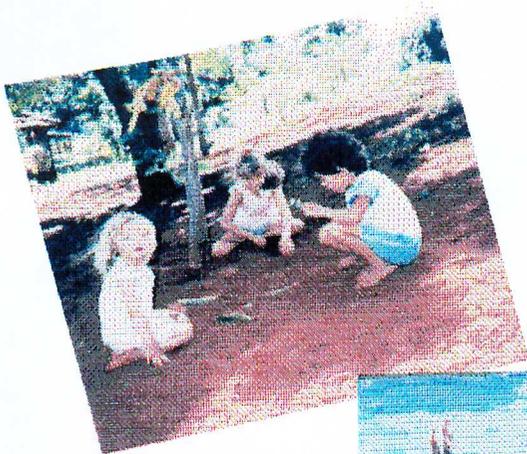


ELIANA APARECIDA CARLETO



PORQUE BRINCAR É COISA SÉRIA: O LUGAR DO LÚDICO NAS PRÁTICAS ESCOLARES E NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR



UBERLÂNDIA/UFU - 2000

ELIANA APARECIDA CARLETO

**PORQUE BRINCAR É COISA SÉRIA: O LUGAR DO LÚDICO NAS PRÁTICAS
ESCOLARES E NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR**

UBERLÂNDIA/UFU – 2000

MON
371.13(815.1*UDI)
C279L
TES/MEM

ELIANA APARECIDA CARLETO

SISBI/UFU



1000199905

**PORQUE BRINCAR É COISA SÉRIA: O LUGAR DO LÚDICO NAS PRÁTICAS
ESCOLARES E NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR**

**Dissertação apresentada à Banca Examinadora da
Universidade Federal de Uberlândia, como exigência
parcial para obtenção do título de MESTRE em
Educação, sob a orientação do Prof. Doutor Marcelo
Soares Pereira da Silva.**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

UBERLÂNDIA –2000

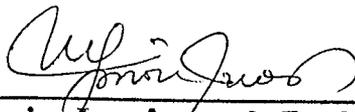
EXAMINADORES



Orientador: Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva - UFU



Profa. Dra. Marília Gouvêa de Miranda - UFG



Profa. Dra. Marisa Lomônaco de Paula Naves – UFU

DEDICATÓRIA

Ao trilhar um caminho, vamos construindo-o aos poucos, respaldados pelas experiências e contatos que mantemos com os grupos os quais convivemos. Desta forma, dedico este trabalho a todas as pessoas com as quais convivo e convivi e que me incentivaram de maneira significativa e de modo muitíssimo especial:

Aos meus pais, Silvio e Edite, que souberam e sabem nos garantir um lar cheio de amor, humildade, carinho e que sempre nos induziram a ter coragem e força para lutarmos por nossos ideais. Sabemos que aguardavam com ansiedade o desfecho desta caminhada.

Às minhas irmãs, Norma, Carmeluce e Amália, que estiveram próximas o tempo todo, dando-nos apoio e respaldo para que pudéssemos nos dedicar com mais afinco a esta tarefa, fazendo leituras atentas, ajudando-nos nas transcrições das fitas e incentivando-nos decisivamente para que nós não tivéssemos esmorecido nos momentos finais.

Ao meu irmão Luis, sua esposa Nilva, às sobrinhas queridas, Maria Emília e Ana Flávia, e aos demais familiares, pela confiança e calorosa torcida, cujo apoio e estímulo foram fundamentais.

À memória da amiga Edna Maria Severino, que sempre nos incentivou a arriscar o Mestrado, mas que infelizmente partiu do nosso convívio antes da realização deste.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas foram importantes na história da realização deste trabalho. A elas chegou a hora de dizer: *muito obrigada*:

Ao Professor Doutor Marcelo Soares Pereira da Silva, pela orientação segura, pelo estímulo, pelas críticas oportunas e pelo interesse demonstrado nas diferentes etapas de nossa pesquisa. Foi um privilégio ter sido sua orientanda.

Ao Doutor Geraldo Inácio Filho e à Doutora Marisa Lomônaco de Paula Naves, pelas sugestões apresentadas durante o Exame de Qualificação.

À Ana Maria Costa de Sousa, por ter aberto as portas da Escola Pré-Fundamental Nossa Casinha, ter acreditado e apostado em nossos primeiros anos de trabalho como profissional da educação, permitindo-nos iniciar o nosso caminhar no mundo lúdico da educação.

À Ana Maria Ferola da Silva Nunes, por ter garantido nossa caminhada profissional na Escola Pré-Fundamental Nossa Casinha, hoje denominada Escola de Educação Básica da UFU, e por sempre incentivar a idéia de nos arriscar e realizar um Mestrado. Agradeço pela confiança, credibilidade e apoio moral no desenrolar de nossa pesquisa.

À Denize Rizzotto, Gercina Novais e Silma do Carmo, pelo cuidado de colegas de trabalho e amigas ao fazerem os primeiros comentários do nosso projeto inicial de pesquisa.

Às professoras Daisy Rodrigues do Vale, Maria Aparecida Ottoni e Patrícia de Martino Accioly Carvalho, pela valiosa participação na elaboração do abstract, revisão do texto e diagramação da capa.

À toda a comunidade da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, em especial às amigas de área de 1ª e 2ª séries, Cássia Aguiar, Cibele Custódio, Elida Gervásio, Eliana Finotti, Marta Andrade, Rosânia Bacci e Pérola Pereira, que apostaram em nossa capacidade, e pelo estímulo.

Às amigas e colegas Fátima Greco, Flávia Carvalho e Maria Marta Flores, com as quais compartilhamos, mais de perto, as angústias, alegrias, dificuldades e conquistas do nosso curso de Mestrado.

Aos secretários Jesus Ferreira de Sousa, Cândida Rosa Neta, James Madson Mendonça e Edmilson Correia Viegas, pelo pronto atendimento nas questões administrativas e burocráticas.

À Maria Helena Freitas, Maria de Fátima Carvalho, Ilse Sehne, Ilda Miguel dos Santos, Rita de Cássia Flausino e Gláucia Mara de Paula, bibliotecárias prestativas que sempre nos ajudaram a encontrar o livro desejado.

Aos sujeitos de nossas entrevistas, que foram primordiais para o desfecho deste trabalho.

E, finalmente, a todos os familiares e aos amigos, por vezes, não nomeados, pelos incentivos e torcida constantes.

Por meio do jogo a criança pode aprender uma grande quantidade de coisas, tanto na escola como fora dela, e o jogo não deve ser tratado como uma atividade supérflua, nem deve ser estabelecida uma oposição entre trabalho escolar sério e jogo. Já que o jogo desempenha um papel tão necessário no desenvolvimento, a educação deve aproveitá-lo e tirar o máximo de vantagens do mesmo. A criança deve sentir que está jogando na escola e que através desse jogo poderá aprender uma grande quantidade de coisas. O jogo não pode ser relegado aos momentos extra-escolares ou à hora do recreio, mas deve ser incorporado às atividades de sala de aula.

(Deval, 1998, p. 94)

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS.....	viii
RESUMO.....	ix
ABSTRACT.....	x
INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I	
Significados e dimensões do lúdico no processo educativo: um começo de conversa.....	19
CAPÍTULO II	
Curso de Pedagogia no Brasil: origens e desenvolvimento.....	50
CAPÍTULO III	
O lúdico na formação de professores: o caso do Curso de Pedagogia da UFU.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
BIBLIOGRAFIA.....	120
ANEXOS.....	128

LISTA DE SIGLAS

- ANDE: Associação Nacional de Docentes em Educação
- ANFOPE: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPED: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
- CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
- CBE: Conferência Brasileira de Educação
- CEBIM: Centro de Ciências Biomédicas
- CEDES: Centro de Estudos de Educação e Sociedade
- CEHAR: Centro de Ciências Humanas e Artes
- CETEC: Centro de Ciências Exatas e Tecnologia
- CFE: Conselho Federal de Educação
- CNPq: Conselho nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CONARCFE: Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
- FINEP: Financiadora de Estudos e Projetos
- ISE: Instituto Superior de Educação
- LDB: Lei de Diretrizes e Bases
- MEC: Ministério da Educação, Cultura e Desporto
- OPEP: Organização dos Países Exportadores de Petróleo
- SBPC: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
- SESU: Secretaria de Ensino Superior
- UFU: Universidade Federal de Uberlândia
- UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas
- UnU: Universidade de Uberlândia

RESUMO

Este trabalho se insere na Linha de Pesquisa de Saberes e Práticas Escolares do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, mais especificamente na área de formação do educador. Teve como objetivo estudar o significado e o lugar do lúdico nos cursos de formação dos profissionais da educação. A partir de um resgate das idéias de autores como Piaget, Vygotsky, Chateau, Huizinga, Bandet e Sarazanas, Jacquin, Leif e Brunelle, dentre outros, buscamos compreender a importância do lúdico no desenvolvimento da criança e nos processos educativos. Tendo em vista as contribuições desses autores, nos propusemos a discutir sobre o lúdico nos cursos de formação do educador, mais especificamente no Curso de Pedagogia. Para tanto, retomamos a trajetória desse curso no Brasil e os debates mais recentes sobre a formação profissional e acadêmica nele desenvolvida. Recuperamos suas origens e as discussões ocorridas a partir dos anos 80 e 90. Em seguida, considerando nosso objetivo nesse estudo, tomamos o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia como campo de investigação e debruçamos sobre sua proposta curricular, sobre as fichas de disciplinas e ouvimos os sujeitos que o constroem, ou seja, alunos e professores do referido Curso. Foram priorizadas as fichas daquelas disciplinas que, em tese, abordariam de forma mais direta questões referentes ao lúdico e seu lugar no processo educativo. São elas: Psicologia da Educação; Princípios e Métodos da Alfabetização; Didática Geral; Didática e Metodologia da Língua Portuguesa e Literatura Brasileira na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Didática e Metodologia da Matemática na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Didática e Metodologia do Ensino de História e Geografia na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Didática e Metodologia do Ensino de Ciências na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Princípios e Métodos de Educação Infantil e, por fim, Expressão Lúdica. Foram entrevistados os professores destas disciplinas e vinte alunos do curso, da última série e de ambos os turnos. Com os dados coletados pudemos apreender com maior clareza como professores e alunos vêem a utilização de atividades lúdicas no processo de formação do educador. As análises desenvolvidas evidenciam a importância do jogo, do brincar e do brincar no desenvolvimento sócio-cultural e cognitivo da criança e, portanto, a necessidade desses elementos estarem presentes nos cursos de formação do profissional da educação. Por sua vez, foi possível apreender também que tais elementos não têm sido contemplados, nem nas discussões em âmbito nacional sobre essa formação, nem no Curso de Pedagogia analisado. Depreende-se, pois, que essa é uma lacuna e um desafio a ser enfrentado no desenvolvimento histórico desses cursos.

ABSTRACT

This work accords with Knowledge Research Area and School Practice from the Post-Graduation Course in Education of *Universidade Federal de Uberlândia*, more specifically with teachers' training. It aims to elucidate the place and meaning of playfulness in teacher training colleges. It also discusses the role of playfulness in children education and development based on the theories of Piaget, Vygotsky, Chateau, Huizinga, Bandet and Sarazanas, Jacquín, Leif and Brunelle, and others'. It tries to verify how much the playfulness affects children's development. Having studied all the theorists mentioned, the researcher suggests a discussion about the importance of playfulness in teacher training courses, more specifically, *Cursos de Pedagogia* (teacher training courses) which were broadly analyzed through a Brazilian historical study and recent discussions on academic and professional formation. Playfulness origin and related discussions during the eighties and nineties were recovered, and, having this goal in mind, the researcher took the *Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia* as the study object. She analyzed, deeply, its proposed syllabus, its disciplines' records, and, finally, interviewed twenty students and teachers involved with the course, from both periods (morning and evening). More attention was given to the disciplines related, directly, to playfulness matters and its place on education. The analyzed disciplines are *Psicologia da Educação* (Education Psychology), *Princípios e Métodos da Alfabetização* (Methods and Principles of Literacy), *Didática Geral* (General Didactics), *Didática e Metodologia da Língua Portuguesa e Literatura Brasileira na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental* (Portuguese and Brazilian Literature Didactics and Methodology for Infant School and First Years of Junior School), *Didática e Metodologia da Matemática na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental* (Mathematics Didactics and Methodology for Infant School and First Years of Junior School), *Didática e Metodologia de História e Geografia na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental* (History and Geography Didactics and Methodology for Infant School and First Years of Junior School), *Didática e Metodologia de Ciências na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental* (Science Didactics and Methodology for Infant School and First Years of Junior School), *Princípios e Métodos de Educação Infantil* (Principles and Methods of Infant Education), and, finally, *Expressão Lúdica* (Playfulness Expression). The data reveal how teachers and students see playful activities' role on teachers' formation. The analyzes emphasizes the importance of games, toys, and playing for children's cognitive socio-cultural development, and, therefore, these elements need for being present at teacher training colleges. Finally, this work verifies that these elements have not been present or discussed in the place studied and in the Brazilian scope. It's inferred that there is a lack to be filled and a challenged to be worked out through historical development of these courses.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho surgiu, inicialmente, como possibilidade de encontrar respostas a uma série de indagações que se colocam ao longo de nossa trajetória profissional junto às primeiras séries do Ensino Fundamental.

São vinte anos de caminhada e, durante esse período, a brincadeira, o jogo e o brinquedo sempre se fizeram presentes em nossa prática profissional. De um lado, por sentirmos um prazer irresistível em ver a satisfação da criança ao brincar e aprender e, de outro, por permitirem um maior enriquecimento do prazer de brincar. E, os três juntos, por se constituírem em importantes elementos facilitadores do processo ensino-aprendizagem.

Foi, pois, pensando na riqueza da utilização de atividades lúdicas na sala de aula que sistematizamos uma primeira proposta de estudo junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. A idéia inicial do estudo em questão era desenvolver uma pesquisa sobre atividades lúdicas, privilegiando o ensino da Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A preocupação maior era tentar entender por que o lúdico, apesar da vasta literatura sobre a sua importância no desenvolvimento intelectual, social e afetivo na vida da criança, não é utilizado na maioria das salas de aula. Entendemos que o lúdico não deve ser tomado como o *salvador* ou o *antídoto* para todas as deficiências de aprendizagem, mas, antes, deve ser apreendido como um facilitador no desenvolvimento dessa aprendizagem.

A partir dessa compreensão do lúdico no processo educativo, algumas questões se colocaram: Por que não utilizar o jogo, a brincadeira e o brinquedo nas salas de aulas do Ensino Fundamental? Não seria o jogo didático um recurso metodológico capaz de

minimizar as questões do fracasso escolar no ensino da Matemática? O jogo não seria um recurso eficiente para formar ou reformular conceitos?

Supúnhamos que a busca de respostas para questões como essas poderia abrir caminhos para uma valiosa pesquisa. Todavia, vários outros questionamentos foram surgindo ao longo do curso. Cada novo encontro, cada novo texto lido, nos permitia uma reflexão mais aprofundada sobre nossa proposta de trabalho. Aprofundamos nossa compreensão de que outros recursos, que não o lúdico, poderiam ser utilizados e ter eficiência na sala de aula. Ao mesmo tempo, continuávamos convencidos de que o lúdico é importante e que este poderia ser a motivação que falta na sala de aula.

Novas reflexões, novos questionamentos se colocaram. Sentimos a necessidade de alterar nossa proposta inicial. O lúdico continuava fazendo parte do nosso objeto de estudo, porém, nosso olhar começava a se voltar para o seu lugar na formação do professor. Começava a ficar claro para nós que não bastaria ir à procura do porquê da não utilização do lúdico nas salas de aulas. Teríamos que analisar qual a relevância ou não do lúdico nos cursos de formação de professores. Esta trajetória possibilitou-nos precisar com mais clareza nosso objeto de estudo com base em novas indagações. Nesse sentido, algumas questões passaram a nortear nossas preocupações: O que dizem os docentes que atuam nos cursos de formação de professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental sobre a utilização ou não de atividades lúdicas no processo ensino-aprendizagem? Será que o lúdico tem espaço nos cursos de formação de professores? As disciplinas presentes no curso de Pedagogia têm o lúdico como eixo de trabalho pedagógico para as séries iniciais do Ensino Fundamental? Quais os tipos de recursos metodológicos utilizados por esses professores? Qual a opinião de professores e alunos sobre a existência de disciplinas específicas para tratarem do lúdico na formação do educador? Qual a relevância que os graduandos dão ao lúdico?

Para respondermos essas questões, partimos para uma revisão bibliográfica sobre o brinquedo, o jogo, a brincadeira, ou seja, o lúdico e seu lugar nos processos de desenvolvimento cognitivo, psicossociais e afetivos da criança. Aqui foram fundamentais

as contribuições de autores como Piaget, Vygotsky, Chateau, Huizinga, Brougère, Jacquin, Ariès, Leif e Brunelle, Bandet e Sarazanas, Kishimoto, Macedo e Friedmann.

A partir desses estudos, desenvolvemos algumas reflexões e análises de modo a compreender as várias dimensões e significados do lúdico e seu papel nas práticas educativas escolares, especialmente nos processos de ensino-aprendizagem. Voltamos, também, nossa atenção para as características e critérios da atividade lúdica em várias abordagens e as distinções e aproximações entre o jogo e o trabalho, uma vez que ambos devem estar presentes na instituição escolar. Retomamos, ainda, propostas curriculares que vêem a necessidade de ser trabalhado o lúdico nos cursos de formação de professores, pois as atividades lúdicas possibilitam tornar o ensino mais interessante e significativo, permitindo uma melhor comunicação entre professores e alunos. Essas reflexões estão sistematizadas no primeiro capítulo.

Em seguida, no segundo capítulo, revisitamos a trajetória do Curso de Pedagogia no Brasil identificando alguns de seus principais momentos, além de tentarmos apreender como a questão do lúdico se colocava nas discussões sobre a formação do profissional da educação, especialmente dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Nesse momento fizemos, também, uma breve retrospectiva histórica e uma caracterização da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, a fim de que o leitor pudesse se situar e reconhecer a universidade a ser estudada em nossa pesquisa.

No terceiro capítulo, chegamos ao curso de Pedagogia da UFU, com o objetivo de verificar como o lúdico tem sido trabalhado na formação do educador ali desenvolvida. Nesse momento, debruçamos-nos sobre as propostas curriculares implementadas em 1986, 1992 e 1996, focalizando, inicialmente, a grade curricular dessas propostas. Na proposta de 1996, nos detemos não só na grade curricular, mas também nos planos de curso e nas fichas de disciplinas oferecidas, privilegiando a análise das disciplinas que poderiam estar utilizando atividades lúdicas para desenvolver seus conteúdos. Neste capítulo apresentamos, ainda, os dados coletados através de depoimentos de professores e alunos.

Vários fatores explicam a opção que fizemos por tomar o curso de Pedagogia da UFU como campo de investigação.

Primeiramente, Uberlândia se constitui num dos principais centros regionais do Estado de Minas Gerais. As potencialidades da cidade são destacadas de forma recorrente, com base em indicadores econômicos e sociais, sendo considerada um importante pólo da região do Triângulo Mineiro. A Universidade Federal de Uberlândia, por sua vez, também é uma referência para a região, atraindo alunos de diferentes cidades, tanto de Minas Gerais quanto de outros estados, especialmente de São Paulo e Goiás.

Além disso, o fato de nossas raízes profissionais e acadêmicas estarem fincadas nesta Instituição e neste curso, também foi fator determinante na opção realizada.

Por um lado, em 1980, começamos a trabalhar na Escola de Educação Básica da UFU (ESEBA). Esta escola foi criada em 1977, com o nome de Escola Pré Fundamental Nossa Casinha, e tinha como finalidade oferecer, aos filhos de funcionários da UFU, uma escola de faixa etária entre dois a cinco anos com possibilidade de extensão gradativa até a 8ª série do Ensino Fundamental. Hoje, ela atende crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, ou seja, do 1º período (crianças de quatro anos) até a 8ª série. Tem como entidade mantenedora o Ministério da Educação e Cultura e como dependência administrativa a UFU. Por outro lado, nossa graduação em Pedagogia foi feita na UFU e concluída em 1985.

Observa-se, pois, que no processo de escolha da temática consideramos, em boa medida, as sugestões de Eco (1991, p. 6) no sentido de que pelo menos quatro *regras básicas* e, como diz ele, *óbvias*, devem ser levadas em conta nesse processo: *que o tema responda aos interesses do candidato; que as fontes de consulta sejam acessíveis; que as fontes de consulta sejam manejáveis; que o quadro metodológico da pesquisa esteja ao alcance da experiência do candidato.*

Participaram desta pesquisa oito professores e vinte alunos do curso de Pedagogia da UFU, tanto do turno diurno quanto do noturno, os quais se submeteram a uma entrevista semi-estruturada (anexos 1 e 2).

Dos oitos professores entrevistados, três são doutores e os demais são mestres. Alguns desses professores trabalham com mais de uma disciplina.

A seleção dos oito professores e vinte alunos entrevistados se deu após a análise do programa de curso, fichas de disciplinas e respectivas ementas, referentes ao ano letivo de 1999, tendo sido priorizadas as disciplinas que abordassem ou utilizassem as atividades lúdicas – jogos, brinquedos e brincadeiras -, nos seus programas e/ou fichas. Com base neste critério, chegamos às seguintes disciplinas: Psicologia da Educação, Princípios e Métodos da Alfabetização, Didática e Metodologia da Língua Portuguesa e Literatura Brasileira na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Didática Geral, Didática e Metodologia da Matemática na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Didática e Metodologia do Ensino de História e Geografia na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Didática e Metodologia do Ensino de Ciências na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Princípios e Métodos de Educação Infantil e Expressão Lúdica. A descrição dos planos de curso das disciplinas Expressão Lúdica, que é uma disciplina optativa, e Princípios e Métodos de Educação Infantil, de caráter obrigatório, deixavam claro que as mesmas trabalham com atividades lúdicas. As demais disciplinas não garantiam explicitamente a utilização dessas atividades.

A coleta de entrevistas com os professores foi realizada durante o mês de agosto de 2000, respeitando a disponibilidade de horário dos mesmos. As entrevistas foram realizadas em diferentes horários e locais, inclusive uma delas foi realizada na casa do entrevistado. A duração das entrevistas foi bastante diversificada, entre vinte e sessenta minutos. Optamos por uma escuta atenta e questionadora, sempre que necessário. Após cada entrevista, partíamos imediatamente para sua transcrição e análise, confrontando as respostas dadas nas diferentes entrevistas.

As entrevistas realizadas com os alunos aconteceram após a coleta de dados junto aos professores, uma vez que elaboramos as questões a partir das respostas dadas pelos docentes em suas entrevistas. Não houve predeterminação de quem deveria responder às questões. No contato com os alunos, era feita a apresentação do entrevistador e do assunto a ser tratado: *O lúdico nos cursos de formação de professores*. Houve casos de alunos que não se dispuseram a responder, mesmo sabendo que não

seriam identificados. A duração dessas entrevistas foi de aproximadamente dez minutos. Dos vinte alunos entrevistados, três são do sexo masculino, sendo dois do turno da noite e um do turno da manhã. Desses vinte alunos apenas dois cursaram a disciplina Expressão Lúdica. Entrevistamos esse total de alunos pelo fato de as respostas, a partir de determinado momento, estar repetindo, não acrescentando dados novos para o tratamento da temática em questão.

Após a entrevista realizada com professores e alunos, entregamos, pessoalmente, uma carta (anexos 3 e 4) a cada participante em agradecimento a sua participação.

Na transcrição das fitas foram utilizados códigos de modo a garantir o anonimato e o compromisso ético com os sujeitos da pesquisa. Os professores e alunos foram identificados por nomes fictícios. O professor de Didática recebeu o nome de Mariana, o de Metodologia da Matemática de André, o de Metodologia da Ciência, Natália, o de Metodologia de História e Geografia de Patrícia, o de Metodologia de Língua Portuguesa e Princípios e Métodos de Alfabetização de Neide, o de Expressão Lúdica de Nilza, o de Princípios de Métodos de Educação Infantil de Luciana e, finalizando, o professor de Psicologia recebeu o nome de Sônia. Os alunos, por sua vez, foram identificados pelos nomes: Joana, Abadia, Eduardo, Carolina, Ronaldo, Cleide, Lucimeire, Selma, Marli, Raquel, Adriana, Bruna, Rosa, Isabela, Taís, Regina, Juliana, Pedro, Tereza e Marlene. Os depoimentos foram registrados mantendo a fala original de cada um dos entrevistados.

Para analisar as entrevistas, optamos pela técnica da análise de conteúdo, a fim de compreender e inferir novos conhecimentos a partir dos relatos dos respondentes. A análise de conteúdo, segundo Bardin (1997, p. 9), *é um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a 'discursos' (conteúdos e continentes) extremamente diversificados.*

A pré-análise se deu concomitantemente às entrevistas e transcrição das gravações. À medida que fazíamos essa transcrição, realizávamos uma leitura cuidadosa para verificarmos a fidedignidade das transcrições. Conforme as palavras de Bardin

(1977, p. 96), neste primeiro momento de análise dos dados, fazíamos *uma leitura flutuante, deixando nos invadir por impressões e orientações*. Ao efetuarmos a pré-análise e ao refazermos a leitura exaustivamente, fomos considerando relevantes todos os documentos que compunham o *corpus* da pesquisa. Segundo Bardin (1977, p. 96-97), *corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos (...) é preciso ter-se em conta todos os elementos desse corpus*.

Destarte, a exploração do material foi feita a partir da leitura dos dados coletados, os quais foram codificados utilizando letras as mais mnemônicas possíveis. Codificamos os dados, ou seja, transformamos os dados brutos do texto em unidades temáticas. Bardin (1977, p. 103-104) esclarece que *a codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo*.

Organizamos o procedimento de análise, a partir do estabelecimento de algumas categorias. Para Bardin (1977, p. 17-119):

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (...) a caracterização tem como primeiro objetivo, fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos.

A partir dessa definição proposta por Bardin, estabelecemos quatro categorias para agrupamento e análise dos dados levantados junto aos alunos e professores:

- a) Temas e conteúdos abordados
- b) Recursos metodológicos
- c) Abordagem do lúdico na formação do profissional da educação
- d) O lúdico enquanto disciplina(s) específica(s).

Procuramos cruzar os diversos dados, visando a uma discussão mais ampla das características e aspectos descritos no decorrer da pesquisa. Essa discussão foi realizada

como subsídio para as considerações finais apresentadas na última parte desse trabalho. Procuramos, com isso, contribuir para um debate sobre a utilização de atividades lúdicas no interior do curso de Pedagogia da UFU.

Os resultados do caminho percorrido por nós, no tratamento da temática definida, estão sistematizados nas páginas que se seguem.

CAPÍTULO I

SIGNIFICADOS E DIMENSÕES DO LÚDICO NO PROCESSO EDUCATIVO: UM COMEÇO DE CONVERSA

Nosso desafio neste capítulo é discutir o lugar do lúdico na educação. Para isso, fizemos uma incursão na análise de alguns teóricos que valorizam a presença de atividades lúdicas no processo ensino-aprendizagem, uma vez que estas se apresentam como elemento-chave em nossas discussões sobre a presença e significado do lúdico nos cursos de formação de professores.

Vários teóricos empenharam-se no estudo do lúdico. Dentre eles, podemos destacar: Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Dewey, Claparède, Montessori, Piaget e Vygotsky. Tais teóricos foram importantes na organização de concepções pedagógicas em que a atividade lúdica é percebida como um processo pelo qual a criança enriquece o senso de responsabilidade, desenvolve a auto-expressão e desenvolve-se física, cognitiva e socialmente.

Rousseau, no século XVIII, demonstrou que cada criança tem sua própria maneira de ver, pensar e sentir e que a conquista ativa beneficia a aprendizagem. Valorizou também a experiência concreta, sugerindo que o aluno não deve receber lições verbais e, sim, vivenciar experiências concretas: *não deis a vosso aluno nenhuma espécie de lição verbal; só da experiência ele as deve receber* (Rousseau, 1973, p. 78).

Pestalozzi, no final do século XVIII e início do XIX, abriu um novo rumo para a educação moderna, através de suas observações sobre o desenvolvimento psicológico dos alunos e sobre o êxito ou o fracasso das técnicas pedagógicas. Ele destacou o jogo como valor social que fortalece as normas de cooperação e amplia o senso de responsabilidade.

Froebel, também no final do século XVIII e meados do XIX, fortaleceu os métodos lúdicos na educação, fez do jogo uma arte, um importante instrumento para promover a educação para crianças. Uma observação de Kishimoto (1998b, p. 64), pode ajudar a compreender esta idéia: *Froebel foi influenciado pelo grande movimento de seu tempo em favor do jogo. Percebe que o jogo resulta em benefícios intelectuais, morais e físicos e o erige como elemento importante no desenvolvimento integral da criança.*

Dewey, no final do século XIX e meados do XX, desacreditou das atividades abstratas e reforçou as formas de ocupação ativa. Com isso, valorizou o jogo. Para ele, o jogo faz o ambiente natural da criança, ao passo que as referências abstratas e remotas não correspondem ao interesse da criança.

Observa-se, pois, que grandes pensadores e educadores do passado já reconheciam o valor pedagógico do jogo e aproveitavam-no como agente educativo. Jacquín (1963, p.7), argumenta que:

O jogo é para a criança a coisa mais importante da vida. O jogo é nas mãos do educador, um excelente meio de formar a criança. Por essas duas razões, todo educador – pai ou mãe, professor, dirigente de movimento educativo – deve não só fazer jogar como utilizar a força educativa do jogo.

Entretanto, quando nos debruçamos em uma investigação mais aprofundada sobre o lúdico, percebemos que o grande número de fenômenos denominados jogos ou brinquedos permitem criar uma multiplicidade de referências para interpretá-los; isso porque a compreensão do jogo ou do brincar depende sempre do contexto no qual se utiliza o termo. Cada teórico os imagina e admite conforme os aspectos que são importantes para a sua área de atuação, isto é, para o seu próprio contexto. Enquanto, por exemplo, o educador pode conceber o lúdico como meio de desenvolver a criança em seus aspectos físico, cognitivo, afetivo, emocional e social; o sociólogo pode concebê-lo, destacando-o do ponto de vista sociológico; o economista tirando proveito do seu aspecto financeiro, e, assim, sucessivamente.

Dessa forma, embrenhar-se num campo permeado por diversas áreas do conhecimento, com diferentes pressupostos e conceitos, é uma tarefa relativamente complexa e desafiadora. Todavia, apesar dessa complexidade, aceitamos o desafio e somos instigados a percorrer um caminho que nos possibilite compreender as diferentes visões e concepções sobre a relação da criança com o lúdico.

A relação da criança com o jogo é estudada, sob o ponto de vista psicogenético, por Piaget (1975). Para esse autor, que postula o conhecimento como um processo contínuo de construção e reconstrução, a atividade lúdica participa desse processo. Para Piaget, o conhecimento é o resultado de uma relação evolutiva entre a criança e seu meio. Ela constrói e reconstrói suas ações e idéias em relação às novas experiências ambientais e vai-se adaptando a novas situações, pois a partir da livre manipulação de diferentes objetos, a criança é capaz de reconstruir objetos, reinventar as coisas, o que, conseqüentemente, exige uma adaptação mais completa através da autorregulação, elo comum entre todos os seres vivos.

A adaptação, que é o processo de modificação interior, não é um processo passivo, mas ativo, o que significa que o organismo, ao se adaptar, está se modificando, mas, ao mesmo tempo, modifica o meio. A adaptação ocorre através da assimilação e da acomodação. A assimilação, que consiste na absorção de experiências novas às estruturas interiores – organizações de ação e pensamento –, permite que o indivíduo reconheça ou identifique os objetos e/ou acontecimentos novos, aplicando-os aos esquemas preexistentes. E a acomodação, que consiste na modificação interior para adaptar-se às novas experiências, supõe uma modificação do organismo como resultado da influência do meio.

Toda atividade mental se processa pela assimilação e acomodação em níveis gradualmente crescentes, num avançar progressivo, construindo gradativamente novas estruturas, cada vez mais potentes. Ou seja, partindo do que já tem, constroi-se algo novo em nível um pouco superior. Por exemplo, a criança que ouve começa a balbuciar em resposta à conversa a seu redor e gradualmente aproxima as palavras que está assimilando. Papai sai como *papá* e mamãe como *mamã*, mas, à medida que a criança

persiste em seus esforços, acomoda os sons que emite aos que ouve, e seu balbúcio infantil se transforma em fala compreensível. Assim, ela se adapta aos requisitos de linguagem de seu ambiente. Para adaptar-se a uma nova experiência, o bebê que está aprendendo a comer seus primeiros alimentos sólidos, usando uma colher, precisa aprender a assimilá-lo, lambendo e mastigando, em lugar de seu método anterior de sucção. Ao mesmo tempo, precisa abrir sua boca e acomodar-se ao tamanho e posição da colher, em vez do mamilo a que está habituado.

Os mecanismos de assimilação e acomodação são constantes, funcionam simultaneamente em todos os níveis biológicos e intelectuais e possibilitam o desenvolvimento tanto físico quanto cognitivo. Esses dois processos participam de todas as ações; às vezes, um predomina sobre o outro, outras vezes, se encontram em equilíbrio. A criança passa a assimilar o meio através das experiências, da ação, até o momento em que acomoda suas estruturas interiores às novas experiências, construindo daí uma nova estrutura. Essa nova estrutura construída servirá de base para a construção de outras estruturas, em níveis cada vez mais superiores.

É por isso que Piaget insiste na explicação de que as operações mentais – os pensamentos – emergem de ações motoras e experiências sensoriais que são interiorizadas. Ele acredita que, quando a criança se encontra numa situação desafiadora, quer em casa, quer na escola, o desafio a impulsiona em direção a níveis mais elevados de desenvolvimento intelectual, ou de uma maneira mais simplificada, ela aprende a partir de seus erros. É por essa razão que ele afirma ser a criança, o sujeito de sua própria aprendizagem.

O processo de enfrentar os conflitos, as perturbações ou os desequilíbrios, é chamado de *processo de equilíbrio*; processo de crescimento e aprendizagem no desenvolvimento cognitivo. Sua função é produzir uma coordenação balanceada entre a assimilação e a acomodação. Nas palavras de Pulaski (1983, p.27-28), o processo de equilíbrio é:

A essência do funcionamento adaptativo, que para Piaget, é constante em todos os níveis do desenvolvimento, ainda que os estados de equilíbrio característicos de cada nível ou estágio sejam qualitativamente diferentes de um estágio para outro.

Embora o desenvolvimento intelectual seja um processo contínuo de equilíbrio e desequilíbrio, o mesmo pode ser descrito – segundo Piaget – como uma seqüência de estágios.

Para ele, todas as crianças atravessam, numa mesma seqüência, diferentes estágios de desenvolvimento intelectual. Algumas podem desenvolver-se mais depressa do que as outras enquanto aprendem a adaptar-se ao mundo ao seu redor.

A criança necessita de desafios um pouco acima do estágio em que se encontra para, através do seu próprio esforço, atingir um estágio em nível superior. A criança está, pois, construindo novas estruturas mentais, que passarão a servir de base para a construção de outras estruturas em níveis superiores. O conhecimento alcançado é tido como melhor, mais completo.

Os diferentes níveis de conhecimento podem ser assim resumidos:

a) *Nível sensório-motor*: de zero a cerca de dois anos, ou até a aquisição da linguagem. A criança, neste nível, tem uma inteligência essencialmente prática. As noções de espaço e tempo, por exemplo, são neste nível construídas pela ação. O contato com o meio é direto e imediato, sem representação ou pensamento. Nessa fase, a criança, desenvolve seus sentidos, seus movimentos, sua percepção e também necessita do adulto por inteiro. Dele dependerão seu crescimento e sua relação social.

b) *Nível pré-operatório*: de cerca de dois anos a aproximadamente sete anos. A criança se torna capaz de representar mentalmente pessoas e situações. Faz leituras incompletas da realidade, prioriza alguns aspectos em detrimento de outros, é centrada em si mesma, pois não consegue colocar-se abstratamente, no lugar do outro. É a fase em que a criança imita tudo e tudo quer saber (fase do porquê).

c) *Nível das operações concretas*: de cerca de sete anos aos onze - doze anos. A criança demonstra sinais da lógica peculiar dos adultos e começa a pensar de forma mais organizada e sistemática. Desenvolve a capacidade de refazer um trabalho mental,

voltando ao ponto inicial de uma situação. Ainda depende do mundo concreto para chegar à abstração. É a fase escolar em que a criança incorporará os acontecimentos sistematizados, tomará consciência de seus atos e despertará para o mundo em cooperação com seus semelhantes.

d) *Nível das operações formais*: de cerca de doze a cerca de quinze anos. Neste nível, a representação permite a abstração total. A criança não se limita mais à representação imediata nem somente às relações previamente existentes, mas é capaz de pensar em todas as relações possíveis logicamente.

A partir da definição desses diferentes níveis de conhecimento, os jogos que, como já dissemos, participam desse longo e laborioso processo de construção gradativa, assumem também um caráter evolutivo. Sua origem pode ser verificada já nos primeiros meses de vida da criança, na forma do chamado jogo de exercício sensório-motor, passando, do segundo ao sexto ano de vida, para jogo simbólico, o qual progride e se manifesta a partir da etapa seguinte, como jogo de regras.

Há, portanto, três formas básicas de atividade lúdica que caracterizam a evolução do jogo na criança, de acordo com a fase de desenvolvimento em que aparecem.

A atividade lúdica surge, a princípio, sob a forma de simples exercícios motores, os quais são os primeiros a aparecerem e também os menos estáveis. Seu objetivo é o próprio prazer do funcionamento. Daí dizer-se que o que caracteriza este tipo de jogo é o prazer funcional, a necessidade interna de gastar energia: pulando, gritando e manipulando. São os jogos de exercícios sensório-motores.

Nos primeiros meses de vida, o bebê estica e recolhe os braços e as pernas, movimentando as mãos e os dedos, toca os objetos e os sacode, produzindo sons. Esses exercícios são reconhecidos pelo valor exploratório que têm, pois, ao executá-los, a criança exercita e explora os movimentos do próprio corpo e seu ritmo, ou, pura e simplesmente, vê o efeito que sua ação vai produzir. É, por exemplo, o caso em que a criança manipula objetos, deslocando, montando e desmontando. Através dessa movimentação, a criança descobre os próprios gestos e os repete na busca prazerosa de seus efeitos.

Apesar dos jogos de exercícios sensório-motores serem os primeiros a aparecer, eles não são específicos dos dois primeiros anos de idade. Eles podem reaparecer durante toda a infância e até mesmo no adulto, *sempre que um novo poder ou uma nova capacidade são adquiridos* (Piaget, 1975, p. 149). Para exemplificar esse tipo de conduta lúdica na criança, Piaget (1975) cita o fato da mesma, aos cinco ou seis anos, se divertir saltando com um pé só ou tentando saltar dois ou mais degraus da escada. No adulto, Piaget cita como exemplo o caso do indivíduo que adquire pela primeira vez um aparelho de som ou um automóvel, e se diverte fazendo funcionar o aparelho de som ou passeando no carro. A criança, assim como o adulto, tem única e exclusivamente, a finalidade de vivenciar o prazer de exercer os novos poderes adquiridos.

Entretanto, os jogos de exercícios, fundamentais para a construção do conhecimento na escola, têm sido utilizados quase unicamente como repetidor de atividades. Em práticas como essa, a criança se torna, por exemplo, um bom *copista*, ou seja, a escola, por valorizar a repetição de trabalhos, os quais organizam a vida escolar, faz com que as rotinas escolares transformem a repetição em um fim e não se justificam mais nas atuais circunstâncias em que vivemos. Aos nossos alunos cabe a função de dominar as letras, os números, as ciências; todavia, é necessário que esse domínio não seja adquirido de maneira abstrata e, por vezes, de forma enfadonha pela criança. Poder pensar e tratar as coisas como um jogo, como algo lúdico, muitas vezes faz mais sentido para a criança. Concordamos com Macedo (1995, p. 6), quando diz:

De um ponto de vista funcional, a repetição, como recurso de aprendizagem, é muito importante na escola. Portanto, fazer algo uma única vez tem pouco sentido. Mas, a repetição em si mesma, isto é, sem sentido lúdico (prazer funcional), sem ser um jogo de exercício, como costuma ocorrer hoje nas escolas, não vale a pena.

Com o desenvolvimento da criança, os jogos de exercício transformam-se em jogos simbólicos, quando passam a ser acompanhados de imaginação representativa.

No período compreendido entre os dois e os seis anos de idade, a atividade lúdica se apresenta sob a forma de jogo simbólico, isto é, jogo de ficção, ou de

imaginação. É o período em que a criança metamorfoseia um objeto num outro, por exemplo: uma caixa deslocada para frente e para trás pode ser usada pela criança para representar simbolicamente um automóvel; as pedras podem ser usadas para representar o pão que ela finge comer e um pedaço de madeira pode ser utilizado para representar uma espada. O desempenho de papéis também é marcante nesse tipo de jogo, no qual a criança brinca, por exemplo, de mãe e filho, de professor e aluno, de médico e paciente. É uma maneira de assimilar a realidade, é um meio de auto-expressão. Ao brincar de escolinha, a criança está reproduzindo os papéis de professor e aluno; ao brincar de casinha, está representando os papéis de mãe, pai e filho. Assim, a criança está, por um lado, criando novas cenas e, por outro, imitando situações de seu cotidiano.

O jogo simbólico possibilita à criança a realização de seus sonhos e fantasias, permite viver num mundo de faz-de-conta. Nesse mundo, a criança pode realizar, de verdade, atos proibidos, pode divulgar seus conflitos internos, medos e angústias, diminuindo suas tensões e frustrações.

Nesse tipo de jogo, a criança costuma reproduzir as ações predominantes em seu meio. Ela será carinhosa ou agressiva, liberal ou autoritária, compreensiva ou incompreensível, conforme o tratamento que ela recebe dos adultos com os quais convive. Se a criança, por exemplo, vive num ambiente onde reina o diálogo e a compreensão, ela tende a reproduzi-los em suas brincadeiras. É o caso da menina que, ao brincar com sua boneca, faz-lhe carinho, conversa com ela e não a repreende sem justificativas.

Os jogos simbólicos têm, ainda grande relevância para a produção do conhecimento na escola. A criança, ao explorar a realidade, através dos sistemas simbólicos, torna-se produtora de linguagens, criadora de convenções; com isso poderá submeter-se às regras de funcionamento tanto de sua casa quanto de sua escola.

O jogo simbólico tem seu apogeu no período pré-operatório e vai entrando em declínio no período das operações concretas. Ele deixa de ser indispensável à medida que a criança vai crescendo e a vida vai lhe oferecendo condições reais de expansão do *eu*. Isso se dá porque a criança está conseguindo um melhor equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, interessando-se mais pelo mundo real do que por suas fantasias particulares.

A terceira forma de atividade lúdica é o jogo de regras. Manifesta-se aproximadamente por volta dos cinco anos, mas é próprio, sobretudo, do período que vai dos sete aos onze anos. Entretanto, nunca param de se desenvolver durante a vida do indivíduo, pois está presente nos esportes, no xadrez, nos jogos de cartas, dentre outros. Nas palavras de Piaget (1975, p. 184-185):

Os jogos de regras são jogos de combinações sensório-motoras (corridas, jogos de bola de gude ou com bolas etc.) ou intelectuais (cartas, xadrez etc.), com competição dos indivíduos (sem o que a regra seria inútil) e regulamentados quer por um código transmitido de gerações em gerações, quer por acordos momentâneos.

O jogo de regras é regulamentado por um conjunto sistemático de leis - as regras - que asseguram a reciprocidade dos meios empregados. O mesmo supõe relações sociais e interindividuais, pois a regra é uma ordenação, uma regularidade imposta pelo grupo, sendo que sua violação é considerada uma falta. Essa forma de jogo, portanto, pressupõe, pelo menos, dois indivíduos, bem como certas obrigações comuns - as regras -, o que lhe confere um caráter eminentemente social. Segundo Piaget, o jogo de regras é a atividade lúdica do ser socializado, pois a criança por volta dos sete anos, *abandona o jogo egocêntrico das crianças mais pequenas, em proveito de uma aplicação efetiva de regras e do espírito de cooperação entre os jogadores* (Piaget, 1975, p.180).

Esse tipo de jogo também é importante para a construção do conhecimento na escola, uma vez que através dele a criança é estimulada a participar de desafios que se renovam a cada jogada. Compreender melhor, fazer melhores antecipações, ser mais rápido, cometer menos erros ou errar por último, coordenar situações, ter condutas estratégicas, dentre outras, são chaves para o sucesso. Esses desafios, que requerem um único vencedor ou um grupo de vencedores, a princípio são organizados por regras, as quais supõem uma coordenação dos pontos de vista e exige que a criança se coloque do ponto de vista do outro, algo muito importante para o desenvolvimento social, ao mesmo tempo que se declara como uma manifestação de respeito ao próximo. Vamos aqui, mais uma vez, concordar com Macedo (1995, p. 8):

Os jogos de regras – dizem –valorizam o espírito competitivo (vencer a qualquer preço) e, por extensão, a individualidade. A competição em si não é má, nem boa: caracteriza uma forma de problematização universal na vida. Apenas caracteriza qualquer situação em que dois (ou mais) sujeitos querem uma coisa ou dela necessitam ao mesmo tempo, de tal forma que por causa desses limites (só há uma coisa) um obterá e o outro não. Ou seja, competir (do latim competere) significa pedir simultaneamente a mesma coisa; no jogo de regra os jogadores fazem ao mesmo tempo um único pedido; ganhar. E assim igualmente na vida. Os filhos, por exemplo, competem pelo amor de seus pais, pela atenção de sua mãe. E mesmo aquela que tem um filho único terá esse problema, porque, com ele, competirão o trabalho da mãe, seus cuidados pessoais, as outras pessoas etc.

Chateau (1987, p. 106-113), concorda com a linha evolutiva de Piaget, diferindo apenas na terminologia. Ao que Piaget chama de jogo de exercício sensorio-motor, Chateau atribui a nomeação de jogo funcional. O que, na terminologia piagetiana, é denominado jogo simbólico, Chateau chama de jogo de imitação. Com relação ao jogo de regras, os dois autores usam a mesma terminologia.

As três formas de atividades lúdicas descritas acima vão evoluindo de acordo com o desenvolvimento da criança, sendo que elementos das atividades precedentes podem aparecer a qualquer momento nas fases subseqüentes. Assim, o jogo que, a princípio, era, na criança, egocêntrico e espontâneo, vai se tornando, cada vez mais, uma atividade social.

Na concepção piagetiana, como discurremos acima, a aprendizagem vai se processando na medida que o sujeito constrói esquemas, assimila-os, modifica-os e realiza novas descobertas. Inicialmente, a criança descobre o próprio corpo; em seguida, começa a discriminar os objetos que a circundam e a querer manipulá-los, construindo esquemas de ação que vão sendo internalizados. A inteligência está, pois, ligada à ação.

É de acordo com essa concepção que o jogo, a brincadeira e o brinquedo se constituem em importantes fontes de desenvolvimento, porque despertam as curiosidades da criança, favorecendo constantes descobertas. Nesse sentido, Piaget (1975), além de salientar a importância da ação, propõe que o ensino seja adequado, progressivo, diversificado e global. Ele se preocupa com o desenvolvimento do raciocínio, isto é, com a capacidade do sujeito de identificar, associar e estabelecer relações cada vez mais

complexas. Para que isto aconteça, é necessário que o ensino se desenvolva numa perspectiva de pesquisas concretas e vivenciais.

Além disso o brinquedo preenche necessidades da criança, e como tal, Vygotsky as entende como tudo aquilo que é motivo para ação. Só podemos entender o avanço da criança, de um estágio de desenvolvimento para outro, se compreendermos o mecanismo que a coloca em ação, pois, todo avanço está ligado a mudanças nas motivações, tendências e incentivos. Isto leva as crianças a interesses diversos, dependendo da faixa etária das mesmas, o que é relevante pelo fato de a criança satisfazer algumas de suas necessidades no brinquedo.

O intervalo entre os desejos de uma criança muito pequena e sua satisfação é extremamente curto, com isso elas tendem a satisfazê-los imediatamente: *ninguém jamais encontrou uma criança muito pequena, com menos de três anos de idade, que quisesse fazer alguma coisa dali a alguns dias, no futuro* (Vygotsky, 1998, p.122). Já na idade pré-escolar – geralmente de dois a seis anos -, as crianças deparam-se com desejos impossíveis de se realizar imediatamente. A fim de resolver essa tensão, a criança envolve-se num mundo ilusório e imaginário, onde os desejos não realizáveis podem ser realizados. Esse mundo é chamado, por Vygotsky, de brinquedo. Entretanto, isso não quer dizer que todos os desejos não realizáveis possam dar origem aos brinquedos; pois esse processo não ocorre de maneira tão simplista.

Segundo Vygotsky, no brinquedo, a criança cria uma situação imaginária e isso a ajuda a operar, a lidar com significados descolados do real, passo intermediário para o pensamento adulto. A criança pode utilizar materiais para representar uma realidade ausente, por exemplo: utilizar folhinhas de árvores como dinheiro na brincadeira de lojinha e um ursinho como filho na brincadeira de casinha.

Vygotsky coloca ainda que não existe brinquedo sem regra, a qual se encontra até mesmo numa situação imaginária, mesmo que não esteja formalmente explícita. Por exemplo, brincar de mãe e filha, presume uma obediência à regras do comportamento maternal, uma vez que a criança se imagina como mãe e a boneca como sua criança. Assim, o que na vida real pode passar despercebido, torna-se uma regra de

muito importante do desenvolvimento. É essencialmente através dele que a criança se desenvolve. No brinquedo ela se comporta para além do comportamento habitual de sua idade:

No brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. O brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele uma grande fonte de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1998, p. 134).

No que se refere à evolução do brinquedo, ele parte de uma fase inicial onde a situação imaginária está muito próxima do real, para a realização de seu propósito e, a seguir, surgem regras cada vez mais rígidas.

Vygotsky traça um paralelo entre o brinquedo e a instrução escolar, afirmando que ambos criam uma zona de desenvolvimento proximal. Segundo Vygotsky (1998, p.112):

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Para o autor, nos dois contextos – brinquedo e instrução escolar -, a criança elabora habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis que passará a internalizar, pois aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que a criança faz com auxílio hoje, será capaz de fazer sozinha amanhã. Entretanto, se o meio ambiente não desafiar, exigir e estimular o raciocínio da criança, esse processo poderá se atrasar e até mesmo não se completar. Assim, na perspectiva vygotskiana, é papel do professor ser o mediador do processo ensino-aprendizagem, pois o aprendiz é o responsável por promover a zona de desenvolvimento proximal, na medida que, em interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento diversos processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam difíceis de ocorrer. Durante as brincadeiras, todos os aspectos da

vida da criança tornam-se temas de jogos, e, sendo assim, na escola, tanto o conteúdo a ser ensinado quanto o papel do adulto, especialmente formado para ensinar, devem ser cuidadosamente planejados para atender as reais necessidades da criança.

O jogo também é uma situação privilegiada de aprendizagem infantil em que o desenvolvimento pode alcançar níveis mais complexos, exatamente pela possibilidade de interação entre os pares, seja numa situação imaginária, seja pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos. Ao definir papéis a serem representados, imprimindo significados diferentes aos objetos de uso no brinquedo e ao administrar o tempo e o espaço que utilizam nos diferentes jogos, as crianças têm a possibilidade de levantar hipóteses, resolver problemas e construir sistemas de representação mais amplos, aos quais não teriam acesso no seu cotidiano infantil.

Enfim, Vygotsky entende que, do ponto de vista do desenvolvimento, a situação imaginária é um meio para desenvolver o pensamento abstrato. Como sintetiza ele: *a essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais* (Vygotsky, 1998, p. 136-137).

O debruçar sobre os pensamentos de Vygotsky e de Piaget possibilita-nos apreender algumas aproximações e distanciamentos entre eles.

Tanto Vygotsky quanto Piaget sustentam que a inteligência é elaborada a partir das relações recíprocas do homem com o meio. Os dois se opõem tanto à teoria empirista, para a qual a evolução da inteligência é produto apenas da ação do meio sobre o indivíduo, quanto à concepção racionalista, que parte do princípio de que já nascemos com a inteligência pré-formada, ou seja, o desenvolvimento da inteligência é determinado pelo indivíduo e não pelo meio.

Na visão de Vygotsky, a criança já nasce em um mundo social e a formação da sua visão deste mundo se dá desde o seu nascimento, através da interação com adultos ou crianças mais experientes. Ao ser internalizada, a construção do real passa para o plano interpessoal, indo do social para o individual. Piaget, por sua vez, acredita que os conhecimentos espontâneos são elaborados pela criança, de acordo com seu estágio de

desenvolvimento. Esse desenvolvimento humano é resultado do processo de interação do sujeito com o meio físico e social. Admite que a visão egocêntrica que ela tem sobre o mundo vai se socializando progressivamente, aproximando-se da concepção dos adultos. Vygotsky privilegia o ambiente social, defende a idéia de que, com a variação deste, o desenvolvimento também variará e, conseqüentemente, não há um desenvolvimento universal. Piaget, por outro lado, enfatiza a idéia de que o desenvolvimento segue uma seqüência fixa e universal dos estágios.

No que se refere à aprendizagem, Vygotsky admite que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizagem, ou seja, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo do aprendizado. Desta seqüenciação, resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal: distância entre o nível de desenvolvimento real – problemas que a criança é capaz de solucionar sozinha – e o nível de desenvolvimento potencial – problemas que a criança pode solucionar com a orientação de pessoas mais experientes. Deste modo, ele enfatiza o papel da interação social na aprendizagem. Já Piaget acredita que a aprendizagem subordina-se ao desenvolvimento cognitivo espontâneo e tem pouco impacto sobre esse desenvolvimento.

Vygotsky, em seu trabalho, ressalta a importância do lúdico na aprendizagem. Entende que brincar permite e favorece a criação de zonas de desenvolvimento proximal. Ele apresenta subsídios que fundamentam e valorizam os jogos realizados em grupo. Para ele, a atividade em grupo é de suma importância para o progresso do aprendizado. Piaget também ressalta a importância dos jogos, não somente como fator de entretenimento, mas como instrumento no desenvolvimento cognitivo da criança.

Para Vygotsky, o professor é mediador e cada criança tem dentro de si os outros, muitos outros. Ele propõe que sempre é necessária uma mediação, a experiência coletiva, para que possa existir experiência individual. Acredita também que a criança é capaz de ir além dessa estrutura, se o professor interferir, ajudar, colaborar, em vez de deixá-la trabalhar sozinha e só ficar acompanhando o que ela sabe. Piaget, por sua vez, acredita que o professor é um formulador de altos desafios para a construção do

conhecimento. Sua preocupação é identificar o nível de desenvolvimento da criança e trabalhar de acordo com essa estrutura de pensamento possível.

Como se observa, até o momento não se tem estabelecido grandes distinções entre o jogo, o brincar e o brinquedo enquanto elementos constitutivos do lúdico. Todavia, essa é uma questão que gera certas polêmicas. Ao se tentar definir o lúdico, algumas dificuldades se fazem presentes, por implicar uma diversidade de elementos como: jogo, brincadeira, brinquedo, divertimento.

Huizinga (1971), por exemplo, ao estudar os jogos como elementos da cultura, afirma ser impossível termos a exata definição do jogo, apesar deste fazer parte da vida. Adverte que os conceitos de jogo não devem se confundir com os pensamentos utilizados para expressar a estrutura da vida espiritual e social, pois, se assim for, deveremos nos limitar a descrever suas principais características, ao invés da preocupação em tentar defini-lo. Em suas palavras:

O jogo é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos. O conceito de jogo deve permanecer distinto de todas as outras formas de pensamento através das quais exprimimos a estrutura da vida espiritual e social. Teremos, portanto, de limitarmos a descrever suas principais características (HUIZINGA, 1971, p. 10).

Friedmann (1996), por outro lado, define atividade lúdica como abrangendo os conceitos de brincadeira, jogo e brinquedo. Nas palavras da autora:

Brincadeira refere-se, basicamente, à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não-estruturada; jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras; brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar; atividade lúdica abrange, de forma mais ampla, os conceitos anteriores (FRIEDMANN, 1996, p.12).

Kishimoto (1998a), no entanto, não concorda que a palavra lúdico seja utilizada como sinônimo de jogo, brinquedo e brincadeira. Ela concorda com a definição de brinquedo dada por Friedmann, mas difere das demais. Nas palavras de Kishimoto (1998a, p. 7):

Neste trabalho, brinquedo será entendido sempre como objeto, suporte de brincadeira, brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada, com regras e jogo infantil para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança (brinquedo e brincadeira). Dar-se-á preferência ao emprego do termo jogo, quando se referir a uma descrição de uma ação lúdica envolvendo situações estruturadas pelo próprio tipo de material como no xadrez, trilha e domino. Os brinquedos podem ser utilizados de diferentes maneiras pela própria criança, mas jogos como o xadrez (tabuleiros, peças) trazem regras estruturadas externas que definem situação lúdica.

Já Brougère (1997, p.13-14), diz que:

O brinquedo trata-se, antes de tudo, de um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado às regras ou a princípios de utilização de outra natureza. O brinquedo é um objeto infantil e falar em brinquedo para um adulto torna-se, sempre, um motivo de zombaria, de ligação com a infância. O jogo, ao contrário, pode ser destinado tanto à criança quanto ao adulto: ele não é restrito a uma faixa etária. Os objetos lúdicos dos adultos são chamados exclusivamente de jogos, definindo-se, assim pela sua função lúdica (...). A brincadeira escapa a qualquer função precisa e é, sem dúvida, esse fato que a definiu, tradicionalmente, em torno das idéias de gratuidade e até de futilidade. E, na verdade, o que caracteriza a brincadeira é que ela pode fabricar seus objetos, em especial, desviando de seu uso habitual os objetos que cercam a criança; além do mais é uma atividade livre, que não pode ser delimitada.

Nós, entretanto, para indicar o envolvimento da criança com o brinquedo e em suas situações de brincadeira, escolhemos o lúdico como expressão que serve de sinônimo dos termos *jogo, brincar e brincadeira*.

Alguns autores definem a finalidade do jogo, lançando mão de listas e critérios. Piaget, por exemplo, propõe seis critérios para a definição do jogo.

O primeiro deles é ter o jogo como um fim em si mesmo, referindo-se ao aspecto *desinteressado*, o qual pode ser facilmente refutado, pois, nota-se que há uma preocupação do jogador durante a execução e um envolvimento do mesmo bastante acentuado, sendo, portanto, o jogo altamente interessante.

Um segundo critério é ser o jogo uma atividade espontânea, porque não controlada, torna-se oposta às obrigações do trabalho e da adaptação real.

O terceiro critério é: a busca do prazer no jogo, mas esta busca deve ser concebida como subordinada à assimilação do real do *eu*, por exemplo, a assimilação de acontecimentos penosos pela sua repetição na situação de jogo. O prazer lúdico seria a expressão afetiva desta assimilação.

É comum ouvirmos que o jogo é uma atividade desorganizada, anarquizada. Podemos compreender esse fato, pois para o observador passageiro, toda agitação, troca de lugares, empolgação, pode levar a uma falsa idéia de confusão. Piaget vê aí o quarto critério: há uma relativa falta de organização no jogo, ele é desprovido da estrutura organizada que encontramos no pensamento sério.

Um quinto critério é que no jogo há a libertação dos conflitos, o que seria uma espécie de desforra do *eu* pela supressão de algum problema, ou porque uma solução (submissão, revolta ou cooperação) torna-se aceitável. Dentro dessa perspectiva, na área de jogo, a criança utiliza seu domínio sobre os objetos: brinca de fazer alguma coisa que, na realidade, foi feita a ela; organiza-os de tal forma que se supõe proprietária dos destinos da vida, transformando, assim, passividade em atividade.

O sexto critério é a supramotivação presente no jogo. O jogo começaria com a intervenção de motivos não existentes na ação inicial (como as brincadeiras que são introduzidas no ato de comer) e poderia ser caracterizado pelo papel de motivos acrescidos.

Enfim, Piaget constata, no jogo, a possibilidade da criança exercitar o mundo tal como ela vê e resolver certos conflitos que a incomodam nele. Destaca a importância do contato da criança com os objetos do meio, possibilitando a ação e a interiorização desta ação, fundamentais para a construção do conhecimento. Também considera importante o aspecto social, o contato com outras crianças e o próprio objeto como fatores que beneficiam o desenvolvimento.

Outros autores também se detêm nesse esforço para melhor compreensão do jogo, do brincar.

Huizinga (1971, p.11-16), por exemplo, faz referência às características relacionadas aos aspectos sociais do jogo. A primeira delas é o fato do jogo ser livre, ser

uma atividade voluntária. Sujeito a ordens, deixa de ser jogo. Só é jogo quando a ação voluntária do ser humano está presente. Ele é, pois, a própria liberdade. A segunda característica está ligada à primeira, qual seja, o jogo não é vida corrente nem vida real. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida real para uma esfera temporária de atividade com orientação própria. É esta a característica do *faz-de-conta*. Esse *faz-de-conta*, entretanto, não implica que a atividade não tenha um caráter sério, pois todo jogo é capaz de absorver inteiramente o jogador.

O jogo possui um caminho e sentido próprio, tem sua existência em um tempo e espaço. Esta é a terceira de suas características: o isolamento, a limitação.

Uma outra característica marcante é: o jogo cria ordem e é ordem. Uma vez definida a regra do jogo, esta deve ser seguida por todos. O jogador que ignora ou desrespeita as regras é um *desmancha prazeres*. Há regras implícitas, como na brincadeira do *faz-de-conta*, e regras explícitas, como na amarelinha ou no xadrez.

Acompanhando a mesma orientação de Huizinga, Callois (apud Bandet e Sarazanas, 1973, p.17), definiu o jogo pelas seguintes características:

- *Livre: à qual um jogador não pode sentir-se obrigado, sem que o jogo perca a sua qualidade de recriação atraente e divertida.*
- *Separado: circunscrito a limites de espaço e tempo, fixados anteriormente.*
- *Incerto: em que o desenrolar não é predeterminado nem o resultado obtido previamente, sendo deixada ao jogador uma certa latitude para a sua capacidade inventiva.*
- *Improdutivo: não criando nenhuma riqueza ou valor, nem elementos novos de qualquer espécie.*
- *Regulamentado: uma vez definidas as regras, não se discute, não se negocia, essa legislação ainda que momentânea é a única que conta, o jogador se torna submisso à regra.*
- *Fictício: acompanhado de uma consciência específica de realidade secundária ou de franca irrealidade em comparação com a vida corrente.*

Dentre as características apontadas por Callois, a incerteza presente em toda conduta lúdica merece destaque. No jogo, os rumos das ações do jogador não são determinados a princípio. Caso se explicita qual é o ganhador antes do final da partida, os

jogadores param de jogar, o jogo está decidido, não faz mais sentido continuar. A ação do jogador dependerá de fatores internos, de motivações pessoais e também de estímulos externos, como conduta de outros parceiros. O jogo deixa de ser divertido quando o jogador sabe *a priori* que vai ganhar sem muito esforço: não se sente ameaçado ou desafiado pelo adversário, ficando desanimado pela atividade. A incerteza deve estar, portanto, sempre presente.

Kishimoto (1998a, p. 3-7) também discute as características do jogo infantil, apresentando pesquisas atuais que o distinguem de outros tipos de comportamento. Apoiada em Christie, ela elabora critérios para identificar os traços que distinguem o jogo.

O primeiro critério é o da não-literalidade, ou seja, as situações de jogo caracterizam-se por um quadro no qual a realidade interna predomina sobre a externa. O ursinho de pelúcia servir como filhinho e a criança imitar o irmão que chora são exemplos de situações cujo sentido não é literal.

Um outro critério é o efeito positivo do jogo, sendo este habitualmente caracterizado pela presença da alegria ou do prazer. Quando brinca e se satisfaz, o sorriso faz parte deste momento de descontração, trazendo efeitos positivos para a criança.

O critério da flexibilidade permite à criança experimentar mais novas combinações de idéias e de comportamentos em situações de jogo que em outras atividades não recreativas. Quando não é pressionada pelo ambiente, a criança tende a investigar, buscar alternativas de ação para solucionar problemas.

A prioridade do processo de brincar é apresentada como um outro critério que distingue o jogo. O jogo só é jogo quando a criança pensa apenas em brincar. Ao brincar, a criança se concentra na atividade *esquecendo-se* do mundo à sua volta.

De acordo com o critério da livre escolha, o jogo é jogo apenas quando é selecionado livre e espontaneamente pela criança. Caso contrário, torna-se ensino ou trabalho.

Finalmente, todo jogo tem controle interno. São os próprios jogadores que determinam o desenvolvimento dos acontecimentos. Quando se utiliza um jogo educativo

na sala de aula, sem que o aluno tenha liberdade, não há controle interno, pois ele é aplicado de maneira coercitiva. Há, nesse caso, apenas o ensino, a direção do professor.

Esses critérios permitem detectar se as atividades escolares, desenvolvidas nas salas de aula, caracterizam-se como jogo ou trabalho. Conforme Christie (apud Kishimoto, 1998 a, p. 6):

Os indicadores mais úteis e relativamente confiáveis do jogo podem ser encontrados nas quatro primeiras características: a não-literalidade, o efeito positivo, a flexibilidade e a finalidade em si. Para auxiliar pesquisadores na tarefa de discriminar se os professores concebem atividades escolares como jogo ou trabalho, os dois últimos são os mais indicados.

Em síntese, os autores analisados apresentam pontos comuns quanto às seguintes características do jogo: liberdade de ação do jogador (ser ele voluntário); o prazer ou desprazer, o efeito positivo; as regras (explícitas ou implícitas); a incerteza de seus resultados; a determinação do tempo e do espaço; a não-literalidade ou a representação da realidade. São essas características próprias do jogo que permitem a sociabilidade do indivíduo, uma vez que elas *promovem a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes* (Huizinga, 1971, p.16).

Todas essas características do jogo informam seu valor educacional. Mas, apesar desse valor educacional, não são poucas as escolas e profissionais que, já a partir da alfabetização, consideram que a criança não mais poderá brincar. Para eles, alfabetizar significa coisa séria; assim, é dado ao aluno o lápis e a borracha, e fíndam-se as atividades lúdicas.

A própria escola está negando esta oportunidade ao aluno por considerar o trabalho como atividade séria e o jogo apenas como divertimento, opondo-se à seriedade. Essa idéia, infelizmente, encontrou eco na educação. Algumas palavras de Piaget (1975, p.193) confirmam isso:

Apesar dos conceitos proféticos dos grandes educadores, a pedagogia tradicional sempre considerou o jogo como uma espécie de alteração mental ou, pelo menos, como uma pseudo-atividade, sem significação funcional e mesmo nociva às crianças, que ele desvia de seus deveres.

Salientando a importância do jogo, Jacquin (1963, p.15) diz:

O jogo é a mais importante das atividades da infância. O jogo é para a criança o que o trabalho é para o adulto. Para educar a criança, precisamos absolutamente compreender o que o jogo representa na sua vida, para que pode servi-lhe, que forças a impelem ao jogo mesmo quando está doente... Se não se compreender claramente tudo isso, é impossível compreender a própria criança.

Dos valores atribuídos ao jogo, os mais freqüentes são: *divertimento, descontração, não sério, recreação, brinquedo*. Não raro, o jogo é associado à falta de compromisso. É interessante observar que esses valores verificados no senso comum contrapõem jogo e trabalho e, em certa medida, são alimentados por uma *moral do trabalho*, pois o trabalho é visto como *esforço, seriedade, produção – satisfação*.

Dentre os diversos fazeres humanos, talvez seja o trabalho aquele com o qual as pessoas se ocupam a maior parte do tempo. A partir do século XIX, o trabalho passou a estar associado à sobrevivência física e material do homem, implicando esforço, seriedade e cansaço.

Ariès (1986), ao descrever em sua obra o valor do trabalho no final da Idade Média, mostra que naquele período o trabalho não tinha o valor social que lhe foram atribuídos há pouco mais de um século, sendo que as pessoas não se dedicavam tanto a ele e o mesmo não ocupava tanto tempo do dia. Por outro lado, os jogos e os divertimentos eram os principais meios de que uma sociedade se dispunha para estreitar seus laços coletivos. De acordo com Ariès (1986, p. 94):

Na sociedade antiga, o trabalho não ocupava tanto tempo do dia, nem tinha tanta importância na opinião comum: não tinha o valor existencial que lhe atribuímos há pouco mais de um século. Mal podemos dizer que tivesse o mesmo sentido. Por outro lado, os jogos e os divertimentos estendiam-se muito além dos momentos furtivos que

Ihes dedicamos: formavam um dos principais meios de que dispunha uma sociedade para estreitar seus laços coletivos, para se sentir unida.

Mas, assim como o trabalho tem, dentre seus valores, a seriedade, o jogo também a tem. O jogo é sério, tendo quase sempre regras rígidas, incluindo cansaço e às vezes levando mesmo ao esgotamento. Não é simplesmente divertimento, é muito mais. Para Huizinga (1971, p. 8), *os jogos infantis são executados dentro da mais profunda seriedade (...)*. A criança realiza o seu jogo com uma seriedade tal que pode ser comparada à do profissional na realização do seu trabalho. Não é mais pelo esforço que se pode distinguir jogo e trabalho. Há jogos muito mais cansativos do que certos trabalhos.

Buscar um objetivo é um comportamento também encontrado na realização das duas atividades: a criança, por exemplo, procura fazer uma construção utilizando o material que tem à sua disposição, enquanto que, no trabalho, procura-se também fazer o que fora planejado e previsto para ser executado. Vygotsky (1998, p. 15) afirma que:

É incorreto conceber o brinquedo como uma atividade sem propósito. Nos jogos atléticos, pode-se ganhar ou perder; numa corrida, pode-se chegar em primeiro, segundo ou último lugar. Em resumo, o propósito, como objetivo final, determina a atitude afetiva da criança no brinquedo. Ao correr, uma criança pode estar em alto grau de agitação ou preocupação e restará pouco prazer, uma vez que ela ache que correr é doloroso; além disso, se ela for ultrapassada experimentará pouco prazer funcional.

Também ressaltando a importância do jogo, Chateau (1987, p. 29) diz:

O jogo representa para a criança o papel que o trabalho representa para o adulto. Como o adulto se sente forte por suas obras, a criança sente-se crescer com suas proezas lúdicas. Um homem feito procura provar a si mesmo, e aos outros, seu próprio valor por um resultado real: obra artística, lucros de comerciante, construção de casa, filhos bem criados; o aposentado que perdeu o trabalho pelo qual afirmava seu lugar na sociedade humana, seu valor social, procura um substituto desse trabalho no cuidado de seu jardim. A criança colocada à margem dos trabalhos reais e sociais acha um substituto no jogo. Daí a importância primordial do jogo de nossas crianças.

Para Kishimoto (1998a, p. 6), *se a atividade não for de livre escolha e seu desenvolvimento não depender da própria criança, não se tem jogo, mas trabalho.*

Entretanto, outras posições revelam-se contra a oposição entre jogo e trabalho e a favor de uma complementaridade entre eles. Assim, o jogo não deveria ser excluído de propostas educativas engajadas com a sociedade.

Com efeito, a diferenciação dicotômica entre trabalho e jogo parece nos um tanto ilusório e artificial. As fronteiras entre ambos não são rígidas, bem como o contraste entre jogo e seriedade não é decisivo nem imutável. Claparède foi um exemplo desta forma de se compreender a relação jogo e trabalho. Em suas análises, demonstra que o jogo, espécie de interesse, implica esforço e estabelece a relação com o trabalho. Ele entende que:

A criança à qual se propõe um trabalho em continuidade com o jogo é naturalmente levada a mobilizar todas as energias. Não é, pois, nada absurdo pensar que o jogo possa ser uma etapa indispensável para a aquisição do trabalho. E a observação demonstra que o é, na verdade. Não há, contudo, entre o jogo e o trabalho, a oposição radical que a pedagogia tradicional supõe (CLAPARÈDE apud ALMEIDA, 1998, p. 24).

Enfim, o jogo é tão importante para a criança como o trabalho o é para o adulto. Entretanto, o trabalho não é o jogo e, se é trágico trabalhar sempre, não é bom jogar sempre. O trabalho deveria ser mais lúdico, e este último, pelos valores que traz consigo, deveria ter mérito em qualquer realização humana. Como diz Chateau (1987, p. 137):

A escola, não é nem o jogo, nem o trabalho real. É menos e outra coisa. Não procuremos identificá-la com um nem com outro. O escolar deve ser mais do que uma criança e menos do que um adulto. É uma ponte lançada do jogo ao trabalho.

É preciso compreender a seriedade do jogo e que o trabalho escolar deve ser um equilíbrio entre o esforço e o prazer, instrução e diversão, educação e vida, um desafio. Nas escolas maternas, por exemplo, será ainda quase que um jogo – um jogo

educativo –, e nas séries mais avançadas, será próximo ao trabalho (descoberta do conhecimento, elaboração, produção, esforço, busca). Nas palavras de Dewey (1954, p. 78-79):

Não há, pois nenhum fundamento para a suposição de que as crianças de jardins de infância não sejam capazes senão de brinquedos de 'fazer de conta', enquanto as crianças de escola primária não devam ter outra atividade senão a de trabalho, sem nenhum jogo ou brinquedo.

Depreende-se, pois, das análises até aqui desenvolvidas, a relevância do lúdico como um meio para o desenvolvimento social, emocional e intelectual. Autores como Platão, Aristóteles, Rosseau, Claparède, Dewey, além, é claro, de Piaget, Vygotsky, dentre outros, destacaram o papel do jogo na educação e com certeza trouxeram contribuições significativas a este tema. Segundo Dewey (1954), depois de Platão, brinquedos e jogos – ocupações que exigem manipulação e construção – foram reconhecidos, pela primeira vez, como essenciais para a educação. *Ensina-lhes por meio de jogos*, proclamava Rabelais, ainda no século XVI, dizendo: *Ensina-lhes a afeição à leitura e ao desenho, e até os jogos de cartas e fichas servem para o ensino da geometria e da matemática* (Rabelais apud Almeida, 1998, p.21). Apesar disso, até hoje, o lúdico é desprezado nas escolas, substituído por tarefas *mais sérias* e encarado como algo sem significado.

Se a atividade lúdica tem relevância no processo educacional, como pensá-la na formação do professor? Nesse sentido, recentemente, vários autores como: Bandet e Sarazanas, 1973; Leif e Brunelle, 1978; Bontempo, 1986; Kishimoto, 1993, 1994, 1998; Santos, 1997; Almeida, 1998; dentre outros, apontam para a importância da atividade lúdica como um meio capaz de fornecer à criança um ambiente rico de possibilidades, com grande importância no seu desenvolvimento e na sua aprendizagem.

De acordo com Bandet e Sarazanas (1973), os brinquedos são instrumentos, simultaneamente, inspiradores e acessórios do jogo. As autoras defendem a importância de todos os meios de educação estarem se informando sobre os objetos que possam ajudá-

los nessa atividade construtiva, que é a brincadeira. Elas acreditam que as brincadeiras são grandes aliadas para o conhecimento do caráter da criança e que não se pode conhecer nem educar uma criança sem saber nem porque, nem como ela brinca. Também não se pode esquecer que a brincadeira é pertence da criança, é uma necessidade vital. Dizem elas: *um objetivo do educador é ensinar a criança a jogar bem o jogo da infância* (Bandet e Sarazanas, 1973, p. 27).

Segundo as autoras, tanto a criança como o adulto pode executar atividades lúdicas sem lançar mão de suporte material. O bebê, por exemplo, usa seu próprio corpo nas suas primeiras brincadeiras; ele ri, agitando simplesmente as mãos e os pés.

O que é brinquedo para uns pode não ser para outros, ou é ainda desviado da função ao qual foi intencionalmente construído. Nas palavras das autoras:

A boneca converte-se em fetiche; o soldado de chumbo em objeto de coleção, a publicidade utiliza comercialmente brinquedos muito diversos; alguns, como os antigos autômatos, tornam-se obras de arte; comboios elétricos e tudo a que se chama brinquedo 'estruturado' conduzem a exercícios técnicos: estamos nesse caso perante o jogo educativo (BANDET e SARAZANAS, 1973, p. 30).

Um fato para o qual as autoras chamam atenção – e concordamos – é que os brinquedos nunca morrem completamente, apenas evoluem, tomam formas diferentes, basta apenas um desejo, um determinado momento para ressuscitá-los.

Bandet e Sarazanas (1973, p. 82-86) observam a relação afetiva que a criança muito pequena tem com o brinquedo (instinto de propriedade). O brinquedo é parte dela do mesmo modo que sua roupa, e tentar tirá-lo torna-se um atentado à sua integridade. As crianças desprovidas de afeto, ou que convivem com familiares desestruturados, têm tendência a se afirmar pela posse de certos brinquedos, e é por essa razão que não raro defrontamos-nos com crianças que têm em suas mãos um brinquedo, com o qual não brincam, mas do qual não querem se separar. Neste caso, querer obrigá-las a partilhar com o colega, seria contraproducente.

Elas definem como brinquedo educativo o instrumento de valor elevado para a conquista dos conhecimentos. Através dele, por exemplo, a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo seria mais bem trabalhada e evitaria que as crianças pequenas tivessem a sensação de monotonia ou de fadiga.

Os jogos educativos há muito são utilizados na leitura e nos cálculos. Como eles devem seguir a evolução da criança, para que possam atingir suas necessidades intelectuais e afetivas, as autoras apontam a necessidade de o educador estar variando o material, para que a criança não fique habituada a um único modelo.

Bandet e Sarazanas (1973, p. 165) concluem desejando que:

Enquanto observamos os jogos das crianças e enquanto meditamos na qualidade das alegrias que suscitam, o homem procure encontrar esse paraíso perdido e saiba introduzir na sua existência, talvez vazia e morna, uma atividade nova, livre, gratuita e desinteressada. Esses jogos futuros, cuja fórmula não foi ainda encontrada, poderão, como outras o fizeram nos primeiros anos, simultaneamente valorizá-lo e trazer-lhe felicidade.

Leif e Brunelle (1978) também enfatizam a importância da inserção do jogo na escola:

Tratando de nosso objetivo, que é dar às crianças de hoje os meios para se descontraiem, a fim de lhes permitir que se defendam a fim de defender o homem de amanhã, é preciso – porque toda a sociedade tende atualmente a perverter o jogo do adulto e a desnaturar o jogo da criança – reintroduzir na Escola o jogo enquanto tal. (LEIF e BRUNELLE, 1978, p. 122).

Na época em que vivemos, não é suficiente darmos às crianças o direito ao jogo ou deixar a criança jogar pura e simplesmente, é preciso estimular e manter nelas o desejo do jogo. Aumentar os estoques de brinquedos ou ampliar os recreios não é suficiente, é preciso formar educadores - animadores. Deixemos, então, falar os autores:

Formar professores para uma plena e inteira reintrodução do jogo na escola pede, antes de tudo, que eles sejam iniciados em um novo tipo de observação, a qual ocorre mais para compreender do que para transformar. Convém, em seguida,

torná-los capaz de abordar o jogo como uma disciplina em si. Portanto, torna-se indispensável fazer deles adultos que saibam jogar (LEIF e BRUNELLE, 1978, p. 123).

Outra preocupação de Leif e Brunelle (1978) diz respeito à necessidade do professor saber jogar, pois esta é condição indispensável para o sucesso do processo educativo. Segundo eles, na universidade, toda e qualquer iniciativa nova acaba em “discursos sobre...”. Assim, não é apenas suficiente ter, nas bibliotecas de instituições de formação de educadores, uma vasta coleção de obras teóricas do jogo, para que o tema seja regulamentado. Para ter vontade de jogar, é preciso ter aptidão para fazer jogar. E essa aptidão só será possível se os futuros educadores tiverem, em seus cursos de formação, disciplinas que enfoquem a importância do jogo. O jogo permite lidar, a qualquer momento, com diferentes áreas de informação, possibilitando a sua apropriação e transformação. É, portanto, um processo ativo de aquisição do conhecimento no qual estão presentes os desafios, a participação, a curiosidade, o interesse e a criatividade. O jogo permite um avanço para o futuro, na medida em que convida a criança a explorar suas possibilidades, e não aquelas definidas pela sociedade adulta atual. Cabe ao professor lançar mão desse valioso recurso educacional. É preciso que a escola deixe de ensinar os conhecimentos de ontem para as profissões de hoje.

Para que as propostas como a de Leif e Brunelle começassem a se realizar, seria necessário notar que:

- 1) *Nada será feito em favor do jogo se os professores não se interessam diretamente por ele.*
- 2) *Observar as crianças no decorrer de seus jogos é o melhor meio de conhecê-las bem.*
- 3) *Esse empreendimento só é realizável se a formação dos professores é capaz, ao nível do recrutamento, de levar em conta novas aptidões, assim como de convidá-los a adquirirem no curso da formação, novas capacidades.*
- 4) *É preciso, dentro dessas perspectivas, tornar o professor um homem livre, isto é, um indivíduo liberado: liberado do desprezo em relação a certos tipos de atividades, e liberado do temor do julgamento dos outros (LEIF e BRUNELLE, 1978, p. 130-131).*

Nessa perspectiva, cabe ao educador formado dentro deste espírito associar a presença discreta à busca ativa de direções e de estimulações, por meio das quais oferecerá aos alunos situações enriquecidas que possibilitem o jogo: *deve-se evitar que ele se faça passar por organizador, mas não poderá dispensá-lo de suas responsabilidades de animador* (Leif e Brunelle, 1978, p. 132).

Além disso, são necessários os meios materiais para desenvolver o jogo enriquecê-lo e criar as situações para sua realização.

É primordial que o professor vivencie atividades lúdicas em seu curso de formação, pois através delas o mesmo tem oportunidade de recuperar a alegria do brincar, e conseqüentemente, ultrapassar os muros das instituições escolares. A formação lúdica permite ao professor vivenciar experiências que podem contribuir em seu trabalho com a criança. Santos (1997) também compartilha de tais princípios e enfatiza a necessidade da inclusão da ludicidade como um enfoque a ser tratado na base curricular dos cursos de formação de professores. Como afirma a autora:

A formação lúdica deve possibilitar ao futuro educador conhecer-se como pessoa, saber de suas possibilidades e limitações, desbloquear suas resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança, do jovem e do adulto. O adulto que volta a brincar não se torna criança novamente, apenas ele convive, revive e resgata com prazer a alegria do brincar, por isso é importante o resgate desta ludicidade, a fim de que se possa transpor esta experiência para o campo da educação, isto é, a presença do jogo (SANTOS, 1997, p.14).

Assim, espera-se que quanto maior a importância dada ao lúdico nos currículos acadêmicos, tanto mais ele será trabalhado nas salas de aula.

Em resumo, ao longo desse capítulo, procuramos ressaltar a importância da presença do lúdico na instituição escolar. Diferentes autores nos ajudaram a caminhar pelo *mundo sério do lúdico*. Estes nos mostraram o quanto o lúdico dá à criança a oportunidade de expressar sua inteligência, sua vontade, seu traço dominante, sua personalidade. Adotamos esse suporte teórico para melhor compreender as dimensões e

significados do brincar, do brinquedo, do jogo e a sua relação com o processo de ensino-aprendizagem.

Vygotsky e Piaget nos forneceram uma visão mais nítida do jogo e do desenvolvimento infantil, tanto do ponto de vista individual quanto do ponto de vista das interações sociais, uma vez que ambos acreditam ser a inteligência construída a partir das relações recíprocas do homem com o meio. Eles foram essenciais para que valorizássemos a utilização do lúdico como possibilidade de interação entre os alunos, dando um caráter mais dinâmico ao aprendizado.

Da mesma forma, encontramos em Bandet e Sarazanas, Leif e Brunelle e Santos grandes aliados à nossa meta neste trabalho: a busca de subsídios para a utilização do lúdico na formação de professores. Esses autores reforçam a necessidade do professor saber jogar para que se tenha êxito o *mundo lúdico* da criança, e isso, acreditamos, só será possível se, em sua formação, for trabalhada essa questão. Acreditamos que não há limite de idade para o ser humano participar de atividades lúdicas. Tudo depende de como essas atividades são conduzidas, do momento apropriado para sua realização de modo que estimule a motivação. Assim, reafirmamos: é essencial que o professor tenha, em seu curso de formação profissional, disciplinas que ressaltem a importância do lúdico no processo ensino-aprendizagem, pois desta forma teremos possibilidades de aumentar as chances do lúdico penetrar nas salas de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental. Com relação à formação profissional, Pulaski (1983, p. 207) comenta:

Certa ocasião Piaget disse: O objetivo principal da educação é criar homens capazes de realizar coisas novas, e não simplesmente repetir o que fizeram as gerações anteriores – homens que sejam criativos, inventivos e descobridores. O segundo objetivo da educação é formar mentes críticas que possam avaliar, e não apenas aceitar tudo que lhes seja oferecido. O grande perigo de hoje são os 'slogans', as opiniões coletivas e as tendências prontas de pensamento. Temos de ser capazes de resistir a eles individualmente, de criticá-los e de distinguir entre o que está provado e o que não está. Assim, precisamos de alunos ativos, que aprendam a descobrir por si mesmos, em parte através de sua própria atividade espontânea e, em parte, através do material que organizamos para eles; de alunos que cedo aprendam a discriminar entre o que é verificável e o que consiste simplesmente na primeira idéia que lhes vem.

A partir desses elementos, entendemos que é essa a filosofia educacional que deveria permear nossas escolas, é para esse tipo de cenário que a curiosidade inata da criança e seu desejo de aprender deveriam ser canalizados. Mas, como o lúdico, que se mostra elemento importante no desenvolvimento da criança e dos processos de ensino-aprendizagem, tem sido trabalhado nos cursos de formação de professores? Como o lúdico aparece nos debates realizados sobre a formação de professores? Quais as questões centrais que estão presentes nesses cursos e nesses debates? E no curso de Pedagogia da UFU, enquanto *locus* de formação de profissionais da educação, como o lúdico tem sido trabalhado?

As três primeiras questões colocadas serão tratadas no capítulo que se segue; a última, por sua vez, será tratada no capítulo posterior.

CAPÍTULO II

CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: ORIGENS E DESENVOLVIMENTO

Neste capítulo, analisamos a trajetória do curso de Pedagogia no Brasil partindo, inicialmente, de alguns documentos legais. Começamos pela criação do curso, em 1939, passamos pela sua primeira reformulação, em 1962, e chegamos à sua segunda reformulação em 1969. Analisamos os Pareceres do Conselho Federal de Educação, elaborados pelo então conselheiro Valnir Chagas, nos anos 70, os quais visavam a reestruturação global dos cursos superiores de formação do magistério no Brasil.

Após a análise dos Pareceres, discutimos a estruturação do curso de Pedagogia nos anos 70, 80 e 90, períodos em que importantes discussões e mudanças foram implementadas, visando à reformulação dos cursos de formação do educador no Brasil. Ao retratarmos estes períodos, recuperamos rapidamente o processo de criação e federalização da UFU, bem como a estruturação do curso de Pedagogia desta Instituição. Enfocamos também alguns acontecimentos sócio-políticos de cada época, dando prioridade aos encontros educacionais que tinham como foco os cursos de formação de professores. Situamos, ainda, os principais elementos e diretrizes levantados nos encontros nacionais sobre a formação do educador, realizados até 1998, com o intuito de verificarmos os caminhos percorridos nas discussões sobre essa formação no curso de Pedagogia.

No desenvolvimento das propostas curriculares do curso de Pedagogia, três momentos marcaram a definição e redefinição da formação do profissional do magistério no Brasil. Esses momentos são estruturados pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, que foi o documento que gerou as regulamentações do curso de Pedagogia no Brasil; pelo Parecer nº 251/62, que tratou de sua primeira reformulação, e pelo Parecer nº 252/69, que cuidou de sua segunda e última reformulação; tendo sido, os dois últimos, de autoria do então Conselheiro Valnir Chagas¹.

O curso de Pedagogia foi instituído no Brasil por ocasião da criação e organização da Faculdade Nacional da Filosofia, da Universidade do Brasil, através do Decreto-Lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939. A partir desse decreto, instala-se o ciclo das Faculdades de Filosofia no Brasil. Essas faculdades foram projetadas com o fim de constituírem o centro de estudos básicos para toda a universidade, isto é, como instituição central responsável pela formação científica e humanística, possibilitando à universidade transcender os limites impostos pela formação profissional restrita. Mas, ao contrário do projetado, houve uma tendência a uma formação profissional restrita. As faculdades ofereciam recursos carentes de fundamentação teórica, dissociados de pesquisas, instituídos apenas para formar profissionais da educação. Nesse sentido, Fávero (1980, p. 105) afirma:

Na Reforma Campos (Estatuto das Universidades Brasileiras) os cursos de formação pedagógica apresentavam caráter distinto dos cursos de formação científica, sendo esta separação ainda mais acentuada na USP e na UDF, onde o curso de formação pedagógica era ministrado pelo Instituto de Educação, na primeira, e pela Escola de Educação, na segunda (...). A partir de 1939, a tendência profissionalizante dos cursos das Faculdades de Filosofia é acentuada, sendo relegada a um plano secundário e adjetivo sua função eminentemente cultural e científica dentro da universidade.

¹ O conselheiro Valnir Chagas teve forte presença no cenário da legislação escolar brasileira nos anos 60 e 70, sobretudo no que se refere à formação de professores. Foi relator de inúmeros Pareceres, destacando-se, no que se refere à importância para o presente trabalho, os que geraram as Resoluções que reformularam o curso de Pedagogia e também os que reformularam as demais Licenciaturas nos anos de 1962 e 1969. Mais elementos sobre sua bibliografia, incluindo análise de sua influência na educação brasileira, podem ser encontrados na obra de Buffa e Nosella, publicada em 1991.

O Decreto-Lei nº 1.190 impõe a exigência de diploma de licenciado para o exercício do magistério, tanto do secundário quanto do normal. Embora esse Decreto-Lei, data de 1939, ainda hoje os leigos fazem parte do quadro docente desses níveis de ensino, numa demonstração da complacência característica de um sistema educacional frágil. É sob esse modelo que surge o curso de Pedagogia, enquanto responsável pela formação de bacharéis denominados *técnicos em educação*. Sobre esse momento de criação do Curso de Pedagogia, Libâneo (1999b, p.115) sintetiza:

O governo Getúlio Vargas cria em 1937 a Universidade do Brasil, que previa uma Faculdade Nacional de Educação e que, pelo Decreto-Lei nº 1.190 de 1939, recebeu a denominação de Faculdade Nacional de Filosofia, dividida em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia – e mais uma, Didática. É a primeira vez que aparece na legislação um curso específico de Pedagogia que formaria o licenciado para o magistério em cursos normais, oferecendo, também o bacharelado para o exercício dos cargos técnicos de educação.

Foram fixados os currículos plenos e também a duração para todos os cursos. Instituiu-se o chamado *padrão federal*, ao qual tiveram que se adaptar os currículos básicos dos cursos oferecidos por outras instituições de ensino superior do Brasil. O currículo determinado para o curso de Pedagogia por este Decreto-Lei esteve em vigência durante vinte e três anos, só vindo a ser reformulado com o advento da Lei de Diretrizes e Bases.

Para a formação dos bacharéis ficou determinada a duração de três anos, após os quais, adicionando-se um ano de curso de Didática, formar-se-iam os licenciados, num esquema que passou a ser conhecido como '3+1'.

No caso do curso de Pedagogia, aos que concluíssem o bacharelado, seria conferido o diploma de bacharel em Pedagogia; posteriormente, uma vez concluído o curso de Didática, seria conferido o diploma de Licenciado no grupo de disciplinas que compunham o curso de bacharelado. Esse curso de Didática composto por seis disciplinas – Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Sociológicos da Educação, Fundamentos Biológicos da Educação – vinha

em substituição à anterior formação pedagógica que dava acesso ao exercício do magistério. Ao bacharel em Pedagogia restava cursar as duas primeiras disciplinas, uma vez que as demais já constavam do seu currículo no bacharelado.

O currículo do curso de Pedagogia previa, ainda, as seguintes disciplinas: Complementos de Matemática, História da Filosofia, Sociologia, Fundamentos Biológicos da Educação, Psicologia Educacional, Estatística Educacional, História da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação, Administração Escolar, Educação Comparada, Filosofia da Educação.

Temos, pois, a separação dos diplomados em bacharelado e em licenciatura, o segundo supondo o primeiro.

Foi no período de vigência desse Decreto-Lei que o atual curso de Pedagogia da UFU teve sua origem na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia, mantida pela Congregação das Irmãs Missionárias de Jesus Crucificado. Em depoimento a Caetano (1988, p. 30), Garotti - irmã do Colégio Nossa Senhora, professora universitária de 1961 a 1991; diretora da Faculdade de Filosofia, de 1961 a 1970; vice-reitora da Universidade de Uberlândia (UnU), de 1971 a 1975; Pró-Reitora de Extensão da UFU, de 1976 a 1980; atualmente é secretária da Educação na Prefeitura Municipal de Uberlândia - reporta ao início do processo que deu origem a essa Faculdade de Filosofia:

Um grupo de intelectuais liderados pelo já falecido padre Mário Forestan, superior dos padres salesianos, e composto também por Moacir Lopes de Carvalho, diretor da Rádio Educadora, por André Fonseca Ferreira, presidente da Câmara Municipal e por Saint Clair Netto, professor no Colégio Estadual, procurou as Irmãs do Colégio Nossa Senhora expondo a elas o desejo da criação da Faculdade de Filosofia.

Seu funcionamento foi aprovado em 19 de dezembro de 1959, e sua autorização data de 02 de fevereiro de 1960.

Ainda segundo Caetano (1988), Garotti reporta que naquela época havia um impasse: a Faculdade de Filosofia seria uma obra daquela Congregação religiosa de orientação católica ou ficaria nas mãos de grupos que tinham outros ideais, considerados pela Igreja incompatíveis com os democráticos. Diante desse impasse, o bispo de Uberaba

e Uberlândia, Dom Alexandre Gonçalves do Amaral, convocou as Irmãs para a criação da Faculdade, praticamente ordenando que aceitassem o desafio. Assim, durante dezoito anos, a Faculdade de Filosofia funcionou no Colégio Nossa Senhora, sendo que, durante quinze anos, foi dirigida pelas Irmãs Fiorini e Garotti. Em outro momento de seu depoimento a Caetano (1988, p. 30-31), Garotti relembra:

A Faculdade de Filosofia foi criada em 1960, junto com a faculdade de Direito pela Irmã Maria Lázara Fiorini, que era também diretora do Colégio Nossa Senhora. E a Irmã Maria Lázara ficou de 1960 a 1961 e eu assumi a Faculdade em 1962, com três cursos: Pedagogia, Letras Anglo-Germânicas e Letras Neo-Latinas. Quando aqui cheguei, em janeiro de 1962, a Faculdade tinha trinta e dois alunos e o curso só funcionava no período da manhã. Dirigi a Faculdade durante quinze anos, de 1962 a 1977, passando os cursos para o turno da noite e criando também mais sete cursos, todos eles hoje espalhados pelos três Centros da Universidade. Os cursos criados durante os quinze anos de minha gestão foram: História, Geografia, Estudos Sociais, Matemática, Ciências Biológicas, Química e Psicologia.

O desenvolvimento inicial do ensino superior em Uberlândia, que deixou suas marcas na trajetória histórica da UFU, ocorreu, portanto, através da criação de Faculdades e Escolas Isoladas. Esse modelo de desenvolvimento do ensino superior, na verdade, se somava à tendência de expansão acelerada desse tipo de instituição educacional no Brasil, expansão que se deu basicamente por influência da iniciativa privada, como foi o caso das Faculdades em Uberlândia. Sobre a evolução do ensino superior, Cunha (1989, p. 37), argumenta:

Durante a segunda metade da década de 40 e toda a década de 50, o governo federal procedeu à incorporação de estabelecimentos privados de ensino superior, num processo que resultou a criação da maior parte das universidades federais hoje existentes. Essa 'federalização' de universidades interessava às camadas médias nas categorias de professores que se tornavam funcionários públicos e de estudantes que recebiam ensino gratuito. Ainda na primeira metade dos anos 60, houve greves de estudantes de universidades e escolas privadas no sentido de pressionar o governo e 'federalizá-las'.

Essa tendência de transformar Faculdades Isoladas em instituições públicas foi alterada em 1961 pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O curso de Pedagogia, por sua vez, em 1962, recebeu uma nova regulamentação através do Parecer 251/62, de autoria do professor Valnir Chagas. O autor inicia seu Parecer destacando que havia muita controvérsia em relação ao curso de Pedagogia, havendo, inclusive, muitos que defendiam sua extinção. Dizia ele:

O curso de Pedagogia é um dos mais controvertidos dentre os que se incluem no plano das nossas Faculdades de Filosofia. Há os que propugnam pela sua extinção, partindo de que lhe falta conteúdo próprio, em oposição aos que lhe tomam a defesa simplesmente hipertrofiando esse conteúdo. Os primeiros escudam-se no exemplo de países onde os estudos pedagógicos já ultrapassam totalmente o nível médio, enquanto os últimos se atêm a uma perspectiva estática da nossa realidade que lhes não permite diversificar além dos esquemas pré-estabelecidos (CHAGAS, CFE, DOCUMENTA, 1963, n° 11, p. 59-60).

Assim, duas correntes posicionavam-se acerca dos rumos do currículo mínimo do curso de Pedagogia: a que pretendia sua extinção, alegando a falta de conteúdo próprio, e a outra que defendia a existência do curso, inclusive supervalorizando-o. O autor do Parecer, Valnir Chagas, dá razão às duas correntes e, valendo-se das experiências e modelos de países mais adiantados, defende a tese da elevação de níveis de formação de professores. Como afirma o relator:

A preparação do mestre-escola alcançará níveis post-secundário, desaparecendo progressivamente os cursos normais e, com eles, a figura do respectivo professor. Ao mesmo tempo, deslocar-se-á para a pós-graduação a formação do pedagogo, num esquema aberto aos bacharéis e licenciados de quaisquer procedências que se voltem para o campo de Educação. O curso de pedagogia terá então de ser redefinido; e tudo leva a crer que nele se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário (CHAGAS, CFE, DOCUMENTA, 1963, n° 11, p. 61).

Valnir Chagas trata, então, de fixar o currículo mínimo do curso de Pedagogia. Para o Bacharelado, o mesmo consistia de sete matérias, sendo cinco obrigatórias e duas opcionais. As obrigatórias eram: Psicologia da Educação, Sociologia (Geral e da

Educação), História da Educação, Filosofia da Educação, Administração Escolar. As opções eram: Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Educacional. Essas matérias tinham o objetivo de definir a especificidade do profissional, mediante opções do aluno. À lista das disciplinas obrigatórias, ainda deveriam ser acrescentadas Didática e Prática de Ensino para aqueles que optassem pela Licenciatura, as quais eram cursadas em um ano.

Ao longo dos anos 60 o movimento estudantil avançou no seu processo de mobilização e inserção política na sociedade brasileira, de onde, inclusive, nasceram importantes reações ao regime militar que se instalou no país a partir do golpe de 1964.

Em 1968, a mobilização do movimento estudantil atingiu seu auge. As universidades foram ocupadas, cursos pilotos foram instalados pelos estudantes e os confrontos com as forças armadas multiplicaram. Foi nesse momento que a reformulação do ensino superior passou a ser discutida:

Apesar de anunciada desde 1964 com intuito de 'disciplinar o estudantado' e de mudanças parciais na universidade já terem sido decretadas como objetivo de economizar recursos e obter maior produtividade, a reformulação do ensino superior, no seu todo, passou a ser tratada com urgência em 68, quando a efervescência do movimento estudantil alcança sua culminância. Com a aprovação da Lei Federal nº 5.540 de 28 de novembro de 1968 – a Lei da Reforma Universitária – triunfam os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade no trato do ensino superior. (SILVA, 1999, p.44).

Assim, com a Lei 5.540/68, que instituiu a Reforma Universitária, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras desapareceu na nova estrutura universitária: em seu lugar criou-se, em 1969, a Faculdade de Educação e os institutos de *conteúdos específicos*. Brzezinski (1996, p. 61) explica essas mudanças da seguinte forma:

Essa reforma desdobrou a Faculdade de Filosofia em seções, setores ou departamentos, que passaram a pertencer a institutos correspondentes às áreas básicas de conhecimento. Entre esses departamentos incluía-se o de educação, que,

no modelo de universidade concebido em 1968, não encontrava correspondência entre as áreas básicas do conhecimento. Em decorrência, a educação foi levada ao status de faculdade, dada a sua multifuncionalidade. Manifesta-se, assim, mais uma vez, a indefinição na identidade da Pedagogia.

Além dessas mudanças, a reforma universitária de 1968 gerou também dois fatos importantes. O primeiro foi a integração efetiva das Faculdades de Educação ao sistema universitário; o segundo foi o fato de a formação tanto do professor quanto dos especialistas ter sido contemplada nessa lei. A esse respeito, o artigo 30 diz:

A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados aos trabalhos de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior (BRASIL, CFE, DOCUMENTA, 1969, nº 100, p. 105).

Com esta Lei, a tradição de nossa universidade foi interrompida e nasceu a universidade tecnocrática. Nesse quadro, configura-se a subordinação dos cursos superiores às exigências da sociedade, na visão da ditadura militar, tanto no que diz respeito à formação de profissionais para as diferentes áreas de trabalho, quanto às necessidades referentes ao desenvolvimento nacional, acentuando a relação entre cursos superiores e as profissões. Houve também a institucionalização do ciclo básico, do sistema de créditos com matrícula por disciplinas, cursos de pequena duração e a departamentalização, ou seja, reunião de disciplinas afins num mesmo departamento, o qual passou a concentrar o ensino e a pesquisa de uma mesma área.

No ano seguinte à aprovação da Lei Federal nº 5.540/68, aconteceu a criação da Universidade de Uberlândia – UnU, em 14 de agosto de 1969, pelo Decreto-Lei nº 762, através da junção das Faculdades Isoladas. E, em âmbito nacional, o curso de Pedagogia também sofreu uma profunda reformulação – a terceira e última – através do Parecer nº 252/69, também de autoria do professor Valnir Chagas. Esse Parecer modificou o anterior – 251/62 – em função de adequar o curso de Pedagogia às exigências

da Lei 5.540/68, que reformulou o ensino superior, redefiniu o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia. Como explica Silva (1999, p. 45):

Esse Parecer foi incorporado à Resolução CFE nº 2/69, que fixou os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia. Tais peças legais nortearam a organização do Curso de Pedagogia até recentemente e só foram descartadas por ocasião da aprovação da nova LDB-Lei Federal nº 9.394/96.

Através do Parecer 252/69, foram regulamentadas as habilitações de ensino das disciplinas e atividades práticas dos Cursos Normais, Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. Assim, o curso de Pedagogia passou a apresentar a seguinte configuração: uma parte comum, básica à formação de qualquer profissional na área, e uma parte diversificada, em função das habilitações específicas.

As habilitações Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar poderiam ser oferecidas tanto em cursos de curta duração quanto de duração plena, com um mínimo de 1100 e 2200 horas respectivamente. No primeiro caso, formavam-se profissionais que poderiam atuar em escolas de 1º grau, e, no segundo caso, profissionais que poderiam atuar em escolas de 1º e 2º graus. No caso da habilitação Orientação Educacional, previu-se uma única habilitação para a escola de 1º e 2º graus, não existindo a modalidade de curta duração. A justificativa apresentada para isso foi a seguinte:

Previu-se apenas uma habilitação para as escolas primária e média, embora seja visível a predominância desta última (Orientação Educacional), ante as características muito próprias que assume a escolarização ao nível da adolescência. No ensino de 1º grau, o sincretismo do comportamento infantil, levando a uma indispensável globalização das atividades escolares, reduz em muito a importância de um Conselho individualizado. O que dia a dia mais se reclama, neste caso, é a formação de melhores professores que, sob coordenação adequada, possam de fato reunir em uma missão a dupla tarefa de instruir e educar... (CHAGAS, CFE, DOCUMENTA, 1969, nº 100, p.107-108).

O Parecer 252/69 eliminou a distinção entre o Bacharelado (formação do profissional para as funções de *técnico da educação*) e Licenciatura (formação do professor das disciplinas), estabelecendo um título único: o de Licenciado. Nas palavras de Libâneo (1999b, p. 38):

O Parecer CFE 252/69 – a última regulamentação existente - abole a distinção entre bacharelado e licenciatura, mas mantém a formação de especialista nas várias habilitações, no mesmo espírito do Parecer 251/69. Com suporte na idéia de 'formar o especialista no professor', a legislação em vigor estabelece que o formato no curso de Pedagogia recebe o título de licenciado.

O Parecer procurou tornar clara uma questão que, na época de sua aprovação, já se apresentava como um impasse: a do direito ao magistério primário, pelos diplomados em Pedagogia. Do ponto de vista legal, a possibilidade basearia-se no princípio de que *'quem pode o mais pode o menos'*: *quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário* (Brasil, CFE, Documenta, 1969, nº 100, p.110). Entretanto, tecnicamente, a questão não deixa de ser pertinente, uma vez que nem todos os diplomados em Pedagogia recebem a formação indispensável ao exercício do magistério na escola de 1º grau. Para não parecer prematura a criação de uma habilitação especial para esse fim, foram incluídas as matérias Metodologia do Ensino de 1º grau e Prática de Ensino na Escola de 1º grau sob a forma de estágio supervisionado. Com a inclusão destas matérias, tornava-se possível, do ponto de vista técnico, o exercício do magistério primário pelos portadores da habilitação em Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais (que veio a ser conhecida como habilitação Magistério).

Para Libâneo (1999b, p.119), com o Parecer tivemos um avanço na definição da identidade do curso, à medida que ele fixa com mais clareza os estudos teóricos que devem subsidiar a formação do pedagogo e explicita as habilitações profissionais. Entretanto, alguns pontos vulneráveis aparecem quando analisamos, por exemplo, a questão das habilitações profissionais – Administração, Supervisão, Orientação Educacional e Inspeção. Na verdade, o aparecimento das habilitações veio *exigir* das

escolas a presença de vários pedagogos: um responsável pelas tarefas administrativas, outro pelas tarefas pedagógicas e um terceiro responsável pela orientação educacional. A inviabilidade da existência desse número de especialistas nas escolas, em alguns casos, pela própria precariedade financeira da maioria das regiões brasileiras, fez com que, evidentemente, um ou dois desses profissionais ficasse de fora. Para sanar essa deficiência, optaram, por exemplo, por um só especialista assumir as tarefas pedagógicas e de orientação educacional.

Todavia, o autor do Parecer 252/69 já se posicionava contrário à fusão de habilitações, ao afirmar:

O que nos parece possível, como expressamente se previu e decerto acontecerá em muitos casos, é reunir no mesmo diploma duas habilitações e não reunir na mesma habilitação duas ou mais funções diferentes (BRASIL, CFE, DOCUMENTA, 1969, nº 100, p. 120).

Um outro aspecto quanto ao aparecimento das habilitações refere-se à fragmentação da própria formação do educador, perdendo de vista a importância do trabalho docente. É como se cada uma das habilitações dispusesse de um corpo de conhecimento que lhe fosse próprio e exclusivo. A formação do educador, através desse Parecer, fez com que a partir do terceiro ou quarto semestre de curso, o graduando se fechasse no estudo de sua habilitação. Apreende-se, assim, que alguns reducionismos foram cometidos através do Parecer 252/69. Assim como Silva (1999, p. 59), entendemos que:

Não se pode pretender que o profissional resultante de tal estrutura possua compreensão da educação e possa atuar como educador, considerando que justamente os estudos relativos ao campo da educação estão sendo omitidos em sua formação. Explico. As tendências que orientam a estrutura curricular do curso de Pedagogia representam extremos opostos no modo de abordar a 'Educação': há os que se centram em cada um de seus fundamentos ao abordá-la e os que se fixam em seus processos, tarefas, recursos e técnicas. É na intersecção entre esses dois extremos que se encontra o campo de estudos capaz de levar à compreensão da educação. Isso tudo significa que, para a formação do pedagogo, único profissional considerado educador e, ao mesmo tempo, identificado com o especialista em educação pelos legisladores, não se garantiu a possibilidade de que ele compreenda a educação brasileira.

Entretanto, o próprio autor do Parecer considerava sua posição e o produto que estava apresentando bastante flexível. Tanto que assim concluiu o texto do Parecer:

Longe de nós, portanto, supor que todas as habilitações já foram possíveis, ou mesmo somente as previstas em lei, venham a ser desde logo oferecidas pelas universidades e pelos estabelecimentos isolados. De imediato, não se ultrapassará em muitos casos o âmbito da 'curta duração'; em outros, já poderão ser atingidos os cursos completos de graduação; em alguns, talvez se chegue a esgotar a enumeração legal; e raramente, conforme tudo o indica, se enveredará por formas já muito elaboradas de especialização. Pouco a pouco, estamos certos, o quadro se transformará; mas não será necessário expedir novo currículo mínimo, ou rever o anterior, sempre que em algum lugar se atingir uma nova etapa. É a última característica que esperamos o presente trabalho venha a revestir: a de maior persistência no tempo (BRASIL, CFE, DOCUMENTA, 1969, nº 100, p.113).

Do ponto de vista da periodização do currículo do curso de Pedagogia, logo após a aprovação da nova estrutura e organização para o funcionamento da Escola de 1º e 2º graus – Lei de Diretrizes e Bases do Ensino nº 5.692/71-, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) iniciou o processo de regulamentação da nova política de formação de profissionais para atuar no modelo de educação recém-implantado.

Foi Jarbas Gonçalves Passarinho quem de fato implantou em 1970 a reforma da Universidade – iniciada em 1968 – completando-a com a reforma do ensino de 1º e 2º graus pela Lei nº 5.692, promulgada em agosto de 1971. Jarbas Passarinho, no trabalho de Buffa e Nosella (1991, p. 33) diz que:

A Lei nº 5.692/71 – a que instituiu a profissionalização do 2º grau – liquidaria com nossa escola verbalista e elitista. Seu entusiasmo e paixão por essa lei também se transformaram em mágoas por causa das modificações feitas pelo Congresso no processo original, e, sobretudo devido às distorções e à não aplicação da lei. Entretanto, a mágoa maior, a que o exaspera é a acusação de que se trata de uma lei autoritária, de cima para baixo. Diante dessa acusação, reage prontamente: 'você me permita dizer, essa acusação é uma estupidez. Como estão desinformados! Que pena! Nunca mais se vai repor a verdade'.

Essa Lei provocou a substituição das escolas normais por cursos profissionalizantes com habilitação para o magistério. A mesma prescreve em seu artigo 40: *será condição para exercício de magistério ou especialidade pedagógica o registro*

profissional, em órgão do Ministério da Educação e Cultura, dos titulares sujeitos à formação de grau superior (Brasil, CFE, Documenta, 1971, nº129, p.409).

Entretanto, a Lei de 1971 que reformava todo o ensino anterior à universidade não teve os efeitos esperados. Acabou por expressar as estratégias em prol de uma ideologia desenvolvimentista, com acento privatizante na educação e compulsoriamente profissionalizante. Nesse sentido, as escolas particulares tiveram mais êxito na medida em que possuíam recursos para fazer cumprir esse dispositivo da lei. Quanto às escolas públicas, devido à omissão por parte do Estado em repassar recursos, não tiveram condições de realizar o projeto de profissionalização.

Com efeito, essa lei era marcada por uma dupla função: *utilitarista e discriminadora*. Utilitarista porque tinha em vista a inserção imediata do estudante no mercado de trabalho, e discriminadora porque a *igualdade de oportunidades*, via escola, não garantia a ascensão social. Acabou sendo também, segundo Buffa e Nosella (1991, p. 143), uma utopia ao pretender eliminar na escola as diferenças sociais e ao pretender dar ao aluno uma determinada profissão, coisa que o capital, já naquele momento, não pedia à escola. Assim, poucos anos depois, o Parecer do CFE nº 76/75, *ao diluir a profissionalização na educação geral, acabou, de fato, com ela, sem nem mesmo precisar revogar a lei* (Buffa e Nosella, 1991, p.144).

A Lei 5.692/71 modificou também a idéia e os objetivos do ensino primário e médio, ampliando as responsabilidades dos especialistas e dos professores, tornando indispensável uma revisão no curso de Pedagogia e nas licenciaturas. Como afirma Marques (1992a, p.115):

Com a Lei 5.692 de 71, à concepção e os objetivos do ensino primário e médio, foram consideravelmente acrescidas as responsabilidades dos especialistas e dos professores, impondo-se com urgência a reformulação do curso de Pedagogia e das Licenciaturas em geral.

Esses determinantes históricos levaram a uma série de discussões sobre a identidade do curso de Pedagogia e sobre a necessidade de sua reestruturação. É o próprio professor Valnir Chagas que – seis anos após finalizar o Parecer – propõe uma série de

Indicações sobre a formação de docentes e especialistas em educação. Estas obtiveram maior repercussão em 1975 e 1976, quando o Conselho Federal de Educação apresentou os Pareceres 67/75, 68/75, 70/76, 71/76. O primeiro desses Pareceres propõe nova regulamentação aos estudos no curso de Pedagogia; o segundo redefine a formação pedagógica das licenciaturas; o terceiro regulamenta o preparo de especialistas e professores de Educação; o quarto regulamenta a formação superior de professores para Educação Especial e ainda teve uma indicação prevista, mas não encaminhada, que deveria regulamentar a formação, em nível superior, do professor dos anos iniciais da escolarização, compreendendo aí também a pré-escola.

As Indicações descritas acima apontam como proposta para o curso de Pedagogia, a formação do especialista no professor, incluindo aí os egressos das licenciaturas. A proposta contida nas indicações reduzia o curso de Pedagogia a uma especialização. Essas indicações foram homologadas no âmbito do CFE, em 1976, mas logo em seguida foram sustadas, como nos esclarece Freitas (1996, p. 59):

Dois anos após a publicação dos pareceres, o MEC, pressionado pelos debates que emergiam em vários fóruns dos educadores, toma a decisão de sustar sua aplicação. Tentando manter sua hegemonia no processo, o próprio MEC abre, nacionalmente, o debate sobre a reformulação do curso de Pedagogia, organizando encontro regional em vários estados.

Nesse momento de redefinição da educação nacional – início dos anos 70 – o Brasil convivia, por um lado, com as promessas de prosperidade, com a euforia de setores empresariais satisfeitos com os altos índices de crescimento da economia e com a propaganda do governo de que até o ano 2000 o Brasil seria uma grande potência. Essas promessas, no entanto, vinham acompanhadas, por outro lado, de um recrudescimento político do governo militar, instalado desde 1964. No dia-a-dia da Nação, este recrudescimento significou a tomada de posição e de decisões políticas pelos órgãos centrais do governo sem a participação da sociedade civil. E com a educação escolar não foi diferente.

No período militar, duas dimensões da educação eram enfatizadas. Por um lado, era vista como um dos principais elementos propulsores do modelo de desenvolvimento econômico, levado a cabo pelos militares e, por outro, como um dos principais canais para transmissão de valores e padrões sócio-culturais para as novas gerações. Rodrigues (1995, p. 67), faz a seguinte análise sobre esse momento histórico:

Durante o período militar, dois aspectos da educação foram, prioritariamente, considerados. A educação era vista, em primeiro lugar, como instrumento de desenvolvimento econômico. Nesse plano, atribuía-se à educação escolar a capacidade de formar trabalhadores adequados ao projeto de desenvolvimento econômico e à produção ou incorporação de tecnologias alternativas que garantissem o desenvolvimento nacional. Em segundo lugar, a educação surgia como instrumento de ação política, e nesse plano colocava-se o que representou o maior dano à sociedade brasileira, pois a educação passou a ser considerada como meio de 'higienização' da mentalidade dos jovens estudantes.

Em 1974, início da segunda fase do período da ditadura militar, ocorreu a posse do General Geisel. Ao tomar posse, o presidente Geisel deparou-se com uma inflação em processo de aceleração. Com ele, iniciou-se o chamado período de *abertura política* que se estendeu até 1985, final do governo do General João Baptista de Figueiredo. Um dos objetivos do processo de abertura política, iniciado por Geisel, era criar mecanismos políticos que evitassem maiores desgastes ao governo e que garantissem a continuação dos militares no poder. A atitude do regime militar com relação à abertura resultou da crise do próprio regime instalado.

Com efeito, o declínio da ditadura militar foi apressado por vários fatores. A oposição começou a se fortalecer, tendo por base a insatisfação generalizada, incluindo-se aí a de boa parte da burguesia nacional. Os militares começavam a perder a credibilidade popular de que haviam usufruído nos primeiros anos da ditadura. Ao mesmo tempo, a luta política dava sinais de vitalidade. Não foi possível refrear o movimento popular que culminou com a campanha das *Diretas-já*, que manifestava o desejo de eleições livres para presidente da república, o que não foi possível em virtude da derrota da emenda Dante de Oliveira no Congresso Nacional que restaurava as eleições diretas.

No plano econômico, o regime militar já não conseguia manter o ritmo do desenvolvimento alcançado na primeira fase dos governos militares, especialmente de 1966 até a crise do petróleo em 1972. A crise do petróleo manifestou-se quando os países árabes membros da OPEP (Organização dos Países Exportadores de Petróleo) decidiram suspender as exportações, em sinal de protesto ao apoio dado a Israel por países do Ocidente no conflito do Oriente Médio. Essa ação levou ao encarecimento do produto prejudicando países como o Brasil que dependiam, em grande parte, do petróleo importado, pois o país tinha optado por um modelo de economia onde o petróleo representava um ônus cada vez mais alto. Foram altos os investimentos na produção de carros e escoamento de mercadorias através das rodovias, ou seja, com veículos movidos por derivados de petróleo. Nesse quadro, a inflação escapara do controle do governo militar. A recessão, o desemprego, a desorganização dos setores tradicionais da economia – especialmente a agricultura – e a incapacidade de manutenção do investimento industrial e tecnológico, entre outros, são fatores responsáveis pelo processo de desestabilização do governo.

Por sua vez, algumas greves davam sinais da vitalidade dos trabalhadores em várias localidades do país, dentre elas, as greves dos metalúrgicos do ABC paulista, as greves de professores em alguns Estados, especialmente em Minas Gerais, a greve dos bóias-frias, em São Paulo e no Nordeste, e a dos professores das universidades federais. Enfim, a sociedade brasileira vivia um momento de profunda consciência democrática, de valorização da participação, de incorporação de idéias adversas no plano das ações políticas e culturais, na busca de um patamar mínimo de direitos humanos, de forma a termos resguardados os nossos direitos de cidadania e de igualdade.

No contexto de declínio do regime militar desenvolveu-se, no campo educacional, importantes movimentos de resistência e crítica ao modelo preconizado pelos detentores do poder. Esses movimentos dos educadores expressavam, em boa medida, o nível de mobilização da categoria, questionando o autoritarismo do Estado no que se refere à prática social global e exigindo a participação da sociedade brasileira na definição dos rumos dessa sociedade.

Com efeito, nos anos 70 e início dos anos 80, ocorreu uma intensa reorganização no campo da educação, com desdobramentos importantes para a reflexão educacional. Inúmeros debates, artigos, moções foram produzidos em congressos e associações de educadores, em prol de mais verbas para o ensino público. Várias entidades foram criadas, tais como: ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação), CEDES (Centro de Estudos de Educação e Sociedade) e ANDE (Associação Nacional de Docentes em Educação), criados respectivamente em 1977, 1978 e 1979.

Nos anos 80, presenciou-se, também, o surgimento do professorado como ator coletivo, um coletivo atento e envolvente no exercício da docência diária, agindo de maneira crítica, reivindicando a participação nas decisões sobre sua carreira e formação. Essa presença coletiva dá-se em um movimento de âmbito nacional, na busca da afirmação do caráter profissional do *trabalhador em educação*, da defesa de melhores condições de trabalho e remuneração como fatores indispensáveis para atração e manutenção, no magistério, de profissionais de alto nível, requisito básico para um ensino de qualidade. Acresce-se a isso, a defesa do caráter e função pública da escola e da gestão democrática, dando um novo sentido à luta pela reformulação dos cursos de formação de professores.

Outra conquista importante do campo educacional nos anos 80, foi o respeito e reconhecimento da área pela comunidade científica representada pela SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência) e pelas agências federais de desenvolvimento à pesquisa e ao ensino, como o CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e a FINEP (Financiadora de Estudos e Projetos).

Enfim, esses anos podem ser caracterizados como um período de críticas e propostas de reformulações curriculares, tanto para o curso de Pedagogia, quanto para as Licenciaturas. As críticas se deram em função da inexistência de definições básicas, tais como: Qual o perfil do profissional a formar? Que educação se pretende fazer e quais os objetivos a atingir na sociedade? Nesse período acentua-se, também, a crítica ao

tecnicismo, a denúncia da escola como reprodutora de desigualdades sociais, assim como a busca de uma nova função social para ela, na perspectiva de uma sociedade mais democrática. Em função disso, a temática da formação de professores adquire maior relevância passando a ser discutida no contexto mais amplo da educação nacional.

Temos, a partir daí, a intensificação de estudos e encontros de professores com a finalidade de debater a formação do professor.

Aqueles Pareceres do CFE de 1975 e 1976 que tratavam de mudanças nos cursos de formação do educador, apesar de não terem sido implementados, mobilizaram os educadores interessados na discussão da formação dos profissionais da educação, exigindo amplo debate das reformas.

Ocorreu ainda, no final dos anos de 70, o I Seminário de Educação Brasileira, realizado na Universidade de Campinas (UNICAMP – São Paulo), em 1978. Esse encontro foi a oportunidade para se iniciar uma reação mais organizada no sentido de se pensar e repensar a educação, as políticas educacionais e as práticas escolares. A realização desse seminário foi importante, por um lado, pela intensificação de estudos e encontros de educadores com a finalidade de debater a reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, e, por outro, pela incorporação dos educadores à luta oposicionista pelo fim do regime militar. Pino (1995, p. 18), faz uma avaliação semelhante:

O I Seminário de Educação Brasileira pode ser considerado como um marco no contexto da reorganização do movimento dos educadores e no campo educacional, não só pelo seu tema – que abordou a proposta de alteração dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, de Valnir Chagas, e que foi incorporada pelo CFE – como também por constituir um novo espaço de resistência, oriundo da ação de educadores, expressa no primeiro encontro de profissionais de educação após 1964, que deu visibilidade ao primeiro momento de reflexão coletiva sobre educação.

A realização deste seminário situa-se, pois, no contexto da reorganização dos educadores na luta oposicionista pelo fim do regime militar. Sua repercussão foi bastante significativa, uma vez que havia pessoas de todo o país e a dimensão política suplantou a dimensão estritamente acadêmica, ao ser questionada a política educacional da ditadura.

O seminário causou muita polêmica, trazendo à tona muito mais divergências de opiniões do que consenso. Entretanto, os resultados foram satisfatórios, especialmente por ter sido este o primeiro encontro, pós-1964, de reflexão coletiva nacional sobre a formação do educador. Segundo Brzezinski (1996, p. 100), os debates se polarizaram entre os seguintes pontos:

- . Extinção ou não do curso de Pedagogia.
- . Formação do pedagogo em geral ou do pedagogo especialista.
- . Formação do especialista no professor ou do especialista e do professor no educador.
- . Formação do especialista nas habilitações da graduação ou na pós-graduação.
- . Formação na perspectiva da pedagogia do consenso ou da pedagogia do conflito.
- . Formação mais teórica ou mais prática.
- . Entendimento do pedagogo como reprodutor ou produtor de conhecimento.
- . Adoção de um núcleo central ou de uma base comum de estudos.
- . Abstração ou concretude do termo educador.

Enquanto isso, na região do Triângulo Mineiro, em 24 de maio de 1978, por disposição da Lei nº 6.532, sob a forma de Fundação, foi criada a Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Esse processo de federalização aconteceu através da intervenção de políticos da região que exerciam forte influência no governo federal. O professor Antonino, então vice-reitor e pró-reitor acadêmico da Universidade de Uberlândia, em depoimento a Ribeiro (1995, p. 149), faz as seguintes considerações sobre a tramitação desse processo:

E, por razões muito mais políticas do que práticas foi feito um projeto de lei que também tem uma certa inconstitucionalidade, porque um projeto de lei – de acordo com a Constituição à época e atualmente também – leis que geram despesas, produzem despesas, têm que ser iniciativa do poder público... iniciativa do Presidente, porque vêm encargos etc. O Poder Executivo apresenta ao Congresso. Naquela época, isso também existia. Mas... apresentou-se, então a lei através de um deputado local [Homero Santos], evidentemente a partir de certos acordos em Brasília... transformando a Universidade de Uberlândia em Universidade Federal. Mas naquilo, ela já era federal, mas precisava de mudar o nome e fazer algumas mudanças na lei que a criou. E aí, a gente entende que seja naquele momento a efetiva criação da Universidade Federal de Uberlândia.

Com a aprovação do Estatuto da Universidade, através do Parecer 7193/78, de 10/11/78, pelo então CFE, tratou-se da estruturação administrativa e pedagógica das Faculdades a ela vinculadas e os cursos passaram a integrar os três centros criados pelo Estatuto da UFU: Centro de Ciências Biomédicas (CEBIM), com dezessete departamentos; Centro de Ciências Exatas e Tecnologia (CETEC), com oito departamentos, e Centro de Ciências Humanas e Artes (CEHAR), com dezoito departamentos. Esses Centros se instalaram em três *Campi*: Santa Mônica, Umuarama e Educação Física. Dez anos se passaram após a Reforma Universitária de 1968, para que a UFU se tornasse efetivamente uma universidade.

A criação de uma 'Universidade Federal' em Uberlândia foi favorecida por acontecimentos cujas raízes se entrelaçam com a modernização industrial e tecnológica brasileira, bem como com a forte influência dos políticos mineiros junto ao governo federal. Nesse período, outros fatores se somaram a esses.

Desde os anos 50 e 60, Uberlândia – localizada no Triângulo Mineiro –MG - apresentava índices de crescimento muito grandes, já denotando que poderia vir a ser um importante pólo de desenvolvimento socioeconômico de toda a região. Nesses períodos, do ponto de vista cultural, conclamava-se a criação de uma universidade, atraindo mais habitantes, fixando os jovens da região, preparando recursos mais especializados para as indústrias nascentes e para o setor terciário (bens de consumo), trazendo maiores recursos financeiros, projetando, enfim, a cidade no cenário nacional.

Em 1985, através ainda de eleição indireta, foi eleito para Presidente da República Tancredo Neves, que não chegou a assumir em virtude de seu falecimento, sendo empossado o vice-presidente eleito, José Sarney. Nesse momento, encerrava-se o ciclo dos militares no poder e dava início ao período que ficou conhecido como Nova República.

Em novembro de 1986, ocorreram eleições para deputados e senadores que iriam integrar o Congresso e a Assembléia Nacional Constituinte e, em 5 de outubro de 1988, a Constituição brasileira foi promulgada. Ela trouxe, em si, significativas mudanças sociais e políticas. Apresentou alguns avanços, tais como: afirmou o direito de voto ao

analfabeto; ampliou a licença-gestante e criou a licença-paternidade; aumentou a remuneração nas férias, acrescentando 1/3 do salário e diminuindo a jornada de trabalho; determinou que a prática do racismo é um crime inafiançável. Além desses avanços importantes, alcançamos também a não-interferência do Estado nas organizações sindicais e o reconhecimento do direito de greve. A inclusão desses e outros direitos na Carta Constitucional revelou a realidade de uma intensa pressão e constante vigilância de setores que durante muitos anos foram silenciados.

Em defesa do ensino público e gratuito, foi formado, ainda em 1986, o Fórum Nacional de Educação na Constituinte. Paralelamente ao Fórum e Defesa da Escola Pública, a Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino apresentou proposta em defesa das escolas particulares, e a Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas reivindicou recursos para as escolas confessionais.

Se, do ponto de vista econômico, os anos 80 são avaliados por alguns como a década perdida, para a educação, certamente, não o foram. Essa avaliação se mostra mais pertinente, principalmente, se levarmos em conta o surgimento dos movimentos de educadores que se reestruturaram no país e, em especial, a atenção à questão da formação do profissional da educação, em discussão conduzida pelo Movimento Nacional Pró-Formação do Educador, hoje representado pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Realizaram-se, entre 1983 e 1989, quatro encontros nacionais sobre a formação do educador, em que a busca de uma base comum nacional centrada na docência manifestava a necessidade de um corpo conceitual adequado, em que se articulassem as dimensões profissionais, política e a epistemológica da ação educativa.

O I Encontro Nacional aconteceu em 21 de novembro de 1983, em Belo Horizonte. O referido encontro era a resposta do ministério às insistentes investidas do Comitê Nacional para fazer uma avaliação ampla das respostas apresentadas durante os seminários regionais, os quais tinham como referência básica reflexões a respeito da formação do educador. Nesse encontro, dois aspectos se destacaram: o aprofundamento do sentido histórico da formação do professor e a definição de princípios norteadores

endereçados a uma política de reformulação dos cursos de formação desses profissionais. Essas posições informavam que houve um afastamento em relação ao projeto dos órgãos oficiais, uma vez que eles não permitiam o avanço significativo do movimento.

No encontro de novembro de 1983 foi criada Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE). Surge, pela primeira vez, a idéia de base comum nacional, voltada especificamente para a concepção básica da formação do professor e a definição de um corpo de conhecimentos fundamental. Foi esse o ponto de partida para a construção de uma nova concepção de formação de professores, que atingisse todas as licenciaturas.

A tese da base comum nacional para todos os cursos de Pedagogia e Licenciaturas gerou muita polêmica. Nessa discussão, três eixos passaram a nortear as discussões: base comum nacional, especificidade das licenciaturas na formação do educador e formas de integração entre as licenciaturas.

Após o encontro em Belo Horizonte, a CONARCFE realizou em 1984 duas reuniões de Avaliação: uma na 36ª Reunião da SBPC e outra na III Conferência Brasileira de Educação (CBE), das quais resultaram vários documentos, rediscutindo aqueles três eixos em debate.

Em setembro de 1986, aconteceu o II Encontro Nacional, realizado em Goiânia. Esse encontro revelou, em primeiro lugar, lacunas referentes aos valores da educação, desarticulação do ensino superior com demais níveis de ensino, bem como com a dinâmica social. Em segundo lugar, insistiu-se na defesa da base comum nacional e na necessidade da pesquisa e da extensão serem organicamente vinculadas ao ensino. Em terceiro lugar, defendeu-se o exercício da pesquisa /investigação /experimentação pedagógica na formação do educador; a necessidade de uma maior integração entre os institutos específicos e as faculdades de educação; a vinculação entre teoria e prática, na busca da superação da ambivalência da prática, ora assumida como aplicação, ora como exercitação da teoria. Enfim, focalizou-se a necessidade das Licenciaturas construírem seu próprio saber e do curso de Pedagogia ter uma função teórica, entendida como transmissão, crítica e construção do conhecimento acerca da educação.

Nessa perspectiva, as disciplinas do novo currículo foram divididas em grupos temáticos, ficando assim distribuídos:

GRUPO I: Compreensão da sociedade e de homem de um ponto de vista geral.

GRUPO II: Compreensão da educação escolar do ponto de vista da sociedade e do homem.

GRUPO III: Compreensão da organização escolar como mediação da prática social.

GRUPO IV: Compreensão da prática pedagógica do ponto de vista das habilitações.

GRUPO V: Disciplinas obrigatórias por Lei.

GRUPO VI: Disciplinas de enriquecimento do currículo.

Assim, segundo o Plano de Curso das Habilitações em Pedagogia da UFU (1986, p. 21), pretendia-se:

Lutar contra a fragmentação curricular; possibilitar ao aluno um contato ininterrupto com um mesmo conteúdo (...); permitir que a relação dos alunos com um mesmo professor seja mais prolongada (...); fortalecer a coesão dos alunos entre si possibilitando que reivindiquem seus direitos; racionalizar o trabalho administrativo(...); possibilitar ao professor maior conhecimento da classe e dos alunos individualmente.

Segundo este Projeto, o curso seria de regime anual e não mais semestral como era até então. Outra alteração foi a previsão de que as duas primeiras séries do curso seriam comuns a todos os alunos, sendo que, a partir da 3ª série, no curso diurno, de quatro anos, o aluno deveria fazer opção pela habilitação que desejasse, com a possibilidade de cursar no máximo duas habilitações simultaneamente. No curso noturno, esta opção seria feita na 4ª série, uma vez que o mesmo tinha a duração de cinco anos. A implantação da referida proposta curricular deu-se em 1987.

Em âmbito nacional, os encontros para discussões sobre a formação do educador continuaram.

Durante a V CBE, realizada em Brasília - agosto de 1988 -, aconteceu o III Encontro Nacional da Comissão dos Cursos de Formação do Educador e, em julho de 1989, novamente em Belo Horizonte, o IV Encontro Nacional.

Foram enfatizadas as questões organizacionais do movimento e a questão da formação do educador. Com relação a esta, defendia-se a sua contextualização e a sua articulação com as mudanças da sociedade, ao mesmo tempo em que definiu a docência como base de formação do educador. Volta à tona o tema da base comum nacional, que, durante o III Encontro, viu-se acrescida da idéia de operacionalização a partir de eixos curriculares. Foram propostos vários eixos curriculares:

- Relação escola-sociedade: enfatizando a categoria trabalho.
- Construção do conhecimento: enfatizando a categoria movimento.
- Escola Pública: enfatizando a categoria cidadania.
- Cotidiano da escola e da sala de aula: enfatizando as categorias conteúdo/método e teoria/prática.
- Aluno/professor como pesquisadores: enfatizando a categoria da prática social.

No ano de 1990 *inaugurou-se, no Brasil, um novo governo legitimado pelo voto direto e que pretendia implantar um 'Brasil Novo' sob o ponto de vista dos idealizadores do plano de governo da reconstrução nacional* (Brzezinski, 1996, p.194). Entretanto, a educação não ocupou um núcleo central na proposta governamental. Xavier et alii (1994, p. 286) assim se expressa, ao apontar essa realidade:

O projeto 'Brasil Novo', de Fernando Collor, já na década de 90, teve muito pouco a dizer, a começar pela inexistência de um programa de governo para a área de educação, culminando com a escolha de um ministro (Carlos Chiarelli e auxiliares diretos), balizado mais por critérios de lealdade política do que por competência.

O ano de 1990 traz, também, uma política econômica de recessão, que reflete o processo de restauração do capitalismo em nível mundial, processo marcado pelo reaparecimento do mercado como dispositivo insubstituível e insuperável de coordenação e regulação da vida social e econômica.

Nesse contexto, a retórica do governo diz que a educação é prioritária nas pautas governamentais, tendo em vista uma reestruturação competitiva da economia com

equidade social. Entretanto, a universalização da escola pública e gratuita com qualidade tem sido sonegada à maioria da população. As políticas setoriais da educação e os planos elaborados até hoje não só não conseguiram firmar a prioridade efetiva do setor educacional no conjunto das políticas públicas, como também não foram suficientes para modificar a face do sistema de ensino. Segundo a avaliação de Libâneo (1999 b, p. 188-189):

Persistem os clássicos problemas: falta de planos e medidas efetivas, descontinuidade administrativa, desigualdade entre as regiões, estados, grupos e classes sociais, indefinição das responsabilidades dos governos federal, estadual e municipal, além dos crônicos índices de evasão e repetência, analfabetismo, insucesso da escolarização de crianças de oito anos, desqualificação profissional dos professores, níveis salariais baixíssimos e, fundamentalmente, o alarmante fracasso dos esforços em favor da melhoria da qualidade do ensino.

O ano de 1990 foi muito importante na trajetória do Movimento Nacional. Brzezinski (1996, p.194) faz a seguinte avaliação:

O ano de 1990 marca um momento muito importante na trajetória do Movimento Nacional. Foram aclaradas e reafirmadas todas as tendências de reformulação curriculares, como também foi criada a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) em substituição à Comissão Nacional.

Nos anos 90, em âmbito nacional, mais cinco encontros sobre a formação do profissional da educação foram realizados. Em julho de 1990, em Belo Horizonte, aconteceu o V Encontro Nacional. Nesse encontro, os educadores optaram, em assembléia geral, por transformar a CONARCFE em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). De par com a questão organizativa, dois grandes temas foram levados a debate: o tema da base comum nacional e o Projeto da LDB. Enfatizou-se neste encontro que os eixos curriculares não se esgotavam nas propostas apresentadas, os mesmos seriam sustentados e/ou ampliados de acordo com a ação pedagógica de cada instância formadora com as condições históricas do processo desta formação.

No VI Encontro, realizado também em Belo Horizonte, em julho de 1992, foi aprofundada a questão dos eixos curriculares, com as seguintes sugestões: trabalho, teoria e prática, compromisso social, democratização da escola e interdisciplinaridade. Outro eixo amplamente discutido foi a avaliação, abrangendo as políticas educacionais, passando pela avaliação institucional até a avaliação do desempenho discente.

Nessa época, vários setores da sociedade brasileira foram às ruas exigir o *impeachment* do presidente Fernando Collor de Mello e a restauração da moralidade política. Em 29 de setembro de 1992, o presidente foi afastado do poder por 180 dias. Através de uma inédita decisão em toda a América Latina e de uma votação, cujo resultado foi 441 votos a favor, 38 contra, uma abstenção e 23 ausências, a Câmara dos Deputados depôs Collor.

Na época em que antecedeu o *impeachment* do presidente Collor, a ANFOPE, como membro do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, participou de inúmeros eventos em favor da recuperação da democracia do país e do respeito à cidadania da população brasileira.

A partir de dezembro de 1992, ainda como membro desse Fórum, a ANFOPE participou de audiências com o ministro da Educação, nas quais pôde expressar seus objetivos em defesa da formação do profissional da educação e sua luta pela valorização do professor.

Em 1994, em Niterói, aconteceu o VII Encontro Nacional. Na oportunidade foram encaminhadas questões sobre uma política global de formação de profissionais da educação. Seu fundamento tinha origem nos debates travados no contexto da política educacional mais ampla, cujo ponto de distinção era a insistência na idéia de um projeto de melhoria da formação inicial (graduação) e da sistematização da formação continuada. A formação inicial, nesse sentido, deveria considerar os seguintes pontos: a qualificação para a ciência; a qualificação político-pedagógica e a qualificação político-social. Por sua vez, a formação continuada, deveria favorecer novas reflexões sobre a ação profissional, e novos meios necessários ao desenvolvimento do trabalho pedagógico.

No VIII Encontro, realizado em julho de 1996, em Belo Horizonte, a temática proposta foi a Formação de Profissionais da Educação e Profissionalização Docente – Desafios para o Século XXI. Nesse encontro, a ANFOPE se propôs a arcar com as responsabilidades referentes à base comum nacional. O conceito dessa base deveria estender-se incorporando a noção de instrumento de luta contra a degradação da formação profissional na área da educação.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996 sob a forma da Lei 9.394, de 20/12/96, introduziu novos elementos referentes à formação de profissionais para a Educação Básica. Em seu artigo 62, introduziu os Institutos Superiores de Educação, além das universidades, como uma possibilidade de se constituírem num dos locais de formação de docentes para atuar na Educação Básica. Assim, prescreve a Lei em seu artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal.

Em seu artigo 63, inciso I, II e III, respectivamente, estabelece que esses Institutos manterão: cursos para formação de profissionais da Educação Básica, incluindo o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; formação pedagógica para diplomados no ensino superior que queiram se dedicar à educação básica; educação continuada para os profissionais da educação de modo geral.

Todavia, ao analisar os artigos acima, algumas inquietações se colocam. Os Institutos Superiores de Educação são situados no mesmo patamar que as universidades, as quais tradicionalmente, formam o licenciado para o ensino básico. Diante dessa nova situação, supõe-se que os institutos tenham recursos humanos qualificados e experientes e infra-estrutura suficientes para preservar as possibilidades de pesquisa, ensino e extensão. Esses fatores são indispensáveis para que ocorra uma formação profissional de qualidade.

Demo (1997, p. 51), vê a criação desses Institutos como uma inovação, desde que o curso normal superior não volte a *decair em licenciaturas curtas, ou coisa do gênero*. Por sua vez Brzezinski (1999, p. 16) acredita que, pela flexibilização da Lei, o artigo 63 causa perplexidade, pois retira da universidade a preparação de docentes para a educação básica.

Nas palavras da autora:

A responsabilidade dos Institutos Superiores de Educação (ISE), um novo Centro de Referência de Formação de Profissionais da Educação, permite subtrair da ambivalência universitária o preparo de docentes para a educação básica, a formação para a docência dos portadores de diplomas de ensino superior e os programas de educação continuada para os profissionais dos diversos níveis. Tais competências dos ISEs causam perplexidade pelo fato de que, mesmo instalados com propostas político-pedagógicas de qualidade, esses institutos, extra-universitários, estarão privados da fecundidade do diálogo que se estabelece entre os diferentes saberes produzidos pela pesquisa na universidade. Entendendo, assim, que os ISEs se constituirão como instituições apenas de ensino, distanciando-se da possibilidade da articulação do ensino com a pesquisa e com as práticas culturais muito próprias do ambiente universitário.

Em seu IX Encontro Nacional, realizado em Campinas, em agosto de 1998, a ANFOPE formulou o documento intitulado Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação. Esse documento, nas palavras de Silva (1999, p. 88), indica que o *'locus' privilegiado da formação dos profissionais da educação para atuação na educação básica e superior é as universidades e suas faculdades/centros de educação, os quais devem ter suas estruturas repensadas*. Com essa afirmação fica clara a necessidade de manutenção do curso de Pedagogia e demais Licenciaturas, num processo de revisão desses cursos.

O documento apresenta orientações a respeito dos seguintes itens: perfil do profissional da educação, competências e áreas de atuação, eixos norteadores da base comum nacional, princípios e componentes para organização curricular, e, por fim, duração dos cursos.

O ano de 1990 também é um marco importante para o Curso de Pedagogia da UFU, uma vez que durante esse ano a proposta curricular implantada em 1987 começa a

ser analisada e avaliada. Alguns aspectos, tais como: redefinição da carga horária das disciplinas de Metodologia de Ensino do terceiro e quarto anos; necessidade de viabilizar a articulação entre as disciplinas constitutivas de cada bloco e de cada habilitação; a possibilidade de melhor articular a habilitação Magistério da Pré-Escola com as demais habilitações; entre outros, tornaram-se indicadores da necessidade de repensar a prática curricular.

Diante desta constatação, no dia 05/05/1992, constituiu-se uma comissão emergencial, com a finalidade de dar continuidade aos estudos e realizar ajustes na grade curricular sem, no entanto, alterar as diretrizes e objetivos definidos no Projeto do Curso implantado em 1987. Esses estudos realizados pela Comissão Emergencial confirmaram três aspectos de estrangulamento do curso.

Algumas preocupações se faziam presente, segundo a Proposta de Ajustes no Projeto Curricular do Curso de Pedagogia (1992, p. 9-11); são elas:

- *O fato de a grade curricular estar dividida em dois blocos distintos de disciplinas, sendo que o 1º e 2º anos estão identificados com a formação teórica (Fundamentos da Educação), enquanto que o 3º e 4º anos, estão identificados com disciplinas instrumentais e práticas.*
- *A desvinculação entre a formação para o Magistério da Pré-Escola e a formação do Pedagogo e das demais habilitações do Magistério de 1ª à 4ª série do 1º grau e Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau.*
- *A fragmentação e pulverização dos conteúdos trabalhados nas disciplinas de Metodologia da Língua Portuguesa, de Matemática, de Geografia e História e de Ciências, em dois anos do curso (3º e 4º) com carga horária reduzida em cada ano.*

Frente aos aspectos apresentados, não houve nenhuma alteração nos grupos temáticos existentes no Projeto de Curso. Na verdade, estes estudos levaram apenas a algumas alterações que consistiram no reordenamento, extinção e criação de disciplinas que pudessem enriquecer a grade curricular.

Foram criadas as disciplinas Introdução à Pedagogia e Iniciação à Prática Pedagógica, ao passo que foram eliminadas as disciplinas Seminários da Educação e Estágio I. Foram eliminadas, também, as disciplinas Organização e Funcionamento da Pré-Escola, Fundamentos da Linguagem e Psicologia da Pré-escola, sendo seus conteúdos

incorporados, respectivamente, aos programas das disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus, Princípios e Métodos de Alfabetização e Psicologia Infantil. Ficou definido, também, que as Metodologias de Ensino deveriam incorporar os aspectos didáticos referentes à educação pré-escolar.

A partir de 1994, em vários momentos, novas avaliações foram realizadas de forma sistemática, culminando, em 1996, com algumas alterações que visavam promover uma atualização curricular no Projeto do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, aprovado dez anos antes.

Na verdade, essa atualização não implicou alterações no currículo do Curso em seus aspectos fundamentais. Segundo o Ofício/UFU/CEHAR/COCPE nº 06/96, *trata-se de um enxugamento de carga horária, introdução de disciplinas optativas e integração dos troncos de formação de professores e especialistas, até então existentes separadamente.* A sugestão apresentada teve por base, os seguintes princípios norteadores:

- 1º-PROFISSIONALIZAÇÃO: toda e qualquer organização escolar está assentada no trabalho do professor, ou seja, no processo ensino aprendizagem (...). Diante este princípio, reconhecemos a necessidade de se exigir o Magistério de 1ª à 4ª série como requisito profissional básico para as demais habilitações.*
- 2º- RACIONALIZAÇÃO: A partir da justificativa anterior, não justifica ter dois troncos de formação (Magistério e Pedagogo). Por isto, propomos racionalização curricular de modo que haja um só currículo para a formação do professor e do especialista. Desta forma, a opção por duas habilitações do magistério ou do especialista poderá, ser limitada, mais pela falta de tempo de se realizar os dois estágios, do que pela diferenciação curricular.*
- 3º - ATUALIZAÇÃO: Este princípio também está ligado ao anterior, pois a partir da racionalização de conteúdos que redundou em racionalização da carga horária, temos um currículo único, com o mesmo número de séries para o diurno e o noturno, (...) um currículo próprio para o nosso tempo que exige a conjugação qualidade/quantidade (...). Para atender esse princípio, fez-se necessário alterar o horário de aula para o noturno – 18:30 às 22:50 –evitando-se aulas aos sábados para o noturno.*
- 4º - FLEXIBILIDADE: O currículo ainda se mostra muito rígido, propomos: (...) uma flexibilização das normas curriculares, a permissão para antecipar disciplinas e que haja disciplinas eletivas (...). Neste caso, é permitido antecipar disciplinas, desde que não ultrapasse a carga horária máxima semanal de 32 horas (PROJETO do CURSO de PEDAGOGIA da UFU, 1996, p.12-15).*

Ao longo desse capítulo retomamos a trajetória do curso de Pedagogia no Brasil e na UFU, ao mesmo tempo que procuramos situar o contexto sócio-histórico em que essa trajetória se desenvolveu, bem como os principais marcos das discussões sobre a formação do profissional da educação no Brasil a partir, principalmente, dos anos 80. Para tanto, revisitamos os encontros nacionais capitaneados, num primeiro momento, pela CONARCFE e, mais tarde, pela ANFOPE.

Percebemos, nessa retomada, que alguns temas se fizeram presentes de forma recorrente nas discussões, tanto em âmbito nacional quanto no âmbito da UFU. A preocupação em romper com um modelo de sociedade e educação; a busca pela superação da formação fragmentada, que dicotomiza a teoria e a prática; a definição de uma base comum nacional para os cursos de formação do profissional da educação e a afirmação da docência como base da identidade desse profissional, foram alguns desses temas.

Mas, percebemos, também, um silêncio nesses debates em relação ao lúdico, ao jogo, à brincadeira, ao brinquedo. Apesar de, como demonstramos ao longo do capítulo anterior, o lúdico ter um papel fundamental no desenvolvimento social, afetivo, intelectual do indivíduo e, portanto, haver a necessidade dele ser incorporado nas práticas educativas escolares, essa temática continua distante dos debates sobre a formação do educador. Como vimos, os temas centrais são outros.

Do mesmo modo, no curso de Pedagogia da UFU parece haver um silêncio em relação a essa questão. Os temas centrais que nortearam a reformulação curricular implantada em 1986 acompanharam, em boa medida, a discussão nacional. Essa constatação se confirma também se observarmos os Núcleos Temáticos definidos naquele momento. Mesmo nos *ajustes curriculares* promovidos em 1992 e 1996, verificamos que foram fatores de natureza mais organizacionais e operacionais que determinaram tais mudanças.

Mas, apesar do lúdico não aparecer nas discussões centrais dos processos de elaboração e atualização curricular do curso de Pedagogia da UFU, em que medida tal temática não tem sido recuperada ao longo desse curso, no dia-a-dia do currículo, da sala

de aula? O que dizem professores e alunos desse curso sobre a utilização ou não de atividades lúdicas no processo ensino-aprendizagem? Quais são os tipos de recursos metodológicos utilizados por esses professores? Que abordagem os professores desse curso estão dando ao lúdico em suas disciplinas? Existe alguma disciplina nesse curso que tem o lúdico como eixo de trabalho pedagógico? Qual a opinião de professores e alunos sobre a existência de disciplinas específicas para essa questão?

Vejamos, então, o que nossos sujeitos, pessoas que constroem e reconstruem o curso de Pedagogia da UFU, têm a nos dizer sobre essas questões.

CAPÍTULO III

O LÚDICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O CASO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFU

Nosso trabalho de campo teve dois momentos importantes. O primeiro constituiu-se de uma pesquisa documental, tomando como fonte as propostas curriculares do Curso de Pedagogia da UFU, sistematizadas nos anos de 1986, 1992 e 1996, e as fichas de disciplinas do ano letivo de 1999, com as respectivas ementas, conteúdos e indicações bibliográficas. Optamos por trabalhar com fontes documentais como essas porque, assim como Lüdke e André (1986, p.39), entendemos que os documentos *representam uma fonte 'natural' de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.*

Num segundo momento, realizamos algumas entrevistas com professores e alunos desse mesmo curso, de modo a apreender a visão dos sujeitos que constroem o Curso de Pedagogia da UFU sobre o significado e lugar do lúdico na formação de professores. Para tanto, foram considerados quatro aspectos básicos da ação desses sujeitos: recursos metodológicos; abordagem do lúdico na formação do profissional da educação; abordagem do lúdico na prática docente e o lúdico enquanto disciplina específica.

Antes de apresentarmos os relatos de alguns professores e alunos do Curso de Pedagogia da UFU, vamos retomar alguns documentos que tratam da organização curricular desse curso, de modo que possamos localizar melhor como o lúdico, o jogo, o brincar e a brincadeira têm sido trabalhados nos cursos de formação de professores,

especialmente nos que trabalham com a formação do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Na pesquisa documental que realizamos, verificamos que a proposta curricular do curso de Pedagogia da UFU de 1986 apresentava como objetivo precípua: *trabalhar com o aluno a compreensão da função social da escola a partir da relação homem-sociedade, tendo em vista uma prática pedagógica que vise contribuir para a transformação desta sociedade*. Isso explicita o propósito de uma direção mais crítica que a universidade procurava imprimir à formação dos profissionais da educação. Por um lado, buscava-se formar um profissional da educação capaz de compreender a escola enquanto inserida na sociedade e, por outro lado, superar a visão fragmentada do trabalho escolar presente nos cursos de Pedagogia a partir do Parecer do CFE 252/69, que instituiu as chamadas habilitações, através das quais eram formados os especialistas em educação. Conforme o projeto de curso, a substituição estaria fundamentada não apenas em questão de terminologia, mas na visão global da sociedade, do homem e da escola que a formação desse profissional deveria proporcionar. Segundo a Proposta Curricular (1986, p. 17):

A ação que se desenvolve na escola não pode mais ser individual ou hegemônica. Ela exige um trabalho coletivo, compartilhado, que só se concretizará, resguardando-se a unicidade de intenções de quantos nela militam. No nosso entender exige-se o pedagogo. Um pedagogo cuja formação o capacite a ter não só a visão do todo na escola, mas também uma ação no todo desta escola. Não pode haver delimitação de fronteiras pedagógicas na ação educacional escolar. Por isso propomos a formação do pedagogo na área de conhecimento de todas as habilitações, até agora tratadas como especializações – Administração, Inspeção, Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Magistério. Uma formação que propicie ao futuro profissional as condições necessárias para pensar, criticamente e, conscientemente, contribuindo para a transformação de tristes realidades, como a evasão e repetência nas escolas de 1º e 2º graus (não se daria também no 3º?) e que não por acaso têm maior incidência sempre com alunos das classes populares.

Tendo em vista desenvolver no Pedagogo e no professor uma compreensão articulada da sociedade, homem e escola, foram estruturados seis grupos temáticos. Como vimos, as disciplinas contidas no grupo I e II deveriam fornecer uma visão ampla de sociedade, homem e educação. O grupo I foi composto pelas seguintes disciplinas:

Sociologia; Filosofia; Métodos e Técnicas de Pesquisa (MTP). Já o grupo II foi composto pelas disciplinas: História da Educação I e II; Psicologia da Educação I e II; Educação e Saúde; Sociologia da Educação e Filosofia da Educação.

O grupo III foi composto por disciplinas que deveriam desenvolver uma compreensão da organização escolar como mediação da prática social, sendo elas: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus I e II; Currículos e Programas; Didática.

O grupo IV era composto pelas disciplinas referentes às habilitações propriamente ditas. Para o Magistério de 1ª a 4ª séries do 1º Grau e das Disciplinas Pedagógicas do 2º Grau, as disciplinas eram: Didática e Metodologia de Comunicação e Expressão, Matemática, Ciências e Estudos Sociais, Princípios e Métodos de Alfabetização, Seminário de Educação, Planejamento Curricular na Pré-Escola; Princípios e Métodos de Administração Escolar, Princípios e Métodos de Orientação Educacional, Princípios e Métodos de Supervisão Escolar, Fundamentos da Linguagem e Prática de Ensino (Estágio). Para o Magistério da Pré-Escola, as disciplinas são: Organização da Pré-Escola, Psicologia da Pré-Escola, Princípios e Métodos de Educação Pré-Escolar I e II, Expressão Lúdica na Pré-Escola, Prática de Ensino I e II (Estágio). Por sua vez, o Pedagogo foi composto pelas disciplinas: Didática e Metodologia da Comunicação e Expressão, Matemática, Ciências e Estudos Sociais, Estágio Supervisionado.

Já o grupo V constava das disciplinas obrigatórias por lei: Estudos de Problemas Brasileiros (EPB) e Educação Física.

Finalmente, o grupo VI era formado pelas disciplinas de enriquecimento e/ou aprofundamento do currículo, as quais eram: Educação de Adultos; Estatística; Português/Produção de Textos.

A distribuição dessas disciplinas na grade curricular foi feita de tal modo que, nas duas primeiras séries, concentravam-se as disciplinas comuns a todas as habilitações e, nas duas últimas séries, predominavam as disciplinas específicas para cada habilitação. Os quadros a seguir ilustram de forma mais clara essa organização curricular:

QUADRO 1
DISCIPLINAS COMUNS A TODAS AS HABILITAÇÕES

SÉRIES	DISCIPLINAS	CH ANUAL
1ª	Sociologia	120
	Filosofia	120
	História da Educação I	120
	Psicologia da Educação I	60
	Educação e Saúde	120
	Métodos e Técnicas de Pesquisa	90
	Estrutura e Funcionamento de 1º e 2º Graus I	30
	Estudo de Problemas Brasileiros	
2ª	Sociologia da Educação	90
	Filosofia da Educação	120
	História da Educação II	120
	Psicologia da Educação II	120
	Didática	90
	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus II	90
	Currículos e Programas	
3ª	Princípios e Métodos de Alfabetização	60
4ª	Seminários de Educação	60
	Planejamento Curricular na Pré-Escola	60

QUADRO 2
DISCIPLINAS COMUNS ÀS HABILITAÇÕES DA ÁREA DO PEDAGOGO - Continua

SÉRIES	DISCIPLINAS	CH ANUAL
3ª	Princípios e Métodos de Administração Escolar e de Inspeção Escolar	120
	Princípios e Métodos de Supervisão Escolar	120
	Princípios e Métodos de Orientação Escolar	180
	Metodologia da Comunicação e Expressão de 1º e 2º Graus I	60
	Metodologia da Matemática de 1º e 2º Graus I	60
	Metodologia de Ciências de 1º e 2º Graus I	60
	Metodologia de Estudos Sociais de 1º e 2º Graus I	60
	Estágio Supervisionado I	60

Continuação

4ª	Planejamento Curricular na Pré-Escola	60
	Metodologia da Comunicação e Expressão de 1º e 2º Graus II	90
	Metodologia da Matemática de 1º e 2º Graus II	90
	Metodologia de Ciências de 1º e 2º Graus II	90
	Metodologia de Estudos Sociais de 1º e 2º Graus II	90
	Estágio Supervisionado II	150

QUADRO 3

DISCIPLINAS COMUNS ÀS HABILITAÇÕES DO MAGISTÉRIO DE 1ª A 4ª SÉRIE DO 1º GRAU E MAGISTÉRIO DAS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS DO 2º GRAU

SÉRIES	DISCIPLINAS	CH ANUAL
3ª	Didática e Metodologia da Comunicação e Expressão de 1ª a 4ª Série do 1º Grau I	90
	Didática e Metodologia da Matemática de 1ª a 4ª Série do 1º Grau I	60
	Didática e Metodologia de Ciências de 1ª a 4ª Série do 1º Grau I	60
	Didática e Metodologia de Estudos Sociais de 1ª a 4ª Série do 1º Grau I	60
	Fundamentos da Linguagem	60
	Princípios e Métodos de Alfabetização	60
	Prática de Ensino I - Estágio Supervisionado	60
4ª	Didática e Metodologia da Comunicação e Expressão de 1ª a 4ª Série do 1º Grau II	90
	Didática e Metodologia da Matemática de 1ª a 4ª Série do 1º Grau II	90
	Didática e Metodologia de Ciências de 1ª a 4ª Série do 1º Grau II	60
	Didática e Metodologia de Estudos Sociais de 1ª a 4ª Série do 1º Grau II	90
	Seminário de Educação	60
	Planejamento Curricular Pré-Escolar	60
	Prática de Ensino II - Estágio Supervisionado	150

QUADRO 4

DISCIPLINAS ESPECÍFICAS DA HABILITAÇÃO
MAGISTÉRIO PRÉ-ESCOLA

SÉRIES	DISCIPLINAS	CH ANUAL
3 ^a	Organização e Funcionamento da Pré-Escola	90
	Fundamentos da Linguagem	60
	Princípios e Métodos de Educação Pré-Escolar I	120
	Psicologia da Pré-Escola	120
	Prática de Ensino I – Estágio Supervisionado	60
4 ^a	Seminário de Educação	60
	Expressão Lúdica na Pré-Escola	120
	Princípios e Métodos de Educação Pré-Escolar II	120
	Planejamento Curricular Pré-Escolar	60
	Prática de Ensino II – Estágio Supervisionado	150

Os elementos apresentados até o momento nos informam que, realmente, na proposta curricular de 1986, predominava a preocupação com a formação de um profissional cuja prática pedagógica desenvolvesse uma compreensão crítica da sociedade e da escola. Essa forma de compreender a educação e a relação educação e sociedade era um dos elementos centrais para a formação do pedagogo *generalista*, em contraposição ao *especialista em educação*, duramente questionado nos movimentos nacionais pela formação do educador dos anos 80.

Um outro aspecto que mostra a sintonia desse projeto do Curso de Pedagogia da UFU com o debate educacional dos anos 80 na área de formação do educador é o fato de várias disciplinas, antes específicas para as habilitações da área do Magistério, passarem a ser comum a todas as habilitações oferecidas por esse curso, ainda que com carga horária diferenciada. Era o caso de disciplinas como as da área de Metodologia de Ensino, Alfabetização e Planejamento Curricular de Pré-Escola. Com efeito, observa-se uma tentativa de se implementar uma organização curricular que tivesse a docência e a formação do professor como a base da formação do egresso do curso de Pedagogia da UFU.

Por último, é interessante observar que a discussão do lúdico enquanto elemento central de determinada disciplina estava presente somente no caso da habilitação Magistério da Pré-Escola. Por certo, a não inclusão de disciplinas como essa na grade curricular específica das demais habilitações representava, em boa medida, as visões que dicotomizam o processo de aprendizagem e o espaço do jogo, do brincar, do lúdico nesse processo. Ou seja, as concepções de que na Pré-Escola a criança tem o direito de brincar, mas, já a partir da 1ª série do 1º grau, a criança não pode mais brincar, pois ela tem que ser *alfabetizada*, e, para tanto, seu objeto de trabalho passa a ser o lápis, o papel e a borracha. Dessa forma, seu tempo é limitado ao saber sistematizado.

A proposta curricular sistematizada em 1986 foi implantada no curso de Pedagogia da UFU em 1987. Todavia, em 1990, essa mesma proposta passou a ser avaliada no sentido de se adequar às necessidades dos alunos e às condições existentes no interior do curso. Ao mesmo tempo, havia uma preocupação de se tentar acompanhar os debates e estudos da área. Assim, em 1992 novos ajustes foram feitos na grade curricular.

A partir dessas mudanças, ampliou-se o elenco de disciplinas comuns entre as diferentes habilitações. O estudo das questões referentes à Pré-Escola passou a permear as diferentes disciplinas, como, por exemplo, Estrutura e Funcionamento do Ensino da Pré-Escola e do 1º e 2º graus, Didática e Metodologia das diferentes áreas de conhecimento. A disciplina Princípios e Métodos de Educação Pré-Escolar, antes destinada apenas à habilitação Magistério da Pré-Escola, passou a ser comum a todas as habilitações. Para a formação do Pedagogo, que consistia da integração das habilitações Orientação Educacional, Administração, Inspeção e Supervisão Escolar, manteve-se a articulação entre as disciplinas de Princípios e Métodos dessas diferentes áreas, o mesmo ocorrendo com o Estágio Supervisionado.

No que diz respeito ao Magistério da Pré-Escola, Magistério da 1ª a 4ª série do 1º grau e Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau, houve um esforço no sentido de se alcançar uma organização curricular que oportunizasse ao aluno uma compreensão global da prática pedagógica docente. Pretendia-se formar um professor que, independentemente de atuar na Pré-Escola ou nas séries iniciais do 1º grau, ou ainda

como responsável pela formação do professor em nível de 2º grau, tivesse uma visão de continuidade do processo educativo. Na própria proposta de 1992, essa integração é assim explicitada:

Está fundamentada na necessidade de se trabalhar a Educação Infantil de forma mais aprofundada e abrangente em todas as áreas de formação do currículo. A proposta baseia-se nos programas desenvolvidos pelas Metodologias de Ensino que já vem trabalhando os conteúdos relativos a essa faixa etária, e ainda, o entendimento de que a Educação Infantil, apesar de ter peculiaridades nas diversas faixas etárias, não deve ser estudada isolada do contexto da educação dos anos iniciais do 1º grau (PROPOSTA CURRICULAR do CURSO de PEDAGOGIA da UFU, 1992, p. 17).

As disciplinas Psicologia Infantil e Expressão Lúdica também passaram a ser comuns a todas as habilitações da área do Magistério.

Enfim, observa-se que a partir das mudanças ocorridas em 1992, ampliou-se o elenco de disciplinas comuns entre as diferentes habilitações, mantendo-se as duas grandes áreas – Magistério e Pedagogo – e preservando os objetivos iniciais, que sustentavam o curso a partir de 1986. Desse modo, apenas no quarto ano é que o currículo se diversificou entre a formação do Pedagogo – habilitação do especialista em educação, em uma única grade curricular, de maneira a garantir a formação teórica/prática e compreensão/integração das várias funções de Administração, Inspeção, Supervisão Escolar e de Orientação Educacional existentes na instituição escolar – e do Magistério – profissional para matérias pedagógicas do 2º grau, de 1ª a 4ª séries do 1º grau e pré-escola. A grade curricular a partir das alterações de 1986 ficou assim determinada:

QUADRO 5
DISCIPLINAS COMUNS A TODAS HABILITAÇÕES

SÉRIES	DISCIPLINAS	CH ANUAL
		120
		120
1ª	Sociologia	120
	Filosofia	120
	História da Educação I	120
	Estrutura e Funcionamento do Ensino da Pré-Escola e do 1º e 2º Graus I	120

Continua

Continuação

	Métodos e Técnicas de Pesquisa	90
	Introdução à Pedagogia	90
	Estudos de Problemas Brasileiros	30
2ª	Sociologia da Educação	90
	Filosofia da Educação	120
	História da Educação II	120
	Estrutura e Funcionamento do Ensino da Pré-Escola e do 1º e 2º Graus	90
	Psicologia da Educação II	120
	Didática	120
	Educação e Saúde	90
3ª	Didática e Metodologia da Língua Portuguesa e Literatura Brasileira da Pré-Escola e da 1ª a 4ª Série do 1º Grau	120
	Didática e Metodologia da Matemática da Pré-Escola e da 1ª a 4ª Série do 1º Grau	120
	Didática e Metodologia de Geografia e História da Pré-Escola e da 1ª a 4ª Série do 1º Grau	120
	Didática e Metodologia de Ciências da Pré-Escola e da 1ª a 4ª Série do 1º Grau	120
	Psicologia da Educação II	90
	Currículos e Programas	120
	Iniciação à Prática Pedagógica I (Magistério da Pré-Escola)	60
	Iniciação à Prática Pedagógica II (Magistério de 1ª a 4ª Série do 1º Grau)	60
	Iniciação à Prática Pedagógica III (Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau)	60
	Iniciação à Prática Pedagógica IV (Administração e Inspeção Escolar)	60
	Iniciação à Prática Pedagógica V (Orientação Educacional)	60
	Iniciação à Prática Pedagógica VI (Supervisão Escolar)	60
4ª	Princípios e Métodos de Alfabetização	120
	Princípios e Métodos de Educação Pré-Escolar	120

QUADRO 6
DISCIPLINAS ESPECÍFICAS PARA O PEDAGOGO

SÉRIES	DISCIPLINAS	CH ANUAL
4ª	Estágio Supervisionado I (Administração Escolar)	T 60 P 150
	Estágio Supervisionado II (Inspeção Escolar)	T 60 P 150
	Estágio Supervisionado III (Supervisão Escolar)	T 60 P 150
	Estágio Supervisionado IV (Orientação Escolar)	T 60 P 150
	Princípios e Métodos de Administração e Inspeção Escolar	120
	Princípios e Métodos de Orientação Escolar	120
	Princípios e Métodos de Supervisão Escolar	120

QUADRO 7
DISCIPLINAS ESPECÍFICAS DO MAGISTÉRIO: PRÉ-ESCOLA, 1ª A 4ª SÉRIE DO 1º GRAU, MAGISTÉRIO DAS MATÉRIAS PEDAGÓGICAS DO 2º GRAU

SÉRIES	DISCIPLINAS	CH ANUAL
4ª	Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado I (Magistério da Pré-escola)	T 60 P 90
	Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado II (Magistério de 1ª a 4ª Série do 1º Grau)	T 60 P 90
	Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado III (Didática)	T 60 P 90
	Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado IV (Fundamentos da Educação)	T 60 P 90
	Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado V (Estrutura e Funcionamento do Ensino)	T60 P90
	Psicologia Infantil	120
	Expressão Lúdica	120

Desde sua implantação, os ajustes curriculares do curso de Pedagogia realizados em 1992 foram sendo avaliados, especialmente a partir de 1994. E, como vimos, fruto dessas avaliações, em 1996, foi realizada uma nova atualização na organização curricular, norteadas pelos princípios da: profissionalização, racionalização,

atualização e flexibilidade. Com essa atualização, consolidou-se o tronco de disciplinas obrigatórias tanto para o Magistério (professor) quanto para o Pedagogo (especialista). Com um único tronco de disciplinas para as diferentes habilitações, o curso continuou com o objetivo de propiciar ao aluno a visão de totalidade da prática educativa da instituição escolar. Nesse sentido, permaneceu a idéia fundamental de que o Curso de Pedagogia deve possuir um corpo de conhecimentos básicos e uma fundamentação teórica de qualidade que forneçam ao futuro profissional da educação uma compreensão integrada do todo, que constitui as funções pedagógicas, docentes e administrativas, as quais definem o processo educativo no interior da escola. Na verdade, com as alterações de 1996 a formação do professor das Séries Iniciais do Ensino Fundamental passou a figurar como a base da formação para qualquer outra habilitação em que o aluno pretendesse graduar-se. Isso porque todas as disciplinas da habilitação Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, inclusive a Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, passaram a ser obrigatórias para todas as demais áreas de formação.

Além dessas mudanças, a partir deste último ajuste na organização curricular, foi incluída uma carga horária de 120 horas referente às disciplinas optativas, que são:

QUADRO 8 DISCIPLINAS OPTATIVAS

Continua

DISCIPLINAS	CH ANUAL
Educação Especial	60
Tópicos em Psicopedagogia	60
Teorias Construtivistas	60
Tópicos em Pedagogia Empresarial	60
Pesquisa em Educação I (Formação do professor)	60
Pesquisa em Educação I (Ensino de Matemática de 1ª a 4ª Série)	60
Literatura Infantil e o Imaginário da Criança	60
Análise de Dados em Educação	60
Expressão Lúdica	60
Educação e Saúde	60
Monografia I (Alfabetização, Formação de Professor, Ensino Normal, Gestão Escolar, Matemática em Séries Iniciais)	60
Monografia II (Processo Ensino Aprendizagem, Planejamento Educacional, Metodologia de Ensino, Produção de texto)	60
Fundamentos da Linguagem	

Continuação

Introdução à Informática na Educação	60
Alfabetização de Adultos	60
Oficinas Pedagógicas I	60
Oficinas Pedagógicas II	60

Em todas as disciplinas em que havia a expressão *Pré-Escola*, a mesma foi substituída pela terminologia *Educação Infantil*. Essa adequação de linguagem também foi feita em relação às terminologias *1º e 2º graus*, substituídos por *Ensino Fundamental e Ensino Médio*, respectivamente.

Em síntese, a organização curricular do curso de Pedagogia da UFU, a partir das mudanças ocorridas em 1996 e implementadas em 1997, ficou assim definida:

QUADRO 9
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS

Continua

SÉRIES	DISCIPLINAS	CH ANUAL
1ª	Métodos e Técnicas de Pesquisa	120
	Sociologia Geral e da Educação I	120
	Estrutura e Funcionamento do Ensino Infantil e do Ensino Fundamental e Médio I	90
	História da Educação I	90
	Filosofia	60
	Didática	120
	Princípios e Métodos de Educação Infantil	120
2ª	Princípios e Métodos de Orientação Educacional e Supervisão Escolar I	120
	Sociologia Geral e da Educação II	60
	Estrutura e Funcionamento do Ensino Infantil e do Ensino Fundamental e Médio II	90
	História da Educação II	90
	Filosofia da Educação	120
	Psicologia da Educação I	120
	Currículos e Programas	120
3ª	Princípios e Métodos de Orientação Educacional e Supervisão Escolar II	120
	Didática e Metodologia da Língua Portuguesa e Literatura Brasileira na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental	120
		120

Continuação

	Didática e Metodologia de Geografia e História na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental	120
	Didática e Metodologia de Ciências na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental	120
	Didática e Metodologia de Matemática na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental	120
	Psicologia da Educação II	120
4ª	Princípios e Métodos de Alfabetização	120
	Princípios e Métodos de Administração e Inspeção Escolar	120
	Optativa I	120
	Optativa II	120
	HAB. MAG. SÉRIES INICIAIS: Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado I (Séries iniciais do Ensino Fundamental)	T 60 P 150
	HAB. PEDAGOGO: Estágio Supervisionado em Orientação Educacional ou Supervisão Educaional ou Inspeção Escolar	T 60 P 150
	HAB. MAG. EDUC. INFANTIL: Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado II (Educação Infantil)	T 60 P 150
	Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado III (Didática)	T 60 P 150
	Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado IV (Filosofia da Educação)	T 60 P 150
	Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado V (História da Educação)	T 60 P 150
	Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado VI (Psicologia da Educação)	T 60 P 150
	Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado VII (Sociologia da Educação)	T 60 P 150
	Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado VIII (Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio)	T 60 P 150

A análise da estrutura curricular do Curso de Pedagogia da UFU a partir de 1986 evidencia que importantes avanços foram alcançados, especialmente no sentido de se consolidar a docência como a base da formação do profissional da educação e no sentido de que o graduando em Pedagogia supere a formação fragmentada e

estandardizada que caracterizava a formação do *especialista em educação*, preconizada no Parecer do CFE 252/69. Observa-se, com isso, que permanece uma significativa sintonia entre o projeto pedagógico desse curso com as discussões da área, especialmente aquelas encaminhadas no âmbito da ANFOPE.

Por sua vez, a questão do lúdico - do jogo, da brincadeira e do brinquedo - parece ter perdido alguns espaços. Apesar da temática da Educação Infantil continuar presente em várias disciplinas - Estrutura e Funcionamento, Didáticas e Metodologias, Princípios e Métodos da Educação Infantil - , o tratamento do lúdico de forma mais específica, passou a ser contemplado em apenas três das disciplinas do rol das optativas. Todavia, a confirmação dessa secundarização ou não da temática do lúdico na organização do Curso só pode ser melhor avaliada se nos determos em outros elementos de sua estrutura. Com essa preocupação, deter-nos-emos, a seguir, na análise da ficha de algumas disciplinas. Essas fichas trazem informações, como: ementa, conteúdo programático, bibliografia a ser estudada, entre outros dados.

Dentre o elenco das disciplinas do curso, tomamos as fichas daquelas que, em princípio, abordariam de forma mais direta as questões referentes ao processo de ensino-aprendizagem. Com base nesse critério, detivemos-nos nas disciplinas: Didática, Princípios e Métodos de Educação Infantil, Psicologia da Educação, Didática e Metodologia da Língua Portuguesa e Literatura Brasileira na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Didática da Metodologia de Geografia e História na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Didática e Metodologia de Ciências na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Didática e Metodologia de Matemática na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Princípios e Métodos de Alfabetização e Expressão Lúdica.

A disciplina Didática traz a seguinte ementa:

O fenômeno educativo e suas relações com o contexto histórico e social. Significações pessoais e sociais dos processos de formação escolar. Princípios norteadores do trabalho pedagógico.

Já a disciplina Princípios e Métodos de Educação Infantil, tem como ementa:

Políticas públicas e a educação de zero a seis anos. Cotidiano das creches e pré-escolas: organização e funcionamento.

As disciplinas Psicologia da Educação¹ parte I e II, por sua vez, têm como ementa:

Introdução à Psicologia; principais teorias em Psicologia - Comportamentalismo, Gestalt, Humanismo e Psicanálise. O Construtivismo; o Sócio-Interacionismo e a prática pedagógica; o Interacionismo e suas implicações na escola e os problemas de aprendizagem.

A disciplina Princípios e Métodos da Língua Portuguesa e Literatura Brasileira na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental tem a seguinte ementa:

Estudo da Língua Portuguesa e Literatura Brasileira nas práticas pedagógicas de leitura e literatura, linguagem oral e audição, produção e conhecimentos lingüísticos, analisando diferentes abordagens didático pedagógica presentes no processo, considerando como construção e produção de conhecimentos.

A ementa da disciplina Didática e Metodologia de Geografia e História na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental é assim descrita:

O significado da Metodologia do Ensino e o sentido da História e Geografia nas séries iniciais. Diagnóstico do ensino de História e Geografia no atual contexto da sociedade brasileira. Pressupostos, experiências e propostas metodológicas e alternativas para o ensino de História e Geografia.

Didática e Metodologia de Ciências na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental explicita sua ementa da seguinte forma:

Desenvolver, através de conteúdos, a reflexão sobre a natureza, o objetivo e relação da Ciência com a sociedade, articulando estes aspectos com o ensino de Ciências.

¹ As ementas das disciplinas Psicologia da Educação I e II são complementares

Esses conteúdos envolvem três grandes temas: Ciências e Conhecimento, Ciências e Sociedade e Ciências e Educação. Através da avaliação diagnosticada da Pré-Escola, do Ensino Fundamental e médio, o futuro profissional da educação verificará as condições em que se realiza o ensino das Ciências, bem como poderá conseguir subsídios para a elaboração, aplicação e avaliação de um projeto de ensino onde utilizará os diferentes recursos didáticos da área.

A ementa da disciplina Didática e Metodologia de Matemática na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental é apresentada da seguinte forma:

Fundamentação e desenvolvimento da Matemática. Importância e objetivos na Pré-Escola e no Ensino Fundamental. Princípios e Fundamentos do ensino da Matemática. Propostas curriculares de Matemática para a Pré-Escola e Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries). O conteúdo matemático e as diferentes abordagens metodológicas.

Princípios e Métodos de Alfabetização tem como ementa:

Estudo de alguns conteúdos da Lingüística e sua aplicação ao processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa especificamente em relação à alfabetização e à lecto-escrita, considerando este processo como construção de conhecimentos.

Por fim, a disciplina Expressão Lúdica tem como ementa:

Jogo, brinquedo e brincadeira: significados usuais; o jogo na Educação; o jogo na Educação Infantil; os jogos infantis na perspectiva de Piaget, Wallon e Vygotsky.

O conteúdo programático previsto nas fichas das disciplinas selecionadas não vai muito além do que nos informam as ementas. Constatamos que, além da disciplina Expressão Lúdica, que já na ementa apresentava de forma mais explícita a questão do lúdico, do jogo, da brincadeira e do brinquedo, somente no conteúdo programático da disciplina Princípios e Métodos da Educação Infantil isso volta a acontecer. Retomemos, pois, as fichas dessas duas disciplinas para ver o que elas nos informam sobre isso de forma clara.

Em Expressão Lúdica estão previstas as seguintes atividades e conteúdos:

Exercícios de sensibilização e vivências do lúdico no espaço escolar, subsidiados por leituras de artigos que propiciem a reflexão sobre a temática; confecção de materiais; perspectiva histórica, características e significados do jogo, brinquedo e brincadeira; o jogo na educação; os jogos infantis segundo Piaget, Wallon, Vygotsky e Bruner; o jogo, a Ciência e as Artes no ensino de Ciências, Matemática, Linguagem, Artes Plásticas, Expressão Musical e Expressão Corporal.

No caso da disciplina Princípios e Métodos de Educação Infantil, encontramos:

Panorama político da Educação Infantil no país sob uma perspectiva histórica da origem à atualidade; perspectiva Interacionista-Construtivista e implicações pedagógicas no trabalho com crianças de zero a seis – concepções de desenvolvimento infantil e de criança; aspectos importantes no processo de construção de uma proposta pedagógica para as Instituições de Educação Infantil – zero a seis; a importância das brincadeiras e do brinquedo; as diversas linguagens da criança de zero a seis anos; expressão plástica, corporal e musical; Froebel, Método Montessori, Pedagogia Freinet; propostas curriculares de Educação Infantil.

Enfim, a análise das ementas e conteúdos programáticos previstos nas disciplinas do curso em questão confirma que a maioria dessas disciplinas mantêm-se silenciosas quanto à temática do lúdico, do jogo, da brincadeira e do brinquedo, como elementos importantes na formação do profissional da educação.

Mas, o cotidiano do curso não se delinea apenas através de documentos. Pelo contrário, se esses documentos são elementos constitutivos do cotidiano do Curso de Pedagogia da UFU, também as ações, práticas e representações de alunos e professores são componentes fundamentais na definição dos contornos do mesmo. Vejamos, pois, o que os sujeitos, alunos e professores, informam-nos sobre como a questão do lúdico tem sido trabalhada nesse curso.

Como vimos, o lúdico enquanto tema/conteúdo de ensino aparece apenas nas disciplinas Expressão Lúdica e Princípios e Métodos de Educação Infantil. Porém, insistimos junto aos nossos sujeitos sobre o aparecimento ou não do lúdico no desenrolar das disciplinas enquanto temática de estudo. E aqui, mais uma vez, somente os professores dessas duas disciplinas informaram estudar este tema. Vejamos o que nos diz a professora Luciana, da disciplina Princípios e Métodos de Educação Infantil:

Quando eu vou desenvolver a parte da metodologia na Creche e na Pré-Escola, nós desenvolvemos as brincadeiras. A importância do brincar na Creche em Pré-Escola. Resgatamos as brincadeiras tradicionais, os alunos lembram algumas, perguntam para alguma pessoa de mais idade e nós fazemos dentro da sala, brincadeiras que foram da nossa infância e que já tinham sido esquecidas.

A professora Nilza, da disciplina Expressão Lúdica, por sua vez, explica:

Na Expressão Lúdica estou enfocando os estudos que têm sido realizados sobre a questão do brincar. E esses estudos abragem tanto a área da Filosofia como da Pedagogia, da Psicologia, da Antropologia. Então, eu tenho apresentado aos alunos esses estudos e a importância do lúdico para a educação.

No depoimento dos alunos, essa informação é corroborada. A aluna Joana, por exemplo, diz que o lúdico aparece porque são os próprios alunos que trazem para sala de aula: *O lúdico aparecia a maioria das vezes, por criatividade nossa mesmo.*

A aluna Carolina também reclama a ausência do lúdico:

Infelizmente o lúdico quase não aparecia. Tinha alguns professores, o da Metodologia da Matemática, trabalhou muito a questão de jogos educativos pra poder trabalhar Matemática na sala de aula. Mas, nas outras disciplinas, infelizmente estava assim, um pouco escasso essa questão. Quando tinha apresentação de trabalhos às vezes os alunos trabalhavam mais pra esse lado aí, dos jogos.

A aluna Rosa avalia que predomina a preocupação dos professores sobre o conteúdo de natureza mais conceitual, teórica, secundarizando as exigências no que diz respeito ao lúdico, ao jogo enquanto temática de estudo:

Olha, eu assisti pouquíssimas aulas em que o lúdico foi abordado pelos professores em sala de aula. Isso tinha que partir mais da gente mesmo sabe, através de nossos seminários, que os professores mesmo, às vezes eles cobram o texto da gente, mas eles não transmitem isso na questão do lúdico.

Nas palavras da aluna Tereza, a questão do lúdico ficou a desejar no decorrer do curso:

O lúdico aparecia pelo aluno e pelo professor, mas muito pouco explorado, muito pouco trabalhado. Eu acho que nesse ponto ficou muito a desejar. Não sei se é porque a gente que trabalha com Educação Infantil é direto, né. Se você vai passar o conteúdo pra criança, às vezes uma brincadeira, uma simples brincadeira você consegue esclarecer assim uma dúvida enorme.

Como pode-se depreender, realmente, o lúdico tem aparecido muito pouco enquanto conteúdo de ensino. Mas, se por um lado, essa temática tem sido pouco explorada enquanto objeto de estudo, por outro, há de se investigar sobre a utilização de recursos metodológicos que contemplassem tal questão. Nesse sentido, dos oito professores entrevistados, três – André, Luciana e Nilza - informaram que utilizam o jogo e brincadeiras enquanto recurso didático em suas aulas. O professor André, assim se expressa sobre esse fato:

Eu trabalho com diferentes maneiras, o lúdico é uma delas. Eu trabalho muito com jogos, recreação, com dramatização, buscando resgatar a história da disciplina. Então a gente busca trabalhar algumas atividades com os alunos de maneira que eles se envolvam com as atividades, eles vivenciem as atividades. Dessa maneira eu entendo que a gente esteja garantindo um trabalho de maior envolvimento, de maior qualidade. Não há assim, um momento específico para trabalhar o lúdico. O lúdico faz parte do dia a dia do trabalho da disciplina, com certeza a gente trabalha com o lúdico, não como um momento específico da disciplina, mas como um instrumento de melhoria do trabalho da própria disciplina.

Já a professora Nilza nos relatou:

Tenho desenvolvido, com os alunos, um processo de criação em cima do próprio material pedagógico, no sentido de estar transformando, por exemplo, com qualquer material, que ele construa, com botões, caixas, sucatas, etc, um jogo educativo.

As professoras Sônia, Neide, Natália e Mariana esclareceram que utilizam atividades lúdicas como recurso metodológico, porém, informaram que quando isso ocorre geralmente é por iniciativa dos alunos no momento que vão apresentar trabalhos. Isso inclusive vai ao encontro do que alguns alunos já disseram. Tomemos, por exemplo, o depoimento das professoras Neide e Mariana respectivamente:

Na verdade, eu nunca cheguei na sala e propus um jogo e fiz esse jogo com as alunas. Eu prefiro que elas busquem e joguem, quero dizer, que elas dinamizem esse jogo em sala de aula. Eu não faço um jogo com elas. Eu participo na hora que elas estão preparando as suas aulas, que elas estão montando o jogo, pensando qual jogo elas poderiam estar utilizando (...). Na verdade, não dá tempo, tem hora que não dá tempo de você estar fazendo um determinado jogo na sala de aula, devido a extensão do conteúdo a ser trabalhado.

É utilizado muito pouco, muito pouco. Na verdade, eu não trabalho na minha disciplina, eu não trabalho mesmo. Como conteúdo que eu vou tá ensinando, eu não faço. Mas, quando eles vão apresentar, por exemplo, tem uma unidade do meu programa que eu trabalho como ser um bom professor. Eles vão fazer experiência de como ser um bom professor. E aí, sim, surge alguma coisa, né, já surgiu uma vez e tal. Porque aí, eu peço que eles apresentem de maneira criativa, então eles criam forma de fazer apresentação. E aí é onde às vezes surge, mas surge deles, quando surge, surge deles, então nem sempre surge.

A professora Patrícia, por sua vez, foi incisiva em dizer que não utiliza o jogo, a brincadeira em suas aulas:

As minhas ferramentas, a minha postura, não é uma postura lúdica, não é. É uma postura muito sistematizada, de organização, de conhecimento. Eu, por exemplo, quando eu passo um filme, com objetivo de discutir, de incorporar o conteúdo, um filme extremamente selecionado, eu fico aflita, achando, sentindo, com a sensação que eu estou perdendo tempo, cê tá entendendo? Então, é muito difícil (...), mas nunca consegui realmente ter uma postura lúdica, não que eu estou querendo te dizer com isso que eu acho que a gente ensinaria melhor. Que a gente ensinaria melhor, com outro significado se a gente tem uma postura mais lúdica diante a vida, não é. Mas também que a gente ensina de outro jeito, eu acho que a gente ensina de outro jeito, tá, a gente ensina de outro jeito.

Os depoimentos dos alunos em relação ao aspecto recursos metodológicos utilizados também não apontam o lúdico como elemento da prática docente no Curso de Pedagogia da UFU. Pelo contrário, indicam uma presença constante da aula expositiva e do uso do quadro-giz, geralmente identificados como elementos do método tradicional. De acordo com a aluna Cleide, por exemplo, os professores apenas utilizam a aula expositiva como recurso de trabalho. Suas palavras são:

Durante os três anos que a gente tá aqui na universidade, tem se usado mais é o quadro de giz e as pessoas falam, simplesmente falam, nem se quer fecham o pensamento direito(...) Recursos além do quadro de giz, usavam basicamente os seminários e os seminários funcionavam assim: de uma hora pra outra davam um texto pra gente, a gente vai falar sobre aquele texto. A gente não pode nem criar em cima do texto, porque o texto é pequeno, a turma é grande e o espaço que tem pra apresentar é muito pouco.

Também a aluna Rosa percebe que a aula tradicional tem predominado neste curso:

A aula tradicional tem vigorado muito aqui no curso, não sei se é só no curso, mas em todas as disciplinas sim. Eu senti isso até mesmo na Educação Infantil, que é uma disciplina, que acho, teria que ter mais o lúdico do que teoria em si.

Em síntese, os vinte alunos entrevistados foram unânimes em afirmar que todos os professores usam, na maioria das vezes, aulas expositivas. Só alguns utilizam outras dinâmicas. Isso pode ser confirmado no depoimento da aluna Lucimeire: o professor de Matemática, por exemplo, trabalhou com aula expositiva, mas mostrou, utilizou atividades no concreto, trabalhou coisas diferentes.

A aluna Juliana também tem essa percepção:

Praticamente todos usam retroprojeter, a gente trabalhava com seminários, com alguma representação. Mas a maioria fica em cima das folhas, das apostilas, aulas expositivas, alguns filmes, poucos filmes.

Ainda quanto aos recursos metodológicos, alguns alunos também citaram outras atividades que, segundo eles, utilizavam de recursos práticos. Um exemplo desses recursos pode ser encontrado no depoimento do aluno Eduardo:

No começo do curso a gente teve vários professores que dava muita ênfase só mais na aula expositiva. Dai alguns teve aula fora da sala de aula, é como jogos e brincadeiras, explicando o lúdico mesmo. Na disciplina Educação Infantil a professora marcou muito, porque fez a gente lembrar quando a gente era criança, então ela interagiu realmente. Então enriqueceu bastante pra gente. A gente ficar só na teoria não dá. E as outras disciplinas eram aulas expositivas, era mais lê um texto

e fazer relatório, fazer resumo. Teve retroprojektor, teve cartaz. Quando a gente ia explicar, a gente usou muito esses recursos: cartaz, painéis, até televisão, vídeo a gente usava.

Por último, o depoimento da aluna Adriana confirma que quando apareciam dinâmicas de grupo diferentes, isso se dava, geralmente, por iniciativa do aluno:

Era usado aula expositiva, quando variava um pouco era retroprojektor com transparência. Alguns passavam vídeo pra gente, mas algo mais dinâmico na sala, eu nunca vi. As dinâmicas de grupo geralmente eram propostas por pessoas que estavam apresentando seminário, pelos próprios alunos. Eu nunca vi nenhuma dinâmica partindo do professor. Mais é realmente retroprojektor, vídeo, aula expositiva, às vezes nós vamos para a biblioteca pesquisar alguma coisa, mas dinâmicas, jogos na sala não tinham.

Em relação à categoria abordagem do lúdico na formação do profissional da educação, a maioria dos professores avalia que esse elemento deve constituir o eixo do curso. Apenas a professora Patrícia, em decorrência de sua formação profissional e pessoal, tem restrições quanto a esse elemento. Favoráveis ao elemento lúdico, as professoras Sônia e Luciana afirmam, respectivamente:

Eu acho que é exatamente através do lúdico que você pode ensinar qualquer coisa para a criança, então eu acho que ele tem que ser o alicerce do próprio curso. Na hora que você vai abordar qualquer tema mais prático, você tem que trabalhar o lúdico. Você pode ensinar Matemática, Ciências, você pode ensinar qualquer conteúdo, desenvolver o aspecto psicomotor, tudo, através de jogos e de brincadeiras. (...) Se é aqui que nós estamos formando tanto os professores quanto os especialistas, se nós não dermos isso, o lúdico, nós não estamos dando ferramentas para eles.

Eu acho que o lúdico deveria ser o eixo do curso. Como a gente enfatiza que o lúdico é o eixo da ação pedagógica de zero a seis anos, eu tenho procurado tocar as alunas no sentido de que elas têm que vivenciar esse lúdico, pra que elas possam estar dando conta de fazer isso com as crianças, levar pra sala de aula.

Já a professora Patrícia assim se posicionou:

Particularmente, a minha posição, a minha proposição pedagógica, vamos dizer assim, a minha formação pedagógica, o meu jeito de ser professora, eu sempre tive muita dificuldade de lidar com o lúdico. O lúdico teve um espaço muito pequeno na minha formação. No meu desenvolvimento infantil e de adolescente. Eu tive uma formação, eu sou muito marcada pelo trabalho, pelo trabalho. E trabalho totalmente separado do lúdico, do lazer (...) O trabalho para mim, é uma forma de diversão. Eu gosto muito do que eu faço, eu gosto da sala de aula. Sala de aula não é um espaço de sacrifício para mim, é um espaço de trabalho prazeroso, mas não de lúdico. Não é um espaço lúdico, nunca foi, eu não sei lidar com isso, nunca soube lidar. E a minha formação reforçou isso.

A importância do lúdico na formação docente é reforçada pela professora Neide, para quem tal elemento deve ser trabalhado em todas as disciplinas:

Eu acho que o lúdico, ele teria que estar presente em todos os conteúdos, em todas as disciplinas do curso. Eu não concebo uma única disciplina, porque quando um professor trabalha o lúdico isoladamente, ele praticamente, ele vai dar ênfase naquilo que sua formação possibilitou.

Apesar da professora Natália afirmar não entender quase nada sobre o lúdico, ela também acredita que ele é o ponto de partida para introduzir novos conhecimentos:

Eu não entendo muito de lúdico não, mas assim, o pouco que eu ouço falar, o pouco que eu estudo, eu acho que você tem que trabalhar com ele, mas você tem que ir trazendo o conhecimento real. O lúdico é o ponto de partida para mim. Com toda a minha ignorância, tá, nessa parte, mas eu acho que o lúdico é um ponto de partida (...) eu acho extremamente interessante, agora eu acho também interessante você trabalhar num plano. Nessa linha que eu te falo, tanto na pré-escola como na 1ª e 2ª série, trabalhar com o lúdico, mas no caso de Ciências, ele serve como ponto de partida pra você evoluir pra um conhecimento concreto. Acho que é por aí.

Segundo a professora Mariana, para o pedagogo, trabalhar com lúdico é uma necessidade:

A experiência que eu tenho com o lúdico é muito pequena. Por exemplo, na minha formação não tive nada. Nunca foi abordada, uma coisa que é nova no curso de Pedagogia, mas está sendo abordado (...) Eu penso que é uma necessidade na formação do pedagogo, não só do pedagogo, mas do professor de uma maneira

geral, né. Porque hoje em dia todos os recursos e a questão das estratégias, e principalmente das imagens também tem sido uma necessidade pra geração atual. A gente não consegue mais trabalhar com essa geração somente utilizando os mesmos recursos tradicionais, né. Então tem que mudar.

Por fim, o professor André acredita que por meio do lúdico várias questões de aprendizagem podem ser resolvidas:

Eu entendo que o lúdico, ele é muito importante para o desenvolvimento da aprendizagem, para a elucidação de uma série de questões relacionadas principalmente à área de Matemática, que os alunos apresentam dificuldade. É talvez o que precisaria, seria um enfoque maior em relação ao lúdico e também a oportunidade da gente trabalhar com os alunos, não só lúdico, mas também à parte de envolvimento mais pessoal das pessoas com o trabalho pedagógico, quer dizer, o lúdico serviria, no meu modo de entender, como um meio de desenvolvimento do trabalho pedagógico, mas não como um dos recursos, uma das possibilidades de trabalho a ser executado nas séries iniciais e na educação infantil.

A partir desses depoimentos sobre o sentido do lúdico na formação do profissional da educação, observa-se que predomina uma concepção bastante restrita a esse elemento, uma vez que muitos não vivenciaram em sua formação acadêmica e até mesmo pessoal este tipo de experiência. A formação do professor deu-se, em muitos casos, nos moldes de uma pedagogia tradicional, seja nos remotos bancos escolares, seja na formação universitária. Trata-se, portanto, de uma tradição pessoal que está inserida numa longa tradição cultural e histórica.

Os professores não foram formados com a idéia de incorporação do jogo no trabalho, ou seja, que jogo pode ser trabalho, assim como trabalho pode ser jogo. O lúdico continua sendo visto como oposto ao trabalho, é visto apenas como divertimento, opondo-se à seriedade.

Esta concepção também está presente no curso de Pedagogia da UFU; podemos confirmá-la nos depoimentos das professoras Sônia e Luciana. Segundo Sônia:

Aqui no próprio curso de Pedagogia se vincula ainda ter que ficar em silêncio e sentado para aprender. Quantas e quantas vezes em minha aula, gente abre a porta, ou passa, olha pela janela, porque os alunos estão dando risadas, o que não significa

que não estejam aprendendo. Então, nessa aula, por exemplo, vira o que poderiam chamar uma bagunça. Porque aí eles levantam, quer ver eu fazer a mágica, quer que eu ensine a fazer.

Luciana afirma que:

Aqui no curso às vezes as pessoas vêem o lúdico com visão equivocada. Você dá uma atividade assim lúdica, uns acham que é brincadeira, perda de tempo. Por exemplo, tem colegas nossas que às vezes acham que naquela disciplina as meninas tão só brincando. As alunas não estão fazendo nada com seriedade, isso ainda está muito presente.

Apesar de um número expressivo de professores falar do lúdico, de sua importância e acreditar que ele deve ser trabalhado nos cursos de formação de professores, detectamos um descompasso entre essas afirmações e a prática pedagógica desenvolvida no curso de Pedagogia da UFU. A aluna Cleide explica que em poucas disciplinas o lúdico aparecia:

Foi abordado na questão da Matemática, nós trabalhamos muito os jogos de mesa, confecção de material. Educação infantil também a gente fez várias exposições, a gente correu atrás de vários materiais pra ilustrar os nossos seminários, como que a gente poderia trabalhar com crianças, com conteúdo, então foi muito legal. Teve uma outra disciplina também, Psicologia, a gente teve um teste simulado com as crianças, mas também foi a única oportunidade, foi apenas uma, não deu continuidade, então a gente não conseguiu entender bem, né, mas foi muito bom. Fora isso não teve outros não.

Na verdade, professores citam o lúdico em suas aulas, mas poucos o utilizam, é o que nos informa a aluna Taís:

Pra mim assim, o que ficou mais evidente, foi quando a gente teve a disciplina de Educação Infantil, no 1º ano. Foi onde a gente teve mais contato com o lúdico, a gente pôde confeccionar alguma coisa, também no laboratório. Nas outras disciplinas citava, mas não foi dada ênfase, não com tanta evidência como foi na Educação Infantil.

Alguns dos depoimentos apresentados pelos alunos evidenciam que estes os cobram dos professores a presença de atividades lúdicas em suas aulas. Todavia, quando isso ocorre, mesmo entre o corpo discente há algumas resistências. A professora Luciana, por exemplo, relatou-nos que quando foi aplicar algumas brincadeiras na sala de aula, alguns alunos não conseguiram sequer levantar da carteira. Então, esses mesmos alunos fizeram a análise de que eles estão enrijecidos, não foram preparados para brincar sequer com seus alunos; nossas escolas fizeram com que eles acreditassem que o que é sério está no papel, no quadro cheio, no retroprojeter e em textos. Após a reflexão dos alunos sobre a atividade proposta, a professora Luciana relatou-nos:

Acho que os alunos sentiram que não dá pra você falar, dar orientações de algo que você também não vivenciou. Mas é assim, de um enrijecimento, que a gente fica boba, uns têm vergonha, outros falam que já estão velhos para fazerem isso e já tem aqueles que se dispõem a brincar, liderar as brincadeiras. É muito claro isso, e no curso de formação de educadores, eu acho isso muito sério, porque o nosso curso parece que se fechou de uma maneira tal pra esse conteúdo, estanque de fundamentação teórica aprofundada e parece que tudo isso não combina com alegria, movimentação, com esse outro lado dessa formação humana, que é esse afetivo, como se a alegria não pudesse participar da sala. Então, isso me incomoda muito, me preocupa muito.

A aluna Adriana faz uma avaliação similar:

Olha, eu lembro que no 1º ano a gente teve aula de Educação Infantil e a professora propôs que a gente pesquisasse brincadeiras. No final do ano a gente foi para a quadra e cada um apresentou a sua brincadeira. Ai tinha vários tipos, tipo pegador e várias outras brincadeiras de criança. Mas, eu acho que por parte do próprio aluno tem um pouco, assim de impedimento, ninguém queria fazer as brincadeiras, ficou todo mundo meio sem graça, tava todo mundo olhando a gente brincando ali na quadra. Então, dos próprios alunos tem uma barreira.

Apesar dos alunos cobrarem dos professores a presença de atividades lúdicas em suas aulas, dos vinte alunos entrevistados, apenas dois cursaram a disciplina optativa Expressão Lúdica. Diante desse dado, procuramos investigar sobre a pertinência do lúdico ser abordado nos cursos de formação de professores em disciplina específica. Encontramos diferentes posicionamentos, predominando os que entendem que a questão

do jogo, do brincar, do brinquedo, enfim, do lúdico, não deveria ser tratada enquanto objeto de estudo de uma única disciplina, mas, pelo contrário, permear o conjunto das disciplinas do curso.

O professor André, por exemplo, acredita que o lúdico deveria ser abordado em todas as disciplinas, mesmo com as limitações que alguns professores têm em relação ao mesmo:

Acho que as diferentes disciplinas poderiam abordar aspectos relacionados à educação com suporte, com base, em atividades lúdicas. Ocorre que na verdade, dada a própria formação da maioria dos professores, isso se torna um pouco difícil. Então, diante desse quadro de falta de envolvimento com o próprio lúdico, eu acho que talvez com o tempo fosse evitando essas disciplinas específicas. Para o lúdico não há necessidade de uma disciplina específica, eu acho que precisa é o conjunto trabalhar com a idéia.

Na mesma direção e reconhecendo as mesmas limitações, a professora Patrícia faz a seguinte avaliação:

Eu não acho que o lúdico deva ser disciplinarizado, não acho (...) Agora, eu me questiono: expressão lúdica não teria que ter, permear todas as disciplinas? Não teria que ter um caráter transversal? Agora, é complicado, porque o que deve permear todas as disciplinas, acaba não sendo território, campo de ninguém, é o problema da disciplinarização e da transversalidade. Então, eu reconheço a importância, mas, por exemplo, dado ao meu depoimento, a minha dificuldade, eu fico pensando, há outros professores que também têm essa dificuldade. Agora, eu acho que é importante, o problema é: como é que isso vai aparecer no currículo? Qual a dosagem? O que vai virar isso? Porque teria que ser algo mais sistematizado, não poderia ser algo solto.

A professora Sônia enfatiza a necessidade de se ter uma política acadêmica no curso que dinamize a idéia de que a questão do lúdico deve permear toda a formação:

Para começar a trabalhar o lúdico, pode ser através de disciplina específica. Porém tem que ser feito um trabalho para incentivar todos os professores do curso a trabalhar essa questão. Então, eu acho que é uma mudança que vai levar algum tempo, agora, não pode ser perdida de vista. O colegiado pode permitir, pode deixar ter disciplina específica, mas tem que ter uma política de tentar junto aos

professores, quando da reunião, por exemplo, da congregação do curso, mostrar isso e tentar incentivar que cada professor na sua disciplina trabalhe isso daí (...) Eu acho que tem que começar a mudar a visão dos professores da Pedagogia, para daí, depois, mudar currículo, mudar a própria filosofia de curso.

A professora Luciana, apesar de também não concordar com a existência de uma disciplina específica para tratar do lúdico, entende que ele é elemento fundamental na humanização do indivíduo:

Se o lúdico for entendido, como essa alegria, esse prazer de conhecer também, de estar construindo essa relação com a realidade, com o mundo, eu acho que tem que permear nas várias disciplinas. Principalmente nessa formação plural que eu estou defendendo (...) Eu não vejo como uma disciplina especificamente. E nem de se trabalhar só nas metodologias. Deve ser trabalhado num todo. Eu não acho que é pra ser visto como uma abordagem metodológica, mas como um fundamento básico de humanização do sujeito.

Mesmo os professores que defendem a necessidade de disciplina específica para tratar da questão do jogo, da brincadeira, do brinquedo, na formação do profissional da educação, entendem, igualmente, que essa mesma questão deve estar presente nas demais disciplinas. É o que nos diz, de forma bem clara, a professora Nilza:

Todas as disciplinas deveriam trabalhar o lúdico. Porém deve existir uma disciplina específica para você estar aprofundando os conhecimentos sobre o lúdico e aprofundando as vivências. A disciplina em si constitui um espaço maior.

A professora Mariana, também acredita que, de início, é pertinente existir uma disciplina específica; porém, não pode ficar restrito a isso:

Eu acho que inserir como disciplina é um começo. Mas, eu acho que é muito mais eficaz, se a gente consegue ter isso como concepção de estar presente nas diferentes disciplinas. Talvez ser parte do conteúdo das disciplinas de forma geral. Talvez nem todas, acho que nem todas cabem, mas de alguns leques de disciplinas do curso de Pedagogia, principalmente. Mas da formação de professores de modo geral, né. E que também, a idéia que se tem é que o jogo, a brincadeira é coisa de criança, e não é verdade.

A professora Natália posiciona-se na mesma direção que a sua colega Mariana:

Eu acho que se nós tivéssemos uma boa formação, eu acho que todos os professores, principalmente os que lidam com metodologias e práticas em estágios, todos esses professores tinham que ter formação pra estar trabalhando com o lúdico, porque eu acho que ele é mais um, ele é um conhecimento que o professor, qualquer professor de prática ou metodologia, ou estágio tem que ter pra poder usar no momento adequado. Agora eu acho também se você tiver uma disciplina voltada, por exemplo, que abranja essas coisas, numa disciplina de lúdico, mas que não se preocupe só, por exemplo, só com brincadeira, mas que tenha preocupação de estar mostrando o lúdico em diferentes formas, eu acho muito bom, eu sinto falta.

O posicionamento dos alunos sobre a existência ou não de disciplina específica para a temática do lúdico na formação docente não difere muito das opiniões dos professores. Em sua maioria são favoráveis a que esta temática seja abordada em diferentes disciplinas. A aluna Cleide, por exemplo, afirma:

O lúdico, ele deveria ser trabalhado em todas as disciplinas, porque a partir da prática, a partir da brincadeira, você aprende muito mais, você assimila muito mais. Então a gente deveria estar usando isso aqui, por quê? Porque a gente tá aprendendo aqui, você vai levar pra fora. Se você não aprende nada, você não leva nada. A gente tem procurado curso por aí, pra gente estar se formando, porque a universidade não tá oferecendo esse tipo de trabalho pra gente. Eu atualmente estou trabalhando com Ensino Fundamental, e a gente tem que se virar pra buscar recursos pra gente, porque a gente não tem conhecimento, não é? Isso não foi oferecido pra gente aqui. Então é basicamente o aluno que tá se fazendo, o aluno que tá se formando, não os professores que estão nos ajudando muito.

Ainda a título de ilustração, destacamos que não é diferente a opinião das alunas

Adriana e Marlene:

Eu acho que todas as disciplinas podem estar trabalhando o lúdico. Eles mesmos pregam a interdisciplinaridade, não é? Então, eu acho que não precisa ser uma disciplina isolada. Não é só porque aquela disciplina pretende trabalhar isso que tem que ser exclusividade dela, acho que todas podem estar trabalhando um pouco.

Eu acho que todas as disciplinas poderiam trabalhar a questão do lúdico. Deveria ser usado em todas para que a gente possa ter uma visão de como trabalhar os diferentes conteúdos usando técnicas diferentes e acho que o lúdico é algo que os adultos também sentem falta.

Os alunos que defendem a idéia de haver uma disciplina específica para tratar das questões referentes ao lúdico nos processos educativos, também enfatizam a necessidade dessas mesmas questões serem trabalhadas nas demais disciplinas. É o que afirma a aluna Selma, por exemplo:

Eu acho que o lúdico, além dele aparecer numa única disciplina, assim uma disciplina que trata só desse assunto, ele deveria aparecer também assim em forma de dinâmicas nas outras disciplinas, entendeu? Porque eu sinto falta dessa disciplina que trabalha o jogo, porque no ensino superior se fala que tem que trabalhar o lúdico, que tem que trabalhar o lúdico, mas não se ensina como trabalhar, de que forma, quando trabalhar, entendeu? A gente ouve direto que tem que trabalhar o lúdico, tem que trabalhar, entendeu? Mas não trata da importância de como, quando trabalhar, entende?

Nos relatos apresentados neste capítulo, observa-se que alguns professores do curso de Pedagogia da UFU, mesmo com suas limitações pessoais e profissionais, estão procurando introduzir recursos variados em suas aulas. Porém, a mudança em sala de aula é algo complexo, pois envolve fundamentalmente uma mudança de postura por parte do professor, além de outros determinantes de ordem objetiva. As condições de vida, de trabalho e de formação do professor dificultam, muitas vezes, a implementação de inovações pedagógicas. Sobre esse último aspecto, Demo (1992, p. 32), afirma: *o pior vício está na preservação da postura de docentes que 'apenas ensinam', porque 'apenas aprenderam'. Literalmente se preparam para transmitir conhecimento copiado, como se isto fosse algum 'preparo'.*

Por certo, buscar novos recursos metodológicos, permitir-se pensar na possibilidade de incluir atividades lúdicas no campo da Pedagogia é um avanço profissional para os professores que foram formados pela pedagogia da palavra, do quadro-giz, que valorizava mais o *falar sobre* do que o *vivenciar*, o *produzir*

conhecimento a partir da experiência, da prática pensada, refletida. Com efeito, já não se concebe mais trabalhar com o pressuposto de que o professor apenas ensina e o aluno apenas aprende. Conforme Demo (1992, p. 33):

Tanto é falso conceber o professor como alguém que meramente ensina, quanto é falso conceber o aluno como alguém que meramente aprende (...) É preciso transmitir para o aluno a ambivalência moderna do 'aprender a aprender', e isto também na educação básica, para sairmos da 'decoreba', da cola, da imitação barata. O 'pedagógico' na aula está, sobretudo, no horizonte emancipatório de ocupação de espaço próprio via pesquisa e elaboração própria. Por incrível que pareça, a tecnologia já sabe disso desde sempre, pois vive de inovar. Só a educação ainda acredita na cópia, na cola, na aula repetitiva.

Contudo, não basta que o professor procure inovar suas ações pedagógicas, faz-se necessário também que o próprio aluno tenha disponibilidade para aceitar as possíveis mudanças; que esse aluno tenha interesse em abandonar uma postura marcadamente passiva de reprodução. As mudanças na educação também dependem dos alunos. Alunos curiosos, motivados, facilitam enormemente o processo ensino-aprendizagem, estimulam as melhores qualidades do professor, tornam-se interlocutores lúcidos e parceiros de caminhada do professor. Alunos motivados aprendem e ensinam, avançam mais, ajudam o professor a ajudá-los melhor.

Em nossa prática pedagógica, nossa cultura é basicamente uma cultura de adaptação, que, até então, tem favorecido os mecanismos de conservação, tendendo a repelir as tentativas de romper os freios da acomodação na busca de soluções inovadoras. Trazer o estudo e a prática do lúdico, do jogo, do brinquedo e da brincadeira para os cursos de formação dos profissionais da educação pode-se constituir em um importante componente para a redefinição dessa prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa pesquisa, constatamos que o lúdico sempre esteve presente em diferentes épocas, povos e contextos, com diferentes significados. A história da Pedagogia evidencia que vários estudiosos já se preocupavam com a questão motivacional do ensino, preconizando uma educação de acordo com as necessidades e interesses infantis, e que também reconheciam o valor formativo do lúdico – jogo, brincadeira e brinquedo.

Como pudemos ver, as atividades lúdicas ajudam a desenvolver comportamentos que propiciam a formação de estruturas cognitivas, motoras e afetivas capazes de dar suporte e embasamento aos conhecimentos tidos como formais, além de estimular *habilidades consideradas como pré-requisito* para o aprendizado, e criar espaço para a construção das atitudes necessárias ao exercício da cidadania.

Com o lúdico, cada experiência é sempre uma aventura, com diferentes desafios que nos levam a novas descobertas, impondo o domínio de novas dificuldades.

No desenvolvimento da atividade lúdica, partindo dos jogos de exercício, também chamados funcionais, em que a criança sente alegria, emoção e surpresa diante dos movimentos de seu corpo, que ela repete incessantemente em gestos que lhe causam prazer, a criança se orienta para os jogos de imitação, isto é, jogos simbólicos, que se caracterizam por uma maior assimilação e acomodação ao meio que a cerca. A mímica e a ficção simbólicas são os elementos utilizados pela criança para imitar e representar todas as situações exteriores. Em seguida, através dos jogos que se caracterizam pelo uso da regra, temos a fase, por excelência, da socialização infantil.

Essas formas de jogos são correspondentes à tomada de consciência do outro, como existência autônoma e complementar. Assim, o jogo, que permite fazer a descoberta do outro e com ele se identificar ou não, favorece a integração da criança consigo mesma. Quando ela aprende a compreender e a apreciar o ambiente que a cerca, desenvolve a aptidão para compreender o próximo e as suas necessidades. Jogar e brincar contra o

outro é jogar e brincar com outro. O adversário, no jogo, na brincadeira, é, sobretudo, um companheiro.

Além disso, ao participar de atividades lúdicas, a criança é capaz de fazer perguntas, de encontrar respostas, de descobrir novas soluções, repensar situações, de encontrar e reestruturar novas relações. Dada a importância da atividade lúdica, como forma de captar a atenção da criança, a Pedagogia tem lançado mão dessas atividades como descontração e instrução ao mesmo tempo. Tais atividades materializam a idéia de *aprender brincando e brincar aprendendo*.

Neste estudo procuramos, em um primeiro momento, trazer à luz elementos que nos confirmaram a importância do jogo, da brincadeira e do brinquedo no processo educacional e no processo de construção do conhecimento. Daí a necessidade de os professores terem, em seus cursos de formação, momentos que possibilitem discutir a importância e o lugar do lúdico no processo ensino-aprendizagem.

Ao analisarmos o curso de Pedagogia em âmbito nacional, percebemos que essa questão não foi elemento relevante nas discussões realizadas nos encontros sobre a formação do professor. Desde o final dos anos 70 e ao longo dos anos 80 e 90, nas discussões sobre a formação do educador, especialmente na área de Pedagogia observamos que predominaram temas que englobavam a questão da identidade e função do pedagogo, a relação teoria e prática nos cursos de formação, a construção de uma base comum nacional para esses cursos e, ainda, a própria organização do trabalho escolar.

Esses encontros e discussões contribuíram significativamente para o avanço das reflexões acerca da formação dos educadores, incentivando o surgimento de formas organizativas para os profissionais da educação.

Com relação à proposta curricular do curso de Pedagogia da UFU, constatamos que o mesmo trabalha procurando propiciar ao aluno uma visão de totalidade da prática educativa na instituição escolar. Isso apesar de continuar habilitando o futuro profissional ou na área do Magistério para as séries iniciais do Ensino Fundamental, ou como Especialista em Educação nos termos deferidos pelo Parecer CFE 252/69. Mas, ainda que estejam mantidas essas habilitações, fica evidente o esforço no sentido de se garantir uma

formação integrada e articulada entre elas. Assim, o curso apresenta uma única organização curricular, fundamentada no pressuposto de que o currículo deve possuir um corpo de conhecimentos básicos e uma fundamentação teórica de qualidade, que forneçam ao futuro profissional da educação uma compreensão integrada do todo, que constitui as funções pedagógicas e administrativas definidas no interior da escola.

Com efeito, o que podemos observar é que a proposta curricular do Curso de Pedagogia em questão, em vários aspectos, vai ao encontro dos princípios defendidos nas discussões sobre a formação do profissional da educação. Dentre esses princípios, destaca-se o de que a docência deve constituir a base de formação desse profissional. Como evidenciamos ao longo desse estudo, a formação para as habilitações da área do Magistério e do Especialista em Educação possui, basicamente, a mesma base curricular. Assim, fundado nesse princípio, procurou-se na proposta curricular da Pedagogia da UFU superar a histórica dicotomia entre bacharelado e licenciatura, tendo em vista que todo professor é um pesquisador. Do mesmo modo, buscou-se superar o antagonismo entre o docente e o especialista no curso de Pedagogia, uma vez que todo pedagogo-especialista deve antes, ser formado pedagogo-professor.

Outro princípio difundido diz respeito à superação da formação fragmentada do Pedagogo que dicotomiza a teoria e a prática. Como analisamos anteriormente, faz-se necessário a vinculação entre teoria e prática, pois a consistente formação do Pedagogo requer o domínio da teoria que dá sentido à prática.

Por fim, outro princípio que fica claramente contemplado na proposta curricular do Curso de Pedagogia da UFU é a preocupação em desenvolver uma formação que possibilite uma compreensão crítica da relação educação e sociedade. Através desse princípio – contemplado desde a proposta curricular de 1986, pelos grupos temáticos I e II – fica evidenciado que esse curso tem em vista uma prática pedagógica que contribua para a transformação social, a partir de uma atuação consciente, crítica, criativa e autônoma do pedagogo.

Dessa forma, é possível observar, por um lado, essa confluência entre a proposta curricular em análise e os debates sobre a formação do profissional da educação,

levados à discussão em âmbito nacional, mas, por outro lado, é também possível constatar que a questão do lúdico - do jogo, do brinquedo, do brincar - e sua importância nos processos educativos, tem sido pouco trabalhada no Curso de Pedagogia da UFU.

Os alunos desse curso, deixam claro, em seus depoimentos, que acreditam em atividades lúdicas como fator de desenvolvimento. Mas, apesar disso, apenas dois dos vinte entrevistados optaram por cursar a disciplina Expressão Lúdica, que já traz explicitamente em seu programa de curso a utilização do lúdico como foco central de seu conteúdo. A substituição de atividades lúdicas pela atividade acadêmica, formaliza a expulsão do lúdico das salas de aula e da prática do professor. Assim, atividades lúdicas e atividades acadêmicas estão numa relação de opostos em que a presença de um exclui o outro, e essa exclusão com certeza é, na maioria das vezes, do lúdico.

O professor nega espaço físico-material e temporal para as atividades lúdicas. Com isso, os cursos de formação de professores preparam os novos profissionais da educação para estarem preocupados em *ensinar* seus alunos, isto é, em vencer programas pré-determinados, em ocupar-se com atividades *sérias*, que não venham gerar *indisciplina*, de modo que, ao chegar ao final de ano, seu aluno alcance resultados *brilhantes* em suas notas.

Como pudemos observar, posturas e visões como essa estão presentes no Curso de Pedagogia da UFU, onde alguns docentes ainda concebem as atividades lúdicas, o jogo, o brinquedo, no processo educativo, como elementos geradores de indisciplina, perda de tempo.

As atividades lúdicas, apesar de aparecerem nos depoimentos como componente importante para se trabalhar os aspectos cognitivo e afetivo, são praticamente excluídas do curso. Assim sendo, o lúdico é um tema pouco explorado nos seus aspectos teórico e prático. Menciona-se muito esse tema, porém, ele continua pouco utilizado, seja na formação docente, seja na prática pedagógica desenvolvida nas escolas. Enfim, no curso de Pedagogia da UFU, predomina a idéia de que o lúdico é apenas brincadeira, enquanto que atividade acadêmica, essa sim, é coisa séria. Em certa medida, temos presente aqui a dicotomia que analisamos neste estudo entre jogo e trabalho. Conforme

Chateau (1987) e Jacquín (1963) evidenciaram, o jogo deve ter lugar e importância no processo de desenvolvimento psico-social e educativo do indivíduo.

É preciso conquistar espaços nos currículos dos cursos de formação de professores para que se efetive o lúdico em nossas escolas. É importante que os adultos sejam pessoas que saibam jogar. Professores que saibam jogar são indispensáveis para o êxito do processo educativo. É primordial que se recupere o lúdico no universo adulto, tarefa mais difícil do que recuperá-lo junto à nossas crianças. Saber utilizar atividades lúdicas é muito mais do que poder mostrar algumas brincadeiras e jogos às crianças, é além de tudo sentir prazer em fazê-la. Não estamos propondo aqui que ao pular amarelinha ou jogar um bingo com uma criança, o professor tenha o mesmo sentimento que ela em relação à atividade proposta. Certamente estas atividades não lhe inspiram o mesmo desafio. É difícil encontrar hoje adultos que experienciem esta convivência com o lúdico; mais difícil ainda é encontrá-los vivenciando-o nos cursos de formação do educador. Por isso, não basta propor aos futuros profissionais da educação que utilizem atividades lúdicas em suas salas de aulas, é preciso permitir que os mesmos experimentem esta proposta durante sua formação profissional.

A escola, para muitos, tem uma função essencialmente instrumental. Nessa perspectiva, ela tem como tarefa central ensinar a ler, escrever e fazer contas, e nossas crianças, ao se depararem com essa função instrumental, muitas vezes se perdem num mundo abstrato e teórico. Entretanto, se a escola superar a visão de que o jogo, a brincadeira e o brinquedo trazem em si somente, ou predominantemente, elementos perturbadores da ordem e que, por isso, não produzem benefícios aos alunos, talvez seja capaz de incorporar em sua prática esses importantes componentes para o desenvolvimento do educando. No processo de superação dessa visão instrumental de escola e da educação é fundamental repensar os próprios contornos da formação dos profissionais dessa área.

Como vimos, aspectos importantes foram redefinidos e experiências inovadoras vem sendo implementadas ao longo dos últimos anos. Mas, elementos como o jogo, o brinquedo, a brincadeira e a reflexão sobre seu lugar no processo educativo

continuam ausentes dos cursos de formação do educador. Mais do que introduzir disciplinas específicas para tratar do lúdico enquanto conteúdo ou recurso metodológico, o importante é repensarmos a prática docente e discente dos cursos de formação do educador, de modo a resgatarmos a alegria e a seriedade do jogo, da brincadeira, do brinquedo no processo ensino-aprendizagem.

Enfim, esperamos que este trabalho possa contribuir de maneira significativa para que os docentes e alunos dos cursos de formação de novos professores – mais especificamente os do Curso de Pedagogia da UFU – venham a discutir sobre a possibilidade de incluir em suas aulas, o jogo, o brinquedo, a brincadeira, porque isso também é coisa séria.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Paulo Nunes de (1998). **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. 9 ed. São Paulo: Loyola.
- ALVES, Nilda (org.) (1996). **Formação de professores: pensar e fazer**. 4 ed. São Paulo: Cortez.
- ANDRADE, Cyrce Maria R. J. de (1991). **Em busca do tesouro: um estudo sobre o brincar na creche**. São Paulo, (Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de São Paulo).
- ANFOPE (1994). **Documento Final VII Encontro Nacional**. Niterói.
- _____ (1996). **Documento Final VIII Encontro Nacional**. Belo Horizonte.
- _____ (1998). **Documento Final IX Encontro Nacional**. Campinas.
- ARAÚJO, Vânia Carvalho de (1996). **Criança: do reino da necessidade ao reino da liberdade**. Vitória: EDUFES.
- ARIÈS, Philippe (1986). **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara.
- AULAS DINÂMICAS melhoram a aprendizagem (2000). **Revista Nova Escola**, São Paulo: Abril, ano XV, nº 137, p. 40.
- BANDET, Jeanne e SARAZANAS, Rejane (1973). **A criança e os brinquedos**. Trad. Maria Manuel Tinoco. Lisboa: Estampa.
- BARDIN, Laurence (1977). **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70.
- BENJAMIN, Walter (1984). **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. 4 ed. São Paulo: Summus.

- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari (1994). **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. Maria João Alvarez e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto.
- BONTEMPO, Edda (coord.) (1986). **Psicologia do brinquedo: aspectos teóricos e metodológicos**. São Paulo: Nova Stella.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Conselho Federal de Educação (1963). Parecer nº251/62. **Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia**. Relator: Valnir Chagas. Documenta, nº 11, pp. 59-65.
- _____ (1969). Parecer nº252/69. **Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de currículo e duração para o curso de graduação em Pedagogia**. Relator: Valnir Chagas. Documenta, nº 100, pp. 101-117.
- _____ (1971). Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Documenta, nº 129, pp.400-416.
- BROUGÈRE, Gilles (1997). **Brinquedo e cultura**. Trad. Maria Alice A. S. Dória. 2 ed. São Paulo: Cortez.
- BRUHNS, Heloisa Turini (1989). **A dinâmica lúdica**. Campinas, (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de Campinas).
- BRZEZINSKI, Iria (1996). **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e Movimento**. Campinas: Papirus (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).
- _____ (1997). A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9394/96: possibilidades e perplexidades. In: **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez.
- _____ (1999). A (re) significação da formação do pedagogo diante da nova LDB. **INTER.AÇÃO**, Goiânia: UFG, nº 23 (1/2), pp.1-20.
- BUFFA, Ester e NOSELLA, Paolo (1991). **A Educação Negada: Introdução ao Estudo da Educação Brasileira Contemporânea**. São Paulo: Cortez.
- CAETANO, Coraly e DIB, Míriam M. Cury (1988). **A UFU no imaginário social**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia.
- CHATEAU, Jean (1987). **O jogo e a criança**. Trad. Guido de Almeida. São Paulo: Summus.

- CHAVES, Eduardo O. C. (1981). O curso de Pedagogia: um breve histórico e um resumo da situação atual. **Cadernos do CEDES**, São Paulo: Cortez, ano I, nº 2, pp.47-69.
- CLAPARÈDE, Edouard (1973). **A escola sob medida**. Trad. Maria Lucia do Girado Silva. 3 ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura S. A.
- CUNHA, Luiz Antônio (1989). **Qual universidade?** São Paulo: Cortez.
- DEMO, Pedro (1992). Formação de formadores básicos. **Em Aberto**, Brasília: ano 12, nº 54, pp. 23-42.
- _____ (1997). **A Nova LDB: Ranços e Avanços**. 3 ed. Campinas: Papyrus (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- DEVAL, Juan (1998). **Crescer e pensar: a construção do conhecimento na escola**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas.
- DEWEY, John (1954). **Vida e educação**. Trad. Anísio S.Teixeira. 4 ed. São Paulo: Melhoramentos.
- ECO, Umberto (1991). **Como se faz uma tese**. Trad. Gilson César C. de Souza. São Paulo: Perspectiva.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (1980). **Universidade e poder: análise crítica / fundamentos históricos: 1930-45**. RJ: Achiamé.
- FREIRE, Paulo (1996). **Pedagogia da Animação: saberes necessários à prática educativa**. 13 ed. São Paulo: Paz e Terra.
- FREITAS, Helena Costa L. de (1996). **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas: Papyrus.
- FREITAS L., Carlos de (1985). Notas sobre a especificidade do pedagogo e sua responsabilidade no estudo da teoria e da prática pedagógicas. **Educação e Sociedade**, São Paulo, nº 22, ano VII.
- _____ (1989). A questão da interdisciplinaridade: notas para a reformulação dos cursos de Pedagogia. **Educação e Sociedade**, São Paulo, ano X, nº 33, pp. 105-131.
- FRIEDMANN, Adriana (1996). **Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna.

- HUIZINGA, Johan (1971). **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva.
- JACQUIN, Guy (1963). **A educação pelo jogo**. Trad. Teresa de Araújo Pena. 2 ed. São Paulo: Flamboyant.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (1993). **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. 3 ed. Petrópolis: Vozes.
- _____ (1994). O jogo e a educação infantil. **Perspectiva**. Florianópolis, ano 12, nº 22, pp. 105-127.
- _____ (1998a). **O jogo e a educação infantil** 2 ed. São Paulo: Pioneira.
- _____ (1998b). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira.
- LEIF, Joseph e BRUNELLE, Lucien (1978). **O jogo pelo jogo: a atividade lúdica na educação de crianças e adolescentes**. Trad. Júlio César C. Guimarães. Rio de Janeiro: Zahar.
- LIBÂNEO, José Carlos (1999a). **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 3 ed. São Paulo: Cortez.
- _____ (1999b). **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 2 ed. São Paulo: Cortez.
- LOPES, Josiane (1996). Centenário de Jean Piaget. **Revista Nova Escola**, São Paulo: Abril, ano XI, nº 95, pp. 8-15.
- _____ (1996). Vygotsky: o teórico social da inteligência. **Revista Nova Escola**, São Paulo: Abril., ano XI, nº 99, pp.33-38.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. (1986). **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU.
- MACEDO, Lino de (1994). **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- _____ (1995). Os jogos e sua importância na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 93, pp. 5-10.
- MARQUES, Mário Osório (1992a). **A formação do profissional da educação**. Ijuí: UNIJUÍ.

- _____. (1992b). A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, nº 54, pp.43-50.
- MAZZILLI, Sueli (1992). **A pedagogia além do discurso**. Piracicaba: UNIMEP.
- MENEZES, Luís Carlos de (1987). Formar professores: tarefa da universidade. In: **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, pp. 115-125.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (1992). A formação do professor em uma perspectiva crítica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.17, nº 2, pp. 55-61.
- OLIVEIRA, Ana Maria Faraco de (1994). O brincar e o desenvolvimento infantil. **Perspectiva**. Florianópolis, ano 12, nº 22, pp. 129-137.
- OLIVEIRA, Paulo de Salles (1989). **O que é brinquedo**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense.
- PIACENTINI, Telma Anita (1994). A modernidade, a infância e o brincar. **Perspectiva**. Florianópolis: UFSC, nº 22.
- PIAGET, Jean (1975). O jogo – 2ª parte. In: **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Trad. Álvaro Cabral e Christiano M. Oiticica. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, pp.115-274.
- PIMENTA, Selma Garrido (coord.) (1996). **Pedagogia Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez.
- PINO, Ivany R. (1995). As conferências brasileiras de educação nos anos 80. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte: Dimensão, ano 1, nº 6, pp.17-27.
- PULASKI, Mary Ann Spencer (1983). **Compreendendo Piaget: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar.
- REGO, Teresa Cristina (1995). **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 6 ed. Petrópolis: Vozes.
- RIBEIRO, Eleonora E. Toffoli (1995). **A constituição da Universidade Federal de Uberlândia e suas articulações com a educação fundamental através das memórias de seus atores**. São Paulo (Tese de Doutorado, PUC).
- RIZZI, Leonor e HAYDT, Regina Célia (1997). **Atividades lúdicas na educação da criança**. 6 ed. São Paulo: Ática.

- RODRIGUES, Neidson (1995). As mudanças na educação. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte: Dimensão, ano I, nº 6, pp. 54-75.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira (1980). **História da Educação Brasileira**. 2 ed. Petrópolis: Vozes.
- ROSA, Sanny S. da (1998). **Brincar, conhecer, ensinar**. São Paulo: Cortez.
- ROUSSEAU, Jean-Jaques (1973). Livro Segundo. In: **Emílio ou da educação**. Trad. Sérgio Millet. 2 ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, pp. 58-170.
- SACRISTÁN, José Gimeno (1998). **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SANTOS, Cássio Miranda dos (1998). Levando o jogo a sério. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte: Dimensão, nº 23, pp. 51-57.
- SANTOS, Marli Pires dos (org.) (1997). **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis: Vozes.
- SAVIANI, Dermeval (1997). **LDB: trajetória e perspectivas**. Campinas: Autores Associados.
- SILVA, Carmem Sílvia Bissolli da (1999). **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores Associados (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- SILVA, Jefferson, Ildefonso (1992). A educação e a revolução científica e técnica contemporânea. **ANDE**, São Paulo: Cortez, nº 18, pp. 5-13.
- SILVA, Marcelo Soares Pereira da (1993). Questões da prática e da formação do profissional da educação. **Educação e Filosofia**. Uberlândia: UFU, 7(13), pp. 85-99.
- _____ (1995). O Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia: trajetória histórica e perspectivas. **Ensino em Revista**. Uberlândia: UFU, nº4(1).
- SILVA, Maria Vieira (1995). **Trabalho docente e gestão escolar: formação, deformação e transformação do educador**. Uberlândia (Dissertação de Mestrado, UFU).
- SNYDERS, Georges (1988). **A alegria na escola**. Trad. Bertha H. Guzovitz e Maria Cristina Caponero. São Paulo: Manoele.

- _____ (1993). **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Trad. Cátia Aida Pereira da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- SPINK, Mary Jane (org.) (1995). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense.
- UEMURA, Eico (1988). **O brinquedo e a prática pedagógica**. São Paulo (Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica).
- UMA HISTÓRIA** iniciada por um bandeirante em 1772 – de Sertão da Farinha Podre a uma cidade que alimenta sonhos e caminha sempre para frente e para o alto (1998, agosto 31). *Correio, Uberlândia, Edição Extra*, p. 5.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (1986). **Projeto plano de curso das habilitações em Pedagogia**. Uberlândia: UFU.
- _____ (1992). **Proposta de ajustes no projeto curricular do curso de Pedagogia**. Uberlândia: UFU.
- _____ (1996). **Projeto do curso de Pedagogias da Universidade Federal de Uberlândia: atualização curricular**. Uberlândia: UFU.
- _____ (1999). **Catálogo dos cursos de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia**. Pró-Reitoria de Ensino: Diretoria de Ensino. Uberlândia: UFU, pp. 555-564.
- _____ (1999). **Ficha da disciplina Didática**. Uberlândia: UFU.
- _____ (1999). **Ficha da disciplina Didática e Metodologia do Ensino de Ciências na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. Uberlândia: UFU.
- _____ (1999). **Ficha da disciplina Didática e Metodologia do Ensino de História e Geografia na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. Uberlândia: UFU.
- _____ (1999). **Ficha da disciplina Didática e Metodologia da Língua Portuguesa e Literatura Brasileira na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. Uberlândia: UFU.
- _____ (1999). **Ficha da disciplina Didática e Metodologia da Matemática na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. Uberlândia: UFU.

- _____ (1999). **Ficha da disciplina Expressão Lúdica.** Uberlândia: UFU.
- _____ (1999). **Ficha da disciplina Princípios e Métodos da Alfabetização.** Uberlândia: UFU.
- _____ (1999). **Ficha da disciplina Princípios e Métodos de Educação Infantil.** Uberlândia: UFU.
- _____ (1999). **Ficha da disciplina Psicologia da Educação I e II.** Uberlândia: UFU.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro et alli (1997). **Licenciatura em Pedagogia: realidades, incertezas, utopias.** Campinas: Papirus.
- VYGOSTKY, Lev Semenovich (1998). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira M. Barreto e Solange Castro Afeche. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes.
- XAVIER, Maria Elizabete et alli (1994). **História da educação: a escola no Brasil.** São Paulo: FTD.

ANEXO 1

ROTEIRO DE ENTREVISTAS DE PROFESSORES

- 1) Relate um pouco de sua trajetória profissional.
- 2) No Curso de Pedagogia/UFU, quais as disciplinas que você ministra?
- 3) Quais os temas/assuntos abordados nessa(s) disciplina(s)?
- 4) Quais os principais recursos metodológicos que você utiliza no desenvolvimento das aulas?
- 5) Como o lúdico deveria ser abordado nos cursos de formação de educadores, e mais especificamente nos Cursos de Pedagogia?
- 6) Como você analisa a forma como o lúdico, ou seja, os jogos, as brincadeiras e os brinquedos, têm sido utilizados na educação, especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil?
- 7) Como você trabalha a questão do lúdico em sua disciplina?
- 8) Como você analisa a introdução ou existência de disciplinas específicas para tratarem do lúdico na formação do educador?

ANEXO 2**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS**

- 1) Quais os principais recursos metodológicos que os professores das disciplinas: Didática, Princípios e Métodos de Educação Infantil, Psicologia da Educação I, Psicologia da Educação II, Didática e Metodologia da Língua Portuguesa e Literatura Brasileira na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Didática da Metodologia de Geografia e História na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Didática e Metodologia de Ciências na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Didática e Metodologia de Matemática na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Princípios e Métodos de Alfabetização, Expressão Lúdica - utilizavam para dar as suas aulas?
- 2) Quais os principais conteúdos trabalhados nessas disciplinas?
- 3) Como a questão do lúdico – jogo, brincadeira e brinquedo – era abordado nessas disciplinas?
- 4) Você cursou a disciplina Expressão Lúdica?
- 5) Como a questão do lúdico deve ser trabalhada na formação do Pedagogo?

ANEXO 3

CARTA DE AGRADECIMENTO PARA PROFESSORES

Uberlândia, ___ de _____ de 2000.

Prezado Professor _____:

Vimos, nesta oportunidade, apresentar a V. S^a sinceros agradecimentos pela gentileza com que atendeu a nossa solicitação quanto à realização de entrevista para desenvolvimento da pesquisa referente ao meu trabalho no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Na oportunidade, informamos que a transcrição da entrevista realizada está à sua disposição. Outrossim, conforme esclarecimentos feitos durante a entrevista, reiteramos que pretendemos utilizar as informações prestadas por V. S^a, mantendo seu anonimato.

Certa de sua colaboração, colocamo-nos à sua disposição para qualquer esclarecimento que se fizer necessário.

Atenciosamente,

Eliana Aparecida Carleto.

ANEXO 4

CARTA DE AGRADECIMENTO PARA ALUNOS

Uberlândia, ___ de _____ de 2000.

Prezado aluno _____:

Vimos, nesta oportunidade, apresentar a V. S^a sinceros agradecimentos pela gentileza com que atendeu a nossa solicitação quanto à realização de entrevista para desenvolvimento da pesquisa referente ao meu trabalho no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Na oportunidade, informamos que a transcrição da entrevista realizada está à sua disposição. Outrossim, conforme esclarecimentos feitos durante a entrevista, reiteramos que pretendemos utilizar as informações prestadas por V. S^a, mantendo seu anonimato.

Certa de sua colaboração, colocamo-nos à sua disposição para qualquer esclarecimento que se fizer necessário.

Atenciosamente,

Eliana Aparecida Carleto.