

PROFESSORES INICIANTE: PERCEPÇÕES DE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA SOBRE SUA FORMAÇÃO

Maria Eduarda Marques Dias ¹

Ingryd Laís Silva Gorgonha ²

Joilson Silva de Sousa ³

Área Temática: Educação

RESUMO

Nossa discussão tem por objetivo problematizar a identidade profissional docente e evidenciar os resultados do projeto de extensão “Constituição da Identidade Docente: caleidoscópio de saberes de egressos da Pedagogia-URCA”, atualmente em andamento. Nesse sentido, a investigação empreendida é de natureza quali-quantitativa e tem como propósito valorizar o desenvolvimento profissional de docentes egressos do curso de Pedagogia - Licenciatura, na constituição de sua identidade docente. Para tanto, foram utilizados questionário e grupo focal, aplicados na Universidade Regional do Cariri. No âmbito das discussões, contribuíram os pensamentos de Ponte *et al.* (2001), Pimenta e Anastasiou (2002), García (1998), Marcelo (2009), Pimenta (2005) e Backes *et al.* (2011). O projeto foi dividido em duas etapas: na primeira, elaborou-se um questionário e realizou-se o mapeamento dos egressos entre os anos de 2022 e 2024, atuantes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O questionário contou com a participação de 14 egressas que, atualmente, exercem a docência em escolas públicas e privadas na Região do Cariri. A segunda etapa consistiu em encontros formativos, tendo como público-alvo os egressos e a comunidade acadêmica. Os temas apontados pelas docentes egressas foram: Educação Especial e Inclusiva; Alfabetização e Letramento; e Primeiros Socorros com crianças na escola. Compreendemos que a formação de professores não se encerra na formação inicial, sendo a formação continuada parte essencial para a compreensão da realidade educacional.

Palavras-chave: Identidade Docente; Desenvolvimento Profissional; Professores Inicantes.

BEGINNING TEACHERS: PERCEPTIONS OF PEDAGOGY COURSE GRADUATES ABOUT THEIR TRAINING

ABSTRACT

Our discussion aims to critically examine the construction of professional teaching identity

¹Estudante Bolsista, Universidade Regional do Cariri, Pedagogia, Brasil, E-mail: mariaeduarda.marquesdias@urca.br, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3223-3659>

² Estudante Voluntária, Universidade Regional do Cariri, Pedagogia, Brasil, E-mail: ingryd.lais@urca.br, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8380-3133>

³ Coordenador do projeto, Universidade Regional do Cariri, Departamento de Educação, Pedagogia, Brasil, E-mail: joilson.sousa@urca.br, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0350-3186>



while presenting the preliminary findings of the ongoing extension project “*The Constitution of Teaching Identity: A Kaleidoscope of Knowledge from Pedagogy Graduates at URCA.*” This investigation adopts a mixed-methods approach, with the primary objective of acknowledging and valuing the professional development of graduates from the Licenciature in Pedagogy program as they navigate and shape their teaching identities. Data collection was carried out through questionnaires and focus groups within the context of the Universidade Regional do Cariri. The theoretical framework guiding our analysis draws on the contributions of Ponte et al. (2001), Pimenta and Anastasiou (2002), García (1998), Marcelo (2009), Pimenta (2005), and Backes et al. (2011), whose insights provide critical lenses for understanding the formation of teaching identity. The project was structured in two phases. The first phase involved the design and implementation of a questionnaire, along with the mapping of program graduates from 2022 to 2024 who are currently working in Early Childhood and Primary Education. This phase included the participation of 14 female graduates actively teaching in both public and private schools across the Cariri region. The second phase consisted of formative sessions directed at both graduates and the broader academic community. The topics—suggested by the participating graduates—included Special and Inclusive Education, Literacy and Language Development, and First Aid for Children in the School Context. Our findings reinforce the notion that teacher education does not conclude with initial training. Rather, continuous professional development is essential for understanding and addressing the complexities of contemporary educational practice.

Keywords: Teaching Identity; Professional Development; Beginning Teachers.

1 INTRODUÇÃO

A identidade docente é um processo dinâmico e contínuo de construção do ser professor, marcado pelas experiências, relações sociais e contextos em que se atua. Segundo Pimenta (2005), essa identidade se constitui na e pela prática pedagógica, envolvendo não apenas aspectos técnicos, mas também éticos, políticos e reflexivos. O professor, nesse sentido, é um sujeito que se forma no cotidiano da ação educativa, ressignificando suas experiências e posicionando-se criticamente diante das tensões entre teoria e prática. Assim, a identidade docente é inseparável dos saberes mobilizados e dos compromissos assumidos na construção de uma prática comprometida com a formação humana e a transformação da escola.

O presente texto versa sobre as ações em curso no âmbito do projeto de extensão intitulado “Constituição da Identidade Docente: caleidoscópio de saberes de egressos da Pedagogia-URCA”. A escolha metafórica do caleidoscópio não é meramente estética, mas epistêmica: propõe-se como lente sensível e dinâmica para captar os múltiplos saberes, práticas



e significados que emergem nos anos iniciais da docência. Tal abordagem permite visualizar a constituição da identidade docente como um processo fluido, multifacetado e em constante reconstrução, o que se alinha à concepção de que a identidade profissional do professor “é um processo de construção historicamente situado” (Pimenta & Anastasiou, 2002, p. 76). Nesse sentido, a investigação transcende a mera descrição de trajetórias individuais para adentrar os entrelaçamentos profundos entre formação, prática e desenvolvimento profissional.

A relevância social deste projeto manifesta-se de maneira contundente nas ações que propõe, ao buscar lançar um olhar analítico e sensível sobre as escolhas pedagógicas efetuadas pelos professores no cotidiano escolar, revelando, assim, as complexas dinâmicas da escola pública, especialmente nos primeiros anos da docência. Ao reconhecer os desafios enfrentados nesse contexto, o projeto se inscreve em uma perspectiva colaborativa, visando não apenas compreender, mas também fomentar estratégias que contribuam de forma efetiva para a superação das dificuldades vividas.

Do ponto de vista científico, delineia-se aqui um território fértil para investigações no campo da Formação de Professores, com especial ênfase no conceito de Identidade Docente entendido como uma construção processual forjada nas práticas concretas da experiência escolar. As análises empreendidas, ao articular criticamente teoria e prática, ampliam as possibilidades de compreensão e intervenção no campo educacional, contribuindo de maneira significativa para o avanço epistemológico e praxiológico da área.

A discussão em torno do trabalho docente encontra seu cerne na complexa e multifacetada constituição da identidade profissional do professor, especialmente nos anos iniciais que sucedem a formação acadêmica. É nesse período liminar entre o saber universitário e o exercício prático que se desenha, com maior nitidez, a tessitura da identidade docente. Como indicam com precisão teórica autores como Ponte *et al.* (2001), os primeiros anos da docência constituem uma etapa crucial e estruturante, em que o professor é convocado a confrontar-se com sua própria imagem profissional, forjando estratégias pedagógicas enquanto gerencia, simultaneamente, um amplo espectro de demandas e desafios, em contextos escolares marcadamente heterogêneos. Trata-se, portanto, de um momento formativo de elevada densidade, no qual se delineiam não apenas práticas de ensino, mas também se constroem sentidos profundos de pertencimento, legitimidade e reconhecimento no exercício da docência.

Marcelo Garcia (1988, p.54-55) denomina de “indução” o estágio inaugural da carreira



docente, caracterizado por uma transição crítica e altamente demandante, em que o sujeito deixa de ser estudante para assumir, com todas as implicações, o papel de professor. Trata-se, segundo o autor, de um intervalo temporal denso, marcado por incertezas, tensões e a exigência de aquisição célere de saberes e competências profissionais fundamentais à prática docente. Garcia enfatiza que esse é um momento de intensas aprendizagens, frequentemente vivenciadas em contextos inéditos e desafiadores, nos quais o professor iniciante precisa não apenas apropriar-se de um repertório técnico e pedagógico sólido, mas também alcançar um delicado equilíbrio pessoal frente às pressões do ofício emergente.

Como objetivo central deste estudo, propomos uma investigação rigorosa e densamente teorizada das trajetórias iniciais do fazer docente, conforme experienciadas por professores egressos em seus primeiros anos de atuação profissional. Almejamos, com isso, compreender criticamente os sentidos atribuídos às práticas pedagógicas emergentes, tomando-as como locus privilegiado para a tessitura complexa e dinâmica da identidade profissional em construção.

Os objetivos específicos que norteiam o presente projeto constituem-se como pontos cardiais de uma investigação refinada e de elevada relevância teórica e prática. Almeja-se, em primeiro lugar, empreender uma análise crítica sobre os múltiplos desafios enfrentados no exercício da docência durante os anos iniciais da trajetória profissional de egressos e egressas. Em segundo plano, busca-se compreender em profundidade as marcas deixadas pela formação inicial nas experiências pedagógicas vividas no cotidiano da escola. Por fim, propõe-se delinear, com rigor analítico, o intrincado caleidoscópio de saberes que compõem e ressignificam, continuamente, a identidade docente desses profissionais em sua etapa inaugural de atuação.

No escopo deste estudo, erige-se a seguinte indagação como eixo estruturante da investigação: quais experiências vivenciadas ao longo do processo formativo têm se revelado determinantes na tessitura da identidade docente? Tal questão, mais do que uma simples curiosidade acadêmica, lança luz sobre os nexos profundos entre formação e constituição profissional, convidando-nos a decifrar os sentidos e significados que se entrelaçam na construção do ser professor.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, iremos tratar da discussão referente ao campo da identidade docente, compreendendo-a não como uma essência fixa ou um atributo dado, mas como uma construção



contínua e relacional, forjada nas interações entre sujeitos, saberes, contextos e práticas. A identidade docente emerge como um campo de tensões e disputas simbólicas, em que se articulam dimensões pessoais, institucionais e socioculturais, sendo constantemente atravessada por expectativas normativas, políticas educacionais e pelos sentidos atribuídos ao ofício de ensinar. Assim, abordá-la exige reconhecer o docente como sujeito histórico em constante (re)construção, cujas trajetórias formativas e experiências no cotidiano escolar moldam sua forma de ser, agir e significar o próprio magistério. É, portanto, nesse entrelaçamento complexo que se delineia a identidade profissional, marcada por permanências e rupturas, resistências e reinvenções.

2.1 Formação Inicial e continuada

A formação de professores está intrinsecamente ligada à prática profissional docente, dado que o arcabouço teórico aprendido na formação inicial é acompanhado da dicotomia do fazer docente, perpetuando-se, assim, problemáticas oriundas de uma educação tradicional (Houssaye, 1995). No entanto, é imprescindível reconhecer que esse processo não se dá em um vácuo neutro, mas está atravessado por relações de poder que operam tanto nas instâncias formativas quanto no cotidiano escolar. Desde a seleção dos saberes legitimados nas instituições formadoras até as normas que regulam o trabalho docente nas escolas, há dispositivos de controle simbólico e material que moldam o que é considerado um “bom professor” e o que deve ser ensinado. Essas forças normativas impõem limites à autonomia docente e reproduzem estruturas hierárquicas que favorecem determinados discursos pedagógicos em detrimento de outros, restringindo a capacidade crítica e emancipatória da prática educativa. Embora a formação inicial devesse, em princípio, habilitar o futuro docente para os desafios da sala de aula, o que se observa é a persistente ineficácia das instituições formadoras em assumir tal responsabilidade de modo pleno (Marcelo, 2009). Estas, em geral, falham não apenas em alinhar seus currículos às demandas reais do cotidiano escolar, mas também em preparar o professor para lidar com as complexidades da inserção profissional. Paradoxalmente, mesmo diante de um corpo robusto de pesquisas produzidas pelas ciências da educação, a superação do modelo de ensino arcaico parece ainda um horizonte distante. Diante desse cenário, impõe-se como imperativo a ressignificação da trajetória de constituição docente,



elegendo a prática pedagógica como categoria central de análise e reflexão crítica (Pimenta, 2005). De acordo com Pimenta:

[...] Considerar a prática social como o ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma resignificação dos saberes na formação de professores. As consequências para a formação dos professores são que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formandos (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela. O futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui.[...] (Pimenta, 2005, p. 25).

Nesse cenário desafiador e complexo, impõe-se às licenciaturas uma missão que transcende a mera habilitação técnica: espera-se que constituam verdadeiros espaços de formação integral do futuro docente, articulando saberes teóricos e práticos em uma perspectiva crítica e emancipatória. A docência, compreendida como práxis, exige não apenas domínio de conteúdos, mas também o desenvolvimento de uma consciência pedagógica sensível às múltiplas determinações do contexto escolar. Assim, cabe aos cursos formadores cultivar nos discentes a capacidade de refletir sistematicamente sobre sua própria atuação, aprimorando habilidades inatas e construindo, de forma autônoma e contínua, um repertório pedagógico robusto, coerente com os desafios do mundo contemporâneo. Como nos adverte Marcelo (2009), o conceito de desenvolvimento implica uma dinâmica de evolução permanente, conectando organicamente a formação inicial à formação continuada. Nessa direção, à luz de Pimenta (2005), a educação se apresenta como potente instrumento de transformação social, apta a desestabilizar estruturas historicamente excludentes que, reiteradamente, obstaram o avanço de um projeto nacional comprometido com a justiça, a equidade e o pleno desenvolvimento humano.

A ação pedagógica pautada por uma postura crítica e reflexiva constitui-se como um dos pilares fundamentais da docência comprometida com a transformação social. É no exercício contínuo da autoanálise sobre a qualidade, abrangência e pertinência dos saberes adquiridos ao longo da formação inicial e continuada que o professor se constitui como sujeito epistêmico, capaz de perceber a singularidade de cada educando e de elaborar práticas didáticas situadas, contextualizadas e responsivas à realidade que o cerca. Tal professor não apenas transmite conteúdos, mas opera como mediador dialético entre o conhecimento sistematizado e os



mundos vividos pelos alunos, aspirando à constante reinvenção da práxis. Nesse sentido, como assinala Pimenta (2005, p.10), não se trata de formar um técnico reprodutor de modelos cristalizados, mas de constituir um agente intelectual e social, “capaz de desenvolver a atividade material” de forma autônoma e crítica, intervindo no mundo com vistas à sua superação.

Ademais, a formação continuada tem sido bastante discutida no meio acadêmico e na perspectiva dos estudos de Pimenta:

No que se refere à formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos (Pimenta, 2005, p.16).

A formação continuada configura-se como um processo sistemático e permanente de ampliação dos saberes profissionais daqueles que já detêm a titulação de graduação. Trata-se de um percurso que transcende a mera atualização técnica, pois deveria estar intrinsecamente articulado ao cotidiano das instituições em que os docentes atuam. No entanto, a oferta de ações formativas no âmbito da rede de ensino, embora imprescindível, não assegura, por si só, a excelência didática. Tal aprimoramento exige, de forma incontornável, o respaldo de políticas públicas robustas de valorização docente políticas que reconheçam o professor não apenas como executor de tarefas pedagógicas, mas como sujeito epistêmico fundamental na construção de uma escola crítica e emancipadora.

À luz dos fundamentos epistemológicos da formação docente, compreende-se que o professor não apenas se encontra em um processo contínuo de aprendizado, mas atua como sujeito reflexivo de sua práxis. Tal reflexão, ancorada na observação crítica do cotidiano escolar e na problematização sistemática da realidade, contribui para a emergência de uma cosmovisão pedagógica transformadora, uma perspectiva que se insurge contra epistemologias que desqualificam o saber experiencial. Nesse horizonte, torna-se imperativo consolidar uma identidade intelectual docente alicerçada em constante atualização teórica e formativa. Sob essa lógica, a escola precisa se assumir não apenas como espaço de aplicação de saberes, mas como instância produtora de formação continuada, articulando-se com redes colaborativas capazes de interpretar a complexidade social, fomentar práticas democráticas e enfrentar, com lucidez e compromisso, os desafios impostos pela desigualdade. Afinal, como já apontava Pimenta

(2005), a pedagogia tem como objeto de estudo a própria educação campo dinâmico e político por excelência, cuja função maior é mediar a construção de sujeitos autônomos, críticos e historicamente situados.

2.2 Identidade Docente

A profissão docente configura-se como uma instância complexa de constituição identitária, forjada não apenas pelo ato formal de formação inicial, mas sobretudo pelas experiências vividas, refletidas e ressignificadas ao longo da trajetória profissional. Trata-se de um campo no qual a identificação do sujeito com seu fazer pedagógico se entrelaça às suas expectativas, aos referenciais teóricos assimilados e, principalmente, às práticas cotidianas que interpelam, tensionam e transformam esse sujeito. Nessa tessitura dinâmica, a identidade docente não é uma estrutura estanque, mas um processo contínuo de elaboração simbólica e empírica, permeado por reinvenções e deslocamentos. À medida que o professor se depara com novas situações e interações no ambiente escolar, sua autopercepção se altera, ao passo que também reformula o modo como se insere entre seus pares e como é por eles reconhecido. Assim, a identidade profissional emerge como um constructo fluido, profundamente situado no entrelaçamento entre o vivido e o refletido, o individual e o coletivo, o instituído e o instituinte. Sobre esse aspecto, Marcelo nos diz que:

Temos que considerar identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve de forma individual e colectiva. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida. A identidade não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjectivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto (Marcelo, 2009, p. 12).

A partir dessa análise, compreende-se que a identidade docente não apenas define o sujeito professor, mas é, ao mesmo tempo, moldada pelas múltiplas camadas do contexto que o cerca. Trata-se de uma construção dinâmica, fluida e profundamente singular, ainda que enraizada em processos coletivos e históricos. Tal como outras profissões, a docência emerge de uma demanda social e se reinventa em consonância com as transformações culturais, políticas e epistemológicas de seu tempo. Assim, o ser professor não se configura como uma



essência imutável: ele é, antes, um devir, permanentemente tensionado entre o vivido e o por viver, entre as experiências adquiridas e os sentidos atribuídos a elas. O professor de hoje não é, nem poderia ser, o mesmo de cem anos atrás, tampouco o de ontem, pois sua identidade se configura incessantemente à medida que se confronta com novas realidades e ressignifica sua prática. Nesse cenário, o autor afirma que:

A identidade profissional docente se apresenta, pois, com uma dimensão comum a todos os docentes, e com uma dimensão específica, em parte individual e em parte ligada aos diversos contextos de trabalho. Trata-se de uma construção individual referida à história docente e às suas características sociais, mas também de uma construção coletiva derivada do contexto no qual o docente se desenvolve (Marcelo, 2010, p. 19).

Assim, compreende-se que a identidade docente configura-se como uma construção dinâmica, simultaneamente individual e coletiva, em constante reelaboração diante das exigências impostas pelos contextos socioculturais e educacionais em transformação. Não se trata de uma estrutura fixa ou concluída, mas de um processo contínuo de ressignificação do ser professor, atravessado pela revisão crítica de paradigmas, pela ruptura com posturas tradicionais fossilizadas e pela reafirmação de práticas pedagógicas fundamentadas teoricamente e enraizadas na realidade concreta. A identidade profissional do docente emerge, portanto, da tessitura complexa entre teoria e prática, entre o sujeito e o coletivo, entre o fazer e o refletir, sendo, por excelência, um movimento ininterrupto de atualização, engajamento e compreensão ampliada da docência como prática social historicamente situada.

3 METODOLOGIA

A iniciativa acadêmica ora apresentada inscreve-se no escopo da pesquisa qualitativa, alicerçando-se metodologicamente na técnica do Grupo Focal. Estruturada sobre uma sólida base bibliográfica, a investigação incorpora ainda a aplicação estratégica de questionários, com o propósito de realizar um mapeamento criterioso dos egressos do curso de Pedagogia atualmente inseridos na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal abordagem visa não apenas desvelar trajetórias profissionais, mas também oferecer subsídios analíticos que contribuam para a compreensão crítica da formação docente e de seus desdobramentos na prática educativa.



A gênese de uma pesquisa se inscreve no campo da curiosidade intelectual, motor primordial da indagação científica. É esse impulso questionador que inaugura o percurso investigativo, conduzindo à delimitação precisa do objeto de estudo. A partir dessa definição temática, inaugura-se a tessitura da fundamentação teórica, alicerce indispensável que sustenta a arquitetura do projeto e orienta, com rigor e coerência, a trajetória do conhecimento a ser construído. Severino aponta que:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tomam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2014, p. 106).

Dessa forma, reconhece-se que a pesquisa bibliográfica constitui um alicerce incontornável na arquitetura de um projeto investigativo. É por meio dela que se realiza a curadoria crítica de saberes consolidados, permitindo não apenas a validação ou refutação de hipóteses preliminares, mas, sobretudo, o refinamento da problematização delineada nas etapas iniciais. Os conceitos, as teorias e as proposições que sustentam o projeto adquirem, assim, densidade epistêmica e legitimidade argumentativa. Uma vez delimitado o escopo temático e suas variáveis analíticas, empreendeu-se a construção rigorosa dessa base teórica, com o propósito de conferir solidez ao exame dos conceitos que estruturam a seção anterior do trabalho.

No escopo deste projeto, o Grupo Focal se consolida como a principal técnica metodológica adotada, assumindo papel central na tessitura investigativa de natureza qualitativa. Como evidenciado pelo estudo referencial de Backes *et al.* (2011), essa técnica desponta como instrumento privilegiado de coleta de dados, especialmente por seu potencial em capturar a complexidade das experiências humanas em contextos sociais específicos. Mais do que um mero recurso técnico, o Grupo Focal é aqui compreendido como um espaço dialógico de alta densidade reflexiva, no qual os sujeitos da pesquisa, egressos do curso de Pedagogia atuantes no cotidiano escolar, são convocados a ocupar um lugar ativo de enunciação. Suas falas, carregadas de sentido, emergem como catalisadoras de novas proposições para a formação pedagógica, ancoradas nas vivências concretas do exercício profissional. Assim, corrobora-se a assertiva de Backes *et al.* (2011, p. 438) de que essa abordagem metodológica

não apenas “instiga novos saberes”, como também promove a ressignificação de posturas profissionais e estabelece uma fecunda interlocução entre o universo da pesquisa e os cenários reais de prática, uma via de mão dupla, onde teoria e experiência se entrelaçam de forma dinâmica e transformadora.

Nas ações empreendidas no âmbito do projeto em análise, concebemos um questionário com o objetivo estratégico de mapear a trajetória profissional dos egressos, identificando com precisão os espaços em que vêm exercendo sua prática após a conclusão do curso. A elaboração desse instrumento de coleta de dados observou rigor metodológico, contemplando, em sua estrutura, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, elemento indispensável à ética na pesquisa. O questionário foi cuidadosamente segmentado em seções analíticas: a primeira voltada à coleta de dados pessoais; a segunda, dedicada à formação inicial; a terceira, à formação continuada; e a última, às vivências profissionais dos participantes. Os resultados oriundos dessa investigação serão sistematicamente apresentados na seção subsequente, revelando padrões, desafios e contribuições à luz da realidade educacional enfrentada por nossos egressos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa, ainda em curso, já apresenta resultados preliminares advindos da aplicação do questionário concebido sob a égide do projeto de extensão intitulado “Constituição da Identidade Docente: Caleidoscópio de Saberes dos Egressos de Pedagogia – URCA”. O instrumento investigativo teve como público-alvo os egressos do curso de Pedagogia formados a partir do ano de 2022 até o presente momento, com o propósito de delinear as múltiplas dimensões que configuram suas trajetórias profissionais e identitárias no campo educacional.

Foram obtidas 14 respostas ao instrumento de coleta, todas provenientes de mulheres com idades variando entre 22 e 39 anos. Dentre as respondentes, 71,4% concluíram sua formação no ano de 2022. Observa-se ainda que 57,1% exercem sua atividade profissional na rede pública de ensino, dado que sinaliza uma tendência de inserção no serviço público, e, coincidentemente, o mesmo percentual atua especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses dados, embora parciais, delineiam um perfil inicial consistente e informativo para a análise da constituição identitária docente das egressas.

No tocante à formação inicial, estruturamos cinco indagações estratégicas cujos



resultados revelam um panorama significativo. De maneira unânime, as participantes reconhecem que o curso de Licenciatura em Pedagogia foi determinante para sua inserção profissional como docentes. Destaca-se, contudo, uma lacuna perceptível: o tema da Alfabetização emergiu como o menos explorado ao longo da graduação. As egressas também evidenciaram a relevância da produção monográfica como um pilar formativo essencial nesse percurso. Por fim, chama atenção o fato de que apenas uma das respondentes não integrou projetos ou grupos de estudo, o que reforça o papel dessas experiências na consolidação da identidade docente ainda na formação inicial.

Na sequência, ao adentrarmos a instigante sessão dedicada à formação continuada, emergiram oito questões cuidadosamente elaboradas para iluminar nuances do percurso docente após a graduação. Os dados revelam um cenário inquietante: 71,4% das egressas não têm participado das formações institucionais oferecidas no exercício profissional, evidenciando uma lacuna crítica entre proposta e prática. Por outro lado, 57,1% das instituições escolares demonstram algum compromisso com a oferta de formação contínua, ainda que sua efetividade permaneça questionável. Destaca-se, contudo, a atitude proativa de 57,7% das professoras, que têm buscado, de forma autônoma, aprofundar-se em temáticas consideradas centrais, majoritariamente por meio de cursos online. Dentre os diversos temas abordados, a educação inclusiva desponta como a vertente mais valorizada no cotidiano escolar, refletindo as urgências contemporâneas de um fazer pedagógico mais equitativo e responsivo às diversidades.

Na etapa final do instrumento aplicado, o questionário contemplou aspectos relacionados aos saberes e às práticas docentes. Os dados obtidos indicam que 85,7% das respondentes afirmaram ter conseguido transpor, para o exercício da docência, elementos provenientes de suas experiências formativas sejam elas de caráter inicial ou continuado. Ao ser instada a justificar sua resposta nesse tópico, a docente 04 ofereceu o seguinte relato:

Sim, contribuiu na maneira de lidar com os alunos de maneira individual e em grupo, perceber também as necessidades dos alunos (as) e principalmente em alguns casos que a falha nem sempre está no aluno e ou na escola (Docente 04, questionário, 2024).

A partir desse panorama, emergiu um consenso eloquente entre as participantes: a formação docente transcende os limites da teoria acadêmica e se concretiza, de maneira decisiva, na vivência prática. Todas destacaram que é na tessitura da experiência cotidiana que



o professor se reconstrói continuamente. Uma contribuição particularmente significativa foi oferecida pela docente 02, cuja resposta ilustra com clareza essa concepção:

Sim! O PIBID, o estágio I, o estágio II, o estágio III e minha monografia. Esses foram importantes para onde estou porque prepara a gente um pouco para o que iremos encontrar em sala e a monografia pois o meu tema foi observar a imagem e o imaginário que os estudantes tinham dos professores e os resultados dessa pesquisa foi fundamental (Docente 02, questionário, 2024).

Evidencia-se, de forma eloquente, a centralidade que a docente atribuiu às experiências de estágio como elementos estruturantes de sua formação. Para ela, os estágios não apenas possibilitaram a imersão no cotidiano escolar, mas configuraram-se como territórios privilegiados de elaboração identitária e de ensaio consciente da prática pedagógica. Foi nesse percurso formativo que delineou sua escolha profissional, seja na Educação Infantil, seja no Ensino Fundamental, consolidando, ainda, essa percepção na elaboração de sua monografia, cujos resultados reiteram a potência dos estágios como eixo articulador entre teoria, prática e projeto docente.

Dessa forma, torna-se imperativo examinar com acuidade os resultados parciais advindos da percepção das egressas do curso de Pedagogia, pois elas oferecem subsídios valiosos tanto para o aprimoramento contínuo da formação inicial oferecida pela universidade quanto para a qualificação do serviço educacional prestado à comunidade. Estamos atualmente na segunda fase do projeto, etapa em que promovemos encontros formativos cuidadosamente estruturados a partir das temáticas críticas apontadas pelas próprias participantes no questionário, entre elas, destacam-se Educação Especial e Inclusiva, Práticas de Alfabetização e Letramento, bem como Primeiros Socorros. Esta fase, centrada na metodologia de Grupo Focal, encontra-se em pleno andamento e foi desenhada para contemplar quatro encontros ao longo do segundo semestre, configurando-se como um espaço privilegiado de escuta ativa, diálogo formativo e reelaboração de saberes docentes.

Neste momento inaugural do ciclo formativo, realizamos o primeiro encontro com a presença do coordenador do projeto e das bolsistas, ocasião em que foram socializados os principais achados do questionário aplicado. Nesse cenário, emergiram, com notável ênfase, os temas anteriormente destacados como centrais pelas egressas, os quais se evidenciam não apenas como desafios recorrentes da prática docente, mas, sobretudo, como eixos estruturantes

para uma política de formação continuada que realmente dialogue com as urgências do chão da escola.

No segundo encontro formativo, tivemos a honra de receber duas renomadas especialistas externas à URCA, cuja presença enriqueceu sobremaneira as discussões ao redor da temática “Educação Especial e Inclusiva”. As convidadas compartilharam experiências concretas e bem-sucedidas de suas trajetórias profissionais, oferecendo contribuições de elevado valor teórico e prático. Essa partilha impulsionou um diálogo fecundo com as egressas e demais participantes, promovendo uma ambiência formativa marcada pela escuta ativa, pela troca de saberes e pelo compromisso com a inclusão educacional. O evento contou com a presença expressiva de vinte e cinco participantes, cujo engajamento evidenciou o interesse e a relevância do tema abordado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível afirmar, com respaldo nos dados e reflexões ora apresentados, que as ações empreendidas no âmbito do projeto de extensão “Constituição da Identidade Docente: caleidoscópio de saberes de egressos da Pedagogia – URCA” evidenciam de forma contundente que o processo de constituição da identidade profissional docente ultrapassa os limites da formação inicial universitária. Revela-se, assim, a imprescindibilidade da formação continuada e da busca autônoma e permanente por saberes pedagógicos, como estratégias fundamentais para o aprimoramento das práticas educativas e para a ressignificação da atuação docente nos múltiplos cenários do cotidiano escolar.

Compreendemos que, embora não constitua o único caminho formativo, a inserção em vivências universitárias qualificadas como aquelas proporcionadas pelos programas de iniciação à docência, em especial o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), oferece aos egressos uma perspectiva mais densa, sensível e engajada sobre o cotidiano escolar. Essa imersão precoce nos territórios da prática educativa não apenas intensifica a compreensão das dinâmicas escolares, mas também fomenta uma postura investigativa refinada. Não por acaso, é justamente a partir dessas experiências concretas vividas nos estágios ou nas ações do PIBID que muitos licenciandos elegem os temas que irão fundamentar a elaboração de suas monografias, demonstrando, assim, a potência formativa desses espaços para a articulação entre teoria e prática.



Finalmente, cumpre enfatizar, com o rigor que o tema exige, a relevância incontestável de constituirmos espaços sistemáticos de escuta, discussão e acompanhamento dos egressos, em especial daqueles oriundos dos cursos de licenciatura. Tais dispositivos não apenas ampliam o escopo da responsabilidade universitária, como também reafirmam o compromisso da instituição com seu papel formativo, científico e social. É por meio desse vínculo ativo com os que passaram pela formação inicial que a universidade se fortalece como protagonista na formulação e implementação de políticas educacionais que verdadeiramente impactem a realidade docente e a qualidade da educação.

6 AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de expressar, de forma enfática e com profundo reconhecimento, nossa gratidão à Universidade Regional do Cariri (URCA), pela concessão da bolsa por meio da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), bem como ao indispensável apoio financeiro do Fundo Estadual de Combate à Pobreza (FECOP), cuja contribuição foi determinante para a concretização deste projeto. Trata-se de um investimento que transcende o apoio institucional e revela o compromisso com a promoção do conhecimento, da equidade social e da valorização da extensão universitária como vetor de transformação.

REFERÊNCIAS

BACKES, D. S. [et.al]. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O mundo da Saúde**, São Paulo, v. 35(4), p. 438-442. 2011. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/artigos/grupo_focal_como_tecnica_coleta_analise_dados_pesquisa_qualitativa.pdf. Acesso em 10 mar. 2024.

MARCELO, C. Aprender a enseñar y inserción profesional. **Aprender**, n. 21, p. 53-78. 1998. MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista de ciências da educação**, v. 8, n. 1, p. 7 - 22, 2009.

MARCELO, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente -Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 2, n. 3, p. 11 - 49, 2010.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005. PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. (Orgs.). **Docência no Ensino Superior**. São Paulo. Cortez, 2002.



PONTE, J. P.; GALVÃO, C.; TRIGO-SANTOS, F.; OLIVEIRA, H. O início da carreira profissional de professores de Matemática e Ciências. **Revista de Educação, Lisboa**, v. 10, n. 1, p. 31-45, 2001. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4286/1/01-Ponte-G-S-O-\(Indu% . Acesso em: 15 fev. 2024.](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4286/1/01-Ponte-G-S-O-(Indu%c3%a7%c3%a3o-RE).pdf)

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. Cortez editora, 2014.

SILVA, M. V. Função docente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

COMO CITAR:

DIAS, Maria Eduarda Marques; GORGONHA, Ingryd Laís Silva; SOUSA, Joilson Silva de. **Professores iniciantes: percepções de egressos do curso de pedagogia sobre sua formação**. Crato, 2024. **Revista de Extensão - REVEXT**, v.4 |n. 1|p. 142-158| jan. - jun. |2025.

Recebido em 11 de Novembro de 2024
Aceito em 24 de Abril de 2025

