



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO EM EDUCAÇÃO (ACADÊMICO)**

CELESTINA MARIA PEREIRA DE SOUZA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) NOS
GOVERNOS DO TOCANTINS ANTES E PÓS PNE/2014 E PEE/2015
QUAIS INTENCIONALIDADES?**

Palmas (TO)
2021

CELESTINA MARIA PEREIRA DE SOUZA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) NOS
GOVERNOS DO TOCANTINS ANTES E PÓS PNE/2014 E PEE/2015
QUAIS INTENCIONALIDADES?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Tocantins (UFT) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Estado, Sociedade e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosilene Lagares.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- S729p Souza, Celestina Maria Pereira de.
Políticas públicas de formação de professores(as) nos governos do Tocantins antes e pós PNE/2014 e PEE/2015 quais as intencionalidades?. / Celestina Maria Pereira de Souza. – Palmas, TO, 2021.
115 f.
- Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Educação, 2021.
Orientadora : Rosilene Lagares
1. Política educacional. 2. Formação de professores. 3. Plano Nacional de Educação. 4. Tocantins. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documentô é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

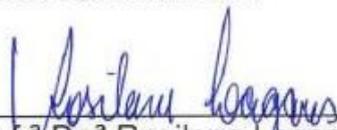
CELESTINA MARIA PEREIRA DE SOUZA

**POLÍTICA(S) PÚBLICA(S) DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) NOS
GOVERNOS DO TOCANTINS ANTES E PÓS PNE/2014 E PEE/2015
QUAIS INTENCIONALIDADES?**

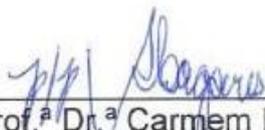
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), na Linha de Pesquisa Estado, Sociedade e Práticas Educativas, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação, e aprovada em sua forma pela orientadora e banca examinadora.

Data da Defesa: 22/10/2021.

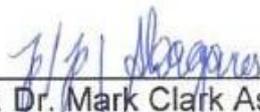
Banca Examinadora:



Prof.^a Dr.^a Rosilene Lagares (PPGE/UFT)
Orientadora e Presidente da Banca



Prof.^a Dr.^a Carmem Lúcia Artioli Rolim (PPGE/UFT)
Avaliadora Interna



Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho (PPGE/UFAC)
Avaliador Externo

Ao meu pai, Teodoro, a quem foi cerceado o direito à educação, e que produziu sua vida material com todas as limitações imagináveis, sem saber ler, tão pouco escrever, que sem oportunidades, lutou bravamente na sua breve vida.

À minha mãe, Raimunda, que mesmo com pouco estudo, soube inculcar na mente e no caráter dos filhos e filhas, a importância de ter conhecimento, de progredir na vida acadêmica, que poderíamos ir da segregação à superação, usufruindo o melhor da vida.

AGRADECIMENTOS

Momento especial de agradecer a todos e todas que contribuíram com minha jornada. Agradeço imensamente minha orientadora, Dra. Rosilene Lagares, que generosamente me guiou no caminho da pesquisa. Professora Rose, és luz por onde caminhas, pois todos que a ti se achegam conseguem brilhar junto contigo. Gratidão eterna! Receba minhas flores, com amor e carinho. Agradeço com o coração cheio de amor, todos os meus professores que durante o curso se dispuseram a construir conosco essa caminhada: Carmem Artioli, IdemarVizzoli, José Carlos Freitas, Adriano Batista, Juciley Evangelista, e com um carinho todo especial o Professor Dr. Roberto Francisco. Obrigada por tudo!

Agradeço de coração meus irmãos Adriano, Alessandro e José Antônio, pela parceria, amor e cuidado. O que vocês são integra o que sou. Agradeço em especial minha irmã Maria do Carmo, que transcendeu o cuidado de irmã, igualando-se ao patamar de mãe, que doa, protege, cuida e acolhe. Obrigada por sua vida existir na minha.

Reconheço o companheirismo, solidariedade e aconchego do meu esposo Oscar Santos, que bravamente lutou ao meu lado, superando minha ausência e suplantando em nossos filhos, Aureliano Gabriel e Maria Clara Kalu, amor e cuidado paterno. Esta vitória também é sua, dos nossos filhos. Por todas as vezes que cuidou e me protegeu, auxiliou e me encorajou. Você é um esposo como São José, que cumpre com excelência sua missão de cuidar da sua família.

Obrigada a todas as minhas amigas. As de longa data, Lindonete e Milena, que me conhecem, me aceitam e me amam como eu sou. As quase de longa data, Andrea, Patrícia, Ana Lídia e Cleidiana: vocês são minha paz quando tudo parece ruir. Muito obrigada pela amizade sincera de todas vocês.

Dedico um agradecimento especial aos meus amigos, Baltazar e Daniele, pela acolhida, e por terem me estendido a mão no momento mais difícil da escrita. Sem o apoio incondicional de vocês, certamente eu não teria conseguido chegar até aqui.

Um olhar fraterno e grato aos meus colegas do mestrado, em especial, Vinícius Ludovice, que pegou na minha mão e me mostrou por onde andar. Você é um amigo querido que o mestrado me trouxe para a vida inteira. Obrigada de coração ao Ítalo, a Ana Cléia, ao Jhonata, a Aldízia e a Cleidiana, por tantos momentos de estudo, discussão e crescimento.

Reverencio aqui, em um espaço especial, ao meu amigo Marcos Irondes, que gentilmente compartilhou seu conhecimento acadêmico, literalmente pegou na minha mão, como um(a) professor(a) alfabetizador(a) faz com uma criança quando a ensina ler e escrever. Você foi fantástico. Serei eternamente grata à sua generosidade e solidariedade no meu processo de crescimento na pesquisa.

Agradeço ainda, com o coração repleto de amor, à Professora Malu Macedo e Eunice Lisboa que foram muito generosas, sempre solícitas e prestativas, me deram um teto para me abrigar durante a escrita. Serei eternamente grata. Agradeço também, ao Professor Robson Vila Nova Lopes, que carinhosamente sempre me incentivou a ser melhor como pessoa e como profissional.

E agradeço também às técnicas da Gerência de Formação e Apoio à Pesquisa, que sempre muito generosas me deram todo o suporte no nosso ambiente de trabalho, para que eu pudesse concluir a pesquisa. Minha eterna gratidão.

RESUMO

Esta Dissertação vincula-se à linha de pesquisa Estado, Sociedade e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Mestrado Acadêmico da Universidade Federal do Tocantins (UFT). No Brasil, o processo de redemocratização do país foi marcado por reformas significativas na sociedade brasileira a partir da década de 1980. O estado do Tocantins, criado no ensejo desse processo, firmou suas instituições governamentais com a adoção de políticas educacionais que refletiram as concepções nacionais. Um dos mais importantes instrumentos normativos das políticas educacionais no Brasil é o Plano Nacional de Educação (PNE/2014), e no estado do Tocantins o Plano Estadual de Educação (PEE/2015). Nesse contexto questiona-se: Que fundamentos teóricos sobressaem para as políticas de formação de professores(as) no Brasil, desde o processo de redemocratização do país? Quais as reverberações, no estado do Tocantins, das políticas de formação de professores(as) adotadas no Brasil a partir da década de 1990? Quais metas preconizam políticas de formação de professores(as) no PNE/2014 e, conseqüentemente, no PEE/2015, e seus possíveis desdobramentos? Tem-se por objetivo analisar as políticas de formação de professores(as) adotadas no estado do Tocantins desde a instituição do Sistema Estadual de Ensino, em 1994, até o contexto dos Planos Nacional de Educação (PNE) de 2014 e Estadual de Educação (PEE) de 2015. Assentada no método materialista histórico-dialético, a pesquisa é sustentada em fontes bibliográficas e documentais. Os resultados reiteram os reflexos dos fundamentos das políticas de formação de professores(as) adotadas em nível nacional, nas políticas adotadas no Tocantins e desvelam os resultados no desenvolvimento das Metas referentes à formação docente no Sistema Estadual de Ensino, mostrando que, numericamente, o PEE/2015 ainda não logrou resultados que demonstrem a garantia de políticas de formação de professores(as) no território tocantinense. Destacamos possibilidades de atuação do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente na proposição, acompanhamento e avaliação das políticas de formação de professores(as) com atuação conjunta entre os entes federados.

Palavras-chave: Política educacional. Formação de professores. Plano Nacional de Educação. Plano Estadual de Educação. Tocantins.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the research line State, Society and Educational Practices of the Graduate Program in Education (PPGE), Academic Master's Degree at the Federal University of Tocantins (UFT). In Brazil, the country's redemocratization process was marked by significant reforms in Brazilian society from the 1980s onwards. The state of Tocantins, created in the course of this process, established its governmental institutions with the adoption of educational policies that reflected national conceptions. One of the most important normative instruments of educational policies in Brazil is the National Education Plan (PNE/2014), and in the state of Tocantins the State Education Plan (PEE/2015). In this context, the question is: What theoretical foundations stand out for teacher education policies in Brazil, since the country's redemocratization process? What are the reverberations, in the state of Tocantins, of the teacher education policies adopted in Brazil since the 1990s? What goals do teacher education policies advocate in the PNE/2014 and, consequently, in the PEE/2015, and their possible consequences? The objective is to analyze the teacher training policies adopted in the state of Tocantins since the institution of the State Education System, in 1994, to the context of the 2014 National Education Plan (PNE) and the State Education Plan (PEE) of 2015. Based on the historical-dialectical materialist method, the research is supported by bibliographic and documentary sources. The results reiterate the reflections of the fundamentals of teacher education policies adopted at the national level, in the policies adopted in Tocantins and unveil the results in the development of the Goals related to teacher education in the State Education System, showing that, numerically, the PEE/2015 still did not achieve results that demonstrate the guarantee of teacher training policies in the Tocantins territory. They highlight the possibilities of action of the Permanent Forum of Support to Teacher Education in the proposal, monitoring and evaluation of teacher education policies with joint action between federated entities.

Keywords: Educational policy. Teacher training. National Education Plan. State Education Plan. Tocantins.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Relação de documentos nacionais e respectivas fontes | 24 |
| Quadro 2 - Relação de documentos estaduais e respectivas fontes..... | 26 |
| Quadro 3 - Metas referentes à formação dos professores(as) | 83 |
| Quadro 4 - Outras metas referentes à formação docente | 85 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|------|
| Tabela 1 - Funções docentes no estado do Tocantins por grau de formação | 697 |
| Tabela 2 - Aproveitamento escolar dos alunos | 6870 |
| Tabela 3 - Formação dos professores que atuam na educação básica | 786 |
| Tabela 4 - Porcentagem de professores com formação em ensino superior adequadas às áreas que atuam no Brasil e no Tocantins..... | 82 |
| Tabela 5 - Professores com formação em nível de pós-graduação | 84 |
| Tabela 6 - Número de docentes com pós-graduação stricto sensu | 85 |
| Tabela 7 - Formação inicial dos profissionais que atuam na educação básica | 87 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Miga –Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais
AID –Agência Internacional de Desenvolvimento
CFI –Corporação Financeira Internacional
Asmet–Assessoria de Apoio aos Municípios
ABALF –Associação Brasileira de Alfabetização
ABdC–Associação Brasileira de Currículo
Abrapec–Associação Brasileira de Pesquisa em educação em Ciências
Fineduca– Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação
Anpae– Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Anped– Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Anfope– Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
Cedes– Centro de Estudos Educação e Sociedade
ICSID –Centro Internacional para a Resolução de Disputas sobre investimentos
FORUMDIR –Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
Conorte–Comissão de Estudos do Norte Goiano
Cepal –Comissão Econômica para América Latina e Caribe
DCN –Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica
FEE-TO –Fórum Estadual de Educação
Fepad–Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente
Forparfor–Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do Parfor
FORPIBID RP –Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PIBID e Residência Pedagógica
Unicef–Fundo das Nações Unidas para a Infância
Fundef–Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FMI –Fundo Monetário Internacional
GepeEM - Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Municipal da UFT
LDB –Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC– Ministério da Educação

SBEM – Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio; Sociedade Brasileira de Educação matemática

Unesco– Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

PCNs– Parâmetros Curriculares Nacionais

PHC – Pedagogia Histórico-Crítica

Parfor– Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PME – Planos Municipais de Educação

PEE – Plano Estadual de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

Ponafor–Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica

PNUD–Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGE –Programa de Pós-Graduação em Educação

Mude-TO–Projeto Municípios Unidos para o Desenvolvimento da Educação no Tocantins

Sase– Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino

Seduc– Secretaria de Estado da Educação e Cultura

Sintet–Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Tocantins

SEE–Sistema Estadual de Ensino

SBEEnBio–Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia

SBEEnQ–Sociedade Brasileira de Ensino de Química

Undime– União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

Unitins–Universidade Estadual do Tocantins

UFT–Universidade Federal do Tocantins

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 14 |
| 2 | RELAÇÃO HISTÓRICA ENTRE ESTADO, O AVANÇO DO NEOLIBERALISMO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) NO BRASIL | 30 |
| 2.1 | Apontamentos sobre o conceito de Estado..... | 31 |
| 2.2 | O Estado brasileiro: narrativa histórica | 34 |
| 2.3 | A expansão do neoliberalismo no Brasil e no mundo: breves apontamentos | 37 |
| 2.4 | Neoliberalismo na educação: concessão e anuência do Estado Brasileiro nas reformas e políticas educacionais..... | 40 |
| 2.4.1 | De quais políticas falamos?..... | 41 |
| 2.4.2 | Políticas de Formação de professores(as) e os postulados neoliberais | 47 |
| 3 | REVERBERAÇÕES DOS POSTULADOS NEOLIBERAIS NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) NO TOCANTINS..... | 63 |
| 3.1 | Redemocratização do Brasil e a criação do estado do Tocantins: breve histórico | 63 |
| 3.2 | Gestão dos governos no Tocantins e as políticas de formação de professores(as) | 67 |
| 4 | PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024) E PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO TOCANTINS (2015-2025): (DES)CAMINHOS DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)..... | 83 |
| 4.1 | Formação de professores(as) no PNE/2014 e PEE/2015: quais resultados? | 83 |
| 4.2 | PEE/2015 e Sistemas de Ensino: possibilidades para um efetivo monitoramento e avaliação | 87 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 95 |
| | REFERÊNCIAS..... | 99 |

1 INTRODUÇÃO

Esta Dissertação vincula-se à linha de pesquisa Estado, Sociedade e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Mestrado Acadêmico da Universidade Federal do Tocantins (UFT), tendo como temas políticos de formação de professores(as), no Brasil e no Tocantins, considerando os contextos históricos e os indutores legais dessas políticas, como o Plano Nacional de Educação de 2014 e o Estadual de Educação de 2015.

O processo de redemocratização do país, consumado normativamente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, e as novas perspectivas mundiais nos campos econômico, político, social e cultural, advindas da crise do capitalismo e do avanço da globalização, engendraram reformas significativas na sociedade brasileira a partir da década de 80. O estado do Tocantins, criado no ensejo desse processo, firmando suas instituições governamentais, adotou políticas educacionais que refletiram as concepções nacionais. Tais políticas educacionais refletiram sua estrutura jurídico-administrativa como o mais novo estado da federação, que passava a integrar a região norte, com características e desafios dos estados da Amazônia.

Nesse período, como afirma Arce (2001), o neoliberalismo se expande sobre o pretexto de garantir as liberdades individuais – premissa defendida por grandes nomes da economia como Hayek e Friedman. Nesse contexto, conforme os ideais neoliberais, o papel do Estado deveria ser reestruturado, sendo reduzido ao mínimo, de forma que cada indivíduo pudesse exercer o seu direito à liberdade, buscando atingir seus anseios pessoais e ratificando as características da nova civilização, que garantem o livre mercado e indivíduos livres. Assim, com o avanço do neoliberalismo, as políticas sociais são diretamente afetadas, visto que, na renovação do capital, é imprescindível a erradicação ou minimização de programas sociais públicos. Nesse quadro, a educação aparece como uma solução, pois, teoricamente, capacita os indivíduos, garantindo plenas condições ao exercício da cidadania com dignidade e longe da inópia.

Os governos brasileiros pós-redemocratização aderem às bandeiras da modernização e da globalização, as quais nos transformariam em um país de primeiro mundo. Com o Estado desprendido da responsabilidade com as políticas

sociais, cada indivíduo se torna responsável pela superação da sua condição de pobreza e inferioridade na sociedade capitalista. Isso torna a educação uma política social, que é capaz de formar esse novo indivíduo: neoliberal, competitivo e adaptável às exigências do mercado. Desse modo, conforme afirma Gentilli (1996), os sistemas educacionais são considerados ineficientes, improdutivos e ineficazes para dar conta da demanda.

Para que o Brasil se adequasse a essa nova ordem mundial, esses governos promoveram ajustes econômicos, políticos e educacionais. Para tanto, organismos internacionais como o Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) indicaram os rumos da educação no país, com recomendações, diagnósticos e propostas para uma reforma educacional, no intuito de formar indivíduos preparados para as exigências do sistema capitalista e o novo modelo de produção imposto pelo capital.

Essas recomendações, impregnadas dos conceitos neoliberais, indicaram meios de elevar o grau de escolaridade dos indivíduos, erradicar o analfabetismo e promover uma educação que reduza as discrepâncias entre as exigências do mercado e o resultado do setor educativo. Desse modo, a educação adquire um caráter de investimento, condicionando o crescimento econômico do país. Assim, a formação de professores(as) torna-se uma via estratégica na melhoria da oferta da educação, pois eles são diretamente responsáveis pela formação do trabalhador. E o processo formativo desse profissional deve ser ajustado, dado que, para desenvolver essas novas habilidades requeridas pelo mercado, o professor não necessita de uma base teórica extensa, muito menos assentada em conhecimentos históricos, filosóficos e metodológicos.

Desde então, os governos brasileiros adotaram diversas políticas educacionais no país com a expedição oficial de instrumentos normativos que regulamentaram tanto a política curricular da educação como as políticas de formação de professores(as). Conforme Vieira (2007), uma política educacional impressa nas ações da esfera pública reflete as ideias e expectativas dos governos que as regulamentam. Desse modo, as diversas reformas educacionais buscaram atender aos anseios do mercado, balizando uma formação de base utilitarista,

pontual e aligeirada, valorizando conhecimentos práticos e do cotidiano baseados em competências, em detrimento do conhecimento sistematizado e da minimização da teoria (SANTOS, 2013).

O mais recente instrumento normativo das políticas educacionais no Brasil é o Plano Nacional de Educação (PNE/2014), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), o qual contempla 20 metas referentes à universalização do acesso à educação básica, melhoria do acesso ao ensino superior, elevação da qualidade da educação e garantia do financiamento adequado à execução das ações propostas. E, em seu artigo 8º, determinou que os estados, o Distrito Federal e os municípios deveriam elaborar seus correspondentes planos de educação ou adequar os planos aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE/2014, no prazo de um ano contado da publicação da Lei.

O estado do Tocantins, em atendimento à referida lei, readequou o Plano Estadual de Educação (PEE), aprovado pela Lei nº 1.859, de 06 de dezembro de 2007, com vigência até 2015 (TOCANTINS, 2007), de forma que atendesse ao dispositivo da Lei do PNE/2014, aprovando o novo PEE com abrangência até 2025, com a Lei nº 2.977, de 08 de julho de 2015 (TOCANTINS, 2015).

Os dois Planos contemplam metas que preconizam políticas de formação de professores(as), sendo que, no PEE/2015, são representadas nas metas 18, 19, 20 e 21 com suas respectivas estratégias, e, no PNE/2014, nas metas 15, 16, 17 e 18.

Diante do exposto, na pesquisa, problematizamos:

1. Que fundamentos teóricos sobressaem para as políticas de formação de professores(as) no Brasil, desde o processo de redemocratização do país?
2. Quais as reverberações, no estado do Tocantins, das políticas de formação de professores(as) adotadas no Brasil a partir da década de 1990?
3. Quais metas preconizam políticas de formação de professores(as) no PNE/2014 e, conseqüentemente, no PEE/2015, e seus possíveis desdobramentos?

Assim, objetivamos analisar as políticas de formação de professores(as) adotadas no estado do Tocantins desde a instituição do Sistema Estadual de Ensino, em 1994, até o contexto dos Planos Nacional de Educação (PNE) de 2014 e Estadual de Educação (PEE) de 2015.

Para tanto, especificamente, pretendemos:

- a) compreender os fundamentos teóricos das políticas educacionais de formação de professores(as) no Brasil, desde o processo de redemocratização do país, assentados em uma perspectiva crítica das produções científicas dos pesquisadores e associações que, historicamente, lutam em defesa da formação docente no país;
- b) analisar as políticas de formação de professores(as) adotadas no Tocantins a partir da década de 1990;
- c) examinar as metas que preconizam políticas de formação de professores(as) compreendidas no PNE/2014, e conseqüentemente, no PEE/2015, considerando os resultados alcançados no território tocantinense desde sua publicação;
- d) discorrer a respeito de possíveis formas de enfrentamento das adversidades no processo de monitoramento e avaliação do Plano Estadual como instrumento imprescindível no planejamento e gestão das políticas educacionais.

Desvelar aspectos singulares da política de formação de professores(as) se legitima na minha trajetória acadêmica, pois ao ingressar no curso de Tecnologia em Processamento de Dados, na então Universidade Estadual do Tocantins (Unitins), no ano de 1998, buscava me desvincular da educação como formação inicial, pois venho de uma família composta basicamente de professores(as). Ledo engano pensar que uma formação inicial em outra área me manteria fora do espectro educativo.

Ainda durante a minha formação como tecnóloga em processamento de dados, iniciei a docência no ensino médio, em uma escola de periferia em Paraíso do Tocantins, como contrato especial, *status* de professores sem concurso que atuavam em sala de aula. No desempenho da função, descobri-me naturalmente professora. O governo do estado, em busca da melhoria do nível de formação inicial dos professores regentes de sala de aula, ofereceu um curso de complementação pedagógica pela Unitins. O referido curso buscava conferir uma formação pedagógica aos professores que atuavam em sala de aula, mas que possuíam como título de formação inicial, tecnólogo ou bacharel. Nesse contexto, já com o curso de Tecnologia em Processamento de Dados concluído, e trabalhando na mesma escola

de periferia como professora contratada, iniciei o curso de Complementação Pedagógica para Tecnólogos ou Bacharéis.

Datava o ano de 2001 quando iniciei a complementação e, no mesmo ano, concluí a formação que me conferiu o status de Licenciada em Matemática, dada a carga horária elevada das disciplinas de matemática, no curso de processamento de dados que havia concluído no final dos anos 2000. Ressalto que realizei o curso atuando em sala de aula e aproveitando o espaço de atuação para realizar as atividades práticas direcionadas durante o curso. Portanto, aqui vos fala uma professora licenciada em Matemática, que teve uma formação inicial aligeirada e que precisou realizar estudos, pesquisas e complementações para desempenhar o papel de professora do ensino fundamental e médio, fortalecendo as prerrogativas pedagógicas mínimas para o enfrentamento da docência na educação básica.

No ano de 2007, com atuação incomum em sala de aula, para uma professora de Matemática, dada a diversificação de metodologias e busca pela aprendizagem, a então Diretoria Regional de Ensino de Paraíso me convidou para atuar como formadora de programas estaduais e federais de formação de professores(as), como o Programa Gestar I e II. A partir daí, ampliei significativamente meu campo de experiência profissional atuando como formadora, até que, em maio de 2014, fui indicada pela Secretaria de estado da Educação e Cultura (Seduc) para atuar na equipe de Avaliadores Educacionais, instituída pelo Ministério da Educação (MEC)/Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino (Sase)¹, como Avaliadora Educacional Técnica.

Nesse período, concomitantemente, atuei como membro do Fórum Estadual de Educação (FEE-TO), o qual integro até a presente data. Como membro do FEE-TO, participei ativamente na organização da Conae2014 e 2018, etapa estadual, e na etapa nacional em 2018. Nesta etapa profissional, atuei diretamente no apoio e orientação no processo de elaboração/adequação dos Planos Municipais de Educação (PME), de 28 (vinte e oito) municípios do estado do Tocantins. Caracterizo esse trabalho como avaliadora técnica junto à Sase/MEC como um divisor de águas em minha carreira profissional e acadêmica, visto que, nos estudos e debates para elaboração/adequação dos PME sob minha responsabilidade, ampliei meus horizontes na compreensão acerca da importância do planejamento de

¹ Rede que será abordada no quarto capítulo.

políticas públicas voltadas para a educação, que atendam um diagnóstico realizado apontando gargalos que devam ser resolvidos em cada etapa da educação, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a qual imputa responsabilidades a cada ente federado na elaboração e execução de tais políticas públicas.

Em 2018, com a finalização do processo de avaliação do primeiro biênio dos PME, a equipe foi destituída e continuei atuando na Assessoria de Apoio aos Municípios (Asmet), na Seduc. Em 2019, fui convidada para assumir a Gerência de Formação e Apoio à Pesquisa na Seduc e, conseqüentemente, integrar o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente (Fepad). Este convite, juntamente com toda a experiência com formação de professores(as) que acumulei, incitou-me a aprofundar conhecimentos sobre a política de formação de professores(as), tornando-se uma oportunidade ímpar de adotá-la como objeto de pesquisa.

Assim, tornou-se viável a possibilidade de desvelar o processo de estruturação das políticas de formação adotada(s) pelo governo do estado nas ações governamentais impressas nos instrumentos normativos ao longo da história. O aporte teórico por meio dos estudos no PPGE-UFTeas discussões no Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Municipal da UFT (GepeEM) tornaram possível a realização dessa pesquisa.

Temos como método de investigação e produção de conhecimento científico o materialismo histórico dialético, pois pensamos como Gatti (2010), ao afirmar que os métodos nascem do embate de ideias, perspectivas, teorias, com a prática e não se resumem a um conjunto de regras a serem seguidas, mas representam um conjunto de crenças, valores e atitudes do investigador.

Assim, o materialismo histórico dialético nos contempla, pois concebe o mundo como algo inacabado, que está constantemente sendo transformado e construído por indivíduos históricos e sociais, pertencentes a um nicho social, sendo subordinado às condições econômicas, políticas e culturais e perfeitamente passível à ação humana. Assim reitera Triviños (1987, p. 51):

O materialismo dialético é a base filosófica do marxismo e como tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. Por um lado, o materialismo dialético tem uma longa tradição na filosofia materialista e, por outro, que é também antiga concepção na evolução das ideias, baseia-se

numa interpretação dialética do mundo. Ambas as raízes do pensar humano se unem para construir, no materialismo dialético, uma concepção científica da realidade, enriquecida com a prática social da humanidade. Mas o materialismo dialético não tem só como base de seus princípios a matéria, a dialética e a prática social, mas também aspira ser a teoria orientadora da revolução do proletariado.

Desse modo, tendo a política de formação de professores(as) como tema da pesquisa nessa investigação científica, buscamos produzir conhecimento que, à luz do materialismo histórico-dialético, é compreendido como a mediação para intervenção na sociedade. E essa sociedade é fruto das ações individuais dos sujeitos, que resultam em uma determinada realidade social. Para tanto, é imprescindível compreender os condicionantes históricos e sociais, pois só é possível produzir conhecimento científico quando desvelamos o conjunto de leis que regem a história, que, à primeira vista, se mostra como diversos fatos amontoados e desorganizados.

Nosso objeto/tema é um todo formado de partes, que nos é imediatamente acessível, mas de forma obscura e que retrata um fenômeno que esconde sua essência:

Como a essência – ao contrário dos fenômenos – não se manifesta diretamente, e desde que o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia. Se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis. (KOSIK, 1976, p. 17).

Ainda nos valendo de Kosik (1976), o método científico nos permite conhecer a realidade histórica e, a partir daí, decifrar os fatos, os quais nos conduzem à essência do fenômeno, neste caso a formação de professores(as), pois

A realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que temos dela. Há sempre algo que escapa às nossas sínteses; isso, porém, não nos dispensa do esforço de elaborar sínteses, se quisermos entender melhor a nossa realidade. [...] Para que nosso conhecimento avance e o nosso laborioso (e interminável) descobrimento da realidade se aprofunde – quer dizer: para podermos ir além das aparências e penetrar na essência dos fenômenos – precisamos realizar operações de síntese e de análise que esclareçam não só a dimensão imediata como também, e sobretudo, a dimensão mediata delas. (KONDER, 2008, p. 36 e 44).

Para nos aprofundar nessa realidade desconhecida do fenômeno a fim de desvelar a essência dessa aparência imediata que nos envolve, a dialética é fundamental, uma vez que

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social. (FRIGOTTO, 2000, p. 73).

Compreendemos, assim, que nosso papel na pesquisa é investigar ao máximo no acervo de instrumentos e técnicas de pesquisa para exercer o papel de sujeito pesquisador que é substancialmente ativo.

Precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada do objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um processo), o sujeito deve ser capaz de mobilizar o máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação. O papel do sujeito é fundamental na pesquisa. (NETTO, 2011, p. 24).

Para conduzirmos o processo investigativo do conhecimento que transforma a realidade e enraizados no materialismo histórico-dialético, adotamos como ponto de partida o ser social, pois, como afirmam Cunha, Sousa e Silva (2014, p. 89), este permeia as relações educativas, desde os processos mais simples como o trabalho pedagógico, até as relações condicionantes do processo, como o Estado e as relações econômicas.

Essa contextualização histórica se faz necessária, visto que, na perspectiva materialista, conforme afirma Netto (2011), as formulações e sínteses acerca do objeto/tema – no caso, as políticas de formação de professores(as) adotadas no estado do Tocantins desde a instituição do Sistema Estadual de Ensino, em 1994, até o contexto do PNE de 2014 e PEE de 2015 – não são fruto de operações repentinas ou intuições geniais, e sim resultado de uma longa elaboração teórica e científica, produzida no percurso de sucessivas aproximações.

A elaboração dessas sínteses obedece à estruturação de categorias metodológicas que traduzem conceitos fundamentais e constitutivos, que conduzem ao desvelamento da essência do objeto/tema. Buscamos mostrar a realidade como uma articulação de aspectos singulares e particulares que, conectados, integram um todo. Assim,

O pesquisador considerado o objeto em sua totalidade, quando se contextualiza o objeto, respeita a categoria de historicidade. Quando se considera o objeto na relação que se estabelece entre outros aspectos, verifica-se a existência de tensões e repulsas entre estes, o trabalho com a

contradição, ou seja, se são tratadas as categorias da dialética: contradição, totalidade e historicidade. (CUNHA; SOUSA; SILVA, 2014, p. 149).

Ponderamos o objeto/tema como um todo formado por partes que não são independentes entre si, mas sim conectadas e que confluem na formação da totalidade. Assim, elencamos as partes que são determinantes – ou melhor, condicionantes – para a aproximação da essência do fenômeno em estudo, além dos interesses ocultos e da disputa de classes de uma sociedade capitalista, na qual a educação está incluída e é afetada por fatores determinantes.

As categorias historicidade, totalidade e contradição serão amplamente exploradas no processo de estudo. Além de focarmos no trabalho como uma categoria importante, uma vez que nos identificamos na sociedade em que vivemos a partir do trabalho, pois todas as dimensões das atividades humanas originam-se do trabalho. Assim, assevera Tonet (2016, p. 99) que utilizar o trabalho como categoria metodológica para analisar o objeto se justifica porque os “indivíduos cujo primeiro ato, imposto pela necessidade de sobrevivência, é a transformação da natureza, ou seja, o trabalho. Deste modo, está identificado o trabalho como o ato humano que por primeiro deve ser examinado”.

Nesse sentido, a criticidade acerca da formação da sociedade, do homem enquanto ser que transforma a natureza, das relações sociais e de trabalho, fica a cargo da produção de conhecimento nos processos formativos, como assevera Saviani (2003, p. 116):

Isto se reflete na formação de professores, que apresenta resultados complexos, dado que esses profissionais são obrigados a ter uma sobrecarga de aulas, o que, em consequência, traz dificuldades para a teoria, como estou tentando mostrar. “Em tais condições, fica difícil para esses professores assimilar as propostas teóricas e procurar implementá-las na sua prática.

Fundamentada no materialismo histórico-dialético, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) traz em seu bojo uma concepção de educação e de formação de professores(as):

Cabe à PHC transformar a educação num espaço de socialização do conhecimento e de luta para revolucionar a sociedade, suprimir a propriedade, as classes, as lutas de classe e possibilitar que a humanidade se emancipe efetivamente, isto é, que tenha acesso ao que há de melhor e

mais desenvolvido, tanto no âmbito do conhecimento quanto no da produção material, e garanta felicidade.

Por conseguinte, não basta se preocupar com a didática, com a metodologia e nem mesmo com a psicologia. Não basta fazer bem feito o trabalho no interior da sala de aula. É necessário se preocupar com a totalidade que envolve o processo educativo e fazer com que, por meio do trabalho pedagógico que se realiza, possibilite aos alunos acesso aos conhecimentos historicamente acumulados para que eles superem suas compreensões espontâneas, aparentes, cotidianas, confusas e caóticas. (ORSO, 2018, p. 81).

Conforme assegura Orso (2018), se os(as) professores(as) – e consequentemente os(as) alunos(as) – compreenderem como a sociedade se constitui numa sociedade de classes, que nenhum dos dois pertence à classe dominante, e sim à classe trabalhadora, e que isso os obriga a produzir e ser explorados, expropriados, sem acesso aos bens produzidos por sua classe, sem dúvidas teriam mais condições de ser mais do que expectadores no processo. E essa compreensão acontece a partir do acesso ao conhecimento.

Metodologicamente, a pesquisa é sustentada por uma revisão teórica que ponderamos basilar para realização de qualquer investigação de natureza social, como afirmam Lima e Miotto (2007), pois a pesquisa é um processo de busca constante que envolve prática e teoria em um processo inacabado, permanente e dinâmico, buscando sucessivamente aproximações com a realidade. E, nesse processo, realizamos, também, análise de documentos oficialmente expedidos pelo MEC e pela Seduc, que definem e constituem as políticas de formação de professores(as). Além de buscarmos respostas para as questões formuladas, essa análise documental se justifica porque: “Um documento não é restrito a uma única e harmoniosa leitura. Pelo contrário, é aberto a releituras, não um objeto para consenso passivo, mas um objeto a ser trabalhado pelo pesquisador para produzir sentidos.” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 427).

Os documentos oficiais são produtos e produtores de diretrizes políticas, ou seja, ao mesmo tempo que são processos também são resultados, visto que difundem, propagam e promovem mudanças nas práticas educativas. E, ao enaltecer objetos e conceitos, automaticamente se omitem outros que, a partir da análise detalhada, revelam contradições, disputas e intencionalidades em suas formulações. Sem uma atenção redobrada, a linguagem utilizada nesses documentos oficiais passadas percebidas às orientações e recomendações assimiláveis ou aplicáveis. Portanto, indicam rumos tomados pelas instituições, que

os justificam explicando a realidade de forma que isente suas responsabilidades, ou seja,

Toda mensagem falada, escrita ou sensorial contém, potencialmente, uma grande quantidade de informações sobre seu autor: suas filiações teóricas, concepções de mundo, interesses de classe, traços psicológicos, representações sociais, motivações, expectativas, e etc. O produtor/autor é antes de tudo um selecionador e essa seleção não é arbitrária. (FRANCO, 2018, p. 27).

Os documentos analisados não trazem mensagens em seus conteúdos de maneira isolada, estes adquirem sentido quando relacionados a outros documentos. Valendo-nos de Franco (2018), essa análise de conteúdo assenta-se em uma concepção crítica e dinâmica da linguagem, a qual é entendida como uma construção de toda sociedade.

Por esse motivo, buscamos compreender as ações governamentais impressas nesses documentos oficiais, pois “nosso interesse ao trabalhar com documentos não está no texto em si como objeto final de explicação, mas como unidade de análise que nos permite ter acesso ao discurso para compreender a política”. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 439).

Esse é um dos compromissos da pesquisa: traduzir, a partir da análise, as recomendações, informações e indicações que constam nos documentos oficiais, para que possamos apreender o verdadeiro sentido adotado pelas instituições e captar as intenções implícitas na condução das políticas de formação de professores(as).

No Quadro 1, segue a relação dos documentos nacionais analisados.

Quadro 1 - Relação de documentos nacionais e respectivas fontes

| Documento Nacional | Descrição do Documento | Base da Fonte |
|--|--|----------------------|
| 1. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. | Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. | Site do MEC |
| 2. Lei nº 10.172, de 6 de fevereiro de 2002. | Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010). | Site do MEC |
| 3. Documento final da Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB) de 2008. | Documenta as deliberações da CONEB. | Site do MEC |
| 4. Minuta do Decreto de 2008. | Propunha instituir o Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério. | Site do MEC |

| | | |
|--|--|------------------|
| 5. Portaria Normativa nº 09, de 30 de julho de 2009. | Institui o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. | Site do MEC |
| 6. Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009. | Estabelece as Diretrizes Nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. | Site do MEC |
| 7. Portaria nº 1.087, de 10 de agosto de 2011. | Institui o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica e define suas diretrizes gerais. | Site do MEC |
| 8. Portaria nº 1.328, de 23 de setembro de 2011. | Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Pública. | Site do MEC |
| 9. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. | Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. | Site do MEC |
| 10. Portaria nº 1.716, de 3 de outubro de 2019. | Dispõe sobre a instituição, a organização e o funcionamento da Instância Permanente de Negociação e Cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de que trata o art.7º, § 5º, da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. | Site do MEC |
| 11. Portaria nº 201, de 04 de fevereiro de 2020. | Publica o Regimento Interno da Instância Permanente de Negociação e Cooperação entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, de que trata o art. 7-, § 5-, da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. | Site do MEC |
| 12. Portaria nº 2.010, de 20 de novembro de 2019. | Designa os membros, titulares e suplentes, da Instância Permanente de Negociação e Cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios de que trata o art. 7-, § 5-, da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. | Site do MEC |
| 13. Ata da 1ª reunião realizada em 10 de dezembro de 2019. | Documento que registra a 1ª reunião dos membros que compõem a Instância Permanente de negociação e Cooperação entre União, Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de que trata o art. 7-, § 5-, da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. | Site do MEC |
| 14. Constituição Federal da República Federativa do Brasil | Lei fundamental e suprema do Brasil que serve de parâmetro e validade para todas as outras espécies normativas, estando no topo do ordenamento jurídico do país. | Site do Planalto |
| 15. Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009, que | Instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica | Site do Planalto |

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O Quadro 2 apresenta os documentos estaduais analisados na pesquisa.

Quadro 2 - Relação de documentos estaduais e respectivas fontes

| Documento Estadual | Descrição do Documento | Base da Fonte |
|---|--|---------------------------|
| 1. Instrução Normativa nº 12, de 28 de dezembro de 2000. | Institui o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado "Parâmetros em Ação" e estabelece competências e carga horária. | Seduc TO |
| 2. Instrução Normativa nº 16, de 25 de maio de 2005. | Normatiza a carga horária de estudos de formação continuada. | Seduc TO |
| 3. Lei nº 1.859, de 06 de dezembro de 2007. | Institui o Plano Estadual de Educação com vigência até 2015. | Site do Governo do Estado |
| 4. Projeto de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (2009). | Informa as ações de formação da Seduc previstas para 2009. | Seduc TO |
| 5. Instrução Normativa nº 08, de 13 de julho de 2009. | Institui a carga horária do Programa "Parâmetros em Ação". | Seduc TO |
| 6. Regimento interno do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado do Tocantins. | Documento atualizado. | Site da Capes |
| 7. Histórico e balanço das atividades do FEPAD-TO (2008 a 2014). | Documento produzido no âmbito da SEDUC/FEPAD - TO. Descreve elementos da história do fórum a partir do registro das atas. | Fepad TO |
| 8. Lei nº 2.977, de 08 de julho de 2015. | Institui o Plano Estadual de Educação com vigência até 2025. | DOE TO |
| 9. Portaria nº 01 do Conselho Estadual de Educação, de 09 de novembro de 2015. | Institui a Comissão Paritária Permanente de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação do Estado do Tocantins. | DOE TO |
| 10. Portaria SEDUC nº 2875, de 1º de novembro de 2016. | Institui a Coordenação de Metas do Plano Estadual de Educação do Tocantins do PEE/TO (2015-2025). | DOE TO |
| 11. Portaria SEDUC nº 0059, de 09 de janeiro de 2018. | Designa os servidores que integram a Portaria SEDUC nº 2875, de 1º de novembro de 2016. | DOE TO |
| 12. Convocação, frequência, pauta e avaliação do encontro de formação em 16 de janeiro de 2018. | Documentos que registram o primeiro encontro de formação dos coordenadores de meta do PEE em 2018. | Seduc |
| 13. Atas de reuniões de fevereiro à abril de 2018. | Registros em ata das reuniões individuais com a Coordenação Estadual de Monitoramento e Avaliação do PEE e os coordenadores de meta. | Seduc |
| 14. Convocação, frequência, pauta e avaliação do encontro de formação em junho de 2018. | Documentos que registram o encontro dos coordenadores de meta do PEE em 2018. | Seduc |
| 15. Portaria SEDUC nº 2108, de 09 de julho de 2018. | Designa os servidores que integram a Portaria SEDUC nº 2875, de 1º de novembro de 2016. | DOE TO |

| | | |
|---|--|--------|
| 16. Memorando nº 23, de 05 de setembro de 2018. | Solicita autorização para impressão de apostilas com o PEE. | Seduc |
| 17. Portaria nº 2838, de 18 de setembro de 2018. | Constitui o Comitê de Articulação e Monitoramento do cumprimento das Metas do PEE. | DOE TO |
| 18. Convocação, frequência, pauta e avaliação do encontro dos coordenadores de meta em setembro de 2018, e entrega da apostila com o PEE. | Documentos que registram o encontro dos coordenadores de meta do PEE em 2018. | Seduc |
| 19. Ofício nº 1656, de 20 de novembro de 2018, da Secretaria de Governo do Estado do Tocantins. | Solicita providências quanto à Diligência de nº 10806/2018 do Ministério Público do Estado do Tocantins que trata da execução do PEE TO. | Seduc |
| 20. Relatório geral da Coordenação Estadual de Monitoramento e Avaliação do PEE TO, de 20 de novembro de 2018. | Registra as ações realizadas em 2018 pela Coordenação Estadual de Monitoramento e Avaliação do PEE TO. | Seduc |

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Os resultados da pesquisa estão organizados de forma que, na Seção 2, apresentamos toda a revisão teórica que embasa e sustenta as concepções sobre políticas de formação de professores(as) no país, desde a década de 1990. Nesta seção, apresentamos uma conceituação breve sobre o Estado, apontando aspectos específicos da sua constituição no Brasil, que se justifica pela necessidade de compreensão dos condicionantes históricos e sociais na elaboração e execução de políticas públicas de formação de professores(as), considerando as ações governamentais indutoras de tais políticas.

Destacamos pertinente esse esforço em apresentar os aspectos da historicidade acerca das reformas educacionais no país, para apreender elementos que nos auxiliem em novas sínteses sobre a políticas de formação de professores(as), pois conforme Saes (2007 p. 64), “o verdadeiro materialista, [...], recua-se a fragmentar o objeto (um fenômeno social contemporâneo, um fenômeno social progresso), e a isolá-lo do seu contexto social histórico”.

Além disso, deslindamos os fundamentos e princípios defendidos pelos autores críticos que compõem as entidades que promovem o debate coletivo e articulam a integração da formação de professores(as) como política. Um movimento histórico que tem origem no final dos anos 1970 e resiste até a atualidade, com o compromisso de luta por uma educação pública, gratuita, laica, inclusiva e de

qualidade, a qual depende intrinsecamente de profissionais qualificados, que possam verdadeiramente contribuir com uma educação que supra as necessidades sociais, promova uma sociedade mais justa, igualitária e soberana.

Portanto, as concepções e ideais teóricos aqui apresentados compõem as pesquisas de autores da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), que defendem a profissionalização do magistério, com a adoção de uma base nacional comum para os cursos de formação inicial, com condições dignas de trabalho docente, com política de valorização com formação inicial e continuada, assim como efetivação de uma carreira sólida e promissora em questões salariais. Além disso, combatem veementemente a precarização e flexibilização da profissão docente por meio do esvaziamento conceitual da formação, em detrimento da valorização do 'notório saber', que enaltece o conhecimento prático do cotidiano escolar, sem conexão com suas bases teóricas.

Na Seção 3, analisamos as políticas de formação de professores(as) adotadas no Brasil a partir da década de 1990 e suas reverberações no estado do Tocantins, considerando que o estado foi criado no ensejo das reformas educacionais do período. Apontamos as principais políticas adotadas no contexto, ponderando o fato histórico da criação do estado do Tocantins, como resultado do processo de luta pela separação do estado de Goiás, deixando de ser o esquecido norte goiano, para se tornar parte da Amazônia, compondo o grupo de estados da região norte do país.

Por meio da análise dos dados e informações acerca das ações governamentais impressas nos marcos legais, como a aprovação do PNE/2014 e, conseqüentemente, do PEE/2015, analisamos discrepâncias entre os planos dos entes federados, assim como entre as orientações e diretrizes adotadas pelos críticos que compõem o aporte teórico da pesquisa. Para tanto, trazemos análise dos dados estatísticos que retratam a realidade da formação de professores(as) no estado.

E, na Seção 4, examinamos o PNE/2014 e o PEE/2015, com o tratamento dispensado às políticas de formação de professores(as), realçando os diferentes contextos, considerando os resultados alcançados desde sua publicação e

discorreremos a respeito de possíveis formas de enfrentamento das adversidades no processo de monitoramento e avaliação do PEE/2015 como instrumento imprescindível no planejamento e gestão das políticas educacionais.

2 RELAÇÃO HISTÓRICA ENTRE ESTADO, O AVANÇO DO NEOLIBERALISMO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)NO BRASIL

Nesta seção, buscamos compreender os fundamentos teóricos das políticas educacionais de formação de professores(as) no Brasil, desde o processo de redemocratização do país, assentados em uma perspectiva crítica das produções científicas dos pesquisadores e associações que, historicamente, lutam em defesa da formação docente no país;

A investigação da pesquisa nesse recorte se concentra em desvelar os fundamentos teóricos dessas políticas e as influências imputadas pela expansão do neoliberalismo no Brasil e no mundo, a partir da década de 90.

Para tanto, valemo-nos das produções científicas dos autores de associações referenciadas na luta por essas políticas, como: Anpae, Anfope e Anped.

Buscamos um resgate crítico das análises acerca das políticas de formação historicamente adotadas no Brasil pelos diversos governos, e a correlação com a expansão do neoliberalismo e a crise do capital. Para a compreensão dessa formação histórica, apontamos as aproximações conceituais sobre o Estado, pois conforme afirma Vieira (2013), as políticas educacionais são compreendidas como ações do poder público e que, ao discutir o PNE/2014 e o PEE/2015 como diplomas legais indutores de políticas públicas de formação de professores(as), é significativo conceber o conceito de Estado e o seu papel desempenhado frente à elaboração e implementação de tais políticas.

Esse primeiro contato conceitual sustentará a produção de conhecimento a partir das primeiras aproximações das sínteses objetivas sobre a formação de professores(as) no Brasil e, conseqüentemente, no estado do Tocantins. Em outras palavras, à medida que compreendemos o papel do Estado frente à elaboração e implementação das políticas públicas de formação de professores(as) e que debatemos os planos como indutores de tais políticas, apreendendo seus fundamentos, aproximamo-nos de uma síntese objetiva mais completa da formação docente no país e conseqüentemente no Tocantins.

Além disso, compreendemos como pertinente essa contextualização com base em Saes (2007 p. 65), quando afirma que “estando sob a direção do materialismo histórico, o pesquisador, ao definir como objeto um fenômeno social contemporâneo ou pregresso, deve se preocupar em inseri-lo num sistema social inclusivo, dotado de características econômicas, sociais e jurídico-políticas específicas”. Assim, contextualizamos neste espaço nosso objeto, as políticas de formação de professores(as), considerando sua inclusão num sistema social, com suas características específicas.

2.1 Apontamentos sobre o conceito de Estado

Abordamos as políticas de formação de professores(as) em uma perspectiva materialista histórico-dialética, o que necessariamente implica a utilização da categoria historicidade, pois nesse método se analisa

o processo dialético de construção da sociedade mediante o estudo das transformações históricas da economia, num movimento dialético. Entende que a realidade é resultado do movimento histórico e que as instituições como a escola, a família, a Igreja são produto das necessidades da sociedade do seu tempo. (CUNHA; SOUSA; SILVA, 2014, p. 139).

Cunha, Sousa e Silva (2014) argumentam ainda que a história é produzida pelos homens que, ao produzir sua vida em sociedade, a tornam dinâmica e material. Os autores defendem também que compreender a história é a única maneira de superar a alienação sobre como é produzida materialmente a vida em sociedade. E que a posse ou não dos meios de produção determina as hierarquias sociais, que se materializam nas relações sociais entre quem detém a força produtiva e as relações de propriedade e, ao apreender a dinâmica dessa construção histórica, compreendemos que não é um processo harmônico e equilibrado.

Por isso, contextualizamos aqui, embora de forma sucinta, a concepção do Estado brasileiro, para sustentar posterior discussão sobre as relações intrínsecas entre estado, políticas educacionais e expansão do neoliberalismo, que perduram até os dias atuais.

Mas, antes de abordarmos, especificamente, a formação do Estado brasileiro, apresentamos os estudos de Saes (1998) que conceitua o Estado burguês, caracterizando a sua estrutura jurídico-política, argumentando sua conveniência com a reprodução das relações de produção capitalista.

Resumidamente, o autor conceitua o Estado como uma organização moderadora da luta entre as classes antagônicas da sociedade, de forma a garantir a conservação da dominação de classes, específica do capitalismo. E é a estrutura jurídico-política assumida pelo Estado que possibilita a reprodução das relações capitalistas. Para demonstrar essa função do Estado burguês na conservação do capitalismo, Saes (1998) advoga que o escravismo, o feudalismo e o capitalismo de forma equivalente permitem que um "não-trabalhador", detentor dos meios de produção, promova a extorsão sobre o trabalho prestado pelo produtor direto, o trabalhador.

Entretanto, dois pontos dessas relações diferem nos sistemas: o primeiro é a relação do produtor direto com o dono dos meios de produção e, segundo, a separação entre o produtor direto e os meios de produção, a qual impede o controle das suas condições naturais de trabalho (SAES, 1998, p. 23). Assim, no feudalismo e no escravismo, o produtor direto e os meios de produção são inseparáveis. Já no capitalismo, o produtor direto é apartado dos meios de produção.

Saes (1998) aprofunda argumentos sobre essas relações de produção, a fim de comprovar a função do Estado na manutenção dessas relações. Inicia esclarecendo que os donos dos meios de produção extorquem o produtor direto comprando e vendendo sua força de trabalho por meio do pagamento de um salário ou, melhor dizendo, compram o uso da força de trabalho, a qual assume um caráter de mercadoria. A troca do salário pelo uso da força de trabalho não é uma troca equivalente, pois o salário pago ao produtor direto é inferior ao valor de troca produzido pelo uso da sua força de trabalho. Assim, "a produção da mais valia resulta fundamentalmente, de uma troca desigual; todavia para que essa troca desigual se concretize, na produção, é preciso que a força de trabalho circule, no mercado, como se fosse uma mercadoria". (SAES, 1998, p. 25).

Diante disso, a circulação da força de trabalho como mercadoria se consolida em um ciclo constante, que é sempre reiterado pelo dono dos meios de produção como comprador, que paga um salário ao trabalhador em troca da sua força de

trabalho, o vendedor. Esse ciclo se renova na esfera do direito, que se consolida no contrato de compra e venda da força de trabalho. Aqui, o autor começa a se aproximar da conceituação do Estado burguês.

Com o advento da grande indústria moderna, o trabalho do produtor direto sofre um processo de coletivização e revela uma contradição na condição desse trabalhador quanto à sua condição de indivíduo ou parte de um processo coletivo. Saes (1998, p. 29) assevera que, para definir qual dos dois aspectos na condição do trabalhador deve prevalecer, é necessário um agente externo ao processo de produção, desse ponto o Estado assume a função de neutralizar a tendência à coletividade.

Em suma, o Estado burguês possibilita a reprodução das relações de produção capitalistas à medida que concebe condições ideológicas que individualizam os trabalhadores como produtores diretos, transformando-os em pessoas jurídicas dotadas de direitos e vontades subjetivas. Em outras palavras, no contrato de compra e venda da força de trabalho, o trabalhador aceita de livre e espontânea vontade vender sua força de trabalho em uma relação desigual de equivalência, em troca do salário.

Saes (1998) assegura ainda que o Estado burguês legitima esse contrato de compra e venda da força de trabalho, que consiste em uma troca desigual entre o uso da força e o salário pago, como um acordo celebrado por iguais como ato de vontade. Afirma também que o Estado neutraliza o trabalhador no aspecto coletivo imputando um caráter privado ao seu trabalho, mesmo sendo coletivizado pelo processo de modernização da indústria, de forma que

o Estado burguês coloca o produtor direto, no mercado de trabalho, como sujeito individual, dotado de vontade e de direitos [...] neutraliza a tendência dos produtores diretos a se unirem num coletivo antagônico ao proprietário dos meios de produção: a classe social. (SAES, 1998, p. 31).

Então, o Estado burguês estabelece uma coletividade irreal quando coloca todos os habitantes de um espaço geográfico delimitado como 'Povo-Nação', visto que os donos dos meios de produção e os produtores diretos não defendem os mesmos interesses. Desse modo, "essa forma de coletividade que o Estado burguês impõe aos agentes de produção antagonicamente relacionados no processo de extorsão da mais-valia" (SAES, 1998, p. 31) dilui a classe social, neutraliza a

tendência do trabalhador ao coletivo e garante tratamento igual aos desiguais nas relações de produção.

Saes (1998) conclui comparando o direito no escravismo, feudalismo e capitalismo. E afirma que o direito escravista atribui direitos e vontades ao dono dos meios de produção, enquanto o produtor direto é sujeito a essas vontades, uma vez que este produtor é propriedade do dono dos meios de produção. E que no direito feudal tanto os produtores diretos quanto os donos dos meios de produção são dotados de direitos e podem praticar atos; no entanto, os privilégios são dos donos dos meios de produção, enquanto os produtores diretos possuem apenas obrigações. No direito burguês, os desiguais têm tratamento igual como cidadão, em que todos são dotados de vontades subjetivas e são capazes de praticar atos e responder por estes atos. Além de considerar os agentes de produção como sujeitos individuais, com capacidade jurídica de contrair obrigações contratuais no ato de troca da manifestação da vontade de dois sujeitos.

O Estado burguês, com sua estrutura jurídica e organização material (juízes, tribunais, processos judiciários, o poder judiciário), garante que o direito seja a lei e o processo de aplicação da lei. Esse Estado garante as condições ideológicas necessárias à reprodução das relações de produção capitalista, na medida em que organiza de forma particular a dominação de classe (SAES, 1998).

2.2 O Estado brasileiro: narrativa histórica

A discussão sobre o conceito de Estado burguês, mesmo que sucintamente, nos permite adentrar nas especificidades das condições em que o Estado brasileiro foi erigido, pois nosso país é capitalista e sempre esteve submetido às condições de manutenção das relações de exploração das classes dominantes.

O Estado brasileiro, desde a sua origem, imprime características de sociedades erigidas sob as trincheiras de revoluções passivas que, de acordo com Coutinho (2006), são consequências de acordos e conciliações entre segmentos modernos e conservadores das classes dominantes e não da ação das massas populares que expressam os anseios da população.

Coutinho (2006, p. 176) afirma, ainda, que "o Brasil foi um Estado antes mesmo de ser Nação", em virtude do processo de ruptura com a situação colonial,

que nos elevou a condição de país independente, sem romper com a ordem estatal e socioeconômica precedente. Dessa forma, a organização social do país sofreu mudanças, face a conservação de vários elementos da velha ordem.

Silva (2002, p. 117) é mais categórica ao afirmar que

Historicamente, essa sociedade foi construída sobre dois princípios: um, o da dominação, estabelecido pelas práticas derivadas do modo de produção e de apropriação capitalista, em que prevaleceram os interesses externos sobre os nacionais, e também pela utilização do aparato estatal através da identificação dos interesses particulares aos gerais; outro, o do corporativismo político-partidário, expresso no desempenho das funções vicárias e compensatórias do Estado nacional-desenvolvimentista, absorvendo, para o seu interior e para as instituições administrativas estatais, parte da população sem emprego.

Nesse sentido, Brito (2003, p. 132) corrobora com os autores citados anteriormente quando se refere à formação da sociedade brasileira nesse período e atesta:

A formação de uma sociedade capitalista vai se dar com características próprias: não há ruptura com padrões anteriores de organização social, mas há conciliação entre interesses econômicos e políticos tradicionais e as novas forças econômicas, que exigem padrões de organização, gestão e legislação favorável ao desenvolvimento econômico.

Assim, a partir da abolição da escravatura e da proclamação da república, o Estado burguês no Brasil se consolidou como um ideal capitalista que, com a chegada da indústria, alicerça o poder centralizador do Estado, intervindo na economia e garantindo a expansão do capital privado. Enquanto sociedade em formação, Silva (2002, p. 117) atesta que "emergiram as condições para a existência de homens livres, pobres, expropriados e destituídos dos meios e dos instrumentos de produção, além de desvinculados dos processos e dos meios essenciais de sobrevivência".

Da Revolução de 1930 até o Golpe de 1964, o Estado protagonizou a industrialização do país com a criação, manutenção e desenvolvimento de várias empresas estatais, indicando a solidificação de um Estado centralizador e corporativista. Conforme assevera Silva (2002), a sociedade subsistia conservadora, marcada por níveis alarmantes de desigualdades sociais, enquanto se desenvolvia urbanamente de forma desequilibrada.

Na consolidação do Golpe de 1964, o pacto populista foi destruído, no entanto, conforme afirma Coutinho (2006, p. 181), os traços mais perversos da formação anterior foram mantidos com a criação, manutenção e desenvolvimento de variadas empresas estatais, com a total repressão da sociedade, dado que era impossível integrá-la ao processo. Assim, a intervenção estatal na economia favoreceu a expansão do capital privado, apontando a burguesia brasileira na direção do lucro com o capital internacional. Nas palavras de Brito (2003, p. 133) ao se referir a esse período, "o Estado se torna elemento central na acumulação e expansão do capital em detrimento do acesso da população a bens e serviços e excluindo dos direitos básicos grande parte da população".

Nos governos militares, conforme Silva (2002), a produção industrial no país foi modernizada e expandiu-se sustentada por altos empréstimos internacionais. Assim, com o apoio das elites conservadoras e com medidas autoritárias e severas, a indústria se fortaleceu baseada no endividamento externo, vide a abertura ao capital internacional por meio de altos empréstimos com juros extremamente elevados. Em resumo,

As medidas econômicas adotadas durante o regime autoritário voltaram-se para a produção de bens duráveis de consumo, favorecimento às empresas nacionais e internacionais, redução de salários, aumento da dívida externa e da dívida pública interna, com ônus social imenso para toda sociedade civil. (SILVA, 2002, p. 123).

Os resultados nefastos dessa política macroeconômica foram anos seguintes com o país mergulhado em uma crise inflacionária e recessiva, com alta dependência do capital externo, com aumento do desemprego, alijamento das políticas sociais, revelando um Estado centralizador, antidemocrático e repressivo.

Dessa maneira, ao final dos anos 70, o modelo de desenvolvimento econômico apresentava sinais de letargia e, mesmo diante do evidente avanço tecnológico, o processo de acumulação de capital sofreu uma mitigação, obrigando o mundo capitalista a revisar as políticas financeiras e econômicas. Desse momento em diante, o capitalismo se regenera através do neoliberalismo e da globalização, traduzido em agendas de ajustes e reformas estruturais a partir da década de 80.

2.3 A expansão do neoliberalismo no Brasil e no mundo: breves apontamentos

Com o agravamento da crise mundial do capitalismo, a partir do final dos anos 70, manifesta na deterioração das economias dos países devedores, impossibilitados de saldar os débitos contraídos nos vultuosos empréstimos internacionais, junto aos países credores e seus grandes centros financeiros, ergue-se o neoliberalismo como uma alternativa de restaurar as bases de acumulação do capital.

Na perspectiva de revigorar o capitalismo, o neoliberalismo avança como corrente teórica defendida pelos governos neoliberais e, conforme o estudo de Costa (2001), o prefixo *neo* traduz a contradição entre a defesa do esvaziamento do Estado sob o pretexto de sua ingerência sobre o mercado e a necessidade de fortalecer esse mesmo Estado com alta capacidade de intervenção.

Assim, o neoliberalismo surge desqualificando a esfera pública, os ideais e valores socialistas, supervalorizando o privado. Carvalho, Lagares e Fernandes (2017, p. 29) resumem afirmando que

o neoliberalismo defende a liberdade soberana do mercado; a mínima intervenção do Estado nas questões econômicas; a abertura da economia ao mercado externo; a privatização de bens e serviços sociais; a redução das despesas e dos déficits públicos; a desregulamentação estatal e dos direitos trabalhistas com a desarticulação dos sindicatos e a eliminação de programas e benefícios sociais, além da flexibilização e informalização das relações de trabalho. Opõe-se fundamentalmente às políticas sociais universais e à gratuidade dos serviços públicos.

Para a superação da crise, conforme Costa (2001, p. 51), em especial para os países com exacerbada dívida externa, "os remédios devem ter um sabor inicial mais amargo, associados à necessidade de estabilizar moedas corroídas por desequilíbrios financeiros prolongados". Portanto, a via de superação perpassa pela redução da influência estatal, partindo da desregulamentação, da privatização de empresas públicas e terceirização de serviços prestados.

Daí surge uma nova caracterização do Estado que, de acordo com Carvalho, Lagares e Fernandes (2017, p. 31), passa a ter o papel de

promover a descentralização, leia-se desconcentração de obrigações para a sociedade civil, democratizar a democracia, isto é, desvincular a democracia das instituições governamentais; renovar a esfera pública, que não significa

mais ser estatal e gratuita; realizar uma reforma administrativa com foco na eficiência, introduzindo um mecanismo de democracia direta em que o governo participa como gestor dos riscos advindos do processo.

Desse modo, o conceito difundido por essas reformas altamente alardeadas pelas poderosas instituições financeiras internacionais se alastra pelo mundo defendendo a globalização do mercado, com a promessa de um mundo próspero e virtuoso, capaz de obter sucesso pela alta competitividade e sólidas relações mercantis internacionais. Assim, Costa (2001, p. 65) condensa o quadro social e econômico dos países devedores para alcançar tais patamares de êxito, ao afirmar:

Ajustamentos brutais foram promovidos, cortes drásticos na intervenção estatal foram operados, economias foram reorientadas, gastos em políticas sociais foram reduzidos, milhões de postos de trabalho foram aniquilados, barreiras alfandegárias foram pulverizadas. Em suma, o novo mercado, restaurado, forte, dinâmico pôde florescer de forma impensada até alguns anos atrás.

A globalização aqui assume um papel primordial no processo de reestruturação do capitalismo, marcado pela liberdade de negociação entre as grandes empresas que excluem o Estado desempenhando funções políticas e econômicas com abrangência transnacional, exercendo um poder de regulação da macroeconomia. Torres (2001, p. 116) argumenta que a globalização é um elemento imprescindível para compreender o capitalismo, visto que a globalização é um fenômeno balizador das transformações do capitalismo, que altera seus princípios de funcionamento e contribui com as transformações do modelo estatal neoliberal.

Bruno (2009, p. 16) resume esse processo de internacionalização do capital em breves palavras:

A globalização da economia decorre do processo de internacionalização do capital que se desenvolve desde o início do capitalismo, já que este modo de produção nunca foi um sistema com características nacionais. Ao contrário, ele implicou, desde a sua origem, na articulação de processos produtivos situados no interior das fronteiras nacionais com outros implantados e desenvolvidos no exterior, embora esta articulação não tenha acarretado de imediato a industrialização de todos os países e regiões nela envolvidos.

Logo, a globalização retrata um processo de integração mundial, que integra e conjuga ações dos grandes grupos econômicos que ultrapassam as barreiras territoriais. Isto é, as diferenças nos sistemas produtivos não se resumem nas

diferenças entre países e sim nos setores econômicos envolvidos, o que provoca uma concentração de investimentos em regiões em que a força de trabalho é mais qualificada e com melhores estruturas, tanto técnicas quanto sociais.

Assim, "as fronteiras que hoje efetivamente contam são as fronteiras sociais", como defende Bruno (2009, p. 21) e que agravam de forma generalizada em escala mundial as desigualdades, com a integração dos diversos setores de uma mesma economia nacional, seguindo as premissas da divisão internacional do trabalho.

Torres (2001, p. 120) conclui:

Com o avanço dos meios de transporte e das tecnologias de comunicação, assim como o crescimento da indústria de serviços, a produção foi fragmentada em escala planetária. A produção se transfere para as áreas do planeta onde a força de trabalho é mais barata, está melhor treinada, onde há condições políticas favoráveis, acesso a uma melhor infraestrutura e recursos nacionais, maiores mercados e/ou incentivos impositivos.

Em outros termos, a globalização exige que os países, em especial os mais endividados, promovam o ajuste estrutural necessário, reduzindo a atuação do Estado e se organizando para formar um trabalhador conforme as exigências do mercado, frente às inovações tecnológicas e renovação do processo de trabalho no interior da produção capitalista, que demanda um trabalhador autônomo e com mais competências interpessoais (FREITAS, 1992).

Portanto, a partir desse ponto fica mais evidente o processo de imbricamento das alterações econômicas em nível global, com as interferências dos postulados neoliberais para a educação. Como sintetiza Costa (2001, p. 62):

o novo quadro econômico, a reunificação das tarefas, em oposição aos procedimentos do taylorismo, aponta não para a substituição do homem pela máquina, mas para uma nova exigência de qualificação da força de trabalho. Esta não tenderia mais a ser repetidora mecânica de tarefas simples, mas controladora de processos mais complexos, o que exigiria habilidades intelectuais mais apuradas.

O Estado necessita ser reformulado e ajustado estruturalmente para atender aos novos anseios do capitalismo com uma nova roupagem do neoliberalismo. Nesse ajuste estrutural, acomoda-se a educação como responsabilidade do Estado e formadora da mão de obra, da classe trabalhadora. Com novas competências e habilidades sendo exigidas pelo mercado, inevitavelmente a educação precisa se submeter ao processo produtivo.

2.4 Neoliberalismo na educação: concessão e anuência do Estado Brasileiro nas reformas e políticas educacionais

O neoliberalismo disseminou pelo mundo a sua doutrina a partir de meados dos anos 70, se consolidando nos anos 80 de forma hegemônica e conduzindo a reforma conservadora dos anos 90. De acordo com Silva (2002), essa política neoliberal atendia o plano político e ideológico, propondo a recuperação das taxas de lucro pelas elites financeiras internacionais, redução da intervenção do Estado e abertura total da economia ao capital externo, e reformas administrativas e institucionais do próprio Estado.

Os países devedores tinham um quadro calamitoso na economia, com um crescimento de suas exportações e rendas de maneira inversamente proporcional às suas vultuosas dívidas com o capital externo, além de altos índices de desemprego provocados pela diminuição dos postos de trabalho, trazidos pela automação e refinamento dos métodos produtivos. Com as relações trabalhistas precarizadas, entra em pauta a responsabilidade da educação pública na formação do trabalhador e sua capacidade de cumprir tal demanda com êxito e, conforme esclarece Silva (2002, p. 33), aqui se revela a justaposição entre educação e mercado, pois "a política de confluência da educação básica pública com o mercado de trabalho possui ambiguidades e postula uma formação educacional que resulte num trabalhador reflexivo dentro dos parâmetros de produção".

Assim, a política neoliberal no plano político-ideológico apregoava um desenvolvimento econômico com a recuperação das taxas de lucro e com a estabilização dos preços, abertura irrestrita ao capital externo e redução da intervenção do Estado na economia, amparada por reformas institucionais do Estado com vistas à redução da burocracia, otimização do tempo e eficácia dos serviços prestados.

O Estado foi caracterizado como um societário do mercado que garantiu a ocupação mercantil de setores estratégicos da sociedade, transformando seu papel como mantenedor das condições mínimas de sobrevivência por meio da concessão de benefícios sociais, como saúde, educação, moradia (PALUDO; VITÓRIA, 2014).

Assim, a redução do poder do Estado na economia se justifica dessa forma, nas palavras de Azevedo (2004, p. 10):

Os fundamentos da liberdade e do individualismo são tomados aqui para justificar o mercado como regulador e distribuidor da riqueza e da renda, compreendendo-se que, na medida em que potencializa as habilidades e a competitividade individuais, possibilitando a busca ilimitada do ganho, o mercado produz inexoravelmente o bem-estar social.

Em suma, à educação pública cabe o processo de qualificação desse novo trabalhador e o Estado é responsável pela oferta dessa educação. Aqui flui a importância de dominação da escola pelo neoliberalismo, porque tal instituição é um aparelho ideológico do Estado, o qual serve para difundir o ideário da classe dominante e contribui para suprimir as contradições sociais. Esse controle por parte do Estado se dá por meio das políticas sociais adotadas.

2.4.1 De quais políticas falamos?

De acordo com Vieira (2007, p. 56), a política educacional é uma especificidade das políticas sociais, e pode ser traduzida em políticas na medida em que se corporificam e fundamentam ações na esfera pública para resolver questões educacionais, uma vez que "as políticas educacionais expressam a multiplicidade e a diversidade da política educacional em um dado momento histórico".

Assim, em conformidade com Vieira (2007), nosso objeto de estudo nesse recorte são as políticas educacionais adotadas pelo poder público, nas instâncias da União e Estado, especificamente do Tocantins, as quais são traduzidas em intenções, no intuito de materializá-las na gestão da educação, considerando o valor público, as condições de implementação e as condições políticas. Dessa forma, as políticas são concebidas para que sejam operacionalizadas e concretizadas no âmbito da gestão da educação.

Evidenciar o neoliberalismo em sua construção histórica foi uma necessidade para contextualização das políticas educacionais, uma vez que estas compõem uma parte da totalidade social, o que torna impossível tratá-las de maneira isolada. Então, como considera Gomide (2012, p. 132), "a análise de uma política educacional é um recorte da realidade que ganha significado tanto na

particularidade do momento histórico em que é concebida como nas determinações universais do capitalismo global". Assim, resgatamos a historicidade da conjuntura política e econômica para sustentar a discussão sobre as políticas educacionais adotadas pelos governos brasileiros, e conseqüentemente tocantinenses, a partir da década de 90, especificamente de formação dos profissionais da educação, pois "não há como compreender o presente sem o aporte substancial da história, sem o debruçar crítico sobre as injunções dos acontecimentos passados no fenômeno presente" (Ibdem, p. 132).

Então, ao investigar as políticas educacionais, especificamente as de formação de professores(as), propomos-nos a acompanhar o movimento de captação, análise e compreensão das características conservadas e/ou modificadas durante esse processo histórico, considerando os condicionantes estruturais, políticos e econômicos desde a origem e desenvolvimento da sociedade brasileira.

No contexto econômico, com o auge da expansão do neoliberalismo, é inevitável que as políticas sociais fossem afetadas, pois

Em relação à política educacional, pode-se dizer que o vírus neoliberalizante não a contagia na mesma proporção em que atinge outras políticas sociais. A educação na condição de um dos setores pioneiros de intervenção estatal é uma das funções permitidas ao "Estado Guardião". (AZEVEDO, 2004, p. 15)

Logo, a compreensão sobre a crise da educação no país só é possível com a compreensão da crise do capitalismo, tanto no âmbito internacional quanto nacional, visto que os neoliberais consideram a educação uma das áreas que devem ser subsidiadas pelo Estado. Inclusive, acreditam que para a redução das desigualdades sociais é de extrema importância alargar o rol de oportunidades educacionais. Assim, não questionam a necessidade de o governo garantir o acesso mínimo, ou melhor, ao nível básico de ensino. O problema, então, é a concepção neoliberal de que inexistente um ponto de convergência entre as funções do Estado e do mercado quando se refere à educação, visto que

neoliberais e neoconservadores consideram, por uma série de razões, que os mercados são mais versáteis e eficazes que as estruturas burocráticas do estado. Os mercados respondem mais rapidamente às mudanças em tecnologia e em demanda social que o estado. São vistos como mais eficientes e econômicos em relação aos custos no fornecimento de serviços do que o setor público. Finalmente, a competição do mercado produzirá

uma maior possibilidade de cobrança de responsabilidade (*accountability*) nos investimentos sociais que as políticas burocráticas. (TORRES, 2001, p. 125)

Na visão dos neoliberais, é mais do que necessário trazer para a educação, que é responsabilidade do Estado, as normas e regras do mercado, já que este é demasiadamente mais eficiente que o Estado.

Nesta discussão, insere-se o significativo papel desempenhado pelo Banco Mundial, especificamente no Brasil, quanto às decisões e rumos da educação conforme o consentimento dos governos brasileiros. Vale ressaltar que o Banco Mundial foi fundado em 1944, juntamente com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio, e que desde sua fundação desempenham a função de conduzir com instrumentos de intervenção, alterando as decisões econômicas, a conjuntura do capitalismo internacional.

A partir dos anos 80, conforme assevera Silva (2002, p. 9), o FMI administra as questões relativas à macroeconomia, à estabilização fiscal e ao controle inflacionário dos países devedores, delegando ao Banco Mundial a função de negociar as condições indispensáveis nas renegociações de dívidas, na aprovação de novos empréstimos e de inserção dos países no circuito financeiro internacional. Portanto, o Banco Mundial é uma agência de regulação que conduz as condições de empréstimos pelos grandes centros financeiros mundiais aos países em desenvolvimento com capacidade de honrar o pagamento dessas dívidas.

Sublinhamos ainda, que o Banco Mundial é uma instituição internacional de crédito composta por: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Agência Internacional de Desenvolvimento (AID), Corporação Financeira Internacional (CFI), Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (Miga), e pelo Centro Internacional para a Resolução de Disputas sobre investimentos (ICSID) (SILVA, 2002).

Portanto, desde sua fundação, o Banco Mundial busca "promover o crescimento econômico mediante o investimento do capital", conforme afirma Torres (2001, p. 124), disseminando a ideia de que desenvolvimento só ocorre mediante o crescimento econômico, regulando, assim, os empréstimos com base em diversas condições que devem ser cumpridas pelos países devedores. Como resume Torres (2001, p. 123),

O Banco Mundial reflete a perspectiva neoliberal, constitui uma instituição central da despolitização e positivização da política educacional, exerce um papel central de globalização do capitalismo e sua agenda de pesquisa e experts empregam sistematicamente a ciência social positivista [...].

Com o declínio do sistema financeiro internacional, no decorrer dos anos 80, ocorreu uma elevação do processo inflacionário e os neoliberais buscaram impor uma agenda de prioridades, as quais basicamente se resumiram a reduzir o campo de atuação do Estado por meio de reformas e pela contenção dos gastos públicos com cortes especialmente nas políticas sociais, as quais abrangem a educação.

Nesse contexto, o Banco Mundial assume expressivo papel na condução das políticas educacionais no Brasil e, como demonstra Silva (2002, p. 78), foi nesse período que as relações entre o Brasil e o Banco Mundial foram consolidadas, pois, para implementar políticas de natureza contencionista-reformista e ajustes sociais, a educação pública foi prejudicada com medidas discricionárias que reduziram os custos escolares, aumentaram o controle sobre os investimentos públicos, excluindo os mais pobres, descentralizando administrativamente e financeiramente os recursos, além de classificar as instituições de ensino.

Isso posto, vale a ponderação sobre a natureza da formulação das políticas públicas e, considerando as educacionais, é imprescindível argumentar que estas se materializam nas escolas que, segundo Azevedo (2004, p. 59), "são espaços em que se concretizam as definições sobre política e planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias". Ainda complementa argumentando que,

para se ter uma aproximação dos determinantes que envolvem a política educacional, deve-se considerar que a mesma se articula ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso, em cada momento histórico, ou em cada conjuntura, projeto que corresponde, "ao referencial normativo global". (AZEVEDO, 2004, p. 60).

Em outras palavras, o projeto de sociedade que determinado governo anseia construir perpassa obrigatoriamente pelas políticas educacionais adotadas na gestão, visto que suas intenções e anseios se materializam nas ações governamentais transcritas em políticas públicas.

Com início no governo Collor, em 1992, e a continuidade no governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, o Brasil adere à bandeira da modernização e da globalização, as quais nos transformariam em um país de primeiro mundo. Para

que o Brasil se adequasse a essa nova ordem mundial, esses governos promoveram ajustes econômicos, políticos e educacionais. De acordo com Silva (2002, p. 130), para se adequar a essa nova ordem mundial, os governos brasileiros e a elite conservadora promoveram políticas de consentimento, subordinando o modelo nacional-desenvolvimentista e os investimentos educacionais às políticas externas baseadas na competitividade desigual internacional. A autora afirma ainda que foram adotadas políticas macroeconômicas que submetiam a educação à soberania do mercado, e que o país se desenvolveria economicamente, socialmente e culturalmente se os planos de estabilização defendidos pelas economias neoliberais pautassem a lógica governamental.

Dessa forma, para Silva (2002, p. 131) "o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, com o consentimento do governo federal e das elites conservadoras, passaram a utilizar a educação básica pública como instrumento de legitimação das políticas acordadas entre ambas as partes". Destarte, organismos internacionais como Banco Mundial, Unesco, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) indicaram os rumos da educação no país com recomendações, diagnósticos e propostas para uma reforma educacional, no intuito de formar indivíduos preparados para as exigências do sistema capitalista e o novo modelo de produção imposto pelo capital.

Esses governos adotaram as recomendações neoliberais tendo como base a Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1993), síntese da Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, Tailândia, e a educação passa a ser conduzida, segundo Silva (2002, p. 88), pelos "gestores do Banco Mundial e as equipes dos ministérios da Economia, do Planejamento, da Educação e do Banco Central dos governos nacionais [...] que deliberam as políticas desconsiderando o processo de democratização".

De acordo com Fonseca (1995), os princípios apregoados pelo Banco Mundial incorporam a promoção da igualdade, de forma que os benefícios sociais e econômicos abranjam todos sem distinção social, étnica ou econômica e, para tanto, é recomendado ofertar o ensino elementar a todas as crianças e adultos, de forma que educação e trabalho sejam integrados a fim de desenvolver as competências necessárias para o desenvolvimento do país. Defende ainda que sejam criados

padrões de eficiência nos sistemas de ensino e na gestão de recursos financeiros, com a utilização de métodos inovadores e pouco dispendiosos, de forma que atenda maior parte da população à margem do sistema educacional. A autora afirma ainda que o BM se concentra na alfabetização e na educação em geral, deslocando o foco que anteriormente era o ensino técnico de nível secundário.

Enfim, nas palavras de Torres (2001, p. 132), "as políticas educacionais foram impregnadas da filosofia da privatização como panaceia para ajustar a educação ao mercado". Portanto, o que se registrou na prática foi uma:

transposição direta dos instrumentos próprios da economia para a educação básica pública, merecendo destaque as novas formas de gestão do sistema educacional, a centralização dos mecanismos de controle e de avaliação, e a prerrogativa de elaboração do currículo nacional. Em outras palavras, a política subjacente é a de que as escolas públicas devem assemelhar-se ou espelhar-se nas indústrias e, para isso, a gestão deve ser monopolizada e fortalecida, os gestores políticos, particularmente, os diretores, devem centralizar as decisões e socializar a escassez de recursos financeiros. (SILVA, 2002, p. 150).

A educação foi conduzida considerando todas as premissas do mercado, reconfigurando o propósito da escola e de formação enquanto prática social. Nas palavras de Silva (2002, p. 151), esse redirecionamento da finalidade da escola se resumiu em:

Assim como as empresas, as escolas públicas devem ser empreendedoras, apresentar resultados condizentes aos prescritos pelo Banco e incentivar a produtividade e a competitividade, bases sobre as quais as escolas públicas devem pautar-se. A ela cabe formar consumidores dos produtos industrializados e importados, além de formar trabalhadores cordatos e eficientes, à disposição da rotatividade do mercado.

De modo geral, a escola pública subjugada a essa política pública pautada nos preceitos neoliberais concentrou seu eixo de atuação em dois pontos fortes: "formar consumidores dos produtos industrializados e o trabalhador polivalente exigido pelas demandas do mercado" (SILVA, 2002, p. 151).

Dentre esses dois eixos, nos concentramos agora nas políticas públicas de formação desse trabalhador polivalente, apto às exigências do mercado, considerando que a escola pública é a formadora da grande massa da classe trabalhadora no país. Esse fato torna necessária a discussão sobre a formação do

professor, que é o condutor do processo de formação escolar da classe trabalhadora, principal foco da escola pública.

Antes de, especificamente, adentrarmos na análise das políticas de formação de professores(as), que, teoricamente, conduz o processo de formação do trabalhador oriundo da escola pública, nos valem de Sheen (2007, p.10), quando assegura que a análise de uma política educacional “implica na realização de um movimento duplo de investigação. Um primeiro movimento procurará “captar o contexto na qual essa política foi engendrada”e,em um segundo movimento, devemos procurar “captar a gênese da lei”, buscando “no seu momento de hegemonia”, compreender a tendência dominante. E, ao recorrer a “análise textual”, procuramos “apreender as orientações e determinações da Política Educacional”.

2.4.2 Políticas de Formação de professores(as) e os postulados neoliberais

Na perspectiva materialista, conforme Hungaro (2014, p. 47), "o trabalho é a objetivação especificamente humana que funda o conjunto de objetivações humanas e, por isso, é a própria essência humana".

Portanto, por ser a essência humana, o trabalho se destaca nesse aspecto sendo o ponto central da discussão sobre a formação do trabalhador, que depende quase que exclusivamente da formação escolar advinda da escola pública.

E é no espaço da escola, que na concepção materialista é lugar de prática social, que as relações sociais se reproduzem pela ação individual, ou seja, à medida que o indivíduo se desenvolve, também se torna capaz de transformar essas relações. Segundo Torriglia e Ortigara (2014, p. 193), esse é o movimento dialético de reprodução da sociedade, em que as singularidades, governos, políticas educacionais, alunos, professores(as), se articulam dentro da complexidade estruturada, "e são determinadas na articulação constante da universalidade com a particularidade".

Assim, de acordo com Hungaro (2014, p. 33), "o processo de emancipação humana está, portanto, vinculado com a realização da superação da alienação, com a tomada de consciência", e, para que essa emancipação ocorra, como advoga Frigotto (2012, p. 85), é necessário compreender que a educação e a formação humana "enquanto práticas constituídas pelas relações sociais não avançam de

forma arbitrária, mas necessária e orgânica com o conjunto das práticas sociais fundamentais". Frigotto (1995, p. 69) complementa que "a tomada de consciência, da forma mais ampla possível desta realidade histórica para que se constitua um elemento de ação política, é um fato crucial".

Partindo desse entendimento, aqui nos dispomos a desvelar as particularidades dessa relação parte-todo, singular-universal, para compreender os condicionantes das relações do neoliberalismo com a educação, especificamente pela formação, por meio das políticas governamentais adotadas a partir da década de 90. Cabe esclarecer que não dispomos de tempo para aprofundar na discussão da formação do trabalhador, que é condicionada pelos postulados neoliberais; no entanto, nos aprofundamos nos aspectos da formação de professores(as) que, em tese, são produtores no processo formativo da classe trabalhadora.

O novo patamar tecnológico e as efetivas mudanças no processo de produção capitalista, e conseqüentemente no processo de trabalho, envergaram novas exigências da formação do trabalhador, em que a especialização foi preterida pela flexibilidade e a separação das fases de produção foi substituída pelo processo de integração. Conforme assevera Freitas (1992, p. 149),

é de se esperar que tais alterações na organização social capitalista determinem, a curto e médio prazos, alteração na organização do trabalho pedagógico, tanto na escola como na sala de aula. Esta é a origem das preocupações neoliberais com a "qualidade de ensino".

Logo, a preocupação dos neoliberais com a educação, de acordo com Gentili (2001, p. 245), se resume a duas estratégias que consistem em impetrar o discurso da qualidade revestido nas políticas educativas, nas intervenções dos processos pedagógicos e na propagação do discurso que o universo educacional é indissociável do universo do trabalho. Sobre essa filosofia neoliberal que prepara indivíduos consumidores, desconsiderando e ocultando as desigualdades e assimetrias nas relações de poder, Suárez (2001, p. 264) assevera que, "ao apagar o quadro que regula a política, o que em realidade garante e impõe é a reprodução e produção de sujeitos sociais com escassa autonomia na compreensão e intervenção críticas no mundo social". Costa (2001, p. 72) alerta:

Pensar que a educação deve se ajustar e será, além disso, beneficiada por demandas que se impõem a partir desse novo quadro, é sufocar aquilo que

o pensamento educacional teve de mais rico em toda sua existência: a inquietação e a recusa quanto à produção da desigualdade.

Fica claro, portanto, que o discurso neoliberal apregoa uma escola pública falida e incapaz de promover a formação exigida para o trabalhador, frente às inovações tecnológicas e de produção. No entanto, Silva (2012) alerta em seus estudos que os neoliberais defendem que todos os problemas educacionais se resolvem com melhoria na gestão e administração, e com reformas de ensino e conteúdos curriculares inadequados. Defendem também que, para problemas técnicos, soluções técnicas devam ser admitidas, ou seja, transferem para questões técnicas o que no fundo tem cunho político. Em suas palavras, o autor resume:

A educação pública não se encontra no presente e deplorável estado principalmente por causa de uma má gestão por parte dos poderes públicos, mas sim, sobretudo, porque há um conflito na presente crise fiscal entre propósitos imediatos de acumulação e propósitos de legitimação. (SILVA, 2012, p. 19).

Dessa maneira, o neoliberalismo e o neoconservadorismo buscam delinear um cenário educacional em que "as possibilidades de construir uma educação pública como um espaço público de discussão e exercício da democracia ficarão cada vez mais distantes" (SILVA, 2012, p. 26).

Similarmente, Frigotto (2012, p. 51) assinala que estamos diante de um processo em que o capital demanda trabalhadores com capacitação teórica em níveis mais elevados, implicando mais tempo de escolaridade e de melhor qualidade, o que revela a necessidade do capital em manter sobre sua subordinação tanto o trabalhador quanto sua formação, revelando que "o conhecimento, a informação técnica e política constituem-se a materialidade e alvo de disputa".

Resumidamente, Silva (2012, p. 12) aponta a centralidade da reestruturação que os neoliberais impuseram à educação, de forma que a educação institucionalizada seja atrelada aos objetivos específicos da preparação para o local de trabalho, que as escolas formem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional, além de acionar a educação como meio de propagação dos ideais do livre mercado e da livre iniciativa. Nas palavras do autor, "há um esforço de alteração do currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a

uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal."

E, para materializar o credo neoliberal no fazer pedagógico da escola, o mercado, com a anuência do Estado por meio das ações governamentais, empreende várias ofensivas contra a educação por meio de políticas públicas que, de acordo com Azevedo (2004, p. 61), se materializam por meio de uma questão socialmente problematizada. O problema é tornar a escola mais eficiente e capaz de cumprir seu papel na formação do trabalhador. E, como atesta Bruno (2009, p. 24): "o Estado era, então, o local onde as decisões eram tomadas. Hoje, as grandes decisões são tomadas fora de suas estruturas formais". Em outras palavras, os grandes detentores do capital determinam como serão conduzidas as políticas públicas educacionais.

Então, nos propomos a estudar essas políticas educacionais a partir dos referenciais normativos que as informam, pois, de acordo com Azevedo (2004, p. 64): "referenciais constroem-se tendo por base as representações sociais próprias de uma dada sociedade e, logo, as dos atores que participam dessa construção" e, ainda, uma política é constituída considerando as dimensões cognitiva, instrumental e normativa. Na dimensão cognitiva, política setorial é constituída considerando as representações sociais dos que constroem tal política, sua visão dos problemas e como estes devem ser resolvidos e os significados destes problemas. Na dimensão instrumental, as medidas que se concebem para resolver os problemas diagnosticados se traduzem nas instituições, nos princípios, normas e critérios adotados para conceber a política. E, por último, a dimensão normativa, que expressa a relação entre os valores, as práticas culturais e as sociais existentes (AZEVEDO, 2004).

Assim sendo, a política pública transcrita em atos normativos governamentais, ou mesmo "a legislação, pode ser visualizada como um artifício que, embora não responda de modo inequívoco às demandas sociais, resulta da correlação de forças que predominam no contexto social e político", e essas legislações que transcrevem as políticas públicas "podem ser lidas como expressões de atendimento ou negação de direitos" (BRITO, 2003, p. 133).

Bruno (2009, p. 134) afirma, ainda, que "as políticas educacionais tiveram papel importante na manutenção da ordem social, na dominação de corpos e

mentes e na exclusão social". No Brasil, o Estado atuou na intermediação dos interesses das classes dominantes se associando e criando condições para a reprodução da força de trabalho incorporada às regras de submissão. Nesse sentido, Torriglia e Ortigara (2014, p. 188) asseveram que

As políticas educacionais, como forma jurídica e ideológica, são expressão dessa totalidade e não podem ser analisadas fora do movimento dialético do real, em suas determinações concretas. A forma política educacional como instrumento ideológico orientador de um poder constituído, com suas formas jurídicas reais e concretas "representa" um Estado de direito, constituído historicamente.

As autoras afirmam, ainda, que "o conteúdo de cada política específica carrega normas e orientações para efetivar comportamentos sociais necessários para a sustentação do modo de produção, na atualidade, o capitalismo" (TORRIGLIA; ORTIGARA 2014, p. 189).

Diante dessa contextualização e da conceituação das políticas públicas, passamos à análise das ações governamentais impressas nos documentos oficiais emitidos pelas instituições educacionais e pelo Ministério da Educação, pois "nosso interesse ao trabalhar com documentos, não está no texto em si como objeto final de explicação, mas como unidade de análise que nos permite ter acesso ao discurso para compreender a política." (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 439).

Para a sustentação política macroeconômica, Silva (2002, p. 15) aponta que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394/96, a Emenda Constitucional n.14/96, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), a prioridade do ensino fundamental regulamentada pela Lei n. 9.424/96, a Lei n. 9.131/95 que criou o Conselho Nacional de Educação, o Decreto-Lei n. 2.208/97 e o sistema nacional de avaliação consolidaram a consonância das políticas educacionais com as estratégias do Banco Mundial (BRASIL, 1995; 1996; 1997).

Nosso espaço não cabe à análise de todos esses instrumentos normativos, por isso nos concentramos na análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996 (BRASIL, 1996). Conforme afirmam Vieira e Freitas (2003), nessa lei, o governo federal reivindica para si a competência de definir a política educacional no país, descentralizando a execução

para Estados e Municípios, a qual seria controlada por um sistema nacional de avaliação que fosse capaz de aferir os índices de qualidade da educação ofertada.

No entanto, Silva (2002, p. 16-17) faz algumas reflexões sobre a LDB/96, que mesmo

instituindo a divisão de responsabilidades, no campo do financiamento da educação básica pública, entre as três instâncias político-administrativas, demonstra não só que nenhum dinheiro novo foi destinado à educação básica pública, como também revela que a alteração do preceito constitucional e as leis complementares reduziram e redistribuíram os percentuais vigentes.

Especificamente sobre a formação de professores(as), a LDB/96 é considerada um instrumento legal que possibilitou a abertura de instituições privadas de ensino, numa clara desvalorização da luta da comunidade acadêmica e dos sindicatos pelo aperfeiçoamento da formação docente no Brasil, visto que

no art. 62, prescreve "a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação". Esse trecho, se analisado o Estado de São Paulo tem viabilidade, mas a frase seguinte do mesmo artigo - "admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade Normal" - indica que, outra vez, a formação não foi assumida como política; ao contrário, continuou a fragmentação, a desvalorização profissional e a pulverização dos recursos públicos. (SILVA, 2002, p. 165).

Além de enfraquecer a luta por políticas sérias de formação de professores(as), a LDB/96 reafirmou a desigualdade na equalização da qualidade dessa formação, considerando que em grandes centros urbanos, como São Paulo, não é impossível garantir formação em nível superior para todos os(as) professores(as). No entanto, com sistemas de ensino estaduais e municipais precários no Brasil, grande parte dos(as) professores(as) continuariam a exercer a profissão apenas com o nível médio de formação. Fica claro que essas orientações dos organismos internacionais primam por uma formação inicial mais aligeirada, subtraindo a pesquisa e extensão da formação do professor e enfatizando a formação pela prática.

Nessa mesma perspectiva, em 1998, foram publicadas pelo Conselho Nacional de Educação e Ministério da Educação, as Diretrizes Curriculares

Nacionais Gerais da Educação Básica (DCN, 2013) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), que tinham por finalidade propiciar aos sistemas de ensino, particularmente aos(as) professores(as), subsídios à elaboração e/ou reelaboração do currículo, visando a construção do projeto pedagógico em função da cidadania do aluno (VIEIRA; FREITAS, 2003).

O currículo da formação discente não é nosso objeto de análise e discussão, no entanto, o processo formativo do aluno está intrinsecamente ligado ao processo formativo do professor.

Então, com a publicação dos PCNs (1997), o currículo baseado no desenvolvimento de competências assumiu a centralidade do ensino e, como afirma Freire (2018), a concepção de ensino baseado em competências ganha força a partir da década de 90 que, conforme a conjuntura social e econômica no Brasil, transpõe para a formação do trabalhador o desenvolvimento de competências que funcionam como um mecanismo de gestão da força do trabalho. Dessa forma, a autora afirma que o

deslocamento da concepção de competência para o centro do debate educativo e sua configuração em função do novo contexto a que serve suscitou a inserção deste conceito na formação do professor, ocupando o espaço central de orientadora na organização dos cursos de formação docente nas reformas educacionais empreendidas a partir dos anos de 1990. (FREIRE, 2018, p. 130).

Essa elaboração/reelaboração do currículo torna-se necessária para que os parâmetros da formação do aluno e do professor atendessem às perspectivas do mercado, desenvolvendo características específicas como disponibilidade e aptidão para aprender sempre, articulando saberes e vinculando à prática, tanto que as DCN ratificam uma proposta de

que a formação de professores seja orientada pela construção de competências profissionais com vistas à resolução de situações-problema e a um saber-fazer que privilegie as aprendizagens específicas e necessárias à atuação profissional para a incerteza e a imediatividade do cotidiano escolar. Para tanto, eleger um modelo de formação que toma o desenvolvimento de competências profissionais como princípio, a reflexão sobre a prática e o desenvolvimento profissional permanente como eixos articuladores. (MAZZEU, 2011, p. 158).

Desse modo, a formação de professores(as) torna-se uma via estratégica na melhoria da oferta da educação, pois são diretamente responsáveis pela formação do trabalhador. E o processo formativo desse profissional precisa ser remodelado, visto que, para desenvolver essas novas habilidades requeridas pelo mercado, o professor não necessita de uma base teórica extensa, muito menos assentada em conhecimentos históricos, filosóficos e metodológicos. Essa formação intelectual será preterida em função dos seus predicados pessoais, aniquilando a bipartição entre teoria e prática, valorizando o pragmatismo e utilitarismo que legitima o conhecimento produzido no trabalho cotidiano do professor.

Nessa intensa difusão de que a qualificação do professor promoveria uma melhoria da qualidade de ensino, subliminarmente a culpa pelo fracasso da educação na formação do indivíduo recaiu sobre o professor, que mal formado não atendia à demanda dos novos modelos de produção, que exigiam um profissional competitivo, flexível e autônomo. O que justificaria a continuidade das reformas com programas recheados de conceitos neoliberais, demonstrando o quanto a formação de professores(as) é um campo marcado pelas disputas de intencionalidades.

Para oferecer respostas a essas críticas acerca da qualificação dos(as) professores(as), e tendo em vista que a reformulação dos currículos estava em curso, deu-se prosseguimento nas discussões sobre as reformas na política de formação de professores(as), ainda iniciada em 1997, durante o governo FHC.

A reforma da política de formação de professores(as) prosseguiu com a publicação de vários instrumentos legais que preconizaram as mudanças no processo formativo. O processo de normatização dessas políticas tem início com instituição do Conselho Nacional de Educação, pela Lei nº 9.131/1995 (BRASIL, 1995) que, constituído de autoridade legal, conduziu a discussão das diretrizes gerais para os currículos de graduação. Ainda em 1997, esse trabalho resultou no Parecer CNE/CES nº 776 (BRASIL, 1997), de 03 de dezembro de 1997, posteriormente complementado pelo Parecer CNE/CES 583/2001 (BRASIL, 2001), indicando todos os elementos que deveriam estruturar as novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação.

Logo em seguida, o MEC elaborou as novas Diretrizes para a formação inicial de Professores(as) da Educação, em cursos de Nível Superior, por meio do Parecer nº 009/2001 e pela Resolução CNE/CP nº 01/2002 e nº 02/2002 (BRASIL, 2002)

que, de acordo com Silva e Silva (2016, p. 101), "acompanhando as orientações para organização dos currículos dos cursos de graduação, a partir destes princípios a noção de competência tornou-se nuclear para a formação de professores". Em outros termos, o projeto pedagógico de formação do professor deveria contemplar um conjunto de competências necessárias na prática docente, fica "evidenciada a preocupação no sentido de que a formação do professor responda às exigências dessa prática e instrumentalize o profissional da educação com vistas ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem" (Ibdem, p. 108).

Inferimos, assim, uma convergência entre os documentos normatizadores do currículo, publicados a partir da LDB e os documentos normatizadores da política de formação de professores(as), que traduziam a urgente necessidade de ajustar os processos formativos às novas demandas do mundo globalizado. É notória a sintonia entre as DCNs, os PCNs e as novas diretrizes de formação de professores(as), que vislumbram:

uma educação que tenha por objetivo formar pessoas flexíveis, em conexão com as mudanças e treinadas em escolas cuja estrutura e professores atendam às exigências. Repensar a aprendizagem na formação de professores é um passo importante para alcançar os objetivos de uma "educação competente". (SANTOS, 2013, p. 146).

Em 2005, foi aprovado o Parecer nº 05/2005 (BRASIL, 2005), que foi reexaminado pelo Parecer CNG/CP nº 03/2006 (BRASIL, 2006), que fundamentou a Resolução CNE/CP, nº 01/2006 (BRASIL, 2006), a qual instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia regulamentando especificamente a formação inicial de atuação docente na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino fundamental, no Ensino Médio na modalidade Normal e em cursos da Educação Profissional que exijam conhecimentos pedagógicos. Apreendemos em todos esses documentos normativos a relevância atribuída à dimensão da prática escolar dentro do processo formativo do professor. No confronto entre os documentos que normatizaram o currículo e a formação do professor entendemos que,

por certo, esse repensar articulado dos currículos, das instituições e das políticas curriculares para a Educação Básica e para a formação de professores é requisito fundamental para avançar na aproximação e articulação entre as agências formadoras e as escolas de Educação Básica

e seus profissionais. Uma aproximação e uma articulação que devem se orientar não pelo pragmatismo metodológico ou pelo conteudismo exacerbado em torno do domínio dos conhecimentos escolares. Pelo contrário, uma aproximação e uma articulação que sustentem na problematização crítica, criativa e propositiva tanto da escola, suas práticas, seus conteúdos, seus fazeres, quanto das agências formadoras e seus cursos, seus currículos, suas práticas, seus conteúdos, seus fazeres. (SILVA; SILVA, 2015, p. 117).

Em 2009, foi publicado o Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Ponafor), e, conforme Scheibe (2016), foi um instrumento legal que reforçou a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo fomento aos programas de formação inicial e continuada, instituiu os Fepad, que na atualidade são responsáveis pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), que busca formar em nível superior o docente que ainda não possui formação específica ou possui formação fora da área. No entanto, a autora reitera que não houve avanços no regime de colaboração, o que afeta diretamente a execução dessas políticas.

Nascimento (2018, p. 84) corrobora com essa dificuldade na efetivação da cooperação entre os entes quando afirma,

nos documentos nacionais não foram encontrados sinais de integração efetiva entre essas frentes distintas e provenientes da mesma política, ficando a depender, ao que nos parece, dos encaminhamentos da gestão de cada Estado realizada nos FEPAD, órgão responsável pela elaboração do Plano Estratégico, fonte das demandas e planejamento das ações implementadas para desenvolvimento da PONAFOR.

Reafirmando as críticas ao programa de formação, Carvalho (2020, p. 465) reitera que várias considerações podem ser direcionadas às ações de formação empreendidas pelo Parfor como política de formação docente, como o aligeiramento da formação, formação com foco nos saberes práticos. No entanto, defende que é importante destacar

de outro lado, há de se considerar que, ao longo de uma década de execução do programa, são as instituições públicas de ensino superior que executam essas ações e que todas as IES, a despeito das condições de que dispõem para dar materialidade à ação, aderiram ao Parfor somente de forma presencial.

Sendo assim, conforme o autor, mesmo com as críticas, os indicadores quantitativos do programa devem ser considerados, pois “o número de professores formados e o alcance político, econômico, cultural e social dessa formação, principalmente nas regiões mais carentes do país, são muito expressivos” (CARVALHO, 2020, p. 469).

Destaca, ainda, a diversidade das realidades da educação no Brasil, com dimensões continentais, em especial a região amazônica:

Nesse sentido, não seria exagero evidenciar que o contexto e a realidade do Parfor têm contribuído, sim, para aproximar a universidade da realidade do professor da escola pública brasileira, principalmente, de instituições das quais pouco se conhece, mas muito se ouve falar: a escola rural, a escola do campo, a escola indígena, a escola ribeirinha, a escola do sertão, a escola dos rios e dos igarapés, cujos atores, seus professores e professoras, continuariam invisíveis se não fosse o desafiante trabalho de formação abraçado pelo Parfor. (CARVALHO, 2020, p. 474).

Em 2013, foi sancionada a Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, a qual altera a LBD/96 em diversos aspectos, entretanto, como reitera Freitas (2016, p. 44), "manteve a formação de professores para a educação infantil e séries iniciais em nível médio, em que pese o grande número de cursos de Pedagogia existentes em nosso país". Sendo assim, rebate a autora que a referida lei já deveria determinar como proceder com regime de colaboração, dada a necessidade urgente de elevar o nível de escolaridade dos(as) professores(as) da educação básica, e arremata afirmando que era necessário ter "definido o prazo inadiável para a extinção da modalidade médio magistério".

Em 2015, foi publicado pelo Conselho Nacional de Educação, a Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. A Resolução articulou a formação inicial e continuada, representadas em um consenso no campo educacional, incorporando princípios e demandas históricas, construídas coletivamente por entidades acadêmicas, científicas, sindicais, fóruns estaduais e representantes das unidades escolares, Universidades e Faculdades de Educação (ANPED, 2020). Contudo, foi revogada pela Resolução CNE/CP nº 01, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e

institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Essa Resolução foi repudiada por várias entidades nacionais que lutam historicamente por políticas de formação de professores(as), pois apresenta um projeto conservador e foi aprovada de forma arbitrária sem participação da comunidade acadêmica, tão pouco as entidades historicamente envolvidas na discussão sobre a formação docente. A partir desse momento, iniciou-se um grande debate no campo educacional a respeito das duas Resoluções, que trazem explicitamente projetos distintos de formações de professores(as), com a vitória do campo conservador, tendo em vista a revogação da Resolução CNE/CP nº 2/2015.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope); Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (Anped); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae); Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR); Associação Brasileira de Currículo (ABdC); Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF); Associação Brasileira de Pesquisa em educação em Ciências (Abrapec); Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes); Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação (Fineduca); Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do Parfor (Forparfor); Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PIBID e Residência Pedagógica (FORPIBID RP); Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio; Sociedade Brasileira de Educação matemática (SBEM); Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio); Sociedade Brasileira de Ensino de Química (SBEnQ), no "Manifesto Contra a Desqualificação da Formação dos Professores da Educação Básica" (ANPED, 2020, p. 01), contestam a Resolução, sustentando que:

1. A publicação dessa resolução consta como um ato de desmonte e desqualificação da formação de professores no Brasil.
2. Acentua a precarização e desvalorização da formação dos profissionais do magistério da educação básica.
3. Define diretrizes para a formação sem elaboração dialogada com as instituições de ensino superior, associações científicas do campo educacional.
4. Referencia a formação de professores com base na Base Nacional Curricular Comum da Educação básica, centralizando desnecessariamente o currículo escolar, centrado no modelo de desenvolvimento de competências e habilidades, esvaziando o currículo e negando a pluralidade

e diversidade cultural das escolas. Além de sobrepujar a prática em detrimento da formação teórica, interdisciplinar, intelectual e política dos professores, o que empobrece a formação, a autonomia no exercício da profissão.

5. Fragmenta a formação inicial e continuada, considerando esta última complementariedade da primeira, apontando para uma cisão das dinâmicas formativas, que articulam o processo de formação. Como também determina um viés tecnicista, centrado na prática e numa visão de aplicabilidade da relação teoria e prática.

6. Enfraquece a formação continuada como direito garantido pelas políticas públicas, reforçando a meritocracia e empreendedorismo de formação, responsabilizando os professores pelos resultados educacionais, sem considerar condições de trabalho, sua formação e valorização profissional. De maneira idêntica, reduz a ideia de formação continuada a um processo de melhoria do exercício docente, em detrimento do seu papel formativo.

7. Despreza a pesquisa como princípio educativo, ao passo que reduz a formação *stricto sensu* a uma vertente pragmática, atrelando a qualificação à atividade prática, negligenciando a compreensão da complexidade, que o estudo e o trabalho são intrínsecos na valorização docente.

8. Despreza as pesquisas produzidas no Brasil nas últimas décadas, especialmente as que investigam a formação continuada e o desenvolvimento profissional docente, além de apresentar uma agenda global de políticas educacionais neoliberais, pregando reformas e programas escolares eficazes, com baixo custo e alto rendimento.

9. Não prioriza o esforço para execução do Plano Nacional de Educação 2014/2024, Lei nº 13.005/2014, no sentido de articular a formação inicial e continuada, atendendo às demandas da escola e de seus profissionais.

10. Não prioriza também a instituição do Sistema Nacional de Educação, o qual deve garantir efetivamente uma formação inicial articulada à formação continuada, promovida através do regime de colaboração entre os entes federados e seus sistemas.

Enfim, esses documentos oficiais discorrem sobre as políticas de formação de professores(as) e expressam a multiplicidade e diversidade desse momento histórico, impressas nas ações da esfera pública, que refletem o corpo de ideias que fundamentam as expectativas resultantes dessas ações, conforme assevera Vieira (2007). Argumenta, também, que a política não deve ser analisada apenas pela esfera pública que regulamenta, mas também pela ótica dos que irão apreender as ideias e transformá-las em ação.

Assim, depreendemos que a política curricular da educação básica e a política de formação de professores(as) adotada pelo governo brasileiro, neste recorte demonstrado pelos instrumentos normativos expedidos oficialmente, expressam ideias de uma formação de base utilitarista, pontual e aligeirada, em que a apropriação do conhecimento sistematizado é minimizada, o cotidiano e a prática são altamente valorizados: uma formação baseada em competências e com clara minimização da teoria. Aqui excetuamos a Resolução nº 02/2015 do Conselho

Nacional de Educação, dado que sua construção se diferencia dos demais atos normativos, considerando a forma democrática na condução da sua elaboração.

Sustentamo-nos no argumentode Mazzeu (2011), quando afirma que desmontando as bases sólidas da formação do(a) professor(a), extraindo a reflexão filosófica e o conhecimento científico, a educação escolar fica comprometida na sua máxima função de desenvolver as possibilidades de formação humana em cada indivíduo particular.

À guisa de conclusão, compreendemos pressupostos teóricos que fundamentam as políticas de formação de professores(as) adotadas pelos governos brasileiros, no recorte temporal demarcado pela pesquisa, balizados pela defesa teórica dos autores relacionados, e elegemos as ilações de Silva (2002, p. 16), quando afirma que os pressupostos que determinam as relações econômicas foram transferidos para a educação, firmando o princípio do mercado que prevalece a competitividade, produtividade e o individualismo em detrimento do princípio do trabalho coletivo e cooperativo em equipe no ambiente escolar. A autora destaca ainda que "as matrizes curriculares espelham esta incorporação na priorização da matemática e português em detrimento das demais disciplinas e na ênfase demasiada sobre as tecnologias aligeirando fundamentos".

Silva (2002, p. 170) defende também que os docentes habilitados ancorados nesses pressupostos teóricos adaptados do mercado são "docentes habilitados, mas com insuficiente capacitação, que irão atuar nas escolas públicas municipais ou estaduais receptoras de uma heterogeneidade cultural, social e financeira, comprometendo, assim, a formação, a crítica e a reflexão".

As políticas de formação de professores(as) abordadas na pesquisa foram analisadas em âmbito nacional. Desde a redemocratização do país culminando com a promulgação publicação da Constituição Federal, de 1998, na qual cada ente federado é responsável pela elaboração, adaptação e aplicação dessas políticas em seu respectivo território, o que torna necessária a análise dos seus reflexos no estado do Tocantins, como ente federado vinculado à União e responsável pela continuidade dessas ações em seu sistema de ensino.

E, antes de analisarmos esses reflexos, ponderamos ter atendido os dois movimentos apresentados por Sheen (2007, p. 10) como essenciais na investigação acerca dapolítica educacional, que compreende a contextualização histórica no

momento de engendramento dessa política e a análise textual e apreensão de suas orientações e determinações intrínsecas em seus textos.

Compreendemos que contemplamos esses movimentos, quando apontamos os preceitos neoliberais impregnados nas políticas de formação de professores(as) no país, sua estreita relação com as reformas econômicas e administrativas, especialmente na educação buscando atender as perspectivas do mercado, melhor dizendo, apontamos à quem essas políticas foram destinadas, por quem foram planejadas, e evidenciamos a busca pela manutenção da hegemonia da classe dominante sobre os dominados, quando determina as condições, os pressupostos teóricos e epistemológicos do processo formativo dos mesmos.

Ao destacar essas análises nos reportamos à Sheen (2007, p.10) que descreve esse processo da seguinte forma:

os resultados dessa análise devem ser confrontados com os dados obtidos no primeiro momento da investigação (política enquanto processo), caracterizando-se, então, o tipo de política proposta; para que e para quem essa política foi proposta: papel da sociedade política e da sociedade civil na formulação dessa política; conexão dessa política com a questão maior da luta de classes expressa na busca da conquista e exercício da hegemonia.

Assim, confrontamos os dados obtidos na análise documental, compreendendo os fundamentos teóricos das políticas de formação de professores(as), caracterizando o Estado como condutor dessas políticas, suas finalidades e a quem se destina, conectando essas políticas com as influências neoliberais nas reformas educacionais no Brasil, a partir do processo de redemocratização do país.

3 REVERBERAÇÕES DOS POSTULADOS NEOLIBERAIS NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) NO TOCANTINS

As políticas de formação de professores(as) no Brasil, especificamente a partir da década de 1990, foram direcionadas no intuito de coadjuvar com a expansão dos ideais neoliberais, ratificados pelos ordenamentos do imperialismo e da globalização, reestruturando as universidades e a formação de professores(as) com uma perspectiva e visão da educação tecnicista em detrimento da qualidade social da educação (SANTOS, 2013).

Neste sentido, nesta seção, analisamos as políticas de formação de professores(as) adotadas no Tocantins a partir da década de 1990, considerando as orientações de Dourado e Oliveira (2008, p. 13) quanto à necessidade de "examinar a realidade educacional do estado do Tocantins em sua articulação com as transformações históricas, sociais e econômicas, no Brasil e no próprio estado" para compreender o processo de criação e materialização dessas políticas, apreendendo os complexos processos regulatórios que perpassam o trabalho educacional.

Precipuamente, contextualizamos a criação do estado do Tocantins e sua complexa relação com a implementação das políticas de formação de professores(as), indicando a possível vinculação às reformas promovidas em âmbito nacional. Para tanto, analisamos as principais políticas educacionais adotadas pelos governos do estado e, valendo-nos de Vieira (2007, p. 56), reiteramos que essas políticas traduzem as intenções do poder público e apontam para "as dimensões de corpo de ideias que fundamentam expectativas e tendências relativas à ação na esfera pública". Isto significa que analisamos as políticas de formação de professores(as) no Tocantins na perspectiva de apreender as concepções político-pedagógicas e convergências com o cenário nacional.

3.1 Redemocratização do Brasil e a criação do estado do Tocantins: breve histórico

O estado do Tocantins integrava a região norte do estado de Goiás e, segundo Oliveira (2018, p. 77)

O início da ocupação do norte de Goiás se deu exclusivamente pela descoberta de minas de ouro no século XVIII, dando o primeiro passo para o processo de formação econômica e do povoamento do norte de Goiás, apesar das disparidades espaciais e temporais, esse território longínquo e desabitado durante décadas, inseriu-se na rota mercantil por meio da mineração.

Desse modo, o estado do Tocantins foi criado no dia 05 de outubro de 1988; no entanto, a luta por sua criação e emancipação teve início no século XIX. Conforme afirma Carvalho (2004), esse movimento separatista foi motivado pela elevação do imposto cobrado pela Coroa Portuguesa no ano de 1809 e, ao longo do tempo, foi encorpado, sobretudo, com o descontentamento do povo nortense com as diferenças de tratamento e, conseqüentemente, de desenvolvimento do Centro-Sul de Goiás em detrimento da região norte.

O período que compreende o processo de luta pela separação do norte goiano se estende do século XIX até 1998. Destacamos que não buscamos exaurir os detalhes históricos desse processo, o que a autora Cavalcante (1999) fez com riqueza. Desse modo, elencamos os principais acontecimentos que coadjuvaram na conquista da separação do norte de Goiás e a criação do estado do Tocantins.

Em síntese, Carvalho (2004) aponta várias manifestações separatistas, concentradas nas cidades de Pedro Afonso e Porto Nacional na primeira metade do século XX, carregadas de um discurso que denunciava o abandono da região norte de Goiás e defendia sua emancipação política. O autor afirma ainda que, na década de 1940, esse movimento separatista foi fortalecido pelo discurso defendido pelo governo federal de desenvolvimento do Brasil.

No ano de 1956, foi lançado o Movimento Pró-Criação do estado do Tocantins, na cidade de Porto Nacional, que defendia a urgente divisão entre norte e sul de Goiás, o que localizaria melhor a administração local promovendo a resolução dos problemas e melhor aplicação dos recursos em benefícios da região. Essas justificativas, segundo Cavalcante (1999), permearam todos os discursos do movimento separatista apresentadas ao público na década de 60 e 70.

Com o golpe militar de 1964, várias entidades representativas da sociedade civil foram intensamente perseguidas e, de acordo com Carvalho (2004, p. 101), "no período pós-1964 ganhou força a ideia de integração nacional e de irradiação do progresso em todo o Brasil". Na década de 70, houve diversas ações parlamentares no sentido de redividir o território brasileiro, perdurando até a década de 80,

coadunando com o processo de redemocratização do país depois de três décadas sob o regime militar. De acordo com Pinho (2007, p. 54), os principais fatores que contribuíram para a luta do movimento autonomista do estado do Tocantins foram:

(1) o crescimento demográfico da região, que, de acordo com o IBGE, apresentava, em 1985, uma população de aproximadamente um milhão de habitantes; (2) um coeficiente humano suficiente para o preenchimento de vagas na Assembleia Legislativa Estadual e no Congresso Nacional, considerando que a região contava, em média, com quatrocentos mil eleitores; (3) a riqueza do território em terras cultiváveis; (4) potencial para a criação de usinas hidrelétricas na região, que abriga dois grandes rios, o Araguaia e o Tocantins; (5) a existência de duas rodovias federais no território, a Belém-Brasília e a Transamazônica; e (6) o crescimento expressivo da região na agropecuária.

Assim, em 1987 foi instalada a Assembleia Nacional Constituinte que, com a coleta de assinaturas dos eleitores, a Emenda Popular criaria o estado do Tocantins e, conforme Carvalho (2004), é pertinente ressaltar a atuação de entidades como a Comissão de Estudos do Norte Goiano (Conorte), a União Tocantinense e o Comitê Pró-Tocantins.

Finalmente, o estado do Tocantins foi criado pelo Artigo 13 das Disposições Transitórias da Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988. Nas palavras de Carvalho (2004, p. 103), a criação do estado em suma representa uma história de luta que atravessou séculos e

Nesta longa e difícil travessia, os ideais de emancipação da região foram marcados pela esperança dos sujeitos envolvidos no movimento separatista em construir na região uma gestão política democrática que se preocupasse com os interesses básicos da população: transporte, moradia, comunicação, alimentação, educação, saúde, cultura e etc. Mas a luta toda foi marcada por uma forte resistência por parte daqueles que se beneficiavam com a situação de dependência e abandono do norte Goiano. Neste sentido, a criação do Estado do Tocantins, como não poderia deixar de ser, interessava a uns, mas desinteressava a outros. Nessa tensão de interesses, certamente muitas pessoas foram sacrificadas, mas foi, principalmente, deste embate histórico e contraditório que a emancipação política efetivou-se.

O autor critica, ainda, o fato de algumas personalidades do meio político reivindicarem para si como luta pessoal, e até como ato de heroísmo, a luta pela criação do estado. Como exemplo, cita o então Deputado Federal José Wilson Siqueira Campos, que acabou se tornando o primeiro governador, instalando a capital provisória na cidade de Miracema do Tocantins, em 1º de janeiro de 1989.

Dessa maneira, a culminância da luta pela emancipação do norte goiano foi imbricada ao processo de redemocratização do país, momento em que ocorria uma crise estrutural do capitalismo que resultou em reformas no mundo inteiro, em especial na América Latina, onde os governos avalizaram intervenções de ordem econômica e social. Essas reformas, em sua grande maioria, apontaram para as políticas educacionais e, conforme afirma Silva (2002, p. 150),

a política subjacente é a de que as escolas públicas devem assemelhar-se ou espelhar-se nas indústrias e, para isso, a gestão deve ser monopolizada e fortalecida, os gestores políticos, particularmente os diretores, devem centralizar as decisões e socializar a escassez de recursos financeiros. Assim como as empresas, as escolas públicas devem ser empreendedoras, apresentar resultados condizentes aos prescritos pelo Banco, e incentivar a produtividade e a competitividade, bases sobre as quais as escolas públicas devem pautar-se. A elas cabem formar consumidores dos produtos industrializados e importados, além de formar trabalhadores cordatos e eficientes, à disposição da rotatividade do mercado livre.

Assim, o Tocantins nasce no ensejo da expansão do neoliberalismo no mundo, e conseqüentemente das reformas no Brasil, que afetam especialmente as políticas sociais, entre elas a educação. O cenário educacional neste período era caótico, conforme Carvalho (2004, p. 104) explana em sua pesquisa, os dados censitários da educação no Tocantins retratam o abandono dispensado à região norte de Goiás por séculos. Decisões políticas que priorizaram o desenvolvimento da região Centro-Sul de Goiás, favorecendo os interesses privados em detrimentos dos interesses públicos, deixaram de herança ao Tocantins 2.723 (duas mil setecentas e vinte e três) unidades escolares, entre municipais, estaduais e federais com: "alto índice de analfabetismo; crianças e jovens fora da sala de aula; má qualidade do ensino; formação inadequada dos professores, alto índice de evasão e repetência; precariedade da rede física escolar, entre outros".

Carvalho (2004, p. 106) alerta que a compreensão do processo histórico de criação do Tocantins, imbricado no contexto de reformas da década de 90, é fundamental para compreensão das políticas públicas adotadas pelos governos conseguintes, uma vez que, "não existiu uma ruptura no seu modelo patrimonial de administrar" e que continuam as disputas entre as elites e os interesses privados em detrimento dos interesses públicos.

3.2 Gestão dos governos no Tocantins e as políticas de formação de professores(as)

As pesquisas de Cavalcante (2015), Carvalho (2004) e Nascimento (2008) apontam a descontinuidade no desenvolvimento das políticas educacionais no Tocantins desde sua criação, de forma que a implementação iniciada no governo anterior sofria drásticas alterações ou até mesmo o abortamento. Os autores afirmam, ainda, que houve pouca alternância de poder político e que se manteve a lógica precedente à criação do estado, com a alta burocratização da gestão, da centralização das decisões sobre as políticas e a desconsideração da opinião pública.

Aqui, não dispomos de espaço para aprofundar a análise das ações de cada governo, portanto, nos ativemos especificamente às ações que impactaram diretamente a formação docente.

Iniciemos aludindo à criação da Unitins, primeira universidade pública do estado, criada em 1990. De acordo com Freire (2002, p. 36), "as origens históricas da Unitins confundem-se com a criação do estado do Tocantins". E foi instituída pelo decreto nº 252/90, de 21 de fevereiro de 1990, em conformidade com a Lei nº 136/90 que instituiu a Fundação Universidade do Tocantins como entidade mantenedora, autorizada a funcionar pelo Decreto nº 2.211/90. Foi instalada na cidade de Miracema do Tocantins, então capital provisória do estado, em dezembro de 1990.

Ainda conforme Freire (2002, p. 36), ao analisar a história da Instituição:

percebe-se uma preocupação em implantar uma universidade com caráter humanista voltada para a construção de uma sociedade mais justa e humana. No entanto, as mudanças de governo, em 1991, fizeram com que este ideário fosse substituído por um projeto de caráter mais tecnológico.

Antes da mudança de governo, segundo Freire (2002), houve uma projeção de expansão da universidade com a implantação de cursos de 3º grau nas áreas de Ciências Humanas, Ciências Exatas e Tecnologia e Ciências Biológicas de saúde no Campus de Palmas. Previa também uma interiorização da universidade com a instalação de Centros de Extensão nas cidades de Arraias, Guaraí e Tocantinópolis. No referido projeto, "a prioridade para com a formação de novos professores

efetivou-se com a escolha do curso de Pedagogia, cujo perfil idealizado pela comissão era o de docente para atuar nos magistérios de 1º e 2º graus". (FREIRE, 2002, p. 37). No entanto, em janeiro de 1991, o governo eleito de Moisés Nogueira Avelino iniciou uma reestruturação da Unitins, vinculando-a ao Sistema Estadual de Ensino com uma proposta de campanha para a formação de oito mil docentes em um período de quatro anos. O diagnóstico situacional do Tocantins quanto à formação de professores(as) era preocupante, como veremos a seguir, no entanto, o autor pondera:

Compreendemos que a proposição de uma campanha para a formação de professores não é suficiente para se delinear uma política de enfrentamento do problema da falta de professores qualificados. É necessário, antes de tudo, a definição de um projeto que contemple as necessidades formativas do sistema de ensino, da universidade e principalmente dos profissionais da educação. (FREIRE, 2002, p. 41).

Dessa forma, no período de 1992 a 1994, "a proliferação de cursos de formação de professores(as) sem uma clara política de licenciatura" foi o cerne da gestão, que promoveu um aumento substancial de novos cursos na área da licenciatura (FREIRE, 2002, p. 41).

No ano de 1994, ocorreu a regulamentação do Sistema Estadual de Ensino (SEE) pela Lei nº 653, de 19 de janeiro de 1994, estando atualmente em vigência sob as Leis nº 2.139, de 03 de setembro de 2009, e nº 2.601, de 05 de julho de 2012. No corpo da referida lei, foram designados os integrantes do SEE e preconizado que a formação dos profissionais da educação dar-se-ia em cursos específicos que atendessem aos diferentes níveis e modalidades, e que fossem formados em nível superior em cursos de licenciatura, de graduação plena. Determinava também que a formação mínima docente para a atuação na educação infantil e nas quatro primeiras séries de ensino fundamental seria a formação em nível médio, na modalidade normal. Sobre o aperfeiçoamento dos profissionais da educação, ficou preconizado que o Sistema Estadual de Ensino promoveria a continuidade, assegurando, em seus planos e orçamentos, recursos e condições materiais e institucionais, vinculada a essa atualização aos Planos de Carreira do estado.

Em pesquisa ao sítio oficial do Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), encontramos os dados referentes ao Censo Escolar do ano de 1995. Essa

busca histórica serve para amparar as análises das demais seções, que traduzem quantitativamente a evolução nos indicadores sobre a formação docente, o que servirá para destacar a efetividade ou não das políticas públicas adotadas no estado.

Na tabela que segue, apresentamos os dados referentes às funções docentes no estado por grau de formação.

Tabela 1 - Funções docentes no estado do Tocantins por grau de formação
FUNÇÕES DOCENTES POR GRAU DE FORMAÇÃO – TOCANTINS 1995

| Número de Professores(as) Atuando de 1ª a 4ª séries | | | 8.724 |
|--|----------|----------------|-------------------|
| Fundamental | | Médio Completo | Superior Completo |
| Incompleto | Completo | | |
| 1.795 | 1.669 | 5.123 | 137 |
| Número de Professores(as) Atuando de 5ª a 8ª séries | | | 4.564 |
| Fundamental | | Médio Completo | Superior Completo |
| Incompleto | Completo | | |
| 16 | 322 | 3.148 | 1.078 |
| Número de Professores(as) Atuando no Ensino Médio | | | 2.286 |
| Fundamental | | Médio Completo | Superior Completo |
| Incompleto | Completo | | |
| - | 40 | 1.176 | 1.070 |

Fonte: INEP – Censo Escolar 1995

Os dados apresentados pelo Censo de 1995 revelam uma situação precária quanto ao nível de formação dos(as) profissionais da educação do estado do Tocantins. Um pouco mais de 20% dos(as) professores(as) que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental eram formados apenas com o ensino fundamental incompleto; quase 20% eram formados com o ensino fundamental completo; cerca de 58% eram formados com o nível médio completo; e apenas 2% dos(as) professores(as) tinham formação em nível superior.

O desafio do SEE em cumprir as determinações na lei que o instituiu quanto à formação dos(as) professores(as) que atuavam na educação básica era grandioso. Nos anos iniciais, os docentes deveriam ter formação mínima em nível médio, modalidade normal. Conforme o Censo de 1995, mais de 40% dos(as) professores(as) que atuavam nessa fase não dispunham dessa formação mínima. O quadro se agrava ao observarmos que 58% dos(as) professores(as) que atuavam no ensino médio possuíam apenas o próprio ensino médio como formação.

Destarte, o professor precisa se preparar por meio de uma formação teórica sólida para ter condições de realizar o enfrentamento do cotidiano da escola, pois essa relação teoria e prática não é dicotômica, mas sim complementar. Nesse sentido, Viana (2013, p. 199) assegura que,

quando os futuros professores são inseridos no seu campo de atuação profissional sem o domínio do que fazer, de como tornar os conteúdos específicos da sua licenciatura mais acessíveis para o aluno, compreendendo as teorias pedagógicas e os fundamentos filosóficos e científicos da educação, isso acaba por aprofundar o confronto da teoria e prática que opõe professor e aluno.

A autora ainda complementa que no processo formativo do(a) professor(a) é imprescindível levá-lo(a) a compreender que a teoria não se opõe à prática, que o pensamento teórico contribui de forma profusa no desenvolvimento do seu trabalho e a teoria não é um discurso vazio.

Os dados do Censo de 1995 sobre o aproveitamento escolar dos alunos trazem algumas reflexões sobre a ausência da teoria científica na formação docente e as consequências na prática pedagógica cotidiana escolar, sendo que um alto índice de reprovação e abandono reflete a dificuldade da escola em cumprir o seu papel, como lugar de prática social de permitir a proliferação do conhecimento sistematizado historicamente construído pela humanidade. Observemos os dados na tabela 2 a seguir:

Tabela 2 - Aproveitamento escolar dos alunos

| Dados do Censo de 1995 | | |
|------------------------|--------------------|--------------|
| Situação | Ensino Fundamental | Ensino Médio |
| Aprovação | 57% | 62% |
| Reprovação | 13% | 5% |
| Abandono/Evasão | 30% | 33% |

Fonte: INEP – Censo de 1995

Assim sendo, destacamos que os índices de rendimento escolar são críticos e possuem estreita relação com os índices alarmantes acerca da formação docente.

Outra ação governamental que configurou um avanço como política pública de formação de professores(as) no Tocantins foi a instituição do Plano de Carreira do Magistério Público Estadual do Ensino Fundamental e Médio, em 12 de janeiro de 1992, sancionada pelo então governador Moisés Avelino. Conforme afirma Pinho (2007), o processo de elaboração desse Estatuto do Magistério contou com a

participação de várias instituições, inclusive do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Tocantins (Sintet), o qual considerava o estatuto um avanço, principalmente porque incentivava os profissionais a buscarem qualificação profissional permanente.

No período seguinte, de 1995 a 2002, o estado voltou a ser governado pelo ex-governador José Wilson Siqueira Campos, do Partido Progressista Reformador (PRR). De acordo com Carvalho (2004, p. 112), foi um período marcado pela descontinuidade das políticas públicas e,

a exemplo dessa falta de continuidade na implementação das políticas educacionais, pode ser citada a revogação do estatuto do magistério, cuja legalidade foi contestada. A descontinuidade na implementação do estatuto do magistério explicita a forma patrimonialista de governar o Estado brasileiro, e neste caso particular, o Estado do Tocantins, em que os interesses pessoais ou grupais são colocados acima dos interesses da população.

Da mesma forma, Pinho (2007, p. 120) assevera que a revogação do Estatuto do Magistério e a Instituição do Plano de Cargos, Carreira e Salários dos Servidores Integrantes do Magistério Público do estado do Tocantins, pela Lei nº 1.060/99, provocou um descontentamento da classe indicando a perda do interesse pela progressão na titulação, dado que o professor com nível superior deveria continuar ganhando como um professor de nível médio. Segundo a autora, os depoimentos colhidos em sua pesquisa "reforçam a denúncia do modelo atual de política educacional, que vem contribuindo para a desprofissionalização docente". Enfim,

a relação do governo com a vida funcional dos profissionais da educação tem causado desestímulo aos professores, afetando seu fazer pedagógico e a qualidade do ensino, sem contar que esse tipo de política acaba por falsear os dados que a realidade representa. (PINHO, 2007, p. 120)

Essa descontinuidade da política de governo no trato educacional afetou a direção da Unitins que, com uma nova visão de gestão, conforme afirma Freire (2002), firmou parceria com a Secretaria Estadual da Educação (Seduc) no intuito de atender ao preceito legal instituído pela LDB/96, que indicava a admissão de professores(as) sob a condição da posse da titularidade de nível superior. Surge, então, uma demanda do SEE que, sob as influências da política educacional do governo federal, promove a habilitação profissional dos(as) seus(uas)

professores(as) em exercício por meio da oferta de Cursos de Licenciatura em Regime Especial.

Rocha (2008, p. 50) retrata essa política adotada no estado do Tocantins como "respingos e estilhaços da política nacional", pela forma como se implementou a formação de professores(as) por meio de ações, programas e projetos desenvolvidos de forma articulada entre a universidade estadual e a Secretaria de Educação. O autor afirma, ainda, que o diagnóstico acerca da formação de professores(as) exigia ações imediatas, visto que até 1999 não havia oferta de cursos de licenciatura pela Unitins na capital Palmas, e que no estado ainda havia uma grande quantidade de professores(as) leigos(as) ou não-habilitados(as) atuando na docência da educação básica. No entanto, assevera que a realidade demonstrava "a necessidade da adoção de uma política estadual de qualidade referenciada para o enfrentamento dessa realidade educacional."

Enfim, com o propósito de melhorar o quadro de formação dos(as) professores(as) do estado, foram implantados pela Unitins, em parceria com a Seduc, os cursos de Licenciatura em Regime Especial, respaldados pelo convênio de nº 116/98 e pela Resolução nº 03/98 que, de acordo com Pereira, Pinho e Pinho (2014, p. 108) definem

O Programa de Graduação em Regime Especial, assim denominado pelo fato de ser organizado fora do período letivos das escolas regulares. Eram cursos de graduação em licenciatura plena para professores não habilitados que atuavam na educação básica da rede estadual de ensino e tinham um modelo de formação continuada, com uma função global de aquisição de conhecimentos, capacidades e competências por parte dos professores para desenvolver a autoformação e a inovação educacional.

As autoras enfatizam, ainda, o fato de o curso ter sido expandido aos profissionais da educação que atuavam em outras funções que não eram de docência, como coordenação pedagógica, direção escolar e funções técnicas nos órgãos da Seduc denominados na época de Delegacias Regionais de Ensino.

O curso abordava dois principais aspectos: a autoformação e a inovação educacional e, conforme Freire (2002, p. 56), pode ser sintetizado da seguinte maneira:

O curso está estruturado em dois momentos distintos: momentos presenciais e momentos de prática. O primeiro corresponde às aulas que

ocorrem durante o período de férias e recesso escolares do professor-aluno (meses de janeiro e julho); já o segundo refere-se às atividades de complementação de estudos e do estágio supervisionado que acontecem durante os meses letivos em que estão trabalhando nas escolas, ou seja, os professores-alunos não são liberados de suas atividades profissionais (aulas, participação em projetos, cursos de capacitação, gozo de férias, recesso e etc...) para se dedicarem aos estudos.

Diante da conformação do curso de licenciatura nas perspectivas abordadas por Freire (2002), depreendemos aqui um reflexo no Tocantins da política educacional adotada pelo Brasil no mesmo período, pois, de acordo com Santos (2013, p. 133), o que pode ser observado nos documentos oficiais das políticas públicas em educação e, especialmente, da formação docente é

a orientação para a minimização da apropriação do conhecimento sistematizado, o recuo da teoria, a hipervalorização do cotidiano, a centralidade da formação por competência, a reflexão sobre a prática docente com o mínimo de teorização.

Por conseguinte, com uma formação inicial com boa parte da sua carga horária destinada ao trabalho prático em sala de aula, presumimos que a teoria fica preterida em relação à prática. Relembrando que uma das premissas do curso de regime especial era a inovação com a aquisição de novas competências pelos(as) professores(as).

Uma ação importante, de natureza pública, que configura o fortalecimento da política de formação de professores(as), foi a criação da Universidade Federal do Tocantins (UFT), em 23 de outubro de 2000, pela Lei nº 10.032, que determinou a transferência dos cursos e da infraestrutura da Universidade do Tocantins, a qual era mantida pelo governo do estado, para a UFT. Conforme Lopes, Pinho e Ferreira (2012, p.45) afirmam:

Dessa forma que a UFT (Universidade Federal do Tocantins) herda da Universidade do Tocantins, em 2003, os cursos de Pedagogia e Normal Superior, em meio a um enorme clamor por mudanças. O foco das reivindicações seria a extinção do curso Normal Superior e a criação de um curso de Pedagogia mais completo e consistente. Essas proposições encontravam eco nas discussões sobre as novas Diretrizes Curriculares para o curso que já vinham sendo discutidas no âmbito da ANFOPE e do próprio Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Ainda, segundo as autoras, essa fusão aconteceu em 2004, com a reestruturação curricular do curso de Pedagogia, ampliando o espectro de atuação,

formando pedagogos com habilitação em administração educacional e docência nos Anos Iniciais ou docência na Educação Infantil.

Destacamos, também, o Projeto Municípios Unidos para o Desenvolvimento da Educação no Tocantins (Mude-TO), que ofereceu um curso de nível médio realizado no estado do Tocantins, no período de 1999 a 2000, aprovado pela Resolução nº 098/98 do Conselho Estadual de Educação (PAZ, 2012), o qual, segundo a autora, era composto por extensas disciplinas com base técnica metodológica, em que a orientação predominante era o uso do livro didático, e que as aulas aconteciam a cada dois meses com encontros quinzenais.

Portanto, a lógica do neoliberalismo transposta no aligeiramento dos cursos de formação inicial, associado ao desenvolvimento do curso concomitante com as atividades laborais em sala de aula e, conforme afirma Paz (2012, p. 136),

O modelo de formação de professores que estudamos é orientado muito mais para baratear esse processo, ficando o questionamento central quanto à qualidade desses cursos de fins de semana que não discutem as condições de profissionalização docente nem criam condições para que os professores aprendam a se posicionar como sujeitos ativos na construção de saberes e de ações que construam e reconstruam as realidades educacionais do país.

Assim, conforme alerta Santos (2013), a escola deve fazer o enfrentamento ao avanço do imperialismo, uma vez que, à medida que ocorre o empobrecimento do ensino com o esvaziamento de conteúdos necessários para o aumento do nível de compreensão e intervenção da realidade, essa capacidade de enfrentamento é reduzida a níveis mínimos, conforme debatemos na estruturação dos cursos de formação de professores(as).

Nesse sentido, observamos uma inversão lógica dessa formação, em que o conhecimento teórico é apenas um meio de construção de competências, e que esse conhecimento parte do próprio desenvolvimento do trabalho educativo.

Santos (2013, p. 152) arremata essa ideia quando afirma que "esse processo de esvaziamento é reforçado por uma teoria que vem ganhando cada vez mais espaço no pensamento pedagógico internacional e nacional: a teoria do professor reflexivo", ou seja, aquele professor que foca o trabalho deslocado das disciplinas científicas clássicas e concentra-se nos problemas que serão enfrentados na vida, considerando os "conhecimentos tácitos e práticos mais importantes do que os conhecimentos teóricos".

Assim, o Tocantins como foi criado no ensejo da expansão do neoliberalismo, e com quadro de formação de professores(as) bastante prejudicado pela sua história de abandono enquanto norte goiano, não escapou da política nacional para a educação, em especial "a formação de professores(as), desde a perspectiva das políticas oficiais no Brasil, fundamenta-se numa lógica e natureza teórica de base utilitarista buscando a implementação de um modelo de formação pontual e aligeirado." (SANTOS, 2013, p. 155).

Sobre esse modelo de formação adotado no estado, Pinho (2007) afirma que é questionável a qualidade desses cursos de formação, uma vez que ocorriam sem alterar o andamento das atividades nas escolas, pois os(as) professores(as) não eram liberados(as) para a formação superior e que a oferta de forma modular foi uma opção frente à impossibilidade de parar as aulas, sendo necessário promover os momentos formativos nas férias e recesso docente.

A crítica pertinente a esse modelo de formação é parte da luta histórica da Anfope, que D'Agostini e Tilton (2013, p.161) consideram claramente essas

ações fragmentadas nas políticas educacionais de formação com o rebaixamento das exigências nos processos de qualificação docente, a flexibilização dos currículos, os cursos à distância, os cursos por área de conhecimento, enfim, várias formas de aligeiramento desses processos e a redução de investimentos, conforme dados e críticas da Associação Nacional pela Formação de Professores - ANFOPE.

E ainda sobre concentrar a formação docente na sua prática pedagógica, os autores defendem que

É preciso insistir que não é exclusivamente na prática e no conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram no ato pedagógico, que se encontra a referência de um processo qualificado de formação, como é preconizado pelas políticas educacionais em voga. O conhecimento teórico e científico é fundamental para a tão desejada práxis pedagógica. (D'AGOSTINI; TITTON, 2013, p. 169).

A análise que nos cabe, então, é que o projeto de formação docente com a realização da Licenciatura em Regime Especial compromete consideravelmente a formação docente baseada no conhecimento teórico e científico, uma vez que os(as) professores(as) cursistas não eram dispensados de suas atividades cotidianas e realizavam os estudos teóricos em períodos de férias e recessos. As demais atividades eram realizadas nos outros períodos letivos em que os(as)

professores(as) estavam em sala de aula. Claramente, o conhecimento tácito e prático sendo valorizado em detrimento do conhecimento científico e teórico.

Mas esse empobrecimento da formação docente é perfeitamente compreensível, principalmente na perspectiva materialista quando se entende e compreende que

a educação escolar enquanto uma atividade mediadora no seio da prática social global pelo fato de a mesma possibilitar, no processo de formação dos indivíduos, a ultrapassagem da esfera da vida cotidiana para as esferas não-cotidianas da prática social, por meio do desenvolvimento de necessidades cada vez mais elevadas as quais não podem ser satisfeitas no plano da imediatividade do cotidiano. (LAVOURA; CUNHA, 2013, p. 100).

Então, é de interesse do capital a manutenção da alienação e o não desenvolvimento de um pensamento crítico quanto à construção da realidade e, especialmente, quanto à existência da disputa antagônica entre as classes sociais, dado que,

No modo de produção capitalista, a ciência, assim como outros meios de elaboração e transmissão do conhecimento, torna-se alienada e alienadora. Alienada na medida em que o saber científico, enquanto produto do gênero humano se constitui sob uma esfera independente, estranha e contraposta ao indivíduo; e alienadora na medida em que o processo resulta na não apropriação da ciência de forma consciente e universal, e sim na forma limitada e ideológica. [...] Na realidade educacional, a formação de professores expressa este esvaziamento teórico no que se refere tanto aos fundamentos filosóficos e científicos da educação, quanto aos conhecimentos pedagógicos. (VIANA, 2013, p. 187).

E esse modelo de formação adotado no Tocantins, que supervaloriza o espaço da prática e esvazia a teoria, impede a expansão da consciência de que o ser humano é capaz de mudar a sua realidade prática a partir da aquisição de elementos teóricos, que somente o conhecimento e consciência de que a sociedade em que vivemos é fruto da exploração dos donos dos meios de produção, em relação ao trabalho do produtor direto, ou seja, a classe trabalhadora. Como afirma Viana (2013, p. 191), "a unidade teoria e prática somente se concretizaria noutra forma de sociedade, pois a separação entre ciência e trabalho é uma importante característica da sociedade dividida em classes".

Resumindo, não seria interessante para a classe dominante imprimir políticas de formação que ampliem a consciência da unidade entre teoria e prática, pois, de

posse desse conhecimento, a luta por uma sociedade mais justa e igualitária seria perfeitamente possível. Nas palavras de Viana (2013), a apropriação do conhecimento científico historicamente produzido pela humanidade é uma arma potente na luta pela superação da sociedade capitalista.

No ano 2000, na conservação desse modelo de formação docente no Tocantins, foi implantado o Programa Telepresencial que, de acordo com Pinho (2007), tinha o objetivo de formar professores(as) no curso Normal Superior, com habilitação para as séries iniciais do ensino fundamental, consistindo, assim, em mais uma política de governo com intuito de reduzir o número de docentes não-habilitados.

No ano seguinte, em 2001, foi firmado um contrato com a Unitins para execução do Programa Especial de Formação Pedagógica para Bacharéis e/ou Tecnólogos nas disciplinas de Matemática, Química, Física e Biologia, e, segundo Pinho (2007, p. 99), foi um programa para formação de bacharéis que atuavam na educação básica que tinha carga horária de 540 horas distribuídas em módulo com duração de um ano e meio, nos campi de Palmas e Araguaína. No mesmo ano, foi implementado também o Projeto Alvorada, com intuito de habilitar os(as) professores(as) do Ensino Médio por meio de cursos de graduação em regime especial, com habilitação em licenciatura. Foi desenvolvido especificamente para atender a região norte do Tocantins, compreendida por municípios que compõem a região do Bico do Papagaio.

Ainda segundo Pinho (2007), a oferta de cursos em regime especial foi a opção adotada para compor a política de formação dos governos tocantinenses no período de 1998 a 2002. Conforme a autora, os(as) professores(as) expandiram seus conhecimentos, melhoraram suas condições econômicas e sua autoestima, no entanto os cursos ofertados têm a qualidade questionável, dado que a aquisição de conhecimentos é uma variável importante na melhoria da prática docente e que a metodologia adotada compromete a relação dos cursistas com a pesquisa e com o amadurecimento intelectual. Além disso, é um desafio manter a qualidade da oferta na formação docente para evitar a construção de uma cultura de certificação/habilitação em detrimento da qualidade de formação do professor.

Com o desenvolvimento dessas políticas de formação, o estado do Tocantins elevou significativamente o número de professores(as) com formação inicial em nível

superior, visto que a titularidade foi concedida, mas logo questionada quanto à profissionalização da carreira docente. Analisando os dados apresentados que datam do Censo de 1995, cerca de 40% (quarenta por cento) dos(as) que trabalhavam nos anos iniciais do ensino fundamental possuíam o ensino superior completo. Nos dados apresentados no Censo de 2003, apreendemos que em quase uma década de implementação das políticas de formação de professores(as) debatidas, esse número salta para 52% (cinquenta e dois por cento) quando examinamos a formação dos(as) professores(as) que atuam nos anos finais do ensino fundamental. E, no ensino médio, cerca de 78% (setenta e oito por cento) dos docentes portam certificação do ensino superior. Mesmo com essa expansão na quantidade de professores(as) com licenciatura, o estado ainda conta com uma considerável parcela de profissionais que possuem como formação mínima apenas o ensino fundamental ou o ensino médio. Conforme pode ser observado pelos dados oficiais do Censo realizado pelo INEP, na tabela 3 a seguir:

Tabela 3 - Formação dos professores que atuam na educação básica

| | Etapa da Educação Básica | | Fundamental | | Médio Completo | Superior Completo | Subtotal | Total |
|------|--------------------------|--------|-------------|----------|----------------|-------------------|----------|-------|
| | | | Incompleto | Completo | | | | |
| 2003 | Anos Iniciais | Urbana | 161 | 239 | 5837 | 941 | 7178 | 19790 |
| | | Rural | 152 | 163 | 1892 | 62 | 2269 | |
| | Anos Finais | Urbana | 3 | 27 | 2762 | 3197 | 9447 | |
| | | Rural | 2 | 7 | 719 | 168 | 896 | |
| | Ensino Médio | Urbana | | 1 | 723 | 2679 | 3403 | 3520 |
| | | Rural | | | 30 | 87 | 117 | |

Fonte: INEP – Censo Escolar 2003

Os dados revelam melhorias, no entanto, conforme afirma Rocha (2008, p. 52),

há a constatação de que essas ações do governo estadual, por meio de cursos superiores e programas de formação, habilitaram o professor, mas não o profissionalizaram, o que resulta numa dissociação entre formação e profissionalização.

Corroborando com o autor, a pesquisa de Pinho (2007) afirma que o estado se preocupou em reduzir o número de professores(as) não-habilitados(as), mas não

promoveu a profissionalização docente, visto que existe uma dissociação clara entre formação e profissionalização docente nos programas de formação de professores(as).

Habilitam o professor, mas, se ele não é concursado, o político pode tirá-lo do emprego.

Habilitam o professor, mas, nos concursos públicos, nem todos os aprovados são chamados para tomar posse.

Habilitam o professor, mas o governo revoga a Lei nº 351/92, que tratou do Estatuto do Magistério, da progressão funcional, causando vários danos à categoria, além de alijar a participação do movimento sindical no processo.

Habilitam o professor, mas não adotam a progressão funcional automática. O professor já concursado em nível médio, após adquirir sua habilitação em nível superior com licenciatura, continua recebendo o mesmo salário, caso não seja aprovado no concurso público para nível superior.

Habilitam o professor com o discurso da urgência, mas não tem urgência na garantia do plano de carreira dos profissionais da educação. No Estado do Tocantins, até o início do ano de 2004, os municípios não possuíam plano de carreira, e na rede estadual existiam duas propostas, uma do sindicato e outra da Secretaria de Educação, a serem encaminhadas ao poder legislativo para apreciação e votação.

Habilitam o professor, mas não respeitam sua área de formação. É o caso já citado de um professor formado em História lecionando Matemática.

[...] Habilitam o professor, mas não propiciam condições de trabalho dignas no exercício do magistério. (PINHO, 2007, p. 143-144)

Enfim, as melhorias de condições de vida e autoestima do professor são evidentes com a promoção dessas políticas de formação de professores(as), mas ainda é necessário investir na profissionalização e em uma formação que privilegie o trabalho com o conhecimento científico e a pesquisa, tão defendidos pelas universidades e entidades com a luta histórica pela formação docente.

Nos anos seguintes, o estado passou a ser governado por Marcelo Miranda, que foi reeleito, porém não cumpriu mandato, pois sofreu cassação devido a irregularidades na campanha eleitoral. Desse momento em diante, houve alterações entre governos, no entanto, sempre em torno dos mesmos grupos políticos.

Sobre as políticas de formação inicial, o estado apenas seguiu as premissas propostas pelo governo federal, com a publicação da Portaria nº 09, de 30 de julho de 2009, que instituiu o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação e com a publicação da Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente (Fepad).

Na realidade tocantinense, conforme Nascimento (2018, p. 93), "as reuniões do Fepad – TO realizadas desde o ano de 2009 foram registradas em Atas" e a primeira reunião, realizada no dia 07 de dezembro de 2009, contou com a presença do Diretor de Educação Básica da Capes, com o objetivo da abertura oficial do Fórum no Tocantins. A autora afirma, ainda, que em 2010 foi implantado no Tocantins o Parfor Presencial, que foi o ano em que ocorreu o maior número de reuniões do Fepad-TO e que a Secretaria de Educação foi a responsável por organizar a demanda, tanto da rede estadual quanto municipal. Houve grande dificuldade em atender a demanda, dado os impasses de cooperação entre a Seduc, UFT e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e que nem toda demanda foi atendida conforme dados do INEP, que demonstram ainda existir grande quantidade de professores(as) sem a formação inicial em nível superior e/ou atuando em áreas diferentes da sua formação inicial.

As demais políticas de formação adotadas para os(as) professores(as) tiveram como foco a formação continuada. Para tanto, a Seduc lança mão das parcerias público-privadas, fato que permeia o SEE desde que foi instituído.

De acordo com Santos (2019), o Sistema Estadual de Educação foi instituído em 1994, por meio da Lei nº 653, de 19 de janeiro (TOCANTINS, 1994), reformulado em 1998, pois tal norma foi revogada pela Lei nº 1.038, de 22 de dezembro (TOCANTINS, 1998), e, por conseguinte, foi revogada em 2002, pela Lei nº 1.360, de 31 de dezembro (TOCANTINS, 2002). Até o momento, dispõem sobre o Sistema Estadual de Ensino as Leis nº 2.139, de 03 de setembro de 2009 (TOCANTINS, 2009), e nº 2.601, de 05 de julho de 2012 (TOCANTINS, 2012). O autor apresenta em sua pesquisa um quadro detalhado de todas as possibilidades constantes nas leis do SEE, as quais descrevem a intrínseca relação entre o estado e a iniciativa privada. Em sua análise, o autor expõe um Plano de Metas da Seduc que aparece como anexo à Lei do SEE, organizado com objetivos, metas e visão estratégica da Secretaria que busca a melhoria da educação pública, que apresenta conformidade com o discurso neoliberal e as orientações dos organismos internacionais, visto que

está baseado na administração gerencial, focado em conceitos como eficiência, eficácia, monitoramento de resultados, racionalização de recursos, qualidade e avaliação permanente, princípios da iniciativa privada incorporados pela gestão pública a partir da década de 1990. Essa mesma lógica é observada em relação à organização da Educação Superior (ES), nesta mesma Lei, ao assegurar que esta pode ser administrada por meio de

instituições fundacionais com a participação do Poder Público e sistemas de parcerias, normalizando a concepção de descentralização e desobrigação das responsabilidades do Estado para desenvolvimento desse nível de ensino. (SANTOS, 2019, p. 66).

Essa invasão consentida da iniciativa privada na execução das políticas públicas governamentais foi evidenciada na pesquisa de Camargo (2010, p. 43), em que a autora descreve as principais ações de formação continuada desenvolvidas pela Seduc: nas séries iniciais do ensino fundamental (Circuito Campeão, Se Liga e Acelera), Programa Gestar II (anos finais do ensino fundamental), Especialização em Avaliação promovida pela Fundação Cesgranrio, correção de fluxo com O Centro de Referências em Educação Integral (Cenpec). A autora afirma que diversas consultorias "renomadas" do país prestaram apoio técnico à Seduc e Diretorias Regionais de Ensino no desenvolvimento dos programas de formação continuada. A autora sustenta que

o monitoramento das aplicações das propostas curriculares em sala de aula é realizado por formadores, assessores e técnicos da Secretaria da Educação e Cultura com intuito de coletar dados e informações que são trazidas à discussão, análise e intervenção necessária no processo. (CAMARGO, 2010, p. 42).

Ressaltamos que o objetivo desses programas de formação continuada possui foco claro e evidente, nas palavras da autora:

Tendo em vista os resultados insatisfatórios obtidos nos contextos das avaliações de âmbito nacional pelo Estado do Tocantins, amargando durante vários anos seguidos os últimos lugares no *ranking* nacional, foi proposto novo programa de formação continuada de professores voltado para a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos. Neste contexto, foi implantado o Programa de Melhoria da Qualidade de Ensino mediante a parceria SEDUC/CESGRANRIO, com a centralidade dos estudos nos conteúdos curriculares e na avaliação da aprendizagem, visando a dirimir as lacunas de formação inicial dos professores. (CAMARGO, 2010, p. 44).

Esse quadro descreve uma incoerência visível nas políticas adotadas pelos governos do Tocantins quanto à formação docente, visto que investiram em uma formação aligeirada com foco em demasia na prática e, posteriormente, acusam a formação inicial de acomodar lacunas conceituais. Parece-nos plausível indagar que, ao negligenciar a formação inicial docente, de conhecimento teórico-

metodológico, a prática desse profissional será condicionada às possíveis deficiências.

O Programa Gestar II difundido pelo MEC e adotado pelo governo do estado por meio da Seduc, segundo Camargo (2010), tinha como foco o trabalho com Língua Portuguesa e Matemática, e contava com uma metodologia específica, em que os(as) professores(as) participavam dos momentos formativos e, no momento do desenvolvimento dos trabalhos em sala de aula, eram *visitados(as) in loco* pelos formadores, que eram lotados nas Diretorias Regionais de Ensino.

Diante do exposto, consideramos válido questionar a transposição dessa metodologia gerencialista das empresas para a educação, uma vez que o(a) professor(a) participa da formação e retorna ao trabalho em sala de aula, e na sequência recebe a "visita" do formador e da equipe diretiva da escola no momento de sua atuação pedagógica, com fins de garantir a aplicabilidade das técnicas do material apresentado e possíveis "ajustes" na conduta pedagógica.

Gentili (1996, p. 17) destaca que, na perspectiva neoliberal, imputou-se aos sistemas educacionais de ensino uma "crise de eficiência, eficácia e produtividade" decorrente da "improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa" das escolas. Assim, "o neoliberalismo formula um conceito específico de qualidade, decorrente das práticas empresariais e transferindo, sem mediações para o campo educacional" (Ibidem, p. 25), onde as escolas são avaliadas e julgadas como se fossem empresas produtivas.

Em suma, desde a criação do estado do Tocantins, as políticas de formação de professores(as) foram adotadas mediante vários critérios, como, por exemplo, o quadro de professores(as) com formação mínima, considerados(as) leigos(as) ou não-licenciados(as) e resultados de aproveitamento escolar com índices baixos, corroborando a formação conforme as estatísticas e desconsiderando a valorização e profissionalização docente. Além de promover ações de formação continuada com o objetivo de fomentar e dirimir lacunas proporcionadas pela formação inicial, que ironicamente foi promovida pelo próprio estado. Quer dizer, promoveram uma formação inicial deficitária, para posteriormente promover formação continuada para suprir tais deficiências, com um detalhe: a formação continuada é promovida por "parceiros" que representam empresas que tratam do recurso público.

4 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024) E PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO TOCANTINS (2015-2025): (DES)CAMINHOS DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)

Nesta seção, examinamos as metas que preconizam políticas de formação de professores(as) compreendidas no PNE/2014, e conseqüentemente, no PEE/2015, considerando os resultados alcançados no território tocantinense desde sua publicação; e discorreremos a respeito de possíveis formas de enfrentamento das adversidades no processo de monitoramento e avaliação do Plano Estadual como instrumento imprescindível no planejamento e gestão das políticas educacionais.

4.1 Formação de professores(as) no PNE/2014 e PEE/2015: quais resultados?

No quadro que segue, nos ocupamos com a análise das tratativas dispensadas às metas relativas à formação dos profissionais da educação no PNE/2014 e no PEE/2015. Iniciemos pelo *caput* das metas em cada Plano.

Quadro 3– Metas referentes à formação

| | |
|----------|---|
| PNE/2014 | Meta 15 - Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. |
| PEE/2015 | Meta 19 - Garantir, em regime de colaboração com a União e os municípios, a formação de todos os professores da educação básica em nível superior público, obtida em curso de licenciatura na área de atuação, sendo no mínimo 80% (oitenta por cento) nos primeiros 5 (cinco) anos e 100% (cem por cento) até o final da vigência deste PEE/TO. |

Fonte: elaborado pela autora (2021).

A garantia da formação em nível superior para todos os profissionais da educação conforme a atuação docente está prevista na Meta 15 do PNE/2014, que dispõe de 13 estratégias, e na Meta 19 PEE/2015, que agrega 14 estratégias. De acordo com o Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das metas do PNE, do INEP, publicado no ano de 2020, em cumprimento ao Artigo 5º §2º, o qual determina a

publicação do relatório bienal de avaliação, o Brasil e o Tocantins possuem os resultados apresentados na Tabela 4.

Tabela 4 - Porcentagem de professores com formação em ensino superior adequadas às áreas que atuam no Brasil e no Tocantins

| Etapa da Educação Básica | Porcentagem Brasil | Porcentagem Tocantins |
|----------------------------------|--------------------|-----------------------|
| Educação Infantil | 54,8% | 52,9% |
| Ensino Fundamental Anos Iniciais | 66% | 62,1% |
| Ensino Fundamental Anos Finais | 53,2% | 40,8% |
| Ensino Médio | 63,3% | 48,5% |

Fonte: Relatório do 3º Ciclo de monitoramento das Metas do PNE/2014 – 2020.

Os dados revelam o quanto as políticas de formação de professores(as) desenvolvidas no estado, até a atualidade não lograram o êxito estabelecido legalmente, estando aquém da possibilidade de alcançar o indicador da meta, que prevê até o final da vigência do PEE/2015, que cem por cento dos(as) professores(as) da educação básica possuam nível superior em licenciatura, e atuem em conformidade com a formação inicial (TOCANTINS, 2015).

Sublinhamos que o percentual de docentes que possuem formação inicial em licenciatura e compatível com sua área de atuação é inferior ao estipulado na meta para todos os níveis de ensino, revelando uma opção de articulação política e gestão em relação à Meta que se traduz em falta de política pública de valorização que agrega essa condição de trabalho, como vemos no Documento Referência da Conape (FNPE, 2021, p. 61),, que traz o conceito de valorização:

A valorização dos/as profissionais da educação comporta duas dimensões: objetiva e subjetiva. A dimensão objetiva compreende os seguintes aspectos: regime de trabalho, piso salarial profissional; carreira docente; concurso público, formação inicial e continuada, condições de trabalho e outros aspectos. A dimensão subjetiva abarca o reconhecimento e a dignidade profissional.

Esse fator se agrava quando analisamos a etapa do ensino médio, que compete ao estado gerir a oferta, e os dados revelam que é a etapa com maior quantidade de professores(as) licenciados(as) e atuando fora da área compatível com sua formação inicial.

O texto da Meta 15 do PNE/2014 implica a implantação da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, no prazo de um ano (BRASIL, 2014),

fazendo alusão à LDB/96, a qual determina que todos os(as) professores(as) da educação básica tenham formação em nível superior em cursos de licenciatura condizentes com sua área. Em contrapartida, o texto da Meta 19 do PEE/2015 não faz referência a uma política Estadual de Formação dos Profissionais da Educação, se comprometendo a garantir a elevação do nível de professores(as) formados(as) em nível superior para 80% nos cinco primeiros anos de vigência, ampliando para 100% até o final da vigência (TOCANTINS, 2015).

Ocorre que estamos com cinco anos de vigência do PEE/2015 e a única etapa da educação básica que conta com mais de 50% dos(as) professores(as) formados em nível superior é o ensino fundamental anos iniciais. Fato que instantaneamente nos leva a indagar sobre a (in)capacidade do estado de atingir a Meta até o final da vigência do PEE.

Nascimento (2018, p. 84), em sua pesquisa, reafirma que, para a implantação da Política Nacional de Formação (Ponafor), essa cooperação ficou comprometida, tanto em âmbito nacional quanto estadual, na medida em que,

nos documentos nacionais não foram encontrados sinais de integração efetiva entre essas frentes distintas e provenientes da mesma política, ficando a depender, ao que nos parece, dos encaminhamentos da gestão em cada Estado realizada nos FEPAD, órgão responsável pela laboração do Plano Estratégico, fonte das demandas e planejamento das ações implementadas para desenvolvimento da PONAFOR.

A outra Meta relativa à formação de professores(as) no PNE/2014 é a 16, em correspondência no PEE/2015 é a Meta 20, como vemos no quadro que segue:

Quadro 4 - Outras metas referentes à formação

| | |
|--------------------|---|
| Meta 16 - PNE/2014 | Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. |
| Meta 20 - PEE/15 | Garantia de formação continuada em serviço, preferencialmente presencial, para todas as etapas e modalidades da educação básica, por meio de pactuação com instituições de ensino superior, credenciadas pelo MEC, para a oferta de cursos e vagas, tendo por base as demandas das escolas e demandas específicas por adesão a programas de formação continuada em âmbito nacional. |

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Os resultados para essas Metas (16 e 20), tanto no Tocantins quanto em âmbito nacional, segundo o Relatório do 3º ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2020), estão dispostos na tabela 5.

Tabela 5– Professores com formação em nível de pós-graduação

| Instância | Percentual de professores formados em nível de pós-graduação <i>lato sensu</i> ou <i>stricto sensu</i> |
|------------------|---|
| Brasil | 41,3% |
| Tocantins | 31,4% |
| Instância | Percentual de professores que tiveram oferta de Formação Continuada |
| Brasil | 38,3% |
| Tocantins | 42,8% |

Fonte: Relatório 3º Ciclo de Monitoramento do PNE/2014– INEP 2020.

Segundo afirmações dos representantes do INEP, no Relatório (BRASIL, 2020), o percentual de professores(as) com titulação em nível de pós-graduação no Brasil aumentou no período de 2013 a 2019 (de 30,2% para 41,3%) e, na possibilidade de manutenção desse ritmo de crescimento, será possível atingir a meta de 50% até 2024.

E quanto à situação das duas Metas em âmbito estadual vemos o quanto estamos distantes de garantir que todos(as) os(as) professores(as) da educação básica exerçam suas atividades docentes, com formação em nível superior, e que promovamos a formação continuada com elevação do índice dos(as) professores(as) pós-graduados(as).

Porém, destacamos que, para a garantia da formação continuada com elevação do nível de pós-graduados em cursos *lato sensu* e *stricto sensu*, o estado do Tocantins, por meio da Lei nº 1.751 de 18 de dezembro de 2006 (TOCANTINS, 2006), vem garantindo anualmente condições de afastamento para aprimoramento dos profissionais da educação, de forma consolidada com a política garantida em lei. Como podemos observar dos dados da Tabela 6:

Tabela 6– Número de professores(as) com pós-graduação *stricto sensu*

| ANO | Total docentes da rede estadual | Docentes da rede estadual com Mestrado | Docentes da rede estadual com doutorado |
|------------|--|---|--|
| 2015 | 7.264 | 40 | 2 |
| 2016 | 7.088 | 47 | 1 |
| 2017 | 7.319 | 69 | 0 |

| | | | |
|------|-------|-----|---|
| 2018 | 7.528 | 91 | 2 |
| 2019 | 7.078 | 100 | 3 |

Fonte: INEP – Censo Escolar 2019

Depreendemos que, por aplicação da lei que garante afastamento para aprimoramento profissional, o número de professores(as) que atuam na Rede Pública Estadual que se aprimoraram com pós-graduação em mestrado aumentou em 150%, ao compararmos os dados do período de 2015 à 2019.

Destacamos, portanto, um avanço na garantia da educação, a execução da Meta 20 do PEE/15, especificamente das estratégias 20.8 e 20.9, que versam sobre a ampliação do quadro de mestres e doutores, com aumento progressivo. Mas, conforme relatório nacional, ainda, aquém do previsto no momento de sua elaboração.

4.2 PEE/2015 e Sistemas de Ensino: possibilidades para um efetivo monitoramento e avaliação

O estado do Tocantins foi criado em 1988, no ensejo do processo de redemocratização do país e das reformas educacionais balizadas nos postulados neoliberais que conduziram o processo de globalização e expansão do capitalismo.

Vimos que, para vencer o atraso no quadro educacional, herdado do período em que éramos apenas o esquecido norte goiano, foram implementadas várias políticas de formação de professores(as), que despertam desconfiança em razão do aligeiramento do processo formativo e a valorização dos cursos executados à distância.

Assim, o Sistema Estadual de Ensino, que atravessou várias configurações legais até os dias atuais, enfrentou dificuldades na superação desses problemas que impactam a formação docente. Bordignon (2013, p. 25) assegura que o "sistema compreende um conjunto de elementos, ideais e/ou concretos, que mantêm relação entre si formando uma estrutura", pois esses elementos são interdependentes, possuem certo grau de autonomia e buscam uma finalidade comum.

O autor afirma, ainda, que os princípios fundantes de um sistema são: a) Totalidade, que compreende partes articuladas que compõem um todo; Sinergia, partes que, quando articuladas, trocam energia, geram e transferem as forças entre

si; b) Finalidade ou Intencionalidade, que traduz a finalidade da organização que ligam todas as partes no todo; c) Autonomia, se refere à autonomia dos sujeitos que constituem a organização, de forma que o coletivo seja a representação da finalidades de todas as partes; e d) a Organização, que articula as relações das partes dentro do todo, em busca da finalidade comum.

Saviani (1999, p. 121) reafirma o conceito de sistema quando afirma que

o conceito de sistema denota um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade, o que implica que as referidas atividades são organizadas segundo normas que decorrem de valores que estão na base da finalidade preconizada. Assim, sistema implica organização sob normas próprias (o que lhe confere um elevado grau de autonomia) e comuns (isto é, que obrigam a todos os seus integrantes).

Neste sentido, Saviani (1999, p. 125) advoga que, desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, a ideia sobre plano de educação exposta se aproxima da ideia de sistema educacional, visto que "a organização lógica, coerente e eficaz do conjunto de atividades educativas levadas a efeito numa sociedade determinada ou, mais especificamente, num determinado país".

No caso específico do nosso objeto/tema, discorreremos aqui a respeito de possíveis formas de enfrentamento das adversidades, frente ao processo de monitoramento e avaliação do PEE/2015 como condutor das políticas de formação de professores(as), considerando que suas metas e estratégias abarcam todo o território tocantinense.

Essas possíveis formas se amparam no que Saviani (1999) defende quando afirma que os planos devem resumir ações planejadas que devem ser implementadas pelos sistemas, mediante os planos previamente traçados com base em diagnósticos das necessidades, com metas estabelecidas, com previsão de meios para execução, com garantia de recursos financeiros.

Assim, os planos devem buscar materializar o princípio da intencionalidade dos sistemas, quando se referenciam às políticas educacionais adotadas em determinado período, no caso aqui tratado, a formação de professores(as) como política para todo o território estadual.

Como foi debatido, o diagnóstico da carência de professores(as) com formação inicial em nível superior perdura desde o processo da criação do estado do Tocantins. Assim, questionamos a existência de ações coordenadas em torno das

Metas 15 e 16 do PNE/2014 e Metas 19 e 20 do PEE/2015 entre os entes federados, que devem buscar em regime de colaboração meios para viabilizar as estratégias de cada meta.

Diante das análises, indagamos a necessidade de um planejamento educacional articulado entre os entes federados, face ao diagnóstico da formação inicial e continuada do território tocantinense. Os dados a seguir retratam a formação inicial sem considerar a atuação, fator que se agrava conforme relatório do INEP citado acima. Em 2021, ainda existem oito profissionais em atuação no ensino médio com apenas o ensino fundamental como formação inicial. E cento e sessenta e dois profissionais que atuam no ensino médio, com apenas o próprio ensino médio como formação inicial. A desvalorização profissional e da carreira representada em números, que alijam a qualidade da educação quando não capacita o docente minimamente para o exercício do magistério.

Tabela 7 - Formação inicial dos professores(as) que atuam na educação básica

| Etapas da Educação Básica | Ensino Fundamental como formação inicial | | Ensino Médio como formação inicial | | Nível superior como formação inicial | | Total |
|-----------------------------------|--|------------|------------------------------------|------------|--------------------------------------|------------|-------|
| | Quantitativo | Percentual | Quantitativo | Percentual | Quantitativo | Percentual | |
| Professores da Creche | 7 | 0,3% | 567 | 27% | 1496- | 72% | 2070 |
| Professores da Pré-escola | 7 | 0,3% | 636 | 26% | 1760 | 73% | 403 |
| Professores do Ensino Fundamental | 27 | 0,2% | 1683 | 13% | 10888 | 86% | 2598 |
| Professores do Ensino Médio | 8 | 0,1% | 162 | 3% | 4733 | 96% | 903 |

Fonte: Censo escolar 2019 – INEP.

O Planos de Educação é o mais recente diploma legal condutor das políticas de formação de professores(as) e, ao analisar os resultados, destacamos que no território tocantinense ainda existem profissionais atuando em todas as etapas da educação básica com apenas o Ensino Fundamental como formação inicial, mesmo que em pequena quantidade.

Assinalamos uma pequena parcela de professores que trabalham na educação básica tendo apenas o Ensino Médio como formação inicial, inclusive representam 3% dos docentes do Ensino Médio, ou seja, atuam em uma etapa de ensino, a qual corresponde ao seu grau máximo de formação. Quando examinamos ensino superior como formação inicial, os números são expressivos em todas as etapas, no entanto observamos que estamos aquém dos indicadores propostos no PNE/2014 e no PEE/2015 para a Meta que versa sobre a formação inicial dos profissionais da educação.

Assinalamos, também, que essa tabela reflete a ausência de sinergia do Sistema Estadual de Ensino quando aponta para uma discrepância em dados absolutos relativos à formação inicial, considerando que professores(as) da creche e pré-escola, presumivelmente, pertencem aos municípios, enquanto os profissionais que atuam no ensino fundamental e médio pertencem à rede estadual de ensino.

Andrade (2018, p. 442) explica esse fenômeno:

Há aqui um exemplo claro de necessidade e compartilhamento de intencionalidade entre os sistemas de educação instituídos em cada esfera administrativa, uma vez que se trata do processo formativo a ser garantido, preferencialmente por instituições públicas de ensino superior, ou seja, a União e os estados, que são os responsáveis, predominantemente, pela formação em nível superior, devem solidarizar-se, por princípio, com os municípios, desenvolvendo programas de formação inicial/continuada que contemplem e integrem profissionais da educação vinculados aos três entes federados.

O autor estende o raciocínio a outras ações que configuram a valorização do profissional da educação, como, por exemplo, o ingresso na carreira docente, em que todos os entes federados devem reunir esforços em regime de colaboração para garantir a realização de concursos públicos como condição básica para investir no cargo docente. Exercendo, assim, maior controle sobre as formas e finalidades das excessivas contratações temporárias, que perpetuam os contratos e mingam a estabilidade e motivação do(a) professor(a) na carreira do magistério.

Acerca do piso salarial dos(as) professores(as) que integra, juntamente com a formação, aspectos da valorização do profissional da educação, Andrade (2018, p. 443) adverte que,

Mais uma vez, carece realçar a necessidade de cumprimento dos princípios de sinergia e normatização que temos creditados à gestão sistêmica da

educação. Ocorre que a plena efetivação, tanto do piso salarial profissional quanto de planos de carreira para os profissionais do magistério público da educação básica, demanda imprescindível articulação entre as três esferas administrativas, uma vez que há reconhecida incapacidade de parte significativa dos municípios, além de alguns estados, para proverem, com recursos próprios, a remuneração e perspectivas de progressão na carreira dos profissionais sob sua responsabilidade imediata.

Assim, esclarecemos a relação intrínseca entre plano de educação e os sistemas de educação, os quais dependem mutuamente de planejamento e execução conforme a intencionalidade das partes que integram um todo, agindo com todas as energias voltadas para o cumprimento das metas e estratégias propostas conforme a necessidade local.

No caso específico do Tocantins, carecem de maior investidura investigativa os percalços ou impeditivos que o Sistema Estadual de Ensino vem enfrentando ao longo dos anos, uma vez que, em relatório nacional com vistas à prestação de contas do PNE/2014, não são referenciados dados relativos às redes de ensino e sim ao território tocantinense que abarca todos os cidadãos independente da esfera que atua ou integra.

Como Saviani (1999, p. 134) defende,

Uma proposta alternativa de "Plano de Educação" manterá, por certo, a ideia de plano como instrumento de política educacional. Tratar-se-á, no entanto, de uma política que, visando atender efetivamente às necessidades educacionais da população como um todo, buscará introduzir a racionalidade social, isto é, o uso adequado dos recursos de modo a realizar o valor social da educação.

Portanto, o PEE/2015 ainda não logrou resultados que demonstrem o empenho de todas as partes do Sistema Estadual de Ensino, agindo de forma articulada e sistêmica, garantindo políticas de formação de professores(as) aos profissionais do território tocantinense, assegurando melhorias de sua formação inicial e, principalmente, atuação adequada à sua formação.

Acerca da importância do alinhamento entre os planos dos entes federados, Souza e Menezes (2017, p. 6) afirmam em sua pesquisa que:

os PEEs confeririam unidade ao planejamento educacional do estado, estabelecendo políticas que tenderiam a ultrapassar os limites da rede escolar estadual, a fim de possibilitar articulações simétricas em relação aos seus municípios, caracteristicamente por meio da previsão de formas de

colaboração e observando, portanto, a autonomia local desse ente federado.

Loureiro (2016, p. 22) concorda explanando da seguinte forma:

Um plano para a educação no município ou no estado abrange todos os níveis e modalidades do ensino existentes naquele ente federado, extrapolando, portanto, a educação municipal ou estadual. Sendo assim, para execução do PME ou PEE é imprescindível o regime de colaboração, de parceria entre união, estado e município. Mesmo que a regulamentação do regime de colaboração não tenha sido definida e explicitada, é imprescindível que seja uma busca dos diferentes entes federados para que a educação brasileira aconteça de forma integrada em um Sistema Nacional de Educação.

Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente (Fepad) seriam um exemplo ideal de lócus apropriado para o exercício do regime de colaboração entre os entes federados, na busca pela execução das metas e estratégias propostas nos planos para melhoria da qualidade da formação docente. No entanto, em análise das atas de suas reuniões, apreende-se preocupação exacerbada com questões de cunho administrativo, em detrimento de proposição e discussões de ações efetivas que permitam o acesso dos profissionais da educação aos cursos de formação continuada ofertados pelas universidades.

Em conformidade a essa perspectiva em âmbito nacional, Santos e Sudbrack (2018, p. 118) asseveram:

Em relação aos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente é importante que sua atuação vá além do caráter meramente administrativo e burocrático, com efeito para o planejamento de curto, médio e longo prazo, que contribuam para superar os problemas da formação de professores, partindo do que estabelece o PNE: a formação em nível superior para todos os profissionais docentes da Educação Básica com garantia de qualidade. E, portanto, não abrindo possibilidades para abertura de quaisquer instituições que buscam lucratividade na oferta de uma formação aligeirada e desarticulada da realidade educacional, banalizando, sobretudo, a formação dos profissionais docentes.

O Fepad, portanto, configura mais uma oportunidade não aproveitada adequadamente de organizar um debate promissor na busca de ações conjuntas entre os entes federados, concebendo aspectos do regime de colaboração na execução de ações que visem à melhoria do quadro de formação dos docentes no território estadual. Conforme afirma Nascimento (2018, p. 107), a gestão do Fepad

deveria acontecer com uma maior participação da Capes, na busca pela cooperação entre os entes, no entanto,

na realidade do Tocantins, a SEDUC, órgão do Estado, tomou a frente na configuração da demanda, na assunção da presidência e na representação formal do FEPAD – TO em eventos externos, como reuniões e encontros nacionais coordenados pelo MEC/CAPEL, como mostram as suas Atas.

Portanto, os resultados do Censo 2019 e do Relatório do 3º Ciclo de monitoramento do PNE/2014, que refletem dados negativos do quadro de profissionais que pertençam à rede pública estadual, e também às redes municipais, consolidando a preposição de que o Sistema Estadual de Ensino, ainda não superou essa diferenciação, unificando todas as redes como partes articuladas do sistema. Urge a busca pela concretização de uma proposta de política de formação que supere as barreiras impostas ao desenvolvimento da educação como território.

A compreensão da natureza, funcionamento e lógica de organização do SEE, ficam comprometidas, à medida que os dados indicam esse descompasso entre o planejado e o alcançado desde a publicação do PNE/PEE. Nascimento (2018) assegura em sua pesquisa que, ao analisar as atas de reuniões do Fepad-TO, é visível o esforço do Fórum na tentativa de estabelecer uma forma de colaboração pontual com os municípios, no entanto, na maioria das vezes, com caráter de submissão/subordinação, com expressões e termos que remetem ao desconhecimento do papel a ser desempenhado por cada, na materialização da Ponafor.

Destacamos como mecanismo de consolidação do SEE, o planejamento participativo de políticas de formação inicial e continuada, capitaneadas pelo Fepad, com o envolvimento das entidades que o compõe como a União dos Dirigentes Municipais de Educação, as Instituições Públicas de Ensino Superior e a Secretaria Estadual de Educação.

Esse planejamento perpassa necessariamente pelo diagnóstico junto aos sistemas de educação do território estadual, do quadro situacional frente ao quantitativo de profissionais da educação atuando sem formação inicial adequada, ou fora da área de formação. O passo seguinte desse planejamento é determinar as medidas legais e aporte financeiro cabíveis a cada ente federado, e de forma colaborativa, a fim de garantir condições materiais aos profissionais da educação, de

afastamento das atividades laborais para dedicação exclusiva aos cursos de formação, bem como de deslocamento e permanência nos centros urbanos que ofertam esses cursos.

Apontamos a importância do monitoramento da evolução das metas dos planos municipais/estadual de educação em vigência, para que as ações de fomento ao ingresso dos docentes aos cursos de formação aconteçam de forma planejada e adequada a cada realidade, considerando a distância dos municípios dos centros urbanos de ofertas, como também o atendimento aos planos de carreira que garantem a profissionalização e não somente a titulação dos profissionais da educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação vincula-se à linha de pesquisa Estado, Sociedade e Práticas Educativas do PPGE da UFT, tendo como tema as políticas de formação de professores(as), no Brasil e no Tocantins, considerando os contextos históricos e os indutores legais dessas políticas, como o Plano Nacional de Educação de 2014 e o Plano Estadual de Educação de 2015.

Fundamentados na revisão de literatura e na pesquisa documental, concluímos que na década de 1990, no auge da expansão do neoliberalismo pelo mundo, a educação brasileira passou por diversas reformas como reflexo dos governos neoliberais que, em atendimento aos apelos do mercado, modificaram os pilares da formação, tanto curricular quanto da formação de professores(as). Essas reformas, especialmente nas políticas de formação de professores(as), foram traduzidas em instrumentos legais carregados de preceitos neoliberais que transferem os mecanismos adotados no mercado para o interior dos sistemas de ensino e das escolas de todo o país.

Merece destaque, como precursora desses instrumentos, a LDB/1996, que possibilitou a entrada de instituições privadas de ensino, em uma clara desvalorização da luta da comunidade acadêmica e dos sindicatos pelo aperfeiçoamento da formação de professores(as) no Brasil. E ainda reafirmou a desigualdade na equalização da qualidade dessa formação considerando que nem todas as unidades federadas do país tinham condições de garanti-la em nível superior para todos os(as) professores(as), o que faria com que grande parte continuasse a exercer a profissão apenas com o nível médio de formação.

Pela análise desse instrumento normativo e dos demais até a atualidade, fica evidente que a legislação que normatizou essas reformas está carregada de orientações dos organismos internacionais, que primam por uma formação inicial mais aligeirada, subtraindo a pesquisa e extensão e enfatizando a formação pela prática. Tudo sob o pretexto de adequar a formação do trabalhador a essa nova ordem do capital mundial, que exige um profissional polivalente, competitivo e adaptável ao mercado. Nessa linha, para garantir uma formação de excelência

desse trabalhador, é inevitável adequar o processo, especialmente da escola pública, que em grande parte é responsável pela formação da classe trabalhadora.

Também, na revisão de literatura e na pesquisa documental, depreendemos que essas reformas afetaram diretamente a educação no estado do Tocantins, uma vez que a sua criação ocorreu no ensejo da promulgação da Constituição Federal de 1998. A mais nova unidade da federação nasceu no auge da expansão do neoliberalismo no Brasil e no mundo – fato que impôs características específicas e permitiu a adequação às políticas neoliberais ao estado, tanto na estrutura política como na organização e concepções educacionais.

Herdeiro das mazelas do antigo norte goiano, o estado do Tocantins foi criado, e no momento dessa divisão territorial, político e jurídico-administrativa apresentava altos índices de reprovação, evasão e com grande parte dos(as) professores(as) com formação inicial apenas em nível médio – fato que perdurou alguns anos à frente e que teve melhora com a instituição da Universidade Federal do Tocantins e a implantação dos Cursos de Licenciatura em Regime Especial, em que os profissionais realizavam seus estudos nos meses de férias e recesso escolares. Isto é, o profissional não era liberado de suas atividades laborais para realização das atividades do curso e, associado ao aligeiramento dos cursos, comprometia vigorosamente a qualidade da formação ofertada. Acrescentando a isso o fato de o estado não promover políticas de valorização profissional, promovendo a formação inicial, no entanto, negligenciando a profissionalização com valorização da carreira e condições de trabalho.

As instituições educacionais tocantinenses admitem essa precarização da formação quando, para contratar empresas que promovam cursos de formação continuada, justificam como necessárias complementações às possíveis 'lacunas' na formação inicial. Que contraditório! Adota-se uma política de formação de professores(as) com condições precárias que comprometem a qualidade, para depois oferecer formação continuada que possa suprir possíveis deficiências da formação inicial. Má aplicação de recursos em políticas de formação deficitárias. Essas formações continuadas reproduzem a lógica gerencialista dentro das instituições públicas, dado que, ao participar dos momentos formativos, os profissionais são devidamente monitorados, a fim de garantir a aplicabilidade das propostas idealizadas.

Assim, tendo como foco a análise no PNE/2014 e no PEE/2015 quanto ao tratamento dispensado à valorização da profissão docente, especificamente, no que diz respeito à formação, realçando os diferentes contextos, as consonâncias, discrepâncias e repercussões entre os Planos e os resultados no desenvolvimento das Metas no Sistema Estadual de Ensino do Tocantins, a pesquisa mostra que, numericamente, o PEE/2015 ainda não logrou resultados que demonstrem a garantia de políticas de formação de professores(as) no território tocantinense assegurando melhorias de sua formação inicial e, principalmente, da atuação adequada à sua formação.

Nesse meandro, o Fepad é compreendido como um espaço possível na contribuição para a consolidação de políticas efetivas e relevantes de formação de professores(as) e um *locus* apropriado para o exercício do regime de colaboração entre os entes federados, na busca pela execução das Metas e estratégias propostas nos planos de educação, desde que as questões de cunho administrativo-burocrático [e políticas, principalmente] não sobreponham as discussões e proposições que permitam o acesso dos profissionais aos cursos de formação continuada ofertados pelas universidades, buscando minimizar o ataque das instituições privadas, com suas formações aligeiradas, desarticulada da realidade educacional do estado.

Portanto, configura uma oportunidade de organizar um debate promissor na busca de ações conjuntas entre os entes federados, concebendo aspectos do regime de colaboração no planejamento e na execução de ações que visem a melhoria do quadro de formação no território estadual. Urge a busca pela concretização de uma proposta de política de formação que supere as barreiras impostas ao desenvolvimento da educação como território.

Assim, reiteramos o Fepad como um órgão do Sistema Estadual de Ensino com potencial, ainda, a ser explorado, dado que seu propósito inicial de atuação seria apoiar a formação de professores(as) no território, considerando que sua composição conta com representantes da Undime– Tocantins, da Seduc e das Instituições Públicas de Ensino Superior. Isto é, todas as entidades interessadas e com capacidade de direcionar as políticas de formação de professores(as) compõem o Fórum, no entanto parecem negligenciar o quadro insatisfatório da formação inicial e continuada de professores(as) do Tocantins. Como resultado, ainda, consta no

quadro de professores(as) do estado profissionais com apenas o ensino fundamental como formação inicial atuando no ensino médio, e profissionais com apenas o ensino médio como formação inicial atuando no próprio ensino médio.

Na rede estadual, o quadro de profissionais com formação *stricto sensu* tem apresentado melhora significativa a cada censo escolar publicado pelo INEP, fato que atribuímos à instituição via legislação da política de formação continuada, que garante aos profissionais da rede estadual licença remunerada para aprimoramento profissional. Analisamos que garantir condições de afastamento para este profissional colabora, substancialmente, para o aumento progressivo do quantitativo de profissionais com título de mestre e doutor atuando na rede de ensino.

Em síntese, discorreremos a respeito das possibilidades para elaboração de uma política de formação de professores(as), com caráter legal, que assegure de forma conjunta entre os entes federados condições de acesso e permanência a cursos contínuos de formação inicial e continuada aos profissionais da educação do território, amparadas pela atuação firme do Fepad na proposição, acompanhamento, monitoramento e avaliação da execução da política.

Assim, entendemos como necessária a continuidade e aprofundamento da investigação, que está em desenvolvimento no Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Municipal (GepeEM/UFT), a fim de contemplar questões como: será possível consolidar o Sistema Estadual de Ensino, de forma que contemple todos os elementos que o compõem, com uma política pública de formação inicial e continuada dos(as) professores(as) que atuam no território, com condições de igualdade em acesso e permanência nos cursos ofertados?

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. et al. **Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação: Ações Institucionais**. Camaragibe, PE: CSS Gráfica e Editora, 2016. (Caderno Temático 06).

AGUIAR, Márcia Angela da S. et al. Valorização dos Profissionais da Educação: Condições e Relações de Trabalho. **Camaragibe**: CCS, v. 32, 2016. (Cadernos ANPAE).

AGUIAR, Márcia Angela da S. O movimento dos educadores e sua valorização profissional: o que há de novo em anos recentes? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 249-262, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19494> Acesso 02/05/2020.

AGUIAR, Márcia Angela da S.; OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs). **Valorização dos profissionais da educação: formação e condições de trabalho**. Camaragibe, PE: CCS Gráfica e Editora, 2016. (Coletânea 4).

AMARAL, Nelson Cardoso. Com a PEC 241/55 (EC95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014/2024)? **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vwyZL8rxmfNwTB7pf9s9L8z/abstract/?lang=pt> Acesso: 10 fev. 2020.

ANDRADE, Edson Francisco de. Perspectivas de valorização dos profissionais da educação no plano nacional de educação (2014-2024). **Revista Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 3, p. 431-448, jul./set. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/30578>. Acesso: 02 fev. 2020.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: Questões de Teoria e de Método. In: V ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 5. 2005. **Atas [...]**. Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 2005.

ANPED. **Manifesto Contra a Desqualificação da Formação dos Professores da Educação Básica**. 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/news/manifesto-contra-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica>. Acesso: 30 nov. 2020.

ARCE, Alessandra. Compre o Kit Neoliberal para a Educação Infantil e ganhe os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, n. 74, p. 251- 283, abril 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VWpK5QqzkMzX9MrdJNHZRpM/?lang=pt&format=pdf> . Acesso: 10 mar. 2020.

AUGUSTO, Maria Helena. A valorização dos professores da Educação Básica e as políticas de responsabilização: o que há de novo no Plano Nacional de Educação? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 535-552, set-dez 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/NnmkwpBBNS3JdpvZVVVT9Yh/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso: 15 mar. 2020.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como Política Pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano**. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2013.

BORGES, Maria Célia; DALBERIO, Osvaldo. Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 43, n. 5, 25 de julho 2007. Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/2299>>. Acesso: 01 fev. 2020.

BRASIL. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. **Diário Oficial da União**, 17 de abril de 1997. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2208-17-abril-1997-445067-norma-pe.html>>. Acesso: 01 mar. 2020.

_____. Decreto n. 6755, de 29 de janeiro de 2009. **Diário Oficial da União**, 29 de janeiro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.755%2C%20DE%2029%20DE%20JANEIRO%20DE%202009.&text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de,continuada%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs>. Acesso: 01 mar. 2020.

_____. Decreto n. 8752, de 09 de maio de 2016. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%208.752%2C%20DE%209,dos%20Profissionais%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica>. Acesso: 01 mar. 2020.

_____. Lei n. 9424, de 24 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, 24 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm>. Acesso: 01 mar. 2020.

_____. Lei n. 12796, de 04 de abril de 2013. **Diário Oficial da União**, 04 de abril de 2013. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30037356/do1-2013-04-05-lei-n-12-796-de-4-de-abril-de-2013-30037348>. Acesso: 01 mar. 2020.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial da União**. Brasília, 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso: 01 mar.2020.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial**. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso: 01 mar. 2020.

_____. Lei n. 9131, de 24 de novembro de 1995. **Diário Oficial da União**, 24 de novembro de 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.131%2C%20DE%2024%20DE%20NOVEMBRO%20DE%201995.&text=Alterar%20dispositivos%20da%20Lei%20n%C2%BA,Art.&text=%C2%A7%203%C2%BA%20O%20ensino%20militar%20ser%C3%A1%20regulado%20por%20lei%20especial>. Acesso: 01 mar. 2020.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. 562p. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso: 05 mar. 2020.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº 583/2001, de 29 de outubro de 2001. **Diário Oficial da União**, 29 de outubro de 2001.: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12986>. Acesso: 05 mar. 2020.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº 776/97, de 03 de dezembro de 1997. **Diário Oficial da União**, 03 de dezembro de 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE776_97.pdf>. Acesso: 20 mar. 2020.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 05/2005, de 13 de dezembro de 2005. **Diário Oficial da União**, 13 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso: 20 mar. 2020.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº03/2006, de 21 de fevereiro de 2006. **Diário Oficial da União**, 21 de fevereiro de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf>. Acesso: 20 mar. 2020.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 009/2001, de 17 de janeiro de 2002. **Diário Oficial da União**, 18 de dezembro de

2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso: 20 mar. 2020.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Portaria nº 882, de 26 de outubro de 2020. **Diário Oficial da União**, 26 de novembro de 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-882-de-23-de-outubro-de-2020-284736247>>. Acesso: 15 mar. 2020.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 01/2002, de 09 de abril de 2002. **Diário Oficial da União**, 09 de abril de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso: 15 mar. 2020.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 01/2006, de 16 de maio de 2006. **Diário Oficial da União**, 16 de maio de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso: 20 mar. 2020.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 01/2020, de 27 de outubro de 2020. **Diário Oficial da União**, 29 de outubro de 2020. Disponível em: <[https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3348/resolucao-cne-cp-n-1#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20as%20Diretrizes%20Curriculares,\(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada\)>](https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3348/resolucao-cne-cp-n-1#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20as%20Diretrizes%20Curriculares,(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada)>)>. Acesso: 01 mar. 2020.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02/2002, de 04 de março de 2002. **Diário Oficial da União**, 04 de março de 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso: 01 abr. 2020.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2/2015, de 01 de julho de 2015. **Diário Oficial da União**, 02 de julho de 2015. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-%20secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%202,e%20para%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada](http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-%20secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%202,e%20para%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada>)>. Acesso: 15 mar. 2020.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2/2019, de 20 de dezembro de 2019. **Diário Oficial da União**, 15 de abril de 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso: 01 mar. 2020.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**. Brasília: MEC, 2013.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997.

_____. **Planejando a próxima década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2014.

BRITO, Lúcia Helena de; LIMA, Lydyane Maria Pinheiro de; SILVA, Sirneto Vicente da. Formação de Professores e Prática Docente: uma reflexão à luz do pensamento crítico marxista. **Revista Dialectus**, v. 10, p. 150-168, 2017. Ano 4. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/dialectus/article/view/19925>>. Acesso: 01 mar. 2020.

BRITO, Vera Lúcia Alves de. O público, o privado e as políticas educacionais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R. T. (Orgs.). **Política e Trabalho na Escola: Administração dos sistemas públicos de educação básica**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 129-142.

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação: Desafios contemporâneos**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 15-63.

CAMARGO, Alessandra de Fátima. **O formador e a formação de professores: saberes e práticas**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Minter/UNB) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

CARVALHO, Roberto Francisco de. **A gestão da educação básica no Tocantins: concepção e lógica do Programa Escola Autônoma de Gestão Compartilhada**. Goiânia, GO, 2004. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2004.

CARVALHO, Roberto Francisco de; MANCEBO, Deise. Apontamentos para a Formação de Professores na Perspectiva Ético-Política e da Filosofia da Práxis. **Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 37, n. 2, p. 563-580, abr/jun., 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e54057>>. Acesso: 05 mai. 2020.

CARVALHO, Roberto Francisco de; LAGARES, Rosilene; FERNANDES, Katya Lacerda. Reestruturação produtiva, reforma do Estado e os impactos para a educação. In: CARVALHO, Roberto Francisco de; MELO, José Wilson Rodrigues de (Orgs.). **Política e Gestão da Educação Superior: Acesso e permanência em cursos de licenciatura da UFT**. Curitiba: Appris, 2017, p. 17-25.

CARVALHO, M. C. A.. Uma década de formação de professores pelo Parfor: desafios, lições e perspectivas na conjuntura atual. **Formação e Movimento**, v. 02, p. 459-476, 2020. Disponível em: <<http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/615>>. Acesso: 30 jul. 2021.

CAVALCANTE, Jemima G. Barreira. **O princípio do regime de colaboração no Brasil e as relações entre os sistemas de ensino no Estado do Tocantins e do Município de Ponte alta do Tocantins**. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)) - Universidade Federal do Tocantins. Palmas, TO, 2015.

CAVALCANTE, Maria do Espírito Santo Rosa. **Tocantins: o movimento separatista do norte de Goiás - 1821 a 1988**. São Paulo: UCG, 1999.

COELHO, Marcos Irondes. Educação em tempos de pandemia: que caminho seguir na oferta de atividade escolar não presencial? **Revista Observatório**, Palmas, v. 6, n. 2, p. 1-10, abr-jun. 2020. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/9480>>. Acesso: 08 ago. 2020.

CONAPE. **Documento Referência da Conape**, Brasília, 2017. Disponível em: <<http://fnpe.com.br/docs/documentos/docs-conferencia/documento-referencia-conape-2018-final-2017-08-23.pdf>>. Acesso: 20 jul. 2021.

COSTA, Márcio da. A educação em tempos de conservadorismo. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001, p. 43-76.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado Brasileiro: Gênese, crise, alternativas. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006, p. 173-200.

CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abadia da (Orgs.). **O Método Dialético na Pesquisa em Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. (Coleção Políticas Públicas de Educação).

D'AGOSTINI, Adriana; TITTON, Mauro. Formação de professores e prática pedagógica: desafios e perspectivas para uma educação emancipadora. In: SANTOS, Cláudio Félix dos (Org.). **Crítica ao esvaziamento da educação escolar**. Salvador: EDUNEB, 2013, p. 159-180.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O Plano Nacional de Educação e as questões sobre a valorização e formação profissional da educação. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 4, n. 10, p. 78-91, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/mWcpFS3HxSpLjHRgxW3cnhK/?lang=pt>>. Acesso: 15 mar. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes et al. Cooperação Federativa e Regime de Colaboração. **Camaragibe: CCS**, v. 01, 2016. (Cadernos Temáticos).

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr-jun. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/abstract/?lang=pt>>. Acesso: 03 abr. 2020.

_____. **Plano Nacional de Educação (2011-2020):** avaliação e perspectivas. UFG, 2010.

_____. POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: LIMITES E PERSPECTIVAS. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 9021-946, out 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>>. Acesso: 5 mar. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes; JUNIOR, Geraldo Grossi; FURTADO, Roberval Angelo. Monitoramento e avaliação dos planos de educação: breves contribuições. **Revista Brasileira de Política e Avaliação da Educação**, UNICAMP, v. 32, n. 2, p. 449-461, mai/ago, 2016. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/67198/0>>. Acesso: 03 abr. 2020

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Múltiplos olhares sobre a Educação no Tocantins. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Políticas e gestão da educação no Tocantins: múltiplos olhares**. São Paulo, SP: Xamã, 2008, p. 9-22.

ENQUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: Visões críticas**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 111-178.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação: Reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 169-195.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 5. ed. Campinas: Editores Associados, 2018.

FREIRE, José Carlos da Silveira. **A formação de professores na Universidade do Tocantins - UNITINS: Limites e possibilidades do curso em Licenciatura em Regime Especial**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia, GO, 2002.

FREIRE, Juciley Silva Evangelista. Políticas curriculares e as concepções de conhecimento e competências na formação de professores. **Revista Triângulo**, Uberaba, MG, v. 11, n. 2, p. 127-145, Mai-Ago, 2018. Disponível em: <<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2649>>. Acesso: 05 abr. 2020.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Contribuição para construção de Diretrizes de uma política de formação e valorização dos profissionais da educação. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs.). **Valorização dos profissionais da educação: formação e condições de trabalho**. Camaragibe, PE: CCS, 2016, p. 31-56.

_____. PNE e formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, 2014. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/25>>. Acesso: 2 mar. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. Conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: SOARES, Magda Becker; KRAMER, Sônia; LUDKE, Menga (Orgs.). **Escola Básica**. Campinas: Papyrus, 1992, p. 147-158.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: Visões críticas**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 31-92.

_____. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In: FAZENDA, IVANI (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 70-89.

_____. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 77-108.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia Histórico-Crítica: da teoria à prática no contexto escolar**. Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>>. Acesso: 3 abr. 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. A análise de políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan/abr. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/abstract/?lang=pt>> Acesso: 05 abr. 2020.

_____. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil**. 3. ed. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2010. (Série Pesquisa).

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1413-247820080001&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 2 mar. 2020.

_____. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e a Formação de Professores. In: CUNHA, Célio da (Org) et al. **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto**. Brasília: MEC/SASE, 2014, p. 197-216.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 196-227.

_____. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996, p. 1-49.

_____, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILLI, Pablo. **ESCOLA S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília - DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

GOMIDE, Denise Camargo. O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: XII JORNADA DO HISTEDBR. 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada12/artigos/2/artigo_eixo2_86_1410820241.pdf>. Acesso: 3 mar. 2020.

HUNGARO, Edson Marcelo. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abadia da (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Brasília, DF: Autores Associados, 2014, p. 15-78.

HYPOLITO, Álvaro Luiz M. Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set-dez. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/MBxtWzyDKPwx8N3LL9f74pM/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso: 05 abr. 2020.

IULIANELLI, Jorge Atílio. Formação de professores como objeto de estudo da política educacional: contribuições da democracia deliberativa para uma análise da Meta 15 do PNE 2014-2024. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 8, n. 14, p.

135-148, jan/jun. 2016. Disponível em:
<<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/137>>. Acesso: 05 mai. 2020.

JESUS, Wellington Ferreira de. Alto lá! Uma nova ordem é possível: contribuições do materialismo histórico à pesquisa e às políticas em educação. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abadia da (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Brasília, DF: Autores Associados, 2014, p. 227-240.

KONDER, Leandro. **O que é DIALÉTICA**. 28. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAGARES, Rosilene. Políticas públicas educacionais no Tocantins (2019-2022). In: ADRIÃO, Theresa; MARQUES, Luciana Rosa; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (Orgs.). **Políticas e prioridades para educação básica dos governos estaduais eleitos em 2018: para onde os sistemas estaduais caminham?** Brasília: ANPAE, 2019, p. 62-79.

LAROCA, Priscila; ROSSO, Ademir José; SOUZA, Audrey Pietrobelli de. A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em Educação: uma discussão necessária. **Revista Brasileira de Pós Graduação**, v. 2, n. 3, p. 118-133, mar. 2005. Disponível em:
<<https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/62>>. Acesso: 03 mai. 2020.

LAVOURA, Tiago Nicola; CUNHA, Andrea. O "aprender a aprender pedagógico" e a reprodução da alienação na educação escolar. In: SANTOS, Claudio Félix dos (Org.). **Crítica ao esvaziamento da educação escolar**. Salvador: UNEB, 2013, p. 83-114.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: uma pesquisa bibliográfica. **Rev. katálysis**, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 28 abr. 2020.

LOUREIRO, Walderês Nunes. Os Planos de Educação: Estadual e Municipal. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). **Planos de Educação e Ações Articuladas**. Recife: CCS, 2016, p. 17-36. (Coletânea 3).

LOPES, Francisca Rodrigues; PINHO, Maria José; FERREIRA, Simone Alves. O estágio supervisionado e suas mudanças em 20 anos do curso de pedagogia do Câmpus de Tocantinópolis. In: LOCATELLI, Arinalda Silva et. al. (Orgs.). **O curso de**

pedagogia no norte do Tocantins: História, Memórias e Reflexões. Goiânia, GO: PUC de Goiás, 2012, p.121 -139.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Formação Continuada de professores: uma análise epistemológica das concepções no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2015). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 184-204, maio/ago. 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820432019184>> . Acesso: 13 fev. 2020.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira R. de. A Questão do Método e da Metodologia: uma análise da produção acadêmica sobre professores (as) da Região Centro-Oeste/Brasil. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 669-693, 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/16991>>. Acesso: 13 fev. 2020.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. PROFESSORA, CADÊ SUA VARINHA DE CONDÃO? Sobre a "magia" da aprendizagem. In: SANTOS, Claudio Félix dos (Org.). **Crítica ao Esvaziamento Escolar**. Salvador: EDUNEB, 2013, p. 37-50.

MARTINS, Ângela Maria. A Pesquisa na Área de Política e Gestão da Educação Básica: aspectos teóricos e metodológicos. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 379-393, maio/ago. 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/20748>>. Acesso: 4 fev. 2020.

MASCARENHAS, Angela Cristina Belém. A contribuição do materialismo histórico-dialético para análise das políticas educacionais. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abadia da (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Brasília, DF: Autores Associados, 2014, p. 177-181.

MASSON, Gisele. A importância dos fundamentos ontológicos nas pesquisas sobre políticas educacionais: contribuições do materialismo histórico-dialético. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abadia da (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Brasília, DF: Autores Associados, 2014, p. 201-225.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Pedagogia Histórico-Crítica:30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 147 - 167. (Coleção Memória da Educação).

MORAES, Raquel de Almeida. O método materialista histórico dialético e a consciência. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abadia da (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Brasília, DF: Autores Associados, 2014, p. 79-98.

MORAIS, J. K. C; HENRIQUE, A. L. S. Formação Docente e PNE (2014-2024): uma abordagem inicial. **HOLOS**, v. 08, p. 264-274, ano 33, 2017.

NASCIMENTO, Maurício Reis Sousa do. **O programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada**: descentralização ou desconcentração nas escolas públicas estaduais de Miracema do Tocantins? Uberlândia, MG, 2008. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, 2008.

NASCIMENTO, Patrícia Rezende do. **PARFOR Presencial e as relações federativas no Tocantins**: condições necessárias à permanência de professores-estudantes. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Tocantins. Palmas, TO, 2018.

NETO, José Henrique Duarte. Epistemologia da Prática: fundamentos teóricos e epistemológicos orientadores da formação de professores que atuam na Educação básica. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 10, n. 21, p. 48-69, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/326/0>>. Acesso: 13 fev. 2020.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. SÃO PAULO: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de; ARAÚJO, Heleno. Educação entre os planos de governo e as políticas de Estado: o foco no financiamento e a questão docente. In: SOUZA, Donald Bello de; MARTINS, Angela Maria. **Planos de educação no Brasil**: planejamento, políticas, práticas. São Paulo: Edições Loyola, 2014, p. 167-182.

OLIVEIRA, João Ferreira de (Org) et al. Planos Estaduais, Distrital e Municipais: Monitoramento e Avaliação. **Camaragibe**: CCS, v. 29, 2016. (Série Cadernos ANPAE).

OLIVEIRA, Nilton Marques de. Transição do Norte de Goiás ao território do Estado do Tocantins. **Revista Tocantinense de Geografia**, Araguaína, TO, n. 12, p. 53-82, abr./jul. 2018. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/geografia/article/view/4890/13013>>. Acesso: 15 abr. 2020.

ORSO, Paulino José. Pedagogia Histórico-Crítica: Uma Teoria Pedagógica Revolucionária. In: MATOS, Neide da Silveira Duarte de; SOUSA, Joceli de Fátima Arruda; SILVA, João Carlos da (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica**: revolução e formação de professores. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2018, p. 67-85.

PAZ, Suelayne Lima da. Projeto MUDE-TO: aproximações com o Banco Mundial. In: LOCATELLI, Arinalda Silva et. al (Orgs.). **O curso de pedagogia no norte do Tocantins: História, Memórias e Reflexões**. Goiânia, GO: PUC de Goiás, 2012, p.121 -139.

PALUDO, Conceição; VITÓRIA, Fernando Bilhalva. Contribuições do materialismo histórico-dialético para o entendimento da política pública social na atualidade. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abadia da (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Brasília, DF: Autores Associados, 2014, p. 99-130.

PEREIRA, Fabiola Andrade; PINHO, Maria José de; PINHO, Edna Maria da Cruz. A década da educação e as políticas de formação de professores: um convite à reflexão. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 104-115, jan-jun. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18786>>. Acesso: 03 abr. 2020.

PINHO, Maria José de. **Políticas de formação de professores: intenção e realidade**. Goiânia: Cãnone Editora, 2007.

ROCHA, José Damião Trindade. Sentidos, Concepções e discursos da formação de professores no Brasil no final do século XX: respingos e estilhaços na educação do Tocantins. In: DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs.). **Políticas e gestão da educação no Tocantins: múltiplos olhares**. São Paulo: Xamã, 2008, p. 37-56.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria. Pesquisa social: contribuições do método materialista histórico-dialético. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abadia da (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Brasília, DF: Autores Associados, 2014, p. 131-151.

RODRIGUEZ, Vicente; SILVA, Domingos Pereira da. Formação Continuada em serviço em contextos descentralizados. **Caderno Cedes**, v. 35, n. 97, p. 553-574, 2015.

RÊSES, Erlando da Silva. A construção do método no materialismo histórico-dialético e a atualidade do pensamento marxista no contexto da crise econômico-financeira. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Brasília, DF: Autores Associados, 2014, p. 153-175.

SAES, Décio. O Conceito de Estado Burguês. In: SAES, Décio. **Estado e Democracia: Ensaio Teóricos**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1998, p. 15-49.

_____. A orientação materialista na pesquisa de pós-graduação em ciências humanas e história: uma proposta de orientação com partido. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, v. 11, n. 2, p. 59-70, abr. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/33468>>. Acesso: 03 abr. 2020.

SANTOS, Camila de Fátima Soares dos; SUDBRACK, Edite Maria. Políticas de formação docente à luz do Plano Nacional de Educação: entre conquistas e desafios. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 15, n. 3, p. 106-122, jul/set. 2018. Disponível em: <<https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2546/2497>>. Acesso: 03 abr. 2020.

SANTOS, Cláudio Félix dos (Org.). **Crítica ao Esvaziamento da Educação Escolar**. Salvador: EDUNEB, 2013.

_____. Descendo dos ombros dos gigantes: sobre o esvaziamento teórico da formação de professores no Brasil. In: SANTOS, Cláudio Félix dos. **Crítica ao esvaziamento da educação escolar**. Salvador: EDUNEB, 2013, p. 133-158.

SANTOS, Leonardo Victor dos. **Privatizações na Educação Básica no Tocantins: parcerias público-privadas x regime de colaboração público-público**. Dissertação (Curso de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Tocantins, Palmas, TO, 2019.

SAVIANI, Demerval. O Manifesto dos pioneiros da educação nova de 1932 e a questão do Sistema Nacional de Educação. In: CUNHA, Célio da (Org) et al. **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto**. Brasília: MEC/SASE, 2014. p. 15-29.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____, Demerval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, v. Ano XX, n. 69, Dez. 1999. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/J56mswq8VnMPzwWwPJSKvJG/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso: 03 abr. 2020.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, jan/abr. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso: 05 abr. 2020.

SHEEN, Maria Rosemary Coimbra Campos. A política educacional como momento de hegemonia: notas metodológicas a partir das contribuições de Antônio Gramsci.

Revista HISTEDBR ONLINE, Campinas, n. 25, p. 3-12, mar. 2007. Disponível em: <https://fe-old.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4959/art01_25.pdf>. Acesso: 05 abr. 2020.

SCHEIBE, Leda. Valorização dos profissionais de educação: a formação como foco. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs.). **Valorização dos profissionais da educação**: formação e condições de trabalho. Camaragibe, PE: CCS, 2016, p. 13-30.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-443, jul-dez. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>>. Acesso: 13 fev. 2020.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da; SILVA, Elenita Pinheiro Queiroz. Políticas curriculares para a formação de professores: uma análise a partir dos marcos regulatórios para a formação docente no Brasil. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs.). **Valorização dos Profissionais da Educação**: formação e condições de trabalho. Camaragibe - PE: CCS Gráfica e Editora, 2015, p. 85-120. (Coletânea 4).

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e Consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Editora Autores Associados, 2002.

_____. A política de formação de professores da escola de magistério à faculdade de educação. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Orgs.). **Faculdades de educação e políticas de formação docente**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014, p. 49-66. (Coleção Políticas Públicas de Educação).

SILVA, Tomaz Tadeu da. A "nova" direta e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**: Visões críticas. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 9-30.

SOUSA, Adaires Rodrigues de. **Política pública de planejamento da Educação Municipal no Tocantins em face do Plano Nacional de Educação 2014-2024**: processos, resultados e disputas de intencionalidades. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE) - Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2015.

SOUSA, José Vieira de. Contribuições para o debate sobre a formação do pesquisador nas faculdades de educação e a produção do conhecimento. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abadia da (Orgs.).

Faculdades de educação e políticas de formação docente. Campinas, SP: Autores Associados, 2014, p.103-124. (Coleção Políticas Públicas de Educação).

SOUZA, Cezar Amario Honorato de. et al. O Plano Nacional de Educação entre o público e o privado: notas críticas. **Descobrir ainda**, 2018.

SOUZA, Donaldo Bello de; MENEZES, Janaína Specht da Silva. Planos estaduais de educação: desafios às vinculações com outros instrumentos de gestão local da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mhPLbnNmPNSFF4KHSKFSJbs/?lang=pt>>. Acesso: 14 mai. 2020.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SILVEIRA, Marly de Jesus. A tradição do materialismo histórico-dialético na produção acadêmica sobre professores. In: CUNHA, Celio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014, p. 241-261.

SUÁREZ, Daniel. O princípio educativo da nova direita: Neoliberalismo, Ética e Escola Pública. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 253-270.

TAFFAREL, Celi NelzaZulke. Teoria pedagógica marxista, educação escolar e luta de classe. In: SANTOS, Claudio Félix dos (Org.). **Crítica ao esvaziamento da educação escolar**. Salvador: EDUNEB, 2013, p. 17-36.

TOCANTINS. Lei nº 3.305, de 06 de dezembro de 2017. **Diário Oficial**. Palmas, 06 de dezembro de 2017. Disponível em: <https://www.al.to.leg.br/arquivos/lei_3305-2017_43346.PDF>. Acesso: 13 fev. 2020.

_____. Lei nº 1.751, de 18 de dezembro de 2006. **Diário Oficial**. Palmas, 18 de dezembro de 2006. Disponível em: <<https://www.al.to.leg.br/arquivos/7996.pdf>>. Acesso: 04 abr. 2020.

_____. Lei nº 2.977, de 08 de julho de 2015. **Diário Oficial**. Palmas, 08 de julho de 2015. Disponível em: <<https://central3.to.gov.br/arquivo/412370/>>. Acesso: 14 fev. 2020.

TONET, Ivo. **Método Científico: uma abordagem ontológica**. 2. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, Privatização e política Educacional: elementos para uma crítica ao neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 109-136.

TORRIGLIA, Patrícia Laura; ORTIGARA, Vidalcir. O campo de mediações: primeiras aproximações para a pesquisa em políticas educacionais. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abadia da (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Brasília, DF: Autores Associados, 2014, p. 183-200.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. SÃO PAULO: Atlas, 1987.

VIANA, Maria Loula Dourado. A relação entre teoria e prática: afinal, qual o lugar da prática na formação de professores? In: SANTOS, Claudio Félix dos (Org.). **Crítica ao esvaziamento escolar**. Salvador: UNEB, 2013, p. 181-206.

VIEIRA, Sofia Lerche. Planos e políticas educacionais: das concepções às práticas. In: SOUZA, Donaldo Bello de; MARTINS, Angela Maria. **Planos de educação no Brasil**: planejamento, políticas, práticas. São Paulo: Loyola, 2013, p. 55-72.

_____. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, v. 23, n. 1, p. 53-69, abr. 2007. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19013/11044>>. Acesso: 13 abr. 2020.

VIEIRA, Sofia Lerche; FREITAS, Isabel Maria Sabino de. Novos rumos para a educação - retorno ao Estado democrático. In: VIEIRA, Sofia Lerche; FREITAS, Isabel Maria Sabino de. **Política Educacional no Brasil**: introdução histórica. Brasília: Plano2003, p. 143-157.

WERNER, Bruna; SILVA, Filomena Lúcia Gossler Rodrigues da; BRANDT, Andressa Grazielle. O Plano Nacional de Educação e a formação continuada de professores (as) para a educação básica: análise e monitoramento acerca da Meta 16. **Educação e Políticas em Debate**, n. 2, p. 221-232, mai/ago. 2019. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/50655>>. Acesso: 20 jun. 2020.