

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM REGIME DE COLABORAÇÃO: AVANÇOS DO PARFOR NA UESPI (2021–2025)

## TEACHER TRAINING IN COLLABORATIVE FRAMEWORKS: ADVANCES OF PARFOR AT UESPI (2021–2025)

Izael da Cunha Santiago<sup>1</sup>

Maria Eduarda Santiago de Araujo<sup>2</sup>

Iraneide da Cunha Santiago<sup>3</sup>

Edinalva Pereira Campos<sup>4</sup>

José Gustavo Santiago Santos<sup>5</sup>

João Paulo Moreira dos Santos<sup>6</sup>

**Resumo:** O presente estudo analisa os avanços do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na Universidade Estadual do Piauí (UESPI) no período de 2021 a 2025, considerando sua contribuição para a formação inicial de professores em exercício na rede pública. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza descritivo-analítica, com base em análise documental de relatórios institucionais, editais, resoluções administrativas, projetos pedagógicos e documentos normativos relacionados ao programa. A análise foi organizada a partir de categorias como expansão da oferta formativa, organização institucional do programa,

---

1 Doutorando em Ciências da Educação, Instituto Superior Interamericano de Ciências Sociais (ISICS)

2 Graduada em Pedagogia, Faculdade de Tecnologia e Ciências do Norte do Paraná (UNIFATECIE)

3 Graduada em Pedagogia, FAEL (Faculdade Educacional da Lapa)

4 Graduada em Pedagogia, Universidade Estadual do Piauí

5 Graduando em Licenciatura Matemática, Faculdade de Tecnologia e Ciências do Norte do Paraná (UNIFATECIE)

6 Graduando em Licenciatura Matemática, Faculdade de Tecnologia e Ciências do Norte do Paraná (UNIFATECIE)

interiorização da formação docente, alinhamento curricular às diretrizes nacionais e integração de tecnologias educacionais. Os resultados indicam que o PARFOR/UESPI apresentou avanços na ampliação da oferta de cursos de licenciatura, especialmente em municípios do interior do estado, contribuindo para a redução das desigualdades regionais no acesso à formação superior. Observa-se também um processo gradual de institucionalização do programa na universidade, evidenciado pela sistematização da gestão acadêmica e administrativa. No campo curricular, identificou-se alinhamento com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com a Base Nacional Comum Curricular, preservando a autonomia pedagógica institucional. Conclui-se que o PARFOR na UESPI representa uma política pública em consolidação, com potencial de fortalecer a formação docente e contribuir para a qualidade da educação básica pública.

**Palavras-chave:** formação de professores; políticas educacionais; PARFOR; educação superior; formação docente.

**Abstract:** This study analyzes the progress of the National Plan for the Training of Basic Education Teachers (PARFOR) at the State University of Piauí (UESPI) between 2021 and 2025, focusing on its contribution to the initial training of in-service teachers working in the public education system. The research adopts a qualitative and descriptive-analytical approach based on documentary analysis of institutional reports, public calls, administrative resolutions, pedagogical projects, and normative documents related to the program. The analysis was organized around categories such as expansion of educational offerings, institutional organization of the program, decentralization of teacher education, curricular alignment with national guidelines, and integration of educational technologies. The findings indicate that PARFOR/UESPI has expanded the offer of teacher education programs, particularly in municipalities located in the interior of the state, contributing to the reduction of regional inequalities in access to higher education. The results also show a gradual institutionalization of the program within the university through improved academic and administrative management. From a curricular

perspective, the courses demonstrate alignment with the National Curriculum Guidelines and the Brazilian National Common Curricular Base while maintaining institutional pedagogical autonomy. The study concludes that PARFOR at UESPI represents a public policy in consolidation with the potential to strengthen teacher education and improve the quality of public basic education.

**Keywords:** teacher education; educational policies; PARFOR; higher education; teacher training.

## INTRODUÇÃO

A formação de professores da educação básica ocupa lugar central nas políticas educacionais brasileiras, sobretudo em contextos marcados por desigualdades regionais, limitações históricas no acesso à formação inicial e desafios persistentes na garantia do direito à educação. Nesse cenário, iniciativas voltadas à formação inicial em serviço assumem relevância ao possibilitar que docentes em exercício tenham acesso à licenciatura, respeitando seus vínculos profissionais e os contextos institucionais nos quais desenvolvem sua prática pedagógica.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), instituído no âmbito da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, configura-se como uma estratégia orientada ao enfrentamento dessas demandas. Fundamentado no regime de colaboração entre a União, os estados, os municípios e as instituições públicas de ensino superior, o programa busca assegurar formação adequada a professores que atuam na educação básica pública sem licenciatura ou fora de sua área de formação, articulando responsabilidades institucionais e demandas locais.

No estado do Piauí, a Universidade Estadual do Piauí (UESPI) consolidou-se, nos últimos anos, como uma das principais instituições executoras do PARFOR, ampliando o acesso à formação docente em diferentes regiões do estado. Essa atuação insere-se em um movimento mais amplo de interiorização do ensino superior, fortalecimento das redes públicas de ensino e aproximação entre universidade e escola básica, aspectos relevantes para a efetivação de políticas educacionais em

contextos regionais diversos.

Entre 2021 e 2025, o PARFOR/UESPI passou por um processo de reorganização institucional, caracterizado pela ampliação da oferta de cursos, diversificação das áreas de formação e aprimoramento da gestão acadêmica. Esse período também foi marcado por ajustes curriculares e pedagógicos orientados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por discussões relacionadas à integração das tecnologias educacionais na formação docente.

A BNCC, ao estabelecer competências gerais e específicas para a educação básica, reforça a necessidade de professores com formação sólida, domínio conceitual, compreensão pedagógica e capacidade de integrar tecnologias digitais de forma crítica e contextualizada. Dito isso, a formação do PARFOR deve alinhar-se a essas diretrizes e não seguir abordagens prescritivas, nem apenas entendimentos instrumentais do currículo e do uso de tecnologias.

Uma avaliação acadêmica das mudanças na UESPI resultantes do PARFOR também foca na expansão quantitativa do programa e nos aspectos qualitativos em torno da organização curricular, escolhas metodológicas, desempenho docente e as condições institucionais que apoiam sua execução. Tal análise contribui para a discussão sobre as políticas estaduais de formação de professores, que ainda precisam ser plenamente investigadas na literatura recente.

Assim, este artigo tenta avaliar o progresso do PARFOR na Universidade Estadual do Piauí de 2021 a 2025 em termos de suas medidas na formação de professores da educação básica, opções institucionais utilizadas, alinhamento com a BNCC e a incorporação de diretrizes relacionadas às tecnologias educacionais. Fazemos isso sistematizando a experiência para fornecer uma visão teórica, auxiliar na exploração acadêmica e influenciar a implementação de políticas públicas para a formação de professores no Brasil.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais**

A formação de professores constitui um campo fundamental das políticas educacionais e um dos principais eixos de debate sobre a qualidade da educação básica. No contexto brasileiro, a literatura indica que a trajetória histórica da formação de professores é marcada por desigualdades regionais, oferta irregular de cursos de licenciatura e a presença de professores atuando sem formação adequada em sua área de ensino (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2021). Essas condições destacam a necessidade de políticas públicas que articulem acesso, permanência e qualidade formativa, respeitando as especificidades dos contextos locais.

As políticas de formação de professores no Brasil, especialmente a partir das primeiras décadas do século XXI, passaram a reconhecer a importância de estratégias que considerem o professor em exercício como sujeito do processo formativo (NÓVOA, 2020). Nesse movimento, a formação inicial em serviço emerge como alternativa institucional que busca responder a demandas concretas das redes públicas de ensino, sem desconsiderar os princípios acadêmicos que orientam a formação universitária.

### **O PARFOR como Política de Formação em Regime de Colaboração**

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) insere-se nesse conjunto de políticas ao propor uma estratégia de formação inicial em serviço fundamentada no regime de colaboração, previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).. Esse regime pressupõe a atuação articulada entre União, estados, municípios e instituições públicas de ensino superior, com compartilhamento de responsabilidades na formação dos profissionais da educação.

Do ponto de vista teórico, o regime de colaboração busca superar a fragmentação das

políticas educacionais, promovendo ações coordenadas e institucionalmente sustentáveis (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2021). No caso do PARFOR, essa articulação se materializa por meio da identificação da demanda local pelas redes de ensino, da organização dos cursos pelas universidades públicas e do acompanhamento acadêmico e administrativo das turmas, respeitando as condições regionais e institucionais.

A literatura recente sugere que políticas baseadas em colaboração interinstitucional tendem a apresentar maior aderência às realidades locais, desde que acompanhadas por mecanismos de gestão, avaliação e acompanhamento sistemático. Assim, o PARFOR pode ser compreendido como uma política de formação docente situada, cujos resultados estão condicionados às escolhas institucionais e aos contextos em que é implementado.

### **Formação Inicial em Serviço e Profissionalização Docente**

A formação inicial em serviço fundamenta-se na compreensão de que a experiência profissional do professor constitui elemento constitutivo do processo formativo. Diferentemente de modelos tradicionais de formação inicial, essa abordagem reconhece que o professor em exercício articula, de forma contínua, saberes teóricos e práticos, construídos a partir de sua atuação no cotidiano escolar (IMBERNÓN, 2020).

Estudos sobre profissionalização docente indicam que essa modalidade de formação pode favorecer processos reflexivos mais contextualizados, desde que sustentada por currículos consistentes, acompanhamento pedagógico e condições institucionais adequadas (NÓVOA, 2020). Nesse sentido, a formação inicial em serviço não se restringe à certificação formal, mas envolve a problematização da prática pedagógica, a ampliação do repertório teórico e o fortalecimento da identidade profissional docente.

A literatura, no entanto, também aponta que os efeitos formativos dessa abordagem não são automáticos nem homogêneos, sendo condicionados pela qualidade da oferta, pela organização

curricular e pela articulação efetiva entre a universidade e a escola básica. Este entendimento guia a análise apresentada neste estudo, prevenindo inferências causais diretas.

### **A Universidade Pública como Ambiente para a Formação de Professores**

As universidades públicas são fundamentais para a implementação de políticas de formação de professores. Também é responsabilidade das universidades elaborar currículos, especificar pedagogias e métodos de ensino, treinar e orientar o corpo docente, e garantir a qualidade acadêmica da formação oferecida em suas instituições (LÜDKE; ANDRÉ, 2020).

As universidades devem modificar seus quadros institucionais para atender ao perfil dos estudantes-professores, organizar horários alternativos de formação e conectar o conhecimento acadêmico com as redes de educação pública no âmbito do PARFOR. Esse engajamento requer um equilíbrio entre rigor acadêmico e flexibilidade organizacional, evitando tanto a replicação de modelos tradicionais inadequados quanto a distorção da educação universitária.

A experiência da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) está inserida nesse contexto, pois é encarregada de expandir a formação de professores para diferentes regiões do estado, de acordo com as especificidades territoriais e institucionais.

### **Formação Docente, BNCC e Organização Curricular**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabeleceu referências para a educação básica e orienta a organização dos currículos escolares, afetando a formação de professores (BRASIL, 2018). A BNCC presume que os professores possuam domínio de conteúdo, compreensão pedagógica e a capacidade de articular o conhecimento em situações variadas, ao demarcar competências gerais e específicas. Isso não significa que a BNCC não tenha sido aplicada aos cursos de formação de professores, mas que a linguagem utilizada entre a formação de professores e a implementação da

BNCC deve ser conduzida de forma crítica e interpretativa, como sugerido na literatura contemporânea.

O alinhamento curricular, nesse sentido, pode ser interpretado como a inclusão da reavaliação das matrizes de formação, uma compreensão das práticas pedagógicas, reflexão sobre o currículo escolar e respeito pela autonomia acadêmica das instituições de formação. Enquadra a análise do PARFOR através da lente da construção histórica e institucional, em vez de apenas adaptação normativa.

### **Tecnologias Educacionais e Literacia Digital na Formação de Professores**

Transformações recentes no campo da educação têm intensificado o debate sobre a integração das tecnologias digitais na formação formal de professores. De acordo com documentos normativos e estudos recentes, o uso pedagógico das tecnologias vai além do domínio de sua tecnologia e requer o desenvolvimento da alfabetização digital dos professores, que se caracteriza pela capacidade de usar recursos tecnológicos de forma crítica, ética e contextualizada (KENSKI, 2021).

A literatura recente observa que a formação inicial deve incluir discussões sobre tecnologias educacionais articuladas com o currículo, metodologias de ensino e as condições concretas das escolas públicas. Abordagens meramente instrumentais tendem a limitar o potencial pedagógico das tecnologias, enquanto perspectivas críticas favorecem práticas mais reflexivas e contextualizadas.

Essa dimensão é especialmente relevante para o PARFOR, pois os professores-alunos operam em realidades escolares heterogêneas, muitas vezes marcadas por restrições de infraestrutura e acesso tecnológico.

### **PARFOR/UESPI: Perspectiva Analítica**

Utilizando a literatura sobre formação de professores, políticas públicas, BNCC e tecnologias educacionais, a análise do PARFOR na UESPI contextualiza o programa como uma experiência

institucional situada, condicionada por escolhas administrativas, contextos regionais e diretrizes nacionais. Há evidências nos últimos anos que sugerem que o progresso alcançado pode ser explicado em termos de processos institucionais específicos, e não como efeitos formativos homogeneizantes ou generalizáveis.

É essa base teórica que justifica a abordagem analítica adotada no estudo, para olhar além do PARFOR como qualquer política que ofereça acesso à formação de professores e vê-lo como um local para a formação profissional de professores inserido dentro de um projeto mais amplo de desenvolvimento educacional e institucional.

## **METODOLOGIA**

### **Abordagem e Delineamento da Pesquisa**

Este estudo é descrito como uma pesquisa qualitativa, utilizando uma abordagem descritivo-analítica e análise documental. A decisão de usar este desenho deriva da necessidade de interpretar o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) através de quadros normativos, organizacionais e institucionais, onde não estamos em posição de fazer afirmações causais ou tirar generalizações incorretas.

A metodologia qualitativa também permite estudar políticas educacionais para interpretar os processos, decisões institucionais e orientações formativas dessas políticas, sendo, portanto, bem adequada para este tipo de estudo. A pesquisa, neste sentido, prioriza a compreensão do fenômeno investigado, com base em evidências documentais e referências teóricas, respeitando suas condições históricas e institucionais.

### **Contexto Institucional e Recorte Temporal**

O estudo foi realizado no contexto da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), uma

instituição pública responsável pela implementação do PARFOR em diferentes municípios do estado. A duração do período compreende de 2021 a 2025, correspondendo a um ciclo administrativo completo do programa na universidade.

Este período é delimitado por permitir a observação dos processos de reorganização institucional, ajustes curriculares, expansão das ofertas educacionais e consolidação das práticas de gestão acadêmica. Assim, é um período que favorece a análise das mudanças estruturais e formativas ocorridas no programa, sem assumir linearidade ou homogeneidade dos resultados.

### **Perfil dos Participantes Indiretamente Envolvidos**

Embora a pesquisa não envolva diretamente a participação de sujeitos, os documentos analisados referem-se a cursos destinados a professores em exercício na educação básica pública, vinculados a redes municipais e estaduais de ensino. Esses estudantes-professores, público-alvo do PARFOR, atuam majoritariamente na educação infantil e no ensino fundamental, em contextos escolares marcados por diversidade socioeconômica e territorial.

O reconhecimento desse perfil é relevante para a interpretação dos dados, uma vez que as escolhas curriculares, organizacionais e pedagógicas do programa são condicionadas pelas características profissionais e contextuais dos docentes atendidos. Ainda que não haja coleta direta de depoimentos ou dados primários, essa contextualização contribui para a leitura analítica dos documentos institucionais.

### **Fontes de Dados e Instrumentos de Coleta**

A coleta de dados baseou-se em três conjuntos principais de fontes:

a) Documentos institucionais e normativos, incluindo editais de seleção do PARFOR, resoluções internas, relatórios de gestão, projetos pedagógicos de cursos, matrizes curriculares,

atas administrativas e orientações acadêmicas elaboradas pela UESPI e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES);

b) Dados administrativos secundários, referentes à oferta de cursos, número de turmas, áreas de formação e municípios atendidos, obtidos em registros acadêmicos e administrativos da universidade;

c) Literatura acadêmica e documentos normativos recentes, publicados nos últimos cinco anos, relacionados às políticas de formação docente, BNCC, tecnologias educacionais e literacia digital.

A seleção da literatura recente não se orientou por critérios de inovação discursiva, mas pela necessidade de dialogar com o estado atual do campo e com as transformações recentes nas políticas educacionais e tecnológicas que impactam a formação docente.

### **Procedimentos de Análise dos Dados**

Os dados foram organizados e analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme proposta de Bardin, aplicada de forma sistemática aos documentos selecionados. O processo analítico envolveu as etapas de pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados, permitindo a construção de inferências fundamentadas e coerentes com os objetivos do estudo.

As categorias analíticas foram definidas previamente, com base na literatura sobre políticas públicas educacionais e formação de professores, contemplando:

- (i) expansão da oferta formativa;
- (ii) organização institucional e gestão do programa;
- (iii) alinhamento curricular às diretrizes nacionais;
- (iv) interiorização da formação docente;
- (v) integração com políticas educacionais e tecnologias educacionais.

Essas categorias orientaram a leitura dos documentos e a sistematização dos resultados, respeitando o contexto institucional e o recorte temporal estabelecidos.

### **Integração com BNCC e Políticas de Tecnologias Educacionais**

De forma transversal, a análise documental considerou como os cursos do PARFOR/UESPI foram articulados em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com políticas relacionadas às tecnologias educacionais. Os pontos de referência da BNCC, a organização curricular e a inclusão de componentes voltados para o uso pedagógico das tecnologias digitais foram exemplos desse movimento integrador.

A estratégia atual reformula essa integração como um processo institucional, mediado por escolhas curriculares, condições de oferta e contextos escolares específicos, em vez de uma relação causal direta entre diretrizes normativas e resultados formativos.

### **Aspectos Éticos**

Esta é uma pesquisa documental e, sem envolvimento direto de participantes humanos ou coleta de dados primários, a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa foi desnecessária. No entanto, os princípios éticos da investigação científica foram respeitados, o que incluiu o uso responsável da informação, fidelidade aos documentos analisados e referência adequada às fontes consultadas.

## **ANÁLISE DOS RESULTADOS**

No contexto da análise institucional de documentos normativos e administrativos do PARFOR na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), referente ao período de 2021 a 2025, identificamos

evidências específicas sobre a organização do programa, a expansão das ofertas educacionais e sua articulação com as políticas nacionais de formação de professores. As conclusões abaixo são analisadas e feitas não com a suposição de que o programa teve uma sequência linear, mas de acordo com os termos institucionais e normativos que regem o funcionamento do programa.

### **Expansão da Oferta Formativa e Interiorização**

A análise dos documentos mostra que o PARFOR na UESPI manteve, durante o período investigado, uma política de ampliação da oferta de cursos de graduação, com ênfase na descentralização da formação de professores. As aulas são distribuídas por vários municípios do estado, como parte de um esforço da instituição para atender professores em exercício que trabalham fora dos grandes centros urbanos.

Essa ampliação territorial não é entendida apenas como um aumento quantitativo de vagas, mas sim como uma estratégia voltada para a descentralização da formação inicial, em consonância com as diretrizes nacionais que visam diminuir as desigualdades regionais no acesso ao ensino superior. Contudo, esse processo ocorre de forma gradual e está condicionado à disponibilidade de recursos humanos, infraestrutura e apoio institucional, ressaltando a importância de uma análise contextualizada dos resultados.

### **Organização Institucional e Gestão Acadêmica do Programa**

Constatamos o avanço institucional que o PARFOR alcançou na UESPI, fundamentando-nos nos relatórios e resoluções internas referentes à administração acadêmica e gerencial dos cursos. Ademais, a presença de regulamentos específicos, cronogramas estabelecidos e processos de monitoramento acadêmico sugere uma institucionalização gradual do programa na universidade.

Esses elementos indicam que há maior previsibilidade e sistematização das ações e,

portanto, a continuidade das ofertas educacionais. No entanto, os documentos também apontam para dificuldades envolvendo a coordenação das partes administrativa e acadêmica, de modo que o ajuste contínuo e a negociação institucional do programa são necessários para sua consolidação.

### **Alinhamento Curricular às Diretrizes Nacionais e à BNCC**

As abordagens pedagógicas dos cursos examinados reconhecem de forma explícita as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no que diz respeito à formação de professores para a educação básica. Assim, é evidente na abordagem adotada para a estruturação do conteúdo, as habilidades e competências que devem ser desenvolvidas e o foco na prática pedagógica.

A presença da BNCC nos documentos não indica uma tentativa de padronizar o currículo, mas sim um esforço para harmonizar com as diretrizes nacionais, preservando a autonomia das instituições. Este movimento é uma padronização onde os cursos se ajustam às políticas educacionais estabelecidas, mas sem negligenciar as particularidades do contexto local.

### **Integração das Tecnologias Educacionais e Literacia Digital**

Outro tema comum detectado nos documentos analisados é a incorporação de tecnologias educacionais nos próprios currículos e diretrizes pedagógicas do PARFOR. Há referências à alfabetização digital como uma competência essencial para a prática docente contemporânea, componentes curriculares e atividades de formação voltadas para o uso pedagógico das tecnologias digitais.

Essa integração surge passo a passo, expressa por estratégias nacionalmente estabelecidas para a educação digital, com ênfase particular no aumento do uso de ambientes virtuais de aprendizagem nesta era de integração digital pós-2021. Os dados indicam que a tecnologia é concebida como um

recurso que apoia a prática pedagógica, em vez de substituir a mediação do professor, indicando uma abordagem equilibrada e epistemologicamente consistente.

## **Formação Docente e Desenvolvimento Profissional**

Os resultados demonstram que, no conjunto de dados do relatório da UESPI, o PARFOR está altamente focado na preparação inicial de professores em serviço, que se esforça para integrar o conhecimento teórico com o conhecimento real, experiencial e contextual. O currículo e as diretrizes acadêmicas destacam a importância das experiências profissionais dos professores-alunos e que isso é uma parte constitutiva do processo de formação.

Essa visão também ajuda a moldar uma compreensão da formação de professores além de apenas transmitir materiais; é também focada na prática, informada por políticas educacionais e um treinamento habilidoso para a educação básica. No entanto, os documentos também sugerem que, embora possa haver algum grau de sucesso através desse processo, obstáculos estruturais e institucionais estão presentes e complicam interpretações simplistas ou excessivamente otimistas.

## **Síntese Analítica dos Resultados**

No geral, os resultados demonstram que o PARFOR da UESPI inclui grandes avanços na variedade de ofertas, estrutura organizacional e alinhamento com os marcos nacionais, BNCC e políticas de tecnologia educacional. Mas esses avanços devem ser concebidos como processos em construção e condicionados por fatores administrativos, normativos e contextuais.

A análise reforça a importância de entender o programa a partir de uma perspectiva crítica e contextualizada, reconhecendo tanto suas contribuições quanto suas limitações, sem recorrer a generalizações ou causalidades diretas.

## CONCLUSÃO

Uma consideração sobre os desenvolvimentos no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) da Universidade Estadual do Piauí que ocorreram entre 2021 e 2025 oferece uma visão sobre o grau em que o programa é considerado uma política pública em construção através das etapas de consolidação, que envolvem expansão, institucionalização e alinhamento com as recomendações nacionais de formação. No período analisado, o PARFOR na UESPI continuou trabalhando na ampliação do recrutamento inicial de professores e na formação daqueles já em serviço, principalmente nas áreas do interior do estado, ajudando assim a eliminar desigualdades de longa data no acesso ao ensino superior.

Os resultados revelam a tendência para uma maior institucionalização do programa por meio da sistematização acadêmica e administrativa, favorecendo a continuidade das ofertas do programa. Mas essa institucionalização não é suave e não é descomplicada, pois requer o diálogo de setores separados do processo de desenvolvimento da universidade, recursos e, no caso do país, discussões contínuas sobre a política nacional de formação de professores.

No lado curricular, é claro que dentro da área do PARFOR na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), os cursos em alinhamento com as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contêm diretrizes sobre a formação de professores na educação básica. O próprio alinhamento não significa que os currículos sejam padronizados, mas indica um esforço para conciliar as leis nacionais com as peculiaridades regionais e institucionais, mantendo assim espaço para a autonomia pedagógica.

Embora não na mesma profundidade, a integração de tecnologias educacionais e alfabetização digital em projetos de formação também está surgindo como um componente presente. De acordo com a análise dos documentos mencionados acima, a tecnologia é vista como um recurso pedagógico complementar que está intimamente ligado ao desenvolvimento de competências docentes, em vez de uma estratégia isolada para resolver problemas educacionais. Sob essa perspectiva, propõe-se

uma abordagem mais saudável em termos de enquadrar o papel das tecnologias na formação de professores de maneira mais contemporânea, com o propósito de apoiar a implementação de políticas educacionais que atendam a essa necessidade.

No nível social, o PARFOR na UESPI pode melhorar a qualidade da educação básica pública ao fornecer formação inicial para professores em serviço, reconhecendo sua expertise profissional e trajetórias. Este último é um recurso que fortalece o aspecto inclusivo do programa, devido à natureza da prática docente e às condições em que o trabalho pedagógico ocorre.

Consequentemente, argumentamos que os sucessos do PARFOR na UESPI de 2021 a 2025 precisam ser conceituados como parte de um continuum de melhoria das políticas de formação de professores. A experiência estudada pode fornecer subsídios relevantes para reflexões acadêmicas e para ações institucionais e governamentais, se for criticamente enquadrada contextualmente e comprometida com a qualidade da educação pública.

## **LIMITAÇÕES E PESQUISAS FUTURAS**

Apesar dos avanços identificados na análise do PARFOR na Universidade Estadual do Piauí, o presente estudo apresenta limitações que devem ser consideradas para a adequada compreensão de seus resultados. Uma das principais é a natureza documental da investigação, sendo baseada principalmente em relatórios institucionais, regulamentos e projetos pedagógicos. Embora esses documentos forneçam informações relevantes sobre a organização e diretrizes do programa, eles não permitem uma compreensão direta das percepções, experiências e desafios enfrentados pelos professores participantes e pelos formadores de professores.

Outra limitação diz respeito ao período de tempo adotado, restrito ao período de 2021 a 2025. Esse intervalo, embora significativo, não permite o acompanhamento dos efeitos de médio e longo prazo da formação oferecida pelo PARFOR, especialmente no que diz respeito à retenção dos formados na educação básica, às transformações em suas práticas pedagógicas e aos impactos nos

contextos escolares em que atuam.

Adicionalmente, a pesquisa foca na experiência de uma única instituição de ensino superior, o que restringe a capacidade de generalizar os resultados para outras realidades institucionais e regionais. As particularidades da UESPI, do contexto educacional do Piauí e das condições locais para a execução do programa exigem cautela ao se tentar extrapolar as análises para outros estados ou universidades.

Considerando essas restrições, é possível sugerir caminhos de pesquisa que explorem outros aspectos da literatura para fornecer uma análise mais detalhada do PARFOR e das políticas de formação de professores. A pesquisa qualitativa poderia usar entrevistas, questionários e grupos focais com educadores atuais, ex-alunos e formadores para fornecer insights ricos sobre as experiências de formação e seu impacto na prática docente.

Além disso, a comparação da implementação do PARFOR da Universidade Estadual do Piauí, com outras instituições que oferecem o mesmo programa, ajudaria a esclarecer aspectos de semelhanças, diferenças e práticas mais eficazes relacionadas à execução. Finalmente, recomenda-se que investigações futuras aprofundem a relação entre formação de professores, tecnologias educacionais e políticas curriculares, especialmente em relação a atualidade da educação básica e as diretrizes nacionais. Tais investigações podem contribuir tanto para o avanço teórico no campo da formação de professores quanto para o aprimoramento das políticas públicas voltadas à educação pública brasileira.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 220, de 21 de dezembro de 2021. Brasília: CAPES, 2021.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2021.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional. São Paulo: Cortez, 2020.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias. Campinas: Papirus, 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2020.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 45, n. 2, 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ. Documentos institucionais do PARFOR (editais e relatórios). Teresina: UESPI, 2024.