

ADEMILSON DE SOUSA SOARES

OS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMG, A FORMAÇÃO INICIAL E A PRÁTICA PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

INTRODUÇÃO

Duas indagações fundamentais mobilizaram a investigação junto aos egressos: 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* ingressar no curso de Pedagogia. Com o primeiro grupo, procuramos identificar impactos do curso, como possibilidade de formação continuada em serviço, na prática profissional. Com o segundo, procuramos avaliar possíveis influências do curso, como espaço de formação inicial, na decisão de trabalhar com crianças de zero a cinco anos e nas escolhas didático-pedagógicas. A definição dos anos de 2011 e 2012 visou aproximar a pesquisa com os egressos do curso de Pedagogia presencial da pesquisa com os egressos do curso de Pedagogia a distância.¹ Neste capítulo apresentamos alguns resultados da pesquisa com os egressos do curso presencial.

Partimos do pressuposto de que ouvir os egressos nos possibilita uma maior reflexão sobre como aproximar a formação inicial das práticas pedagógicas daqueles que atuam em instituições escolares de educação infantil como professores, gestores e/ou coordenadores. A escuta e o diálogo com os egressos é um importante caminho no sentido de: 1) estimular ações estratégicas diferenciadas de ensino e de aprendizagem nos cursos de formação inicial dos docentes da educação básica; 2) elaborar propostas de revisão e/ou de aperfeiçoamento dos cursos; e 3) contribuir para a elevação da qualidade das escolas públicas. A literatura da área indica que, muitas vezes, existe uma dissociação entre os cursos de formação inicial de professores e o efetivo exercício profissional na educação básica.² O enorme crescimento na educação infantil, observado nas últimas décadas do século XX, justifica a pesquisa sobre a formação inicial dos profissionais da educação infantil no âmbito dos cursos de Pedagogia, sobretudo se considerarmos que a expansão quantitativa nem sempre tem sido acompanhada da correspondente expansão qualitativa, principalmente no que se refere à formação de professores.

EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A revisão de literatura permitiu compreender a importância da temática da formação inicial, a partir de uma contextualização do processo de constituição da educação infantil como primeira etapa da educação básica. A definição da educação das crianças de zero a cinco anos como um direito na Constituição Federal³ e o estabelecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional⁴ foram momentos decisivos na conquista desses direitos. No entanto, segundo Fúlvia Rosemberg,⁵ apesar das definições legais, nas décadas de 1980 e 1990, o processo de expansão com baixos investimentos foi amplamente

disseminado e cristalizado em diferentes unidades da federação para a parcela da população majoritariamente não branca.

O paradoxo dos programas de expansão da educação infantil fica mais visível ainda com a oportunidade para que mulheres, com pequena escolaridade e originárias de estratos menos privilegiados da população, tivessem acesso a postos de emprego em creches e pré-escolas.⁶ O estudo da autora, feito na década de 1990, mostra que, do ponto de vista dos profissionais da educação, a creche e a pré-escola são definidas como “lugares de passagem”, existindo na educação infantil, docentes “à espera”: quase se aposentando, em período de gestação, em laudo médico etc. Algumas professoras acreditam que, no maternal e no “prezinho”, a possibilidade de encontrar crianças mais ativas e mais críticas é menor. Por isso, a passagem pela educação infantil é vista por alguns docentes e gestores, como momento de preparação para “encarar” desafios maiores no ensino fundamental. Some-se a isso o fato de que, entre 1970 e 1990, o número de professoras leigas ter simultaneamente diminuído no ensino fundamental e aumentado na pré-escola.⁷

A expansão quantitativa é necessária e não pode ser negada. No entanto, ela por si só, é insuficiente. A qualidade da educação infantil depende de decisões políticas que visem à diminuição das desigualdades educacionais e econômicas. A equalização das oportunidades ou a redução drástica das diferenças atuais na educação infantil para crianças negras e brancas, são medidas urgentes e imprescindíveis. A formação qualificada dos docentes que educam e cuidam de crianças pequenas em creches e pré-escolas também teria que ser uma medida fundamental na direção dessa equalização,⁸ mas, como garantir a expansão da oferta de vagas e a formação inicial com qualidade dos professores para a educação infantil?

Analisando o debate sobre a formação de professores com qualidade, Campos⁹ mostra que, na França, existem dois grupos de profissionais que atuam na educação infantil. Os professores da escola maternal, ligados à área educacional, e os educadores

das creches, vinculadas aos setores de saúde e de assistência social. Nas escolas maternais, trabalham as antigas “jardineiras” ou professoras de jardim de infância, formadas na tradição froebeliana, mas hoje, com identidade muito semelhante à do professor primário em função da universalização da pré-escola nesse país. Já nas creches, trabalham as educadoras que atendem crianças de zero a seis anos do segmento mais pobre da população. Crianças, momentânea ou definitivamente, separadas de suas famílias.¹⁰ A autora comenta ainda que, na França e no Brasil, há uma forte marca social no perfil dos profissionais que atuam na educação infantil, com grandes diferenças de origem, de status e de identidade.¹¹

Silva e Rossetti-Ferreira,¹² por sua vez, argumentam que, no contexto brasileiro, é importante a formação do profissional da educação infantil estar inserida e ser desenvolvida considerando-se as peculiaridades culturais, locais e políticas dos sujeitos envolvidos. Dialogar com experiências interessantes de outros países é importante, mas isso, definitivamente, não nos basta. Em nossa realidade brasileira, é preciso ter cuidado para não reduzir a formação desse profissional a problemas ligados estritamente à aquisição de conhecimentos a partir de currículos, supostamente, bem elaborados, conforme nos trazem as autoras supracitadas: “Numa cultura de desmerecimento da produção local, de valorização do que vem de fora e de não reconhecimento de si enquanto sujeito de conhecimento, propostas de caráter e abrangência nacional precisam ser muito bem trabalhadas”.¹³

Isso evidencia que ações vindas de cima para baixo, sem considerar as experiências e as capacidades concretas dos profissionais das diferentes localidades brasileiras, devem ser questionadas. De acordo com as autoras, pesquisadores críticos são capazes de fundamentar, teoricamente, seus questionamentos e de impulsionar avanços legais e normativos. As investigações brasileiras contribuem, historicamente, no sentido de conectar as conquistas da educação infantil no Brasil com as pesquisas produzidas internacionalmente. No entanto, é preciso assumir

“novos posicionamentos”, resgatando experiências locais bem-sucedidas e dialogando com o conhecimento que vem sendo produzido, na prática, por vários profissionais e em várias instituições. Concretamente, essa pode ser uma saída para “superar os problemas históricos relacionados à formação desse profissional e que, ao mesmo tempo, considere o estágio atual dos profissionais que estão atuando, bem como a diversidade dessa formação entre as diferentes regiões do país”.¹⁴ A resposta a esse e a outros desafios da área, segundo as autoras, precisa ser construída coletivamente, diminuindo a distância entre os discursos quase panfletários e as práticas cotidianas, vistas muitas vezes como ingênuas e negativas.

Em todo o Brasil, em diferentes cidades e Estados, de acordo com o estudo de Campos, Fullgraf e Wiggers,¹⁵ a tendência geral é de baixa escolaridade e de falta de qualificação entre os professores da educação infantil e que, na docência, empregam práticas cotidianas orientadas pelo senso comum adquirido nas experiências da vida familiar. Quem já cuidou de filhos, sobrinhos e netos, ou que já trabalha há mais tempo na creche, ensina para os menos experientes. Esse tipo de atendimento é visto “como um mal necessário para crianças caracterizadas como carentes, frágeis e dependentes”.¹⁶ As autoras indicam ainda que falta clareza aos educadores sobre seu ofício, gerando conflito em relação ao papel da creche e à função da família. A não caracterização do que seja espaço privado e do que seja espaço público faz aumentar a confusão sobre quem deve educar e quem deve cuidar, revelando a precariedade, tanto da formação inicial – nos cursos de magistério e nos cursos de Pedagogia – quanto da formação em serviço. Os modelos de formação não integram teoria e prática, reforçam uma relação de poder entre formador e formando, entre escola e órgão mantenedor. A prática de escuta às educadoras e às crecheiras fica ausente de tais modelos, o que dificulta um processo de interatividade, propiciador de autonomia. Esse é um dos pontos marcantes de nossa pesquisa.

Quanto à formação prévia, mesmo professoras formadas no curso de magistério ou até mesmo em pedagogia, no nível superior, não recebem a qualificação necessária para desenvolver seu trabalho educativo, principalmente com as crianças menores atendidas em tempo integral nas creches.¹⁷

Isso revela que ainda predominam na área consensos aparentes (por exemplo, que todos os professores devem ter formação em nível superior) e intensas ambiguidades (por exemplo, formação inferior para quem atua na creche). Existem ainda aqueles que se recusam a admitir que as creches sejam integradas ao sistema educacional e que sejam financiadas pelos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).¹⁸ A história da educação infantil mostra que é necessário acompanhar de perto esse processo. Mais do que nunca, é preciso evitar a improvisação, as chamadas soluções paliativas, os modelos alternativos, os sistemas flexíveis, tais como: mães crecheiras, hoteizinhos, vales-creche, creches domiciliares, bolsas-mãe.¹⁹ Esse processo de improvisação tem impactado inclusive no tipo de formação inicial a ser ofertada aos professores que pretendem atuar na educação infantil.

O estudo de Kramer e Nunes²⁰ sobre a educação infantil no estado do Rio de Janeiro, revela algo curioso: várias vezes, os sujeitos entrevistados pelas pesquisadoras se referem às professoras como “as meninas da educação infantil”. Diretoras e coordenadoras entrevistadas, quando se referem à profissão, o fazem no masculino: “os professores”, mas quando se referem às profissionais da educação infantil o fazem no feminino: “as meninas”. E nós sabemos o quanto ainda a expressão “tia” é utilizada em muitas escolas.

Espero que *as meninas* – que geralmente são muito solícitas – que elas possam estar atendendo vocês [pesquisadoras] com o carinho de sempre (...). Então essa menina foi ao prefeito... foi reclamar da gente. Nós fomos lá, a equipe toda, chamamos ela e colocamos que

estávamos lá só para ajudar (...) As *meninas* que justamente fazem parte da educação infantil estão fazendo uma capacitação toda semana no município.²¹

Contrariando essas colocações, a LDB traz uma conquista: são professores os que trabalham com crianças em instituições de educação infantil. Na prática, uma realidade: as educadoras são chamadas de “meninas”. As profissionais são identificadas com as próprias crianças com as quais trabalham, revelando os desafios da constituição da identidade da professora da educação infantil. Há um processo de subjetivação no cotidiano, que “modela” a identidade daquelas que atuam com as crianças como se crianças fossem. Não são adultas, profissionais, professoras. São “meninas” como as meninas(os)-alunas(os). Essa modelagem enfraquece o sentido necessário à profissionalização. A professora é adulta e profissional. A menina é ainda criança. Valores ideológicos naturalizam a expressão e dificultam a conquista da profissionalização, revelando outro problema na educação brasileira: professores recebem, não por sua formação, mas de acordo com o nível em que atuam. Além disso, a predominância do assistencialismo e do paternalismo, em relação às instituições de educação infantil, reforça o apagamento e a anulação das crianças e da professora que com elas trabalha. É um pouco do que discutiremos a seguir.

A autoridade, oriunda da formação qualificada e da experiência exitosa no trabalho duradouro e pensado com as crianças, é substituída por atitudes de improviso, fundadas em “jeitinhos”. O serviço fundamental de cuidar e de educar as crianças pequenas, oferecido nas instituições de educação infantil, quando associado ao improviso e ao jeitinho, reforça a imagem errônea de que o que ali se faz é, tão somente, um “serviinho”, no sentido mais pejorativo da palavra. O crescimento de centenas de vagas e a precária formação inicial do educador, aliada à frágil, para não dizer inexistente, política de formação continuada dos Estados e do Governo Federal, fazem o problema

acentuar-se nas Secretarias Municipais de Educação. No imbróglio da não responsabilização e da não profissionalização, a existência ou não de consistentes projetos de formação inicial e continuada do educador infantil passa a depender da boa ou da má vontade política deste ou daquele governante. O cuidado e a educação das crianças não se constituem em políticas de Estado e ficam ao sabor do movimento das “nuvens passageiras” da vontade política. Além disso, a falta de continuidade e a oferta episódica, acompanhadas da ausência de reflexão sistemática, afetam a participação dos professores nos cursos de formação que são oferecidos.²²

É nesse contexto que esta pesquisa foi concebida, como parte de um grande esforço de todas e de todos que atuam na educação infantil, no sentido de conquistar a valorização dos profissionais que atuam na área. Conhecer o perfil dos egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e analisar as práticas daqueles que assumem a docência na educação infantil pode contribuir para a discussão, sempre presente, sobre a possível relação entre a formação inicial e o compromisso profissional. A pesquisa parte da constatação de que a identidade daquele que faz o curso de Pedagogia e que pretende trabalhar com a criança pequena, na educação infantil, precisa ainda ser construída. Como defender que a identidade profissional desse trabalhador da educação possua características próprias, sem isolá-lo do amplo movimento coletivo de valorização da docência e do magistério? Como garantir que o curso superior de Pedagogia possa ser o lócus preferencial dessa formação?

OS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL

O Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, após idas e vindas, aprovou o Parecer CNE/CP 2/2006 no dia 21 de fevereiro de 2006, homologado pelo Ministro da Educação em 10 de abril de 2006. Esse parecer estabelece as diretrizes gerais para o funcionamento dos cursos de Pedagogia no Brasil.

Saviani²³ argumenta que as diretrizes fixadas são restritas, no essencial, e extensivas, nos acessórios, ou seja, 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 para ser 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 a organização dos conteúdos curriculares deveria considerar esse pressuposto para articular a formação “plural” dos novos pedagogos.

Na prática, a falta de priorização gera e provoca o aumento da desarticulação, pois quando temos que fazer de tudo corremos o risco de não fazermos 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 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 *laissez-faire* pedagógico que em nada contribui para superar a falência do sistema escolar brasileiro. 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 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.²⁴

As políticas educacionais recentes enfatizam o papel do professor e de sua formação para assegurar mudanças propostas. Formar bem o professor é prepará-lo para o exercício de uma missão mais ligada a valores, disposições e atitudes, ou prepará-lo para o exercício de uma profissão que requer conhecimentos racionais e domínios de técnicas? Na experiência brasileira e de outros países, a primeira opção é destinada aos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, e a segunda é destinada aos professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Assim, para a escola primária de massa, destinada às classes populares, a professora-missionária polivalente; para a escola secundária, destinada aos privilegiados, o professor especialista e profissional liberal da educação. A carreira do magistério e a formação docente oscilam entre os dois modelos. No Brasil, a LDB/96 propõe, ao mesmo tempo, elevar a escolaridade de todos os docentes, oferecendo-lhes amplos conhecimentos científicos e maior autonomia intelectual e profissional, aumentando, no currículo, o peso da carga horária de atividades práticas nas escolas. Em outros países do mundo, a creche continua fora do setor educacional. Mesmo em instituições públicas, as famílias contribuem com uma parte do custo desse serviço. No caso da pré-escola, a incorporação aos sistemas está consolidada na maioria dos países.²⁵

Na creche brasileira, ainda prevalece o modelo baseado na disposição de caráter individual e nos saberes da experiência com ênfase na livre expressão, nas brincadeiras e no cuidado com o corpo da criança. Na pré-escola, já cresce a ideia de que não bastam, ao professor, apenas disposição e experiência. É preciso que ele demonstre um certo grau de competência especializada. Aos dilemas preexistentes na área, já apontados por Campos,²⁶ somam-se os efeitos das reformas mais abrangentes propostas nas políticas públicas educacionais e na legislação recente, que indicam, por exemplo, a formação em nível superior para os professores de todos os níveis e modalidades de ensino. Essa indicação, mais geral, choca-se com a realidade brasileira de um expressivo contingente de educadores leigos, que não possuem sequer diploma de ensino médio. Diante dessa realidade, os cursos de magistério de nível médio seriam o lugar “natural” para a formação dos professores das creches na atual fase de transição? Para apressar a formação das educadoras leigas e oferecer a certificação de ensino superior exigida por lei, é legítima a implantação em larga escala de programas emergentes com tecnologias de ensino a distância?

Há certo consenso no campo da educação infantil: um currículo genérico não atende às necessidades de formação do novo professor da creche e da pré-escola. Cada dia fica mais claro que é preciso que esse professor receba formação específica, sobretudo aquele que vai trabalhar com crianças de zero a três anos, atendidas em tempo integral. Formação que combine especialização com sólida formação geral em torno da cultura pedagógica própria da educação infantil, que considere, sobretudo, o perfil cultural e as desigualdades sociais que caracterizam as populações atendidas nos sistemas públicos de educação. Os cursos de Pedagogia, da maneira como estão estruturados, poderão responder a tais demandas? A resposta poderá vir do diálogo entre educadores, pesquisadores e gestores para que deixem de serem tratadas como meninas as professoras que educam e que cuidam dos(as) meninos(as) brasileiros(as). É por acreditar

nesse diálogo que desenvolvemos a pesquisa com os egressos. Aqueles estudantes que estiveram conosco durante seu processo de formação profissional podem e devem ser ouvidos. Somente essa escuta poderá garantir relações horizontais que assegurem adesão e implicação dos sujeitos envolvidos, inclusive e principalmente, os estudantes.

OS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA PRESENCIAL DA UFMG

Apresentaremos aqui, nos limites deste texto, alguns dados da pesquisa com os egressos da primeira turma do curso de Pedagogia presencial da UFMG,²⁷ concluintes nos anos de 2011 e 2012, através de questionário que incluiu questões sobre: se a formação contemplou o exercício profissional concreto em sala de aula; se a formação partiu de situações práticas que permitiram compreender a realidade e atuar profissionalmente; se a realidade cotidiana da educação infantil foi considerada; se a centralidade do brincar na educação das crianças foi priorizada; se houve articulação entre a prática e a teoria; se o estágio supervisionado foi contextualizado, significativo e reflexivo; se o estágio foi mero cumprimento de formalidades; se as formações científica, técnica e teórica foram contempladas; se durante a formação foram desenvolvidos projetos interdisciplinares e integradores; se temas da atualidade tais como mídias, TICs e inclusão digital foram contemplados; se a matriz curricular foi flexível; se houve equilíbrio entre formação geral e formação didático-pedagógica; se a formação para a docência, a pesquisa e a gestão foi feita de forma equilibrada; se o egresso contou com um pedagogo mais experiente acompanhando seu processo de formação; se a interação entre professores e estudantes no curso de Pedagogia foi democrática, plural e colaborativa; se as experiências e as narrativas pessoais foram valorizadas no transcorrer do curso de Pedagogia; se as disciplinas e as áreas curriculares cumpriram seus objetivos de formar um professor,

um pesquisador, um gestor e um pedagogo capazes de enfrentar situações imprevistas e desafiantes; e se o processo de construção da autonomia do sujeito foi valorizado durante a formação.

DADOS FUNDAMENTAIS DAS RESPOSTAS DOS EGRESSOS

Do total de 264 ingressantes em 2007 e 2008, potenciais formandos em 2011 e 2012, tivemos acesso aos e-mails de 178 (cento e setenta e oito) egressos. Após inúmeras tentativas, recebemos o retorno de 71 (setenta e uma) respostas – 39,8% do total. Entre os respondentes, 26,8% concluíram o curso em 2011 e 71,8% concluíram em 2012. Para conhecer um pouco sobre o *perfil sociocultural dos egressos*, perguntamos sobre a escolaridade de seus pais e de suas mães: apenas 18,3% dos pais concluíram curso superior e 2,8% deles são analfabetos. Entre as mães, os índices são semelhantes: 17,4% delas concluíram o ensino superior; e 4,1% são analfabetas. Perguntamos sobre o ensino médio dos egressos: 70% deles são oriundos de escolas públicas e apenas 14% fizeram ensino médio profissionalizante. Perguntamos sobre a continuidade dos estudos após a graduação: 28,2% declararam que já concluíram curso de pós-graduação, sendo 24,3% em cursos de especialização e 7,1% em cursos de mestrado. O perfil socioeconômico confirma os dados da pesquisa de Gatti e Barreto²⁸ que indicam 39% dos estudantes de pedagogia em famílias com renda até 3 salários mínimos. Segundo as autoras, observa-se, entre estes estudantes “uma clara inflexão em direção à faixa de renda mais baixa”.²⁹

Em relação às *razões que motivaram a escolha pelo curso de Pedagogia*, a opção: “eu já tinha certeza de que esse era o curso que eu gostaria de fazer” foi assinalada 28 vezes, pelos egressos respondentes. A opção “eu não tinha certeza se esse seria o curso que eu deveria fazer” foi marcada 21 vezes; a opção “eu fui me convencendo da relevância da Pedagogia no decorrer do curso” recebeu 23 marcações; e a opção “terminei o curso

e ainda tenho dúvidas quanto ao meu futuro profissional” foi assinalada 12 vezes.

Sobre o *engajamento profissional* antes e após o curso de Pedagogia, perguntamos sobre quem já atuava e quem passou a atuar na Educação Básica. Apenas 7% dos respondentes já atuavam como professores antes de ingressar no curso, sendo todos eles como 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, segundo essa pesquisa. Assim, a UFMG, como universidade pública, cumpre seu papel de formar seus egressos para atuarem prioritariamente na rede pública.

Perguntamos sobre a *relação entre a formação inicial e a prática profissional*. Para 52,1% dos respondentes, a relação entre o curso e sua prática profissional atual é grande, ou seja, a maioria dos egressos reconhece a importância da formação recebida para o seu exercício laboral. No entanto, para 8,5%, essa relação é pequena; e para 32,4%, essa relação não é nem grande e nem pequena. 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.³⁰ Quando apenas 7% dos respondentes afirmam que a formação recebida esteve voltada para situações práticas do cotidiano escolar, os egressos confirmam as pesquisas sobre a formação docente e nos alertam em relação à nossa proposta curricular. Outro ponto destacado na literatura sobre criança e infância é que o brincar e a brincadeira são pontos centrais no processo de aprendizagem das crianças de 0 a 10 anos. Apenas 10% concordam que o curso de Pedagogia priorizou essa dimensão da formação das crianças, mas, para a maioria dos egressos, a formação possibilitou o desenvolvimento de práticas educativas contextualizadas e reflexivas junto às crianças, por meio de projetos integradores que utilizam as mídias digitais.

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 ou 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. Nenhum egresso 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, boa parte dos estudantes 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.

Sobre a *importância do curso de Pedagogia*, apenas 12,9% afirmaram que ela está relacionada à prática docente e 75% disseram que a Pedagogia é uma ciência da educação com relevante significado social que ultrapassa o sentido escolar e repercute nas práticas educativas escolares e não escolares. Nessa mesma perspectiva, solicitamos que algumas opções fossem assinaladas, indicando o que os egressos pensam sobre o curso de Pedagogia cursado. A opção “o curso de Pedagogia priorizou a pesquisa educacional” foi assinalada 40 vezes; a opção “o curso priorizou a formação docente” 23 vezes; a opção “priorizou ação pedagógica em espaços escolares” 25 vezes; a opção “priorizou gestão educacional” apenas 9 vezes, “ação em espaços não-escolares” apenas 6 vezes, ou seja, para os egressos o curso enfatizou a

formação voltada para pesquisa educacional, formação docente e ação pedagógica em espaços escolares.

Incluimos no questionário respondido pelos egressos, questões sobre a *realidade contemporânea, temas da atualidade, redes sociais, mídias digitais e novas tecnologias da informação e das comunicações*: 15,5% dos respondentes não se sentem um professor preparado para trabalhar com as crianças a partir da realidade contemporânea de situações da atualidade, enquanto 21,1% declararam que se sentem preparados nesse sentido. Para os outros respondentes, isso aconteceu apenas parcialmente. Em relação à construção de redes sociais com colegas, amigos e professores, para 21% dos egressos, o curso não ofereceu formação para isso e para 27% permitiu que essa dimensão formativa fosse trabalhada. Para os outros, isso aconteceu apenas parcialmente. Perguntamos aos egressos se o curso de Pedagogia possibilitou o trânsito por diferentes mídias digitais em diálogo com as novas tecnologias da informação e da comunicação. Para 22,5%, o curso possibilitou essa formação e para 25,4%, o curso não possibilitou. 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 na educação infantil e no Ensino Fundamental, enquanto para 29,6% essas potencialidades não foram trabalhadas. Para os outros isso aconteceu apenas parcialmente.

Procuramos saber se *a relação entre os professores e os alunos, no curso de Pedagogia, foi pautada pelo diálogo*: 35,7% assinalaram “totalmente”; 52,9% responderam “parcialmente”; e 11,4% responderam que essa relação não foi pautada pelo diálogo. Para 83% dos egressos, a formação, durante o curso de Pedagogia, ocorreu em espaços democráticos e colaborativos. Enquanto para 17% a formação não se beneficiou disso. 88,8% dos respondentes afirmaram que a formação crítica e integral caracterizou o curso de Pedagogia. Já 11,2% discordaram.

Perguntamos a opinião dos egressos sobre a *postura e a concepção dos professores do curso*. A opção: “revelaram-se adequadas e coerentes influenciando positivamente a minha formação” recebeu 29 marcações. A opção “devem ser mais flexíveis e articulados entre si” foi assinalada 28 vezes; 16 vezes foi assinalada a opção “devem ser mais abertas e flexíveis”; 5 egressos defenderam que “devem ser mais coerentes, uniformizadas e padronizadas; e 6 disseram que as posturas e as concepções dos professores do curso foram “articuladas e coerentes entre si”.

Em relação aos *componentes curriculares do curso*, 31 egressos disseram que “devem ser flexíveis e articulados entre si”; 24 que “foram adequados e coerentes”; 24 que “devem ser mais abertos e flexíveis”; 3 demandaram mais “uniformidade e padrão”; e 11 defenderam que “foram coerentes e articulados”. Já em relação às disciplinas cursadas, 31 assinalaram que elas “devem ser flexíveis e articuladas entre si”; 30 disseram que “revelaram-se coerentes e adequadas com impacto positivo na formação”; 17 afirmaram “devem ser mais abertas e flexíveis”; e 6 egressos defenderam que “devem ser mais coerentes, uniformizadas e padronizadas”.

Sobre o *estágio supervisionado*, a opção: “limitou-se ao cumprimento de carga horária” foi assinalada na mesma quantidade de vezes que a opção “foi construído a partir do diálogo constante entre teoria educacional e prática profissional”. Poucos afirmaram que o estágio “foi construído a partir de projetos integradores”, mas a opção “o estágio enriqueceu a minha experiência anterior” foi bem assinalada pelos egressos participantes da pesquisa. Do total de 71 respondentes, a maioria dos egressos, ou seja, 56% consideraram que suas experiências pessoais e profissionais foram valorizadas durante o curso, enquanto 50% afirmaram que não contaram com a participação de um pedagogo experiente em seu processo de formação.

Perguntamos *como os egressos se consideram após o término do curso*. A opção mais assinalada foi: “eu me considero preparado para agir de forma reflexiva e com autonomia” com

39 marcações. Já a opção “preparado para ser professor” foi a menos assinalada com apenas 15 vezes. Além disso, 29 egressos assinalaram a opção “não preparado como eu esperava e/ou desejava”, mas 19 egressos disseram que se sentem “preparados para enfrentar situações imprevistas e desafiantes”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos, neste texto, mostrar aspectos da pesquisa com os egressos do curso de Pedagogia presencial que concluíram o referido curso em 2011 e 2012. O questionário aplicado em 2014 permitiu revelar algumas opiniões daqueles egressos que já atuavam, profissionalmente, na educação infantil *antes* de ingressar no curso de Pedagogia e daqueles que passaram a atuar *após* a entrada no curso. Os resultados da pesquisa indicam que os egressos respondentes têm uma avaliação positiva do curso, mas apresentam alguns questionamentos que sugerem seu aperfeiçoamento, no sentido de priorizar a prática na formação docente, a utilização de redes sociais, a oferta de disciplinas mais flexíveis, maior articulação entre os componentes curriculares e uma melhor utilização das mídias digitais e das TICs. Importante salientar que ao iniciar o curso apenas 7% dos respondentes já atuavam profissionalmente na Educação Básica. No momento da realização da pesquisa 70,4% estavam atuando na área da educação, sendo desse total, 47,9% somente na rede pública. As escolas municipais são as que mais acolhem os egressos do curso de Pedagogia.

É preciso ressaltar ainda que os egressos se mostraram conscientes de uma grande lacuna constatada pelos pesquisadores do campo da formação docente. Santos e Diniz-Pereira,³¹ Kramer,³² Tardif,³³ Gatti,³⁴ e Gatti e Barreto,³⁵ entre outros, apontam que há um grande hiato entre a formação inicial e o cotidiano das práticas vivenciadas no local de trabalho dos professores. Quando apenas 7% dos respondentes afirmam que a formação inicial no curso de pedagogia da UFMG esteve voltada para situações

práticas do cotidiano escolar, os egressos confirmam as pesquisas sobre a formação docente e nos alertam em relação à nossa proposta curricular. Apresentamos no questionário um leque de opções para que os egressos assinalassem aquela ou aquelas que mais indicavam a sua opinião sobre o curso de Pedagogia. 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 revela que precisamos redimensionar na matriz curricular a dimensão dos saberes da prática docente, conforme enfatiza Tardif.³⁶ Isso também fica confirmado quando, entre as opções para assinalar, a mesma quantidade de egressos diz, ao mesmo tempo, que o estágio supervisionado “limitou-se ao cumprimento de carga horária” e que o estágio “foi construído a partir do diálogo entre teorias educacionais e práticas profissionais”. No entanto, para a maioria dos egressos, o curso possibilitou reflexões sobre a profissão docente a partir da integração entre as dimensões científica, técnica e teórica, sendo isso algo positivo revelado pela pesquisa.

Para Tardif,³⁷ 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, temos que 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 da educação básica que supere e quebre a lógica disciplinar típica do meio universitário, para isso a universidade deve valorizar, para efeito de promoção

na carreira, aqueles professores-pesquisadores-formadores que se dedicam à formação inicial dos professores da educação básica; 4) produzir no âmbito acadêmico e universitário pesquisas sobre as práticas de ensino dos próprios professores universitários, superando a ilusão de que na universidade não temos práticas de ensino mas apenas práticas de pesquisa; e reafirmando 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”.³⁸

NOTAS

- ¹ Enquanto no ano de 2011, o curso de Pedagogia a distância possibilitou a formatura a 335 egressos de um total de 450 vagas ofertadas, o curso de pedagogia Presencial possibilitou a formatura de 178 egressos de um total de 264 vagas ofertadas nos anos de 2011 e 2012, conforme A. S. Soares, Os egressos do curso de Pedagogia da UFMG e a atuação profissional na educação infantil, UFMG, Faculdade de Educação, Banco de Dados – Relatório de Pesquisa, Egressos do curso de Pedagogia, 2016.
- ² Sônia Kramer, Infância e pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas, em Eloisa A. C. Rocha e Sônia Kramer (org.), *Educação infantil: enfoques em diálogo*, São Paulo, Papirus, 2011.
- ³ Brasil, Constituição (1988), *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*, Brasília, Senado Federal, Centro Gráfico, 1988, número de páginas, 5 out. 1988.
- ⁴ BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, 1996.
- ⁵ Fúlvia Rosemberg, Expansão da educação infantil e processos de exclusão, *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, jul. 1999.
- ⁶ *Ibidem.*
- ⁷ *Ibidem.*
- ⁸ *Ibidem.*
- ⁹ Maria Machado Malta Campos, A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate, *Educ. Soc.*, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999.
- ¹⁰ *Ibidem.*
- ¹¹ *Ibidem.*

- ¹² Ana Paula Soares Silva e M. Clotilde Rossetti-Ferreira, Desafios atuais da educação infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram?, disponível em <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_07_04.pdf>, acesso em 28 jun. 2019.
- ¹³ *Ibidem*, p. 9.
- ¹⁴ *Ibidem*, p. 10.
- ¹⁵ M. Clotilde Campos, J. Fullgraf e V. Wiggers, A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa, *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 127, 2006.
- ¹⁶ *Ibidem*, p. 104.
- ¹⁷ *Ibidem*, p. 106.
- ¹⁸ L. M. F. Vieira, Políticas de educação infantil no Brasil no século XX, em Gizele de Souza (org.), *Educar na infância: perspectivas histórico-sociais*, São Paulo, Contexto, 2010.
- ¹⁹ Campos, Fullgraf e Wiggers, A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa; M. Clotilde Campos, A educação infantil sob o impacto das reformas educacionais, em João Valdir Alves de Souza, *Formação de professores para a educação básica: dez anos de LDB*, Belo Horizonte, Autêntica, 2007, p. 133-141; L. M. F. Vieira, Políticas de educação infantil no Brasil no século XX; Fúlvia Rosemberg, Educação infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões, em Gizele de Souza (org.), *Educar na infância: perspectivas histórico-sociais*, São Paulo, Contexto, 2010.
- ²⁰ Sônia Kramer e Maria Fernanda Nunes, Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil, *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 131, maio/ago. 2007.
- ²¹ *Ibidem*, p. 449, grifos meus.
- ²² *Ibidem*.
- ²³ D. Saviani, Pedagogia: espaço da educação na universidade, *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n.130, jan./abr. 2007.
- ²⁴ *Ibidem*; *Idem*, Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas, *Poiesis Pedagógica*, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 7-19, jan./jun. 2011, disponível em <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/15667>>, acesso em 28 jun. 2019.
- ²⁵ Campos, A educação infantil sob o impacto das reformas educacionais, p. 133-141.
- ²⁶ Campos, Fullgraf e Wiggers, A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa; Campos, A educação infantil sob o impacto das reformas educacionais, p. 133-141.
- ²⁷ Conforme dissemos, buscamos, ao escolher os concluintes desses dois anos, aproximar o número de pesquisados da primeira turma dos egressos do curso à distância iniciada em 2008 e concluída em 2011.

- ²⁸ B. A. Gatti e E. S. S. Barreto (coord.), *Professores do Brasil: impasses e desafios*, Brasília, UNESCO, 2009.
- ²⁹ *Ibidem*, p. 164.
- ³⁰ *Ibidem*; B. A. Gatti, Formação de professores no Brasil: características e problemas, *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010, disponível em <<https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/77>>, acesso em 28 jun. 2019; Kramer, Infância e pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas.
- ³¹ L. L. C. P. Santos e J. E. Diniz-Pereira, Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil, *Cad. CEDES*, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, dez. 2016, disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622016000300281&lng=pt&tlng=pt>, acesso em 28 jun. 2019.
- ³² Kramer, Infância e pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas.
- ³³ M. Tardif, *Saberes docentes e formação profissional*, 11. ed., Petrópolis, Vozes, 2010.
- ³⁴ Gatti, Formação de professores no Brasil: características e problemas.
- ³⁵ Gatti e Barreto, *Professores do Brasil*.
- ³⁶ Tardif, *Saberes docentes e formação profissional*.
- ³⁷ *Ibidem*.
- ³⁸ *Ibidem*, p. 276.