

IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR: UMA ANÁLISE DA RESPONSABILIDADE SOCIAL INSTITUCIONAL DA FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES

PROFESSIONAL IDENTITY OF THE TEACHER: AN INSTITUTIONAL SOCIAL RESPONSIBILITY ANALYSIS IN THE INITIAL TRAINING OF EDUCATORS

Mariza da Silva Ribeiro¹
Raimunda Maria da Cunha Ribeiro²

RESUMO: Este estudo discute a responsabilidade social institucional e sua contribuição para o desenvolvimento do professor em formação, tendo como ponto de referência o curso de Pedagogia. Adotamos a abordagem qualitativa, com duas técnicas principais de coleta de dados: a análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da Universidade Estadual do Piauí – Campus Jesualdo Cavalcanti, especialmente na seção que trata do perfil do egresso, e entrevistas semiestruturadas com docentes e egressos do curso de Pedagogia. Os dados revelam que o desenvolvimento da identidade docente está fortemente relacionado à responsabilidade social das instituições formadoras, o que demanda práticas coerentes, políticas institucionais articuladas e participação ativa dos sujeitos envolvidos. Concluimos que a formação docente deve ir além da dimensão técnica, avançando nos valores éticos, sociais e políticos, de modo a formar professores críticos e transformadores. Assim, a responsabilidade social institucional deixa de ser um conceito abstrato e passa a integrar efetivamente a formação do pedagogo, fortalecendo sua identidade profissional e seu compromisso com a educação pública de qualidade.

Palavras-chave: Identidade docente; Formação inicial; Responsabilidade social; Instituição de Ensino Superior.

ABSTRACT: This study discusses institutional social responsibility and its contribution to the development of pre-service teachers, using the Pedagogy program as a reference point. We adopted a qualitative approach, using two main data collection techniques: documentary analysis of the Pedagogical Project of the Program (PPC) of the State University of Piauí – Jesualdo Cavalcanti Campus, particularly in the section addressing the graduate profile, and semi-structured interviews with faculty and graduates of the Pedagogy program. The data reveal that the development of teacher identity is strongly linked to the social responsibility of educational institutions, which demands coherent practices, coordinated institutional policies, and the active participation of those involved. We conclude that teacher training must go beyond the technical dimension, advancing ethical, social, and political values to develop critical and transformative teachers. Thus, institutional social responsibility ceases to be an abstract concept and becomes an effective part of teacher training, strengthening their professional identity and their commitment to quality public education.

Keywords: Teacher identity; Initial training; Social responsibility; Higher Education Institution.

¹Mariza Ribeiro da Silva. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí, marizaribeirodasilvaa@gmail.com

²Raimunda Maria da Cunha Ribeiro. Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, raimundamaria@cte.uespi.br

INTRODUÇÃO

A formação de professores é um processo que envolve não apenas a aquisição de conhecimentos e habilidades técnicas, mas também, a construção de uma identidade profissional e socialmente responsável. Nesse contexto, a subjetividade e a identidade dos futuros docentes emergem como aspectos centrais, especialmente, quando consideradas em relação à responsabilidade social das instituições. No cenário educacional contemporâneo, a necessidade de integrar essa responsabilidade à formação dos professores torna-se urgente, de modo a formar educadores capazes de responder aos desafios éticos e sociais do século XXI.

Este estudo tem como objetivo geral: investigar como a responsabilidade social institucional de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública pode contribuir para o desenvolvimento da identidade profissional do professor em formação, tendo como ponto de referência o curso de Pedagogia. Os objetivos específicos incluem: analisar os conceitos e contribuições da responsabilidade social institucional para a construção da identidade docente; compreender os conceitos de formação inicial docente com foco na atuação profissional; refletir sobre a responsabilidade social da universidade na construção do perfil do egresso, especificamente, em relação à formação oferecida pelo curso de licenciatura em Pedagogia.

A metodologia adotada é de natureza qualitativa, considerando que a complexidade do tema exige uma abordagem que permita uma compreensão aprofundada das pessoas envolvidas. Segundo Minayo (2001, p. 21), uma pesquisa qualitativa "trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes", o que possibilita entender de forma mais profunda o contexto e as perspectivas dos sujeitos envolvidos no estudo. Essa escolha permite que as nuances e subjetividades presentes sejam investigadas de maneira mais abrangente.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada com dois egressos e dois docentes vinculados à instituição objeto de estudo, explorando suas percepções sobre a integração da responsabilidade social na formação docente, seguindo os princípios indicados por Gil (2008), que destaca a importância de entrevistas na obtenção de dados profundos e relevantes para a pesquisa.

A análise documental, uma técnica que permite examinar documentos de forma sistemática, auxilia na compreensão das diretrizes e dos objetivos de formação descritos. Conforme a orientação de Cellard (2008), essa análise requer considerar o contexto de produção dos documentos e os elementos presentes em seu conteúdo. Para a análise documental, escolhemos o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), com foco especial nas declarações da seção "Perfil do egresso", a fim de construir o conjunto de categorias que ancoram o estudo empírico.

Além da análise documental, foram realizadas entrevistas que contemplaram categorias como: formação técnica e científica; campo de atuação do pedagogo; docência e gestão educacional; ética e compromisso social; pesquisa e produção do conhecimento; competências tecnológicas; trabalho em equipe e gestão democrática.

Este artigo está dividido em quatro seções, de modo a alcançar os objetivos propostos na investigação. A primeira seção trata sobre conceitos e contribuições da responsabilidade social institucional para a construção da identidade docente. A segunda trata sobre conceitos de formação inicial docente com foco na atuação profissional. A terceira trata sobre a responsabilidade social institucional na construção da identidade docente, especificando o campus de referência para esta pesquisa. A quarta seção traz os resultados da pesquisa do ponto de vista empírico, tanto da análise documental quanto da análise dos dados oriundos da entrevista com os pedagogos.

CONCEITOS E CONTRIBUIÇÕES DA RESPONSABILIDADE SOCIAL INSTITUCIONAL PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

A construção da identidade docente ultrapassa as dimensões pessoais e assume um caráter coletivo, sendo moldada pelo papel desempenhado pelas IES na formação dos futuros docentes. Esse processo envolve não apenas o domínio técnico e pedagógico, mas também, a incorporação de valores éticos e sociais que refletem a responsabilidade social institucional. Nesse contexto, a IES deve assumir o compromisso de formar profissionais preparados para atuar em um mundo em constante transformação, promovendo práticas educativas que sejam inclusivas, críticas e transformadoras.

A responsabilidade social institucional, como destaca Tenório (2006), não é um elemento isolado, mas uma integração de práticas acadêmicas, administrativas e de extensão orientada para o desenvolvimento sustentável e socialmente justo. Na formação docente, isso se traduz em currículos que abordem questões como a diversidade cultural, a equidade social e os direitos humanos, fomentando uma formação que transcenda os limites da sala de aula e impacte positivamente a sociedade. Assim, a identidade docente surge como um elemento essencial para garantir que os professores sejam não apenas transmissores de conhecimento, mas agentes de transformação social.

Herrera (2009) argumenta que a responsabilidade social das universidades transcende a oferta de ensino de qualidade. Trata-se, pois, de um compromisso que integra a pesquisa e a extensão, promovendo a justiça social e o bem-estar coletivo. Essa visão se alinha ao que Ribeiro e Magalhães (2014) destacam, ao afirmar que a educação superior deve responder às demandas sociais e contribuir para a construção de uma sociedade mais equitativa. Nesse sentido, as universidades devem atuar como espaços de transformação social, formando professores que compreendam a educação como um instrumento para a promoção da cidadania e dos direitos humanos.

Conforme apontam Ribeiro e Magalhães (2014), a responsabilidade social nas universidades envolve uma série de desafios, incluindo a necessidade de revisão das políticas institucionais para garantir que reflitam uma abordagem ética e inclusiva. Essas políticas devem incorporar princípios como a sustentabilidade, a democratização do acesso ao ensino superior e a promoção de práticas pedagógicas que sejam sensíveis às necessidades locais e globais. Dessa forma, os docentes em formação são estimulados a desenvolver uma compreensão ampliada de sua prática profissional, considerando os

impactos sociais de suas ações.

Na teia desta discussão, Herrera (2009) realça que a responsabilidade social das universidades está intrinsecamente ligada à construção de comunidades acadêmicas comprometidas com a inclusão e a diversidade. Essas comunidades se comprometem a promover a reflexão crítica sobre questões como desigualdade social, opressão e marginalização, permitindo que os futuros docentes compreendam e enfrentem os desafios educacionais de maneira consciente e proativa.

É oportuno mencionar que muitas IES, possivelmente, tratam a responsabilidade social como um discurso desvinculado da prática. Quando esse fenômeno acontece, certamente, a formação profissional sente os impactos e a consolidação da responsabilidade fica comprometida.

Além disso, a formação docente, em alguns casos, permanece restrita a uma abordagem tecnicista, ignorando a necessidade de uma visão crítica e emancipadora. Como destaca Freire (1996), a educação deve ser um ato de liberdade, e não de domesticação. No entanto, esse princípio frequentemente se perde em contextos educacionais que favorecem a reprodução de estruturas desiguais.

Assim, o desafio para as IES não é apenas implementar políticas de responsabilidade social, mas garantir que essas políticas sejam efetivamente aplicadas de forma transversal em todas as dimensões institucionais. Isso exige uma mudança paradigmática, em que a responsabilidade social não seja um adendo ao currículo, mas, um eixo estruturante da formação docente. Essa transformação requer o engajamento coletivo de gestores, professores e estudantes, que devem compreender seu papel como agentes de mudança social.

Portanto, a integração da responsabilidade social institucional à formação docente representa uma ferramenta poderosa para a construção de uma identidade profissional comprometida com a transformação social. Ao considerar a formação de professores como um processo que vai além da dimensão técnica, as IES reafirmam seu papel como agentes ativos na construção de uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva.

No campo da formação docente, o PPC das licenciaturas deve refletir o compromisso da IES com a responsabilidade social, orientando a formação inicial dos professores para além de uma perspectiva técnica. Esse documento deve incorporar estratégias que articulem teoria e prática, promovam a participação em projetos sociais e incentivem o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o papel social da educação. Cellard (2008) propõe que uma análise criteriosa desses projetos pode revelar como as dimensões éticas e sociais são integradas ao processo formativo, contribuindo para a construção de uma identidade docente alinhada às demandas contemporâneas.

CONCEITOS DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE COM FOCO NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

A formação inicial docente constitui a base fundamental para o desenvolvimento de profissionais preparados para atuar de maneira ética, crítica e eficaz na prática



educativa. Esse processo é essencialmente complexo, exigindo a combinação de conhecimentos teóricos, habilidades práticas e valores éticos que orientam as ações do educador na sala de aula e na comunidade escolar. Segundo García (1999), a formação inicial oferece aos futuros professores seu primeiro contato sistemático com os saberes pedagógicos e com os princípios que fundamentam a prática docente, configurando-se como uma etapa indispensável para o desenvolvimento de uma visão crítica sobre a profissão.

O conceito de formação inicial está intrinsecamente ligado à articulação entre teoria e prática, configurando, portanto, o perfil do professor reflexivo. Schön (2000) argumenta que o profissional reflexivo é aquele que consegue integrar esses dois aspectos (teoria e prática), utilizando suas experiências e seus saberes como ponto de partida para uma análise crítica e construtiva do próprio fazer docente. Nesse sentido, os cursos de licenciatura devem oferecer aos discentes oportunidades de vivenciar situações reais de ensino, como estágios supervisionados e projetos de extensão, permitindo-lhes enfrentar os desafios da prática profissional em contextos diversificados e, muitas vezes, adversos.

A formação inicial, também, deve contemplar a dimensão ética e social da prática docente. Pimenta e Anastasiou (2002) destacam que a docência é uma atividade essencialmente ética, que exige do educador um compromisso permanente com a formação integral dos sujeitos e com a construção de uma escola inclusiva. Arroyo (2000), por seu turno, reforça essa perspectiva, ao afirmar a necessidade de incluir nos currículos de formação, discussões sobre gênero, raça, classe social e meio ambiente, como possibilidade de preparar os futuros professores para enfrentar as complexidades de uma sociedade plural.

A articulação entre a teoria e a prática, contudo, não se limita ao desenvolvimento de competências técnicas. Inclui, portanto, construção de identidade e saberes construídos no campo da experiência. Segundo Nóvoa (1992), a formação inicial é o espaço para a construção de uma identidade docente sólida, que permite ao educador compreender sua função social e agir como agente de transformação. Essa perspectiva é reforçada por Zeichner (2008), que enfatiza a importância de práticas reflexivas e colaborativas, nas quais os futuros professores possam analisar suas experiências pedagógicas e construir saberes a partir delas, promovendo uma visão coletiva e integrada da prática docente.

Libâneo (2012) acrescenta que a formação inicial deve considerar os contextos socioculturais nos quais os professores atuarão, promovendo uma visão crítica sobre as desigualdades educacionais e a necessidade de uma pedagogia inclusiva. O autor enfatiza, sobretudo, que o professor deve ser preparado para lidar com a diversidade, planejando práticas pedagógicas que considerem as especificidades de cada estudante e promovam uma aprendizagem significativa. Nessa discussão, Gatti e Barreto (2009) ressaltam que a formação inicial deve integrar o domínio do conteúdo específico, as metodologias de ensino adequadas, o conhecimento das políticas educacionais e as demandas do mercado de trabalho.

Sobre a formação inicial é importante considerar o que Tardif (2002) destaca sobre os saberes docentes. Ele considera que os saberes docentes não são formados

exclusivamente no ambiente acadêmico, mas resultam de um processo contínuo de construção ao longo da carreira. Esses saberes emergem da interação entre as experiências vividas pelos professores em contextos concretos de ensino, as relações previstas com os estudantes e colegas, e as práticas sociais e culturais de sua época. Portanto, a formação inicial deve proporcionar não apenas o aprendizado de conteúdos e metodologias, mas também, o desenvolvimento de uma postura investigativa e reflexiva, que permita ao professor compreender e ressignificar suas práticas em função das demandas dinâmicas da profissão. Essa perspectiva reforça a importância de considerar os saberes oriundos da prática como parte indissociável do repertório profissional docente, promovendo a integração entre a experiência e a teoria como base para uma atuação pedagógica transformadora.

Em síntese, a criatividade e a inovação também são componentes essenciais na formação inicial docente. Tardif (2002), por sua vez, destaca que os professores precisam ser preparados para utilizar recursos tecnológicos e metodologias inovadoras que promovam o engajamento dos estudantes e a construção de uma aprendizagem ativa e transformadora. As IES, portanto, têm o dever de criar ambientes formativos que valorizem a reflexão, a autonomia e o diálogo, elementos indispensáveis para a construção de uma prática docente alinhada às demandas éticas e sociais contemporâneas.

RESPONSABILIDADE SOCIAL INSTITUCIONAL NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: EM FOCO O CURSO DE PEDAGOGIA DA UESPI

O documento analisado para a construção desta seção (PPC) é um instrumento fundamental para a estruturação, regulamentação e funcionamento do curso. Estabelece as diretrizes curriculares, a organização da matriz curricular, a metodologia de ensino, os objetivos do curso e as competências esperadas dos egressos. Além disso, orienta a prática acadêmica e assegura que a formação dos pedagogos esteja alinhada às exigências educacionais contemporâneas (Piauí, 2018). De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), um projeto pedagógico bem estruturado deve integrar teoria e prática, garantindo uma formação que prepare os futuros profissionais para os desafios do ensino e da gestão educacional.

Uma seção central do PPC é o “Perfil do Egresso”, pois define as competências e habilidades essenciais que os formandos devem desenvolver ao longo do curso, para um desempenho pessoal e profissional de excelência (Piauí, 2018). O perfil do egresso do curso de Pedagogia da UESPI – Campus Jesualdo Cavalcanti – é estruturado com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2006), buscando formar profissionais da educação com competências múltiplas para atuar em diversos espaços pedagógicos. A proposta do curso enfatiza uma formação generalista, que articula teoria e prática, possibilitando a atuação na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Profissional, além do exercício de funções relacionadas à gestão educacional.

Conforme estabelecido pela Resolução CNE/CP nº 1/2006 (Brasil, 2006), a

formação do pedagogo deve garantir um conhecimento amplo dos processos de ensino e aprendizagem, com ênfase na docência como eixo central da profissão. Além disso, o egresso deve demonstrar domínio dos fundamentos da educação e das ciências auxiliares que a sustentam, possibilitando uma compreensão crítica das realidades sociais, econômicas e políticas que impactam o cenário educacional.

A prática pedagógica do egresso deve estar alicerçada no compromisso ético e na valorização da diversidade, promovendo estratégias inclusivas e inovadoras. Libâneo (2013) destaca que a formação docente deve contemplar a reflexão sobre o contexto educacional, permitindo que o professor atue não apenas como transmissor de conteúdos, mas também, como mediador do conhecimento e promotor da cidadania. Dessa forma, o pedagogo deve ser capaz de atuar em ambientes escolares e não escolares, participando da formulação de políticas educacionais e na construção de práticas pedagógicas voltadas para a transformação social.

Ao analisar a seção Perfil do Egresso do PPP de Pedagogia, é possível compreender a importância de uma formação que não se limita ao ensino em sala de aula, mas que prepara os futuros pedagogos para os desafios da educação contemporânea (Piauí, 2018). Como aponta Saviani (2007), o pedagogo deve ter uma base teórica sólida, articulando conhecimento científico e prática social, a fim de intervir criticamente na realidade educacional. O estudo dessa seção do PPC permite compreender como o curso de Pedagogia da UESPI estrutura sua proposta formativa e de que maneira contribui para o desenvolvimento de profissionais reflexivos e comprometidos com a qualidade da educação (Piauí, 2018).

Quadro 1. Perfil do Egresso do Curso de Pedagogia - UESPI (Campus Jesualdo Cavalcanti)

Dimensões	Descrição
Formação Teórica e Científica	O egresso do curso de Pedagogia possui uma formação generalista, pautada no desenvolvimento de uma visão crítica e reflexiva sobre a realidade educacional, social, econômica e política. Seu perfil é construído com base no rigor técnico e científico, possibilitando a atuação em diferentes níveis da educação.
Campo de Atuação	O profissional formado poderá atuar na docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do Ensino Médio (modalidade Normal), e nos cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar. Além disso, sua atuação se estende à gestão educacional, produção e difusão do conhecimento educacional em contextos escolares e não escolares.
Docência e Gestão Educacional	O egresso será capaz de planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar processos educativos, tanto no âmbito escolar quanto em espaços não escolares. Além disso, poderá atuar na formulação, implementação e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação.
Ética e Compromisso Social	O pedagogo formado na UESPI estará comprometido com a construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária. Sua prática profissional deve ser guiada pela ética democrática, pelo respeito à diversidade e pelo combate a todas as formas de discriminação.

Pesquisa e Produção de Conhecimento	A formação inclui a capacidade investigativa e o uso de metodologias de pesquisa para aprimorar a prática pedagógica. O egresso deverá ser capaz de produzir conhecimento científico sobre processos educativos, organização do trabalho pedagógico e desenvolvimento de práticas inovadoras.
Competências Tecnológicas	O profissional formado deverá demonstrar o domínio das tecnologias da informação e da comunicação aplicada à educação, promovendo práticas pedagógicas inovadoras e facilitando a mediação do conhecimento em diferentes contextos.
Trabalho em Equipe e Gestão Democrática	Deverá ser capaz de atuar coletivamente na gestão escolar, promovendo relações de cooperação entre a escola, a família e a comunidade. Além disso, sua prática deve ser orientada pela gestão democrática e pela participação ativa na elaboração e execução de projetos educacionais.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia-UESPI-Campus Jesualdo Cavalcanti (2018)

O perfil do egresso do curso de Pedagogia da UESPI (Campus Jesualdo Cavalcanti) reflete a necessidade de uma formação ampla, que englobe tanto o domínio teórico-científico quanto a capacidade de atuação em diferentes contextos educativos. A formação teórica e científica do pedagogo deve ser pautada em um conhecimento sólido, permitindo uma visão crítica e reflexiva sobre a realidade educacional, social, econômica e política. Esse embasamento teórico possibilita que o profissional compreenda a educação para além de sua dimensão prática, situando-a em um contexto mais amplo de transformação social (Piauí, 2018). De acordo com Saviani (2020), a formação docente deve priorizar uma abordagem crítica, permitindo que o pedagogo não apenas reproduza conhecimentos, mas atue na produção e inovação das práticas educativas.

Nóvoa (1992) reforça essa perspectiva, ao destacar que a formação docente deve ser concebida como um processo de construção pessoal e coletiva, no qual os professores desenvolvem uma identidade profissional baseada na reflexão e na colaboração. Segundo o autor, a formação inicial não deve ser vista como um momento isolado, mas como parte de um percurso de desenvolvimento contínuo, em que a experiência e a interação com outros profissionais são fundamentais para a consolidação da prática pedagógica. Dessa forma, o pedagogo precisa ser incentivado a assumir um papel ativo na própria formação, construindo conhecimentos que dialoguem com sua prática e com os desafios cotidianos do campo da educação.

A amplitude do campo de atuação do pedagogo é um elemento central em sua formação. Além da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o egresso pode atuar na produção de materiais pedagógicos, na coordenação educacional e em espaços de educação não formal. Esse leque de possibilidades reforça a necessidade de um profissional versátil, capaz de compreender os diferentes espaços educativos e suas demandas (Piauí, 2018). Libâneo (2017) destaca que o pedagogo contemporâneo deve estar preparado para atuar não apenas em sala de aula, mas também, na formulação e implementação de políticas educacionais, garantindo que sua prática contribua efetivamente para a democratização do ensino.



A docência e a gestão educacional são dimensões complementares na formação do pedagogo. Além de ministrar aulas, o profissional deve ser capaz de coordenar processos educativos, avaliar práticas pedagógicas e propor melhorias na organização escolar. A gestão educacional exige um olhar atento para o funcionamento das instituições de ensino, assegurando a construção de ambientes que favoreçam a aprendizagem e a participação democrática (Piauí, 2018). Segundo Veiga (2002), a prática docente deve ser acompanhada de uma reflexão contínua sobre o processo de ensino-aprendizagem, permitindo que o pedagogo ajuste suas estratégias de acordo com as necessidades dos alunos e da comunidade escolar.

Outro aspecto fundamental da formação do pedagogo é a ética e o compromisso social. A educação é um campo diretamente ligado às questões de equidade e justiça, e cabe ao pedagogo atuar como um agente de transformação social (Piauí, 2018). O compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e democrática exige uma formação que promova o pensamento crítico e a responsabilidade social. Freire (1996) argumenta que o educador tem o dever de contribuir para a emancipação dos sujeitos, tornando a educação um espaço de luta contra a opressão e de fortalecimento da autonomia dos estudantes.

A pesquisa e a produção de conhecimento são dimensões essenciais para a atuação do pedagogo, pois permitem que ele compreenda melhor a realidade educacional e desenvolva estratégias inovadoras para a prática pedagógica (Piauí, 2018). O profissional deve ser capaz de utilizar metodologias de pesquisa para analisar e intervir na realidade educacional, promovendo melhorias nos processos de ensino. Demo (2000) enfatiza que a pesquisa não deve ser vista apenas como um requisito acadêmico, mas como um elemento indispensável para a formação de um pedagogo autônomo e reflexivo, que busca constantemente aprimorar sua prática.

A incorporação de competências tecnológicas é um aspecto que se mostra indispensável na formação do pedagogo, considerando o impacto das novas tecnologias no ensino e na aprendizagem. O profissional deve estar preparado para utilizar recursos digitais de forma crítica e inovadora, ampliando as possibilidades pedagógicas e favorecendo a interação com os alunos (Piauí, 2018). Moran (2000) destaca que as tecnologias devem ser integradas à educação de maneira significativa, transformando as práticas pedagógicas e possibilitando novas formas de construção do conhecimento.

Por fim, o trabalho em equipe e a gestão democrática são elementos fundamentais para a atuação do pedagogo. O ensino é um processo coletivo, que exige a colaboração entre diferentes atores da comunidade escolar. A capacidade de dialogar, compartilhar decisões e construir projetos educacionais participativos é essencial para garantir a qualidade da educação (Piauí, 2018). Lück (2013) ressalta que a gestão democrática requer profissionais que valorizem o trabalho coletivo e busquem estratégias para envolver todos os segmentos da comunidade escolar na tomada de decisões.

Dessa forma, o perfil do egresso do curso de Pedagogia da UESPI (Piauí, 2018) revela a necessidade de uma formação ampla e interdisciplinar, que articule teoria e prática, promovendo um profissional crítico, reflexivo e comprometido com a

transformação social. O pedagogo deve ser um agente ativo na construção de uma educação de qualidade, pautada na ética, na pesquisa e na inovação, garantindo que sua atuação contribua para a formação de cidadãos autônomos e engajados na sociedade.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, ressaltando a necessidade de uma formação interdisciplinar e articulada entre teoria e prática. Segundo o documento, a licenciatura deve garantir o desenvolvimento de competências que possibilitem ao docente atuar de forma crítica e reflexiva no processo educativo (Brasil, 2002).

As diretrizes enfatizam a centralidade da docência na formação do professor, assegurando uma base teórica sólida nos fundamentos da educação e das áreas específicas do conhecimento, bem como a realização do estágio supervisionado como componente obrigatório (Brasil, 2002). Além disso, destacam a importância da formação ética e social, preparando o docente para a diversidade e para os desafios da educação contemporânea. Dessa forma, a normativa reforça que a formação docente deve ir além da mera transmissão de conteúdos, privilegiando a pesquisa e a inovação pedagógica como elementos fundamentais para a prática educativa (Brasil, 2002).

Na segunda parte desta seção trazemos uma síntese os dados coletados através de aplicação de uma entrevista com 4 pedagogos: 2 professores e 2 egressos da Universidade Estadual do Piauí. As categorias que serviram de base para o roteiro da entrevista foram: a) Formação Teórica e Científica; b) Campo de Atuação; c) Docência e Gestão Educacional; d) Ética e Compromisso Social; e) Pesquisa e Produção de Conhecimento; f) Competências Tecnológicas; e g) Trabalho em Equipe e Gestão Democrática.

A primeira pergunta tratou sobre a percepção das entrevistadas acerca da formação teórica e científica no âmbito da Universidade Estadual do Piauí, especificamente, do curso de Pedagogia. Das respostas, podemos extrair, basicamente, duas subcategorias: a) a formação não atende plenamente; b) a formação contempla a parte teórica e científica.

Das quatro respondentes, destacamos três que dizem que a formação não contempla plenamente. Seus argumentos nos direcionam para algumas reflexões, extraídas de suas próprias falas. “A parte teórica considero consideravelmente positiva, mas, para mim falta a dimensão científica, a pesquisa e a prática” (Pedagoga B, 2025). “O curso prepara em parte, porque, teoricamente, tudo parece um pouco mais fácil” (Pedagoga A, 2025). “O curso, como muitos de licenciatura, não prepara integralmente” (Pedagoga D, 2025). Contrariando tais percepções, uma das respondentes desta que “o curso oferece uma formação teórica e científica atual, com uma grade extensa já nos primeiros blocos. Todas as disciplinas procuram contemplar essa formação teórica, relacionada às questões científicas” (Pedagoga C, 2025).

A partir das respostas das entrevistadas, identificamos certas semelhanças entre as percepções das professoras sobre a relação entre teoria e prática na formação inicial. Em linhas gerais as respondentes comungam com a literatura acadêmica. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2014), a formação de professores historicamente oscilou entre uma ênfase na teoria, frequentemente desvinculada da prática, e tentativas de integrar essas

dimensões. As pedagogas (A, B e D, 2025) reconhecem a formação teórica, mas apontam a falta de vínculo com a prática escolar. Isso reforça a crítica presente na literatura sobre o distanciamento entre teoria e realidade. Pimenta (1999), por sua vez, defende que a prática deve ser princípio educativo, vivenciada desde o início do curso, como também sugerem as professoras (A e D, 2025). Elas indicam a necessidade de inserção precoce no ambiente escolar para que a formação se torne mais crítica e consciente das condições reais de trabalho.

Se por um lado, há o reconhecimento da ausência, ainda que parcial, da relação teoria-prática na formação do pedagogo na UESPI, por outro lado, a fala da Pedagoga (C, 2025) se aproxima da perspectiva de autores como Nóvoa (1992), ao afirmar que nas últimas décadas a formação docente vem tentando construir novas bases, articulando dimensões científicas e práticas. No entanto, como lembra Tardif (2002), ainda que existam mudanças curriculares, o sucesso da formação depende muito da mediação do professor formador e das condições institucionais para a vivência prática – ponto destacado também pela Pedagoga (C, 2025) ao mencionar que "a garantia depende do professor".

Assim, as respostas das entrevistadas evidenciam tanto avanços quanto desafios persistentes na formação inicial de professores, conforme discutido na literatura especializada. A dificuldade de superar a fragmentação entre teoria e prática ainda é um dos principais obstáculos para uma formação docente mais crítica, reflexiva e comprometida com a realidade escolar.

A segunda pergunta tratou da percepção das entrevistadas sobre a preparação oferecida pelo curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí para a atuação em diferentes contextos educacionais, tanto escolares quanto não escolares. A partir das respostas, foi possível extrair duas subcategorias principais: a) a formação contempla, mas ainda apresenta limitações; b) a formação oferece possibilidades ampliadas de atuação para além da sala de aula.

Das quatro respondentes, três reconhecem avanços, mas apontam limitações na formação. Suas falas evidenciam aspectos que merecem reflexão. “Existe uma disciplina chamada Prática Pedagógica em Espaços Não Escolares, que considero de suma importância” (Pedagoga B, 2025), porém, a entrevistada reconhece que a atuação em espaços não escolares ainda é um movimento recente. “Todas as disciplinas do fluxograma são voltadas para atender, ao máximo, à realidade da profissão. [...] Ainda acredito que há espaço para melhorias e ajustes” (Pedagoga A, 2025). “O curso de Pedagogia, da cidade de Corrente, na minha visão, não prepara os alunos para concursos públicos, por exemplo [...] O foco permanece muito restrito à sala de aula” (Pedagoga D, 2025). Em contrapartida, uma das entrevistadas apresenta uma visão mais positiva sobre a formação recebida: “Não adianta a universidade oferecer diversos programas, projetos e suportes, se o professor não consegue alinhar essas oportunidades com os objetivos pedagógicos. Acredito que, aqui, esse preparo realmente existe” (Pedagoga C, 2025).

Essas percepções evidenciam certa complexidade que envolve a formação de pedagogos para diferentes contextos de atuação. Segundo Libâneo (2012), a Pedagogia,



enquanto licenciatura, deve preparar o profissional não apenas para o trabalho em sala de aula, mas também, para atuar em espaços sociais diversos, ampliando suas possibilidades de intervenção educativa.

Nesse sentido, a fala da Pedagoga (B, 2025), ao ressaltar a importância da prática pedagógica em espaços não escolares, remete à necessidade de que o currículo de formação contemple experiências que articulem teoria e prática em diferentes ambientes educacionais. Freire (1996) reforça que a prática educativa deve ser crítica e libertadora, o que implica a preparação para atuar em variados contextos, respeitando as dimensões socioculturais dos educandos. As considerações da Pedagoga (D, 2025), ao destacar a formação limitada para concursos públicos e cargos de gestão, podem ser associadas à análise de Saviani (2007), que defende que o pedagogo deve ter uma formação ampla, capaz de abranger funções de gestão, coordenação e orientação educacional. Por fim, a fala da Pedagoga (C, 2025) destaca o papel ativo do professor na articulação entre teoria e prática, o que dialoga com as ideias de André e Lüdke (1986), sobre a importância de práticas pedagógicas reflexivas e fundamentadas na pesquisa educacional.

Dessa forma, as entrevistas indicam que, embora o curso apresente avanços na formação para a atuação em diferentes contextos, há desafios a serem superados para uma formação realmente integral e alinhada às demandas contemporâneas da educação.

A terceira pergunta buscou compreender a percepção das entrevistadas sobre o equilíbrio entre a formação para a docência e a formação para a gestão educacional no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí. A partir das respostas, foi possível identificar duas subcategorias principais: a) a formação prioriza a docência, em detrimento da gestão; b) a necessidade de articulação entre docência e gestão.

Das quatro respondentes, três afirmam que há uma priorização da formação docente em relação à formação para a gestão educacional. “Em relação à gestão, acredito que o curso ainda deixa a desejar, pois é muito mais voltado para o ensino em sala de aula” (Pedagoga A, 2025). “Nós, como pedagogos, precisamos conhecer políticas públicas, inclusive porque isso é exigido em concursos. [...]. Mas, tudo depende de um bom direcionamento” (Pedagoga D, 2025). De forma semelhante, a Pedagoga (B, 2025) pontua: “Sabemos que [a gestão democrática] foi instituída pela Constituição de 1988, mas, infelizmente, permanece muito mais na teoria do que na prática”.

Por outro lado, uma das entrevistadas ressalta a importância de uma visão integrada entre a gestão e a docência: “O equilíbrio, aqui, eu diria que está em ter uma área de gestão e um núcleo docente que caminhem na mesma direção, pensando no curso como um todo” (Pedagoga C, 2025).

As falas demonstram que, apesar do reconhecimento da importância da formação para a gestão, ainda prevalece uma preparação mais centrada na atuação em sala de aula. Segundo Libâneo (2013), a função da gestão educacional é parte indissociável da prática pedagógica, pois envolve processos de organização, planejamento e avaliação, elementos essenciais ao trabalho educativo. Dessa forma, a formação docente precisa estar articulada com a formação para a gestão.

Além disso, a fala da Pedagoga (A, 2025), ao apontar que o estudo sobre gestão

ocorre apenas nos últimos blocos do curso e de maneira superficial, dialoga com as reflexões de Veiga (2002), que defende a necessidade de incluir a gestão democrática e o conhecimento das políticas públicas como componentes estruturantes da formação de pedagogos, desde o início da graduação.

A crítica feita pela Pedagoga (D, 2025), sobre a falta de direcionamento para a gestão, está, de algum modo, contemplada nas ideias de Arroyo (2000), que entende o currículo como um território em disputa, onde determinados conhecimentos ganham mais espaço que outros. Nesse sentido, a formação para a gestão, por vezes, ocupa um lugar, diríamos menor, ainda que seja fundamental para a atuação do pedagogo em contextos mais amplos.

Assim, admitimos que, embora exista o reconhecimento da necessidade de equilibrar a formação para a docência e para a gestão educacional, na prática há uma forte ênfase no preparo para o trabalho em sala de aula, relegando, por exemplo, a gestão a uma carga horária menor no curso (conforme as falas das pedagogas entrevistadas), o que pode representar um desafio relacionado à responsabilidade social institucional na formação inicial docente.

A quarta pergunta buscou compreender como as entrevistadas percebem o trabalho da Universidade Estadual do Piauí na formação dos pedagogos em relação aos princípios éticos e ao compromisso social. Das respostas obtidas, emergiram duas subcategorias principais: a) a universidade atua no fortalecimento da ética e do compromisso social, mas ainda existem limitações; b) há a necessidade de uma maior articulação entre universidade, programas e a comunidade.

De modo geral, todas as entrevistadas reconhecem avanços, embora apontem que ainda há espaço para melhorias. A Pedagoga (A, 2025) afirma: “A universidade tem trabalhado bastante nesse sentido. [...]. Essa atuação tem gerado impacto na sociedade, promovendo parcerias com famílias, escolas da comunidade e da cidade”. A Pedagoga (D, 2025) complementa essa visão ao dizer: “Houve melhorias. Ainda está longe do ideal, mas está avançando”.

No entanto, duas entrevistadas, também, chamam a atenção para a necessidade de maior engajamento dos estudantes. A Pedagoga (B, 2025) destaca: “Tem que ter ética para ser estudante, tem que ter responsabilidade para ser estudante”. Já a Pedagoga (C, 2025) enfatiza que “não adianta apenas o professor querer, os alunos também precisam desejar incorporar esses princípios éticos”.

Esses relatos demonstram que a formação ética e social depende tanto das ações institucionais quanto do compromisso individual dos futuros pedagogos. Freire (1996) ressalta, no entanto, que a formação ética é parte constitutiva da prática educativa, pois não há docência sem discência, e a responsabilidade ética não é exclusiva do professor, mas compartilhada entre todos os envolvidos no processo educativo.

A importância da dimensão social da formação docente é reforçada por García (1999), ao afirmar que a prática pedagógica deve ser voltada para a transformação social e a construção de uma cidadania ativa. Nesse sentido, as propostas de ampliar a atuação dos pedagogos em espaços como hospitais, praças públicas e instituições como a APAE,

mencionadas pela Pedagoga (D, 2025), são iniciativas que fortalecem a formação social e crítica do futuro profissional.

Além disso, o fortalecimento da articulação entre programas institucionais e o contexto comunitário está alinhado às diretrizes da Resolução CNE/CP nº 1/2006, bem como os princípios da responsabilidade social universitária, que orientam a formação de professores para atuar com responsabilidade social e comprometimento com a melhoria da qualidade da Educação Básica. Dessa maneira, as percepções das entrevistadas indicam que, embora avanços tenham sido conquistados, ainda é necessário intensificar ações que promovam o envolvimento dos estudantes com os princípios éticos e o compromisso social, de modo a formar profissionais capazes de contribuir efetivamente para a transformação da realidade onde atuam.

A quinta pergunta teve como objetivo analisar a percepção das egressas sobre o incentivo à cultura de pesquisa no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí, considerando a conexão entre pesquisa e os desafios reais da educação. A partir das respostas, identificamos duas subcategorias principais: a) a universidade incentiva a pesquisa, mas a participação ativa do aluno é fundamental; b) a cultura da pesquisa ainda está em processo de construção e fortalecimento.

De maneira geral, as entrevistadas reconhecem que existem iniciativas institucionais que fomentam a pesquisa. A Pedagoga (B, 2025) observa: “A universidade tem desenvolvido projetos como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBIC), entre outros, e isso serve como incentivo para que os estudantes já comecem a ingressar na área da pesquisa”. A Pedagoga (C, 2025) reforça essa percepção, afirmando: “É uma cultura que está sendo construída. A ideia é tornar isso algo realmente presente no perfil do pedagogo formado aqui no nosso campus”.

Entretanto, as falas evidenciam que o envolvimento do estudante é crucial para que esse incentivo se concretize. Para a Pedagoga (A, 2025), “Se o acadêmico tiver real interesse em participar, a universidade incentiva”. Já a Pedagoga (D, 2025) aponta que o fortalecimento dessa cultura ainda é um processo em andamento: “Somos pesquisadores aqui. Há grandes pesquisadores? Sim. Mas, considerando o número de pedagogos formados, poderíamos ter muito mais”.

A importância da inserção do futuro pedagogo em atividades de pesquisa durante a formação inicial é destacada por autores como Pimenta e Anastasiou (2014), ao considerarem que o trabalho de pesquisa na licenciatura deve articular teoria e prática, promovendo a reflexão crítica sobre os problemas reais da educação. Esse processo contribui para a formação de um profissional investigador, capaz de transformar a realidade em que atua. Além disso, segundo Nóvoa (1992), o desenvolvimento de uma cultura de pesquisa no curso de Pedagogia está diretamente relacionado à construção da identidade docente, que precisa integrar a dimensão investigativa como parte da prática educativa cotidiana.

Programas como o PIBIC e o Programa Institucional de Iniciação a Docência (PIID), citados pelas entrevistadas, alinham-se às orientações da Resolução CNE/CP nº 2/2015, que recomenda a articulação entre ensino, pesquisa e extensão na formação dos

professores (Brasil, 2015). No entanto, como pontuado pelas respondentes, para que essas iniciativas tenham impacto efetivo, é necessário um compromisso ativo dos estudantes e a continuidade de ações que valorizem a pesquisa como prática formativa.

Assim, as respostas revelam que a Universidade Estadual do Piauí possui iniciativas importantes de incentivo à pesquisa, mas que a construção de uma cultura de pesquisa consolidada entre os estudantes requer maior envolvimento, continuidade, valorização e responsabilidade social institucional.

A sexta pergunta desta entrevista buscou compreender a percepção das entrevistadas sobre a integração das tecnologias digitais à prática docente durante a formação inicial. A partir das respostas, destacamos duas subcategorias: a) a formação contempla o uso das tecnologias, mas depende da iniciativa dos estudantes e docentes; b) a integração ainda é limitada, e há desafios quanto à infraestrutura e ao letramento digital.

De maneira geral, as entrevistadas reconhecem avanços na integração das tecnologias digitais no curso, especialmente com a disponibilização de recursos como *data show*, biblioteca informatizada e espaços como brinquedoteca. A Pedagoga (B, 2025) avalia: “Houve uma melhora significativa – sabemos que há uma grande diferença entre apenas ouvir e ver”. Da mesma forma, a Pedagoga (A, 2025) afirma: “Temos um leque tecnológico muito amplo e acessível [...]. A universidade também oferece outras tecnologias dentro do campus”.

Contudo, outras falas apontam limitações na formação voltada para o uso pedagógico das tecnologias, especialmente, quando se considera o contexto social e material dos estudantes. A pedagoga (C, 2025) destaca: “Precisamos desses recursos e de outras ferramentas tecnológicas como apoio, e nem sempre eles são fornecidos institucionalmente”. Já a Pedagoga (D, 2025) pontua uma questão estrutural mais profunda: “Há alunos que não sabem usar o *Google Drive*, o *Google Classroom* ou editores de texto como o *Word* [...]. Muitos sofrem por não saber utilizar nem o *Word*, nem o *Excel*”. Essas observações demonstram a importância do letramento digital no processo formativo, que, segundo Moran (2000), envolve mais do que o uso de equipamentos: trata-se, pois, de uma mudança de postura diante da educação, em que o estudante passa de receptor passivo a participante ativo da construção do conhecimento.

De acordo com Demo (2015), o uso das tecnologias na educação deve ser crítico e criativo, contribuindo para a autonomia intelectual dos estudantes e para a construção de novos saberes. Não basta introduzir recursos tecnológicos, mas, é necessário formar professores capazes de articular esses recursos de modo pedagógico e transformador. Por este entendimento, a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2018) orienta ser imprescindível que os cursos de formação inicial desenvolvam competências para integrar as tecnologias às práticas de ensino, sempre com intencionalidade pedagógica. Kenski (2012), nesta discussão, reforça que a tecnologia não deve ser vista apenas como ferramenta adicional, mas como parte integrante dos processos de ensino e aprendizagem, exigindo, portanto, formação específica dos professores para seu uso eficaz e crítico.

Portanto, embora as pedagogas reconheçam a existência de incentivos e recursos

tecnológicos, as respostas indicam que ainda há uma lacuna no domínio prático e pedagógico dessas tecnologias, apontando para a necessidade de investimentos contínuos, tanto na infraestrutura quanto na formação crítica e reflexiva dos futuros pedagogos.

A sétima e última pergunta busca analisar como as entrevistadas avaliam as experiências formativas relacionadas ao incentivo ao trabalho colaborativo e à gestão democrática durante o curso de Pedagogia. Essa temática se mostra fundamental, considerando que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (Brasil, 2006) defendem a formação de profissionais que sejam não apenas técnicos de ensino, mas sujeitos críticos, participativos e comprometidos com a transformação social nos diferentes espaços educativos.

Importa destacar que as participantes da pesquisa possuem diferentes trajetórias acadêmicas, não sendo todas egressas da Universidade Estadual do Piauí, o que enriquece o debate ao agregar percepções oriundas de distintas realidades formativas. Das respostas obtidas, emergem duas subcategorias principais: a) efetividade do incentivo ao trabalho colaborativo e à gestão democrática; b) limites e lacunas nas experiências de promoção desses princípios.

No âmbito da primeira subcategoria, as falas das Pedagogas (C e A, 2025) revelam avaliações positivas. A Pedagoga C reconhece a existência de práticas institucionais voltadas à promoção do diálogo e da participação, evidenciadas em reuniões do colegiado, do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e do Conselho de Campus: “Acredito que esse trabalho colaborativo existe e, de certa forma, ele repercute na gestão democrática”. De forma semelhante, a Pedagoga A descreve suas experiências como muito positivas, destacando o esforço da universidade para assegurar a continuidade do processo formativo em momentos de crise, como a greve e a pandemia da COVID-19, e enfatizando o papel da dedicação individual na construção da trajetória acadêmica: “A questão da gestão democrática também depende muito da vontade individual [...], se essa é realmente a área que deseja seguir, então você vai em busca”.

A segunda subcategoria agrupa as percepções críticas das Pedagogas (B e D, 2025). A Pedagoga B manifesta a percepção de que, embora a teoria sobre o trabalho colaborativo e a gestão democrática esteja presente na formação, a prática dessas dimensões tem sido insuficiente: “Na prática, não vejo que o curso tenha realmente promovido essas vivências”. A Pedagoga D, por sua vez, elabora uma análise ainda mais aprimorada, problematizando a autenticidade da participação e refletindo sobre a verdadeira efetividade da gestão democrática: [...]. “Eu enxergo o curso como uma árvore – e essa árvore tem vários galhos. É nesses galhos que encontramos as ramificações, os caminhos possíveis por onde a Pedagogia pode nos levar” (PEDAGOGA D, 2025).

A metáfora declarada pela Pedagoga (D, 2025), curso de Pedagogia como uma árvore com diversos galhos, traduz de maneira sensível e potente a multiplicidade de possibilidades que a formação docente oferece, bem como a necessidade de garantir acesso igualitário e orientação adequada para que os estudantes possam explorar esses diferentes caminhos. Essa concepção dialoga com Freire (1996), ao defender que a prática educativa democrática precisa se fundamentar no diálogo e na valorização das diferentes

vozes e experiências dos sujeitos, rompendo com práticas verticais e autoritárias.

De maneira convergente, Paro (2001) adverte que a gestão democrática na educação pública exige mais do que a criação de instâncias participativas. Ela requer o cultivo de uma cultura de formação crítica e emancipatória, que permita aos estudantes compreenderem, questionarem e influenciarem ativamente os processos institucionais. Libâneo (2012), também, ressalta que a construção do trabalho colaborativo nas instituições educativas demanda o desenvolvimento de competências comunicativas, a valorização do debate público e a criação de condições estruturais que possibilitem uma participação real e não meramente simbólica.

Assim, a partir das respostas analisadas, é possível inferir que as experiências formativas vivenciadas pelas entrevistadas, embora demonstrem avanços no incentivo ao trabalho colaborativo e à gestão democrática, ainda apresentam fragilidades, especialmente no que se refere à efetiva apropriação crítica dos espaços participativos e à promoção de uma cultura institucional verdadeiramente democrática.

Em síntese, ancorados nos resultados oriundos da aplicação da entrevista, em linhas gerais, realçamos a importância da visibilidade da responsabilidade social institucional na formação da identidade docente: de uma visão instrumental e técnica para uma visão generalista, como propõe o PPC analisado neste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos neste estudo permitiram refletir sobre a importância da responsabilidade social institucional na formação inicial docente, especialmente, no que tange à constituição da identidade profissional dos futuros pedagogos. A análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UESPI/Campus Jesualdo Cavalcanti, associada às entrevistas com docentes e egressas, evidenciou que há esforços institucionais voltados para uma formação ética, crítica e socialmente engajada. No entanto, as falas das participantes revelaram lacunas significativas que precisam ser enfrentadas, como: a articulação insuficiente entre teoria e prática, o espaço reduzido destinado à formação para a gestão educacional e a necessidade de uma maior valorização da pesquisa como componente estruturante da formação docente.

A pesquisa demonstrou que, embora o curso de Pedagogia contemple, em sua proposta formativa, aspectos relevantes da prática pedagógica, há uma certa distância entre o que é previsto no currículo e o que efetivamente se realiza no cotidiano acadêmico. Os relatos apontam para a existência de iniciativas importantes, como: projetos de extensão, programas de iniciação à docência e à pesquisa e o uso de tecnologias no ensino. No entanto, as entrevistadas ressaltam que essas ações, por vezes, dependem da iniciativa individual de docentes e discentes, e não, especificamente, de uma política institucional consolidada. A gestão democrática, o trabalho colaborativo e o compromisso social, ainda que presentes no discurso das pedagogas, carecem de maior concretude nas práticas formativas.

Para que a universidade cumpra seu papel social de formar educadores

comprometidos com a transformação da realidade, é fundamental que suas práticas formativas estejam alinhadas com os princípios éticos, políticos e pedagógicos que defendem. Isso implica rever currículos, ampliar espaços de participação discente, fortalecer os vínculos entre universidade e comunidade e garantir que os processos formativos contemplem, de forma integrada, ensino, pesquisa, extensão, gestão e inovação.

Concluimos que a construção da identidade profissional docente é um processo complexo, atravessado por dimensões pessoais, institucionais e sociais. A universidade, ao assumir seu compromisso com a responsabilidade social, contribui não apenas para a formação de professores tecnicamente competentes, mas para a constituição de sujeitos críticos, éticos e conscientes de seu papel na promoção de uma educação transformadora. Assim, esperamos que os dados e reflexões aqui apresentados possam contribuir com o debate sobre a formação de professores e com o aprimoramento das políticas formativas no âmbito das IES.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Mauro; LÜDKE, Marina. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: [s.n.], 1986.

ARROYO, María. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARROS, Jesualdo Cavalcanti. **Memória dos confins: a saga de vaqueiros, heróis e jagunços nos ermos sertões onde começou o Piauí**. 2. ed. Teresina: Gráfica do Povo, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006: institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 fev. 2025.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jacques *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DE SOUZA MINAYO, Maria Cecília; DESLANDES, Suely Ferreira.; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2011.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. 1. ed. Papirus, 2015.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351–367, maio/ago. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HERRERA, Alma. Responsabilidade social das universidades. *In*: GUNI (Org.). **Educação superior em tempos de transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade social**. Tradução: Vera Muller. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 41–42.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, Heloisa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2006.

LÜCK, Heloisa. **Gestão participativa na escola**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Educa, 1992.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública: a teoria e a prática**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIAUI. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Universidade Estadual do Piauí – Campus Jesualdo Cavalcanti, Corrente-PI, 2018.

PEDAGOGA A. **Relato**. Corrente (PI), 26 abr. 2025.

PEDAGOGA B. **Relato**. Corrente (PI), 26 abr. 2025.

PEDAGOGA C. **Relato**. Corrente (PI), 26 abr. 2025.

PEDAGOGA D. **Relato**. Corrente (PI), 26 abr. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58–73, ago. 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, Raimunda da Cunha.; MAGALHÃES, António. Política de responsabilidade social na universidade: conceitos e desafios. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 42, p. 133–156, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TENÓRIO, Fernando Guilherme. **Responsabilidade social empresarial: teoria e prática**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ. **Fachada do campus da UESPI/Corrente** [imagem]. [s.d.]. Disponível em: <https://uespi.br/campi/>. Acesso em: 30 mar. 2025.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. 14. ed. São Paulo: Papirus, 2002.

ZEICHNER, Ken. **Formação de professores: reflexões sobre a pesquisa e a prática**. Lisboa: Educa, 2008.