A formação pedagógica no PARFOR/UESPI:
uma pesquisa bibliográfica

Marília Carvalho Teles

Mestre em Educação pela UEP
Graduação em Pedagogia pela UFPI
Acadêmica de Direito
Professora UESPI- Floriano
e-mail: mariliacteless@gmail.com

Rosineide Rodrigues de Brito

Graduação em Pedagogia pela FAESPI
Especialista em Gestão Educacional em Rede pela UFPI
Especialista em Supervisão Educacional pela UESPI
Professora da rede Municipal de Ensino de Teresina, PI.
e-mail: rosineidebrito@hotmail.com

Recebido: 01 set. 2026 Aprovado: 29 out 2026

Resumo: Esta pesquisa analisa as contribuições do PARFOR para a prática pedagógica de egressos do curso de Pedagogia da UESPI – campus Poeta Torquato Neto, Teresina-Piauí. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e bibliográfica. Os resultados mostram que o programa influenciou fortemente a construção e a mobilização de saberes, promovendo uma atuação docente reflexiva e crítica.

Palavras-chaves: Práticas Pedagógicas. Formação Docente. PARFOR-UESPI.

Abstract: This research analyzes the contributions of PARFOR to the pedagogical practice of graduates from the Pedagogy program at UESPI – Poeta Torquato Neto campus, in Teresina, Piauí. The study is qualitative and bibliographic in nature. The results show that the program strongly influenced the construction and mobilization of knowledge, fostering a reflective and critical approach to teaching.

Keywords: Pedagogical Practices. Teacher Education. PARFOR-UESPI.

Resumen: Esta investigación analiza las contribuciones del PARFOR a la práctica pedagógica de los egresados del curso de Pedagogía de la UESPI – campus Poeta Torquato Neto, Teresina-Piauí. La investigación se caracteriza por ser cualitativa y bibliográfica. Los resultados muestran que el programa influyó fuertemente en la construcción y movilización de saberes, promoviendo una actuación docente reflexiva y crítica.

Palabras clave: Prácticas pedagógicas. Formación docente. PARFOR-UESPI.

Introdução

A educação é um caminho que pode influenciar no processo de desenvolvimento de uma nação, e é notável a melhoria na qualidade no ensino público a partir do momento em queo professor da educação básica participa e se qualifica em um processo formativo também de qualidade (Cruz; Silva, 2009). Por meio de perspectivas ligadas às práticas, que acontecem em situações coletivas, ascendem as práticas de formação fundamentadas teoricamente e sendo construídas a partir de estudos que consideram a formação de professores uma ponte que leva à produção de conhecimentos.

Isso significa que a formação do professor é construída a partir de experiências empíricas, pessoais e profissionais, percorrendo pela renovação não só do embasamento teórico, mas principalmente das práticas que acontecem durante o processo formativo dos professores. Assim, todo o contexto pode ser compreendido tendo como finalidade realizar as melhorias necessárias para elevar o nível de qualidade da educação.

Ao nos referirmos à formação docente entende-se também que não basta apenas ter odomínio do conteúdo, é necessário que o professor consiga desfrutar técnicas de práticas de ensino e assim projetar ações futuras com êxito. Percebemos uma constante variação na metodologia usada pelos professores nas modalidades de ensino da rede pública, tratando-se de professores iniciantes e também dos que possuem anos de experiência. Didáticas essas que merecem adaptações frequentes em conjunto com as mudanças ocorridas continuamente em nossa sociedade. Procuramos assim, entender o seguinte problema de pesquisa: quais as contribuições do PARFOR para a prática pedagógica dos professores egressos do curso de Pedagogia?

Para que possam ser esclarecidas essas questões, este estudo possui como objetivo geral analisar as contribuições do PARFOR para a prática pedagógica dos professores egressos do curso de Pedagogia e, especificamente, ao longo dessa pesquisa, pretendemos descrever o perfil dos professores egressos do curso de Pedagogia, analisar as práticas dos professores egressos do curso de Pedagogia e por fim compreender a produção e mobilização de saberes na prática pedagógica dos professores egressos do curso de Pedagogia.

Acreditamos que esta pesquisa contribuiu para o embasamento teórico de estudantes de licenciaturas, profissionais da educação, especificamente aos que se

interessam nas práticaspedagógicas do PARFOR para essas práticas, uma vez que trouxe o desvelar de autores que responderam aos objetivos desta pesquisa.

Nuances sobre formação de professores

São notórios as contribuições e o empenho de profissionais de várias áreas acerca da formação de professores, visto que é uma temática de ideias equívocas, dissolutas e muitas vezes frágil em relação à ponderação e cuidado a que é submetida. Apesar de todo o esforço, os dados e informações coletados deixam claro a complexidade que é a compreensão das concepções daformação docente em sua rotina.

Os saberes estão unidos ao processo contínuo, pois exigem construção e conhecimentos graduais e isso em um tempo de aprendizagem que varia levandoem conta cada ocupação. A atuação na docência, no sentido de ação renovadora, demanda a construção de novos conhecimentos, estendendo-se por toda trajetória profissional do professor (Gallo, 2017).

Existe uma constante busca pelo padrão ideal e das práticas educativas mais eficientespara a formação de um docente, pois a educação de um aluno ou de um futuro profissional estádiretamente ligada à formação de seus professores e aos conceitos de educação a que se baseiam. Mediantes várias denominações que o docente recebe, fica evidente as controvérsias sobre o tema abordado trazendo algumas indagações: se o professor é um mediador, uma pontepara o conhecimento ou se é insubstituivelmente importante, fazendo toda diferença desde a transmissão de conteúdos até a forma como é explanado, contribuindo diretamente no resultadofinal (Freire, 2012).

De acordo com Hargreaves (1994), nos dias atuais, vemos várias modificações no modo de viver das pessoas, em todos os aspectos. O professor possui um trabalho coletivo e diário, que engloba não somente o trabalho em sala de aula como também a produção do planode aula. Acreditamos no potencial dos docentes para a construção de novas propostas educativascoletivas, onde todos os alunos devem estar inclusos em todas as atividades, mesmo que a escola não ofereça recursos para isto (Dias, 2012).

Para entender a realidade atual de qualquer situação, incluindo a docente, é necessáriaa busca por informações consistentes, visando informações acerca do que já foi vivenciado, pois, assim podemos compreender os fatos ocorridos baseados em acontecimentos reais afim de obter novas perspectivas e apontar novos caminhos e

soluções. É nesse sentido que a formaçãode professores deve ser entendida, com precisão por meio de aspectos históricos que nos permita compreender de que forma os fatos têm ocorrido ao longo do tempo, pois, “não há atualidade nacional que não seja processo histórico” (Freire, 2012, p. 25).

Acreditamos no potencial dos docentes para a construção de novas propostas educativascoletivas, onde todos os alunos devem estar inclusos em todas as atividades, mesmo que a escola não ofereça recursos para isto (Dias, 2012). Para Veiga (2006) no mundo pós-moderno, o docente deve procurar se atualizar constantemente em relação aos acontecimentos do mundo, a fim de promover uma contextualização satisfatória em sua área, preconizando documentos oficiais de leis e bases queregem o sistema nacional de educação e suas mudanças curriculares com as novas tendências educacionais.

Para Tanuri (2000) o docente precisa estar sempre aberto à modificações relacionadas à educação e superação de paradigmas que existem no âmbito escolar, visando melhor desenvolvimento d criança e um ensino-aprendizagem eficiente. Ao refletir a função do docente na contemporaneidade, encontramos a dificuldade de combinar fatores distintos relacionados à formação do homem. Diferentes desafios são encontrados dentro e fora do âmbito escolar que complicam a função do professor, além das mudanças constantes que existem em vários campos da sociedade, como por exemplo a tecnologia na palma das mãos (Oliveira, 2007).

O docente precisa trabalhar de maneira inclusiva, de modo que através de ludicidade,promova a educação e aprendizado dos alunos. Em relação à competência científica e técnico-didática, o docente construiu conhecimento na área em que atua, apoiando-se nos estatutos. (Peixoto; Martins; Silva, 2016).

Dorigon (2013; *apud* Cruz; Silva, 2013), afirmam que o processo de ensino aprendizagem sedão na interação da criança com o meio em que estão inseridos, os recursos disponibilizados eseu relacionamento com o docente. Para que isso aconteça é necessário que a inclusão destes recursos proporcione novas maneiras de ensinar e aprender de modo amplo.

As tecnologias e industrializações refletiram no âmbito escolar, transformando o docente em mais do que um transmissor de conhecimentos, encarregando-o de educá-los, escutá-los e também se preocupar com a saúde dos alunos. Muitas crianças levam os traumas de casa para a escola e, passam estes traumas para os demais alunos e também enfrentam dificuldades no aprendizado (Peixoto; Martins; Silva, 2016).

Segundo Vygostsky (1988) a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar e esta nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história.

A partir desse pressuposto que os professores devem resinificar sua prática docente, pois ela precisa ser concreta, consciente, atual e transformadora, elaborando vínculos afetivos com o ser aprendente, mesmo que não se deseje aprender naquele momento, por alguma circunstância. Ao refletir a função do docente na contemporaneidade, encontramosa dificuldade de combinar fatores distintos relacionados à formação do homem. Diferentes desafios são encontrados dentro e fora do âmbito escolar que complicam a função do professor,além das mudanças constantes que existem em vários campos da sociedade, como por exemploa tecnologia na palma das mãos (Cruz; Silva, 2013).

O docente precisa trabalhar de maneira inclusiva, de modo que através de ludicidade,promova a educação e aprendizado dos alunos. Em relação à competência científica e técnico-didática, o docente construiu conhecimento na área em que atua, apoiando-se nos estatutos (Gallo, 2017).

Dorigon (2013; *apud* Silva, 2013), afirmam que o processo de ensino aprendizagem sedão na interação da criança com o meio em que estão inseridos, os recursos disponibilizados eseu relacionamento com o docente. Para que isso aconteça é necessário que a inclusão destes recursos proporcione novas maneiras de ensinar e aprender de modo amplo.

As redes eletrônicas estão estabelecendo novas formas de comunicação e de interação em que a troca de ideias grupais, essencialmente interativas, não leva em consideração as distâncias físicas e temporais. A vantagem é que as redes trabalham com grande volume de armazenamento de dados e transportam grandes quantidades de informação em qualquer tempo e espaço e em diferentes formatos.

Revisao de literatura

PARFOR significa Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, que diante da sólida preocupação sobre a qualidade da educação, especialmente daeducação pública, em abril de 2007 o Ministério da Educação apresentou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/MEC), onde disponibilizava para os estados, o

Distrito Federal e os municípios recursos com a finalidade de fazer valer a execução da avaliação e da implementação de políticas de melhorias da educação (Marinho, 2013).

No mesmo ano o governo federal institui o Plano de Metas Compromisso Todos pelaEducação onde houve a elaboração dos Planos de Ações Articuladas – PAR (estados emunicípios) – ações para a formação de professores que atuam na educação básica. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES.

O PARFOR atua na oferta de turmas especiais em cursos de licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica. Funciona nas modalidades presencial e a distância. A modalidade presencial é designado para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atuam em sala de aula.

Abrange, também, professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública deEducação Básica; e para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica.

Já na modalidade a distância, no âmbito do Sistema UAB – Universidade Aberta do Brasil, a oferta de cursos destina-se: para docentes em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior; docentes que possuem formação em licenciatura, mas atuam em área distinta desta formação; e para docentes graduados e não licenciados que se encontram emexercício na rede pública da educação básica.

O objetivo do PARFOR é induzir a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, e para que contribuam com a melhoria da qualidade da educação básica no país.

Anualmente a Capes divulga o Calendário de Atividades do Programa. Nele estão definidos os prazos e as atividades a serem realizadas pelas secretarias de educação estaduais, municipais e do DF, os Fóruns e as IES e o período das pré-inscrições na

plataforma Paulo Freire, que é a porta de entrada dos professores da educação básica pública, no exercício do magistério, nas instituições públicas de ensino superior. Além de homenagear o educador brasileiro Paulo Freire, é nela que os professores escolhem as licenciaturas que desejam cursar.

Para concorrer à vaga nos cursos ofertados, os professores devem:

a) realizar seu cadastro e pré-inscrição na Plataforma Freire;

b) estar cadastrado no Educacenso – Censo Escolar da Educação Básica, na função Docente ou Tradutor Intérprete de Libras na rede pública de educação básica; e

c) ter sua pré-inscrição validada pela Secretaria de educação ou órgão equivalente a que estiver vinculada.

Buscar soluções para o fracasso educacional, repensar a formação docente, elevá-la aonível acadêmico, dotá-la de conhecimentos teóricos e torná-la agente de mudança no cenário educacional são objetivos propostos e perceptíveis no PARFOR.

A linha tênue que separa a formação inicial da docência e a formação contínua põe em dúvida o enquadramento do PARFOR, muitos autores acabam por qualificar a integração no ensino superior como formação contínua. Ademais, “o conceito de formação continuada (CE) pode ser entendido de forma ampla e genérica, abrangendo qualquertipo de atividade que contribua para o desenvolvimento profissional realizado após a graduação,ou após o ingresso na profissão docente” (Dias, 2011, p. 12).

Desse modo, como todas as visadas pelo PARFOR estão em pleno exercício do Magistério, muitos generalizam a denominação de formação continuada até mesmo para vias de ingresso no nível superior. Raimunda Ramos Marinho em seu texto “A formação continuadade professores e o PARFOR: uma experiência na UFMA” trata o PARFOR em várias passagens, até mesmo nos cursos de graduação, como formação continuada.

> A política pública de formação continuada de professores visa a formação no mundo do trabalho, por meio da participação democrática e do desenvolvimento humano, de uma construção disciplinar e científica pautada na articulação de saberes teóricos e práticos, visando à atualização da prática docente e à transformação da realidade escolar. Apresenta uma experiência institucional baseada no modelo interativo-reflexivo para a formação universitária de professores de escolas públicas da educação básica, desenvolvida em 18 municípios do Maranhão, contextualizando e refletindo sobre o significado do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica educação (PARFOR), no âmbito da Universidade Federal do Maranhão, problematizando as diretrizes, o funcionamento e os objetivos (Marinho, 2013, p. 147).

Desse modo, observamos uma perspectiva diferente sobre a formação de professores implementada pelo programa. Para este autor, o PARFOR não é apenas uma formação inicial ou continuada, mas abrange ambos os aspectos. Outros, entretanto, percebem no conhecimento do saber teórico a oportunidade de modificar seu exercício docente.

Nóvoa (2002) ajuda a compreender a importância da experiência para a construção do conhecimento, ou seja, concebe o conceito de formação, não só como atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como construçãode si. Este autor oferece uma reflexão sobre o ensino, a experiência formativa. Nessa perspectiva, a experiência também qualifica o mestre, pois todos os acadêmicos do PARFOR partem da prática, a teoria traz para a academia uma experiência rica que pode serexplorada e compartilhada com outras pessoas, contribuindo muito para a prática pedagógica.

Considerações finais

Considerando que o objetivo desta pesquisa foi analisar as contribuições do PARFOR para a prática pedagógica dos professores egressos do curso de Pedagogia, concluímos que o PARFOR impacta diretamente em suas práticas pedagógicas, ocasionando mudanças nas atuações dos egressos enquanto profissionais da educação. Diante dessas assertivas, é possível reconhecer a importância do programa na condução de saberes importantes para o professor no Brasil.

Esses professores, em sua maioria mulheres, que começam cedo suas carreiras, buscam se ressignificar mesmo diante dasdificuldades encontradas. São questões como recursos, falta de valorização, suporte formativo inicial etc., e isso faz com que o professor busque renovar suas práticas diante do que lhes é proposto.

Verificamos, em suma, que as práticas pedagógicas que os docentes traziam na bagagem eram obtidas através de muitos questionamento e incertezas, levadas a utilizar de modelos ultrapassados e mecanicistas de ensino, onde enfrentavam ainda muitas barreiras na aprendizagem geral dos alunos, fazendo-as inseguras de seus próprios métodos. Por último, realçamos que esta pesquisa não é um trabalho fechado, pois é de *práxis* as correções iminentes e, principalmente, devido as limitações das autoras desta pesquisa.

Referências

ARAÚJO, J. C. S. Layout das aulas: disciplinas entre a tecnologia e a polis. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008. p. 45-72.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Organização do ensino secundário. **Rio de Janeiro**, 1946.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CRUZ, S. S.; SILVA, S. S. **Pedagogia no Brasil**: reflexões sobre a formação de professores, 2013.

DIAS, S. C. **Políticas públicas de educação ao longo da vida.** São Paulo: Cortez, 2012.

FERRY, G. **Le trajet de la formation**. Paris: Dunod, 1987.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2012.

FREITAS, H. C. L. de. A formação inicial e continuada dos profissionais da educação. In: SILVA, A. M. M.; AGUIAR, M. A. da S. (Orgs.). **Retrato da escola no Brasil**. Brasília: CNTE, 2004. p. 81-104.

GALLO, M. S. C. A história da formação de pedagogos no curso de pedagogia: um debate identitário. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 11, n. 3, p. 804-817, 2017.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LUZURIAGA, L. **Diccionario de Pedagogía**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1960.

MARINHO, R. R. Formação contínua de professores e PARFOR. In: **Anais** do Encontro Internacional de Redes de Engenharia De São José, 2013. 2013. p. 147.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

NOGUEIRA, T. de J. A. M. **Educação superior no extremo sul piauiense (1986-2005)**: história e memória. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2006.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, D. P. R. de. **Planejamento estratégico**: conceitos, metodologia e práticas. São Paulo: Atlas, 2007.

PEIXOTO, J. P.; MARTINS, S. N.; SILVA, J. S. da. Contribuições do PARFOR para as práticas pedagógicas de professores da educação infantil. **Trilhas Pedagógicas**, v. 6, n. 6, p. 166-183, ago. 2016.

PREÇO, D. C. **Parfor**: um espaço de formação carregado de significados e sentidos para constituir o ser e a ação do professor. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, 2012.

SAINT-ONGE, Michel. **O ensino na escola**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2001

SCHÜTZE, F. **Pesquisa biográfica e entrevista narrativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 61-88, mai-ago. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2012.

VEIGA, I. P. A. Docência universitária na educação superior. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação superior em debate 5**: docência na educação superior. Brasília: INEP, 2006.

VIDAL, D. G. **O exercício disciplinado do olhar**: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1988.