RGe ISSN: 2177-3246

IMPLANTAÇÃO DO PARFOR E DO PARFOR EQUIDADE NA UFMA: CONTRIBUIÇÕES E LIMITES PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE

IMPLEMENTATION OF PARFOR AND PARFOR EQUITY AT UFMA: CONTRIBUTIONS AND LIMITS TO THE DEMOCRATIZATION OF TEACHER EDUCATION

IMPLEMENTACIÓN DEL PARFOR Y DEL PARFOR EQUIDAD EN LA UFMA: CONTRIBUCIONES Y LÍMITES PARA LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE

10.56238/revgeov17n5-129

Carlos José de Melo Moreira
Pós-Doutor em Educação
Instituição: Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
E-mail: carlos.moreira@ufma.br
Orcid: https://orcid.org/0009-0006-3116-3760
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9019908682723815

Verônica Lima Carneiro Moreira
Pós-Doutora em Educação
Instituição: Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
E-mail: veronica.carneiro@ufma.br
Orcid: https://orcid.org/0009-0005-3291-4784
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7825456970088645

RESUMO
A formação de professores da educação básica no Brasil apresenta, historicamente, profundas desigualdades regionais, sociais e institucionais, especialmente em estados marcados por vulnerabilidades educacionais, como o Maranhão. Nesse contexto, políticas públicas voltadas à democratização do acesso ao ensino superior tornam-se estratégicas para a valorização docente e para a melhoria da qualidade da educação básica. O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e, mais recentemente, o PARFOR Equidade, foram instituídos com a finalidade de ampliar o acesso de professores em exercício à formação superior, priorizando regiões interioranas e grupos historicamente marginalizados. Este estudo teve como objetivo analisar os processos de implementação desses programas na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), destacando suas contribuições e limites para a democratização da formação docente. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, fundamentada em análise documental e revisão bibliográfica. Foram examinados relatórios institucionais, legislações, editais e documentos oficiais da CAPES e da UFMA. Os resultados indicam que os programas contribuíram para a ampliação do acesso à licenciatura, fortalecimento da interiorização do ensino superior, valorização da diversidade cultural e redução de desigualdades educacionais. Apesar dos desafios administrativos, financeiros e pedagógicos, o PARFOR e o PARFOR Equidade evidenciam potencial para consolidar políticas de equidade e fortalecimento da formação docente no Maranhão.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Direito a Educação. Formação Docente. Educação Básica. Gestão da Equidade Educacional.

ABSTRACT
Teacher education in basic education in Brazil has historically presented profound regional, social, and institutional inequalities, especially in states marked by educational vulnerabilities, such as Maranhão. In this context, public policies aimed at democratizing access to higher education become strategic for teacher appreciation and for improving the quality of basic education. The National Program for the Training of Basic Education Teachers (PARFOR) and, more recently, PARFOR Equity, were created to expand access to higher education for in-service teachers, prioritizing inland regions and historically marginalized groups. This study aimed to analyze the implementation processes of these programs at the Federal University of Maranhão (UFMA), highlighting their contributions and limitations regarding the democratization of teacher education. The research adopted a qualitative, descriptive, and exploratory approach, based on documentary analysis and bibliographic review. Institutional reports, legislation, public calls, and official documents from CAPES and UFMA were examined. The results indicate that the programs contributed to expanding access to teacher education courses, strengthening the interiorization of higher education, valuing cultural diversity, and reducing educational inequalities. Despite administrative, financial, and pedagogical challenges, PARFOR and PARFOR Equity demonstrate potential to consolidate equity policies and strengthen teacher education in Maranhão.

Keywords: Public Policies. Right to Education. Teacher Education. Basic Education. Educational Equity Management.

RESUMEN
La formación de profesores de la educación básica en Brasil presenta históricamente profundas desigualdades regionales, sociales e institucionales, especialmente en estados marcados por vulnerabilidades educativas, como Maranhão. En este contexto, las políticas públicas orientadas a la democratización del acceso a la educación superior se vuelven estratégicas para la valorización docente y la mejora de la calidad de la educación básica. El Programa Nacional de Formación de Profesores de la Educación Básica (PARFOR) y, más recientemente, el PARFOR Equidad, fueron creados con el objetivo de ampliar el acceso de profesores en ejercicio a la formación superior, priorizando regiones del interior y grupos históricamente marginados. Este estudio tuvo como objetivo analizar los procesos de implementación de estos programas en la Universidad Federal de Maranhão (UFMA), destacando sus contribuciones y límites para la democratización de la formación docente. La investigación adoptó un enfoque cualitativo, de carácter descriptivo y exploratorio, fundamentado en análisis documental y revisión bibliográfica. Se examinaron informes institucionales, legislaciones, convocatorias y documentos oficiales de la CAPES y de la UFMA. Los resultados indican que los programas contribuyeron a ampliar el acceso a las licenciaturas, fortalecer la interiorización de la educación superior, valorizar la diversidad cultural y reducir las desigualdades educativas. A pesar de los desafíos administrativos, financieros y pedagógicos, el PARFOR y el PARFOR Equidad evidencian potencial para consolidar políticas de equidad y fortalecimiento de la formación docente en Maranhão.

Palabras clave: Políticas Públicas. Derecho a la Educación. Formación Docente. Educación Básica. Gestión de la Equidad Educativa.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores da educação básica no Brasil possui uma trajetória historicamente marcada por desigualdades regionais, limitações institucionais e disputas em torno da função social da educação. Desde o século XIX, quando foram criadas as primeiras Escolas Normais destinadas à preparação de docentes para o ensino primário, a formação docente desenvolveu-se de maneira desigual, concentrando-se principalmente em regiões economicamente mais favorecidas e alcançando apenas parcela restrita da população. Essas primeiras experiências de institucionalização do magistério ocorreram em um contexto de organização do Estado nacional e de expansão gradual da instrução pública, mas mantiveram forte caráter elitista e baixa abrangência territorial, especialmente nas províncias mais pobres do país.

Ao longo do século XX, a ampliação da escolarização básica e o crescimento das redes públicas de ensino aumentaram significativamente a demanda por professores qualificados. Com a criação das universidades e dos cursos superiores de licenciatura, buscou-se estruturar uma política nacional de formação docente, articulando conhecimentos pedagógicos, científicos e específicos das áreas de ensino. Entretanto, a expansão educacional ocorreu de forma acelerada e muitas vezes desarticulada das condições efetivas de formação e valorização profissional. Em diferentes regiões brasileiras, sobretudo no Norte e Nordeste, milhares de docentes passaram a trabalhar sem formação adequada à área em que lecionavam, revelando profundas assimetrias educacionais e estruturais.

Nesse período, a formação de professores esteve vinculada às transformações políticas, econômicas e sociais do país, refletindo diferentes projetos de sociedade e concepções de educação. Em diversos momentos, prevaleceram modelos formativos fragmentados, caracterizados pela separação entre teoria e prática, pela precarização do trabalho docente e pela insuficiência de políticas permanentes de qualificação profissional. A necessidade de expansão da educação básica, especialmente a partir das décadas de 1970 e 1980, evidenciou ainda mais os limites da formação inicial e continuada oferecida aos profissionais da educação.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser reconhecida como direito social e dever do Estado, fortalecendo o debate sobre valorização docente, qualidade do ensino e democratização do acesso à escola. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) estabeleceu a exigência de formação em nível superior para o exercício do magistério na educação básica, consolidando juridicamente a necessidade de qualificação profissional docente. Apesar dos avanços normativos, a universalização desse direito permaneceu como desafio, especialmente em estados marcados por desigualdades socioeconômicas e dificuldades de acesso à educação superior.

Diante desse cenário, as políticas públicas de formação docente passaram a assumir função política estratégica no enfrentamento das desigualdades históricas da educação brasileira. Programas

voltados à ampliação do acesso de professores em exercício ao ensino superior tornaram-se fundamentais para promover a qualificação profissional, fortalecer as redes públicas de ensino e reduzir disparidades regionais no campo educacional.

Nesse contexto, o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) foi instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 2009, como uma estratégia governamental para enfrentar a carência de docentes habilitados na rede pública. O programa buscou oferecer cursos de licenciatura a professores em exercício que não possuíam formação específica na área de atuação, assegurando-lhes a qualificação legal exigida pela legislação educacional vigente. A abrangência nacional do PARFOR possibilitou atender milhares de docentes em diferentes regiões, sobretudo em localidades interioranas e de difícil acesso, tornando-se referência de política pública voltada à valorização profissional e ao fortalecimento da educação básica. Sua implementação contribuiu para a ampliação do acesso à educação superior e para a redução de assimetrias históricas entre regiões, ainda que tenha enfrentado limitações relacionadas à gestão, financiamento e continuidade das ações.

O PARFOR integrou um conjunto mais amplo de políticas de expansão e interiorização do ensino superior implementadas nas primeiras décadas do século XXI, período marcado pela ampliação das universidades federais, criação de novos campi e fortalecimento de programas de inclusão educacional. Nesse contexto, a formação docente passou a ser compreendida não apenas como requisito técnico para o exercício profissional, mas como estratégia de desenvolvimento social, redução das desigualdades regionais e fortalecimento das redes públicas de ensino. A atuação da CAPES na coordenação do programa conferiu maior articulação nacional às políticas de formação de professores, promovendo cooperação entre União, estados, municípios e instituições de ensino superior.

Em 2023, foi instituído o Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR Equidade), também sob coordenação da CAPES, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC). Esse novo formato surgiu com a finalidade de atender demandas específicas de professores que atuavam em contextos de maior vulnerabilidade social, cultural e educacional. O PARFOR Equidade incorporou uma dimensão identitária e inclusiva ao oferecer cursos voltados para comunidades quilombolas, indígenas, populações do campo, pessoas com deficiência e surdos, reconhecendo a diversidade como elemento estruturante da educação. Essa proposta ampliou o alcance do PARFOR tradicional ao priorizar grupos historicamente marginalizados, reforçando o compromisso com a democratização da formação docente em bases equitativas e culturalmente contextualizadas.

A criação do PARFOR Equidade também se relaciona às discussões contemporâneas sobre justiça social, interculturalidade e reconhecimento das diferenças no campo educacional. Em um país

marcado por desigualdades étnico-raciais e territoriais, políticas universais muitas vezes mostraram-se insuficientes para garantir igualdade efetiva de acesso e permanência na formação superior. Assim, o programa passou a incorporar princípios voltados ao reconhecimento das especificidades culturais e linguísticas dos sujeitos atendidos, valorizando saberes tradicionais e promovendo maior aproximação entre universidade, comunidades locais e práticas educativas contextualizadas.

Na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a implementação do PARFOR teve início em 2009, com a oferta de cursos de licenciatura em 37 municípios maranhenses. Ao longo de sua trajetória, a instituição tornou-se protagonista na consolidação dessa política pública na região, respondendo a demandas históricas por formação de professores e ampliando o acesso de profissionais da educação básica à universidade. Em 2024, a UFMA também iniciou a execução do PARFOR Equidade, estruturando cursos de licenciatura em áreas como Educação Escolar Quilombola, Educação Intercultural Indígena, Educação Especial Inclusiva e Educação Bilíngue de Surdos. Tais cursos foram planejados a partir de articulação com comunidades locais, escolas e gestores, buscando respeitar especificidades culturais e promover maior integração entre universidade, sistema educacional e populações atendidas. A inserção do PARFOR e do PARFOR Equidade na UFMA evidencia não apenas o papel estratégico da instituição no estado, mas também os desafios inerentes à gestão, ao financiamento e ao acompanhamento pedagógico.

No contexto maranhense, tais programas assumem relevância ainda maior diante dos indicadores históricos de desigualdade social, dispersão territorial e dificuldades de acesso à educação superior. O Maranhão apresenta significativa concentração de municípios rurais, comunidades tradicionais e regiões com baixos índices de desenvolvimento humano, fatores que historicamente impactaram a formação de professores da educação básica. Nesse cenário, a atuação da UFMA por meio do PARFOR e do PARFOR Equidade representa importante estratégia de interiorização universitária, contribuindo para aproximar a educação superior pública de populações historicamente excluídas dos processos formativos.

Diante desse cenário, formulou-se a seguinte questão norteadora: qual a importância da implementação do PARFOR e do PARFOR Equidade no estado do Maranhão, em termos de gestão educacional e democratização da formação docente da educação básica?

Para responder a essa questão, a pesquisa teve como objetivo geral analisar os processos de implantação do PARFOR e do PARFOR Equidade na UFMA, destacando como a gestão educacional contribuiu para a promoção da equidade. Os objetivos específicos consistiram em: investigar o histórico das políticas públicas de formação docente no Brasil e no Maranhão; identificar estratégias de gestão adotadas pela UFMA na implementação do PARFOR e do PARFOR Equidade; conhecer a estrutura organizacional dos programas na instituição; e avaliar as contribuições e limites dessas ações para a democratização do acesso à educação superior por professores da rede pública.

A metodologia adotou abordagem qualitativa, com caráter descritivo e exploratório, fundamentada na análise documental e revisão bibliográfica. Foram examinadas legislações, editais, relatórios institucionais da UFMA e produções acadêmicas relacionadas ao PARFOR e ao PARFOR Equidade, permitindo compreender os processos de implementação, a estrutura dos cursos e os mecanismos de gestão adotados. A investigação buscou articular dados oficiais e literatura especializada para identificar as estratégias de democratização da formação docente, os desafios enfrentados e os resultados dos dois programas, fornecendo subsídios para a avaliação crítica das contribuições no contexto maranhense.

A pesquisa apresentada neste artigo está organizada em cinco seções. Após esta introdução, a segunda seção descreve a metodologia adotada, detalhando procedimentos, fontes e etapas de análise. A terceira seção examina o contexto histórico, legal e político da formação docente no Brasil e no Maranhão, abordando a criação do PARFOR e do PARFOR Equidade e situando sua incorporação na UFMA, bem como os desafios regionais e estruturais para a qualificação de professores da educação básica. A quarta seção analisa a implementação desses programas na universidade, dividida em subseções que tratam da operacionalização do PARFOR na UFMA e da gestão do PARFOR Equidade, considerando cursos ofertados, polos atendidos, número de matrículas, perfil dos docentes-alunos, estratégias institucionais e principais obstáculos. Por fim, a quinta seção apresenta as considerações finais, sintetizando os impactos do PARFOR e do PARFOR Equidade na democratização da formação docente no Maranhão e apontando oportunidades de aprimoramento das políticas públicas voltadas à equidade educacional.

2 METODOLOGIA

A compreensão rigorosa de qualquer fenômeno social ou educacional depende diretamente da clareza e adequação da metodologia empregada. Segundo Gil (2019), a metodologia científica consiste no conjunto de procedimentos utilizados para alcançar os objetivos de pesquisa de forma sistemática e confiável, permitindo que os resultados possam ser analisados e interpretados de maneira crítica. Lakatos e Marconi (2017) destacam que a escolha metodológica orienta a coleta, a análise e a interpretação dos dados, sendo fundamental para conferir validade e consistência ao estudo. Nesse sentido, a metodologia não se limita a indicar técnicas, mas estabelece os caminhos para a produção de conhecimento, garantindo que os processos de investigação sejam replicáveis e passíveis de avaliação científica. Esta pesquisa, portanto, fundamenta-se em princípios metodológicos que asseguram rigor, transparência e relevância social, oferecendo um panorama claro dos procedimentos adotados para analisar a implantação do PARFOR e do PARFOR Equidade na UFMA.

O objetivo geral da pesquisa é analisar os processos de implantação do PARFOR e do PARFOR Equidade na UFMA, destacando como a gestão educacional contribuiu para a promoção da equidade.

Os objetivos específicos consistiram em: investigar o histórico das políticas públicas de formação docente no Brasil e no Maranhão; identificar estratégias de gestão adotadas pela UFMA na implementação do PARFOR e do PARFOR Equidade; conhecer a estrutura organizacional dos programas na instituição; e avaliar as contribuições e limites dessas ações para a democratização do acesso à educação superior por professores da rede pública.

Para alcançar esses objetivos, a pesquisa utilizou abordagem qualitativa, com caráter descritivo e exploratório, fundamentada na análise documental e revisão bibliográfica, métodos clássicos e amplamente recomendados por autores como Gil (2019) e Severino (2017) para investigações em ciências sociais aplicadas. A abordagem qualitativa mostrou-se adequada por possibilitar a compreensão aprofundada de processos institucionais, práticas de gestão e dinâmicas educacionais que não podem ser reduzidas apenas a indicadores numéricos. Conforme Minayo (2014), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, das relações sociais, das representações e das interpretações produzidas pelos sujeitos e pelas instituições, permitindo compreender fenômenos complexos inseridos em contextos históricos e socioculturais específicos.

O caráter descritivo da investigação buscou identificar e sistematizar informações referentes à implantação dos programas, às estratégias administrativas adotadas pela universidade, à distribuição territorial dos cursos e aos mecanismos de democratização do acesso à formação docente. Já a dimensão exploratória permitiu ampliar a compreensão sobre um objeto ainda recente e em processo de consolidação, especialmente no caso do PARFOR Equidade, cuja implementação na UFMA ocorreu a partir de 2024. Nesse sentido, a pesquisa procurou não apenas descrever dados institucionais, mas também interpretar criticamente os sentidos políticos, sociais e educacionais dessas iniciativas no contexto maranhense.

A análise documental contemplou portarias, relatórios de matrícula, planejamento de cursos e dados institucionais do Ministério da Educação, CAPES e UFMA, enquanto a revisão bibliográfica permitiu contextualizar os resultados com base em produção acadêmica consolidada. Foram examinados documentos oficiais relacionados às políticas nacionais de formação docente, legislações educacionais, editais de seleção, resoluções institucionais, relatórios acadêmicos e documentos administrativos produzidos pela universidade e pelos órgãos federais responsáveis pela coordenação dos programas. A utilização dessas fontes possibilitou compreender tanto os aspectos normativos quanto os processos concretos de operacionalização do PARFOR e do PARFOR Equidade na UFMA.

A revisão bibliográfica concentrou-se em estudos sobre políticas públicas educacionais, formação de professores, gestão educacional, democratização do ensino superior e equidade na educação. Foram mobilizados autores que discutem a formação docente no contexto brasileiro, bem como pesquisas voltadas às políticas de interiorização da educação superior e às desigualdades

regionais na educação. Essa articulação entre documentos institucionais e literatura especializada permitiu construir uma análise mais ampla sobre os impactos e limites dos programas investigados.

A análise dos documentos seguiu etapas sistemáticas: levantamento e seleção criteriosa das fontes, categorização das informações em temas centrais (estratégias de implementação, acesso de docentes de regiões remotas e impactos na formação), síntese crítica à luz da literatura e identificação de lacunas e desafios. Inicialmente, realizou-se o mapeamento das fontes documentais disponíveis nos portais institucionais da CAPES, do Ministério da Educação e da UFMA. Em seguida, os documentos foram organizados de acordo com sua natureza e finalidade, permitindo identificar informações relacionadas à criação dos programas, organização curricular, gestão administrativa, número de vagas ofertadas, municípios atendidos e perfil dos docentes participantes.

Posteriormente, procedeu-se à leitura analítica do material, buscando identificar categorias recorrentes relacionadas à democratização do acesso à educação superior, interiorização da formação docente, promoção da equidade e desafios institucionais enfrentados pela universidade. Essa etapa permitiu compreender as relações entre políticas públicas, gestão universitária e demandas sociais específicas do contexto maranhense. A interpretação dos dados foi realizada de forma articulada à revisão bibliográfica, possibilitando confrontar os documentos oficiais com as discussões teóricas produzidas no campo educacional.

Essa sequência metodológica possibilitou compreender as inter-relações entre gestão educacional, democratização da formação docente e promoção da equidade, assegurando coerência e profundidade analítica. O enfoque qualitativo permitiu avaliar tanto aspectos quantitativos, como número de turmas e matrículas, quanto dimensões qualitativas relacionadas à gestão acadêmica, acompanhamento pedagógico e articulação com contextos socioculturais locais, assegurando confiabilidade e validade dos resultados (Lakatos; Marconi, 2017; Gil, 2019). Além disso, a utilização combinada da análise documental e da revisão bibliográfica contribuiu para ampliar a consistência interpretativa da pesquisa, permitindo examinar os programas não apenas como iniciativas administrativas, mas como políticas públicas vinculadas aos debates sobre direito à educação, justiça social e redução das desigualdades educacionais.

A metodologia adotada ofereceu uma abordagem rigorosa para compreender a implantação do PARFOR e do PARFOR Equidade na UFMA. A análise documental e a revisão bibliográfica permitiram avaliar criticamente contribuições e limitações dos programas, subsidiando o aprimoramento de políticas públicas, a gestão educacional e a promoção da equidade. Ao articular fundamentos teóricos, documentos institucionais e análise crítica das políticas de formação docente, a pesquisa buscou contribuir para o debate sobre democratização do ensino superior e valorização dos profissionais da educação básica em contextos historicamente marcados por desigualdades sociais e regionais. Essa sistematização criou a base para analisar a trajetória histórica e as práticas atuais da

formação de professores no Brasil e no Maranhão, confrontando legislação e realidade, tema que será explorado na próxima seção.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E NO MARANHÃO

Esta seção tem como objetivo analisar a trajetória histórica e legal da formação de professores no Brasil e no Maranhão. Buscando-se compreender como as políticas públicas e os marcos legais moldaram a formação docente, permitindo contextualizar a implementação do PARFOR e do PARFOR Equidade na UFMA, em consonância com os objetivos específicos da pesquisa. Esta análise é fundamental para identificar como a legislação educacional influenciou o acesso à formação de professores e a promoção da equidade na educação básica.

No período colonial, a educação era essencialmente religiosa e restrita às elites, com os jesuítas desempenhando papel central na instrução básica e na formação de futuros professores, centrada na catequese e na manutenção da ordem social (Faustino, 2001; Carvalho, 2003). A formação docente era informal e limitada, marcada pela escassa oferta de escolas e ausência de normativas governamentais específicas para a educação popular.

Nesse contexto, a atuação da Companhia de Jesus estruturou um modelo educacional voltado à formação moral e religiosa, no qual o ensino tinha como principal finalidade a consolidação do domínio colonial português. A preparação dos mestres ocorria predominantemente pela experiência prática e pela orientação religiosa, inexistindo políticas públicas sistemáticas voltadas à formação profissional docente. Conforme observa Saviani (2013), a educação colonial brasileira caracterizou-se pela exclusão social e pela ausência de um sistema educacional organizado pelo Estado.

A independência e o Império trouxeram a criação de normas rudimentares, como o Regulamento de 1827, que estabeleceu os primeiros padrões para escolas normais e a formação de professores primários, mas de forma ainda elitista e concentrada nas capitais, deixando o interior praticamente desassistido (Saviani, 2013). A Lei de 15 de outubro de 1827 representou importante marco legal ao instituir diretrizes para as escolas de primeiras letras, mas suas limitações revelavam as dificuldades estruturais do país em universalizar a educação pública. As primeiras Escolas Normais, criadas a partir da década de 1830, buscavam preparar professores para o ensino elementar, porém permaneciam concentradas nos grandes centros urbanos e atendiam número reduzido de estudantes. Tanuri (2000) destaca que essas instituições contribuíram para a institucionalização da formação docente no Brasil, embora ainda mantivessem forte caráter seletivo e elitista.

Durante a República Velha (1889-1930), as reformas educacionais buscaram expandir o acesso à educação, mas a formação de professores manteve características centralizadoras e diferenciadas regionalmente. As escolas normais continuaram a priorizar conteúdos formais e a reprodução do conhecimento tradicional, enquanto o Maranhão enfrentava dificuldades estruturais para garantir

formação docente de qualidade, refletindo desigualdades históricas de infraestrutura e recursos humanos (Gatti, 2010; Oliveira, 2008).

Nesse período, as influências positivistas e os ideais de modernização do Estado impulsionaram debates sobre a necessidade de ampliação da instrução pública, mas as políticas educacionais continuaram marcadas por profundas desigualdades regionais. Enquanto estados do Sudeste apresentavam maior expansão de escolas normais e investimentos em educação, o Maranhão permanecia com reduzida oferta de instituições formadoras e baixos índices de escolarização. A precariedade das condições materiais das escolas e a escassez de professores habilitados dificultavam a consolidação de políticas educacionais mais abrangentes.

A Era Vargas (1930-1945) introduziu medidas de centralização e profissionalização da formação de professores, com a criação de escolas de magistério e cursos normais em várias regiões. Apesar de ampliar a oferta de cursos, as ações ainda privilegiavam os centros urbanos, e a formação continuava restrita a modelos autoritários e conteudistas (Saviani, 2013). A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930 marcou o início de uma política educacional mais articulada nacionalmente, mas a realidade no Maranhão ainda refletia lacunas significativas na capacitação docente e na infraestrutura escolar.

As reformas inspiradas no movimento da Escola Nova passaram a defender uma formação docente baseada em princípios científicos e pedagógicos mais modernos, enfatizando metodologias ativas e maior valorização da infância e do processo educativo. Contudo, tais propostas alcançaram de forma desigual os diferentes estados brasileiros, mantendo o Maranhão distante das principais experiências de renovação pedagógica desenvolvidas no país.

Durante o regime militar (1964-1985), a educação sofreu reformas voltadas à expansão quantitativa e à formação técnica, com a criação de institutos e programas voltados para a profissionalização rápida de professores, mas com pouco investimento na qualidade pedagógica (Dourado, 2015). A LDBEN de 1961 e os decretos subsequentes buscaram regulamentar a formação docente, mas a ênfase permanecia no ensino básico voltado à alfabetização e à disciplina, negligenciando a formação crítica e a equidade regional. O Maranhão, como outras regiões periféricas, permaneceu com acesso limitado a cursos de formação continuada e capacitação especializada.

Nesse contexto, predominou uma perspectiva tecnicista da educação, voltada à racionalização administrativa e à preparação de mão de obra para o desenvolvimento econômico. Muitos programas emergenciais foram implementados para suprir rapidamente a carência de docentes, especialmente em regiões interioranas, mas sem garantir condições adequadas de formação pedagógica. Conforme analisa Dourado (2015), a expansão quantitativa do ensino durante o regime militar ocorreu frequentemente dissociada de políticas consistentes de valorização docente e qualidade educacional.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação tornou-se direito fundamental, assegurando a igualdade de condições e o dever do Estado em oferecer formação adequada para todos os professores da educação básica. A LDBEN 9.394/1996 consolidou princípios de democratização e qualidade, definindo diretrizes para a formação inicial e continuada de docentes e estabelecendo padrões mínimos de escolaridade e habilitação profissional (Saviani, 2013; Gatti, 2010). No Maranhão, essas normas representaram avanços significativos, especialmente com a expansão de polos universitários e programas de formação continuada, mas a desigualdade regional e as limitações de infraestrutura ainda constituíram barreiras importantes para a implementação plena das políticas públicas.

A Constituição Federal de 1988 redefiniu a educação como direito social e ampliou o debate sobre valorização do magistério, qualidade do ensino e democratização do acesso à escola. Posteriormente, a LDBEN nº 9.394/1996 estabeleceu a exigência de formação superior para o exercício da docência na educação básica, fortalecendo juridicamente a necessidade de profissionalização docente. Apesar desses avanços legais, persistiram desafios relacionados à interiorização do ensino superior, à permanência estudantil e à formação de professores em municípios rurais e regiões socialmente vulneráveis.

Autores clássicos da formação docente, como Gatti (2010), Saviani (2013) e Oliveira (2008), enfatizam que, embora a legislação brasileira tenha evoluído de forma contínua, a aplicação prática no território nacional revelou profundas diferenças regionais. No Maranhão, a lacuna entre a legislação e a prática cotidiana das escolas evidenciou a necessidade de programas que considerassem as especificidades locais e os desafios históricos, fornecendo suporte aos professores em exercício e ampliando o acesso ao ensino superior. Essa realidade histórica justifica a criação de políticas como o PARFOR e, mais recentemente, o PARFOR Equidade, voltadas à democratização da formação docente, especialmente para docentes que atuam em municípios do interior.

Nesse sentido, políticas públicas de formação docente passaram a assumir função estratégica na redução das desigualdades educacionais e no fortalecimento das redes públicas de ensino. O PARFOR e o PARFOR Equidade inserem-se nesse contexto como iniciativas voltadas à ampliação do acesso à licenciatura, à valorização profissional e à promoção da equidade educacional, especialmente em estados historicamente marcados por dificuldades estruturais, como o Maranhão.

Portanto, a trajetória da formação de professores no Brasil e no Maranhão revela um processo histórico de avanços legais que, porém, se confronta com desafios práticos, como desigualdade regional, falta de infraestrutura e concentração de recursos. A legislação evoluiu de instrumentos rudimentares no período colonial a marcos constitucionais e legais que asseguram o direito à educação e à formação docente qualificada, mas a efetividade dessas normas depende da implementação de políticas públicas contextualizadas. Esta análise histórica e legal fornece o fundamento necessário para

compreender os processos mais recentes de formação docente, tema que será aprofundado nas seções subsequentes, em especial no estudo do PARFOR e do PARFOR Equidade na UFMA.

4 PROCESSOS DE IMPLEMENTAÇÃO DO PARFOR E DO PARFOR EQUIDADE NO BRASIL

Dando continuidade à análise histórica e legal da formação docente no Brasil e no Maranhão, apresentada na seção anterior, esta seção tem como objetivo examinar os processos de criação e implementação do PARFOR e do PARFOR Equidade, destacando sua relevância no cenário nacional e sua posterior incorporação pela UFMA. Enquanto a seção três situou amplamente o contexto histórico e legislativo da formação de professores, aqui busca-se compreender a operacionalização dessas políticas públicas, analisando as estratégias institucionais, a distribuição geográfica de cursos, a gestão acadêmica e os mecanismos de inclusão de grupos historicamente marginalizados.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) foi instituído em 2009, no contexto de expansão das políticas federais de educação, por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e regulamentado pela Portaria Normativa MEC/CAPES nº 40/2009 (Brasil, 2009; CAPES, 2009). Sua criação foi motivada pelo quadro preocupante revelado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que indicava que cerca de 40% dos docentes em exercício no país não possuíam habilitação específica para a área em que lecionavam (INEP, 2009). Essa realidade afetava principalmente escolas situadas em regiões periféricas, rurais e de baixo desenvolvimento socioeconômico, especialmente no Norte e no Nordeste do Brasil, onde a carência de professores licenciados era mais acentuada.

O programa nasceu no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007) e das metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2001–2010), que enfatizavam a urgência da valorização docente e da universalização da formação superior para professores da educação básica. Além de atender ao déficit de formação, o PARFOR buscou criar condições para o fortalecimento da carreira docente, articulando metas de expansão da educação superior às demandas específicas das redes municipais e estaduais de ensino (Gatti, 2011; Libâneo, 2013).

Entre seus objetivos principais estavam: expandir a oferta de cursos de licenciatura em regime especial, priorizar municípios com déficit histórico de professores habilitados, reduzir desigualdades regionais no acesso à educação superior e contribuir para a valorização da docência como profissão de Estado. Em sua primeira década de funcionamento, o PARFOR mobilizou 90 instituições públicas de ensino superior, entre universidades federais, estaduais e institutos federais, alcançando aproximadamente 334 mil professores em exercício matriculados em cursos de licenciatura, distribuídos em mais de 3 mil municípios brasileiros**.** Até 2016, dados da CAPES (2017) indicavam que mais de 300 mil docentes ingressaram em turmas do programa, com taxa média de conclusão

superior a 70%, resultado significativo diante das dificuldades históricas de permanência no ensino superior enfrentadas por professores em exercício. Nesse período, o programa ofereceu cerca de 51 mil vagas anuais, em mais de 2.500 polos de atendimento, priorizando localidades com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e elevado déficit de profissionais qualificados.

O PARFOR representa, portanto, uma política de caráter estratégico, ao combinar uma lógica de integração federativa, mobilizando universidades, institutos federais, estados e municípios, com foco na redução das desigualdades regionais. Essa configuração permite que professores de escolas públicas de zonas rurais, quilombolas, indígenas, ribeirinhas e urbanas periféricas tivessem acesso à formação em licenciatura, em muitos casos ofertada no próprio município ou em polos de fácil deslocamento. Ao criar uma rede de cooperação entre União, estados e municípios, o programa rompeu com a tradição de políticas fragmentadas de formação, que historicamente desconsideravam as especificidades locais (Dourado, 2020).

O PARFOR Equidade, instituído em 2022 no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), surgiu como desdobramento e aperfeiçoamento das políticas anteriores. Voltado prioritariamente para professores pertencentes a grupos sociais historicamente marginalizados, indígenas, quilombolas, negros, pessoas com deficiência e professores da educação do campo, o programa buscou assegurar não apenas o acesso ao ensino superior, mas também a construção de propostas formativas sensíveis às especificidades culturais e territoriais (CAPES, 2022). Essa vertente do PARFOR amplia a dimensão de equidade, incorporando às políticas de formação docente a pauta do direito à diferença e da justiça social, em consonância com os princípios estabelecidos pelo Plano Nacional de Educação 2014–2024, especialmente a meta 15, que prevê garantir formação específica de nível superior para todos os docentes da educação básica.

A criação do PARFOR Equidade também dialoga com compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da ONU, em particular o ODS 4, que estabelece assegurar educação inclusiva, equitativa e de qualidade. Ao direcionar políticas públicas para segmentos historicamente excluídos, o PARFOR Equidade materializa um avanço qualitativo em relação à primeira fase do programa, reforçando a necessidade de conciliar expansão quantitativa de vagas com formação contextualizada, que respeite as diversidades socioculturais do país (Souza; Amaral, 2022).

Assim, tanto o PARFOR quanto o PARFOR Equidade devem ser compreendidos como iniciativas estruturantes no campo da formação docente, que vão além de ações compensatórias para enfrentar déficits históricos. O primeiro consolidou uma rede nacional de oferta de licenciaturas em regime especial, ampliando a presença do ensino superior em regiões desassistidas e garantindo qualificação a centenas de milhares de professores. O segundo, ao introduzir o princípio da equidade, reafirma o compromisso de que o acesso à formação deve ser universal, mas também diferenciado e

sensível às realidades locais. Essa evolução demonstra que a política pública de formação docente no Brasil tem buscado, ainda que com limites, alinhar-se a princípios de democratização, valorização e justiça social.

4.1 DA POLÍTICA NACIONAL À PRÁTICA INSTITUCIONAL: O PARFOR NA UFMA

O Maranhão, estado historicamente marcado por indicadores educacionais críticos, esteve presente desde a fase inicial de implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Com baixos índices de rendimento escolar, taxas de analfabetismo acima da média nacional e alta concentração de docentes sem formação superior, a adesão da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) ao programa, em 2009, representou um marco para a democratização da formação docente na região (INEP, 2010; UFMA, 2023).

A UFMA foi uma das primeiras universidades federais a incorporar o PARFOR, com a oferta de cursos de licenciatura em áreas estratégicas como Matemática, Língua Portuguesa, História, Ciências Biológicas e Pedagogia, visando suprir carências históricas da rede pública de ensino. Para garantir o alcance territorial, estruturaram-se polos de apoio em municípios estratégicos como Imperatriz, Bacabal, Caxias, Pinheiro e São Luís, com turmas organizadas em regime intensivo, de forma a possibilitar a participação de professores em exercício, muitos deles oriundos de regiões distantes da capital (UFMA, 2020).

Na primeira fase do programa, entre 2009 e 2016, a universidade ofertou cerca de 4.200 vagas em licenciaturas, das quais mais de 3.000 resultaram em conclusões bem-sucedidas, correspondendo a aproximadamente 72% de taxa de integralização (UFMA, 2023). A operacionalização do PARFOR envolveu diferentes etapas, como levantamento das demandas regionais, identificação de docentes sem habilitação plena, definição de cursos prioritários, distribuição de turmas e polos, alocação de professores formadores e tutores, acompanhamento pedagógico contínuo e avaliação institucional de resultados. O processo envolveu a atuação de docentes da UFMA que, além das atividades regulares de ensino, pesquisa e extensão, assumiram responsabilidades adicionais na execução e no acompanhamento pedagógico do programa.

Contudo, desde seus primeiros anos, alguns desafios estruturais foram apontados. A descontinuidade do financiamento federal comprometeu a regularidade da abertura de turmas; a articulação entre a universidade e secretarias municipais de educação nem sempre foi efetiva, sobretudo em municípios menores; a evasão estudantil apresentou índices preocupantes em determinados polos, alcançando até 25% em localidades mais vulneráveis; e os docentes universitários relataram sobrecarga de trabalho diante da intensificação das atividades de ensino no interior (Gatti; Barreto, 2015; Brito, 2017; Silva, 2020).

Apesar desses obstáculos, a UFMA consolidou-se como referência no Maranhão pela interiorização do ensino superior, articulando o PARFOR às políticas educacionais locais e garantindo a titulação de milhares de docentes da rede pública. O impacto dessa política pode ser observado na expansão do número de professores licenciados, na ampliação do acesso à formação superior em regiões tradicionalmente excluídas e na valorização da profissão docente, ainda que em meio a dificuldades de permanência e financiamento.

Com o amadurecimento da política, surgiram críticas quanto à insuficiência do modelo generalista do PARFOR para enfrentar desigualdades mais profundas. Relatórios internos da UFMA e estudos de avaliação indicaram que, embora houvesse significativa adesão de professores da rede pública, comunidades quilombolas, indígenas, docentes surdos e pessoas com deficiência continuavam a enfrentar barreiras de acesso e permanência. Essas barreiras incluíam desde questões linguísticas e culturais até limitações de infraestrutura nos polos, reforçando desigualdades históricas (UFMA, 2023).

Nesse cenário, a CAPES lançou, em 2022, o PARFOR Equidade, regulamentado pela Portaria nº 206, como uma política voltada especificamente para a formação docente de grupos historicamente marginalizados. Diferentemente do PARFOR original, que se organizava em torno de uma oferta ampla de licenciaturas, o PARFOR Equidade focalizou áreas específicas: Educação Escolar Quilombola, Educação Intercultural Indígena, Educação Especial Inclusiva e Educação Bilíngue de Surdos, em consonância com os princípios da Constituição Federal de 1988, da LDB (Lei nº 9.394/1996) e das metas do Plano Nacional de Educação (2014–2024).

A UFMA aderiu oficialmente ao PARFOR Equidade em 2024, reforçando sua tradição de interiorização e ampliando o alcance da política. Foram instituídos 12 polos de atuação inicial, distribuídos em municípios com forte presença de comunidades quilombolas e indígenas, como Alcântara, Caxias, Grajaú, Zé Doca e Santa Inês (UFMA, 2024). Nesta primeira etapa, foram abertas 1.200 vagas em cursos de licenciatura voltados às especificidades culturais e linguísticas desses grupos, com turmas organizadas em regime intensivo e adaptadas às condições socioeconômicas dos professores-alunos.

O perfil dos cursistas evidenciou a relevância da política: 70% eram mulheres, 45% quilombolas, 25% indígenas e 15% pessoas com deficiência, além de significativa presença de professores atuando em escolas do campo (UFMA, 2024). Esses dados revelam um deslocamento importante em relação ao PARFOR tradicional, ao direcionar esforços para públicos frequentemente invisibilizados pelas políticas de formação docente.

Do ponto de vista da gestão, a UFMA criou uma estrutura institucional específica, coordenada pela Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) e pela Assessoria de Interiorização, com responsabilidades que incluíram: seleção de docentes formadores, apoio logístico aos polos, articulação com secretarias

municipais e monitoramento pedagógico. Ainda assim, persistiram dificuldades relevantes, como infraestrutura precária em polos do interior, conectividade limitada, sobrecarga de docentes universitários e evasão média de 18% no primeiro ano, relacionada principalmente às condições socioeconômicas adversas e à conciliação entre trabalho e estudo.

Como resposta, a universidade e os parceiros locais implementaram estratégias de mitigação, como parcerias com prefeituras e associações comunitárias para transporte e alimentação, formação continuada de professores-formadores em metodologias interculturais e bilíngues, acompanhamento psicopedagógico voltado a estudantes indígenas e surdos, além de relatórios semestrais encaminhados à CAPES, garantindo maior transparência e avaliação contínua.

Os resultados preliminares foram expressivos. Até o final de 2024, 920 professores haviam concluído com êxito o primeiro ano de curso, alcançando taxa de permanência superior a 80% (UFMA, 2024). Esse índice, embora ainda insuficiente, foi considerado positivo diante das condições adversas, sinalizando o potencial do programa para consolidar trajetórias de formação superior entre docentes de comunidades historicamente marginalizadas. Ademais, a experiência da UFMA passou a ser reconhecida nacionalmente, com a apresentação de relatórios e boas práticas em seminários promovidos pela CAPES e pelo Fórum Nacional de Educação (FNE, 2024).

Contudo, a trajetória do PARFOR na UFMA, da adesão inicial em 2009 à incorporação do PARFOR Equidade em 2024, ilustra um movimento de evolução da política pública: da formação massiva de professores em exercício para uma formação focalizada, equitativa e culturalmente contextualizada. Ao mesmo tempo em que mantém sua função de ampliar a titulação docente no estado, a universidade reafirma sua centralidade no combate às desigualdades sociais e educacionais, interiorizando o acesso ao ensino superior e incorporando práticas pedagógicas inclusivas. Ainda que enfrente desafios estruturais e de financiamento, o programa se mostra promissor para a construção de uma educação mais representativa, em sintonia com os princípios da equidade e da justiça social.

A seção seguinte aprofundará os processos de gestão e de implementação do PARFOR Equidade na UFMA, destacando os cursos ofertados, os polos atendidos, o perfil dos estudantes e as estratégias institucionais para superar os desafios que ainda se apresentam.

4.2 GESTÃO E OPERACIONALIZAÇÃO DO PARFOR EQUIDADE NA UFMA

Esta subseção apresenta a análise da gestão e operacionalização do PARFOR Equidade na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), com o objetivo central de demonstrar como a instituição estruturou, monitorou e adaptou o programa às especificidades regionais, promovendo acesso à educação superior para professores em exercício em contextos historicamente desfavorecidos. A investigação considera aspectos organizacionais, pedagógicos e logísticos, permitindo compreender como políticas nacionais de formação docente se articulam às demandas locais, garantindo inclusão de

professores indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e surdos (UFMA, 2024; CAPES, 2022). Para tanto, a análise utiliza dados institucionais da UFMA, relatórios da CAPES e estudos recentes sobre formação docente e políticas públicas, identificando estratégias institucionais e resultados da ação.

A implementação do PARFOR Equidade na UFMA iniciou-se em 2024, com a criação de 12 polos regionais estrategicamente distribuídos em municípios com alta concentração de populações historicamente marginalizadas, incluindo Alcântara, Caxias, Grajaú, Zé Doca e Santa Inês (UFMA, 2024). Para esta primeira fase, foram abertas 1.200 vagas em cursos de licenciatura específicos, contemplando Educação Escolar Quilombola, Educação Intercultural Indígena, Educação Especial Inclusiva e Educação Bilíngue de Surdos. A distribuição das turmas buscou atender às demandas locais, considerando a distância geográfica, a disponibilidade de infraestrutura e a densidade de docentes em exercício, promovendo acesso qualificado à formação superior em regiões de difícil cobertura educacional.

O programa mobilizou cerca de 120 docentes da UFMA, atuando como tutores, coordenadores e professores formadores nos polos, acumulando funções de docência, pesquisa e extensão, e garantindo acompanhamento pedagógico contínuo (UFMA, 2024). Essa articulação institucional permitiu a implementação de estratégias pedagógicas adaptadas às realidades socioculturais dos cursistas, como metodologias interculturais, bilíngues e inclusivas, além de acompanhamento psicopedagógico direcionado a docentes indígenas, quilombolas e surdos, de modo a reduzir barreiras linguísticas e culturais ao aprendizado.

O perfil dos estudantes matriculados evidencia a relevância social da iniciativa: 70% são mulheres, 45% quilombolas, 25% indígenas e 15% pessoas com deficiência, com significativa presença de docentes atuando em escolas do campo e comunidades rurais (UFMA, 2024). A adesão do corpo docente demonstra o impacto do programa na redução das desigualdades históricas de acesso à formação acadêmica, promovendo inclusão social e valorização da diversidade cultural na educação básica.

Em termos de gestão e operacionalização, a UFMA estruturou uma rede de suporte integrada à Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) e à Assessoria de Interiorização, responsável pela coordenação acadêmica e logística dos polos, seleção e capacitação de docentes formadores, articulação com secretarias municipais de educação e monitoramento contínuo das turmas. Entre os mecanismos adotados, destacam-se a formação continuada dos professores tutores, a implementação de processos de avaliação semestrais, parcerias com prefeituras e associações comunitárias para transporte e alimentação, e suporte tecnológico para aulas e materiais didáticos. Essa estrutura evidenciou a capacidade da universidade em conciliar políticas nacionais com demandas locais, promovendo um modelo de interiorização da educação superior voltado à equidade (UFMA, 2024; CAPES, 2022).

O PARFOR Equidade apresenta avanços significativos em relação à primeira fase do PARFOR, ao concentrar esforços em grupos historicamente marginalizados e reconhecer as especificidades regionais e culturais dos cursistas. Estudos recentes indicam que programas estruturados de formação docente, como o PARFOR e o PARFOR Equidade, são estratégicos para a superação de desigualdades históricas, fortalecendo a profissionalização de professores e melhorando a qualidade do ensino na educação básica (Dourado, 2020; Souza; Amaral, 2022). Ao integrar políticas nacionais e demandas locais, o programa evidencia um modelo de inclusão educacional adaptado a contextos de vulnerabilidade socioeconômica e territorial, consolidando a função social da universidade pública na promoção da equidade.

Os desafios enfrentados na implementação incluem infraestrutura precária em alguns polos, conectividade limitada, sobrecarga de docentes e evasão inicial de cerca de 18% dos cursistas no primeiro ano, motivada por dificuldades socioeconômicas e conciliação entre trabalho e estudo (UFMA, 2024). Para mitigá-los, a UFMA desenvolveu estratégias integradas, incluindo: capacitação continuada de tutores em metodologias interculturais e bilíngues; acompanhamento psicopedagógico individualizado; apoio logístico por meio de parcerias com secretarias municipais e associações comunitárias; e monitoramento sistemático da execução, com relatórios enviados à CAPES, assegurando transparência e avaliação constante dos resultados. Tais medidas demonstram como a gestão institucional pode potencializar a efetividade de políticas públicas, garantindo a permanência e o êxito acadêmico dos docentes participantes.

Os resultados obtidos até 2024 revelam impactos concretos na democratização do acesso à formação docente no Maranhão. Aproximadamente 920 professores concluíram com êxito o primeiro ano de implementação, com taxa de permanência superior a 80%, números expressivos diante das condições socioeconômicas e geográficas enfrentadas pelos cursistas (UFMA, 2024). A distribuição equitativa de polos e cursos permitiu atender áreas com maior déficit histórico de professores licenciados, fortalecendo o magistério da rede pública estadual e municipal e ampliando a presença de profissionais qualificados em regiões remotas e vulneráveis.

Assim, a gestão e operacionalização do PARFOR Equidade na UFMA demonstra que políticas públicas de formação docente, quando bem estruturadas e articuladas às especificidades regionais, podem promover inclusão, equidade e qualidade no ensino superior. O programa contribui para reduzir desigualdades históricas ao possibilitar que professores em exercício, sobretudo em municípios periféricos e comunidades tradicionais, tenham acesso a licenciaturas. Entre os impactos já identificados destacam-se o aumento de matrículas em áreas estratégicas, o fortalecimento das redes locais de ensino, a valorização da diversidade cultural e linguística na formação docente e a incorporação de práticas pedagógicas interculturais e inclusivas.

O PARFOR Equidade evidencia, ainda em seus primeiros passos, a função social da UFMA como agente de interiorização do ensino superior, ainda que seus resultados iniciais indiquem mais potencialidades do que consolidações, evidenciando a necessidade de políticas mais estáveis, integradas e sustentáveis. Nesse sentido, a experiência maranhense reforça que programas voltados à formação docente, se acompanhados de mecanismos consistentes de acompanhamento e suporte, podem se transformar em instrumentos relevantes para a valorização profissional e para a redução das desigualdades educacionais. Essas análises fundamentam a transição para as considerações finais, que retomarão as contribuições do PARFOR e do PARFOR Equidade para a democratização da formação docente no Maranhão e no Brasil, sintetizando os impactos alcançados e apontando caminhos para o aprimoramento das políticas públicas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu da questão central: qual a importância da implementação do PARFOR e do PARFOR Equidade no estado do Maranhão, em termos de gestão educacional e democratização da formação docente da educação básica?

Ao longo das seções, foi possível demonstrar que tanto o PARFOR quanto o PARFOR Equidade desempenham uma função impar e estratégica na ampliação do acesso à formação superior e na valorização do magistério, contribuindo para reduzir desigualdades históricas no estado. A investigação também evidenciou que essas políticas públicas ultrapassam a dimensão estritamente acadêmica, assumindo relevância social, territorial e cultural na consolidação do direito à educação em regiões historicamente marcadas por vulnerabilidades educacionais e exclusão do ensino superior.

Desde sua implementação em 2009, o PARFOR na UFMA formou 2.907 professores em exercício, distribuídos em 127 turmas ofertadas em 34 municípios maranhenses. Atualmente, o programa está presente em 42 municípios, com 94 turmas e mais de 4.300 alunos matriculados, abrangendo sete cursos de licenciatura. Esses números evidenciam a capacidade de interiorização do ensino superior e o impacto positivo na formação docente em diversas regiões do estado. Mais do que indicadores quantitativos, esses dados revelam o fortalecimento da presença da universidade pública em municípios interioranos historicamente afastados das políticas de formação superior. Em muitos desses territórios, a chegada do PARFOR representou a primeira oportunidade concreta de acesso à licenciatura para professores em exercício, especialmente em localidades rurais e municípios distantes dos grandes centros urbanos.

O PARFOR Equidade, iniciado em 2024, ampliou o foco da política, direcionando a formação para professores pertencentes a grupos historicamente marginalizados, como indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e surdos. Na primeira etapa do programa, foram ofertadas 1.200 vagas em 12 polos distribuídos em municípios como Alcântara, Caxias, Grajaú, Zé Doca e Santa Inês. Dados

institucionais indicam que, até o final de 2024, 920 professores concluíram com êxito o primeiro ano de cursos específicos de Educação Escolar Quilombola, Educação Intercultural Indígena, Educação Especial Inclusiva e Educação Bilíngue de Surdos, com taxa de permanência superior a 80%. Esse número evidencia a importância de políticas de suporte, acompanhamento pedagógico e estratégias logísticas adaptadas às realidades locais. A proposta do PARFOR Equidade introduz importante mudança qualitativa nas políticas de formação docente ao reconhecer que a democratização do acesso à universidade não pode ocorrer de maneira homogênea, mas deve considerar diferenças culturais, territoriais, linguísticas e identitárias presentes na sociedade brasileira. Nesse sentido, o programa amplia a compreensão de equidade ao incorporar demandas historicamente invisibilizadas pelas políticas educacionais tradicionais.

Ao articular políticas nacionais de formação docente com demandas regionais, os programas demonstram que a interiorização da educação superior pode contribuir de forma efetiva para a democratização da formação docente. Entre os impactos observados estão o aumento do número de professores habilitados nos municípios estratégicos, a valorização da diversidade cultural e linguística na educação básica, a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas e interculturais, e o fortalecimento das redes locais de ensino. Tais resultados reforçam a função social da UFMA como mediadora entre políticas públicas e contextos educacionais historicamente desfavorecidos, criando condições para que a formação docente alcance maior equidade.

A pesquisa também permitiu compreender que a interiorização promovida pelo PARFOR e pelo PARFOR Equidade não representa apenas deslocamento físico da universidade para o interior, mas constitui movimento político e social de ampliação do direito à formação superior em regiões historicamente marginalizadas. Esse processo fortalece a permanência de profissionais qualificados nos próprios municípios e favorece práticas pedagógicas mais contextualizadas às realidades locais.

Entretanto, apesar dos avanços, os desafios permanecem significativos. A desigualdade regional ainda limita o acesso em municípios mais remotos, a infraestrutura dos polos e o acesso à conectividade seguem sendo obstáculos importantes, e há necessidade de políticas públicas contínuas que garantam a estabilidade financeira e pedagógica do programa. O PARFOR Equidade ainda se encontra em seus primeiros anos de implementação, e sua consolidação dependerá da manutenção de estratégias de acompanhamento, capacitação de formadores e articulação interinstitucional.

Além disso, a pesquisa revelou que muitos professores participantes enfrentam dificuldades relacionadas a deslocamentos extensos, precariedade das estradas, limitações de acesso à conectividade digital, ausência ou insuficiência de impressão dos cadernos pedagógicos e à complexa articulação entre trabalho docente, formação acadêmica intensiva em finais de semana e períodos de férias, bem como responsabilidades familiares e comunitárias. Tais condições evidenciam que a democratização da formação docente não pode ser compreendida apenas como ampliação formal de

vagas ou expansão territorial da oferta universitária, mas exige políticas estruturantes capazes de garantir condições objetivas de permanência, suporte pedagógico, acesso a materiais didáticos, inclusão digital e qualidade formativa, especialmente em contextos marcados por desigualdades regionais e vulnerabilidades socioeconômicas históricas.

Outro aspecto importante identificado ao longo da investigação refere-se às tensões existentes entre expansão quantitativa e qualidade da formação. Embora os programas tenham ampliado significativamente o acesso à licenciatura, persistem desafios relacionados ao financiamento contínuo, à manutenção da infraestrutura dos polos, à formação de professores orientadores e à sustentabilidade administrativa das ações desenvolvidas. A dependência de recursos federais e as oscilações das políticas nacionais de educação podem comprometer a continuidade de iniciativas fundamentais para estados historicamente marcados por desigualdades educacionais, como o Maranhão.

A análise histórica desenvolvida ao longo desta pesquisa demonstrou que a formação docente no Maranhão esteve, durante décadas, marcada pela concentração de instituições formadoras nos grandes centros urbanos, pela escassez de cursos superiores e pela limitada presença do Estado em regiões interioranas. Nesse contexto, o PARFOR e o PARFOR Equidade assumem importância estratégica ao tensionarem estruturas históricas de exclusão educacional, aproximando a universidade pública das realidades sociais e culturais dos municípios maranhenses. Tal movimento contribui para reduzir assimetrias regionais e fortalecer a educação básica em territórios que historicamente permaneceram à margem das políticas de formação superior.

O PARFOR e o PARFOR Equidade demonstram que políticas estruturadas de formação docente podem efetivamente contribuir para a democratização do ensino superior e para a valorização do magistério no Maranhão. A experiência indica que, mesmo em contextos de elevada vulnerabilidade social, é possível oferecer cursos de licenciatura de qualidade, reduzir desigualdades históricas e atender grupos historicamente marginalizados. A continuidade e ampliação de programas como esses são fundamentais para consolidar os avanços alcançados e criar perspectivas de transformação educacional sustentável. Os resultados analisados permitem concluir que a gestão educacional exerce função social central na efetividade dessas políticas, uma vez que a implementação dos programas depende de articulações institucionais permanentes entre universidades, CAPES, secretarias municipais e estaduais de educação, coordenações pedagógicas e comunidades locais.

Os desafios da formação de professores no Brasil e no Maranhão permaneçam, os resultados obtidos apontam para caminhos promissores, mostrando que políticas de equidade e inclusão têm potencial real de impactar positivamente a educação básica e a qualidade do ensino no estado e no país. Do ponto de vista interpretativo, a pesquisa evidencia que o PARFOR e o PARFOR Equidade não podem ser compreendidos apenas como programas de formação superior, mas como instrumentos de enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais historicamente produzidas no território

brasileiro. Ao promoverem acesso à universidade pública, valorização das identidades culturais e fortalecimento das redes locais de ensino, essas políticas reafirmam a educação como direito social e como possibilidade concreta de transformação das realidades regionais.

Por fim, conclui-se que a consolidação de políticas de formação docente comprometidas com a equidade exige continuidade institucional, fortalecimento do financiamento público e reconhecimento das especificidades socioculturais dos diferentes territórios brasileiros. No caso do Maranhão, marcado por profundas desigualdades históricas, o fortalecimento do PARFOR e do PARFOR Equidade representa importante possibilidade de ampliação da justiça educacional, da valorização do magistério e da construção de uma educação pública socialmente justa, referenciada, democrática e inclusiva.

REFERÊNCIAS

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. Plano Nacional de Educação 2001–2010. Brasília, DF: MEC, 2001.

BRASIL. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jan. 2009a.

BRASIL. Portaria Normativa MEC/CAPES nº 40, de 12 de dezembro de 2009. Dispõe sobre a execução do PARFOR. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009b.

BRITO, M. C. Formação de professores no Maranhão: limites e desafios. São Luís: EDUFMA, 2017.

CAPES. Documento Orientador do PARFOR. Brasília, DF: CAPES, 2009.

CAPES. Relatório de Gestão 2009–2016. Brasília, DF: CAPES, 2017.

CAPES. Documento de Referência do PARFOR Equidade. Brasília, DF: CAPES, 2022.

DOURADO, L. F. Políticas de formação de professores no Brasil: tendências e desafios. Educação & Sociedade, Campinas, v. 41, e023005, 2020.

FNE – Fórum Nacional de Educação. Anais do Seminário Nacional sobre o PARFOR Equidade. Brasília, DF: MEC/FNE, 2024.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 115, p. 1355-1379, 2011.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2015.

INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2009. Brasília, DF: INEP, 2009.

INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2010. Brasília, DF: INEP, 2010.

LIBÂNEO, J. C. Didática e trabalho docente: a formação do professor como profissional prático-reflexivo. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 21-39, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

SILVA, J. F. Políticas públicas e formação docente no Maranhão. Educação em Debate, Fortaleza, v. 42, p. 95-118, 2020.

SILVA, M. R.; ARAÚJO, R. S. O PARFOR como política de formação docente: limites e perspectivas. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 145-160, 2019.

SOUZA, L. A.; AMARAL, D. P. O PARFOR e a valorização do magistério: uma análise crítica. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Belo Horizonte, v. 38, n. 1, p. 89-108, 2022.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

UFMA. Relatório de Interiorização e Formação Docente. São Luís: UFMA/PROEN, 2020.

UFMA. Relatório de Gestão do PARFOR. São Luís: UFMA/PROEN, 2023.

UFMA. Relatório Institucional do PARFOR Equidade. São Luís: UFMA/PROEN, 2024.