

(DES)CAMINHOS DA(S) POLÍTICA(S) DE FORMAÇÃO DOCENTE NOS PLANOS NACIONAL (2014-2024) E ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO TOCANTINS (2015-2025)

WRONG WAYS OF THE TEACHER EDUCATION POLICY(S) IN THE NATIONAL (2014-2024) AND STATE OF TOCANTINS EDUCATION PLAN (2015- 2025)

Celestina Souza 1
Rosilene Lagares 2

Resumo: O artigo tematiza a respeito das Metas que preconizam políticas de formação docente no Plano Nacional de Educação (PNE/2014) e suas reverberações no Plano Estadual de Educação do Tocantins (PEE/2015) e no Sistema de Ensino. Em uma perspectiva crítica, assenta-se em revisão bibliográfica e análise documental. Tem por objetivo analisar no PNE/2014 e no PEE/2015 o 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. Revela, numericamente, que o PEE/2015, ainda, não logrou resultados que demonstrem a garantia de políticas de formação docente no território tocantinense assegurando melhorias de sua formação inicial, e apresenta o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente como um espaço possível na contribuição para a consolidação de políticas efetivas e relevantes de formação de professores(as).

Palavras-chave: Planejamento da Educação. Política Pública Educacional no Tocantins. FEPAD.

Abstract: The article discusses the goals that advocate teacher training policies in the National Education Plan (PNE/2014) and their reverberations in the State Education Plan of Tocantins (PEE/2015) and in the Education System. In a critical perspective, it is based on bibliographical review and documental analysis. It aims to analyze in the PNE/2014 and PEE/2015 the treatment given to the appreciation of the teaching profession, specifically, with regard to training, highlighting the different contexts; the consonances, discrepancies and repercussions between the Plans; and the results in the development of Goals in the State Education System. It reveals, numerically, that the PEE/2015 has not yet achieved results that demonstrate the guarantee of teacher training policies in the Tocantins territory, ensuring improvements in their initial training, and presents the Permanent State Forum to Support Teacher Training as a possible space in the contribution to the consolidation of effective and relevant policies for teacher education.

Keywords: Education Planning. Educational Public Policy in Tocantins. FEPAD.

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da
Universidade Federal do Tocantins (PPGE/UFT). Professora da Rede Estadual de
Educação do Tocantins.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2870066925506572>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3674-5560>.
E-mail: celestepsouza@gmail.com

Pós-Doutora em Educação pela Universidade do Oeste de Santa
Catarina (Unoesc). Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal
de Goiás (UFG). Docente do curso de Pedagogia (UFT) e do programa de Pós-
Graduação em Educação Mestrado acadêmico e Doutorado em educação na
Amazônia (Educanorte). Coordena o Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em
Educação Municipal na UFT (GepeEM).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6515208027900665>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2959-5573>.
E-mail: lagaresrose@gmail.com

Introdução

Este artigo apresenta elementos da Dissertação de Mestrado vinculada 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 tema “políticas de formação de professores(as) no estado do Tocantins desde a instituição do Sistema Estadual de Ensino, (TOCANTINS, 1994), estabelecido no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 e no Plano Estadual de Educação (PEE) de 2015, considerando-os como condutores do planejamento das políticas educacionais”.

O processo de redemocratização do país, materializado na promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 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. E o estado do Tocantins foi criado no ensejo desse processo, firmando suas instituições governamentais, e adotando políticas educacionais que refletiram as concepções adotadas nacionalmente.

Assim, os governos brasileiros pós-redemocratização aderem 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. 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 a(s) política(s) de formação dos profissionais da educação. E, conforme afirma Vieira (2007), uma política educacional impressa nas ações da esfera pública reflete as ideias e expectativas dos governos que as regulamentam.

Nesses meandros, nos propomos neste texto a analisar no PNE/2014 e no PEE/2015 o tratamento dispensado à valorização da profissão docente, especificamente, no que diz respeito à formação, realçando os diferentes contextos; as consonâncias, discrepâncias e convergências entre os Planos; e os resultados no desenvolvimento das Metas no Sistema Estadual de Ensino.

Metodologicamente, a pesquisa é sustentada por uma revisão teórica e análise documental, que 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), à luz do materialismo histórico-dialético.

Disputas nos (con)textos e meandros do Plano Nacional de Educação (2014-2024)

Recorremos à Vieira (2013, p. 56), para uma compreensão mais acurada a respeito da

relação entre planos de educação e políticas educacionais: “as políticas educacionais são aqui compreendidas como ações do poder público expressas num espaço e num tempo determinados. Espaço tem a ver com as noções de território, lugar e local”. Dessa forma, atribuímos às repercussões do PNE/2014 no campo da ação com um caráter de política pública, dado que é uma lei expressando a necessidade de ações do poder público, ou seja, de políticas [e de gestão], voltadas para o território brasileiro.

Vieira (2013, p. 58) reforça a ideia do PNE/2014 como política: “a noção de planos costuma estar associada a documentos previstos pela legislação e cuja finalidade é fazer projeções de futuro de médio e longo prazo, situações registradas em vários momentos da história da política educacional”. Assim sendo, o PNE/2014 é uma política educacional pública quando aprovado em lei e “é um instrumento de planejamento que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas voltadas para a educação” (MORAIS; HENRIQUE, 2017, p. 265).

Com o mesmo sentido, Loureiro (2016, p. 17) afirma ainda que “a preocupação com o planejamento da educação e a necessidade de executá-los já estavam explicitadas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932”. E Vieira (2013) arremata alegando que é forte no Brasil a tradição de produzir leis educacionais e que a maioria dos planos foram formulados pelos governos, o que nos incita a evocar o conceito do Estado burguês na perspectiva materialista, que, de acordo com Saes (1998) e Moraes e Henrique (2017), no sistema capitalista, em que os donos do meio de produção se apropriam da força de trabalho dos produtores, dividindo a sociedade em classes, que disputam interesses antagônicos, o Estado surge como um articulador dessas suas classes, defendendo os interesses da classe dominante que acumula capital.

Assim, o Estado que assegura juridicamente e politicamente as condições de exploração e reprodução das relações capitalistas é o mesmo que se emprega na elaboração das políticas públicas transcritas nos planos educacionais ao longo da história da educação no Brasil.

Não dispomos de espaço para desenlear a trajetória histórica da elaboração de planos educacionais no país. No entanto, apresentamos um recorte desse histórico campo de disputas, e nos amparamos em Saviani (1999) quando assevera que a trajetória dos planos no Brasil inicia com o Manifesto dos Pioneiros, e, depois, sendo cunhados como um artigo da Constituição brasileira de 1934, sendo de competência da União a fixação de um plano de educação.

Nas palavras de Dourado (2010, p. 24), a trajetória dos planos no Brasil resume-se assim:

Todos os antecedentes históricos indicam caminhos e as opções hegemônicas adotadas no planejamento e nas políticas educacionais de governo, não se efetivando, portanto, como políticas de Estado ampliado, malgrado alguns processos de participação mais amplos. Isso vai se efetivar com a Lei nº 10.172 de 9/1/2001, que, apesar de aprovada no Congresso Nacional e sancionada pela presidência da República, tendo, portanto, força de lei, não vai se constituir na referência-base do planejamento e das políticas educacionais.

Portanto, o PNE 2001-2010 foi aprovado como Lei nº 10.172, em 09 de janeiro de 2001, possuindo 295 metas, assim, sendo um Plano muito abrangente e disperso que, nas palavras de Oliveira e Araújo (2014, p. 173) teria dificuldade quanto ao monitoramento e avaliação:

Não dispunha de meios objetivos para um monitoramento e uma avaliação precisos de suas metas pela sociedade, o que contribuiu para que a grande maioria das metas não fosse alcançada. A ausência de planos de educação nas esferas estaduais e municipais, aliada à falta de indicadores confiáveis, e, mesmo a crise de credibilidade sofrida pelo PNE 2001-2010, resultante dos muitos vetos presidenciais que sofreu, inclusive na meta que determinava a vinculação de 7% do produto interno bruto (PIB), podem explicar sua pouca efetividade.

Dessa forma, Dourado (2010) avalia que o PNE/2001 apresentou metas de ampla dimensão, ligadas aos colossais desafios em busca da melhoria da educação no país; todavia,

se configurou como a formalização de um plano, circunscrito sem mecanismos concretos de financiamento, representando apenas uma carta de intenções.

Com a evolução no processo de debate democrático e a realização das Conferências Nacionais de Educação (CONAE), em 2010 e 2014, foi aprovado, em 25 de junho de 2014, outro com vigência de dez anos. O projeto de lei nº. 8.035/2010 originou a discussão sobre a elaboração do Plano Nacional de Educação e no processo de tramitação na Câmara dos Deputados contou com grande mobilização social, e sua constituição foi fruto de debate amplo a partir das conferências de educação. Foi um projeto muito debatido e recebeu inúmeras emendas, totalizando 2.905.

De maneira geral, o PNE/2014 incorporou grandes anseios debatidos e absorvidos pelo Documento Referência da CONAE 2010, e “tem como finalidade direcionar os investimentos e as estratégias de melhoria da qualidade da educação nacional e é resultado de um amplo processo de discussão e consulta a diferentes agentes políticos e sociais envolvidos na educação” (WERNER; SILVA; BRANDT, 2019, p. 22).

O PNE/2014 é composto por 10 diretrizes que direcionam seus maiores objetivos, 20 Metas que representam os gargalos das etapas da educação. Conforme o Documento “Planejando a próxima década: conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2014), as metas são segmentadas conforme os tópicos: 1) Metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade: Metas 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10 e 11; 2) Metas que visam a redução das desigualdades e a valorização da diversidade: Metas 4 e 8; 3) Metas que tratam da valorização dos profissionais da educação: Metas 15, 16, 17 e 18; 4) Metas que se referem ao ensino superior de responsabilidade da União e dos estados: Metas 12, 13 e 14; 5) Metas que tratam da gestão democrática e do financiamento da educação: Metas 19 e 20.

Assim sendo, as metas dispostas no PNE/2014 são constituídas com estratégias específicas, perfazendo um total de 254 estratégias que representam os mecanismos para que as políticas públicas se materializem, consolidando as diretrizes e elevando a educação do país a patamares mais elevados de qualidade. Dos grupos de metas abarcadas pelo PNE/2014 nos ativemos ao grupo que trata da valorização dos profissionais da educação, mais especificamente as metas relativas à formação docente, ou seja, a Meta 15 e a Meta 16.

Plano Nacional de Educação/2014: Metas de valorização da profissão docente

A valorização da profissão docente é uma discussão de longa data que permeia as articulações das entidades acadêmicas, dos profissionais da educação e entidades sindicais, “entendendo-a como um abrangente arco que engloba carreiras estruturadas, formação inicial articulada à formação continuada, condições de trabalho e salários condizentes com a responsabilidade do ofício.” (AGUIAR *et al.*, 2016, p. 11).

Aguiar (2009) assegura que, na década de 80, houve um grande impulso nas políticas de valorização dos profissionais da educação, período que coincide com o processo de redemocratização do país, que contou com um levante e maior organização das entidades educacionais. Assim, desde essa década, o debate sobre a formação do educador ganhou espaço na academia, passando a fazer parte das agendas de governo mais afinados com as questões da educação pública.

Com a participação de diversos segmentos da sociedade na CONAE/2014, muitas demandas acerca da valorização dos profissionais da educação foram incorporadas no Documento Final da Conferência (DOURADO, 2016), englobando proposições que focam na formação inicial e continuada, remuneração e carreira, salários e condições de trabalho. Tais proposições foram incorporadas no PNE/2014.

Desde os debates promovidos da Conae 2014, conforme afirmam Aguiar *et al.* (2016, p. 17), a formação e a valorização dos profissionais da educação, no contexto das políticas educacionais, recaem sobre a questão da profissionalização, “que integra tanto a formação quanto a valorização”, e as orientações da conferência sublinham o entendimento de que “ambas as facetas dessa política são indissociáveis”.

Sendo assim, a formação é um dos aspectos que compõem a valorização dos profissionais da educação e, neste espaço, nos dedicamos à compreensão do trato dispensado a este aspecto no PNE/2014, para conseqüentemente compreender seus desdobramentos no PEE/2015.

A Meta 15 do PNE (BRASIL, 2014) estabelece que nos próximos dez anos deve-se:

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, 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.

O *caput* da meta infere a obrigatoriedade de formação em nível superior, em cursos de licenciatura, para todos os(as) professores(as) da Educação Básica, fortalecendo a concepção de formação inicial e profissionalização docente, superando, enfim, a docência com formação apenas em nível médio.

Especificamente, nessa Meta 15, consta a estratégia 15.1, a qual determina como ação:

Atuar, conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos Estados, Distrito Federal e Municípios, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes.

Embora garantida a elaboração de um plano estratégico (técnica do mercado transposta para a educação) de enfrentamento da expansão da capacidade de atendimento das instituições que ofertam cursos de licenciaturas, a estratégia não especifica a modalidade de cursos que devem ser ofertados, se presenciais ou à distância, o que dá brecha para o aumento de oferta de cursos à distância que atendem aos ideais neoliberais de eficácia no atendimento com menor custo possível, durante a formação do professor.

Continuando, as estratégias 15.2 e 15.3 buscam consolidar o financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, promovendo inclusive a amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica. Nessas estratégias, fica nítido o quanto o PNE/2014 foi alterado para se adequar aos interesses empresariais, dado que essa expansão do financiamento estudantil é uma ação importante e necessária; no entanto, para garantir a expansão da oferta com qualidade, seria razoável inserir as instituições públicas como *locus* ideal dessa expansão.

Nesse sentido, Freitas (2014) assevera que a manutenção e expansão estabelecidas pelo PNE deveriam ser assumidas pelo poder público como etapa transitória a ser superada, expandindo, assim, as políticas de formação de professores(as) em Instituições de Ensino Superior públicas e comunitárias, o que fortaleceria a formação e valorização desses profissionais.

A estratégia 15.9 é uma ação voltada para implementação de cursos e programas especiais de formação de professores(as), já que urge a necessidade de amplificar a quantidade de profissionais com nível superior. Nesse sentido, Santos e Sudbrack (2018, p. 112) asseguram:-

Corre-se o risco de favorecer a improvisação na formação, possibilitando que profissionais de diferentes áreas sejam habilitados para a docência mediante uma complementação pedagógica mínima, o que prejudica o status social da profissão, uma vez que admite uma formação superficial e supervalorização da experiência prática em detrimento de conhecimentos científicos da área de atuação, o que é inconcebível em outros campos profissionais.

Na Meta 16, o texto assegura a elevação do nível de pós-graduação dos profissionais da educação, e garante a oferta de cursos de formação continuada. No entanto, no texto das estratégias surge:

Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Conforme asseguram Rodriguez e Silva (2015, p. 568),

Nota-se uma tendência crescente de transposição de mecanismos provenientes da área privada, como plano estratégico e avaliação por resultados, que chegam à escola com o véu da participação e da gestão democrática. É mister destacar que tal tendência passou a ser reiterada no atual Plano Nacional de Educação.

Ainda sobre a Meta 16, Magalhães (2019, p. 19) alerta que, apesar de fazer referência à formação continuada, o texto “não assegura como essa formação será ancorada nas instituições públicas, não se garante como será o desenvolvimento da formação continuada voltada à profissionalização docente”, dado que “quando considera que se não há metas claras e condições de sua realização, não há como se falar da melhoria da formação de professores(as), e muito menos, da qualidade social da educação pública”.

E, também, ao analisar as duas metas que são dedicadas à melhoria da formação dos profissionais da educação no Brasil, e como a formação é apontada nas demais metas, é possível depreender uma exacerbada valorização da formação continuada em detrimento da formação inicial. Nas palavras de Hypolito (2015, p. 26):

São políticas muito concentradas na formação continuada, que é por onde as políticas podem migrar a cada momento com tonalidades diferentes. As especificidades que exigem formação específica, e muito por isso formação continuada, estão apresentadas para diferentes níveis - alfabetização, Ensino Médio etc.; diferentes grupos ou contextos - indígenas, quilombolas, educação do campo; diferentes modalidades - EJA, educação profissional; e assim por diante. É óbvio que há necessidades específicas que precisam ser atendidas e muitas por meio da formação continuada. Todavia, esse tema é muito recorrente no plano, chega a ser repetitivo, para não dizer neurótico.

Aqui, inferimos uma dicotomia entre a perspectiva adotada no PNE/2014 acerca da formação inicial e continuada. Elaboramos uma lógica de raciocínio ancorada nos conceitos defendidos historicamente pelos profissionais da educação. Santos e Sudbrack (2018, p. 110) asseveram que a formação inicial é fundamental para garantir que professores(as) capacitados desenvolvam uma prática docente mais eficaz, ensinando de maneira colaborativa com o processo ensino-aprendizagem dos alunos, formados a partir de um currículo que favoreça a relação teoria e prática em vez de dicotimizá-las.

As autoras asseveram, ainda, que se essa formação inicial for construída distanciada da Educação Básica constitui lacunas que se tornam entraves na busca pela melhoria da qualidade da educação. Nas palavras das autoras:

Sabendo que a formação inicial não é suficiente para atender a complexidade e a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem, faz-se necessária e fundamental a formação

continuada, embasada em múltiplos saberes que abarcam a docência. Compreendemos a formação continuada como uma possibilidade de reflexão e de (re)estruturação da prática docente (SANTOS; SUDBRACK, 2018, p. 110).

Então, segundo as autoras, a formação continuada surge como uma alternativa para suprir possíveis lacunas da formação inicial, o que Hypolito (2015) refuta, dado que a formação continuada, na visão do autor, fortalece a formação do docente no trabalho específico com níveis da educação básica, como, por exemplo, na alfabetização ou ensino médio; com grupos ou contextos, tipo indígenas e quilombolas; ou com modalidades, EJA e educação profissional. E que essa supervalorização da formação continuada nada mais é do que uma fissura na elaboração de políticas de formação mais sólidas, uma vez que políticas de formação continuada podem ser modificadas conforme as tonalidades adotadas por cada governo. Assim sendo, o caminho é fortalecer a formação inicial do profissional do magistério, nas faculdades de educação e nas universidades.

Outra perspectiva crítica que envolve a formação no PNE/2014 é a questão do financiamento, dado que, no debate sobre formação docente, um gargalo sempre presente são questões de cunho financeiro. Souza *et al.* (2017) aponta que o PNE aparentemente representa uma grande conquista, no entanto, ao analisarmos a sua totalidade, é possível perceber aspectos problemáticos, especialmente quanto ao trato público e privado na educação. Os autores destacam que a possibilidade de ampliação da oferta de vagas, em especial no ensino superior, considerando o financiamento público para atendimento nas instituições privadas, contraria a Meta 20, dado que todo o recurso previsto na meta é direcionado para a educação pública, e não para a iniciativa privada.

A propósito, a Meta 20 do PNE/2014 que regulamenta os recursos que devem garantir o desenvolvimento das demais metas está seriamente comprometida desde a aprovação da Emenda Constitucional nº 95 (EC95), de 15 de dezembro de 2016, que limita os gastos públicos nas áreas sociais à inflação pelos próximos 20 anos. Segundo Amaral (2017), esta emenda traz para o financiamento da educação no Brasil as concepções ideológica-econômica da estrutura capitalista e liberal. O autor afirma que há uma disputa em torno dos gastos do fundo público que financiam as ações do poder público, que obedece a definição das prioridades e que, entre essas ações, está o financiamento da educação.

Em estudo realizado, Amaral (2017) apresenta as prioridades dos governos brasileiros no período de 1995 a 2010, provando que de 2006 a 2012 foi o único período que as despesas com educação foram prioridade, dado que o orçamento do MEC superou o do Ministério da Defesa, por exemplo. Em suas palavras:

É inaceitável que um país com tantas necessidades ligadas a educação, saúde, saneamento básico e previdência social e que apresenta tremenda desigualdade social tenha aplicado, no âmbito da União, durante longos 15 anos recentes, de 1995-2010, nas suas atividades militares, um montante de recursos financeiros superiores aos recursos educacionais (AMARAL, 2017, p. 24).

Sendo assim, o PNE/2014 presumiu rumos para o alcance de uma melhoria no quadro da educação no país; no entanto, os aportes financeiros para sua execução não foram efetivados, e “o retrocesso político do momento compromete perigosamente muitas conquistas sociais, num percurso de desmonte das políticas sociais e inviabilização de mais um planejamento educacional” (SANTOS; SUDBRACK, 2018, p. 120).

Assertivamente, essas autoras concluem: “O parlamento que sancionou o PNE foi o mesmo que o destruiu com a aprovação da EC 95” (2018, p. 120). Assim, o PNE/2014 vai se assemelhando ao PNE/2011, no momento em que é afetado pela escassez de recursos.

O PNE/2014 e o PEE/2015: consonâncias, discrepâncias e repercussões relacionadas a formação docente

Notas introdutórias

Na Lei do PNE/2014 – nº 13.005 (BRASIL, 2014) está determinado que a elaboração ou adequação dos planos subnacionais mantenha “consonância” com o Plano Nacional. Isto é, indica a necessidade de ancorar a elaboração do plano do território estadual, em conformidade com as diretrizes, metas e estratégias postas em âmbito nacional.

Iulianelli (2016, p. 140) defende que, para a concretização do PNE/2014, seria necessário que os governos estaduais e municipais harmonizassem seus planos ao plano nacional. Para tanto, os governos locais precisariam:

Formar uma coordenadoria, elaborar um diagnóstico da situação educacional, formular um documento base, realizar uma consulta pública da qual emergirá projeto de lei, que será encaminhado ao legislativo estadual, distrital e municipal para aprovação e posterior promulgação pelo Executivo.

O trabalho da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) foi realizado no intuito de concretizar a tese de Iulianelli (2016), dado que foi instituída uma rede de assistência para subsidiar o processo de elaboração/adequação dos planos subnacionais junto aos estados, municípios e Distrito Federal.

Essa Rede atuou desde o diagnóstico até o processo de monitoramento e avaliação dos Planos com uma metodologia específica, subsidiada por cinco passos, tendo por objetivo:

Promover a mobilização e ampla participação social, de forma a legitimar os anseios e necessidades da sociedade para uma década, quais sejam: (1) definição e distribuição de responsabilidades; (2) elaboração do documento-base; (3) promoção de um amplo debate; (4) redação do projeto de lei e (5) acompanhamento e monitoramento da tramitação no legislativo (DOURADO *et al.*, 2016, p. 453).

Essa metodologia foi disponibilizada para todos os sistemas, com convite para compor a Rede, respeitando a autonomia de cada ente federado no sentido de garantir a liberdade de escolha, podendo optar por qualquer outra metodologia que contemplasse o processo de adequação ou elaboração dos planos subnacionais.

De acordo com Dourado *et al.* (2016), em todo o território nacional, a maioria dos estados e municípios sancionaram seus planos territoriais. Foi, segundo os autores, um momento de grande movimentação com as discussões e proposições sobre as políticas educacionais para longo prazo, respeitando as especificidades locais, e buscando a efetividade do PNE/2014 como o maior projeto de educação para a nação brasileira.

A Rede da SASE foi implantada no estado do Tocantins com a realização do trabalho de assistência técnica, por meio dos avaliadores educacionais que atuaram junto aos 139 municípios e ao Sistema Estadual de Ensino, representado pela Secretaria de estado da Educação. Inclusive, na pesquisa de Sousa (2015) são retratados os aspectos da política pública educacional de elaboração e/ou adequação de 111 Planos Municipais de Educação.

Sousa (2015, p. 114) retrata a equipe constituída no âmbito do estado do Tocantins, para realizar o trabalho de apoio técnico às equipes das secretarias municipais e estadual de educação, no processo de elaboração ou adequação do Plano Municipal/Estadual de Educação, conforme preconizado na Lei do PNE/2014. O autor destaca “a arena de disputas de projetos societários no campo do planejamento, que denominamos intencionalidades, sendo a conservadora/alienadora e a transformadora/comprometida socialmente” (p. 152), e afirma que houve uma grande confusão em torno do alinhamento do plano de educação do território às metas e estratégias estipuladas no PNE/2014, e suas competências frente à execução dessas metas em cada território.

Ao analisarmos os planos de educação, precipuamente examinamos as suas leis de instituição e destacamos as instâncias responsáveis pela execução e pelo monitoramento. Na Lei do PNE/2014, o Art. 5º determina que a execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelo Ministério da Educação; pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; pelo Conselho Nacional de Educação; e pelo Fórum Nacional de Educação.

De maneira análoga, na Lei do PEE/2015, em seu Artigo 4º, a execução e o cumprimento de suas metas são objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pela Secretaria da Educação; pela Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do estado do Tocantins; pelo Conselho Estadual de Educação; e pelo Fórum Estadual de Educação.

Por outro lado, no PNE/2014, no próprio artigo que instituiu as instâncias responsáveis por seu monitoramento e avaliação, os incisos assinalam a competência de cada uma dessas instâncias, além de responsabilizar o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) pela publicação dos estudos, para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas no Anexo da referida Lei. Na Lei do PEE/2015, isso não ocorreu de maneira análoga, dado que, nos incisos do Artigo 5º, determina as competências de cada instância. No entanto, incumbe o Fórum Estadual de Educação pela publicação, a cada dois anos, dos estudos que subsidiarão a aferição da evolução das metas do referido plano.

Em nossa perspectiva, essa pode ser uma discrepância entre o PNE/2014 e o PEE/2015, ao passo que o Fórum poderá ter dificuldades de publicar esse documento com dados que subsidiem a avaliação e aferição do andamento das metas, por questões de sua composição, de escassez de recursos humanos e infraestrutura de trabalho, dado que o órgão apoia-se na estrutura da Secretaria de estado da Educação, para desenvolver suas atividades. Nesse sentido, o próprio INEP poderia fornecer os dados para essa tarefa.

Importa-nos, ainda, assinalar que no estado do Tocantins vem sendo descumprida a Lei do PEE/2015, uma vez que, no Artigo 4º, está determinado que a cada dois anos deveria ser produzido um relatório demonstrativo com a evolução das metas dispostas no anexo da lei. No entanto, até a presente data, no ano de 2021, ainda não foi publicitado oficialmente qualquer documento que retrate o quadro de evolução da execução das metas do PEE. O Fórum Estadual de Educação, um dos membros designados para acompanhar este processo, documentou oficialmente a Secretaria da Educação, Juventude e Esportes, por meio do Ofício 025/2019/FEE/TO, expedido em 10 de dezembro de 2019 (TOCANTINS, 2019), solicitando informações sobre o relatório quadrienal de monitoramento do PEE, visto que, desde sua publicação em 2015, inexistem relatórios publicados. Nesse sentido, nossa avaliação das Metas de formação será realizada com base nos relatórios publicados pelo INEP, dado que não dispomos de documentos de âmbito estadual.

Para concluir, o PEE/2015 carrega em si um agravante quanto às condições de sua execução, em face da revogação da estratégia 24.5, pela Lei nº 3.305, de 6 de dezembro de 2017 (TOCANTINS, 2017), na qual o art. 1º revoga o item 24.5 das estratégias para o alcance da Meta 24. Essa estratégia determina a ampliação do investimento obrigatório de 25% na educação, de forma que ao final do PEE o patamar de ampliação seja de 5%.

Diante da revogação da estratégia, as demais estratégias ficaram inviáveis, uma vez que dependem de recursos para serem executadas.

Formação docente no PNE/2014 e PEE/2015: quais resultados?

A formação específica em nível superior é garantida a todos os profissionais da educação, por meio de cursos de licenciatura na área de conhecimento que atuam, e está prevista nas Metas 15 do PNE/2014, que dispõe de 13 estratégias, e na Meta 19 do PEE/2015, que agrega 14 estratégias. E, de acordo com o Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE), do INEP (BRASIL, 2020), publicado no ano de 2020, em cumprimento ao Artigo 5º §2º, o qual determina a publicação de relatório bienal de avaliação, o Brasil e o Tocantins possuem os resultados apresentados na Tabela 1.

Tabela 1. Porcentagem de professores com formação em ensino superior adequada 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 2020.

Os dados revelam o quanto a(s) política(s) de formação docente 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).

Ressaltamos que, o percentual de docentes com 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 a 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 social e a dignidade profissional

Esse fator se agrava quando analisamos a etapa do ensino médio, a qual compete ao estado gerir a oferta, e os dados revelam que é a etapa com maior quantidade de professores(as) licenciados, no entanto menos de 50% atuam em 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 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.

Em se tratando da formação docente em nível de pós-graduação, no PNE/2014, temos a Meta 16, correspondente no PEE/2015 a Meta 20. Os resultados para essas Metas, tanto no Tocantins quanto em âmbito nacional, segundo o Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2020), estão dispostos na Tabela 2.

Tabela 2. 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 do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE 2020.

Segundo afirmações dos representantes no 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 os(as) professores(as) da educação básica exerçam suas atividades docentes com formação em nível superior, assim como que promovamos a formação continuada com elevação do índice dos(as) professores(as) pós-graduados(as).

Porém, ressaltamos 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, como podemos observar dos dados constantes da Tabela 3.

Tabela 3. Número de docentes 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, 2020.

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 nível de mestrado aumentou em 150%, ao compararmos os dados do período de 2015 a 2019.

Consideramos, portanto, um avanço na garantia da educação a execução da Meta 20 do PEE/2015, especificamente, das estratégias 20.8 e 20.9, que versam sobre a ampliação do quadro de mestres e doutores, com aumento progressivo. No entanto, conforme relatório nacional, ainda, aquém do previsto no momento de sua elaboração.

Portanto, o PEE/2015, ainda, não logrou resultados que demonstrem a garantia de política(s) de formação docente aos profissionais do território tocantinense, assegurando melhorias de sua formação inicial e, principalmente, atuação adequada à sua formação.

À guisa de conclusão

Tendo por objetivo uma análise no PNE/2014 e no PEE/2015 quanto ao tratamento dispensado à valorização da profissão docente, especificamente, no que diz respeito à forma-

ção, 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, ao mesmo tempo, consonâncias e discrepâncias entre os Planos e repercussões do nacional no estadual; revela, numericamente, que o PEE/2015, ainda, não logrou resultados que demonstrem a garantia de políticas de formação docente no território tocantinense assegurando melhorias de sua formação inicial e, principalmente, atuação adequada à sua formação.

Nesse meandro, o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente (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 não sobreponham as discussões e proposições que permitam o acesso dos profissionais da educação 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.

No entanto, em uma leitura exploratória das atas de suas reuniões (NASCIMENTO, 2018), apreendemos que o Fórum tem como objeto maior questões de cunho administrativo-burocrático. Portanto, configura mais uma oportunidade desperdiçada 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 a melhoria do quadro de formação dos docentes 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 docente no território, considerando que sua composição conta com representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Tocantins, da Secretaria de estado da Educação e das Instituições Públicas de Ensino Superior. Isto é, todas as entidades interessadas e com capacidade de direcionar a(s) política(s) de formação de professores(as) compõem o Fórum e, no entanto, negligenciam o quadro insatisfatório da formação inicial e continuada de professores(as) do território tocantinense. E, como resultado, ainda, consta no quadro de docentes do Tocantins 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. Consideramos 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, tencionamos propositura de elaboração de 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 e avaliação da execução da política. Assim, entendemos como necessária a continuidade e aprofundamento da investigação, que está em desenvolvimento no Grupo de estudos e pesquisa em Educação municipal (GepeEM/UFT), a fim de contemplar questões como: será possível consolidar e fortalecer o Sistema Estadual de Ensino, de forma que contemple todos os elementos que o compõem, com 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. 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/rbpaee/issue/view/1329> Acesso em: 10 fev. 2021.

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/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 mai. 2021.

BRASIL. 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 em: 21 mai. 2021.

BRASIL. Lei n. 12796, de 04 de abril de 2013. **Diário Oficial da União**, 04 de abril de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. 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 em: 10 mar. 2021.

BRASIL. 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 em: 15 fev. 2021.

BRASIL. 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=Altera%20dispositivos%20da%20Lei%20n%C2%BA,Art.&text=%C2%A7%203%-C2%BA%200%20ensino%20militar%20ser%C3%A1%20regulado%20por%20lei%20especial Acesso em: 18 mar. 2021

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.repositorio.ufc.br/handle/riufc/28070> Acesso em: 05 jan. 2021.

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 em: 20 jul. 2021.

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

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

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.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/501> Acesso em: 15 mar. 2021

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/rbpdfp/issue/view/14> Acesso em: 03 abr. 2021.

LOUREIRO, Walderês Nunes. Os Planos de Educação: Estadual e Municipal. In: OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.); AGUIAR, Márcia Angela da S. (Org.). **Planos de Educação e Ações Articuladas**. Recife: CCS, cap. 1, p. 17-36, 2016. (Coletânea 3).

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/issue/view/711> Acesso em: 20 mai. 2021

MORAIS, João Kaio Cavalcante; HENRIQUE, Ana Lúcia. S. Formação Docente e PNE (2014-2024): uma abordagem inicial. **HOLOS**, v. 08, p. 264-274, Ano 33, 2017. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/issue/view/183> Acesso em: 13 mai. 2021.

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.

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, Donaldo Bello de; MARTINS, Angela Maria. **Planos de educação no Brasil**: planejamento, políticas, práticas. São Paulo: Edições Loyola, f. 168, 335 p. cap. 7, p. 167-182, 2014.

RODRIGUEZ, Vicente; SILVA, Domingos Pereira da. Formação Continuada em serviço em contextos descentralizados. **Caderno Cedes**, v. 35, n. 97, p. 553-574, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/i/2015.v35n97/> Acesso em: 03 mai. 2021.

SAES, Décio. O Conceito de Estado Burguês. In: SAES, Décio. **Estado e Democracia**: Ensaios Teóricos. 2. ed. Campinas: Unicamp, cap. 1, p. 15-49, 1998.

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://journal.unoeste.br/index.php/ch/issue/view/151> Acesso em: 18 mai. 2021.

SAVIANI, 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 em: 13 fev. 2021.

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: ht-

[tps://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769](https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769) Acesso em: 15 fev. 2021.

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.

SOUZA, Cezar Amario Honorato de. et al. O Plano Nacional de Educação entre o público e o privado: notas críticas. In: NOMERIANO, Aline Soares; BERTOLDO, Edna; SILVA, Renalvo Cavalcante; GUIMARÃES, Vicente José Barreto. **As políticas educacionais no contexto dos limites absolutos do Estado e do capital em crise**. Maceió: Coletivo Veredas, v. 1, p. 35-54, 2017.

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 em: 18 mai. 2021.

TOCANTINS. 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#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20afastamento%20do,da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20para%20aperfei%C3%A7oamento>. Acesso em: 10 jan. 2021.

TOCANTINS, Lei nº 653, de 19 de janeiro de 1994. **Diário Oficial**. Palmas, 19 de janeiro de 1994. Disponível em: <https://www.al.to.leg.br/arquivos/6909.pdf> Acesso em: 08 fev. 2021

VIEIRA, Sofia Lerche. 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 em: 30 abr. 2021.

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, p. 55-72, 2013.

Recebido em: 11 de junho de 2021.

Aceito em: 27 de outubro de 2021.