

# OS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFMG E A ATUAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ademilson de Sousa Soares <sup>1</sup>

## RESUMO

O artigo apresenta alguns aspectos da pesquisa sobre o perfil dos egressos da primeira turma do curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), iniciada em 2008 e concluída em 2011. A partir da análise do perfil desses egressos, identificamos aqueles que já atuavam profissionalmente na educação infantil antes de ingressar no curso de Pedagogia e aqueles que passaram a atuar após a entrada no curso, discutindo possíveis efeitos da formação recebida na prática profissional e nas opções didático-pedagógicas desses egressos. A metodologia utilizada incluiu revisão da literatura, aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas. Os resultados indicam uma avaliação bastante positiva do curso, por parte dos egressos, e alguns questionamentos que sugerem aperfeiçoamento do curso.

**Palavras-chave:** Curso de Pedagogia. EaD. Prática profissional. Educação infantil.

Recebido em: 05/07/2016  
Aprovado em: 26/04/2017

---

<sup>1</sup> Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.

# GRADUATES FROM UFMG'S DISTANCE-LEARNING COURSE IN PEDAGOGY AND PROFESSIONAL ACTIVITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Ademilson de Sousa Soares

## ABSTRACT

This article introduces some aspects of the research into the profile of the first graduate class from UFMG's distance-learning course in Pedagogy, begun in 2008 and concluded in 2011. Based on the profile analysis of these graduates, we identified those who had already worked in Early Childhood Education before enrolling in the pedagogy course and those who started working in the area after entering the course, discussing possible effects of the training received on professional practice and on the pedagogical-didactic options of these recent graduates. The methodology used included a review of the literature and the application of questionnaires and semi-structured interviews. Results indicate a very positive assessment of the course by the graduates, and also some questions that suggested a fine-tuning of the course.

**Keywords:** Pedagogy course. ODL. Professional practice. Early childhood education.

Received on: 05/07/2016  
Approved on: 26/04/2017

## INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte de uma pesquisa mais ampla, que analisa a prática profissional dos egressos do curso de Pedagogia na educação infantil. A pesquisa se orienta por duas indagações básicas: 1) quantos e quais são os egressos do curso de Pedagogia que já atuavam na educação infantil antes de ingressar no curso e que continuaram trabalhando no mesmo segmento após a conclusão do curso? e 2) quantos e quais são os egressos que passaram a atuar profissionalmente na educação infantil após o ingresso no curso de Pedagogia? Com o primeiro grupo, procuramos identificar impactos do curso, como formação continuada em serviço, na prática profissional. Com o segundo, procuramos avaliar possíveis influências do curso, no tocante à formação inicial, na decisão de trabalhar com crianças de zero a cinco anos e nas escolhas didático-pedagógicas. Neste texto, apresentamos alguns aspectos da pesquisa desenvolvida com os egressos da primeira turma<sup>2</sup> do curso de Pedagogia a distância da UFMG em nove cidades-polo do interior de Minas Gerais, que concluíram o curso no ano de 2011 e que atuam profissionalmente na educação infantil.

Considerando-se que, na educação a distância (EaD), a maior presença na oferta de vagas é da rede privada, a chegada da UFMG aos vales dos rios Doce e Mucuri, ao Triângulo Mineiro e ao Noroeste de Minas representou um importante ganho para as populações locais e para a universidade, no sentido de redimensionar as propostas da universidade de formação inicial e continuada de professores. A literatura sobre a formação e a valorização dos professores (ANDRÉ, 2015; GATTI, 2010; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; CNTE/DOSSIÊ, 2008; FREITAS, 2007; GOMES, 2013; PIMENTA; ALMEIDA, 2014; SILVA; LIMONTA, 2015; VIEIRA, 2014; DOURADO, 2015; SOUZA, 2007; CAMPOS, 2007) revela que existe uma dissociação entre os cursos de formação e o efetivo exercício profissional na educação básica. No caso da educação infantil (KISHIMOTO, 1999, 2005, 2011; KRAMER, 2011), essa dissociação é ainda maior e se constitui em grave problema, tanto para os cursos de Pedagogia – que formam o professor para atuar nessa primeira etapa do processo de escolarização – quanto para as instituições de educação infantil, que carecem de profissionais formados em nível superior. Outro problema que agrava a situação é que estudantes, regularmente matriculados no curso de graduação em Pedagogia, não desejam atuar como professores nas instituições de educação infantil, ou seja, há estudantes de Pedagogia que não pretendem exercer a profissão para a qual estão

---

<sup>2</sup> O curso iniciou-se em 2008, com a abertura de 450 vagas distribuídas nas cidades de Araçuaí, Buritis, Campos Gerais, Conselheiro Lafaiete, Corinto, Formiga, Governador Valadares, Teófilo Otoni e Uberaba.

sendo formados. A presente pesquisa buscou contribuir para o enfrentamento dos desafios da formação de professores.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A metodologia adotada incluiu a revisão da literatura sobre cursos de Pedagogia no Brasil e sobre cursos de licenciatura na modalidade a distância, a aplicação de questionário *online* e a realização de entrevistas entre aqueles que atuam na educação infantil. Após a aprovação do projeto na Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG), divulgada em março de 2013, iniciamos a revisão da literatura e elaboramos o questionário a ser enviado aos egressos. Esse questionário foi elaborado a partir da pesquisa de Almeida *et al.* (2012) sobre cursos de Pedagogia a distância.

Antes de remeter o questionário definitivo aos egressos, a primeira versão foi encaminhada, por *e-mail*, para professores formadores e tutores do curso de Pedagogia a distância da UFMG. Membros da coordenação e da equipe pedagógica do curso também opinaram sobre esse instrumento de pesquisa, para aperfeiçoá-lo. Coletadas as respostas e os comentários, todas as sugestões foram acolhidas e incorporadas, sendo a versão final remetida novamente à equipe, para conferência e avaliação. Ao abrir a discussão para aqueles que trabalharam na primeira oferta do curso e para membros da coordenação, a intenção foi aproximar esses profissionais dos objetivos da pesquisa, amplamente divulgados em reuniões periódicas da equipe.

Do total de 450 matriculados no ano de 2008, 335 concluíram o curso. A intenção da pesquisa foi atingir todos os estudantes que se formaram em 2011, por meio do questionário, e, em seguida, entrevistar, por adesão, pelo menos dois egressos de cada polo, sendo um ex-aluno que já atuava na educação infantil antes de ingressar no curso de Pedagogia e outro ex-aluno que passou a atuar na educação infantil após o ingresso no referido curso. O questionário foi remetido a todos os egressos através de *e-mails* institucionais disponíveis. No entanto, após a formatura, tais *e-mails* são desativados, e os ex-alunos não recebem mais mensagens da universidade.

Para superar a dificuldade em localizar os egressos, enviamos mensagem a professores e tutores que trabalharam na primeira turma, solicitando que disponibilizassem contatos e *e-mails* das turmas que possuíam nos nove polos de educação a distância. Além disso, buscamos contatos

com os coordenadores administrativos de cada polo. Em reunião pedagógica realizada com os professores e tutores, fizemos contatos com os tutores presenciais de cada polo que atuaram ou que tinham contato com aqueles que trabalharam na primeira oferta, procurando apoios para uma maior adesão à pesquisa, além de poder conseguir os contatos de ex-alunos. A partir desse esforço coletivo, começamos a receber as primeiras participações de egressos. Tivemos o retorno de 52 questionários respondidos, representando 15,52% do total de 335 egressos, conforme Tabela 1.

**Tabela 1** – Questionários respondidos por cidade com polo de educação a distância – UAB

Cidade	Casos	%
Araçuaí	2	3,8%
Buritit	10	19,2%
Campos Gerais	3	5,8%
Conselheiro Lafaiete	14	26,9%
Corinto	1	1,9%
Formiga	8	15,4%
Governador Valadares	8	15,4%
Teófilo Otoni	4	7,7%
Uberaba	2	3,8%
Total	52	100,0%

Fonte: banco de dados da pesquisa (SOARES, 2014, p. 02).

## O CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFMG

O curso de Pedagogia a distância da UFMG inspira-se no Projeto Veredas desenvolvido na Faculdade de Educação da UFMG. Esse Projeto formou cerca de 14 mil professores, conforme história narrada no livro *Veredas: curso superior de formação de professores* (MIRANDA; SALGADO; AMARAL, 2013). Esse projeto envolveu a Secretaria de Educação de Minas Gerais e dezoito universidades federais, estaduais e privadas, entre os anos de 2001 a 2005. As autoras da obra destacam que o projeto visava formar, em nível superior, professores da educação básica que possuíam apenas o curso de magistério na modalidade normal. Como as professoras-cursistas do Veredas já atuavam em sala de aula, a concepção do projeto previa diálogo permanente entre as vivências cotidianas dos professores e os conteúdos trabalhados no curso superior (MIRANDA; SALGADO; AMARAL, 2013).

A proposta do curso de Pedagogia a distância da UFMG, que partiu do Projeto Veredas, foi elaborada durante o ano de 2005, discutida e aprovada no ano de 2006. No ano de 2007, a oferta foi cadastrada no vestibular e a primeira turma foi iniciada em 2008. As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, aprovadas no ano de 2006, foram amplamente discutidas e incorporadas pela universidade nos anos de 2007, 2008 e 2009, ou seja, a docência para a educação infantil e para o ensino fundamental, definida como obrigatoriedade a partir das novas diretrizes, não havia ainda sido apontada no projeto pedagógico da primeira oferta do curso de Pedagogia a distância da UFMG. Mesmo assim, a presente pesquisa buscou identificar, por meio dos questionários respondidos *on-line* e de entrevistas realizadas com os egressos, as possíveis relações entre o curso e a prática profissional na educação infantil.

## **O DEBATE SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA**

No Brasil, o debate sobre a formação de professores a distância é acirrado, conforme indica a literatura (EVANGELISTA, 2012; ALMEIDA *et al.*, 2012; GELATTI, PREMAOR e ARAÚJO, 2010; BARRETO, 2008, 2010; GIOLO, 2008; NUNES; SALES, 2013; FREITAS, 2007; SOUZA, 2007; MOREIRA; KRAMER, 2007). Para uns, a EaD precariza a formação de professores, enquanto que, para outros, ela é um importante mecanismo de democratização do acesso ao ensino superior.

A Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) manifestou, em documento oficial, preocupação com a proliferação da EaD. Segundo a entidade, esse crescimento indiscriminado poderia trazer de volta mecanismos condenáveis da mera certificação de professores, sendo necessário defender uma política de estado que assegure cursos presenciais de qualidade, com oferta massiva em universidades públicas (ANFOPE, 2007). Só assim se evitaria que a formação de professores, em nível superior, continuasse sendo postergada no Brasil (FREITAS, 2007). Nessa perspectiva, Barreto (2008 e 2010) analisa a educação a distância como motor da expansão dos cursos de formação de professores e evidencia a problemática do discurso de democratização do acesso ao ensino superior sem projeto pedagógico explícito. Segundo essa autora, o crescimento das parcerias público-privadas, por exemplo, apaga as fronteiras entre as esferas, dilui as competências e acentua o quadro de uma “semiformação” aligeirada que tende a substituir formação por certificação, levando o mercado a abocanhar a educação apenas como uma entre outras mercadorias.

O estudo de Giolo (2008) mostra que a proliferação indiscriminada de cursos de Pedagogia a distância agrava a situação, já precária, da formação de professores no Brasil. Para formar bem o professor, segundo esse autor, são necessárias relações presenciais que são constitutivas da prática docente. O livre mercado concorrencial e mercantilista da EaD patrocina uma formação aligeirada, sem compromisso com a formação humana, apenas visando lucros. Outro aspecto que Gelatti, Premaor e Araújo (2010) problematizam é o fato de que, na EaD, há uma divisão fordista do trabalho, em que os formadores pensam e elaboram e os tutores fazem e executam. A formação de professores exige trabalho coletivo, em que todos colaborem com o processo de ensino, aprendizagem e avaliação. No entanto, o que se observa na EaD, conforme Barreto (2008), são precárias condições de trabalho e baixíssima remuneração. Além disso, Nunes e Sales (2013) revelam que há muitos profissionais na EaD sem formação específica para atuar em cursos a distância.

Diante das críticas ao crescimento exponencial dos cursos de Pedagogia a distância, Almeida *et al.* (2012) sustentam que um posicionamento sobre o sentido da EaD como precarização ou democratização do acesso ao ensino superior depende de uma avaliação que permita entender e analisar os limites e as possibilidades dos cursos ofertados. As autoras indicam alguns aspectos que precisam ser revistos para que o grande potencial da EaD possa ser melhor aproveitado. O argumento de que os cursos de Pedagogia a distância, no Brasil, seriam um mecanismo de interiorização da oferta por parte do poder público precisa ser questionado. A pesquisa das autoras mostrou que existem 440 polos de EaD em instituições de ensino superior (IES) públicas – 10 % do total – e 4.010 polos de EAD em IES privadas – 90% do total. No estado do Amazonas, por exemplo, “não foi encontrado polo de EaD em funcionamento sob a responsabilidade de instituição pública” (ALMEIDA *et al.*, 2012, p. 104).

As autoras detectam, também, que a perspectiva flexível e integradora da EaD não se concretiza na maioria dos casos, pois, na prática, observa-se isolamento dos estudantes nos polos e altos índices de desistência. Além disso, o potencial mobilizador das mídias digitais é pouco aproveitado, já que professores e tutores repetem, nas plataformas a distância, modelos tradicionais de aulas presenciais. A pesquisa revela, desse modo, que a novidade da presença da EaD na formação do pedagogo, por meio da utilização dos recursos contemporâneos das TIC, foi pouco incorporada. Em muitos casos, a EaD, como possibilidade de formação crítica e integral com o uso de espaços colaborativos e democratizados, foi ignorada, gerando tensões, desconfianças e polarizações (ALMEIDA *et al.*, 2012).

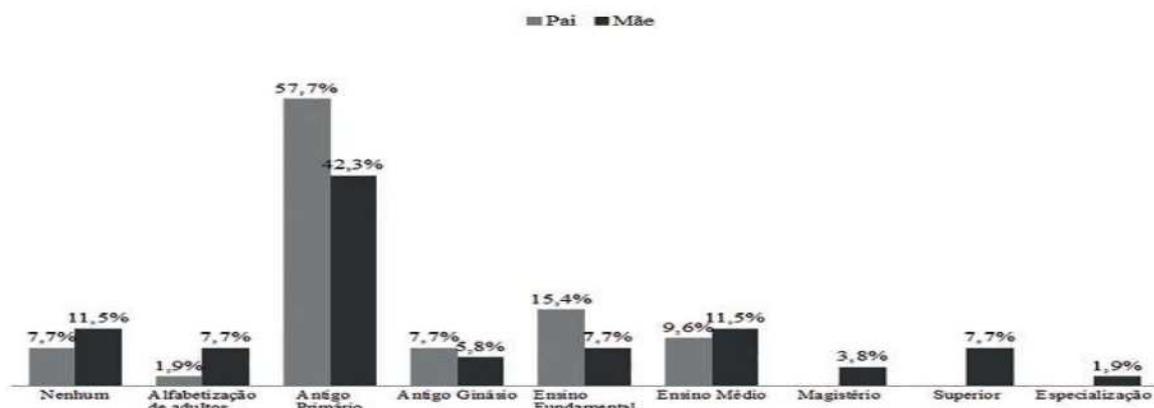
A ampla utilização da internet e das tecnologias digitais poderia significar um ganho para cursos presenciais e a distância nas instituições formadoras. No entanto, o que se tem observado é a criação de estruturas paralelas e concorrentes, que acentuam as dificuldades enfrentadas pelos cursos de Pedagogia a distância, tais como a falta de identidade dos tutores e a não institucionalização dos polos de EaD. Segundo as mesmas autoras, as contradições observadas entre as concepções e as práticas fazem aumentar as tensões e reduzir as possibilidades efetivas de que a oferta de cursos, via EaD, resulte em maior democratização do acesso ao ensino superior de qualidade. Uma alternativa, apontada na pesquisa, para a superação dos impasses poderia ser um maior diálogo entre cursos e a oferta de cursos híbridos (ALMEIDA *et al.*, 2012).

## **PERFIL DOS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFMG**

Em relação à idade, 38,5% dos egressos situam-se na faixa etária entre 36 e 45 anos. A maioria deles, ou seja, 86,6% do total tem mais de 26 anos de idade, sendo que, desse total, 29,9% situam-se entre 46 e 56 anos de idade. Com relação à renda familiar, 19,2% afirmaram que as famílias recebem até R\$1.360; 59,6% dos egressos são de famílias que recebem de R\$1.361 a R\$3.400; em 15,4% dos casos, as famílias recebem de R\$3.401 a R\$6.800 e apenas 5,8% dos egressos são de famílias com renda maior que R\$6.800. De todos aqueles que responderam ao questionário, 78,8% têm renda familiar de até cinco salários mínimos.

No que se refere ao pertencimento étnico-racial, 3,8% dos respondentes se declararam amarelos; 48,1%, brancos; 15,4%, morenos; 9,6%, negros; 21,2%, pardos; e 1,9% se declararam pretos. Se somados negros, pardos e morenos, pode-se afirmar que a metade dos participantes é negra. O perfil sociocultural, escolar e profissional dos egressos pode ser percebido pelo nível de escolarização dos pais e das mães. É preciso destacar o fato de que nenhum dos pais fez curso superior. Dentre as mães, apenas quatro, ou seja, 7,7%, fizeram curso superior. Embora o antigo curso primário seja aquele que pais e mães mais cursaram, o nível de escolaridade das mães é mais distribuído, tendo estas concluído cursos de magistério, de graduação e de especialização (GRÁFICO 1).

**Gráfico 1 – Escolaridade dos pais**

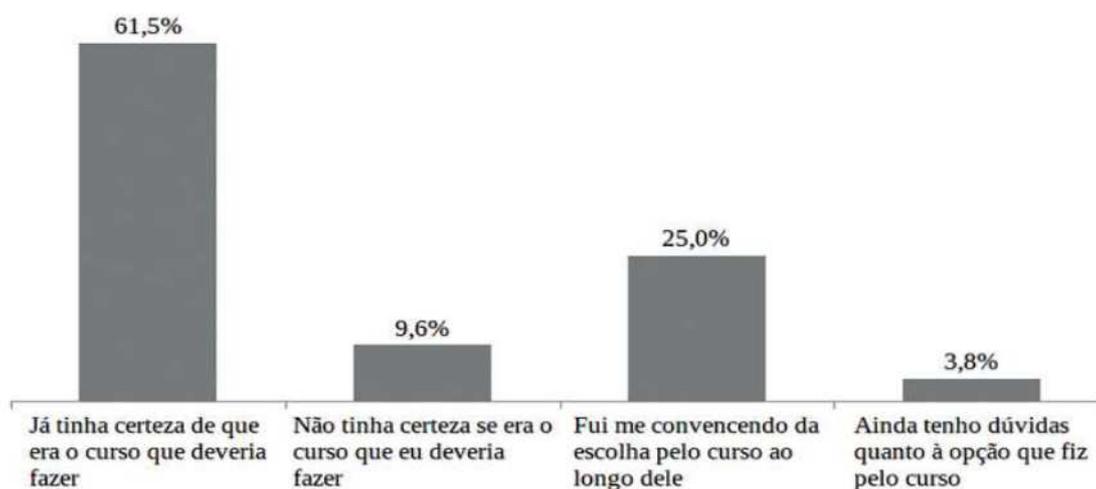


Fonte: banco de dados da pesquisa (SOARES, 2014, p. 13).

Dentre os participantes, 38,5% declararam ter cursado o ensino médio na modalidade normal (magistério), sendo que a maioria absoluta o fez em escolas públicas. Destaque-se, conforme o banco de dados da pesquisa, que 50% dos egressos concluíram o ensino médio há mais de 20 anos, ou seja, antes do ano de 1995. Para essas cursistas, o curso de Pedagogia da UFMG significou a oportunidade de retornar aos estudos e concluir um curso superior. Quando se perguntou se os egressos cursaram outro curso de graduação além do curso de Pedagogia, 11,5% declararam que “sim”. Quando se perguntou sobre cursos de pós-graduação, 26,9% declararam já terem cursado pós-graduação.

Para entender as expectativas dos egressos com relação ao curso de Pedagogia, perguntou-se se, de fato, esse era o curso que pretendiam ter cursado. As respostas obtidas foram: 61,5% declararam que já tinham certeza de que era o curso que deveriam fazer; 9,6% declararam que não tinham certeza se era esse o curso que deveriam ter feito; 25% afirmaram que foram se convencendo da escolha do curso ao longo dele e 3,8% disseram que ainda possuem dúvidas quanto à opção pelo curso de Pedagogia (GRÁFICO 2).

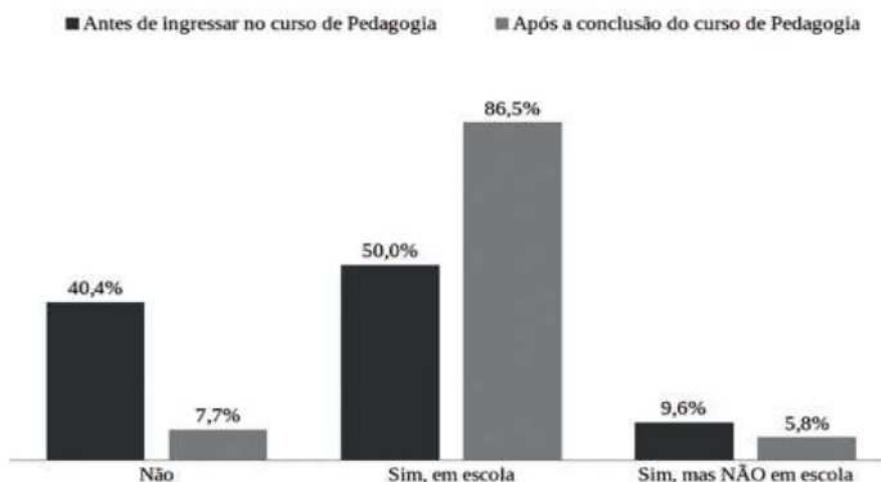
**Gráfico 2** – Com relação ao curso de Pedagogia



Fonte: banco de dados da pesquisa (SOARES, 2014, p. 14).

Quando perguntamos se as expectativas iniciais foram satisfeitas, 46% disseram que essas expectativas foram completamente atendidas e para 50%, elas foram atendidas na maior parte. Apenas 4% dos egressos consideram que as expectativas iniciais com relação ao curso de Pedagogia não foram atendidas. Isso confirma que, na opinião dos entrevistados, a avaliação do curso é bastante positiva. Esses dados tornam-se mais significativos quando se considera que 59,6% dos respondentes declararam que já atuavam na área de educação antes de ingressar no curso de Pedagogia, e, desses, 15,4% atuavam na educação infantil. Após o curso, 92,6% declararam estar atuando na área de educação, e, desses, 28,8% atuando na educação infantil. Esse é um dado fundamental, que indica que o curso de Pedagogia a distância teve impacto social relevante na área da educação. Para a maioria dos cursistas que já atuava na educação, o curso teve um sentido de formação continuada. Para outros 32%, que passaram a atuar na área de educação, o curso significou possibilidade de ingresso na carreira do magistério, conforme o Gráfico 3.

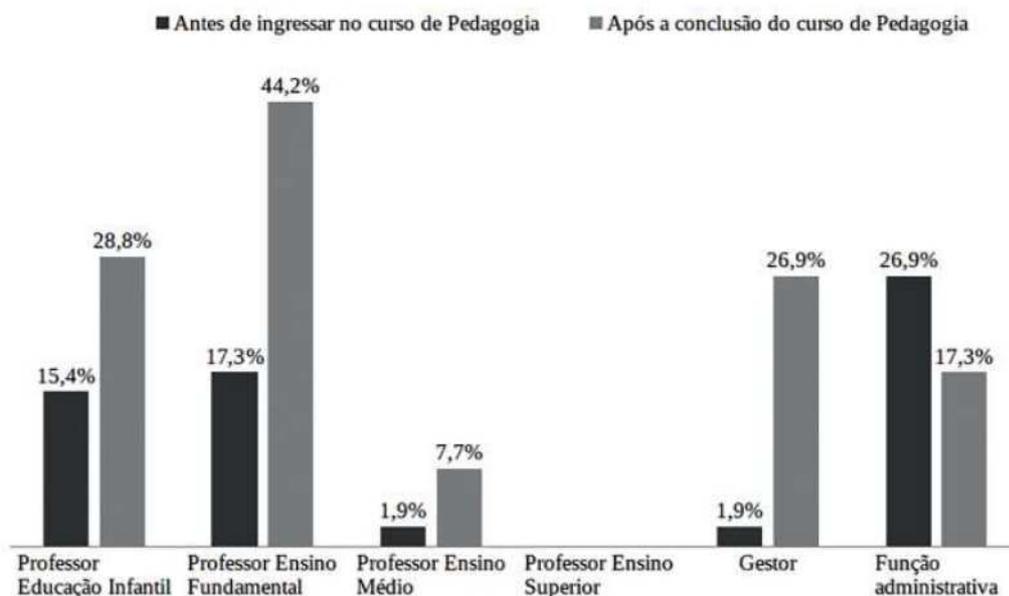
**Gráfico 3** – Exercia atividade profissional na área de educação



Fonte: banco de dados da pesquisa (SOARES, 2014, p. 15).

Quando indagamos em qual nível ou modalidade os egressos atuavam antes e depois do curso de Pedagogia, os resultados indicam que, em todas as funções, houve expressivo crescimento do número daqueles que passaram a atuar na educação, diminuindo o número somente entre aqueles que atuavam apenas em funções administrativas e que passaram a atuar como professores e como gestores (GRÁFICO 4). Na gestão, houve crescimento de 1,9% (antes do curso) para 26,9% (após a conclusão do curso). Na educação infantil, houve crescimento de 46,52%. Antes do curso, eram 15,4% atuando nessa etapa da educação básica e, após a conclusão do curso, esse percentual subiu para 28,8%.

**Gráfico 4** – Exercia atividade profissional na área de educação



Fonte: banco de dados da pesquisa (SOARES, 2014, p. 16).

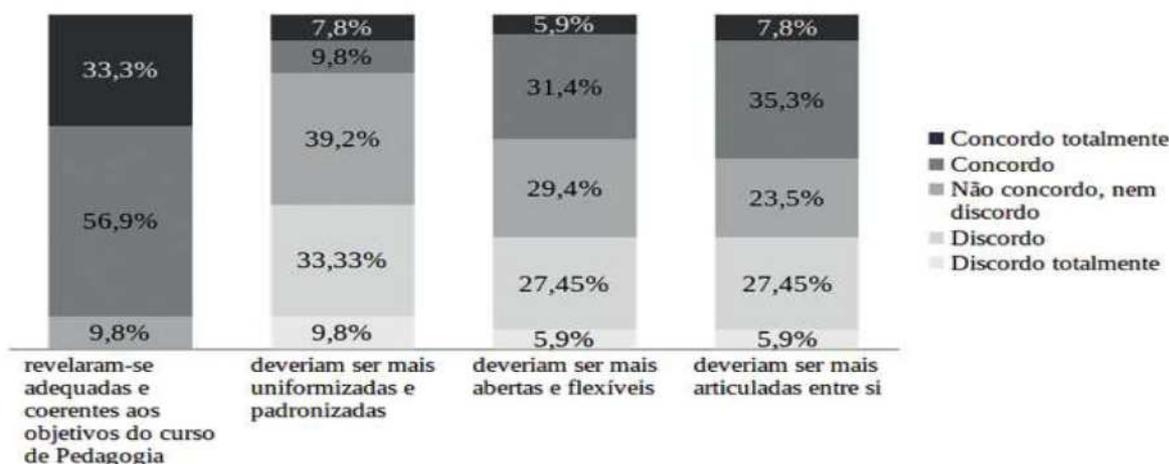
Perguntou-se, para quem já atuava e para quem passou a atuar, se o curso influenciou de alguma forma na prática profissional e nas opções didático-pedagógicas. Os resultados indicam uma avaliação bastante positiva, por parte dos egressos, com relação a essa influência. Buscou-se colher opiniões, impressões e percepções dos egressos sobre o curso de Pedagogia. Questionou-se sobre aquilo que, do ponto de vista deles, foi priorizado durante o curso. Nessa questão, a opção “priorizou a formação do professor” foi a mais assinalada juntamente com a alternativa “priorizou a formação teórica”, ou seja, para os egressos, a prioridade na formação do professor existiu, mas a teoria prevaleceu sobre a prática. As alternativas: “priorizou a gestão educacional” e “priorizou a ação pedagógica em espaços não escolares” foram pouco assinaladas.

Procurou-se saber, também, a opinião dos egressos sobre a articulação entre a formação geral (teoria) e a formação profissional (prática). Para 7,7%, essa articulação foi inexpressiva. Para 46,2%, essa articulação foi forte e, para 46,2%, foi média. Esse é um ponto a ser ressaltado, pois, de acordo com a literatura estudada (GATTI, 2010; KRAMER, 2011; e CAMPOS, 2007, dentre outros), não basta ao professor receber uma formação estritamente profissional, sem que “aprenda” a associar essa formação às questões mais gerais da sociedade. Kramer (2011) destaca que é preciso trabalhar para diminuir as distâncias entre o conhecimento academicamente produzido e o cotidiano dos professores nas instituições. As respostas dos

egressos, nesta pesquisa, revelam uma avaliação bastante otimista dos cursistas com relação a esse ponto, mas sabe-se que esse sempre foi, e continua sendo, um desafio na formação de professores.

A opinião dos egressos sobre as disciplinas cursadas ajuda a entender essa aparente contradição. Para a maioria deles, as disciplinas foram adequadas e coerentes, mas não deveriam ser padronizadas e poderiam ser mais flexíveis. Para 43,1%, as disciplinas deveriam ser mais articuladas entre si, conforme o Gráfico 5.

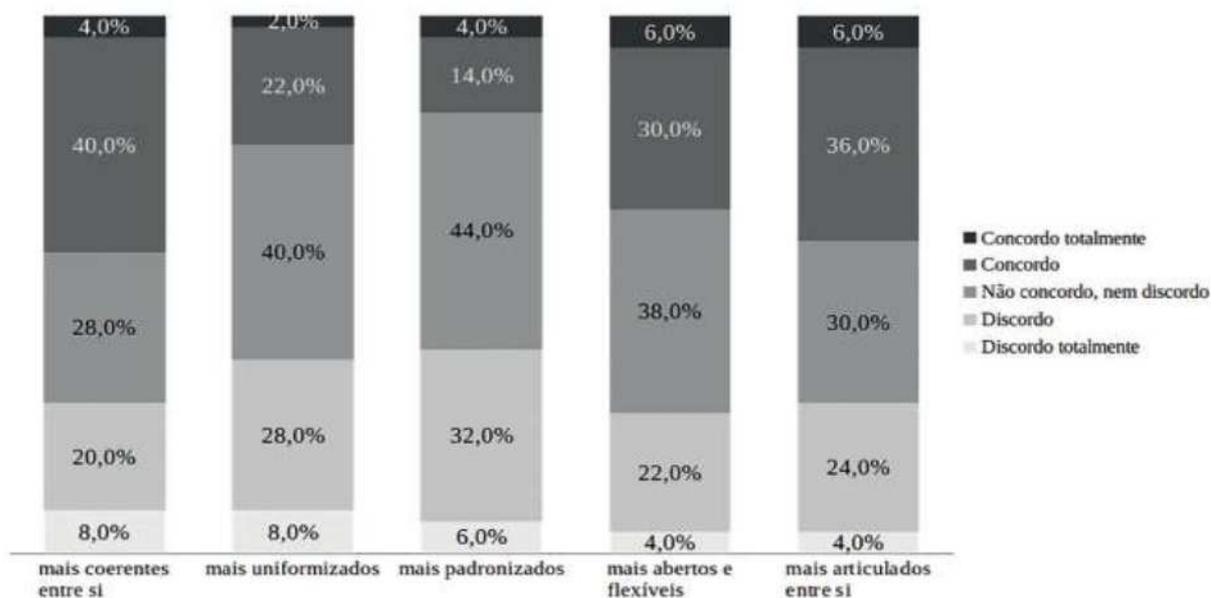
**Gráfico 5 – As disciplinas no curso**



Fonte: banco de dados da pesquisa (SOARES, 2014, p. 33).

Com relação aos componentes curriculares do curso, a maioria dos cursistas expressou avaliação bastante positiva, mas manifestou clara demanda para que haja maior coerência e articulação entre tais componentes, conforme pode-se observar no Gráfico 6, apresentado a seguir.

**Gráfico 6 – Os componentes curriculares do curso deveriam ser**

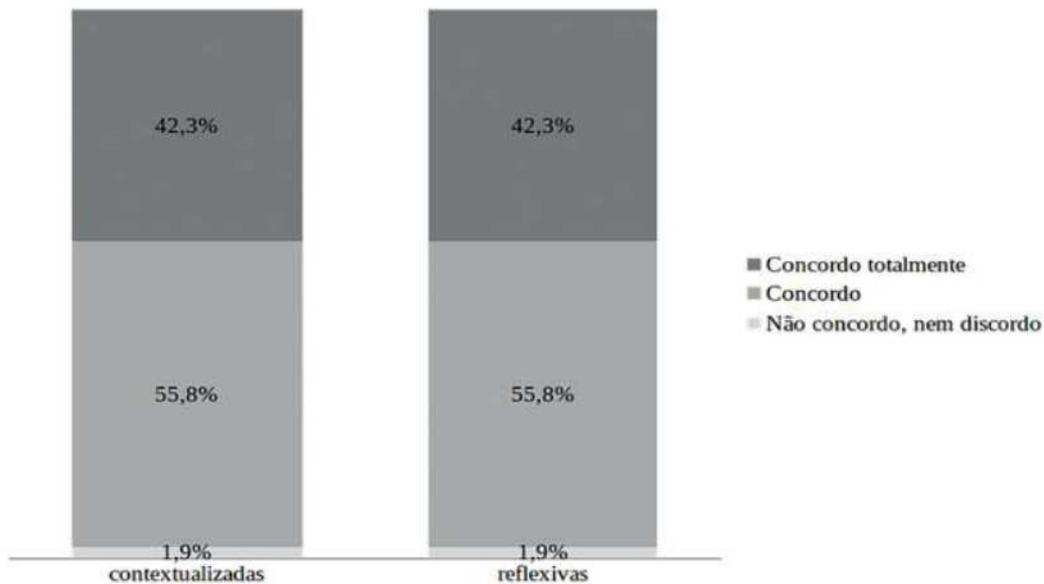


Fonte: banco de dados da pesquisa (SOARES, 2014, p. 35).

Indagou-se, ainda, aos egressos, se o curso possibilitou o desenvolvimento de práticas educativas contextualizadas e reflexivas. Para 98,1%, a resposta foi afirmativa, conforme o Gráfico 7.

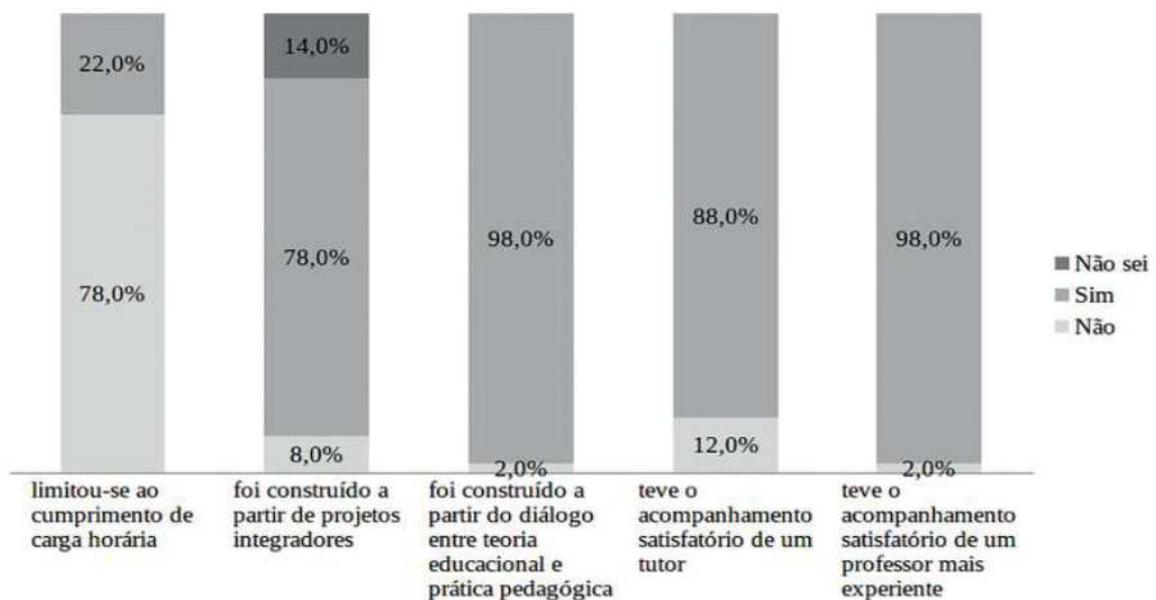
Na proposta de curso de Pedagogia a distância da UFMG, o estágio acontece desde o primeiro período do curso. No questionário, foi perguntado se o estágio supervisionado enriqueceu a eventual experiência dos cursistas na docência. Para 88%, o estágio supervisionado cumpriu esse papel. Há uma ampla avaliação positiva das práticas de estágio, com destaque para a afirmação dos cursistas de que a experiência não se limitou ao mero cumprimento de carga horária, tendo havido, também, articulação ente teoria e prática, conforme o Gráfico 8. No entanto, como aqui se busca o aperfeiçoamento do curso, é preciso considerar que, para 22% dos egressos, o estágio limitou-se ao mero cumprimento de carga horária; para 12%, foi realizado sem acompanhamento de um tutor e, para 8%, não foi executado por meio de projetos integradores.

**Gráfico 7** – A formação no curso possibilitou que seus concluintes desenvolvessem práticas educativas



Fonte: banco de dados da pesquisa (SOARES, 2014, p. 30).

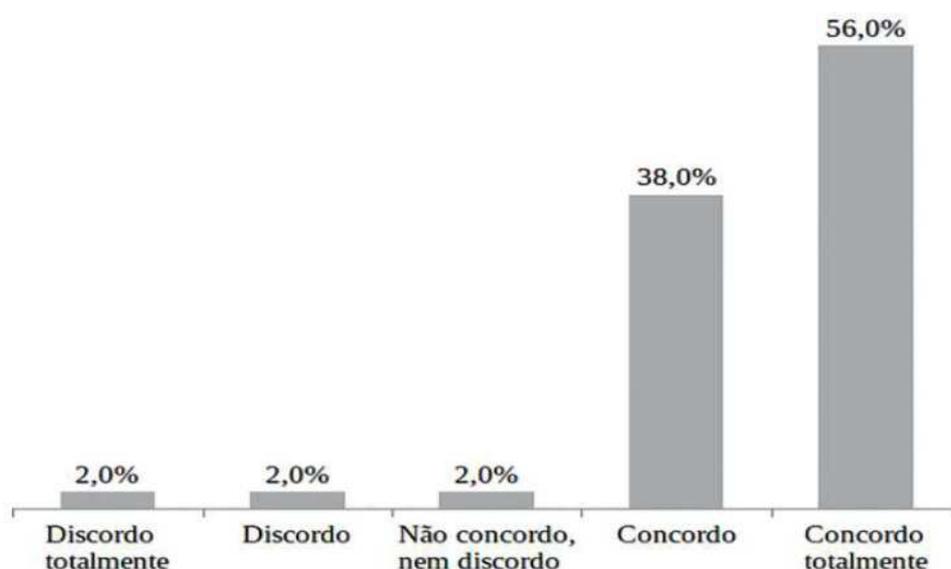
**Gráfico 8** – O estágio supervisionado



Fonte: banco de dados da pesquisa (SOARES, 2014, p. 46).

O curso de Pedagogia a distância da UFMG ocorreu em encontros presenciais e com a realização de atividades a distância, tendo a plataforma Moodle como suporte. Procurando entender a articulação entre esses espaços, perguntou-se a opinião dos egressos sobre esse ponto. Para 94% dos respondentes, houve intensa relação entre as atividades a distância e os encontros presenciais, conforme Gráfico 9.

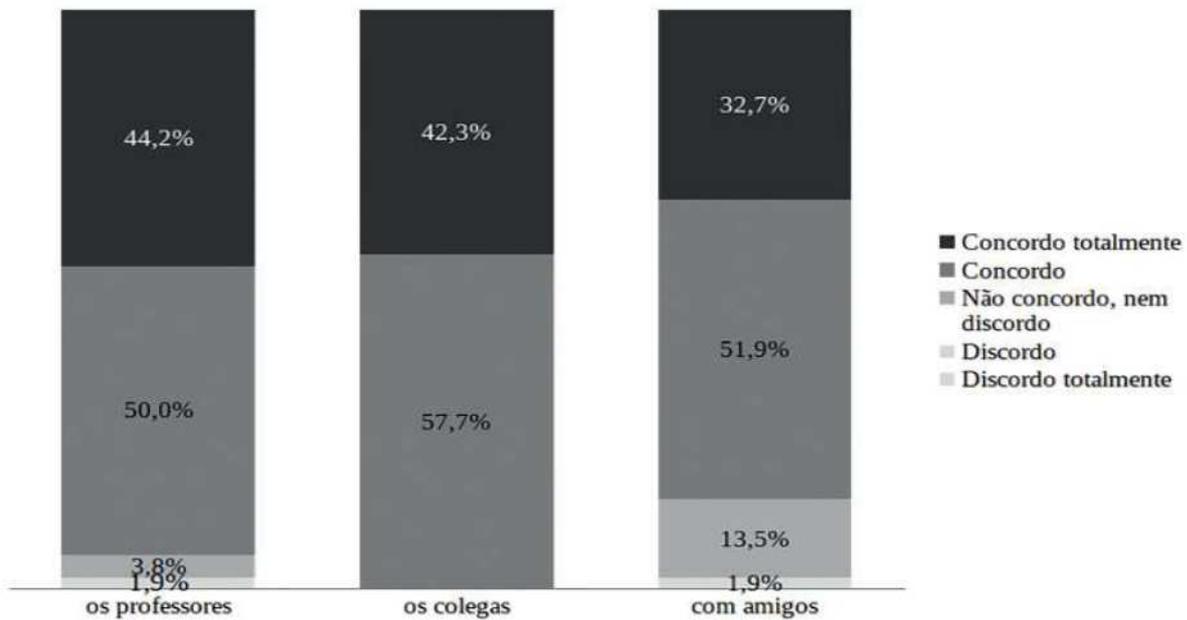
**Gráfico 9** – Ao longo de todo o curso houve intensa relação entre encontros presenciais e atividades desenvolvidas a distância



Fonte: banco de dados da pesquisa (SOARES, 2014, p. 37).

Sabe-se que as redes sociais são importantes para todos e, na área da educação, não é diferente. Assim, perguntou-se aos egressos se o curso lhes possibilitou a construção de redes sociais presenciais de colaboração e discussão. A maioria absoluta respondeu que “sim”, sobretudo com os próprios colegas de turma, conforme o Gráfico 10.

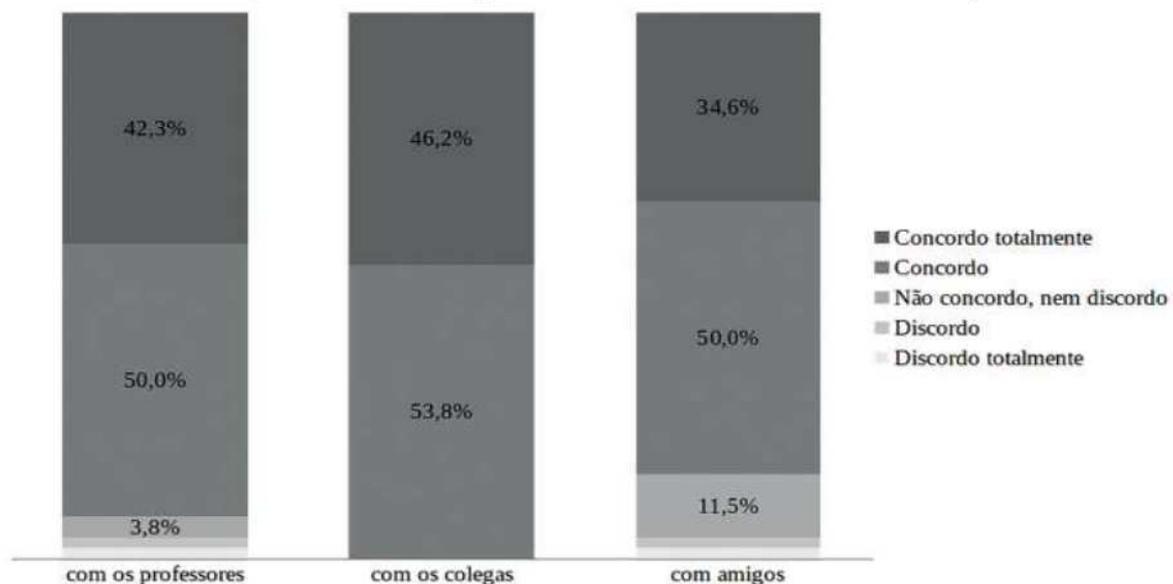
**Gráfico 10** – O curso permitiu a construção de redes sociais presenciais de colaboração e discussão com



Fonte: banco de dados da pesquisa (SOARES, 2014, p. 22).

Com relação às redes sociais virtuais de colaboração e discussão, o resultado também foi positivo, principalmente entre os colegas de turma, conforme pode-se visualizar no Gráfico 11

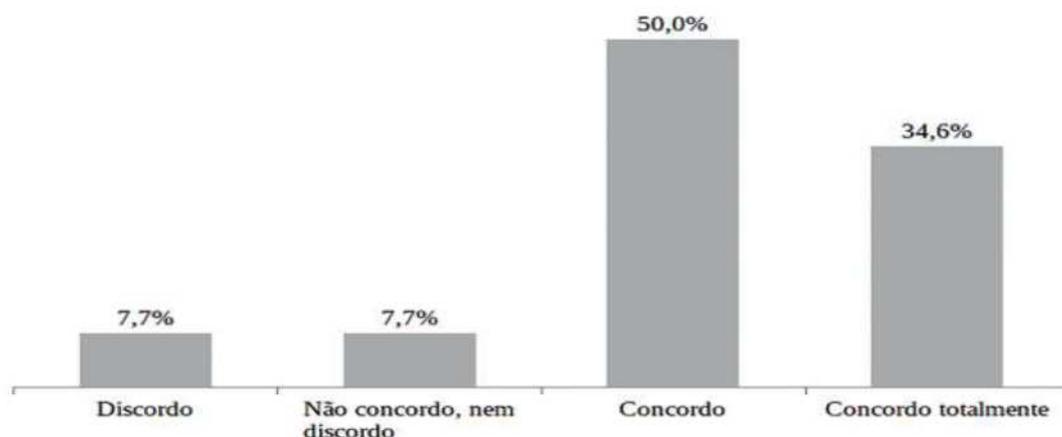
**Gráfico 11** – O curso permitiu a construção de redes sociais virtuais de colaboração e discussão



Fonte: banco de dados da pesquisa (SOARES, 2014, p. 23).

Nessa perspectiva, perguntou-se aos egressos se o curso de Pedagogia possibilitou conhecer as mídias digitais em diálogo com as novas tecnologias de informação e comunicação. A maioria afirmou que “sim”, mas, para 7,7%, o curso não possibilitou esse tipo de conhecimento, conforme o Gráfico 12.

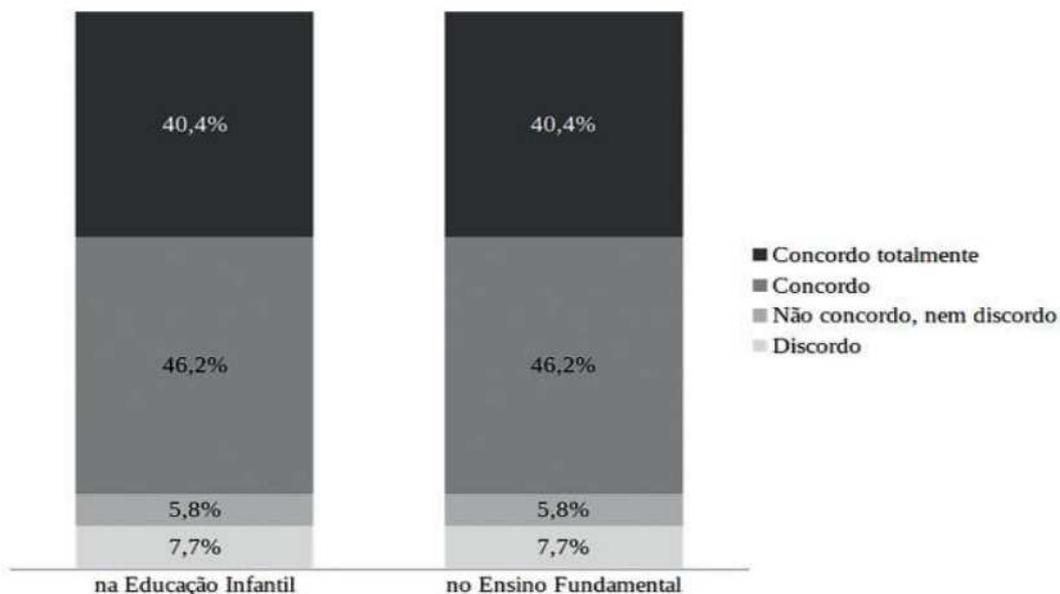
**Gráfico 12** – O curso possibilitou o conhecimento de diferentes mídias digitais em diálogo com as novas tecnologias de informação e comunicação



Fonte: banco de dados da pesquisa (SOARES, 2014, p. 25).

Em cursos a distância, a utilização de computadores e da internet é uma condição fundamental. Assim, indagou-se aos egressos se o curso possibilitou a eles incorporarem as novas mídias no trabalho pedagógico, na educação infantil e no ensino fundamental. Para a maioria, isso aconteceu, mas, para 7,7% das respondentes, o curso não possibilitou essa incorporação, conforme observa-se nos dados apresentado no Gráfico 13.

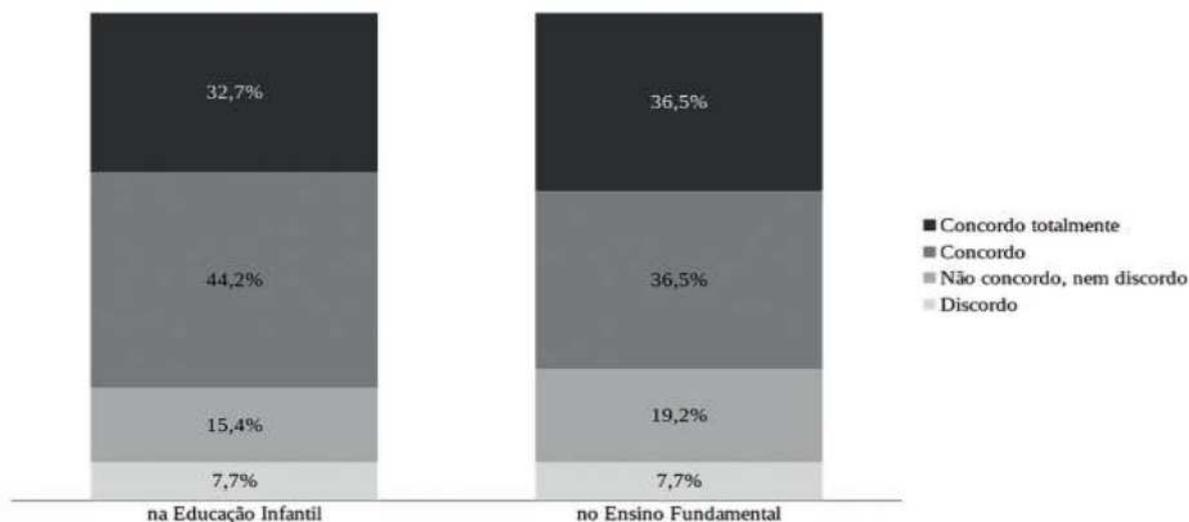
**Gráfico 13** – Ao utilizar computadores e internet, o curso criou possibilidades para seus concluintes incorporarem as novas mídias no trabalho pedagógico



Fonte: banco de dados da pesquisa (SOARES, 2014, p. 27).

Atualmente, a necessidade de utilização das mídias digitais em ambientes escolares é cada vez mais reconhecida. Assim, a pergunta que se fez para os egressos foi se o curso de Pedagogia ensinou-os a explorar as potencialidades pedagógicas de distintas mídias digitais junto às crianças da educação infantil e também do ensino fundamental. Os respondentes, em maioria, afirmaram que “sim” para as duas modalidades. No entanto, para aproximadamente 23% dos egressos, essa dimensão ainda precisa ser melhor trabalhada no curso de Pedagogia, conforme Gráfico 14.

**Gráfico 14** – O curso de Pedagogia ensinou a explorar as potencialidades pedagógicas de distintas mídias digitais junto às crianças



Fonte: banco de dados da pesquisa (SOARES, 2014, p. 23).

## BREVES COMENTÁRIOS FINAIS

Estudantes e professores da EaD não estão imunes aos desafios do mundo contemporâneo. A pesquisa buscou captar esse envolvimento. A Faculdade de Educação da UFMG assumiu parte do desafio ao oferecer um curso de Pedagogia a distância, objetivando garantir formação de qualidade. A interiorização dos polos de oferta e o perfil sociocultural dos estudantes matriculados revelam a importância de as universidades públicas assumirem, pelo menos, a discussão sobre a possibilidade de ampliação da oferta de vagas via EaD. Na avaliação dos egressos, a oportunidade de fazer o curso de Pedagogia a distância da UFMG significou, conforme esta pesquisa revelou, a garantia do direito a uma formação de qualidade.

Segundo Barbosa e Kramer (2007), a relação do professor e da escola com as tecnologias digitais é tensa e paradoxal. Dentre os pessimistas, há autores que afirmam que a cultura está progressivamente sendo destruída pelas mídias. Dentre os otimistas, há autores que sustentam que existe um enorme potencial libertador das mídias quando ajudam, por exemplo, a desconstruir padrões tradicionais de participação política e reconfiguram a noção de cidadania e de espaço público. Entre otimismo e pessimismo, é preciso indagar se há motivos para se vislumbrarem potencialidades na EaD (BARBOSA; KRAMER, 2007).

O mundo contemporâneo das tecnologias da informação e das comunicações não é espaço neutro, desprovido de interesses e de ideologias. Há grandes relações de poder no mundo virtual e digital. Há poderosos grupos econômicos que criam, oferecem e moderam espaços de navegação. Por meio de diferentes atores, os interesses políticos do mercado são defendidos e marcam a tomada de decisões sobre o comportamento dos usuários. Nada é inteiramente livre. Tudo é conduzido e orientado. A experiência vivida dentro do mundo digital nem sempre é participativa, democrática, lúdica e criativa. No entanto, as possibilidades para o exercício da cidadania são aprendidas, apesar das conhecidas tentativas de controle. Como dialogar com a experiência vivida intensamente no mundo digital contemporâneo, resistindo à imposição de condutas e ao controle do pensamento e da ação? Como transformar cursos a distância e presenciais para que estejam à altura das novas gerações, já imersas nos paradoxos da contemporaneidade? É nosso desafio responder a isso.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; IANNONE, Leila Rentroia; SILVA, Maria da Graça Moreira. VILLARINHOS, Maria Cecília Sampaio. *Educação a distância: oferta, características e tendências dos cursos de licenciatura em pedagogia*. Fundação Victor Civita, 2012.

ANDRÉ, M. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, v. 23, n. 86, p. 213-230, fev. 2015.

ANFOPE. Boletim da ANFOPE. Campinas: ano XIII, n.1, 2007. Disponível em: [http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/novo/html/boletim\\_novembro\\_007.html](http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/novo/html/boletim_novembro_007.html). Acesso em: 29 set. 2012.

BARBOSA, A. F.; KRAMER, S. Contemporaneidade, educação e tecnologia. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

BARRETO, R. G. As tecnologias na Política Nacional de Formação de Professores a Distância. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 104, p. 919-937, out. 2008.

BARRETO, R. G. A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.299-1.318, dez. 2010.

CAMPOS, M. M. M. A educação infantil sob o impacto das reformas educacionais. In: SOUZA, J. V. A. (Org.). *Formação de professores para a educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CNTE/DOSSIÊ. Formação de professores: impasses e perspectivas. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, CNTE, v. 2, n. 2/3, 2008.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério: concepções e desafios. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015.

EVANGELISTA, Olinda. *O curso de Pedagogia: projetos em disputa*. Projeto PIBIC/CNPq 2005-2006. Florianópolis: EED/CED/UFSC, 2005.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educ. Soc.*, v. 28, n. 100, p. 1.203-1.230, out. 2007.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, v. 31, n. 113, p. 1.355-1.379, dez. 2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: estado da arte*. Brasil: UNESCO, 2011.

GELATTI, L. S.; PREMAOR, V. B.; ARAUJO, A. R. Tutoria na educação a distância: proposta do curso de licenciatura em Pedagogia a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). *Educ. Rev.*, Curitiba, n. spe2, p. 153-172, 2010.

GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1.211-1.234, dez. 2008.

GOMES, N. L. *Formação de professores e diversidade*. Brasília: CNE, 2013.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. *Educ. Soc.*, ano XX, n. 68, dez. 1999.

KISHIMOTO, T. M. Pedagogia e a formação de professores (as) de educação infantil. *Pro-Posições*, v. 16, n. 3 (48) - set./dez., 2005.

KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais da educação infantil. In: MACHADO, L. A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, S. Infância e pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas. In: KRAMER, S.; ROCHA, E. A. C. (Org.). *Educação infantil: enfoques em diálogo*. Campinas, SP: Papirus, 2011.

MIRANDA, G. V.; SALGADO, M. U. C.; AMARAL, A. L. (Org.). *Veredas: curso superior de formação de professores*. Brasília: Liber Livros, 2013.

MOREIRA, A. F. B.; KRAMER, S. Contemporaneidade, educação e tecnologia. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1037-1057, out. 2007.

NUNES, J. B. C.; SALES, V. M. B. Formação de professores de licenciatura a distância: o caso do curso de Pedagogia da UAB/UECE. *Educ. Pesq.*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 757-773, set. 2013.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Org.). *Estágios supervisionados na formação docente*. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

SILVA, K. A. P. C.; LIMONTA, S. (Org.). *Formação de professores na perspectiva crítica: resistência e utopia*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2015.

SOARES, A. S. Relatório de pesquisa financiada pela FAPEMIG. Os egressos do curso de pedagogia a distância da UFMG, 2014.

SOUZA, J. V. A. (Org.). *Formação de professores para a educação básica: dez anos de LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VIEIRA, J. D. Valorização dos profissionais: carreira e salários. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 409-426, jul./dez. 2014.

**Ademilson de Sousa Soares**

*Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), graduado em Filosofia pela PUC MINAS. Professor adjunto da Faculdade de Educação da UFMG e professor do Programa de Pós-Graduação na mesma instituição. Atua nas áreas de infância, criança, educação infantil, filosofia, filosofia política, ética, políticas educacionais e formação de professores (pedagogia e licenciaturas).*

*profpaco@gmail.com*