

ARTIGO

O (DES) COMPROMETIMENTO DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO COM A FORMAÇÃO DOCENTE ESPECÍFICA DE NÍVEL SUPERIOR**THE (DIS) COMMITMENT OF MUNICIPAL EDUCATION PLANS TO SPECIFIC TEACHING TRAINING AT A HIGHER LEVEL****EL (DES) COMPROMISO DE LOS PLANES DE EDUCACIÓN MUNICIPAL PARA LA FORMACIÓN ESPECÍFICA DE ENSEÑANZA DE UN NIVEL SUPERIOR****CLEOMAR LOCATELLI**¹ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0789-2104>**RESUMO:**

O artigo aborda o tratamento dado à formação docente nos planos municipais de educação. Tem como objetivo analisar o comprometimento dos municípios com a formação específica de nível superior e suas possíveis aproximações com tendências de flexibilização da formação inicial do professor. A pesquisa, de caráter predominantemente documental, abarcou dez planos municipais de educação da região Norte do estado do Tocantins e levantou informações correspondentes ao que preconiza a Meta 15 do PNE (2014). Constata-se, nas proposições do planejamento educacional local, maior adesão ou repercussão das demandas que tiveram origem no plano nacional e menor incidência de iniciativas próprias. Parte significativa dos planos municipais analisados adota uma postura de comprometimento indireto ou parcial com a formação específica de nível superior, tornado menos evidente o indicador que revela o cumprimento da meta. Constata-se, ainda, uma razoável aceitação ou repercussão de tendências de caráter tecnicistas para a formação do professor, enfatizando a valorização de experiências práticas e ignorando a defesa da formação universitária/teórica/científica e crítica.

Palavras-chave: Formação docente, experiência prática, Planos municipais.**ABSTRACT:**

The article discusses the treatment given to teacher training in municipal education plans. It aims to analyze the commitment of the municipalities to the specific training of higher education and its possible approximations with tendencies of flexibility in the professional academic development of the teachers. The research, of a predominantly documentary character, covered 10 (ten) municipal education plans in the northern region of the state of Tocantins and raised information corresponding to what the PNE Goal 15 (2014) advocates. In the local educational planning proposals, there is a significant adherence to the demands that originated at the national level and a low incidence of own initiatives. A significant part of the analyzed municipal plans adopts an attitude of indirect or partial commitment to specific higher education, not establishing the steps and deadlines for achieving the goal. There is also a reasonable acceptance or repercussion of a technical nature, which put the importance of university education in perspective, with a solid theoretical, scientific and critical strength of the fundamentals of education and which emphasize the valorization of practical experiences.

Keywords: Teacher training, Practice experience, Municipal Plans.

¹ Universidade Federal do Tocantins (UFT). Tocantinópolis, TO, Brasil. <locatelli@uft.edu.br>

RESÚMEN:

El artículo analiza el tratamiento dado a la formación del profesorado en los planes de educación municipal. Su objetivo es analizar el compromiso de los municipios con la formación específica de la educación superior y sus posibles aproximaciones con tendencias de flexibilidad en el desarrollo académico profesional del docente. La investigación, de carácter predominantemente documental, cubrió 10 (diez) planes de educación municipal en la región norte del estado de Tocantins y recabó información correspondiente a lo que defiende el Objetivo 15 (2014) del PNE. En las propuestas locales de planificación educativa, existe una adherencia significativa a las demandas que se originaron a nivel nacional y una baja incidencia de iniciativas propias. También se observa que una parte importante de los planes municipales analizados adopta una actitud de compromiso indirecto con la educación superior específica, sin establecer los pasos y plazos para lograr el objetivo. También existe una aceptación o repercusión razonable de las tendencias, de carácter técnico, que ponen en perspectiva la importancia de la educación universitaria, con una sólida solidez teórica, científica y crítica de los fundamentos de la educación y que enfatizan la valorización de las experiencias prácticas.

Palabras clave: Formación docente, La experiencia práctica, Planes municipales.

INTRODUÇÃO

A questão da formação de professores para educação básica em nível superior não é algo resolvido na realidade brasileira. No início do século XX essa discussão já estava posta, ganhando evidência com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Segundo Cury (2003, p. 132) “A consciência da importância do magistério primário foi muito destacada no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.” Esse debate, realizado num contexto de reivindicação da educação como um projeto de nação e fundamentado na ciência, também suscitou a compreensão do trabalho do professor como algo complexo, que exigia formação científica e filosófica, superando a ideia de uma atividade meramente técnica ou doutrinária. Isso implicava elevar o trabalho do professor a um patamar próximo ou equivalente a outras profissões de reconhecida tradição acadêmica e intelectual.

O reconhecimento das especificidades e dimensões do trabalho docente, assim como as definições (exigências legais) sobre os requisitos formativos para o exercício do magistério, no Brasil, revelam uma realidade com diversos obstáculos de dilemas. Os obstáculos se relacionam a diferentes fatores, entre os quais, aqueles de cunho mais abrangente, como a histórica desigualdade econômica do país, a elevada dívida social e educacional para com grande parte da população e a própria compreensão hegemônica de educação, que figurou mais como um bem individual e a serviço dos interesses econômicos do que como um bem coletivo e a serviço da humanidade. Os dilemas, como analisados por Saviani (2011), expressam situações embaraçosas com saídas contrapostas, como é o caso da formação do professor técnico versus a formação do professor culto, ou do modelo que privilegia os conteúdos culturais-cognitivos versus o modelo didático-pedagógico. Tais situações, entre outras, manifestas em documentos oficiais não contribuem para uma “orientação segura e não garantem os elementos para uma formação consistente.” (SAVIANI, 2011, p. 14).

No presente artigo, em que apresentamos os resultados de uma pesquisa sobre a formação docente nos planos municipais de educação, também tratamos de particularidades da política nacional sobre a formação específica de nível superior. A análise dos aspectos históricos e legais de tal política nacional, sendo vista de uma perspectiva que defende a autonomia e a valorização do trabalho docente, revela concepções e tendências que atingem todas as esferas de elaboração e execução da política educacional.

Compreende-se que a formação docente, sobretudo a partir dos anos 1990, no Brasil, tem sido fortemente influenciada por uma tendência de desvalorização do conhecimento teórico/científico/acadêmico a pretexto de valorizar os saberes que o professor desenvolve em seu

cotidiano (DUARTE, 2003). Essa tendência é correlata ao conjunto das reformas educacionais do período. Elas trouxeram forte intervenção gerencial para o âmbito da escola pública, com avaliações externas, ranqueamento, controle pelos pais (clientes), voluntariado e responsabilização, corroborando com a reestruturação do trabalho docente. Como resultado das reformas, segundo Oliveira (2004), podemos verificar a desqualificação e desvalorização dos professores. “As reformas em curso tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho.” (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Se de um lado a valorização da experiência prática ou do cotidiano se apresenta no sentido de aproximar a formação docente da escola, de outro enfraquece a narrativa em defesa da formação superior específica e intelectual do professor. Tal orientação tem se estabelecido, não só por uma crítica da formação inicial teórica, mas em defesa dos denominados saberes ou competências, que serão adquiridos em treinamentos rápidos e imersões práticas, facilmente desenvolvidos e certificados por escolas ou outras instituições, não necessariamente universitárias.

Assim, no presente artigo, sem a pretensão de generalizar, buscamos avaliar como esse debate tem ecoado na realidade local. Como as cidades de pequeno porte, no interior do país, com suas especificidades e limitações, têm compreendido o seu papel na formação docente? Como estão repercutindo ou participando das tendências e orientações nacionais e internacionais? Quais iniciativas, intenções ou ações locais revelam sua autonomia, particulares ou singularidades?

Os dados empíricos aqui relacionados foram extraídos de um levantamento mais amplo no âmbito do projeto de pesquisa sobre a formação docente no plano subnacional. No caso presente, o recorte busca revelar o comprometimento de dez municípios no norte do estado do Tocantins com a formação docente específica de nível superior. A análise considera as especificidades do planejamento da educação local frente às ações e orientações contidas na Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014).

Avaliamos a participação dos municípios a partir de três tipos de manifestações: 1) iniciativas que se referem às ações contidas no PNE e que indicam a manifestação ou adesão local; 2) iniciativas próprias dos municípios referentes ao processo de formação específica de nível superior para o seu quadro docente; e 3) estratégias presentes PNE (2014), indicando ações, tendências ou orientações do governo federal que, em alguns casos, incorporadas nos planos municipais, indicam adesão às intenções e direções do plano nacional ou mesmo, incoerências e fragilidades do processo de planejamento local.

A FORMAÇÃO DE NÍVEL SUPERIOR PARA A DOCÊNCIA NO BRASIL

Quando tratamos da formação docente do ponto de vista de uma formação universitária (superior ou de 3º grau), a história da educação brasileira nos remete a meados de 1930, quando instituições que tratavam da preparação para o magistério em São Paulo e no Distrito Federal são incorporadas por universidades. Segundo Tanuri (2000), em 1934, o Instituto de Educação de São Paulo foi incorporado pela Universidade de São Paulo e, em 1935, a Escola de Professores foi incorporada pela Universidade do Distrito Federal. Em ambos os casos, segundo a autora, o principal objetivo era tratar da formação pedagógica dos alunos oriundos das áreas de letras, ciências e filosofia.

Importante também fazer referência ao curso de pedagogia que surgiu pelo decreto 1.190, de 04 de abril de 1939. Tratava-se de um curso de bacharelado que seria realizado em três anos como os demais cursos criados no âmbito da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, instituída pela lei n. 452, de 5 de julho de 1937, que passou a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia. Para todos os bacharéis que concluíssem regularmente o curso de didática, conforme art. 20 do referido decreto, seria

conferido o diploma de licenciado conforme sua área de formação. No caso do curso de pedagogia este visava “[...] à dupla função de formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e licenciados, destinados à docência nos cursos normais.” (TANURI, 2000, p. 76)

No entanto, as iniciativas da década de 1930, embora tenham se constituído num marco histórico importante para o reconhecimento da especialidade e complexidade do trabalho docente, não foram contundentes e abrangentes o bastante no sentido de fomentar, em todo o território nacional, a formação superior como um requisito indispensável para a atividade docente em todos os níveis de ensino. Da mesma forma, sem desconhecer a importância do manifesto, devemos considerar que o movimento se vinculava de forma clara aos princípios epistemológicos escola-novista. Esse, como se sabe, mais do que uma valorização da apropriação do conhecimento científico/ filosófico/acadêmico, defendia a produção do conhecimento pelo aluno. Essa mesma base epistemológica, segundo Duarte (2003), fundamenta a tendência do professor reflexivo, dominante nas orientações da política educacional brasileira para formação docente a partir dos anos 1990.

Em meados dos anos 1990, mais de 60 anos depois do manifesto, por ocasião da criação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) é que se determina, conforme art. 62 da referida lei, que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena [...]” (BRASIL, 1996). No entanto, contradizendo essa mesma determinação e enfraquecendo a narrativa que tomava a docência, em todos os seus níveis, uma atividade teórica e intelectual, admitiu-se, como formação mínima necessária para o exercício do magistério, na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, aqueles formados em nível médio.

Não custa lembrar também que, mesmo com a nova redação ao art. 62 da LDB, pela lei nº 12.796, de 2013, a determinação não se altera no essencial, ou seja, continuou-se a admitir como formação mínima, “para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental” a formação de nível médio. A nova redação modificou apenas a nomenclatura que antes se referia às quatro primeiras séries do ensino fundamental e agora se referem aos cinco primeiros anos, acompanhando a mudança ocorrida nesse nível de ensino.

Necessário lembrar também que o § 4º, do art. 87 da LDB (9394/96), disposições transitórias, determinou que “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.” (BRASIL, 1996). No entanto, ainda que restem dúvidas sobre o que se entende em relação a “formados por treinamento em serviço”, constata-se que a determinação de só se admitir professores habilitados em nível superior não foi cumprida, observando-se sua revogação pela lei nº 12.796/2013. (BRASIL, 2013)

Nesse sentido, atualmente, embora grande parte dos professores da educação infantil e ensino fundamental primeira fase já tenha formação superior e, a alegação de carência de pessoal formado não se sustenta mais como algo generalizado, nenhum dispositivo legal impede ou dificulta a contratação de professores sem essa formação nessas etapas da educação básica. Assim, a longa protelação da decisão que deveria vedar a contratação de professores sem formação superior e a política de expansão e (des) regulamentação da formação docente no Brasil, que tende para um tecnicismo da profissão, tornam-se convergentes. O discurso de defesa e valorização da experiência prática tem se tornado claramente funcional a essa realidade.

Diversos estudos na área de formação docente têm tratado da formação aligeirada e das tendências tecnicistas ou focadas na prática. Alguns autores, como é o caso de Cunha (2013), ressaltam a importância da denominada “epistemologia da prática como eixo articulador da formação.” (p. 621), sobretudo num contexto em que a teorização se desprende da realidade concreta da escola. Mas a autora também admite a identificação desse modelo “com um criticismo inconsequente, facilmente criticado pela possibilidade de constituir-se afastado da teoria.” [principalmente] “No atual contexto,

em que as políticas globalizadoras e economicistas pressionam para uma formação rápida e de massas, essa é uma ameaça significativa.” (CUNHA, 2013, p. 621)

Sobre as pesquisas no campo da formação docente, faz-se necessário destacar ainda duas questões levantadas por Zeichner (2009), a primeira é que os estudos sobre formação docente, embora tenham tido boa evolução nas últimas décadas, constituem-se num “campo relativamente novo que recorre a muitas disciplinas diferentes e responde a um contexto político em evolução.” (p. 34) e a segunda nos remeta ao fato de “[...] que a pesquisa sobre formação docente tem tido muito pouca influência na definição de políticas e na prática em cursos de formação de professores.” (ZEICHNER, 2009, p. 35)

Assim, mais particularmente sobre as redes municipais de ensino, considerando as realidades diversas que entrecruzam a formação (assim como a contratação/ação/avaliação) docente, ressaltamos ser um campo aberto para pesquisas e, sobretudo, carente de aproximações não só com o conjunto dos estudos nacionais e internacionais já publicados, mas também com a própria base legal normativa que orienta as políticas educacionais.

Podemos notar que algumas iniciativas no âmbito da política educacional brasileira da última década foram apresentadas no sentido de dar alguma resposta à questão. Elas revelam avanços e retrocessos. Entre outras, consideramos ser o caso do decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009; do Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014; e das resoluções: CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 e CNE/CP Nº 2, de 20 dezembro de 2019, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura.

No que se refere ao decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, consideramos que seus principais avanços se encontram na busca de desenvolver uma articulação das ações referente à formação docente no país e de ampliar a presença do governo federal nessa área. Por outro lado, a iniciativa tornou-se limitada por tratar apenas da formação em serviço ou a formação continuada. Como observa Gatti (2014, p. 34), “[...] dirige-se apenas à formação de profissionais já em serviço e à formação continuada, deixando intocadas questões de fundo quanto à formação inicial de professores.”

No Plano Nacional de Educação (PNE 2014), a primeira referência sobre a formação docente em nível superior tem lugar na Meta 1.8 e visa “promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior”. Como se pode observar, embora importante, visto que não ignora a necessidade de tal formação para os professores da educação infantil, essa referência traz consigo uma indeterminação que é “garantir progressivamente”. Não havendo, portanto, um prazo para que isso se cumpra e nem uma obrigatoriedade em relação a esse atendimento.

Já na Meta 15, do mesmo PNE, a proposição é mais clara e determinada, a medida que visa garantir, dentro de um ano da vigência do plano, política nacional de formação dos profissionais da educação, “assegurado 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.” (BRASIL, 2014) Ficando claro, portanto, que a referida “política nacional” deverá assegurar a formação de nível superior. Compreende-se também no enunciado, que o prazo estabelecido de um ano, não é para que todos os professores e as professoras tenham formação de nível superior, mas para que se institua a referida política nacional.

O prazo para a universalização da formação específica de ensino superior, segundo a determinação contida na Meta 15 do PNE (2014), passa a ser entendida como o final da década. Esse entendimento, embora não possamos descartar outras possibilidades de interpretação, tem sido predominante. Os relatórios dos ciclos de avaliação do PNE já divulgados, de 2016 e 2018, consideram que a

A Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE) tem por objetivo assegurar que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam [...] (BRASIL, 2018, p. 253)

Importante destacar que a formação de nível superior adequada para os professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, conforme entendimento apresentado nos relatórios dos ciclos de avaliação, é a licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica em pedagogia. Não sendo exigido, necessariamente, o curso de pedagogia ou outra licenciatura específica. Conforme o que se apresenta no relatório, em todo o Brasil, no ano de 2016, 46,6% das docências na educação infantil apresentavam professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam. No ensino fundamental nos anos iniciais, esse percentual passava para 59%. (BRASIL, 2018).

Ressalta-se ainda que esse mesmo PNE (2014) se compromete com uma reforma curricular dos cursos de licenciatura que busque “assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a),” (META 15.6) e também a “desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática [...] por meio da oferta [...] de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes.” (META 15.13). (BRASIL, 2014). Essas proposições, em nossa compreensão, revelam contradições do referido plano. Abrem espaço para o argumento que reduz o trabalho docente às habilidades práticas, do fazer técnico e da aposta no treinamento. São possibilidades que se estendem às redes de ensino no sentido de relativizar o compromisso a ser assumido com a formação específica de nível superior, com o preparo científico, acadêmico e intelectual do professor.

No caso das diretrizes, instituídas pela resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, faz-se necessário destacar que o resultado final de sua elaboração representou importante mobilização e participação de diversos atores nacionais. Sendo uma proposta que procurou estabelecer um acordo razoável entre as diversas correntes de pensamento, que deu alguns passos na direção de enfrentar as formações aligeiradas dos cursos de licenciatura e que buscou caminhos mais adequados para tratar da tradicional dicotomia entre teoria e prática. Segundo Hypolito (2019, p. 197) “É uma proposta que tenta solucionar um impasse antigo nos cursos de formação: compatibilizar o aumento de carga horária geral com o aumento de horas teóricas de fundamentação e o também aumento de horas de prática, sem dicotomia na formação.”

Importante destacar também que na diretriz curricular de 2015, a organização acadêmica do tipo universitária, ou seja, que atue com ensino, pesquisa e extensão, vai ganhar algum destaque. Aqui, mesmo sem prescrever que as instituições universitárias devam ser tomadas como local específico (ou obrigatório) para a formação docente, há o reconhecimento de que as instituições de educação superior que tratam dessa formação devem contemplar o tripé da formação acadêmica.

Art. 4º A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). (BRASIL, 2015)

No entanto, mesmo considerando esse artigo um importante avanço para a realidade brasileira, chama a nossa atenção a ressalva que acompanha o enunciado: “respeitada sua organização acadêmica”. Em nossa compreensão, um destaque como esse, que impede a aplicação geral da regra como princípio, acaba por permitir que aquilo que deveria ser exceção se torne regra.

Contudo, ainda que a resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 tenha recebido “amplo apoio das entidades representativas dos educadores, traduzido em diversas manifestações favoráveis à sua imediata entrada em vigência.” (BAZZO E SCHEIBE, 2019, p. 671), não chegou a ser efetivamente implementada. As mudanças políticas e conjunturais que se sucederam no Brasil a partir de 2016, com amplo impacto nas políticas públicas educacionais, favoreceram seguidas e injustificadas prorrogações no seu processo de implementação. E, por fim, em dezembro de 2019, novas orientações para a formação de professores são instituídas, agora sob a direção da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC).

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação docente, resolução CNE/CP Nº 2, de 20 dezembro de 2019, na esteira do que se estabeleceu na BNCC, adotam o desenvolvimento de competências como a base principal para as novas propostas de formação. Essa lógica, segundo Duarte (2003), vai na mesma linha da denominada “epistemologia da prática” e do “professor reflexivo”, que segundo o autor, “negam duplamente o ato de ensinar, ou seja, a transmissão do conhecimento escolar: negam que essa seja a tarefa do professor e negam que essa seja a tarefa dos formadores de professores.” (DUARTE, 2003, 620)

O repentino surgimento dessa nova diretriz, com pouco ou nenhum diálogo com a sociedade, não foi bem aceito pelas entidades representativa dos educadores. A Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE) se manifestou afirmando que “Essa ‘nova’ resolução é mais um retrocesso educacional pois descaracteriza a formação docente afrontando a concepção da Base Comum Nacional dos cursos de formação de professores, que articula indissociavelmente a formação e a valorização dos profissionais da educação, defendida historicamente pela ANFOPE.” (ANFOPE, 2019b).

Com as diretrizes de 2019 ganha-se mais centralidade nas orientações e ações nacionais para formação docente a perspectiva praticista. Essa perspectiva adota a escola como lócus da formação e a experiência prática como seu fundamento principal. Para Freitas (2020, p. 02),

Em um total descolamento das posições apresentadas pelos educadores em suas entidades [...] o CNE deixa claro que está em sintonia com proposições de caráter tecnicista e praticista, pois referenciadas exclusivamente nas determinações da BNCC para a Educação Básica, retirando das Universidades a possibilidade de formação solidamente constituída no campo das ciências da educação e das ciências pedagógicas.

Além disso a autora ressalta o caráter mercantilista dessa “nova” política de formação, que favorece as instituições privadas responsáveis hoje pela grande maioria das vagas nos cursos de licenciaturas, e seu distanciamento em relação ao que seria exigido de uma formação universitária propriamente dita. Assim, não se trata de uma nova política, mas do reforço ou reedição das orientações que avançaram na política educacional brasileira dos anos 1990. Nesse caso, “a formação de professores, passando de uma formação centrada no saber teórico, científico, acadêmico para uma formação centrada na prática reflexiva, centrada na reflexão-na-ação.” (DUARTE, 2003, p. 619)

OS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO NORTE DO ESTADOS DO TOCANTINS E A FORMAÇÃO ESPECÍFICA DE NÍVEL SUPERIOR

Avaliaremos a seguir as proposições dos municípios do interior do Tocantins referente à formação docente em seus planos de educação. Ressaltamos que, embora os planos municipais sejam importantes documentos para se conhecer a realidade da educação local, nem sempre guardam boa

correspondência com o que se vive ou com as ações efetivamente realizadas. Da mesma maneira, compreende-se que a conjuntura política e econômica nacional e local afeta não só o modo de fazer, mas também as prioridades e as condições objetivas de cada realidade.

Antes de tratar propriamente da análise dos planos municipais, faremos uma breve apresentação da região Norte do estado do Tocantins e dos municípios escolhidos. A referida região fica localizada no extremo norte do estado e faz divisa com os estados do Pará e do Maranhão. Historicamente conhecida como Região do Bico do Papagaio, em alusão ao seu formato geográfico delimitado pelos rios Tocantins e Araguaia, a região ganhou notoriedade pela repercussão de seus conflitos agrários nos anos 1980 e 1990.

Sendo uma das microrregiões do estado, o Bico do Papagaio é composto por 25 municípios e uma população de aproximadamente 200 mil habitantes. Para a presente pesquisa escolhemos os dez maiores municípios considerando a quantidade de habitantes. Essa opção favoreceu o trabalho por tratar-se de redes de ensino com maior estrutura, por ter maior número de alunos, mais recursos e, conseqüentemente, maiores possibilidades de realização do planejamento educacional.

Os municípios escolhidos foram: Araguatins (população estimada - 35.761 pessoas), Augustinópolis (população estimada - 18.412 pessoas), Ananás (população estimada - 9.549 pessoas), Araguanã (população estimada - 5.729 pessoas), Axixá (população estimada - 12.130 pessoas), Itaguatins (população estimada - 5.864 pessoas), Palmeiras do Tocantins (população estimada - 6.658 pessoas), Praia Norte (população estimada - 8.432 pessoas), São Bento do Tocantins (população estimada - 5.324 pessoas), e Tocantinópolis (população estimada - 22.870 pessoas) (IBGE, 2017).

A pesquisa realizada utilizou exclusivamente os planos municipais de educação dos dez municípios. Os mesmos foram elaborados e publicados em cumprimento ao art. 8º da lei 13.005 de 25 de julho de 2014. No caso, tais planos, elaborados ou adequados no prazo de um ano a contar da promulgação da referida lei, deveriam ser “[...] realizados com ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil.” (§ 2º). Portanto, são documentos públicos, com atos de promulgação do poder executivo local, que estão disponíveis para os pesquisadores, para a comunidade educacional e para a população em geral.

No estudo dos referidos planos, considerando o objetivo da pesquisa, de analisar o comprometimento dos municípios da região com a formação específica de nível superior, considerando suas ações a partir do PNE, suas próprias ações e a perspectiva da valorização da experiência prática como alternativa para a formação, limitamo-nos na avaliação de metas e estratégias municipais que apresentassem uma correspondência direta com a Meta 15 do PNE (2014).

A análise da composição das metas, referentes à formação docente nos municípios, levou-nos a seguinte constatação: dos dez planos analisados, quatro não fazem nenhuma modificação na redação da Meta 15 do PNE (2014), tratando-se simplesmente de uma cópia do Plano Nacional; um repetiu a mesma redação da Meta 15 acrescentando apenas que iria “garantir adesão” a política nacional de formação docente; um propõe garantir formação (inicial e continuada) nos termos da legislação; dois tratam de assegurar que todos os professores tenham formação específica de nível superior, garantindo formação ou fazendo parceria com a União ou estado; e dois estabelecem prazos ou etapas para que 100% dos professores tenham concluído o ensino superior.

Verifica-se, portanto, que da amostra analisada, dois municípios (20% da amostra) apresentam uma postura mais propositiva, definindo etapas e prazos, conforme a realidade local, para que todos os professores tivessem a formação de nível superior. Compreende-se que essa postura vai favorecer o entendimento da comunidade e facilitar o monitoramento da meta por parte dos sujeitos envolvidos. Nos demais casos, verifica-se pouca clareza nas proposições ou mesmo uma busca no sentido de esquivar-se de cobranças futuras. São formulações com pouco comprometimento do poder público local e com aspectos genéricos como garantir adesão à política nacional; garantir formação docente nos

termos da legislação; garantir que todos tenham formação específica de nível superior; ou simplesmente repetindo literalmente a redação da meta nacional.

A análise das estratégias, referentes à meta que trata da formação docente nos municípios, faz-nos identificar três tipos de manifestações que resumem, em grande parte, a presença ou a proposta desses entes federados para a formação de seu quadro docente: no primeiro tipo de manifestação reunimos um conjunto e iniciativas que, presentes como estratégias no PNE (2014), demandam alguma manifestação ou iniciativa local; no segundo tipo identificamos iniciativas ou proposições próprias, com origem nas especificidades ou necessidades locais; e no terceiro constatamos um conjunto de manifestações, que mesmo não demandando ou não cabendo uma ação por parte do municípios, foram assumidas como estratégias dos planos locais repercutindo o que está posto no PNE (2014).

No primeiro caso, tendo como base as estratégias do plano nacional, relacionamô-las a um conjunto de seis demandas ou iniciativas que remetem para uma adesão ou manifestação dos estados ou municípios. A primeira demanda que identificamos é assumida por todos os planos analisados, ela trata de realizar um diagnóstico das necessidades de formação ou de elaborar um plano de ação. Portanto, há de se considerar que cada um dos municípios participantes da pesquisa, cumprindo o que determina seu próprio Plano Municipal de Educação (PME) conta ou deve contar com um diagnóstico ou plano de ação local para formação do seu quadro docente.

Em relação às outras demandas, como podemos notar no Quadro de número 1, nenhuma teve a adesão de todos os municípios analisados. Dos dez planos em estudo, sete se comprometeram com a participação em cursos e plataformas ofertadas pelo MEC, bem como com programas emergenciais para graduação ou adequação da formação; seis repercutiram o compromisso de promover a formação técnica para outros profissionais da educação que não os do magistério; e oito assumiram o desenvolvimento de uma política, programa ou projeto de formação continuada, bem como a promoção ou participação de programas de formação docente específicos: para o campo, indígena, quilombola e ed. especial. Nesse último caso, além dos dois municípios que foram omissos para com essa demanda, outros se referiram apenas à formação de professores para educação do campo e especial. A formação específica para professores indígenas está presente em quatro dos dez planos municipais analisados e a formação para professores quilombolas em cinco. Um município faz referência à formação específica para professores ribeirinhos.

Quadro 1 – Abordagem de ações sobre formação docente, contidas no PNE/Meta 15, que sugerem maiores possibilidades de ações nos municípios.

Município	Diagnóstico da necessidade de formação ou plano de ação.	Participação em cursos e plataformas ofertadas pelo MEC ou estado	Promoção ou participação de programas específicos: campo, indígena, quilombola e especial	Participação em programa emergencial para graduação ou adequação	Formação técnica para outros profs. da educação	Política, programa ou projeto de formação continuada
Araguatins	X	X	X	X	x	x
Augustinópolis	X	X	Campo; especial			
Ananás	X	X	Campo; quilombola; especial	X	x	x
Araguanã	X		Campo; especial	X		
Axixá	X					x
Itaguatins	X	X	X	X	x	x
Palmeiras do Tocantins	X			X		x
Praia Norte	X	X	Campo; especial	X	x	x
São Bento	X	X	X		x	x
Tocantinópolis	X	X	x +ribeirinhos	X	x	x

Fonte: elaboração própria com base em Planos Municipais de Educação do Norte do Tocantins.

Desse conjunto de possíveis ações, que revelam algum protagonismo local em termos de formação docente, consideramos que três dessas iniciativas revelam-se distintas ou inovadoras diante do conjunto de proposições observadas. São também proposições que permitem maior aproximação entre formação e valorização docente nos contextos locais. A primeira refere-se a garantir o ingresso na rede municipal somente com o ensino superior, estratégia constatada no município de Araguaçu. A segunda é a garantia, no calendário escolar, de período para formação continuada, como propõe o município de São Bento. E a terceira é o estímulo a parcerias com instituições públicas de ensino superior para participação dos profissionais da educação em núcleos de pesquisa, como previsto no plano de Tocantinópolis. Sobretudo, “garantir o ingresso na rede municipal somente com o ensino superior”, torna-se uma medida relevante para a realidade local. Caso venha ser efetivada, pode definir parâmetro para contratação, valorizar a formação acadêmica universitária e possibilitar o ingresso na carreira docente com formação superior desde o início da vida profissional. Lamenta-se que tal iniciativa tenha sido observada em apenas um dos planos analisados.

Quadro 2 – Ações de formação docente de iniciativa própria do município.

Município	Estratégias próprias referentes a formação docente.
Araguatins	
Augustinópolis	
Ananás	- Criar parceria com instituições de ensino superior reconhecidas pelo MEC, particulares ou públicas que atendam no município visando assegurar a concessão de ajuda de custo de 25% do salário vigente do servidor para os docentes não licenciados ou licenciados em outras áreas. - Possibilitar, de acordo com disponibilidade orçamentária, a partir do primeiro ano de vigência do PME, ajuda de custo de 25% para formação de primeira e segunda licenciatura.
Araguanã	- Apoiar a instalação de IES no município. - Apoio à participação de estudantes no Enem. - Transporte gratuito para estudantes universitários em outra cidade. - Garantir o ingresso na rede municipal somente com ensino superior.
Axixá	- Trazer polo de formação superior.
Itaguatins	- Conceder espaço nas escolas para estágio dos estudantes de licenciatura
Palmeiras do Tocantins	
Praia Norte	
São Bento	- Política municipal para graduar todos os professores - Garantir no calendário período para formação continuada. - Conceder espaço nas escolas para estágio dos estudantes de licenciatura
Tocantinópolis	- Participação em núcleos de pesquisa.

Fonte: elaboração própria com base em Planos Municipais de Educação do Norte do Tocantins.

A análise dos planos municipais nos levou a observar um terceiro conjunto de manifestações. São proposições que, mesmo compondo o conjunto das estratégias no PNE (2014), não estariam diretamente imbricadas nas atribuições ou na capacidade de intervenção dos municípios. Em outras palavras, são iniciativas no âmbito da política nacional de formação docente, em que a capacidade de participação do poder local é nula ou extremamente limitada.

Nesse sentido, as estratégias observadas nos PME's, em diversos casos, se resumem a manifestações de apoio, incentivo, divulgação ou colaboração. Trata-se, portanto, de estratégia do PNE (2014) que remetem a ações próprias do governo federal ou, em alguns casos, partilhadas com governos estaduais. No entanto, como podemos constatar no Quadro de número 3, diversas destas estratégias passaram a compor os planos municipais, revelando, possivelmente, alguma dificuldade local no sentido de compreender as suas próprias atribuições ou o interesse de valorizar ou reforçar iniciativa que julgam relevantes, ainda que em grande parte fora das suas possibilidades de ação.

Como podemos observar no Quadro 3 que quatro municípios se manifestam no sentido de divulgar, apoiar ou incentivar programa de iniciação à docência; três tratam da reforma curricular dos cursos de licenciatura e dois sobre a consolidação do financiamento estudantil para alunos de licenciatura. Compreendemos que essas três atividades ficam quase que totalmente fora das possibilidades de ação dos municípios. A adoção dessas estratégias nos planos municipais cumpre apenas uma formalidade de apoio, não contribuindo para a objetividade e a clareza necessária em

relação às iniciativas que devem sintetizar os esforços desses entes da federação. Visto que a sua proposição e execução estão fora das decisões e iniciativas locais, da mesma maneira, não cabe responsabilizá-los por eventuais descumprimentos.

No caso da bolsa de estudo e intercâmbio para professores de idioma, que encontramos em quatro dos planos analisados, verificamos que três deles se referem a incentivar ou estimular a participação em programas criados em outras esferas governamentais e um se propõe instituir a referida bolsa para seus professores. Portanto, a grande maioria ou não se manifestou sobre essa possibilidade ou vai se limiar às iniciativas dos governos federal ou estadual.

No mesmo quadro destacamos duas outras manifestações que também nos remetem a possibilidades limitadas de ações nos municípios. No entanto, nesse caso, verificamos não só uma possibilidade maior de participação da esfera de governo local, mas também outra importante motivação para além das dificuldades de compreensão local quanto ao seu papel e possibilidades. Em certo sentido, devemos refletir aqui que o discurso hegemônico, que tem buscado na formação docente (supostamente carente de experiência prática) a explicação para os fracassos das avaliações externas, vem impactando as realidades locais e teve repercussão nos planos municipais de educação.

Sobre a valorização das práticas de ensino ou estágio na formação docente, que está presente em nove dos dez planos analisados e sobre o desenvolvimento de modelo de formação que valoriza a experiência prática para certificação didático-pedagógica, que está presente em quatro, é de se questionar sobre as reais possibilidades dos municípios em atuar com esses temas. Como seria possível para as redes de ensino em questão, que não têm como responsabilidade a formação superior, que não têm participado das decisões curriculares para formação docente, comprometerem-se com a valorização de práticas ou do estágio na formação docente? Da mesma forma, de que maneira seria possível a esses entes federados desenvolverem modelos de formação docente que valorizem a experiência prática para a certificação didático-pedagógica?

Quadro 3 - Abordagem de ações sobre formação docente, contidas no PNE/Meta 15, que não seria necessariamente de responsabilidade do município.

Município	Programas de iniciação à docência	Reforma curricular dos cursos de licenciatura ou implementação de diretrizes para formação docente.	Consolidar o financiamento estudantil para alunos de licenciatura	Bolsa de estudo e intercâmbio para professores de idioma.	Valorizar práticas de ensino ou estágio na formação docente.	Desenvolver modelo de formação que valoriza a experiência prática para certificação didático-pedagógica.
Araguatins	X	X	X	X	x	X
Augustinópolis	X				x	
Ananás				X	x	
Araguanã					x	
Axixá						
Itaguatins		X	X	X	x	X
Palmeiras do Tocantins		X				
Praia Norte	X				x	X
São Bento				X	x	
Tocantinópolis	X				x	X

Fonte: elaboração própria com base em Planos Municipais de Educação do Norte do Tocantins.

No caso de valorizar práticas de ensino ou estágio na formação docente, podemos, inicialmente, nos questionar sobre a competência da rede municipal de ensino para com esse assunto. Mas, para além disso, caso façamos um esforço compreensivo maior, podemos supor algo referente ao processo de contratação. Seria o caso em que os concursos ou processos seletivos viessem a exigir comprovações de estágios e práticas de ensino. No entanto, tal associação nos parece pouco provável.

Em relação ao desenvolvimento de modelos que valorizem a experiência prática para certificação didático-pedagógica, tendo em vista as questões consideradas anteriormente, temos aqui não só uma proposição bastante controversa, mas também claramente favorável à primazia tecnicista

como fundamento do trabalho docente, uma tendência do processo formativo atual que claramente ganhou espaço no planejamento educacional de vários municípios. Considerando os planos municipais analisados, se descartarmos a desatenção ou incompreensão do tema, são 40% aqueles que pretendem implantar/aderir a processos de certificação didático-pedagógica, tendo como base a valorização da experiência prática.

Contudo, devemos também nos questionar sobre o significado da adesão dos municípios a essas estratégias. No caso desses dois últimos temas, chama nossa atenção a sua relação com discursos favoráveis à flexibilização da formação universitária específica para a docência. Segundo Feldfeber (2007), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e outros organismos internacionais buscam orientar as políticas educacionais no sentido de atrair, capacitar e manter os “melhores” professores. Entre as principais recomendações, segundo a autora, está “Reforzar los conocimientos y las competencias de los docentes, lo que pasa por flexibilizar su formación inicial, adaptarla mejor a las necesidades de los centros escolares y reforzar su perfeccionamiento profesional a lo largo de su carrera.” (FELDFEBER, 2007, p. 452).

A crítica que se faz aos programas de formação inicial docente, como incapazes de dar respostas aos desafios da aprendizagem, principalmente em contexto de universalização da escola pública, serve como “justificativa” para a redução dos investimentos públicos, o avanço da iniciativa privada e a defesa da escola como local privilegiado para formação docente. Segundo Diniz-Pereira (2015), pesquisas produzidas em contextos distintos da realidade brasileira são usadas por grupos conservadores para relativizar a importância da formação inicial na transformação da prática docente ou da escola. Segundo o autor, “Esses grupos defendem, portanto, a flexibilização e/ou a desregulamentação da chamada “formação inicial” ou, ainda, que esta seja realizada no menor espaço de tempo possível, em instituições de ensino superior menos caras do que as universidades.” (p. 146).

Devemos lembrar que essa perspectiva ganha respaldo na diretriz curricular para formação docente de 2019, resolução CNE/CP Nº 2, de 20 dezembro de 2019, (BRASIL, 2019), quando trata, no art. 21, da formação pedagógica para graduados não licenciados. Nesse artigo, além de uma carga horária reduzida, de 760 horas, verificamos a possibilidade de uma formação centrada exclusivamente na prática. Também se observa, nesse dispositivo, a ausência de outras orientações importantes como a forma de regulação (avaliação) dos cursos e o tipo de instituições que serão habilitadas para a realização da referida formação.

Essa tendência foi descrita por Saviani (2011, p. 13), quando define a diferença entre professor técnico e professor culto.

Ora, o professor técnico é entendido como aquele que é capaz de entrar numa sala de aula e, aplicando regras relativas à conduta e aos conhecimentos a serem transmitidos, seja capaz de se desempenhar a contento diante dos alunos. Diversamente, o professor culto é aquele que domina os fundamentos científicos e filosóficos que lhe permitem compreender o desenvolvimento da humanidade e, a partir daí, realiza um trabalho profundo de formação dos alunos a ele confiados.

Segundo o autor, os governantes têm se empenhado a formar professores técnicos porque isso traz uma redução de custos e de tempo de formação. Além disso, podemos acrescentar que a política de flexibilização do trabalho docente (por contratos precários e terceirização), e de formação de professores por meio de um treinamento rápido, contribuiriam para tornar, ainda mais, o magistério uma atividade de passagem, para pessoas formadas em qualquer área. Nesse caso, os recém-formados poderiam dedicar dois ou três anos de maneira voluntária, com alguma bolsa ou com contrato temporário em uma escola. Segundo Hypolito (2019), esse modelo que busca desregulamentar a formação docente não é incompatível com o que propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para o autor, nesse caso, “a formação docente feita em cursos universitários, baseada no ensino e na pesquisa, está ameaçada e poderá ser substituída por outra, realizada em cursos de fato aligeirados e baratos.” (2019, p. 199)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre a formação específica de nível superior docente, mesmo considerando que se trata de uma responsabilidade não atribuída aos municípios, são esses que vão lidar diretamente com a realidade do trabalho docente na rede de ensino local. Passa por essa esfera de governo, não só as diversas formas de contratação de professores, mas também as avaliações e os interesses relacionados à carreira e remuneração na educação infantil e em parte do ensino fundamental. São questões que envolvem a disponibilidade de recursos, a correlação de forças dos sujeitos envolvidos e a compreensão que se tem na administração pública local. A defesa de uma formação superior específica, para todo o quadro docente, tem ligações com diversos condicionantes políticos e conjunturais.

A pesquisa realizada revela de forma bastante clara um conjunto de fragilidades dos planejamentos locais. São situações em que parece não terem sido adequadamente compreendidas as atribuições para com a formação docente ou em que, deliberadamente, buscou-se esquivar-se de responsabilidades. Prova disso é que parte dos planos analisados apenas repete a redação da meta nacional ou, em alguns casos, trata-se de formulações genéricas com pouco ou nenhum comprometimento. Importante destacar que apenas dois dos planos analisados estabelecem, na redação da meta correspondente, os prazos ou etapas para que 100% de seus professores tenham formação específica de nível superior.

Se sobressai também na pesquisa a clara dificuldade com relação à autonomia do planejamento local. Grande parte dos municípios pesquisados não apresentou nenhuma ação ou estratégia para formação docente que refletisse uma ação própria. E mesmo aqueles que apresentam algo não vinculado às estratégias do PNE, na sua grande maioria, ficam devendo uma ação mais relevante para consolidação de um quadro docente com formação superior. Importante destacar que, dentre os planos municipais que apresentaram alguma iniciativa própria para formação docente, apenas um vai assumir uma postura no sentido de contratar professores somente com formação de nível superior.

Percebe-se por fim que com graus diferentes de compreensão, de capacidade de defesa ou de avaliação crítica, os municípios repercutem as tendências e contradições nacionais da formação docente. Essa realidade pode ser notada (no caso dos planos municipais de educação) antes mesmo das repercussões da BNCC e da nova diretriz para formação docente (resolução CNE/CP N° 2, de 20 dezembro de 2019). Assim, a tendência que exalta a formação praticista e a escola como lócus da formação, reduzindo a importância da formação intelectual/acadêmica/universitária está, em grande parte, acolhida pelos planos municipais de educação. O baixo comprometimento dos municípios com prazos e etapas para a formação superior específica e a repercussão de estratégias do PNE (2014), que ressaltaram as práticas de ensino na formação ou a valorização da experiência prática na certificação pedagógica, confirmam essa assertiva. Compreende-se com isso que o discurso da carência de práticas na formação do professor, servindo como justificativa para o fracasso dos resultados nas avaliações externas, também tem contribuído para ocultar a importância de outros determinantes, como os contratos temporários, as condições socioeconômicas das famílias, a valorização e as condições de trabalho docente.

REFERÊNCIAS

ANANÁS. Lei n° 502/2015, de 03 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. **Câmara Municipal de Ananás**, 03/06/2015.

ANFOPE. A Anfope repudia a aprovação pelo CNE da Resolução que define as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), em sessão realizada no dia 07 de novembro, sem divulgação. Em um plenário esvaziado. [página online], 2019b. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/anfope-repudia-a-aprovacao-pelo-cne-da-resolucao-que-define-as-novas-diretrizes-curriculares-para-formacao-inicial-de-professores-da-educacao-basica-e-institui-a-base-nacional-comum-para-a-formacao-in/>. Acessado em 03/12/2019.

ARAGUANÃ. Lei nº 293/2015, de 01 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de Araguaianã e determina outras providências. **Gabinete do Prefeito**, 01 de junho de 2015.

ARAGUATINS. Lei nº 1190/2015. Institui o Plano Municipal de Educação, na conformidade do artigo 162 da Lei Orgânica do Município de Araguaatins, Estado do Tocantins. Publicada no **quadro de aviso da prefeitura** em 23/06/2015.

AUGUSTINÓPOIS. Lei 630/2015, de 22 de junho de 2015. Dispõe sobre a aprovação do Plano Municipal de Educação para o decênio 2015-2025. **Gabinete do Prefeito**, 22 de junho de 2015.

AXIXÁ. Lei nº 469/2015, de 29 de maio de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015-2025 e dá outras providências. **Gabinete do Prefeito**, 29 de maio de 2015.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro...retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde> Acesso em 07 de maio de 2020.

BRASIL, IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2017 | v4.3.51. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/tocantinopolis/panorama> Acesso em 11 de maio de 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 jan. 2009.

BRASIL. Lei 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, de 23.dez.1996.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 5 de abril de 2013.

BRASIL. PNE. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 26 de junho de 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12

BRASIL. DECRETO-LEI Nº 1.190, DE 4 DE ABRIL DE 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/De1190.htm> Acesso em 14/04/2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação** – 2018. – Brasília, DF :

Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/publicacoes>>. Acesso em 23/04/2020

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das Metas do PNE** : biênio 2014-2016. – Brasília, DF : Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/publicacoes>>. Acesso em 23/04/2020

BRASIL. LEI Nº 452, DE 5 DE JULHO DE 1937. Organiza a Universidade do Brasil. Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/7/1937, Página 14830. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-452-5-julho-1937-398060-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 26/06/2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro 2019.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação. Pesquisa.**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A formação docente e a educação nacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. (org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 125-142.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 24, n.3, p.143-152, set-dez, 2015.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por Que Donald Schön não entendeu Luria) **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003.

FELDFEBER, Myriam. La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina . **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 444-465, maio/ago. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

FREITAS, Helena Costa Lopes de. CNE ignora entidades da área e aprova Parecer e Resolução sobre BNC da Formação. **Revista Educar Mais**, v. 4, n.º 1, 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos de Avaliação Educacional**. São Paulo, 25 (57), 24-54, jan./abr, 2014.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

ITAGUATINS. Lei nº 189/2015, de 15 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação para o período de 2015-2025 e dá outras providências. **Gabinete do Prefeito**, 15 de junho de 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

PALMEIRAS DO TOCANTINS. Lei nº 261/2015, de 17 de junho de 2015. Institui o PME – Plano Municipal de Educação no município de Palmeiras do Tocantins e dá outras providências. **Gabinete do prefeito**, 17 de junho de 2015.

PRAIA NORTE. Lei nº 172/2015, de 24 de junho de 2015. Dispõe sobre a aprovação do Plano Municipal de Educação e dá outras providências. **Gabinete do Prefeito Municipal** de Praia Norte, Estado do Tocantins, aos 24 dias do mês de junho de 2015.

SÃO BENTO. Lei nº 245/2015, de 22 de junho de 2015. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação de São Bento e dá outras Providências. Publicado no **quadro de aviso da prefeitura** em 22 de junho de 2015.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póesis Pedagógica**, Catalão, v.9, n.1 jan/jun. 2011; pp. 07-19.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, núm. 14, p. 61-88, mai./ago, 2000. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501405>

TOCANTINÓPOLIS. Lei nº 963/2015, de 19 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. Publicado na **Secretaria de Administração e fixado em local de costume** em 19 de junho de 2015.

ZEICHNER, K. M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. Tradução: Cristina Antunes. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 13-40, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> Acesso em 01/03/2016

Submetido: 08/08/2020

Aprovado: 02/12/2020