

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMG QUE SE GRADUARAM NOS ANOS DE 2011 E 2012

Ademilson de Sousa SOARES¹

RESUMO

Após situar o debate atual sobre formação e formação inicial de professores, este texto aborda a relevância desse tema para a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, a partir de autores como Campos (2007), Kishimoto (2011), Kramer (2011), Vieira (2017), Gatti (2008), Tardif (2010), Santos e Diniz-Pereira (2016), entre outros. Alguns aspectos da configuração normativa do curso de Pedagogia no Brasil são discutidos com base em autores como Saviani (2007), Libâneo (2005, 2006) e Bzerzinski (2008) para, em seguida, apresentar os dados da pesquisa, que utilizou questionário e entrevistas com os egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sendo 335 egressos do curso a distância, que ingressaram em 2008 e o concluíram em 2011; e 264 egressos do curso presencial, ingressantes em 2008 e concluintes em 2011 e 2012. A pesquisa indicou que os egressos têm uma avaliação bastante positiva do curso, mas apontam lacunas, tais como: ausência da prática como componente curricular; fragilidade da articulação entre as dimensões técnica, teórica e científica da formação; cumprimento burocratizado da carga horária de estágio; utilização insuficiente das novas tecnologias e das mídias digitais. Os egressos demandam ainda que os professores do curso sejam mais flexíveis e abertos ao diálogo. Fica evidente o impacto do curso na trajetória profissional dos participantes da pesquisa, pois 70,4% dos egressos do curso presencial e 92,6% do curso a distância atuam como docentes na Educação Básica.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial; Profissionais da Educação Infantil; Egressos do curso de Pedagogia; UFMG.

INITIAL EDUCATION OF TEACHERS AND EARLY CHILDHOOD EDUCATION: WHAT UFMG'S PEDAGOGY STUDENTS GRADUATED IN 2011 AND 2012 SAY

ABSTRACT

After situating the current debate on education and initial education of teachers, this text discusses the relevance of this theme for Early Childhood Education as a first step of Basic Education, drawing from authors such as Campos (2007), Kishimoto (2011), Kramer (2011), Vieira (2017), Gatti (2008), Tardif (2010), Santos and Diniz-Pereira (2016), among others. Some aspects of the normative setting of the Pedagogy course in Brazil are discussed based on authors such as Saviani (2007), Libâneo (2005, 2006) and Bzerzinski (2008) and then the research data is presented, which used questionnaire and interviews, held with the UFMG's Pedagogy course graduate students, 335 of those being distance learning course graduates, who joined in 2008 and concluded in 2011; and 264 being on-site course graduates who joined in 2008 and concluded in 2011 and 2012. The research has indicated that the graduates have a very positive assessment of the course, but they highlight gaps such as: absence of practice as a curricular component; weak articulation between the technical, theoretical and scientific aspects of the education; compliance with bureaucratic internship workload; insufficient use of new technologies and digital media. The graduates claim the professors of the course are more

¹ Filósofo. Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Infantil e Infância - NEPEI. Líder do grupo de pesquisa Política Educacional, Resistência, Formação e Filosofia para Criança, Infância e Educação Infantil - PERFFIL-CIEI. E-mail: paco@fae.ufmg.br

flexible and open to dialog. The impact of the course on the professional trajectory of the survey participants is clear, since 70.4% of the on-site course graduates and 92.6% of the distance-learning course graduates act as teachers in Basic Education.

KEYWORDS: *Initial education; Early Childhood Education professionals; Pedagogy graduates; UFMG.*

A FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES Y LA EDUCACIÓN INFANTIL: QUÉ DICEN LOS EGRESADOS DEL CURSO DE PEDAGOGÍA DE LA UFMG QUE SE GRADUARON EN LOS AÑOS 2011 Y 2012

RESUMEN

Después de situar el debate actual sobre formación y formación inicial de profesores, este texto aborda la relevancia de este tema para la Educación Infantil como primera etapa de la Educación Básica, a partir de autores como Campos (2007), Kishimoto (2011), Kramer (2011), Vieira (2017), Gatti (2008), Tardif (2010), Santos e Diniz-Pereira (2016), entre otros. Algunos aspectos de la configuración normativa del curso de Pedagogía en Brasil son discutidos con base en autores como Saviani (2007), Libâneo (2005, 2006) e Bzerzinski (2008), para luego presentar los datos de la investigación, que utilizó cuestionario y entrevistas con los egresados del curso de Pedagogía de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), siendo 335 egresados del curso a distancia, que ingresaron en 2008 y lo concluyeron en 2011; y 264 egresados del curso presencial, ingresantes en 2008 y concluyentes en 2011 y 2012. La investigación indicó que los egresados tienen una evaluación bastante positiva del curso, pero señalan lagunas, tales como: ausencia de la práctica como componente curricular; fragilidad de la articulación entre las dimensiones técnica, teórica y científica de la formación; cumplimiento burocratizado de la carga horaria de las prácticas; utilización insuficiente de las nuevas tecnologías y los medios digitales. Los egresados demandan aún que los profesores del curso sean más flexibles y abiertos al diálogo. Es evidente el impacto del curso en la trayectoria profesional de los participantes de la investigación, pues el 70,4% de los egresados del curso presencial y el 92,6% del curso a distancia actúan como docentes en la Educación Básica.

PALABRAS CLAVE: *Formación inicial; Profesionales de la Educación Infantil; Egresados del curso de Pedagogía; UFMG.*

1 INTRODUÇÃO

Nossa intenção maior com a pesquisa foi ouvir o que dizem e o que pensam os egressosⁱ do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), ingressantes em 2008 e concluintes em 2011 e 2012, sobre a formação inicialⁱⁱ recebida no que tange ao trabalho na Educação Infantil com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenasⁱⁱⁱ. O que nos interessava, e ainda nos interessa, é investigar o ponto de vista dos estudantes egressos do curso de Pedagogia sobre quais são os saberes necessários à prática profissional e quais as relações desses saberes com os conhecimentos universitários. Para isso, tomamos como referência as contribuições de Tardif (2010), que, por muitos anos, tem

estudado a constituição da identidade da profissão docente, problematiza os saberes necessários à formação profissional dos professores e examina possíveis relações entre currículo, formação e práticas profissionais.

Filósofo, sociólogo e pesquisador canadense que dirige um centro de pesquisa sobre formação docente, Tardif indica os elementos para a constituição de uma epistemologia da prática profissional dos professores e procura extrair dela algumas consequências para a formação docente. Para esse autor, os saberes profissionais necessários ao exercício da docência quase sempre não se identificam com os conhecimentos elaborados nas universidades pelos pesquisadores das ciências da educação, sendo, por isso, imprescindível que os projetos de formação inicial dos docentes sejam elaborados a partir de um questionamento da relação que existe (ou deveria existir) entre saberes profissionais e conhecimentos universitários e da relação entre professores da Educação Básica e professores universitários (formadores ou pesquisadores). A posição de Tardif é clara na defesa dos saberes docentes oriundos do cotidiano de suas ações no processo de formação das novas gerações de professores. Posição também advogada, segundo esse autor, pelos defensores das políticas públicas para a formação de professores em diferentes países do mundo (TARDIF, 2010; TARDIF; LESSARD, 2008).

No Brasil, Santos e Diniz-Pereira (2016), professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) e pesquisadores do campo da formação docente, mostram o quão infrutíferas são as tentativas governamentais de padronizar o currículo da Educação Básica e, em consequência, padronizar a formação dos professores. Essa padronização, nos últimos anos, foi buscada por meio de um modelo pedagógico e curricular para a formação centrado nas chamadas “habilidades e competências”^{iv}. Diferentes autores, tais como Dias e Lopes (2003), Maués (2003) e Freitas (2002), têm apresentado críticas a tais propostas que pouco contribuem para solucionarmos os dilemas envolvidos na formação docente. As políticas públicas educacionais, por sua vez, têm indicado a necessidade de que os futuros professores adquiram habilidades e competências práticas para a ação no cotidiano das escolas de Educação Básica. Para isso, as diretrizes para a formação de professores no Brasil estabeleceram burocraticamente o aumento da carga horária da dimensão “prática” do currículo da formação inicial, sendo mil horas destinadas às chamadas “atividades práticas”, divididas entre 400 horas de práticas como componentes curriculares, 400 horas de estágio supervisionado e 200 horas de atividades científico-culturais.

O aumento artificial de carga horária, visando à melhoria das práticas, sem diálogo com professores formadores das universidades nem com os docentes da Educação Básica, pouco ou nada contribui para a solução dos dilemas da formação inicial dos professores, conforme apontado por Dias-da-Silva (2005) e Santos e Diniz-Pereira (2016). Daí o risco da padronização, que supõe um imediatismo pragmático.

Esse pragmatismo com ênfase em competências pode, de acordo com Gatti (2008), afetar tanto a formação dos professores quanto sua relação com os alunos. “Em última instância, pode-se inferir que ser competente é condição para ser competitivo, social e economicamente, em consonância com o ideário hegemônico das últimas duas décadas” (GATTI, 2008, p. 62). Um ativismo dito competente e/ou uma competência dita ativista podem não nos ajudar a equacionar nossos problemas na formação do professor e nas práticas educativas. O paradigma da competência tem origem no produtivismo econômico, o qual supõe que, melhorando a economia, a vida melhora, e que a educação pode ajudar a melhorar a economia. Ou seja, pessoas educadas e qualificadas teriam melhores condições para se inserir de forma mais adequada na economia e na sociedade do consumo e do conhecimento.

Cabe indagar, conforme a autora, se essa equação é verdadeira e se ela basta para uma civilização mais democrática, compreensiva e cooperativa; e se, em vez de melhorias na produção econômica, não deveríamos almejar aprimoramento ético e humano daqueles que frequentam nossas escolas. Para a autora, não podemos descartar a necessidade de “[...] uma formação educacional sólida para todos em prol de vagos culturalismos ou modismos emergentes, mas estamos perguntando se, na ordem dos valores, apenas os materiais e econômicos devem prevalecer nas perspectivas educacionais” (GATTI, 2008, p. 63).

É preciso ter cuidado nesse debate para não tomarmos o principal pelo acessório, ou seja, não reduzir habilidades e competências a metas a serem buscadas de forma artificialmente esboçadas na formação básica docente, como se estivéssemos mecanicamente diante de ingredientes disponíveis na prateleira da formação, preparando um bolo e dizendo: “com a habilidade X teremos a competência Y” e vice-versa. Diante disso, Gatti (2008) argumenta que duas posturas são necessárias. Por um lado, exercitar a crítica e compreender que a complexidade da formação e das relações educativas não pode ser reduzida a uma simples equação, em que bastaria operar “competências XY induzidas” para ter “sucesso profissional”. Por outro lado, é preciso evitar que a crítica conceitual seja levada ao extremo

de recusar qualquer diálogo, gerando entre pesquisadores, gestores e professores certo policiamento em relação ao uso dos termos “competência” e “habilidade”.

[...] o uso das palavras competência e/ou habilidade contornou a dificuldade, em certos círculos, de falar em domínio de técnicas para o trabalho docente e formação em tecnologias, que ficou descartada sob o rótulo de tecnicismo, o qual adquiriu ideologicamente sentido pejorativo, sem considerar que uma técnica pode ser usada em contexto e ambiência não necessariamente "tecnicista", com conotação necessariamente reducionista, podendo, ao contrário, compor-se em um conjunto com intencionalidade transformadora (GATTI, 2008, p. 63).

Voltamos ao velho dilema que nos faz opor a competência técnica ao compromisso político como termos excludentes. Na aporia desse dilema, se temos compromisso político, não abraçamos a competência técnica; se buscamos a competência técnica, abandonamos o compromisso político. A crítica necessária ao tecnicismo não pode significar uma atitude de jogar a criança fora com a água do banho; desse modo, formar um professor tecnicamente bem preparado já pode representar uma grande revolução política. Alguns até aceitam o termo “competência” política, mas têm verdadeira ojeriza pela expressão “habilidade técnica”. Outros abraçam a chamada “pedagogia das competências” – utilizada com amplo espectro de significação polissêmica – sem questionar o sentido ideológico que o termo carrega e indica. No entanto, a formação de professores que almejamos não pode prescindir desse debate.

2 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Em filosofia, a palavra “formação”, do alemão *bildung*, tem o sentido de processo civilizatório, que se expressa em duas acepções da palavra “cultura”: cultura como educação e cultura como sistema de valores simbólicos. Formar o professor significaria educá-lo como indivíduo para viver seu trabalho na comunidade escolar a partir de um sistema de valores simbólicos.

Essa formação pode tomar diferentes perspectivas. “A crescente industrialização do mundo contemporâneo torna indispensável a formação de competências específicas, alcançáveis só mediante adestramentos particulares, que confinam o indivíduo em um campo extremamente restrito de atividade e de estudo” (ABBAGNANO, 1982, p. 211). A sociedade atual, dominada pela técnica, exige rendimento que depende de conhecimentos específicos e não de uma cultura geral. Como resistir ao domínio da técnica e formar o professor para encontros de colaboração e cooperação? Como preparar o professor para que ele eduque a

criança pequena de forma humanizada? Como equilibrar formação para a pessoa e para a vida social? Como conciliar formação para a competência técnica e para a competência política? São questões que preocupam aqueles que estão empenhados em processos de formação inicial e continuada de professores para a educação das crianças pequenas.

O desafio da formação de novos profissionais para o quadro do magistério na Educação Básica é mundial. Nos Estados Unidos da América, na próxima década, de 30% a 40% dos docentes aposentar-se-ão. No entanto, na realidade atual da formação de novos professores nos EUA, apenas 50% dos licenciados tornam-se professores. Para agravar o quadro, a metade dessa metade abandona o ofício durante os cinco primeiros anos de prática. Isso representa uma perda de 75% de egressos dos cursos de licenciatura (TARDIF; LESSARD, 2008).

No Brasil, dados do Ministério da Educação (MEC) mostram que faltam cerca de 130 mil docentes para atuar na Educação Básica, e, mesmo entre aqueles que estão em sala de aula, muitos não têm formação própria em cursos de licenciatura. Além disso, nem todas as vagas ofertadas pelas universidades públicas nos cursos de formação de professores são preenchidas, principalmente nas áreas de Química, Física e Matemática. O Conselho Técnico-Científico (CTC) da Educação Básica tem subsidiado o MEC no desenvolvimento de ações e de políticas públicas na tentativa de reverter esse quadro. Dentre essas ações e políticas estão: a incrementação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), visando a interiorizar a oferta de vagas; o Prodocência e o Pró-Licenciaturas para financiar ações de fortalecimento da formação de professores; e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) com oferta de bolsas para estudantes das licenciaturas^v. No entanto, o impacto dessas políticas ainda precisa ser pesquisado e analisado.

A compreensão da realidade da formação docente no Brasil e no mundo exige novas pesquisas e mais diálogo entre os pesquisadores da área, em um esforço coletivo no sentido de recompor a memória do debate e das pesquisas sobre educação e sobre a formação docente. Para isso, é importante ressaltar a ideia segundo a qual, nas “pesquisas científicas” no campo educacional, é urgente solucionar o problema dos pontos de partida e da memória. Enquanto as chamadas “ciências duras” avançam cumulativamente a partir de seus pontos de chegada, as ciências do homem, a exemplo das ciências em educação, avançam de outra maneira. Elas avançam e “acumulam” a partir de seus pontos de partida e não de seus pontos de chegada. Só

há avanços nessas ciências quando elas propõem novas formas de começar. Não há acumulação em ciências humanas; nelas, só há memória.

O ponto de apoio das pesquisas em educação, portanto, é o saber já produzido. Antes, durante e depois de nossas pesquisas, perguntar e conhecer como nos relacionamos com aquilo que já sabemos é fundamental. Não podemos ensinar, aprender e avaliar sempre da mesma maneira, esquecendo do passado e do futuro. Não podemos fazer e refazer continuamente as mesmas teses, as mesmas dissertações, os mesmos artigos. Para não repetir *ad infinitum*, é fundamental não nos esquecermos das pesquisas e dos debates que aconteceram em décadas, anos e meses anteriores. É a falta de memória que bloqueia o avanço das pesquisas em educação.

Nesse aspecto, é preciso superar o que o estudo de André *et al.* (1999) já indicava sobre as pesquisas desenvolvidas até então sobre formação docente no Brasil: “As diversas fontes analisadas mostram um excesso de discurso sobre o tema da formação docente e uma escassez de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais” (ANDRÉ *et al.*, 1999, p. 309). Com efeito, é imprescindível inventariar a memória coletiva das pesquisas e contribuir para garantir o amadurecimento qualificado das pesquisas educacionais e das práticas pedagógicas. Esse é um horizonte teórico-metodológico promissor para a Educação Básica, para as pesquisas, para as ações de formação docente e para a construção de relações entre as duas (CHARLOT, 2006; FREITAS, 2002).

A proeminência do tema da formação e da formação inicial de professores já era evidente no Brasil desde a década de 1990, ficando o debate polarizado entre formar o “professor polivalente” para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, e formar o “professor especialista” para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. De acordo com o Mello (2000), essa polarização vai gradativamente cedendo lugar para uma ampla discussão sobre o que significa ser professor da Educação Básica, incluindo, nesse conceito de professor da Educação Básica, o da Educação Infantil e o da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para essa autora, a ênfase na especialidade ou na polivalência deveria ser uma decisão a ser tomada no âmbito do projeto educacional dos sistemas de ensino ou das escolas, conforme preconizado na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

Outro aspecto a ser considerado no debate sobre a formação e a produção de um inventário das pesquisas é o papel dos formadores, pois dificilmente alguém facilita a

aprendizagem e o desenvolvimento daquilo que “[...] não teve oportunidade de aprimorar em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, e a constituição de significados que não compreende nem a autonomia que não pôde construir” (MELLO, 2000, p. 102).

Assim, é fundamental que o futuro professor tenha condições e oportunidades de desenvolver de maneira sólida e plena tudo aquilo que está previsto para os egressos da Educação Básica, tal como previsto nos artigos 22, 27, 32, 35 e 36 da LDB (BRASIL, 1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013). Para que isso ocorra, a autora propõe que o princípio da simetria invertida seja considerado: o aluno do curso de formação hoje será o professor de amanhã; o formador de hoje já foi aluno ontem, sendo a formação profissional inversamente simétrica à situação do exercício profissional. Considerar a simetria invertida não significa, entretanto, entender as situações de aprendizagem dos cursos de formação docente como mecanicamente semelhantes àquelas vividas com crianças, adolescentes e jovens na Educação Básica. Significa, tão-somente, que é necessário buscar na formação um isomorfismo entre diferentes situações de aprendizagem, nos apropriando de estruturas comuns a elas e abstraindo elementos conjunturais (MELLO, 2000).

Esse isomorfismo fica claro quando os próprios professores da Educação Básica reconhecem que a qualidade da ação pedagógica cotidiana depende da qualidade da formação recebida nos cursos de formação de professores. Quando os saberes docentes e as práticas educativas desenvolvidas pelos professores em contextos concretos são incorporados efetivamente de maneira crítica e reflexiva como componentes da formação inicial e continuada, ganham os professores novatos e os experientes, e, também, as crianças e os jovens com quem eles trabalham. Sarmiento, Fossati e Gonçalves (2012) examinam um modelo formativo que se assenta em quatro pilares da prática educativa dialogicamente inter-relacionados: 1) observação (auto e hétero) e análise da relação educativa; 2) identificação de estratégias de formação individual e coletiva; 3) ações de intervenção no contexto educativo; e 4) pesquisas da prática educativa. A observação das relações educativas permite, segundo os autores, a emergência da prática adequada ao real em contexto por meio do “[...] ciclo de observar para diagnosticar, diagnosticar para avaliar, avaliar para decidir e decidir para atuar” (SARMENTO; FOSSATI; GONÇALVES, 2012, p. 121). Isso viabiliza a partilha de

conteúdos e a identificação de temáticas a serem priorizadas no projeto formativo de cada um e de todos a partir de uma estratégia coletiva de ação.

Nesse processo, é importante investigar como os professores da Educação Básica em geral e da Educação Infantil em especial dialogam com o repertório de conhecimentos construído desde sua formação inicial no âmbito dos cursos de Pedagogia. Segundo esses autores, os professores consideram que tais conhecimentos interferem diretamente em sua ação profissional e contribuem ou não para a compreensão das pedagogias direcionadas à infância, a problematização das concepções de criança, o entendimento dos discursos que permeiam as práticas educativas e o redimensionamento das configurações de espaços e de tempos nos ambientes educacionais. O tipo de formação inicial pode ativar ou não processos de formação continuada, e esta, por sua vez, pode ressignificar aquela. O pertencimento a comunidades de investigação com membros interessados pode gerar cumplicidade e força no compromisso com a mudança das práticas (SARMENTO; FOSSATI; GONÇALVES, 2012).

A pesquisa de Galvão e Brasil (2009) também caminhou nessa direção. Os autores ouviram 17 professores sobre o que eles consideram necessário para quem atua profissionalmente com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Os participantes mostram-se conscientes, pelo menos em nível discursivo, de que é importante conhecer especificamente como a criança aprende e se desenvolve; e que o brincar e as relações afetivas são as bases de toda a ação pedagógica. Embora apareça mais a natureza relacional do afeto do que o conhecimento sobre afeto, há uma compreensão entre os pesquisados de que a criança deve ser o foco da ação. No entanto, afirmam que gostar de crianças e ter jeito para lidar com elas é o requisito fundamental do perfil do profissional que trabalha com crianças pequenas. Tal visão, segundo Galvão e Brasil (2009), pode reforçar antigos estereótipos de que essa é uma ocupação profissional feminina, com atributos maternos, e isso pode se constituir em um empecilho para o processo de profissionalização que está em curso na área.

Felício e Oliveira (2008), em um estudo sobre a relação entre o estágio curricular e a formação prática dos professores, indicaram três concepções de prática educativa: prática como arte; prática como técnica; e prática como interação entre professor e aluno. Os autores defendem que essa terceira concepção é a mais adequada e destacam a responsabilidade das escolas de Educação Básica e de seus profissionais na formação prática das futuras gerações de professores. A aproximação entre a formação inicial, o estágio supervisionado, o cotidiano das escolas e as práticas dos professores é condição para que o postulante à profissão tenha

acesso não apenas ao saber teórico sobre a docência, mas ao “saber fazer” dos professores que, muitas vezes, é desconhecido e, até mesmo, ignorado. Compreender que toda teoria é mediada pela prática e que não há prática educativa que não seja teórica é fundamental nesse processo de aproximação.

É preciso reconhecer ainda que, quanto menor a criança, maior a exigência de compromisso técnico e político. Não se qualifica tecnicamente da noite para o dia. O engajamento político supõe vínculos com a ação e com a formação a partir dos inventários da memória coletiva. Boas práticas de ensino e de aprendizagem devem reverberar na formação inicial e vice-versa. No caso da profissão docente, ação e formação são isomórficas e correspondentes, pois o agir supõe o formar-se, e a formação só se justifica se ela se traduz em ação tecnicamente qualificada e politicamente engajada.

Quando a ação é marcada por preconceitos e estereótipos, dizemos que ela resulta de uma formação desprovida de fundamento ético, científico e filosófico. Se a arte, a técnica e a interação devem orientar a ação e a formação docente, cabe indagarmos: como fundamentar teoricamente aquilo que fazemos para que nosso “saber fazer” supere radicalmente todas as formas de preconceito? Como garantir que a formação do professor da criança pequena seja realizada nessa perspectiva?

O “saber fazer” da ação pedagógica na Educação Infantil é específico e não genérico. A especificidade desse “saber fazer” inclui, nela mesma, “saberes” oriundos da ação e das pesquisas e “fazeres” que remetem à ação e às pesquisas. O saber fazer da ação e o saber fazer da formação devem, então, ser confrontados com cada situação concreta e específica em que acontecem, evidenciando que “saber fazer” e “saber formar-se” são processos simultâneos e complementares de transformação que acontecem na relação com o outro que, ao mesmo tempo, aprende e ensina, pois quem forma transforma e quem transforma forma.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Entre nós ainda há pouca clareza em relação ao perfil do profissional desejado para a formação do professor da Educação Infantil. Isso faz com que essa formação, muitas vezes, dependa das práticas de escolarização típicas da formação do professor para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, os cursos ofertados àqueles que pretendem atuar profissionalmente na Educação Infantil quase sempre assumem uma configuração curricular

enciclopédica, fragmentada e distante da prática pedagógica. Para atender a inúmeros propósitos, o curso de Pedagogia, por exemplo, “[...] dilui-se na fragmentação disciplinar e perde solidez. Há de tudo um pouco com generalidades que não levam à compreensão da malha complexa do saber e do fazer pedagógicos” (KISHIMOTO, 2011, p. 110). Para essa autora, o saber educativo de quem trabalha com os bebês e as crianças pequenas é um saber específico e não genérico. Ao privilegiar um conglomerado de disciplinas, a pedagogia não diferencia os planos curriculares para cada nível de educação. Isso afeta, sobretudo, a Educação Infantil, que requer uma formação que respeite a organização e as características da área (KISHIMOTO, 2005, 2011).

Não é possível dissociar a formação dos profissionais da Educação Infantil da história da oferta de vagas para crianças de zero a seis anos em instituições educacionais. Em dois estudos, afastados quase 20 anos entre si, Vieira (1999, 2017) mostra que o processo de reconhecimento de que a área deve ter organização com características próprias ainda está em construção na sociedade como um todo e entre os próprios educadores. A conquista de uma formação qualificada para todos os professores da Educação Infantil depende da superação do padrão persistente de desigualdade social da oferta que ainda revela trajetórias escolares paralelas, desiguais e piores para os mais pobres. Assegurar um profissional qualificado para o trabalho em todas as creches e pré-escolas do país é condição para organização institucional e curricular que articule as funções de cuidar e de educar, respondendo às múltiplas necessidades das crianças. Para que isso ocorra, é preciso romper com a concepção de que quanto menor a criança menor pode ser a qualificação do profissional que dela se ocupa, garantindo formação inicial e continuada específica para quem trabalha ou deseja trabalhar na Educação Infantil (VIEIRA, 1999, 2017).

Na formação inicial de professores, ainda prevalece uma cultura de polarização entre licenciatura e bacharelado. No caso dos cursos de Pedagogia, essa polarização persiste mesmo com a aprovação das Diretrizes Curriculares em 2006, que definem a docência como eixo central da formação do pedagogo (BRASIL, 2006). Por que o pedagogo deve ser um licenciado e não um bacharel? Soares (2011) analisa o suposto hermetismo metodológico das disciplinas do bacharelado, orientadas para a pesquisa e a suposta flexibilidade das propostas de formação do professor, norteadas por um excessivo pragmatismo do chamado “chão da escola”. O raciocínio binário que polariza pesquisa e ensino pouco ajuda, pois, na educação, não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino. “Atribuir à formação pedagógica

estatuto científico, aliando a investigação e a formação, parece ser o caminho para a construção do novo perfil profissional. Formar o professor pesquisador significa garantir uma estrutura curricular que priorize a investigação” (KISHIMOTO, 2011, p. 111).

A análise das dinâmicas de formação e de “transformação” individual e profissional dos professores mostra que esse é um processo permanente, que põe em confronto diferentes fontes de movimento. “Compreender como cada pessoa se forma é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida. Ninguém se forma sozinho. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações” (MOITA, 2007, p. 114-115). Para muitos professores, assumir-se como profissional da educação, como trabalhador do ensino, significa uma grande afirmação pessoal e social.

Ser professor e tornar-se educador é um meio privilegiado de contribuir para mudar o mundo e mudar a si mesmo, formando-se e “transformando-se”. O conflito desse processo ambíguo e contraditório é vivido por cada um de forma bem singular, gerando integração e desintegração, harmonia e tensão, proximidade e distância. Para o professor que atua na Educação Infantil, tais contradições são evidentes e desafiadoras, exigindo, inclusive, engajamento físico e corporal.

Saracho (2002) estudou a formação de educadores para a infância nos Estados Unidos e mostrou que o aumento de modelos de educação da infância aumentou também o número de pessoas envolvidas na implementação dessa ação educativa: educadores, ajudantes e auxiliares. A autora investigou alguns componentes da formação dos educadores: recrutamento e seleção, formação geral, bases profissionais, conhecimentos pedagógicos didáticos, prática e modificação dos modelos de formação. Um dos problemas identificados pela pesquisa foi a utilização para a formação de educadores da infância de programas de formação de professores desenvolvidos para outros níveis de escolaridade. Esse fato provocou, segundo a autora, generalizações abusivas, sobretudo em razão da ausência de conhecimentos específicos relacionados à formação do professor da Educação Infantil. “À medida que aumentam os recursos para melhorar a preparação dos educadores da infância, é também necessário que seja dado cada vez maior apoio às atividades de investigação nesta área” (SARACHO, 2002 p. 946), pois a formação do professor da Educação Infantil deve contar com a ajuda da investigação acadêmica.

Micarello (2011) puxa os fios da história e nos conta como se constituíram as políticas de formação de professores para a Educação Infantil no Brasil e a percepção desses

profissionais sobre seu trabalho e seus saberes. A partir da observação direta do cotidiano dos docentes com suas turmas de crianças e da realização de grupo focal, a pesquisa revela os elos de uma corrente de discursos e mostra que os sentidos se constroem no encontro e no confronto entre diferentes vozes. Na revisão da literatura feita pela autora, fica evidente que a história da formação do profissional da Educação Infantil sofre a marca dos saberes escolares e disciplinares. Isso dificulta a construção do perfil do profissional e da formação necessária ao professor que atuará na Educação Infantil, que deve partir do sujeito criança para o conhecimento das disciplinas, e não o contrário.

Silva (2012) estudou as possíveis relações entre o curso de Pedagogia e os saberes dos egressos que atuam na Educação Infantil em uma cidade do interior de Goiás. Segundo a autora, uma questão que deve ser analisada de forma mais aprofundada é o fato observado e recorrente entre as professoras entrevistadas de haver uma busca, na formação continuada, de conhecimentos aos quais elas não tiveram acesso durante a formação inicial. Isso ocorre porque os cursos iniciais são insuficientes para gerar uma prática pedagógica significativa e comprometida. Silva argumenta, em seu trabalho, que somente a reflexão sobre a prática e a integração entre formação inicial e continuada poderão possibilitar mais aproximação entre as teorias e as vivências cotidianas. Além disso, é preciso garantir uma “[...] política educacional global de formação e profissionalização do magistério incluindo formação inicial, condições de trabalho, salário, carreira e formação continuada” (SILVA, 2012, p. 33).

Nos últimos anos, já tivemos conquistas na formação de professores para a Educação Infantil. No entanto, temos muito o que fazer nesse campo no sentido de assegurar uma preparação adequada para os docentes que trabalham com crianças pequenas. Em diversas instituições, ainda existem profissionais sem qualificação adequada para atuar nessa etapa da Educação Básica. Os impactos positivos da exigência prevista nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia de 2006 só poderão ser sentidos, percebidos e pesquisados ao longo do tempo e no decorrer dos anos. Enquanto isso, somente a conjugação de esforços entre formação inicial e continuada preencherão as lacunas apontadas por aqueles que trabalham na área, fazendo interagir concepções e práticas, fazendo dialogar professores da Educação Infantil com formadores das universidades.

O professor que trabalha com a criança pequena precisa “saber fazer” a partir das condições reais vividas por cada grupo de crianças. Já o professor da universidade que atua nos cursos de formação precisa “saber formar” a partir da realidade concreta dos sujeitos que

estão em processo de formação. Por isso, a ação pedagógica deve ser diversificada, garantindo a todas as crianças o direito de aprender e a confiança na possibilidade de se desenvolver de forma integrada. O diálogo com a criança e o respeito a seus desejos e interesses contribuem decisivamente para isso (SILVA, 2012). Assim sendo, em que medida a formação inicial no âmbito dos cursos de Pedagogia pode contribuir nesse sentido?

4 O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES

O Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, após idas e vindas, aprovou o Parecer CNE/CP N° 3/2006 no dia 21 de fevereiro de 2006, homologado pelo Ministro da Educação em 10 de abril de 2006 (BRASIL, 2006). Esse Parecer estabelece as diretrizes gerais para o funcionamento dos cursos de Pedagogia no Brasil. Saviani (2007) argumenta que as diretrizes fixadas são restritas, no essencial, e extensivas, nos acessórios; dessa forma, o documento aprovado deixa a formação de professores diante de paradoxos. Ao definir que o pedagogo é um docente licenciado para atuar em diferentes níveis de ensino, nas atividades de gestão (conforme art. 64 da LDB) e nas áreas de apoio e serviço escolar, as diretrizes trouxeram desafios para as instituições que oferecem o curso de Pedagogia.

No “espírito” da norma, o currículo deixa de ser algo estático e esquemático e passa a ser algo vivo e dinâmico. Eis o paradoxo: precisamos de referências que nos orientem, mas temos orientações que nos deixam livres. O risco desse caminho, supostamente vivo e aberto, é o desencontro de ações e de estratégias. O que está pressuposto no “espírito” das diretrizes é que a escola será o *locus* privilegiado da formação do pedagogo e que a organização dos conteúdos curriculares deveria considerar esse pressuposto para articular a formação “plural” dos novos pedagogos.

A definição de que o curso de Pedagogia deve ser um curso de licenciatura destinado a formar professores está longe de ser consenso entre pedagogos e pesquisadores da área de educação. Há quem defenda a existência de dois cursos, sendo um para formar professores e outro para formar o pedagogo *stricto sensu*. Libâneo (2005, 2006) defende essa posição e argumenta que o pedagogo deve receber formação em habilitações diversas, entre elas a pedagogia escolar, já o licenciado obteria habilitações para a docência. No entanto, para esse autor, a estrutura curricular teria uma base comum contendo os fundamentos da educação, da escola e do ensino; e outra parte do currículo seria específica, voltada à profissionalização e à atuação profissional do pedagogo, do docente ou de outra

habilitação. Assim, estaríamos respondendo a uma visão de educação como prática social mais ampla e não restrita ao âmbito meramente escolar, ampliando o campo para a prática profissional do pedagogo que não deve ser subsumida ao trabalho docente (LIBÂNEO, 2005, 2006).

Já na década de 1990, Libâneo e Pimenta (1999) mostravam que a tendência predominante entre educadores era que o curso de Pedagogia deveria se destinar à formação docente dos professores da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da EJA. Essa tendência era defendida pelos seguidores das propostas da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), que giram em torno do lema de que a base de toda a educação e da pedagogia é a docência. A defesa intransigente dessa tese tem dificultado mudanças tanto nos cursos de Pedagogia quanto nos cursos de formação de professores, pois: a) reduz e fragiliza os estudos sistemáticos de pedagogia; b) provoca um esvaziamento da teoria pedagógica como campo acadêmico e científico; c) descaracteriza a formação do especialista em Pedagogia (diretor de escola, coordenador pedagógico, planejador educacional, pesquisador em educação etc.); e d) isola a formação de professores (Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e EJA) em relação às demais licenciaturas (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999).

Mesmo considerando as posições críticas desses autores, há quem reconheça méritos nas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia de 2006 que apontam para a formação abrangente do profissional da educação que exigirá uma nova concepção da escola, da pedagogia, da docência, da licenciatura, situando aqueles que trabalham com a formação dos professores e dos pedagogos em um contexto mais amplo “[...] das práticas sociais construídas no processo de vida real dos homens, com o fim de demarcar o caráter sócio-histórico desses elementos” (AGUIAR *et al.*, 2006, p. 832).

A definição de que o curso de Pedagogia é um curso de licenciatura destinado à formação docente não pode significar, de acordo com essas autoras, que o currículo seja organizado a partir do campo restrito das metodologias do ensino e dos saberes específicos da docência. Mesmo porque as diretrizes deixam claro que a formação para o exercício da docência deve desenvolver-se no contexto mais geral em que se insere a educação, a escola e a própria sociedade. Assim, com as novas Diretrizes, teremos como desafio alicerçar a formação docente em sólida formação teórica, no estudo das práticas educativas escolares e não escolares e “[...] no desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo fundamentado

na contribuição das diferentes ciências e dos campos de saberes que atravessam o campo da pedagogia” (AGUIAR *et al.*, 2006, p. 832).

Na prática, a falta de priorização aumenta a desarticulação, pois, quando temos de “fazer de tudo”, corremos o risco de não “fazer de nada”. Como concentrar o foco sem perder a visão do todo? Como preparar bem o “primeiro” professor das crianças pequenas? O que significa preparar bem esse professor? O bom professor é aquele que escreve bem ou o que fala bem? É mais importante, na creche e na pré-escola, ser um bom escriba, um bom comunicador ou as duas coisas? Diante desse dilema, como devem ser organizados os cursos de Pedagogia que formam o Educador Infantil? Com diretrizes tão genéricas e orientações tão amplas, corremos o risco de pulverizar esforços sem nos concentrarmos em objetivos. A qualidade do trabalho pedagógico dos novos professores, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental depende de sólida formação humanista, que não se adquire por geração espontânea, mas por meio de ações estratégicas, metodicamente orientadas. Sem um currículo fundamentado e claro, sem objetivos que esclareçam a verdadeira formação do pedagogo/professor, podemos incorrer em um *laissez-faire* pedagógico que em nada contribui para a superação de nossos dilemas. Ninguém é contra a democratização do acesso à escola de Educação Básica, porém esse acesso só pode ser efetivamente assegurado com profissionais formados em nível superior. Para tal, devemos assumir, sem rodeios: essa profissionalização depende de uma formação excelente, que não conceda um espaço sequer às estratégias de certificação banalizada e de diplomação aligeirada.

Uma coisa é a escola de Educação Básica para todos, que defendemos por princípio de cidadania; outra coisa é formação superior de qualidade que prepara o profissional da educação responsável, inclusive, para garantir a escola para todos (SAVIANI, 2007, 2011). O espírito da simetria invertida deve valer aqui também, pois só conseguiremos garantir educação de qualidade para todos com formação excelente para todos os professores. Nesse movimento duplo, é fundamental assegurar: qualidade da oferta educacional para todos; fim da dualidade dos sistemas, que mantém privilégios e não assegura a educação como direito; investimentos públicos nas políticas de formação e de valorização dos professores; diálogo com o movimento dos educadores, traçando os contornos da identidade da docência e da pedagogia (BRZEZINSKI, 2008). O conhecimento do perfil

dos professores e das condições da formação inicial e continuada pode contribuir nesse sentido.

Em pesquisa sobre o perfil dos professores da Educação Básica no Brasil, Gatti e Barreto (2009) e Gatti (2010) mostram dados relativos à formação docente que nos fazem pensar: 1) o crescimento acelerado da oferta de vagas em Instituições de Ensino Superior (IES) com nenhuma ou escassa tradição acadêmica na área da formação; 2) a predominância das IES privadas na oferta de vagas, mas com crescimento expressivo da participação das IES públicas na formação docente; 3) as IES públicas têm exercido papel compensatório, sobretudo nas regiões economicamente menos dinâmicas; 4) as IES estaduais estão atendendo em maior proporção às demandas de formação docente; 5) enquanto as universidades federais concentram oferta nas licenciaturas de Geografia, História, Biologia, Matemática, Física e Letras, as IES estaduais concentram a oferta na formação de professores dos anos iniciais e da Educação Infantil.

5 OS EGRESSOS DA PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO INICIAL

Procuramos em nossa pesquisa dialogar com as investigações em curso e com a memória das pesquisas sobre a formação docente. Para isso, recuperamos o trabalho de Vargas (2016), que examinou a relação entre a formação e a inserção profissional dos egressos do curso presencial da FaE/UFMG, graduados entre 2000 e 2011, analisando suas percepções sobre as disciplinas ofertadas, os fundamentos necessários à prática profissional, os campos de atuação e a remuneração recebida. A partir de procedimentos qualitativos e quantitativos para a coleta e a análise de dados, que incluíram aplicação de questionário e realização de entrevistas com professores da FaE/UFMG que participaram da reforma implementada nos anos de 2007 e 2008, o estudo evidenciou, dentre outras coisas, que a escola é o principal setor de atuação e que a docência, sobretudo no Ensino Fundamental, é predominante entre os egressos. Outros campos de atividades, com destaque para a Educação a Distância (EAD) e o Ensino Superior, emergem como possibilidades de trabalho para os pedagogos. Os egressos entendem que o curso ofereceu sólida formação teórica, mas demandam melhor articulação entre teoria e prática, sugerindo conteúdos que abordem as Tecnologias da Informação (TIC) na matriz curricular. Em geral, os participantes da pesquisa mostraram-se satisfeitos com o trabalho

desenvolvido. No entanto, percebem e questionam a desvalorização da Pedagogia e dos pedagogos, demandando melhores condições de trabalho e melhores salários.

Nossa pesquisa também adotou procedimentos quantitativos e qualitativos para a coleta e a análise de dados^{vi} e incluiu envio de questionário contendo questões fechadas a todos os 599 egressos, sendo 335 do curso de Pedagogia a distância e 264 do curso presencial que concluíram suas graduações em 2011 e 2012. Além disso, realizamos entrevistas semiestruturadas com 14 egressos de oito polos do curso a distância^{vii} e dez egressos do curso presencial nos turnos da manhã e da noite. Todos os entrevistados atuavam na Educação Infantil. Neste texto, apresentamos apenas os resultados dos questionários respondidos pelos egressos.

No curso presencial, do total de 264 ingressantes em 2007 e 2008, potenciais formandos em 2011 e 2012, tivemos acesso, por meio das fichas individuais arquivadas na secretaria do curso, ao *e-mail* de 178. Após inúmeras tentativas, recebemos 71 respostas – 39,8% do total. Dentre os respondentes, 26,8% concluíram o curso em 2011, e 71,8%, em 2012. No curso a distância, do total de 450 matriculados em 2008, 335 concluíram o curso. O questionário foi remetido a todos os egressos por meio 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 do curso a distância, enviamos mensagens a professores e tutores que trabalharam na primeira turma, solicitando que disponibilizassem contatos e *e-mails* das turmas dos nove polos de Educação a Distância. Além disso, buscamos contatos com os coordenadores administrativos de cada polo. Em reunião pedagógica com professores e tutores, tivemos contato com os tutores presenciais de cada polo que atuaram ou que tinham contato com aqueles que trabalharam na primeira oferta, procurando apoio para uma maior adesão à pesquisa, além de poder conseguir o contato 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.

As respostas obtidas foram categorizadas^{viii} nas seguintes dimensões: 1) perfil cultural e socioeconômico dos egressos e a opção pelo curso de Pedagogia; 2) concepção e proposta do curso de Pedagogia e a relação entre professores e alunos; 3) relação entre a formação e a prática profissional cotidiana; 4) estágio, trajetórias pessoais e presença de

pedagogo experiente na formação inicial; e 5) engajamento e inserção profissional antes e após a conclusão do curso.

A literatura sobre metodologia de pesquisa em educação adverte-nos quanto às possibilidades e aos riscos do questionário como instrumento para a coleta de dados (GIL, 2007; MARCONI; LAKATOS, 2006; LAVILLE; DIONNE, 1999). Com as entrevistas semiestruturadas procuramos minimizar tais riscos, analisando algumas das dimensões evidenciadas e aprofundando alguns dos conteúdos manifestos e indicados nos questionários. Para a análise dos dados coletados, utilizamos procedimentos sistemáticos para agrupar, descrever e categorizar conteúdos e mensagens emitidos pelos egressos por intermédio das indagações formuladas (BARDIN, 1988). A seguir, apresentamos alguns aspectos da análise dos dados coletados, a partir da categorização realizada.

5.1 O perfil cultural e socioeconômico e a opção pelo curso de Pedagogia

Para conhecer o perfil cultural e socioeconômico dos egressos, perguntamos sobre a escolaridade de seus pais e de suas mães. Dentre os egressos do curso de Pedagogia presencial, apenas 18,3% dentre as mães e 9,9% dentre os pais concluíram o Ensino Fundamental, e 18,3% dos pais concluíram curso superior e 2,8% deles são analfabetos. Dentre as mães, os índices são semelhantes: 17,4% concluíram o Ensino Superior e 4,1% são analfabetas. No curso a distância, apenas 11,5% dentre as mães e 15,4% dentre os pais concluíram o Ensino Fundamental, nenhum dos pais fez curso superior, e 7,7% deles são analfabetos. Dentre as mães, apenas 7,7% fizeram curso superior, e 11,5% delas são analfabetas. Embora o antigo curso primário seja o que pais e mães – do curso presencial e a distância – mais cursaram, o nível de escolaridade das mães é mais distribuído, tendo elas concluído cursos de magistério, de graduação e de especialização.

Em relação à idade, no curso presencial, 40,8% dos egressos estão na faixa etária entre 26 e 30 anos de idade, tendo apenas 5,6% deles mais de 40 anos. Já no curso a distância, 38,5% situam-se na faixa etária entre 36 e 45 anos; e 26,9% estavam, no momento que responderam ao questionário, com idade entre 46 e 56 anos de idade. No que se refere ao pertencimento étnico-racial, no curso presencial, entre aqueles que declararam, 56% são negros ou pardos. No curso a distância, 51,9% dos respondentes assim também se declararam.

Em relação ao perfil socioeconômico, os dados confirmam a pesquisa de Gatti e Barreto (2009), que indica 39% dos estudantes de Pedagogia em famílias com renda até três

salários-mínimos. Segundo as autoras, observa-se entre esses estudantes “[...] uma clara inflexão em direção à faixa de renda mais baixa” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 164). Entre os estudantes do curso de Pedagogia a distância, de todos aqueles que responderam ao questionário, 78,8% têm renda familiar de até cinco salários-mínimos.

Perguntamos sobre onde os egressos participantes da pesquisa cursaram o Ensino Médio. No curso presencial, 70% deles são oriundos de escolas públicas, e apenas 14% fizeram Ensino Médio profissionalizante. Já no curso a distância, 38,5% declararam ter cursado o Ensino Médio na modalidade normal (curso de magistério), e a maioria absoluta o fez em escolas públicas. Destacamos, conforme o banco de dados da pesquisa, que 50% dos egressos do curso a distância concluíram o Ensino Médio há mais de 20 anos, ou seja, antes de 1996. Para esses egressos, o curso de Pedagogia da UFMG significou a oportunidade de retornar aos estudos e concluir um curso superior.

Perguntamos ainda se os egressos cursaram outra graduação e se continuaram os estudos na pós-graduação. No curso presencial, 7% dos egressos possuem outra graduação além da Pedagogia; 28,2% dos egressos declararam que já concluíram curso de pós-graduação, sendo 24,3% em cursos de especialização; e 7,1% em cursos de mestrado. No curso a distância, 11,5% possuem outra graduação, e 26,9% possuem pós-graduação, sendo todos em cursos de especialização.

Em relação às razões que motivaram a escolha pelo curso de Pedagogia, no curso presencial, a opção “eu já tinha certeza de que esse era o curso que eu gostaria de fazer” foi assinalada por 40% dos egressos respondentes. A opção “eu não tinha certeza se esse seria o curso que eu deveria fazer” foi marcada por 30% deles; a opção “eu fui me convencendo da relevância da pedagogia no decorrer do curso” recebeu 33% de marcações; e a opção “terminei o curso e ainda tenho dúvidas quanto ao meu futuro profissional” foi assinalada por 17% dos egressos. Já no curso a distância, 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; 3,8% disseram que ainda possuem dúvidas quanto à opção pelo curso de Pedagogia.

5.2 A concepção/proposta do curso de Pedagogia e a relação professores e alunos

Perguntamos a opinião dos egressos sobre o curso de Pedagogia e apresentamos um leque de opções a serem assinaladas, indicando se o curso: foi flexível, inflexível, propôs

inovações, dialogou com as experiências dos egressos, articulou formação geral e profissional, aproximou as teorias da preparação didático-pedagógica, priorizou formação teórica, priorizou atividades práticas, articulou teoria e prática, ajudou a refletir sobre dimensões técnicas, teóricas e científicas da profissão docente, priorizou situações práticas e/ou priorizou fundamentação teórica. Apresentamos a seguir as respostas sem destacar índices percentuais, já que cada respondente poderia assinalar mais de uma opção.

Entre os egressos do curso presencial, nenhum assinalou que o curso priorizou atividades práticas, e a maioria assinalou que o curso priorizou formação teórica. Quase a totalidade dos participantes da pesquisa afirmou que o curso não articulou teoria e prática de forma equilibrada. No entanto, a segunda opção mais assinalada indica que, na opinião dos egressos, o curso possibilitou reflexões sobre a profissão docente a partir da integração entre as dimensões científica, técnica e teórica. Além disso, parte expressiva dos estudantes do curso presencial respondeu que a matriz curricular foi flexível, buscou dialogar com as experiências dos egressos e propôs inovações curriculares a partir de aproximações entre preparo didático-pedagógico e conhecimentos teóricos.

Já entre os egressos do curso a distância, para a metade dos egressos, o curso priorizou atividades práticas, e para a outra metade o curso priorizou formação teórica. Mesmo com essa polarização, os egressos entendem que o curso articulou teoria e prática de forma equilibrada, possibilitando reflexões que integravam em conjunto a formação docente, a pesquisa educacional e as dimensões científicas e técnicas da profissão docente. Para os egressos a distância, o curso de Pedagogia enfatizou a formação voltada à pesquisa educacional na formação docente e a ações pedagógicas em espaços escolares.

Em relação aos componentes curriculares, no curso presencial, para a maioria dos egressos participantes da pesquisa, esses componentes devem ser abertos e flexíveis, mas articulados. Já no curso a distância, os egressos expressaram uma avaliação positiva desses componentes, mas manifestaram claras demandas para que haja mais coerência e articulação entre tais componentes. No curso a distância, a maioria absoluta considera que a articulação entre a formação geral (teoria) e a formação profissional (prática) foi expressiva em seu curso de Pedagogia.

Esse é um ponto a ser ressaltado, pois, de acordo com a literatura estudada (CAMPOS, 2007; CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006; GATTI, 2010; KRAMER, 2011; entre outros), não basta ao professor receber uma formação estritamente profissional sem que

“aprenda” a associar essa formação às questões mais gerais da sociedade e às contribuições das pesquisas educacionais. Kramer (2011) enfatiza que é preciso trabalhar para diminuir a distância 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. Contudo, evidenciamos, a partir de pesquisas de observação das ações pedagógicas efetivamente realizadas junto às crianças (CAMPOS, 2007; CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006; KISHIMOTO, 2011; ROCHA; KRAMER, 2011; SILVA, 2012), que esse sempre foi, e continua sendo, um desafio na formação de professores, ou seja, o desafio de aproximar concepções de educação e de formação das práticas cotidianas no interior das escolas.

Buscando compreender a visão dos egressos sobre as concepções de formação e as práticas formativas no âmbito do curso de Pedagogia, perguntamos a eles como ocorreu durante o curso a relação com os professores formadores. No curso presencial, para 35,7% essa relação foi “totalmente” pautada no diálogo; 52,9% responderam “parcialmente”; e 11,4% responderam que essa relação não foi pautada pelo diálogo. Para 83% dos egressos, a formação ocorreu em espaços democráticos e colaborativos; para 17%, a formação não se beneficiou disso. Para 88,8% dos respondentes, a formação crítica e integral caracterizou o curso de Pedagogia presencial; 11,2% discordaram.

Perguntamos a opinião dos egressos sobre a postura e a concepção dos professores do curso presencial. A opção “revelaram-se adequadas e coerentes influenciando positivamente a minha formação” recebeu 29 marcações; a opção “devem ser mais flexíveis e articuladas entre si” foi assinalada 28 vezes; e a opção “devem ser mais abertas e flexíveis” foi assinalada 16 vezes. Cinco egressos defenderam que “devem ser mais coerentes, uniformizadas e padronizadas; e seis disseram que as posturas e as concepções dos professores do curso foram “articuladas e coerentes entre si”. No curso a distância, para 85% dos egressos, a relação de professores e tutores com os estudantes foi pautada pela cordialidade e pela colaboração. No entanto, para metade dos egressos, os professores deveriam ser mais flexíveis e abertos ao diálogo.

5.3 A relação entre a formação e a prática profissional cotidiana

Procuramos saber, nessa parte do questionário, se a formação recebida pelos egressos contemplou ou não exercício profissional concreto em sala de aula a partir de situações

práticas, reais, imprevistas e desafiantes. Nesse ponto, questionamos os egressos, dentre outras coisas, se o curso abordou e desenvolveu questões da atualidade, tais como redes sociais, mídias, TIC e inclusão digital. No curso presencial, 15,5% dos respondentes não se sentem preparados para trabalhar esses temas com as crianças, enquanto 21,1% declararam se sentir preparados nesse sentido. Para os outros respondentes, isso aconteceu apenas parcialmente. Para 53% dos egressos, é grande a relação entre o curso de Pedagogia, as práticas profissionais atuais e suas opções didático-pedagógicas.

No curso a distância, 80% se consideram preparados para trabalhar com as crianças a partir de realidades contemporâneas; e para 70% dos participantes da pesquisa é grande a relação entre o que aprenderam no curso, sua prática profissional atual e suas opções didático-pedagógicas. Além disso, para 98% dos egressos do curso a distância, o curso possibilitou o desenvolvimento de práticas educativas contextualizadas e reflexivas; e, para 84,6% dos egressos, a formação do curso esteve voltada ao exercício profissional em sala de aula.

Perguntamos aos egressos se o curso de Pedagogia possibilitou o trânsito por diferentes mídias digitais em diálogo com as novas TIC. No curso presencial, para 22,5% dos egressos, o curso possibilitou essa formação; e, para 25,4%, não. Para os outros respondentes, isso aconteceu apenas parcialmente. Para apenas 5,6% dos egressos, o curso de Pedagogia trabalhou as potencialidades pedagógicas de distintas mídias digitais junto às crianças, enquanto, para 29,6%, essas potencialidades não foram trabalhadas. Para os outros, isso aconteceu apenas parcialmente.

Já no curso a distância, para 84,6% dos egressos respondentes, o curso possibilitou o conhecimento de diferentes mídias digitais em diálogo com as novas tecnologias de informação e comunicação. Para 76,9% deles, o curso de Pedagogia trabalhou as potencialidades pedagógicas de distintas mídias digitais junto às crianças. No entanto, para 23,1% dos egressos, essa dimensão ainda precisa ser melhor trabalhada no curso de Pedagogia.

5.4 Estágio, trajetórias pessoais e presença de pedagogo experiente

O estágio supervisionado é dimensão importante na formação inicial dos professores. Em nossa pesquisa, incluímos, no questionário, algumas questões sobre essa dimensão formativa. No curso presencial, 39,4% afirmaram que o estágio foi construído a partir do diálogo constante entre teoria educacional e prática pedagógica; 32,4% afirmaram que o

estágio se limitou ao cumprimento de carga horária; e 14,1% disseram que o estágio foi desenvolvido por meio de projetos integradores. Já no curso a distância, para 22% dos egressos participantes da pesquisa, o estágio limitou-se ao cumprimento de carga horária; e, para 78% deles, o estágio foi construído a partir do diálogo entre teoria educacional e prática pedagógica.

No curso presencial, 79% dos egressos consideram que suas experiências pessoais e profissionais foram valorizadas na formação inicial, mas, para 21%, isso não aconteceu. Para 48% dos respondentes, houve apoio e acompanhamento de um pedagogo mais experiente no processo de formação, mas, para 52% deles, isso não ocorreu. No curso a distância, para 90% dos egressos, suas experiências pessoais e profissionais foram valorizadas no processo de formação inicial. Além disso, 90% deles afirmaram que contaram com o apoio e o acompanhamento de um pedagogo mais experiente durante o curso.

5.5 O engajamento e a inserção profissional antes e após a conclusão do curso

Sobre o engajamento profissional antes e após o curso de Pedagogia, perguntamos sobre quem já atuava e quem passou a atuar na Educação Básica. No curso presencial, apenas 7% dos respondentes já atuavam como professores antes de ingressar no curso, sendo todos professores da Educação Infantil. Após a conclusão do curso, 70,4% passaram a trabalhar na área da educação, sendo, desse total, 47,9% na rede pública, 12,7% na rede privada e 9,9% nas duas redes. As escolas municipais são as que mais acolhem os egressos do curso de Pedagogia.

No curso a distância, 59,6% dos respondentes declararam que já atuavam na área de educação antes de ingressar no curso de Pedagogia e, destes, 15,4% atuavam na Educação Infantil. Após o curso, 92,6% declararam estar atuando na área de educação, majoritariamente na rede pública e, destes, 28,8% atuam na Educação Infantil. Para outros 32%, que passaram a atuar na área de educação, o curso significou possibilidade de ingresso na carreira do magistério. Tanto no curso presencial quanto no curso a distância, o curso de Pedagogia a distância teve impacto social relevante na área da educação, evidenciando que a UFMG, como universidade pública, cumpre seu papel de formar seus egressos para atuar como professores e prioritariamente na rede pública.

6 BREVES PALAVRAS FINAIS À GUIA DE CONCLUSÃO

Esta pesquisa junto aos egressos da Pedagogia que concluíram o curso nos anos de 2011 e 2012 buscou analisar a movimentação profissional e a opinião, por meio da aplicação de questionário e entrevistas^{ix}, de quem cursou Pedagogia na FaE/UFMG. O que nos interessava e ainda nos interessa é, sobretudo, contribuir com a melhoria da formação dos pedagogos licenciados que já trabalham na Educação Infantil ou que irão assumir a profissão de professor em instituições educacionais que atendem bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Contribuir com essa formação significa, como afirma Kramer (2011), trabalhar para diminuir a distância entre o conhecimento academicamente produzido e as práticas educativas concretas. Para isso, é imprescindível que as propostas de formação se alimentem das práticas dos professores e nos levem a suas práticas, pois uma das indicações das pesquisas na área é que, em geral, os cursos de formação inicial ficam distantes do cotidiano e da prática vivenciada no local de trabalho (CAMPOS, 2007; GATTI, 2010; GATTI; BARRETO, 2009; KISHIMOTO, 2011; KRAMER, 2011).

Procuramos mostrar aspectos da pesquisa com os egressos do curso de Pedagogia presencial que concluíram o referido curso nos anos de 2011 e 2012. O questionário, aplicado em 2014 e 2015, revelou algumas opiniões daqueles egressos que já atuavam, profissionalmente, na educação antes de ingressar no curso de Pedagogia e daqueles que passaram a atuar após a entrada e/ou conclusão do curso. A categorização das respostas nos possibilitou analisar, dentre outros, o perfil dos egressos, as razões da opção pelo curso, o posicionamento dos egressos sobre a matriz curricular, a relação professor-aluno, a relação entre formação inicial e prática profissional, o papel do estágio supervisionado, a valorização das trajetórias pessoais, a presença de um pedagogo experiente na formação e o engajamento profissional antes e após a conclusão do curso de Pedagogia.

Como resultado da análise dos dados coletados, indicamos, em síntese, que os estudantes participantes da pesquisa, em sua maioria, são negros, filhos de famílias com baixa escolaridade e com baixa renda, oriundos de escolas públicas. Para 9% do total de participantes, o curso de Pedagogia é a segunda graduação, e 25% do total já concluíram algum curso de pós-graduação. A maioria dos estudantes do curso presencial é jovem com menos de trinta anos e ainda tem dúvida quanto ao curso que fizeram, enquanto a maioria dos estudantes do curso a distância tem mais de 35 anos e mostram-se convencidos de que Pedagogia é a área que deveriam ter cursado.

Os egressos reconhecem que a formação teórica possibilita reflexões consistentes sobre a prática pedagógica, mas afirmam que a ausência da prática como componente curricular e a fragilidade da articulação entre as dimensões técnica, teórica e científica no andamento do curso repercutiram negativamente na formação, considerando a ação docente em espaços escolares. Os egressos demandam ainda que os professores sejam mais flexíveis e abertos ao diálogo. Para isso, defendem que a relação entre professores formadores e estudantes seja mais interativa e colaborativa.

Em relação às práticas profissionais voltadas a temas da atualidade, os egressos do curso a distância se sentem mais preparados que os do curso presencial, quando se trata das opções didáticas e das ações cotidianas desenvolvidas em sala de aula. Apenas 5,6% dos egressos do curso presencial consideram que a formação inicial trabalhou as potencialidades pedagógicas das novas tecnologias^x e das mídias digitais, por exemplo.

A maioria dos egressos afirma ter contado com a presença de um pedagogo experiente em seu processo de formação e que suas trajetórias pessoais e profissionais foram valorizadas durante o curso. No entanto, em relação ao estágio supervisionado, quando 32,4% dos egressos do curso presencial e 22% dos egressos do curso a distância afirmam que o estágio se limitou ao cumprimento de carga horária, isso sinaliza uma importante lacuna na formação inicial para a qual os professores formadores devem ficar atentos nas discussões que empreendem sobre as dimensões formativas do curso de Pedagogia.

No curso presencial, apenas 7% dos egressos já atuavam como professores antes de ingressar no curso, passando para 70,4% após sua conclusão. Já no curso a distância, o percentual de quem já atuava era de 59,6% dos egressos, passando para 92,6% após seu término, revelando que nos dois casos o curso de pedagogia da UFMG atingiu amplamente seu objetivo principal de formar docentes para atuar como professores majoritariamente na rede pública.

O perfil do grupo pesquisado, seu engajamento profissional antes e depois do curso, sua análise positiva do curso e seu posicionamento reflexivo em relação à formação inicial vivenciada indicam a necessidade de que os professores formadores possam redimensionar, na matriz curricular do curso de Pedagogia, o lugar e a importância dos saberes da prática docente, conforme enfatiza Tardif (2010). Quando nenhum egresso assinala que o curso priorizou atividades práticas e a maioria assinala que o curso priorizou formação teórica; e quando quase a totalidade dos participantes afirma que o curso não articulou teoria e prática

de forma equilibrada, isso mostra o quanto ainda temos que caminhar no sentido de aproximar a formação inicial das práticas docentes e do cotidiano das instituições de Educação Básica.

De acordo com Tardif (2010), se soubermos enfrentar e equacionar a dimensão dos saberes docentes e das práticas profissionais no currículo dos cursos de formação inicial, teremos diante de nós possibilidades promissoras de trabalho na universidade e na escola de Educação Básica. Para isso, teremos de produzir: 1) um repertório de práticas baseado em estudos dos saberes profissionais a partir do engajamento e da participação direta e efetiva dos professores da escola de Educação Básica; 2) um conjunto de dispositivos de ação, pesquisa e formação – com caráter plural e heterogêneo – pertinentes para os professores, úteis para sua prática e que sirvam como ferramentas para que eles participem da formação das novas gerações de professores; 3) uma nova lógica na formação inicial dos professores para a Educação Básica que supere e quebre a lógica disciplinar típica do meio universitário, devendo a universidade valorizar, para efeito de promoção na carreira, aqueles professores-pesquisadores-formadores que se dedicam à formação inicial dos professores da Educação Básica; 4) produzir pesquisas sobre a prática de ensino dos próprios professores universitários, de modo a superar a ilusão de que na universidade temos apenas práticas de pesquisa e não de ensino e reafirmar, em nós mesmos, a importância e o valor de nossas ações. Tudo ocorre como se estivéssemos tecendo e professando “teorias” para que sejam “praticadas” por nossos alunos. Ora, se nossas ações “[...] só são boas para os outros e não para nós mesmos, talvez isso seja a prova de que essas teorias não valem nada do ponto de vista da ação profissional, a começar pela nossa” (TARDIF, 2010, p. 276).

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

AGUIAR, Márcia Angela da S. *et al.* Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 819-842, out. 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000300010>

ANDRÉ, Marli et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Parecer CNE/CP Nº 3/2006, de 21 de fevereiro de 2006. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 70, p. 19, 11 abr. 2006.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000400010>

CAMPOS, Maria Malta Machado. A educação infantil sob o impacto das reformas educacionais. In: SOUZA, João Valdir Alves de. (org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos de LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 133-141.

_____; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, 2006.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000100002>

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casemiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena. Políticas de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 381-406, jul./dez. 2005.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educar**, Curitiba, n. 32, p. 215-232, 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602008000200015>

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009>

GALVÃO, Afonso Celso Tanus; BRASIL, Ive. Desafios do ensino na educação infantil: perspectiva de professores. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 61, n. 1, p. 73-83, abr. 2009.



GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>

_____; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (orgs.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: Unesco, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Método e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Pedagogia e a formação de professores(as) de educação infantil. **Pro-posições**, Campinas, v.16, n. 3, p. 181-193, set./dez. 2005.

_____. Encontros e desencontros na formação dos profissionais da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 52-66.

KRAMER, Sonia. Infância e pesquisa: opções teórica e interações com políticas e práticas. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia (orgs.). **Educação infantil: enfoques em diálogo**. São Paulo: Papyrus, 2011. p. 385-396.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000300011>

_____; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 239-277, dez. 1999.

MARCONI, Marian de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação dos dados**. São Paulo: Atlas, 2006.

MAUÉS, Olgaídes Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 89-118, mar. 2003. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742003000100005>

MEIRIEU, Phillippe. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, mar. 2000. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000100012>

MICARELLO, Hilda. Formação de professores da educação infantil: puxando os fios da história. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia (orgs.). **Educação infantil: enfoques em diálogo**. São Paulo: Papirus, 2011. p. 211-228.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2007. p. 111-140.

ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia (orgs.). **Educação infantil: enfoques em diálogo**. São Paulo: Papirus, 2011.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/cc0101-32622016171703>

SARACHO, Olivia. Preparação dos educadores da infância para os modelos de educação da infância nos Estados Unidos. In: SPODEK, Bernard (org.). **Manual de investigação em educação da infância**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2002. p. 935-951.

SARMENTO, Dirléia Fanfa; FOSSATTI, Paulo; GONÇALVES, Fernando Ribeiro. Formação de professores, saberes docentes e práticas educativas: a qualidade da educação infantil como centralidade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 25, n. 2, p. 117-140, 2012.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia: espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742007000100006>

_____. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 7-19, jan./jun. 2011. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v9i1.15667>

SILVA, Fernanda Costa Fagundes. **A formação de docentes: relações entre o projeto pedagógico do curso de pedagogia e os saberes dos egressos que atuam na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Pedagogia) – Pontifícia Universidade Católica, Goiânia, 2012.

SOARES, Ademilson de Sousa. Licenciatura versus bacharelado: a cultura da polarização na formação inicial dos professores. **Póiesis Pedagógica**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 109-123, jan./jun. 2011. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v9i1.15673>

_____. **Os egressos do curso de pedagogia da UFMG e a atuação profissional na educação infantil**. Faculdade de Educação. Banco de Dados da Faculdade de Educação. Relatório de pesquisa. Belo Horizonte: UFMG, 2016.

_____. Os egressos do curso de pedagogia a distância da UFMG e a atuação profissional na educação infantil. **Revista de Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 142-164, jan./jun. 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

VARGAS, Michely de Lima Ferreira. **Formação e inserção profissional do pedagogo: o panorama histórico desta carreira e os egressos do curso de pedagogia presencial da Faculdade de Educação da UFMG.** Tese (Doutorado em Pedagogia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 28-39, mar. 1999.

_____. Múltiplas linguagens na educação infantil. In: CASTRO, Elza Vidal de (org.). **Formação continuada de docentes da educação básica: construindo e reconstruindo conhecimentos na prática pedagógica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 249-256.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Políticas de educação infantil no Brasil no século XX. In: SOUZA, Gizele de (org.). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais.** São Paulo: Contexto, 2010. p. 141-154.

VIEIRA, Livia Maria Fraga *et al.* **Pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil: sinopse do survey nacional referente à educação infantil.** Belo Horizonte: UFMG, 2013.

NOTAS

ⁱ Seria mais adequado utilizarmos a expressão “o que pensam as egressas”, grafada no feminino, em homenagem às mulheres que predominam amplamente na Educação Infantil, perfazendo um total de 96% dos profissionais, conforme Vieira (1999, 2010, 2013, 2017). No entanto, optamos por egressos no masculino para conjugar com a palavra “professores”, que aparece inúmeras vezes no texto.

ⁱⁱ Duas razões justificam a escolha desse grupo de egressos: 1) o fato de ter sido em 2011 a formatura da primeira turma do curso de Pedagogia a distância da UFMG; e 2) o fato de esses ingressantes terem vivenciado parcialmente a reforma curricular do curso a partir das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia de 2006.

ⁱⁱⁱ Definimos o bebê com idade de zero a 18 meses; a criança bem pequena com idade de 18 meses a três anos; e a criança pequena com idade entre três e cinco anos e oito meses.

^{iv} Para Phillippe Meirieu, competência é uma macro-habilidade, e habilidade é uma microcompetência. No enfrentamento da questão das competências, ele parte da definição de uma situação-problema como uma “[...] situação didática na qual se propõe ao sujeito uma tarefa que ele não pode realizar sem efetuar uma aprendizagem precisa. Esta aprendizagem, que constitui o verdadeiro objetivo da situação-problema, se dá ao vencer o obstáculo na realização da tarefa” (MEIRIEU, 1998, p. 192).

^v Dados e informações disponíveis em: portal.mec.gov.br/index.php.

^{vi} Dados parciais da pesquisa sobre os egressos do curso a distância foram publicados em Soares (2017).

^{vii} Os polos do curso de Pedagogia a distância da UFMG estavam localizados nas seguintes cidades de Minas Gerais: Araçuaí, Buritis, Campos Gerais, Conselheiro Lafaiete, Corinto, Formiga, Governador Valadares, Teófilo Otoni e Uberaba (SOARES, 2016).

^{viii} Para organizar os dados coletados em gráficos e tabelas que possibilitassem a categorização das informações, utilizamos as ferramentas do *Google Docs* para o curso presencial e do *SurveyMonkey* para o curso a distância (SOARES, 2016).

^{ix} Neste texto, apresentamos apenas os resultados da análise dos dados coletados por meio da aplicação de questionário aos egressos dos cursos presencial e a distância (SOARES, 2016).

^x Já na década de 1990, o estudo de Brzezinski *et al.* (1999) sobre o estado da arte da formação de professores no Brasil já apontava que eram raros os trabalhos de pesquisa que abordavam o papel das novas tecnologias, dos multimeios e da informática na formação inicial e continuada dos docentes.