

(CON)TEXTOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO TOCANTINS, OS POSTULADOS NEOLIBERAIS E A BNCC

(CON)TEXTS OF TEACHER TRAINING IN TOCANTINS, NEOLIBERAL POSTULATES AND BNCC

Celestina Maria Pereira de Souza **1**

José Damião Trindade Rocha **2**

Resumo: O artigo tematiza a respeito das políticas de formação docente Brasil e suas reverberações no Tocantins e no Sistema de Ensino, desde o processo de redemocratização do país, e aponta a estreita relação entre os postulados neoliberais, a formação docente e discente na educação básica materializada na publicação da BNCC. Em uma perspectiva crítica, assenta-se em revisão bibliográfica e análise documental. Tem por objetivo apontar a incursão dos ideais neoliberais nas políticas de formação de professores no território tocantinense como reflexo das políticas adotadas em nível nacional, relacionando a necessidade do aprimoramento advindo dessas políticas em prol dos postulados neoliberais, que abarcam também o currículo da educação básica. Aborda numericamente dados da educação no contexto histórico de criação do estado do Tocantins, e as relações com a ampliação de políticas para a formação de professores, desvelando as relações diretas com interesses do mercado e as reformas na educação básica.

Palavras-chave: Formação de Professores. Política Pública Educacional no Tocantins. BNCC.

Abstract: The article discusses about Brazil's teacher training policies and their reverberations in Tocantins and in the Education System, since the country's redemocratization process, and points out the close relationship between student training in basic education with the publication of the BNCC and the postulates neoliberals. In a critical perspective, it is based on bibliographic review and document analysis. It aims to point out the incursion of neoliberal ideals in teacher training policies in the territory of Tocantins as a reflection of the policies adopted at the national level, relating the need for improvement arising from these policies in favor of neoliberal postulates, which also cover the basic education curriculum. It numerically addresses education data in the historical context of the creation of the state of Tocantins, and the relationships with the expansion of policies for teacher training, revealing the direct relationships with market interests and the proposed reforms for basic education.

Keywords: Teacher Training. Educational Public Policy in Tocantins. BNCC

-
- 1** Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA. E-mail: celestepsouza@gmail.com. Professora da Rede Estadual de Educação do Tocantins. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2870066925506572>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3674-5560>. Email: celestepsouza@gmail.com.
 - 2** Pós-Doc./UEPA. Doutor em Educação/UFBA. Mestre em Educação Brasileira/UFG. Docente do Doutorado em Educação na Amazônia - PGEDA/UFPA/UFT. Docente do PPGE/UFT. Coordenador do Mestrado Profissional em Educação (PPPGE/UFT). Professor Associado do curso de Pedagogia/UFT. Líder de grupo de pesquisa CNPq Gepce/minorias na área de Currículo. Pesquisador do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia UEPA, UFRN, UFT (Procad/2018). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9799856875780031>. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5788-7517>. E-mail: damiao@uft.edu.br

Introdução

A promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) representa a culminância do processo de redemocratização do país, e o estado do Tocantins foi criado no bojo desse processo, sendo influenciado diretamente pelas novas perspectivas mundiais, e suas adjacências nas esferas dos campos econômico, político, social e cultural, assim como todas as reformas engendradas na sociedade brasileira no fim da década de 80.

Assim, no Brasil pós-redemocratização foi difundida uma ideia de modernização e globalização, como condições para nossa transformação e consolidação como um país desenvolvido, com indicadores de países de primeiro mundo. Daí em diante, os governos brasileiros promoveram ajustes econômicos, políticos e educacionais sob a tutela de organismos internacionais como o Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Esses organismos internacionais conduziram o destino do país indicando os caminhos que a educação deveria adotar, propondo uma profunda reforma educacional, na perspectiva de atender os anseios do mercado internacional, quanto à formação dos indivíduos capazes de atender as exigências do capital e da nova linha de produção impetrada pelo sistema capitalista.

Desse modo, o desenvolvimento econômico do país foi condicionado ao desenvolvimento do sistema educativo, o qual seria o responsável pela elevação do nível de escolaridade dos indivíduos, e por uma formação capaz de atender as exigências do mercado. E para atender esse mercado capitalista e globalizado, a formação desse trabalhador e do profissional que atua em sua formação, no caso os professores, tornou-se foco central das reformas adotadas em nível nacional, e conseqüentemente no âmbito estadual.

Portanto, os professores como responsáveis diretos pela formação desse novo trabalhador necessitavam de uma formação mais apurada, que os capacitasse para um trabalho educativo com foco no desenvolvimento de novas habilidades requeridas pelo mercado. E desde então, os governos brasileiros implementaram diversas políticas educacionais, balizadas na expedição oficial de instrumentos normativos, regulamentando a política curricular da educação, tanto para os professores quanto para os trabalhadores, que em sua grande maioria são formados pela escola pública.

Assim, apresentamos este artigo que carrega 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), que aborda as políticas de formação de professores no estado do Tocantins, a partir da instituição do Sistema Estadual de Ensino, (TOCANTINS, 1994), com a complementação de elementos sobre as perspectivas neoliberais e as intrínsecas relações na formação de professores e na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nessa esteira, nos propomos neste texto a apontar a incursão dos ideais neoliberais nas políticas educacionais adotadas no estado do Tocantins como reflexo das políticas adotadas no Brasil, a partir da contextualização e análise das políticas de formação dos professores até a implementação da BNCC, que reflete a formação dos indivíduos brasileiros para as novas exigências do mercado globalizado.

“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). Assim, justificamos a revisão teórica e análise documental como metodologia adotada para sustentar a pesquisa à luz do materialismo histórico-dialético.

Reverberações dos postulados neoliberais nas políticas de formação de professores(as) no Tocantins

As políticas de formação de professores(as) no Brasil, especificamente a partir da década de

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sul de Goiás em detrimento da região norte.

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

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

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

Com o golpe militar de 1964, várias entidades representativas da sociedade civil foram intensamente perseguidas e, de acordo com Carvalho (2004, p. 101), “no período pós-1964 ganhou força a ideia de integração nacional e de irradiação do progresso em todo o Brasil”. Na década de 70, houve diversas ações parlamentares no sentido de redividir o território brasileiro, perdurando até a década de 80, coadunando com o processo de redemocratização do país depois de três décadas sob o regime militar. De acordo com Pinho (2007, p. 54), os principais fatores que contribuíram para a luta do movimento autonomista do estado do Tocantins foram:

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

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

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

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

certamente muitas pessoas foram sacrificadas, mas foi, principalmente, deste embate histórico e contraditório que a emancipação política efetivou-se.

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

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

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

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

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

Gestão dos governos no Tocantins e as políticas de formação de professores(as): breves apontamentos

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

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

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

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

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

Antes da mudança de governo, segundo Freire (2002), houve uma projeção de expansão da universidade com a implantação de cursos de 3º grau nas áreas de Ciências Humanas, Ciências Exatas e Tecnologia e Ciências Biológicas de saúde no Campus de Palmas. Previa também uma interiorização da universidade com a instalação de Centros de Extensão nas cidades de Arraias, Guaraí e Tocantinópolis. No referido projeto, “a prioridade para com a formação de novos professores efetivou-se com a escolha do curso de Pedagogia, cujo perfil idealizado pela comissão era o de docente para atuar nos magistérios de 1º e 2º graus”. (FREIRE, 2002, p. 37). No entanto, em janeiro de 1991, o governo eleito de Moisés Nogueira Avelino iniciou uma reestruturação da Unitins, vinculando-a ao Sistema Estadual de Ensino com uma proposta de campanha para a formação de oito mil docentes em um período de quatro anos. O diagnóstico situacional do Tocantins quanto à formação de professores(as) era preocupante, como veremos a seguir, no entanto, o autor pondera:

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

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

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

Em pesquisa ao sítio oficial do Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), encontramos os dados referentes ao Censo Escolar do ano de 1995. Essa busca histórica serve para amparar as análises das demais seções, que traduzem quantitativamente a evolução nos indicadores sobre a formação docente, o que servirá para destacar a efetividade ou não das políticas públicas adotadas no estado.

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

Tabela 1. Funções docentes no estado do Tocantins por grau de formação

FUNÇÕES DOCENTES POR GRAU DE FORMAÇÃO			– TOCANTINS 1995
Número de Professores(as) Atuando de 1ª a 4ª séries			8.724
Fundamental		Médio Completo	Superior Completo
Incompleto	Completo		
1.795	1.669	5.123	137
Número de Professores(as) Atuando de 5ª a 8ª séries			4.564
Fundamental		Médio Completo	Superior Completo
Incompleto	Completo		
16	322	3.148	1.078
Número de Professores(as) Atuando no Ensino Médio			2.286
Fundamental		Médio Completo	Superior Completo
Incompleto	Completo		
-	40	1.176	1.070

Fonte: INEP – Censo Escolar 1995.

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

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

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

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

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

Outra ação governamental que configurou um avanço como política pública de formação de professores(as) no Tocantins foi a instituição do Plano de Carreira do Magistério Público Estadual do Ensino Fundamental e Médio, em 12 de janeiro de 1992, sancionada pelo então governador Moisés Avelino. Conforme afirma Pinho (2007), o processo de elaboração desse Estatuto do Magistério contou com a participação de várias instituições, inclusive do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Tocantins (Sintet), o qual considerava o estatuto um avanço, principalmente porque incentivava os profissionais a buscarem qualificação profissional permanente.

No período seguinte, de 1995 a 2002, o estado voltou a ser governado pelo ex-governador

José Wilson Siqueira Campos, do Partido Progressista Reformador (PRR). De acordo com Carvalho (2004, p. 112), foi um período marcado pela descontinuidade das políticas públicas e,

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

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

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

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

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

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

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

Diante da conformação do curso de licenciatura nas perspectivas abordadas por Freire

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

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

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

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

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

Ainda, segundo as autoras, essa fusão aconteceu em 2004, com a reestruturação curricular do curso de Pedagogia, ampliando o espectro de atuação, formando pedagogos com habilitação em administração educacional e docência nos Anos Iniciais ou docência na Educação Infantil.

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

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

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

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

Santos (2013, p. 152) arremata essa ideia quando afirma que, “esse processo de esvaziamento é reforçado por uma teoria que vem ganhando cada vez mais espaço no pensamento pedagógico internacional e nacional: a teoria do professor reflexivo”, ou seja, aquele professor que foca o

trabalho deslocado das disciplinas científicas clássicas e concentra-se nos problemas que serão enfrentados na vida, considerando os “conhecimentos tácitos e práticos mais importantes do que os conhecimentos teóricos”.

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

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

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

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

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

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

Resumindo, não seria interessante para a classe dominante imprimir políticas de formação que ampliem a consciência da unidade entre teoria e prática, pois, de posse desse conhecimento, a luta por uma sociedade mais justa e igualitária seria perfeitamente possível. Nas palavras de Viana (2013), a apropriação do conhecimento científico historicamente produzido pela humanidade é uma arma potente na luta pela superação da sociedade capitalista.

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

No ano seguinte, em 2001, foi firmado um contrato com a Unitins para execução do Programa Especial de Formação Pedagógica para Bacharéis e/ou Tecnólogos nas disciplinas de Matemática, Química, Física e Biologia, e, segundo Pinho (2007, p. 99), foi um programa para formação de bacharéis que atuavam na educação básica que tinha carga horária de 540 horas distribuídas em

módulo com duração de um ano e meio, nos campi de Palmas e Araguaína. No mesmo ano, foi implementado também o Projeto Alvorada, com intuito de habilitar os(as) professores(as) do Ensino Médio por meio de cursos de graduação em regime especial, com habilitação em licenciatura. Foi desenvolvido especificamente para atender a região norte do Tocantins, compreendida por municípios que compõem a região do Bico do Papagaio.

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

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

Tabela 3. Formação dos professores que atuam na educação básica

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

Fonte: INEP – Censo Escolar 2003.

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

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

Corroborando com o autor, a pesquisa de Pinho (2007) afirma que o estado se preocupou em reduzir o número de professores(as) não-habilitados(as), mas não promoveu a profissionalização docente, visto que existe uma dissociação clara entre formação e profissionalização docente nos

programas de formação de professores(as).

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

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

Habilitam o professor, mas o governo revoga a Lei nº 351/92, que tratou do Estatuto do Magistério, da progressão funcional, causando vários danos à categoria, além de alijar a participação do movimento sindical no processo. Habilitam o professor, mas não adotam a progressão funcional automática. O professor já concursado em nível médio, após adquirir sua habilitação em nível superior com licenciatura, continua recebendo o mesmo salário, caso não seja aprovado no concurso público para nível superior.

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

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

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

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

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

Sobre as políticas de formação inicial, o estado apenas seguiu as premissas propostas pelo governo federal, com a publicação da Portaria nº 09, de 30 de julho de 2009, que instituiu o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação.

Em suma, desde a criação do estado do Tocantins, as políticas de formação de professores(as) foram adotadas mediante vários critérios, como, por exemplo, o quadro de professores(as) com formação mínima, considerados(as) leigos(as) ou não-licenciados(as) e resultados de aproveitamento escolar com índices tucanos, corroborando a formação conforme as estatísticas e desconsiderando a valorização e profissionalização docente.

Formação de professores e a BNCC

Para materializar os ditames neoliberal no fazer pedagógico da escola, o mercado, com a anuência do Estado por meio das ações governamentais, empreende várias ofensivas contra a educação por meio de políticas públicas que, de acordo com Azevedo (2004, p. 61), se materializam por meio de uma questão socialmente problematizada. O problema é tornar a escola mais eficiente e capaz de cumprir seu papel na formação do trabalhador.

Um exemplo foi a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1997), o qual propôs o desenvolvimento do currículo baseado na construção de competências e, como afirma Freire (2018), a concepção de ensino baseado em competências ganha força a partir da década de 90 que, conforme a conjuntura social e econômica no Brasil, transpõe para a formação do trabalhador o desenvolvimento de competências que funcionam como um mecanismo de gestão da força do trabalho. Dessa forma, a autora afirma que o

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

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

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

Publicados apenas como parâmetro para o currículo da educação básica, os PCNs foram aprimorados com a publicação da BNCC em 14 de dezembro de 2018, que conforme Saviani (2020), “tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas”. Nesse mesmo sentido e paralelo a esse processo, sobre a formação de professores foi revogada a Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015, pela Resolução CNE/CP nº 01, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Normativa que indica plena subordinação da formação de professores à normativa do currículo para a educação básica, no caso a BNCC.

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

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope); Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (Anped); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae); Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR); Associação Brasileira de Currículo (ABdC); Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF); Associação Brasileira de Pesquisa em educação em Ciências (Abrapec); Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes); Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação (Fineduca); Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do Parfor (Forparfor); Fórum Nacional de Coordenadores

Institucionais do PIBID e Residência Pedagógica (FORPIBID RP); Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio; Sociedade Brasileira de Educação matemática (SBEM); Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio); Sociedade Brasileira de Ensino de Química (SBEnQ), no “Manifesto Contra a Desqualificação da Formação dos Professores da Educação Básica” (ANPED, 2020, p. 01), contestam a Resolução, sustentando que:

A publicação dessa resolução consta como um ato de desmonte e desqualificação da formação de professores no Brasil.

Acentua a precarização e desvalorização da formação dos profissionais do magistério da educação básica.

Define diretrizes para a formação sem elaboração dialogada com as instituições de ensino superior, associações científicas do campo educacional.

Referencia a formação de professores com base na Base Nacional Curricular Comum da Educação básica, centralizando desnecessariamente o currículo escolar, centrado no modelo de desenvolvimento de competências e habilidades, esvaziando o currículo e negando a pluralidade e diversidade cultural das escolas. Além de sobrepular a prática em detrimento da formação teórica, interdisciplinar, intelectual e política dos professores, o que empobrece a formação, a autonomia no exercício da profissão.

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

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

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

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

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

Não prioriza também a instituição do Sistema Nacional de Educação, o qual deve garantir efetivamente uma formação inicial articulada à formação continuada, promovida através

do regime de colaboração entre os entes federados e seus sistemas.

Assim, depreendemos que a política curricular da educação básica e a política de formação de professores(as) adotada pelo governo brasileiro, e consequente no território tocantinense, expressam ideias de uma formação de base utilitarista, pontual e aligeirada, em que a apropriação do conhecimento sistematizado é minimizada, o cotidiano e a prática são altamente valorizados: uma formação baseada em competências e com clara minimização da teoria. Aqui excetuamos a Resolução nº 02/2015 do Conselho Nacional de Educação, dado que sua construção se diferencia dos demais atos normativos, considerando a forma democrática na condução da sua elaboração.

À guisa de conclusão

Compreendemos os pressupostos teóricos que fundamentam as políticas de formação de professores(as) adotadas pelos governos brasileiros e tocantinense, no recorte temporal demarcado pela pesquisa, balizados pela defesa teórica dos autores relacionados, e elegemos as ilações de Silva (2002, p. 16), quando afirma que os pressupostos que determinam as relações econômicas foram transferidos para a educação, firmando o princípio do mercado que prevalece a competitividade, produtividade e o individualismo em detrimento do princípio do trabalho coletivo e cooperativo em equipe no ambiente escolar.

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

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

Por fim, a pesquisa aponta uma estreita relação entre as reformas das políticas de formação de professores, e a política curricular da educação básica, expondo uma subordinação dos documentos normatizadores da educação aos interesses do mercado, que defendem uma formação mais aligeirada e pragmática, tanto para professores como para os estudantes da educação básica.

Referências

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

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

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

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: 01 mar. 2020.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

LOPES, Francisca Rodrigues; PINHO, Maria José; FERREIRA, Simone Alves. O estágio supervisionado e suas mudanças em 20 anos do curso de pedagogia do Câmpus de Tocantinópolis. In: LOCATELLI, Arinalda Silva et. al. (Orgs.). **O curso de pedagogia no norte do Tocantins: História, Memórias e Reflexões**. Goiânia, GO: PUC de Goiás, 2012, p.121 -139.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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>. Acesso: 04 abr. 2020.

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

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

Recebido em 31 de julho de 2022.
Aceito em 17 de outubro de 2022.