

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Programa de Pós-Graduação em Química

Sandra Cristina Marquez

A Formação e Valorização de Professores de Química do Estado de Goiás no Contexto dos Planos Nacional e Estadual de Educação: contribuições e silenciamentos

Uberlândia, MG
2024

Sandra Cristina Marquez

A Formação e Valorização de Professores de Química do Estado de Goiás no Contexto dos Planos Nacional e Estadual de Educação: contribuições e silenciamentos

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação do Instituto de Química da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Química.

Área de concentração: Educação em Química

Orientador: Prof. Dr. Jefferson Luis Ferrari

Coorientador: Prof. Dr. Hélder Eterno da Silveira

Uberlândia, MG
2024

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

M357
2024

Marquez, Sandra Cristina, 1975-
A formação e valorização de professores de Química do
estado de Goiás no contexto dos planos nacional e
estadual de educação [recurso eletrônico] :
contribuições e silenciamentos / Sandra Cristina
Marquez. - 2024.

Orientador: Jefferson Luis Ferrari.

Coorientador: Hélder Eterno da Silveira.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-graduação em Química.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2024.49>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Química. I. Ferrari, Jefferson Luis ,1980-,
(Orient.). II. Silveira, Hélder Eterno da,1975-,
(Coorient.). III. Universidade Federal de Uberlândia.
Pós-graduação em Química. IV. Título.

CDU: 54

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Química
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 5I - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4385 - www.cpgquimica.iq.ufu.br - cpgquimica@ufu.br



ATA

| | | | | | |
|------------------------------------|---|-----------------|-----|-----------------------|-------|
| Programa de Pós-Graduação em: | Química | | | | |
| Defesa de: | Tese de Doutorado Acadêmico, 154, PPGQUI | | | | |
| Data: | Quinze de janeiro de dois mil e vinte e quatro | Hora de início: | 14h | Hora de encerramento: | 17:38 |
| Matrícula do Discente: | 11923QMI010 | | | | |
| Nome do Discente: | Sandra Cristina Marquez | | | | |
| Título do Trabalho: | “A Formação e Valorização de Professores de Química do Estado de Goiás no Contexto dos Planos Nacional e Estadual de Educação: contribuições e silenciamentos.” | | | | |
| Área de concentração: | Química | | | | |
| Linha de pesquisa: | Química Ambiental, Sustentabilidade e Educação em Química | | | | |
| Projeto de Pesquisa de vinculação: | “Formação de professores e estratégias de ensino” | | | | |
| <u>ODS</u> | ODS 4 - Educação de qualidade: assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. | | | | |

Reuniu-se, por webconferência, no *link*: <https://conferenciaweb.rnp.br/sala/helder-eterno-da-silveira>, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Química, assim composta: Professores Doutores: **Rafael Martins Mendes**, da Universidade Federal de Alagoas; **Juliano Soares Pinheiro**, Universidade Federal de Uberlândia; **Thiago Henrique Barnabá Corrêa**, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro; **Christina Vargas Miranda e Carvalho**, do Instituto Federal Goiano; e **Jefferson Luis Ferrari**, orientador da candidata.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, **Dr. Jefferson Luis Ferrari**, passou a palavra ao Prof. Dr. Hélder Eterno da Silveira para que ele promovesse o andamento adequado de todo o processo de defesa. O Prof. Hélder Eterno, apresentou a Banca Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.



Documento assinado eletronicamente por **Jefferson Luis Ferrari, Professor(a) do Magistério Superior**, em 15/01/2024, às 17:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Juliano Soares Pinheiro, Professor(a) do Magistério Superior**, em 15/01/2024, às 18:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Helder Eterno da Silveira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 15/01/2024, às 18:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rafael Martins Mendes, Professor(a) do Magistério Superior**, em 15/01/2024, às 18:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Christina Vargas Miranda e Carvalho, Usuário Externo**, em 15/01/2024, às 19:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Thiago Henrique Barnabé Corrêa, Usuário Externo**, em 16/01/2024, às 00:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5022248** e o código CRC **445D8BFA**.

DEDICO...

... Às minhas filhas amadas, que são o combustível para que eu nunca desista da minha caminhada e dos meus objetivos.

... À minha avó (*in memorian*), minha segunda mãe, foi sempre meu esteio para que eu pudesse estudar e me dedicar ao aprimoramento profissional, uma vez que os princípios e valores herdei de sua educação para comigo. Sua recente partida deixou um vazio em meu coração.

... Ao meu esposo, companheiro de todas as horas, se desdobrando para me possibilitar tempo para dedicar aos meus estudos.

GRATIDÃO...

Primeiramente a **Deus**,

Pai Todo Poderoso, que em sua infinita misericórdia me permitiu caminhar nesta terra, usando seus princípios como guia nas horas de escolhas e decisões.

Aos **meus pais**,

Adeclair (*in memorian*) e Veracilda (*in memorian*), pela dádiva da vida, pelos ensinamentos e educação. Acredito que continuam me guiando de onde estão!

Às minhas **filhas**,

Angélica e Maria Vitória, razão da minha vida, tesouros que Deus confiou a mim. Por vocês meu coração bate mais forte e me impulsiona para lhes oferecer sempre o melhor de mim! Angélica, meu eterno bebê, seu sorriso me ilumina; Maria Vitória, parceirinha dos momentos de lazer: vocês são meu tudo!!!

Ao meu **esposo**,

Ruiter Carlos, presente nesses momentos de estudo e preparação para mais uma etapa da minha vida. Sua calma e apoio foram fundamentais nos momentos de anseios e dúvidas.

Aos meus **irmãos**,

Márcio e Júnior, pelo companheirismo e apoio incondicionais. Sempre acreditando no meu sucesso em cada empreitada!

Às **minhas amigas**,

Reila Cristina, Ana Flávia, Ana Paula e Bruna Luana, pela confiança e ombros nos momentos difíceis e desafiadores, pelos diversos cafés e muitas risadas sempre que nos reuníamos! Aos demais amigos e amigas, impossível citar todos os nomes, sempre presentes em minha vida!

Aos **amigos da pós**,

Chris e Henrique, vocês foram presentes que o doutorado me proporcionou. Aprendi muito com vocês, meus faróis nos momentos de dúvidas. Uma parceria muito especial, que se estenderá “para além da pós”, levarei para a vida!

Ao meu **orientador**

Prof. Dr. Jefferson Ferrari, pela oportunidade de aprendizagem e contribuições no decorrer desse percurso na construção deste trabalho.

Ao meu **coorientador**

Prof. Dr. Hélder Eterno, sua confiança e disponibilidade na construção dessa tese e no direcionamento do meu crescimento profissional da Educação Química foram ingredientes que

tornaram esse trabalho possível. Você sempre foi uma referência para mim, desde a graduação e o será para a vida.

Aos **professores** membros da banca do Exame de Qualificação,

Profa. Dra. Fernanda Monteiro Rigue, Profa. Dra. Christina Vargas Miranda Carvalho, Prof. Dr. Thiago Henrique Barnabé Corrêa e Prof. Dr. Rafael Martins Mendes, suas sugestões e contribuições lapidaram essa joia em construção.

Aos professores membros da Banca de Defesa,

Profa. Dra. Christina Vargas Miranda Carvalho, Prof. Dr. Rafael Martins Mendes, Prof. Dr. Thiago Henrique Barnabé Corrêa e Prof. Dr. Juliano Soares Pinheiro, pela disponibilidade e colaboração nessa etapa de polimento do trabalho.

Ao **Instituto Federal Goiano**,

Pela oportunidade de aprimoramento e desenvolvimento profissional. O afastamento na segunda etapa desse processo foi primordial para o êxito desta pesquisa.

À **Universidade Federal de Uberlândia**

Pela possibilidade de concretizar o sonho do doutorado, pela oportunidade de crescimento profissional e acadêmico.

À CAPES, pelo apoio a todos os alunos do Programa de Pós-graduação em Química. Um agradecimento especial pelo apoio e fomento aos alunos das licenciaturas e aos professores de Química que buscam o crescimento profissional.

A **todas as pessoas e instituições**,

Que de alguma forma estiveram presentes na minha vida durante a construção desse trabalho, **gratidão!!!**

Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de maneira crítica.

(Paulo Freire)

RESUMO

A qualidade da educação é tema recorrente nas discussões e documentos que sustentam a legislação do país. A busca pela compreensão dos caminhos percorridos para o alcance da qualidade do processo educacional atualmente vigente no Brasil, se faz necessária para entender o cenário atual das políticas educacionais. Uma revisão desses documentos nos conduziu ao contexto em que esse estudo se construiu, entrelaçando as políticas públicas para formação e valorização docente e o PNE. Para essa proposta, voltamos o olhar para a relação entre a qualidade da educação, as Metas 15 a 18 e as diretrizes dos PNE, a formação e o trabalho docente, delimitando como nossos atores principais, os professores de Química do estado de Goiás. Nesse contexto, esse trabalho defende a tese de que dos Planos Nacional e Estadual de Educação emergem elementos evidenciadores de que a formação e valorização docente possui centralidade na efetivação da melhoria da educação brasileira e, neste particular, da Educação Química no estado de Goiás. Para a sustentação desta defesa, este trabalho objetivou analisar a valorização e a formação de professores contempladas nos PNE e PEE e investigar as ações que o estado de Goiás tem proposto para efetivar a melhoria da qualidade da Educação Química nas escolas da rede estadual. Para tal, o estudo pautou-se em uma pesquisa qualitativa documental, cujos objetos analisados foram o PNE 2014-2024 e o PEE-GO 2015-2025 sob a técnica da análise de conteúdo, buscando dados que evidenciem a relação entre as políticas para o alcance das metas dos planos e a qualidade da Educação Química. Durante nosso trajeto investigativo percebemos que vários fatores implicam nesse caminho, e destes destacamos a necessidade de investimento e ações que favoreçam a formação e valorização dos professores de Química. Estamos há menos de um ano do final da vigência do PNE 2014-2024 e detectamos que pouco de suas metas foram atingidas. Houve lacunas e silenciamentos que impediram o avanço das metas, ausência de acompanhamento e monitoramento, falta de investimentos e comprometimento dos governantes em geral no sentido de efetivar o SNE, as metas do PNE e do PEE-GO. Apesar de identificarmos ações pontuais que mostram o caminhar moroso dos planos, o processo de avaliação deste e elaboração de um novo plano já deveria ter sido desencadeado, mas não identificamos nenhuma ação nesse sentido. No estado de Goiás, identificamos a adoção da prática da meritocracia em detrimento de políticas de valorização para os profissionais do magistério, adota-se premiação, bonificação e estratégias para se “cumprir” as leis, sem efetivamente promover a formação e valorização da carreira docente. Por fim, sugerimos um olhar especial sobre a gestão educacional da rede federal de ensino, pois em nosso entendimento essa rede tem os elementos necessários o alcance da maioria das metas do PNE e a promoção da qualidade da educação do país. Assim podemos concluir que mais uma vez a educação foi negligenciada, e mesmo havendo leis que tentem garantir a sua qualidade, estas são menosprezadas. É urgente estabelecer o SNE, estabelecer formas mais severas de acompanhar e exigir o cumprimento das leis, para que o país possa sair desse quadro de inoperância na educação. Entre as medidas sugeridas destacamos a criação do SNE que se pautar na gestão da rede federal, a inserção de mecanismos de acompanhamento e avaliação mais eficientes, e especialmente o investimento adequado nas políticas públicas para a educação, pois este é o maior desafio para os gestores. Pois só assim realmente teremos perspectivas de um sistema educacional que eleve o Brasil aos melhores patamares em qualidade da educação.

Palavras-chave: Valorização Docente. Educação Química. Qualidade da Educação.

ABSTRACT

The education quality is a recurring theme in discussions and documents that support the country's legislation. The search for understanding the ways taken to achieve the quality of the educational process currently in Brazil is necessary to understand the current scenario of educational policies. A review of these documents led us to the context in which this study was constructed, intertwining public policies for teacher training and development and the PNE. For this proposal, we look at the relationship between the quality of education, the Goals 15 to 18 and the PNE guidelines, training and teaching work, defining our main actors as Chemistry teachers in the state of Goiás. In this context, this paper defends the thesis that elements emerge from the National and State Education Plans that demonstrate that teacher training and development are central to the improvement of Brazilian education and, in particular, Chemical Education in the state of Goiás. Supporting this defense, this paper aimed to analyze the appreciation and training of teachers included in the PNE and PEE and investigate the actions that the state of Goiás has proposed to improve the quality of Chemical Education in state schools. For such, the study was based on qualitative documentary research, whose analyzed objects were the PNE 2014-2024 and the PEE-GO 2015-2025 under the technique of content analysis, seeking data that demonstrate the relationship between the policies to achieve the plan goals and the quality of Chemical Education. During our investigative journey we realized that several factors imply this path, and among them we highlight the need for investment and actions that favor the training and appreciation of Chemistry teachers. We are less than a year away from the end of the PNE 2014-2024 and we have detected that few of its goals have been achieved. There were gaps and silences that prevented the advancement of goals, lack of follow-up and monitoring, lack of investment and commitment from government officials in general towards implementing the SNE, the PNE goals and from PEE-GO. Although we identified specific actions that show the slow progress of the plans, the process of evaluating and the preparation of a new plan should have already been started, but we did not identify any action. In the state of Goiás, we identified the adoption of the practice of meritocracy to the detriment of valorization policies for teaching professionals, adopting awards, bonuses and strategies to “comply” with the laws, without effectively promoting the training and valorization of the teaching career. Finally, we suggest a special look at the educational management of the federal education network, as in our understanding this network has the necessary elements to achieve most of the PNE's goals and promote the quality of education in the country. So we can conclude that once again education has been neglected, and even though there are laws that try to guarantee its quality, these are disregarded. It is urgent to establish the SNE, establish more severe ways of monitoring and demanding compliance with laws, so that the country can overcome this situation of ineffectiveness in education. Among the suggested measures, we highlight the creation of the SNE that is based on the management of the federal network, the insertion of more efficient monitoring and evaluation mechanisms, and especially adequate investment in public policies for education, as this is the hardest challenge for managers. Because only then we will truly have prospects for an educational system that elevates Brazil to the best levels in education quality.

Key-words: Teacher Appreciation. Chemical Education. Quality of Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------------|--|
| AC | Análise de Conteúdo |
| ALEGO | Assembleia Legislativa do Estado de Goiás |
| ANFOPE | Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação |
| BNC | Base Nacional Comum |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CAQ | Custo Aluno Qualidade |
| CAQi | Custo Aluno Qualidade inicial |
| CDH | Comissão de Direitos Humanos |
| CEPI | Centros de Ensino em Período Integral |
| Cepfor | Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação |
| CF | Constituição Federal |
| CE | Comissão de Educação |
| CEE | Conselho Estadual de Educação |
| CFQ | Conselho Federal de Química |
| CH | Carga Horária |
| CME | Conselho Municipal de Educação |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CONAE | Conferência Nacional de Educação |
| CONED | Congresso Nacional de Educação |
| CP | Conselho Pleno |
| CRQ | Conselho Regional de Química |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DC-GO | Diretrizes Curriculares para Goiás |
| DIRED | Diretoria de Estudos Educacionais |
| Divape | Diretoria de Valorização dos Profissionais da Educação |
| DOU | Diário Oficial da União |
| EaD | Educação à Distância |
| EBTT | Ensino Básico Técnico e Tecnológico |
| ECODEQ | Encontro do Centro-Oeste de Debates Sobre o Ensino de Química |

| | |
|------------------------|--|
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| ENEQ | Encontro Nacional de Ensino de Química |
| EPT | Educação Profissional e Tecnológica |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| FNDEP | Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério |
| FUNDEF | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério |
| GAB | Gabinete |
| GDPI | Gratificação de Dedicção Plena e Integral |
| GEERC | Gratificação de Estímulo à Efetiva Regência de Classe |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IC | Iniciação Científica |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IES | Instituições de Ensino Superior |
| IF | Instituto Federal |
| IFG | Instituto Federal de Goiás |
| IF-Goiano | Instituto Federal Goiano |
| IMB | Instituto Mauro Borges e pela Secretaria Estadual da Economia |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais |
| IPEA | Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| MPF | Ministério Público Federal |
| OBSESTADOSOCIAL | Observatórios do Estado Social e da Educação de Goiás |
| Parfor | Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PEE | Plano Estadual de Educação |
| PEE-GO | Plano Estadual de Educação de Goiás |
| PIB | Produto Interno Bruto |

| | |
|----------------|---|
| Pibid | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência |
| PISA | Programa Internacional de Avaliação de Estudantes |
| PME | Plano Municipal de Educação |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPA | Plano Plurianual |
| ProEB | Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica |
| PRP | Programa Residência Pedagógica |
| PSPN | Piso Salarial Profissional Nacional |
| REM | Reforma do Ensino Médio |
| RP | Residência Pedagógica |
| RSC | Reconhecimento de Saberes e Competências |
| RT | Retribuição por Titulação |
| SAEB | Sistema de avaliação da Educação Básica |
| SASE | Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino |
| SE | Sistema Educacional |
| SEB | Secretaria de Educação Básica |
| SEDUC | Secretaria de Estado de Educação |
| SEDUCE | Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte |
| SEE | Secretaria Estadual de Educação |
| Setec | Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica |
| SINTEGO | Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Goiás |
| SINPRO | Sindicato dos Professores do Estado de Goiás |
| SME | Secretaria Municipal de Educação |
| SNE | Sistema Nacional de Educação |
| UAB | Universidade Aberta do Brasil |
| UEE | União Estadual dos Estudantes |
| UEG | Universidade Estadual de Goiás |
| UF | Unidades da Federação |
| UFG | Universidade Federal de Goiás |
| UFLA | Universidade Federal de Lavras |
| UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |
| UFPE | Universidade Federal de Pernambuco |

UFU

Universidade Federal de Uberlândia

UnB

Universidade de Brasília

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|------------------|---|------|
| Figura 01 | Cronograma para a publicação de estudos sobre o PNE pelo INEP. | 89 |
| Figura 02 | Formação dos docentes que atuam no Ensino Médio no período de 2018 a 2022. | 125 |
| Figura 03 | Indicador de adequação da formação docente para o ensino médio, segundo a disciplina. | 126 |
| Figura 04 | Percentual de professores da educação básica com pós-graduação <i>lato sensu</i> ou <i>stricto sensu</i> , por grande região. | 129 |
| Figura 05 | Percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada, por grande região. | 130 |
| Figura 06 | Percentual de docentes com formação continuada na disciplina que atua. | 1131 |
| Figura 07 | Análise dos indicadores para a Meta 18 do PNE 2014-2024, em 2018. | 133 |
| Figura 08 | Tabela de vencimento dos professores efetivos da rede estadual de Goiás. | 163 |
| Figura 09 | Novo vencimento dos professores aprovado em maio de 2023. | 166 |
| Figura 10 | Valores da GDPI conforme a função e a carga horária no CEPI. | 173 |
| Figura 11 | Valores das GEERC e GRATCP. | 174 |
| Figura 12 | Distribuição de carga horária em sala de aula e horas atividades. | 176 |
| Figura 13 | Dados do SAEB 2013 (esquerda) e 2015 (direita) na região Centro-Oeste. | 185 |
| Figura 14 | Percentual de Professores da Educação Básica com Pós-graduação <i>lato sensu</i> ou <i>stricto sensu</i> , por Dependência Administrativa – Brasil – 2013-2021. | 186 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|------------------|---|-----|
| Quadro 01 | Texto das metas presentes no PNE 2014-2024 (Lei 13.005/2014). | 82 |
| Quadro 02 | Classificação das metas do PNE 2014-2024 de acordo com o tema central. | 85 |
| Quadro 03 | Proposta de relação entre grupos, tema, metas e diretrizes do PNE 2014-2024. | 86 |
| Quadro 04 | Proposta de relação entre blocos, tema e metas do PNE 2014-2024 | 86 |
| Quadro 05 | Comparativo entre os setores do PNE 2001-2010 e as metas do PNE 2014-2024. | 88 |
| Quadro 06 | Carga horária semanal dos professores da rede estadual de Goiás | 99 |
| Quadro 07 | Distribuição das metas do PEE-GO 2008-2017 e os níveis e modalidades de ensino. | 106 |
| Quadro 08 | Comparativo entre as diretrizes do PNE 2014-2024 e os objetivos do PEE-GO 2015-2025. | 108 |
| Quadro 09 | Comparativo entre as Metas 1, 2 e 3 do PNE e o PEE. | 110 |
| Quadro 10 | Comparativo entre as Metas 4, 5 e 6 do PNE e o PEE. | 112 |
| Quadro 11 | Comparativo entre as Metas 7, 8 e 9 do PNE e o PEE. | 113 |
| Quadro 12 | Comparativo entre as Metas 10, 11 e 12 do PNE e o PEE. | 115 |
| Quadro 13 | Comparativo entre as Metas 13, 14 e 15 do PNE e o PEE. | 116 |
| Quadro 14 | Comparativo entre as Metas 16, 17 e 18 do PNE e o PEE. | 118 |
| Quadro 15 | Comparativo entre as Metas 19 e 20 do PNE e o PEE. | 120 |
| Quadro 16 | Metas do PEE-GO sem correspondência no PNE. | 121 |
| Quadro 17 | Programas do Governo Federal de incentivo a formação docente. | 149 |
| Quadro 18 | Decretos e leis goianos que se relacionam a carreira e plano de cargos e vencimentos dos profissionais do magistério. | 157 |
| Quadro 19 | Comparativo entre os vencimentos dos professores P-I e P-III da rede estadual de educação de Goiás. | 164 |
| Quadro 20 | Legislação que concede benefícios, bônus e auxílios aos professores da rede estadual de Goiás. | 167 |

| | | |
|------------------|---|-----|
| Quadro 21 | Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. | 187 |
| Quadro 22 | Valores da Retribuição por titulação para professores EBTT, 40 horas e dedicação exclusiva, em reais (R\$). | 189 |
| Quadro 23 | Vencimento básico, em reais (R\$), para Professores EBTT conforme o regime de trabalho. | 190 |
| Quadro 24 | Valores de salário, para o ano de 2023, para professores da rede estadual e federal, em reais (R\$). | 190 |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| APRESENTAÇÃO | 20 |
| INTRODUÇÃO | 24 |
| CAPÍTULO 1 - FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL | 31 |
| 1.1 – FORMAÇÃO DOCENTE: INICIAL E CONTINUADA | 35 |
| 1.2 – CONDIÇÕES DE TRABALHO: PLANO DE CARREIRA E REMUNERAÇÃO | 40 |
| 1.3 – FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES DE QUÍMICA - ALGUMAS ESPECIFICIDADES | 45 |
| CAPÍTULO 2 – PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: HISTÓRICO, CONCEPÇÃO E ESTRUTURA | 54 |
| 2.1 – SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (SNE) E O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE): INTERRELAÇÕES | 54 |
| 2.2. – FINANCIAMENTO E INVESTIMENTOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: O PIB, CAQ E O PNE | 58 |
| CAPÍTULO 3 – ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS | 65 |
| 3.1 - NATUREZA DA PESQUISA | 65 |
| 3.2 – ANÁLISE DOS DADOS | 68 |
| 3.3 – PERCURSO E “DESCOBERTAS” INICIAIS | 71 |
| CAPÍTULO 4 - PLANEJANDO A EDUCAÇÃO POR METAS, E ESTRATÉGIAS: HISTÓRICO DOS PLANOS | 74 |
| 4.1 – PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO | 74 |
| 4.1.1 - <i>Metas 15 a 18 do PNE 2014-2024: um panorama inicial</i> | 90 |
| 4.2 – PLANOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO (PEEs): CAMINHOS, TRAJETÓRIAS E INTERAÇÕES COM O PNE | 100 |
| 4.2.1 - <i>A Construção dos Planos Estaduais de Educação de Goiás (PEE-GO)</i> | 105 |
| CAPÍTULO 5 - VALORIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE EM QUÍMICA NO BRASIL E NO ESTADO DE GOIÁS: AVANÇOS E SILENCIAMENTOS | 124 |

| | |
|--|------------|
| 5.1 – REVISITANDO OS PLANOS VIGENTES: O QUE O TEMPO NOS CONTA? | 124 |
| 5.2 – AÇÕES GOVERNAMENTAIS PARA EXECUÇÃO DOS PLANOS: AVANÇOS, INÉRCIAS E SILENCIAMENTOS | 136 |
| 5.2.1 – <i>Valorização, Formação Inicial e Continuada: perspectivas, contradições e retrocessos nas políticas nacionais para professores</i> | 136 |
| 5.2.2 – <i>O Estado de Goiás e as políticas de formação e valorização docente: visitando a legislação goiana</i> | 156 |
| 5.3 – PROPONDO CAMINHOS PARA UM NOVO PNE 2025-2035: MOVIMENTOS PARA VENCER A INÉRCIA | 178 |
| 5.3.1 – <i>Valorização Docente: um Olhar Sobre a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e o SNE</i> | 181 |
| CONSIDERAÇÕES “QUASE” FINAIS | 194 |
| REFERÊNCIAS | 200 |
| APÊNDICES | 222 |

APRESENTAÇÃO

“Eu sou aquela mulher a quem o tempo muito ensinou.

*Ensinou a amar a vida e não desistir da luta.
Recomeçar na derrota, renunciar a palavras e
pensamentos negativos.*

Acreditar nos valores humanos e ser otimista”.

(Cora Coralina)

Parafraseio este poema de Cora Coralina para me apresentar, pois falo como mulher resignada e intensa que sou, que passou por muitos desafios durante a vida, lutas incessantes que me conduziram a este doutorado, um sonho construído a passos firmes. Desistir e perder a motivação para fazer diferente nunca foram opções nas minhas escolhas. Com esse espírito de coragem, vontade e otimismo me lanço a este novo desafio.

E ao me lançar nessa jornada imagino questões que podem estar germinando em sua mente, querido leitor: quem é a Sandra? Que caminhos percorreu? Como se constituiu como pesquisadora em Educação Química? E por que pensar em Políticas Públicas para Formação Docente?

Nesta seção te apresento fragmentos dos caminhos que percorri até chegar nesta tese que foi construída a várias mãos e que representa mais que um trabalho acadêmico, mas a realização de um sonho.

Nascida em Itumbiara, região sul de Goiás, cresci entre a cidade e o campo, pois meus pais moravam em uma chácara e sempre que os afazeres ficavam intensos, eu passava alguns dias em Itumbiara, na casa de meus avós maternos. Sou a primogênita de três irmãos e tive uma infância, marcada pelo “trabalho na roça”, ajudando no plantio e cultivo para nossa subsistência. Aprendi logo cedo o sentido da colaboração com o sustento da família e a valorizar um trabalho que exigisse menos esforço físico e exposição ao sol.

Aos sete anos ingressei na escola primária, particular, exigente e rigorosa. Mas como minha mãe já tinha me alfabetizado, eu me tornei “auxiliar” da minha professora da pré-escola, o que me despertou a vontade ensinar, pois eu ajudava ativamente nas aulas dela e era fantástico poder ensinar meus colegas. A partir daquela experiência, passei sempre a liderar grupos de estudos, sendo monitora e me envolvendo com o ensinar.

Ainda na adolescência comecei um relacionamento e aos 14 anos fiquei grávida. Após completar oito meses de gestação meus pais sofreram um acidente automobilístico e fiquei órfã. Dias depois, me tornei mãe de uma menina especial¹ e tutora dos meus dois irmãos, de 11 e 8 anos, à época. O ano de 1990 foi marcado por tragédia, desafios e dificuldades.

Em decorrência das necessidades oriundas da perda de meus pais, tive que abster-me dos estudos por três anos, indo residir na chácara. Retornei para Itumbiara e retomei o Ensino Médio em 1994, concluindo o curso Colegial² em 1996. Ao iniciar o ano letivo de 1997, fui aprovada no vestibular para Licenciatura em Química e convidada pela diretora da escola em que eu havia concluído o Colegial a assumir algumas aulas, por meio de um contrato temporário. Assim iniciava a minha jornada na docência, apesar de não possuir nenhuma experiência na regência em sala de aula. Foi uma experiência marcada por muitos desafios, erros e acertos no exercício docente.

A escola que comecei minha carreira era uma escola estadual de referência na cidade, localizada na região central, com excelentes resultados em termos de ensino e aprendizagem. Foi desafiador assumir a sala de aula, sem conhecimento pedagógico, me espelhando nos meus antigos professores e buscando fazer aquilo que eu acreditava ser mais efetivo para a aprendizagem dos meus alunos.

Ser professora sempre foi minha escolha profissional, desde criança, e naquele contexto se constituiu como a oportunidade mais prática e viável. Trabalhando na escola eu teria maior flexibilidade de horários para cuidar da terapia da minha filha, além de fazer o que eu gostava: ensinar. Assim tenho me constituído como professora desde 1997, uma carreira que em fevereiro de 2023 completou 26 anos.

No mesmo ano em que comecei a lecionar, eu ingressei no curso noturno de Licenciatura em Química, no Instituto Luterano de Ensino Superior de Itumbiara (ILES/ULBRA), uma instituição privada, confessional. Durante o curso tive contato com a Educação Química e fui me apaixonando, pois eu aprendia coisas novas e aplicava em minhas aulas, vendo bons resultados em termos de aprendizagem e interesse dos alunos pelas aulas de Química.

A construção do meu eu docente, como professora de Química, foi se constituindo na prática da sala de aula, concomitantemente, com a formação no curso de Licenciatura. Nesse ínterim, participei de um projeto de Iniciação Científica (IC) sobre o uso de livros paradidáticos

¹ Uma forma carinhosa de tratar minha filha no contexto familiar, em substituição ao termo portadora de necessidades especiais.

² Essa nomenclatura adotada na época equivale ao atual Ensino Médio.

nas aulas de Química, sob a orientação de uma pessoa muito especial, Professora Maria Stela Gondin (*in memoriam*). Participar deste projeto me mostrou várias possibilidades de abordagens nas aulas e me levou a querer saber mais sobre as diversas formas e possibilidades para ensinar Química.

A partir deste contato com a Educação Química, participei de diversos Encontros Nacionais de Ensino de Química (ENEQ), Encontro do Centro-Oeste de Debates sobre o Ensino de Química (ECODEQ), publicando experiências vividas nas minhas aulas. Quanto mais eu mergulhava no mundo da Educação Química, mais eu me interessava, me levando a querer conhecer mais, me especializar nessa área.

Ao concluir a graduação em 2002, eu já tinha sido aprovada no concurso para professores da rede estadual de Goiás, me efetivando em 1999. Pertencer ao quadro efetivo me possibilitou participar de cursos de capacitação oferecidos pelo governo estadual e por entidades externas, sempre buscando aprimorar meus conhecimentos sobre a Educação Química. Em termos de formação continuada, manifestei interesse em toda oportunidade que o governo estadual proporcionou. Então, logo após a graduação, cursei duas especializações: uma em Química pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) e outra em Formação de Professores de Ciências, pela Universidade de Brasília (UnB), esta última oferecida em uma parceria com a Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEDUC), apenas para professores em exercício.

No ano de 2005 fui convidada a integrar o quadro docente da instituição em que cursei a Licenciatura em Química para ministrar disciplinas da área de Educação Química. Nesta instituição trabalhei por 11 anos, atuando como professora e como coordenadora do curso. Trabalhar com a formação de professores me instigou ainda mais a aprender sobre esse campo, motivo pelo qual decidi cursar o mestrado, ingressando no Programa de Pós-graduação em Química da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em 2008.

A dissertação foi orientada pela professora Dra. Rejane Maria Ghisolfi Silva, teve por título “Limites e Possibilidades Formativas da *Webquest* como Atividade de Pesquisa na Formação Docente em Química” e versou sobre o uso da tecnologia na formação do professor pesquisador, tendo ainda como temática secundária a Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003), que determina a inserção no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Defender esse trabalho foi muito gratificante pois me possibilitou apresentar novas formas de se trabalhar a Química no Ensino Médio, também “plantar sementinhas” na nova geração de docentes, sobre as diversas abordagens para as aulas de Química.

No entanto, algo ainda me inquietava: saber mais sobre o contexto político da educação. Assim, sempre enfatizei em minhas aulas no curso de licenciatura os diversos olhares sobre as questões políticas voltadas à formação, sobre as políticas públicas que se estabeleciam no contexto do campo de atuação docente. Este anseio se tornou maior quando, em 2016, ingressei como professora efetiva do Instituto Federal Goiano, onde atuo no Ensino Médio Integrado e no curso de Licenciatura em Química. Ao conhecer a realidade da rede federal passei a observar melhor as questões políticas voltadas ao sistema educacional, me incomodando e despertando o desejo de embrenhar pelos caminhos do mecanismo político que rege a educação nacional e goiana, referente à valorização e à formação inicial e continuada dos professores de Química.

No contexto do Instituto Federal Goiano observei o posicionamento político dos meus colegas, o quanto discutiam em reuniões os aspectos que regiam a legislação a que estávamos submetidos. Foi inquietante perceber que durante o tempo em que atuei na rede estadual nunca tinha presenciado debates sobre políticas que garantiam as condições de trabalho e a valorização docente. Muito pelo contrário, um fato que se destacou a partir da inserção no âmbito federal foi perceber a aparente passividade dos professores da rede estadual e, na minha percepção, a ausência de interesse em conhecer e reivindicar os próprios direitos.

Assim, me desafiei a compreender o contexto histórico-político que estabelece a legislação e o processo de criação das políticas públicas, a partir da Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases, Diretrizes para Formação de Professores, os Planos Nacionais de Educação e o Plano Estadual de Educação como instrumentos para alcance da melhoria da qualidade do ensino de Química no Estado de Goiás.

Este trabalho se configura como fruto dessas buscas e inquietações, de forma a contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Química em Goiás e, conseqüentemente, do país. Convido você a mergulhar comigo nessa tese para que possamos compreender melhor os fundamentos legais presentes nas políticas públicas de formação e valorização docente, os avanços e silenciamentos que impedem o alcance da almejada qualidade da educação brasileira.

INTRODUÇÃO

Hodiernamente, os desafios são constantes em todos os setores da sociedade, a busca pela qualidade se tornou um lema para “se tornar referência” em qualquer aspecto da vida. Na escola, os conflitos e desafios não distam dos demais setores sociais. Há décadas, a educação brasileira busca alcançar patamares melhores no cenário nacional e internacional em termos de qualidade e, para tal, a sociedade civil e os governos trabalham em prol de projetos e políticas públicas que proporcionem essa melhoria. Esse tema vem compondo a “agenda de governos, movimentos sociais, pais, estudantes e pesquisadores do campo da educação. Nessa direção, no caso brasileiro, ressalta-se que a efetivação de uma escola de qualidade se apresenta como um complexo e grande desafio” (Dourado; Oliveira, 2009, p. 202).

Assim temos visto que “na atual conjuntura brasileira, os processos de construção de políticas públicas educacionais ganham sentido e importância quando têm por objetivo principal a busca de um padrão de qualidade que seja compreendido como direito de cada cidadão” (Brasil, 2014b, p.08).

Discutir qualidade, em termos educacionais, exige que tomemos algumas referências, partindo da concepção de que “o fato educacional é cultural e situado, que isto implica perguntar-se por significados históricos na compreensão dos processos, a partir de cortes sincrônicos, considerando os conflitos, as contradições entre os valores locais e os da cultura em geral” (Gatti *et al.*, 2019, p.43). Segundo os autores, os recursos, a estrutura física e pedagógica são elementos importantes, mas não suficientes para uma boa formação do aluno; inclusive deve-se tomá-lo como elemento central do processo educativo e lembrar que os professores³ possuem um papel fundamental nesse processo.

Os debates sobre o alcance de uma educação de qualidade devem focar nos múltiplos fatores que impactam nesse contexto, tais como: concentração de renda, desigualdade social, educação como direito, os sistemas e unidades educacionais, processo de organização e gestão do trabalho escolar, condições de trabalho, gestão da escola, questões sobre o currículo, formação e profissionalização docente (Dourado; Oliveira, 2009). Os autores complementam ainda que

[...] a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como

³ Durante o texto não utilizaremos a flexão de gênero, adotaremos, de forma genérica, o termo professores para nos referirmos às professoras e professores. O mesmo procedimento se aplicará para os demais termos como alunos, coordenadores, dentre outros.

os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos (Dourado; Oliveira, 2009, p. 205).

Essas dimensões extra e intraescolares interferem em todo o processo de qualidade da educação e devem ser considerados ao se pensar em estabelecer padrões de qualidade. Dourado, Oliveira e Santos (2007) estabelecem um parâmetro para a análise das dimensões intra e extraescolares, sendo esta última direcionada ao espaço social e obrigações do Estado. Já as intraescolares foram agrupadas em quatro planos: condições de oferta de ensino; gestão e organização do trabalho escolar; formação, profissionalização e ação pedagógica e por último, acesso, permanência e desempenho escolar. Essas dimensões contemplam todos os fatores que impactam na qualidade da educação, portanto um assunto extenso e complexo, sendo necessário delimitar nosso estudo aos fatores que envolvem a formação, a valorização dos professores de Química.

Dourado e Oliveira (2009) reforçam que essas dimensões devem ser consideradas de maneira articulada na efetivação de uma política educacional direcionada à garantia de escola de qualidade para todos, em todos os níveis e modalidades. Então para entendermos melhor os caminhos percorridos para o alcance do processo educacional vigente no Brasil precisamos retomar alguns eventos e leis que nos aproximam do cenário atual.

Nesta perspectiva, optamos por olhar a educação do país a partir da construção das primeiras ações que visavam a implementação de políticas públicas voltadas à elaboração de um sistema educacional. No entanto, mesmo sentindo a necessidade de tomarmos um marco inicial para nosso estudo, alertamos que seria muito difícil avançar em todos os aspectos e eventos que interferem no processo educacional e seu contexto histórico-político-social, portanto nos limitaremos a explicações sobre aspectos básicos que se interrelacionam com nosso objeto de estudo e nossos objetivos.

Cronologicamente tomamos como ponto de partida o Manifesto dos Pioneiros de 1932, perpassando pelos debates posteriores e chegando na aprovação dos Planos Nacionais de Educação (PNEs), direcionando nosso estudo para a formação e valorização dos professores de Química.

Alguns estudos e documentos como Saviani (2008, 2010, 2014), CONAE (2010, 2014, 2018), mencionam a necessidade de um Sistema Educacional (SE) no Brasil, como base para a efetivação das políticas e leis que garantiriam a educação de qualidade em todo o território nacional. Quando nos referimos ao SE, estamos adotando o conceito apresentado por Saviani (2010, p. 381) como “a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente que opera

eficazmente no processo de educação da população”. Assim, a busca pelo sistema que garanta alcançar os padrões de qualidade estabelecidos pelos órgãos e leis que regem o país se tornou fundamental a todos os governos.

Em termos de SE, o cenário brasileiro se configura com muitas contradições, desencontros, imprecisões e improvisações que marcam a situação atual, deveras desfavoráveis aos requisitos da organização da educação na forma de um sistema nacional. É salutar instituir um sistema nacional que não dependa das adesões autônomas, voluntárias e *a posteriori* das unidades federadas e municípios. Essa adesão ao sistema nacional deve ocorrer com a participação concreta na sua construção submetendo-se às suas regras e princípios em sua integridade. Portanto, a adesão não deve ser facultativa e, deve independer das oscilações decorrentes de disputas partidárias e pessoais comuns nas instâncias federativas (Saviani, 2010).

Nesse sentido, o PNE surgiu como uma forma de articular o Sistema Nacional de Educação (SNE), por meio de ações integradoras dos poderes públicos das diferentes esferas (federal, estadual e municipal) que levariam ao alcance da almejada qualidade da educação brasileira (Moraes; Henrique, 2017). O PNE alcança um planejamento amplo (nacional) para todos os níveis e modalidades da educação, as questões docentes e financeiras, contemplando metas e objetivos que levaria o Brasil a um patamar elevado na qualidade da sua educação.

Assim, essa articulação das esferas federativas vem mencionada no próprio PNE 2001-2010, pois a aprovação da lei que o instituiu orientou os estados brasileiros a elaborar seus Planos Estaduais de Educação (PEE), em consonância com o PNE, estabelecendo os prazos e metas para a garantia do atendimento do plano em tempo hábil. Porém, até o final de sua vigência, apenas doze unidades federativas instituíram inicialmente seus PEEs. O Estado de Goiás figurou entre eles, uma vez que publicou seu plano na forma da Lei Complementar nº 62, de 09 de outubro de 2008 (Goiás, 2008), com vigência de 2008 a 2017 (10 anos).

Uma revisão sobre esses documentos e outros a eles vinculados se fez necessária para a compreensão do contexto em que esse estudo se construiu, entrelaçando as políticas públicas estaduais e os PNEs, nos conduzindo ao pressuposto de que o PNE 2014-2024 e o PEE 2015-2025 contêm elementos que orientam melhorias na oferta educacional brasileira, e neste particular na Educação Química do estado de Goiás.

Para essa proposta, voltamos o olhar para a relação entre a qualidade da Educação Brasileira e da Educação Química, as metas e diretrizes dos PNEs, a formação e o trabalho docente, delimitando como nossos atores principais, os professores de Química do estado de Goiás, sua formação e valorização profissional. Embora os documentos (PNE e PEE) não

mencionem diretamente as áreas específicas de atuação dos professores, propomos aqui estabelecer essa relação.

No que tange à formação inicial e continuada dos professores, defendemos a sua importância na melhoria da qualidade da educação. Logo a formação inicial deve receber atenção especial nas políticas públicas de formação docente, por se caracterizar como o primeiro contato com o desenvolvimento profissional contínuo e apresentar um papel importante na qualidade do trabalho docente dos estudantes que passam por esse processo (Gatti; Barreto; André, 2011).

A formação e a valorização dos professores de Química foram inseridas neste contexto devido as peculiaridades inerentes ao trabalho docente para essa Ciência, pela experiência docente na rede estadual de Goiás, na rede federal e na Educação Química, por possuir, a certo modo, a vivência da situação formativa e laboral dos professores da rede federal e da rede estadual goiana.

Vários são os fatores que impactam no trabalho docente em Química, em especial na rede pública estadual. A situação do ensino de Química é bastante complexa no que tange a demanda de profissional formado na área específica (Licenciatura em Química) nas escolas públicas estaduais de Goiás.

Não é de hoje que enfrentamos dificuldades em ter professores habilitados para cobrir as demandas da população escolarizável, dificuldades para oferecer uma formação sólida, e, também, recursos suficientes para dar a eles condições de trabalho e remuneração adequadas. É um dos traços persistentes e problemáticos em nossa história (Gatti *et al.*, 2019, p.20).

Em decorrência dessa complexidade, verifica-se pouco interesse em ser docente da Educação Básica por parte dos ingressantes e egressos dos cursos de Licenciatura. Além do fato de muitos cursos de Licenciatura em Química serem estruturados de forma a contemplar a carga horária que acrescenta atribuições reconhecidas pelo Conselho Federal de Química (CFQ), possibilitando a atuação do licenciado em outras áreas além da sala de aula. Assim, muitos professores licenciados rejeitam a docência como profissão para esgueirar-se “dos desafios da desvalorização salarial, da precarização e da intensificação do trabalho, problemas físicos e psíquicos, o trabalho extraescolar, os impactos para a vivência do tempo livre e a precariedade das instituições escolares” (Luz *et al.*, 2019, p.72) e embrenham-se pela carreira na indústria ou na pesquisa. Essa tendência nos leva a um déficit profissional nas escolas, coberto por professores de outras áreas, como a Biologia, Matemática e Ciências (antiga Licenciatura Curta), decorrente da falta de valorização e motivação para a carreira docente.

Um levantamento inicial realizado no PNE, nos mostrou que a formação específica e a valorização dos professores até o ano de 2024 está estabelecida em suas metas e diretrizes, mas acredita-se que o país e o estado de Goiás ainda precisam avançar no alcance dessas metas. Assim, uma proposta que discuta e defenda a formação inicial e continuada, a valorização e melhores condições de trabalho dos professores de Química que atuam na rede estadual goiana se mostra relevante para a melhoria da qualidade do ensino de Química e ao cumprimento das metas do PNE e do PEE.

A partir dessa demanda, elaboramos a pergunta que orientou nosso trabalho: De que modo a formação e valorização de professores de Química, contempladas no PNE 2014-2024 e no PEE 2015-2025, orientam as ações no estado de Goiás de forma a efetivar a melhoria da Educação Química?

O PNE 2001-2010 previa em suas diretrizes de políticas públicas que a formação docente fosse implementada por meio da formação inicial e continuada, pois considera-se que elas fornecem condições para o desenvolvimento do país, uma vez que a produção do conhecimento depende do nível e da qualidade da formação dos professores. A qualidade da educação está vinculada conjuntamente à valorização profissional do professor, por meio de melhores condições de trabalho, planos de carreira, salários, formação inicial e continuada. Nesse sentido, vale destacar a necessidade de se cumprir as metas estabelecidas nos PNEs como uma forma de alcançar o desenvolvimento do Brasil, da Educação e da Educação Química (Zuffo, 2018).

Assim, voltamos nosso olhar para as metas e estratégias dos PNEs e PEE-GO que remetem a valorização, a formação inicial e continuada do professor da Educação Básica, verificado o alcance das metas estabelecidas até o momento e a caracterização do corpo docente que atua nas escolas goianas, em especial, na disciplina de Química. Pautados nesta análise, defendemos a tese de que dos Planos Nacional e Estadual de Educação emergem elementos evidenciadores de que a formação e valorização do professor possui centralidade na efetivação da melhoria da educação brasileira e, neste particular, da Educação Química no estado de Goiás.

É sabido que apesar da existência de documentos legais como a Constituição Federal (CF), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e os Planos Nacionais de Educação (PNEs), que estabelecem a valorização e a formação específica dos professores para a atuação na Educação Básica, pouco se avançou no Brasil em termos de atendimento a tais exigências legais. Logo, é urgente e necessária uma política de efetivação da valorização e da formação docente, uma vez que os dados do Censo Escolar de 2014 mostraram que dos 2,2

milhões de professores que atuam na Educação Básica, cerca de 24% deles não possuem formação de nível superior na área que atuam (Zuffo, 2018).

A formação docente inserida nas políticas públicas é defendida como condição para a qualidade da educação prevista na LDB, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), no entanto, quando pensamos no professor de Química, ainda estamos distantes de alcançar o previsto na lei.

Nesse contexto, apresentamos como objetivo geral deste trabalho analisar a valorização e a formação de professores contempladas nos PNE e PEE e investigar as ações que o estado de Goiás tem proposto para efetivar a melhoria da qualidade da Educação Química nas escolas da rede estadual. No intuito de alcançar tal objetivo, estabeleceu-se os seguintes objetivos específicos:

- Estudar o contexto histórico-político em que os processos de criação dos PNEs e PEEs ocorreram;
- Apresentar o papel de um Sistema Nacional de Educação no contexto da educação nacional;
- Analisar os PNEs em termos de propostas sobre o labor e a formação docente na disciplina de Química;
- Analisar o PEE, sua execução e a situação dos professores de Química;
- Relacionar o PNE 2014-2024, o PEE-GO 2015-2025 e a Educação Química;
- Analisar as ações propostas pelo Estado de Goiás na efetivação dos planos (PNE e PEE-GO) e para a melhoria da Educação Química.

Com essa linha de trabalho, partimos rumo a construção do texto final desta tese, cuja estrutura se configurou em cinco capítulos, que podemos descrever da seguinte forma:

- Capítulo Um (1): traz uma breve abordagem sobre formação e valorização docente, transitando pela formação docente (inicial e continuada), as condições de trabalho (remuneração e plano de carreira) e ainda, a formação e valorização dos professores de Química e suas especificidades;
- Capítulo Dois (2): traz um breve embasamento sobre pontos relevantes relacionados ao planejamento da educação no Brasil, seu histórico, concepção e estrutura, transitando por temas como a Qualidade da Educação, Sistema Nacional de Educação (SNE) e suas interrelações com os PNEs, perpassando brevemente pelas questões sobre financiamento e investimento na educação brasileira.

- Capítulo Três (3): apresenta o itinerário metodológico adotado neste trabalho, descrevendo e justificando as opções metodológicas que nos conduziram pela coleta e análise dos dados.
- Capítulo Quatro (4): traz a organização, o contexto histórico, os fatores envolvidos na elaboração e aprovação dos Planos Nacionais e Estaduais de Educação, e ainda o comparativo entre o PNE 2014-2024 e o PEE-GO 2015-2025.
- Capítulo Cinco (05): apresenta os dados mais recentes sobre as políticas e ações desenvolvidas pelo governo federal e goiano que atendem ao PNE e PEE-GO e que impactam na valorização e formação dos professores de Química, e por conseguinte, eleva a qualidade da Educação Química no país e no Estado de Goiás.
- Por fim temos as considerações “quase” finais, apontando as principais conclusões obtidas durante a pesquisa, os fatos marcantes e as perspectivas para o futuro, que remetem ou não aos silenciamentos e avanços dos planos (PNE e PEE-GO) e da Educação Química goiana.

Venha conosco nessa jornada de discussões e reflexões sobre a formação e valorização dos professores de Química, na aventura inquietante de compreender um pouco das políticas e do mecanismo que rege o contexto da educação brasileira e da Educação Química. Esperamos que essa inquietação desperte também o desejo de conhecer mais sobre esse tema tão complexo e relevante para nossa educação.

FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DE PROFESSORES

NO BRASIL

CAPÍTULO 1

Os termos “formação e valorização profissional” são identificados nos principais documentos da educação brasileira, tais como a Constituição Federal (Brasil, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001; 2014a) e Plano Estadual de Educação (Goiás, 2008; 2015c), dentre outros. Mas a que tipo de valorização devemos remeter quando pensamos nos professores da Educação Básica?

A valorização profissional docente se vincula a aspectos internos e externos à profissão. Apresenta interfaces com o trabalho e suas condições de produção, bem como a aspectos anteriores ou externos ao processo de ensino como formação, carreira, políticas educacionais, reconhecimento e prestígio social. Embora valha ressaltar que mesmo não dependendo da atuação profissional do professor, esses fatores interrelacionam e impactam o trabalho docente (Hypolito, 2012).

“A valorização dos profissionais da educação é traduzida por avanços e recuos, potencialidades e limitações, efetivações e intermitências e encontra-se indissociada dos processos mais amplos das mutações sociais contemporâneas” (Silva, 2016, p. 147). Daí a importância de políticas públicas que estabeleçam formas de se atingir a valorização dos profissionais da educação, uma vez que desde a promulgação da CF de 1988, essa necessidade foi apontada. Pode-se ler em seu artigo 206, inciso V o texto que prevê a “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” (Brasil, 1988, p. 109). Além do princípio da valorização, o mesmo artigo em seu inciso VII determina o estabelecimento do “piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal”.

Na mesma direção, em 1996 foi promulgada a LDB (Lei nº 9.394/1996), na qual temos em seu artigo 67, bem explícito, a determinação legal para a formação e a valorização dos profissionais da educação:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho (Brasil, 1996, p. 45).

Desde a promulgação dessa lei, a qualidade da educação básica, a formação e a valorização dos professores vêm se constituindo como tema de muita polêmica, debates, alterações e regulamentações, mostrando que se trata de um campo de disputa política que busca a redefinição da organização do Estado e mudanças educacionais pautadas em um projeto de sociedade autônoma, capaz de se posicionar criticamente e decidir os seus rumos em direção a um mundo mais justo (Scheibe, 2016).

Com a aprovação do PNE 2001-2010 (Brasil, 2001) ficou estabelecido que a “valorização do magistério é condição fundamental para a qualidade da educação, mediante uma política global que considere a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada” (Silva, 2016, p. 152).

Há décadas professores e os órgãos representativos de classes e dos interesses educacionais no país debatem e articulam formas de melhorar as suas condições de trabalho justificando que essas condições influenciam na qualidade da educação no país. Os debates e diálogos realizados inferem que carreiras estruturadas, uma formação inicial articulada à formação continuada, melhores condições de trabalho e salários condizentes com a formação são fatores que impactam diretamente na melhoria da qualidade da educação (Aguiar *et al.*, 2016).

Os profissionais da educação não passaram incólumes nos processos de reforma educacional das últimas décadas, o que exigiu que as suas entidades representativas reforçassem as lutas por melhores condições de trabalho, formação e salários, (re)atualizando o debate com outros elementos do cenário sócio-político-econômico mundial (Freitas, 2002 *apud* Aguilar *et al.*, 2016, p. 14).

Dentre as entidades e órgãos que lutam pela valorização e a formação do professor, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) defende a implementação de uma política global, nacional, de valorização e profissionalização dos professores no Brasil, justificando que essa política criaria as condições para uma educação emancipatória, desde que considerada como “política pública de estado à formação inicial e formação continuada, às condições de trabalho e à remuneração e carreira dos profissionais da educação” (Freitas, 2016, p. 33).

Segundo Scheibe (2016), algumas condições estão dispostas nas políticas públicas educacionais editadas particularmente nas últimas décadas, por meio de legislações e ações, que podem significar uma mudança para melhor no futuro da educação e da sociedade como um todo.

A aprovação dos planos nacionais, planos estaduais e municipais de educação, se constituiu como “uma oportunidade histórica para a implementação de ações institucionais integradoras que valorizem efetivamente os profissionais da educação no país, passo fundamental para a concretização de uma educação básica de qualidade para todos” (Aguiar *et al.*, 2016, p. 15).

Além dos PNEs e PEEs, podemos apontar alguns documentos que também orientam sobre a formação e valorização dos professores. Dentre eles destacamos a Lei do Piso Salarial implementada pela Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008 (Brasil, 2008a), as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública estabelecidas pela Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009 (CNE/CEB nº 2/2009) (Brasil, 2009a), a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica instituída pelo Decreto nº 8.752 de 09 de maio de 2016 (Brasil, 2016), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação implementado pela Lei 14.113 de 25 de dezembro de 2020 (Brasil, 2020a), instituídas com o propósito de promover a valorização profissional, ainda que em níveis distantes do ideal desejado.

O PNE 2014-2024 não só estabeleceu metas e diretrizes para formação inicial e continuada, como destacou que a sua efetivação dependerá do desenvolvimento das condições necessárias a cada modalidade de formação se efetive, pautadas em uma política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação (Oliveira *et al.*, 2016a).

Entretanto, é necessário destacar que a implementação das metas do PNE-2014-2024 e dos PEEs perpassam pelo desafio de se construir forças sociais organizadas capazes de influenciar, acompanhar, monitorar e avaliar o conjunto de metas e ações. Mais especificamente, infere-se que um grande desafio será a implementação do SNE, a efetivação do regime de cooperação entre os entes federados e o financiamento adequado da educação. Isto decorrente do fato de depender diretamente da capacidade do Estado e da sociedade em garantir as condições materiais e de formação aos trabalhadores da educação que atuam e irão atuar nas escolas brasileiras (Aguiar *et al.*, 2016).

A reestruturação da participação da União na valorização e formação dos profissionais docentes requer, porém, a efetiva implementação do PNE, no qual consta como meta a ser atingida, entre outras, que sinalizam melhorias para a formação dos professores, a criação de um Sistema Nacional de Educação - SNE, reivindicação que foi enfatizada pelo movimento organizado dos educadores, e pelas conferências nacionais realizadas nos últimos anos (Scheibe, 2016, p. 28).

Isso somado ao fato de que se faz necessário o entendimento de que a política de formação dos profissionais da educação vincula-se a outros fatores como plano de carreira e jornada de trabalho, exigindo assim a proposição de “ações e estratégias para melhorar a qualidade do ensino, as condições de trabalho e a qualificação dos trabalhadores, bem como uma maior articulação entre o MEC, as instituições formadoras, os movimentos sociais e os sistemas de ensino” (Oliveira *et al.*, 2016b, p. 28).

Vale destacar que o trabalho dos professores é essencial para uma educação de qualidade, mas Gatti e Barreto (2009) reforçam que os professores não devem ser considerados os únicos responsáveis pelas mazelas ou qualidade da educação brasileira. Há outros fatores envolvidos, que independem do trabalho efetivo dos profissionais da educação nas escolas, como por exemplo suas condições de trabalho, seus vínculos empregatícios, suas jornadas de trabalho, os programas de incentivos e o reconhecimento social para o exercício de suas responsabilidades inerentes a sua profissão e atuação na escola.

Portanto, Dourado (2015) robustece que, de acordo com o PNE 2014-2024, é necessário instituir o SNE, radicar a Política Nacional para a formação dos profissionais da educação, estabelecer as diretrizes nacionais para a carreira docente e garantir os recursos financeiros a serem aplicados objetivando cumprir a meta de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) aplicados na educação, para que tenhamos processos efetivos e fundamentais que promovam as políticas públicas e a gestão eficiente da educação nacional, e por conseguinte, a elevação da qualidade da educação no Brasil.

Além dos aspectos citados, devemos destacar ainda outros pontos referentes às condições de trabalho dos professores brasileiros, que também impactam diretamente no seu labor. Não podemos ignorar o fato de que autores como Gatti e Barreto (2009) e Silva (2016) destacam que “a falta de valorização social do professor, a crise de identidade profissional e a intensificação do seu trabalho têm produzido nos docentes estresses, mal-estar e cansaço intermitente desencadeando o desejo de abandonar a profissão” (Silva, 2016, p. 163). Ainda nesse sentido, o PNE 2001-2010 corrobora com os autores, quando defende que:

Ano após ano, grande número de professores abandona o magistério devido aos baixos salários e às condições de trabalho nas escolas. Formar mais e melhor os profissionais do magistério é apenas uma parte da tarefa. É preciso criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico. É preciso que os professores possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação (Brasil, 2001, p. 61).

Percebemos que se faz necessário instituir um plano de valorização social da profissão com o objetivo de mudar o quadro de desinteresse e desmotivação dos profissionais do

magistério público. Fica evidente a dificuldade em atrair e manter bons profissionais no ensino, pois o baixo retorno salarial, as condições de trabalho inadequadas e o inexistente prestígio social da profissão docente depõem contra o ingresso e permanência dos professores na carreira (Duarte; Oliveira, 2014).

Isto sem mencionar a alta expectativa ou responsabilização atribuída à atuação dos professores, sem oferecer-lhes as condições físicas, pedagógicas e profissionais necessárias ao desenvolvimento do seu trabalho. Segundo Souza e Leite (2011), o professor sofre com inúmeros problemas que afetam ou promovem seu desgaste como baixos salários, o ruído e a superlotação das salas, o cansaço físico pela longa jornada, a falta de recursos materiais, os problemas familiares dos alunos, a multiplicidade de tarefas, o uso elevado da voz, a falta de valorização do trabalho realizado, a violência na escola, a dificuldade de participação em cursos de aperfeiçoamento, as más condições de infraestrutura, a falta de concursos públicos, dentre tantos.

Segundo Dourado e Oliveira (2009) as ações devem promover a estruturação de planos de carreira compatíveis aos profissionais da educação; políticas que incentivem “fatores como motivação, satisfação com o trabalho e maior identificação com a escola como local de trabalho; e uma sólida política de formação inicial e continuada como elementos fundamentais para a produção de uma escola de qualidade” (p.212).

Como vimos, são diversos os desafios impostos ao professorado, porém neste trabalho priorizamos a discussão sobre a formação e valorização dos professores de Química, em especial no estado de Goiás. Neste contexto, vislumbra-se a impossibilidade de silenciar a urgência em se fazer cumprir as políticas públicas de formação e valorização docente, uma vez que defendemos que a qualidade da educação está diretamente vinculada aos aspectos de formação e valorização dos professores que atuam na Educação Básica brasileira, presentes nas metas dos PNE e PEE-GO.

1.1 - FORMAÇÃO DOCENTE: INICIAL E CONTINUADA

Desde o Manifesto dos Pioneiros, em 1932, se defende uma formação universitária para todos os professores da educação básica. Orienta-se ainda uma formação integrada a fim de estabelecer nos docentes uma identidade profissional pautada na formação em nível superior, mas uma formação densa estabelecida a um alto nível cultural-científico (Gatti, 2013). No sentido de promover essa formação, temos os cursos de licenciatura, que segundo a legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica. São nesses cursos que ocorre a

formação inicial, ou seja, eles atuam como um “pré-requisito” ou formação básica para a atuação profissional docente.

Segundo Gatti (2013) os professores são os agentes mobilizadores da educação e a escola é a instituição social fundamental na instrução e formação para a cidadania, base para as demais formações, para o exercício da democracia e da luta pelos direitos humanos. Portanto, a sólida formação inicial dos professores é essencial, juntamente com a formação continuada, para o desenvolvimento de suas vidas profissionais. A consolidação da profissão por meio da formação sólida conduz ao reconhecimento pela sociedade, pois a “representação de valor da profissão docente também está associada ao reconhecimento do valor social atribuído à sua formação inicial e continuada” (Gatti, 2013, p. 60).

A formação continuada por algumas décadas “teve como propósito a atualização e aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho em face do avanço nos conhecimentos, as mudanças no campo das tecnologias, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais” (Gatti; Barreto, 2009, p. 200). Entretanto hoje ela se caracteriza como aquela formação obtida após a graduação (Licenciatura), por meio de atividades formativas diversas incluindo atividades e cursos de atualização e extensão, aperfeiçoamento, especialização (*lato sensu*), mestrado e doutorado (*stricto sensu*), tendo como objetivo agregar novos saberes e práticas, mobilizar as políticas, a gestão da educação, a área de atuação do profissional e instituições de educação básica (Dourado, 2015).

A formação inicial e continuada é um tópico presente em vários debates sobre a educação e tem sido palco de disputas cada vez mais acentuadas na gestão das políticas públicas brasileiras, apesar de sua inegável relevância no processo educacional do país. Segundo Silva e Nunes (2020), a formação continuada dos professores se apresenta como um tema complexo e conturbado “no contexto educacional da sociedade brasileira, uma vez que há um conjunto de fatores sociais, políticos, econômicos, psicossociais e pessoais, entre outros, envolvidos nesse processo, que reverberam nas práticas pedagógicas e na qualidade da educação” (Silva; Nunes, 2020, p. 09).

As bases legais, descritas nos documentos que regem a educação indicam como aportes fundamentais para a melhoria da formação inicial e continuada: I) a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica; II) a superação da fragmentação das políticas públicas por meio da desarticulação institucional e a instituição do SNE; III) o reforço dos princípios que direcionam a base comum nacional para a formação inicial e continuada; IV) a articulação entre graduação e pós-graduação, entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico fundamental ao trabalho do profissional do magistério e

de sua prática educativa; V) o destaque para o papel do pessoal do magistério e de sua valorização profissional, garantida pela formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho, dentre outros aspectos relevantes (Dourado, 2015).

Nesse contexto, Dourado (2015) reforça ainda que um projeto de formação deve considerar na sua elaboração e desenvolvimento, a articulação entre as Instituições de Ensino Superior (IES), o sistema de ensino e as instituições da educação básica, englobando e consolidando a participação dos Fóruns Estaduais e Distrital Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de cooperação e colaboração.

Portanto é pertinente que se repense e avance nos marcos referenciais para a formação docente “por meio de ações mais orgânicas entre as políticas e gestão para a educação básica e a educação superior, incluindo a pós-graduação e, nesse contexto, para as políticas direcionadas à valorização dos profissionais da educação” (Dourado, 2015, p. 306).

A formação inicial e continuada está alicerçada nos documentos legais, dentre eles, os PNEs e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Resolução 2, de 01 de julho de 2015) (Brasil, 2015b). Esta resolução prevê no parágrafo 3º do artigo 18 que a “valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada” (Brasil, 2015b, p. 15), estendendo essa valorização aos planos de carreira e salários.

A resolução CNE/CP 2/2015 (Brasil, 2015b) foi substituída pela Resolução nº 2 de 20 de dezembro de 2019 (CNE/CP n º 2/2019), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019).

Diante desse novo documento, Brasil (2019), percebemos que se mantém o destaque para a relação entre formação e valorização em seu artigo 6º quando estabelece dez princípios a serem observados na elaboração das políticas de formação docente. Dos quais destacamos aqueles que reforçam a importância da formação inicial e continuada como forma de valorização profissional e social:

- II - a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão; [...]
- VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais; [...]
- VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;

VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente (Brasil, 2019, p. 03).

Portanto, orientados pela LDB (Brasil, 1996), PNEs (Brasil, 2001; 2014a), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (BRASIL, 2015b; 2019) e pelos demais documentos mencionados que direcionam a educação brasileira, ressaltamos a importância, a responsabilidade e a necessidade de incentivos a programas de formação inicial e continuada, destacando sua relação com a qualidade da educação, estendendo esse estudo ao contexto da Educação Química.

Assim sendo, a formação docente “se configura como processo primordial e permanente para a qualidade socialmente referenciada da educação e, por isso, requer decisão política, tanto das instituições de ensino quanto do Estado Nacional – União, Distrito Federal, Estados e Municípios” (Silva; Nunes, 2020, p. 16) e, desse modo, deve integrar as políticas educacionais.

Destacamos que há evidências concretas da relação entre a formação docente e a qualidade da educação, apontada em diversas pesquisas como Gatti e Barreto (2009), Gatti (2013), Dourado (2015; 2016), Gatti *et al.* (2019), dentre outras. Até o presente momento mencionamos os aspectos legais que asseguram aos governantes a responsabilidade do investimento e criação de programas de incentivo à formação inicial e continuada dos professores da educação básica. No entanto, não podemos deixar de mencionar alguns aspectos que limitam o alcance dos objetivos dos documentos citados anteriormente.

O processo de formação inicial e continuada é imprescindível para conduzir e orientar a prática pedagógica do docente, pois oportuniza o diálogo e a troca de experiências, contribuindo efetivamente para a construção de saberes e o desenvolvimento profissional. No âmbito da formação continuada, não devemos encará-la como aquela formação que se constrói por acúmulo de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas deve ser pautada na reflexão crítica sobre a prática (Pereira; Pereira; Santos, 2021).

Quando nos inserimos no contexto da escola e observamos a rotina dos professores, percebemos que geralmente eles possuem uma alta carga horária, dividida entre duas ou mais escolas (ou redes), impossibilitando a dedicação a qualquer tipo de formação. Quando se dispõe a participar, normalmente tem que “sacrificar” os finais de semana, pois não há liberação por parte dos gestores ou secretarias. Pereira, Pereira e Santos (2021, p. 354) reforçam que “os baixos salários, carga horária alta, número de escolas em que trabalham, dentre outras condições, levam à precarização do trabalho docente e dificultam ainda a busca por formação

continuada”. Portanto, os fatores desmotivantes se interpõem na formação dos professores da educação pública estadual e municipal.

Um ponto importante na desmotivação dos professores em investir em formação continuada é a estrutura dos cursos ofertados. Geralmente os cursos de capacitação e aperfeiçoamento são propostos sem levar em consideração o contexto da escola e da realidade vivenciada pelos professores. Segundo trabalho realizado por Abrucio (2016, p. 53) deve-se priorizar “processos de capacitação geradores de acréscimo de maior conhecimento, especialmente se esse for útil para a prática docente, ajudando os professores a resolver melhor os problemas na escola e na sala de aula”, pois são fatores motivadores e aperfeiçoam o desempenho docente.

Outro ponto a se destacar é que a formação continuada deve produzir algum tipo de impacto na carreira do professor, promovido por meio de incentivos para a sua realização (Abrucio, 2016). Esses incentivos podem ser na forma de benefícios no plano de carreira, licenças remuneradas ou premiações, desde que o professor entenda que seu esforço está sendo reconhecido e que ele disporá de tempo e condições para se dedicar a formação.

Além dos aspectos citados, em relação às políticas que regem a formação docente, Gatti e Barreto (2009) apresentam diversas pesquisas que retratam programas ou ações para a formação inicial e continuada. Em suas conclusões em relação aos programas de formação continuada promovidos, percebeu-se alguns pontos a se considerar na “voz dos professores”. Como pontos positivos, eles listaram “a oportunidade de aprofundar conhecimentos, o acesso a novos conceitos que ampliam suas possibilidades de análise das situações de ensino, as interações com os pares, o contato com os formadores” (p. 221). Entretanto, as queixas também foram postas, dentre as quais destacamos:

- a formação continuada é organizada com pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores e da escola;
- os professores não participam das decisões acerca dos processos de formação aos quais são submetidos;
- os formadores não têm conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar;
- os programas não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, que sentem dificuldade de entender a relação entre o programa desenvolvido e suas ações no cotidiano escolar;
- mesmo quando os efeitos sobre a prática dos professores são evidentes, estes encontram dificuldade em prosseguir com a nova proposta após o término do programa;
- a descontinuidade das políticas e orientações do sistema dificulta a consolidação dos avanços alcançados;
- falta melhor cumprimento da legislação que assegura ao professor direito a formação continuada (Gatti; Barreto, 2009, p. 221).

Apesar do tempo transcorrido, percebemos que esses fatores ainda estão presentes no contexto da formação continuada. Os autores afirmam ainda que essas dificuldades detectadas decorrem do poder regulador que limita o exercício da autonomia e da reflexão crítica dos docentes, provocando reações de rejeição aos programas propostos.

Uma política nacional de formação inicial e continuada de professores, que mobilize os segmentos sociais com voz ativa no processo, representaria um avanço como resposta à complexidade da questão, contanto que esteja acessível à pluralidade nos modelos e a reformulações na dinâmica de sua implementação (Gatti; Barreto, 2009).

Nesse ínterim, Martins Júnior e Vidal (2021) defendem que o PNE 2014-2024 apresenta metas que buscam essa qualidade da educação e impactam diretamente nos cursos de licenciatura, na formação continuada e na valorização profissional. O PNE possui diversas metas e estratégias direcionadas ao trabalho dos professores da educação básica, que implicam, direta e indiretamente, nos cursos de licenciatura, incluindo as licenciaturas em Química. São elas: formação inicial (Meta 15); formação continuada e pós-graduação (Meta 16); valorização do professor (Meta 17); plano de carreira docente (Meta 18).

Muitos esforços vêm sendo feitos no sentido de suprir essas demandas dos profissionais para atuação na Educação Básica, para tal, algumas medidas têm sido adotadas. No entanto, a rapidez, o baixo custo e a volatilidade das iniciativas do poder público conduzem à precarização da educação e não resolvem o problema da formação e valorização dos professores (Martins Júnior; Vidal, 2021). Portanto, há muito a avançar nas políticas para que tenhamos a valorização, por meio da formação dos professores e professoras da rede pública de educação e conseqüentemente a elevação da qualidade da educação brasileira.

1.2 - CONDIÇÕES DE TRABALHO: PLANO DE CARREIRA E REMUNERAÇÃO

Antes de adentrarmos no território das condições do trabalho docente, abrimos espaço para apresentarmos o conceito de condições de trabalho para professores, pois no seu contexto, defendemos a ideia de um conceito mais amplo que o destinado aos demais profissionais, devido às peculiaridades do trabalho docente.

Geralmente quando falamos de condições de trabalho pensamos no conjunto de recursos que possibilita a execução de uma determinada atividade laboral como instalações físicas e materiais, insumos, equipamentos e recursos utilizados no desenvolvimento de qualquer tipo de trabalho. No entanto quando se trata do trabalho docente, as condições exigidas são mais amplas pois além das já citadas, é necessário extrapolar às formas de organização do processo laboral nas escolas, incluindo neste contexto a divisão de responsabilidades e atividades,

questões sobre a jornada de trabalho e carga horária, espaço físico adequado, recursos materiais e didático-pedagógicos para as atividades a serem desenvolvidas, além das questões da carreira, como ingresso, permanência, formação e plano de carreira (Oliveira; Vieira, 2012).

Nesse contexto reconhecemos que a valorização do professor perpassa por muitos aspectos, mas delimitamos nosso estudo as questões relacionadas às Metas 15 a 18 do PNE 2014-2024, ou seja, a formação inicial e continuada, plano de carreira e suas ramificações (jornada de trabalho, carga horária e remuneração), amplamente defendidos pelas classes representativas, determinados em diversos documentos legais, mas ainda tão distantes da real efetivação dessa valorização.

Inicialmente devemos destacar o fato de que o Brasil é um país de grande extensão territorial, com distribuição de responsabilidades nas instâncias federal, estadual e municipal, “fortemente marcado por desigualdades regionais, estaduais, municipais e locais e por uma grande quantidade de redes e normas nem sempre articuladas” (Dourado; Oliveira, 2009, p. 204). Cada uma dessas instâncias apresenta suas respectivas autonomias, características populacionais, sistemas produtivos regional e local, capacidades financeiras, repasses de recursos federais ou estaduais, tradições político-culturais, dentre outros aspectos. Isto gera um quadro heterogêneo e complexo no que se refere à carreira e salário de professores, entre estados e municípios (Gatti; Barreto, 2009).

Os profissionais da educação básica no Brasil são contratados e remunerados pelos estados e municípios, o que resulta em grande desigualdade salarial e de condições de trabalho entre professores das diferentes regiões do país, pois cada estado e município tem liberdade para criar e definir suas próprias carreiras e planos salariais, a despeito da legislação federal definir diretrizes de carreira docente em nível nacional (Resolução n. 02/2009) e um Piso Salarial Profissional Nacional (Lei n. 11.738/2008) (Duarte; Oliveira, 2014, p. 72).

Ainda assim percebemos que a diferença de estruturação da carreira e remuneração dos professores nas diversas instâncias e regiões do Brasil ainda é muito significativa, culminando com uma generalização do desinteresse e desmotivação profissional na docência.

O cenário profissional docente hoje vive um desinteresse em massa nos cursos de licenciatura e, conseqüentemente, no ingresso e permanência na docência. Um dos fatores que impacta diretamente no interesse dos jovens em ingressar na docência diz respeito à remuneração e condições de trabalho que os professores enfrentam. Segundo Gatti e Barreto (2009, p. 240), “carreira e salários que estão associados a desprestígio profissional com certeza pesam tanto na procura por esses cursos, como sobre o ingresso e permanência na profissão”, acentuando a queda no interesse em ser professor das redes públicas estaduais e municipais.

A docência é tida como uma profissão pouco atrativa, com mais desafios do que recompensas. Infelizmente essa imagem negativa, evidenciada pela falta de autonomia, isolamento, responsabilidades em excesso, salários baixos e riscos psicológicos, retrata a realidade enfrentada por professores no exercício diário de sua função, não se tratando de um exagero teórico caracterizá-la desse modo (Agostini, 2019).

Em termos salariais, a remuneração dos professores não é compensadora, especialmente em relação às responsabilidades a eles atribuídas. Quando comparados aos salários médios das demais profissões que também demandam formação em nível superior (graduação na área), os professores têm rendimento médio inferior aos demais profissionais, mesmo considerando a carga horária de trabalho (Gatti; Barreto, 2009).

Segundo Jacomini, Alves e Camargo (2016) é muito complexo traçar um comparativo preciso sobre a equiparação salarial dos professores com outros profissionais devido a diversidade de fatores que interferem nesse tipo de análise. Podemos citar a questão da carga horária em sala de aula e de atividades extraclasse, geralmente denominadas horas-atividades. Mas considerando a diversidade de variáveis que podem interferir nesse comparativo e as políticas públicas de incentivo a valorização dos profissionais da educação, a pesquisa de Jacomini, Alves e Camargo (2016) indica que os professores ainda recebem menos que os demais profissionais com mesma formação e jornada de trabalho.

Esse quadro fez com que na elaboração do PNE 2014-2024 fosse estabelecida em lei, mais uma vez, a valorização do professor por meio da equiparação salarial, como determinado na Meta 17 - “Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014a, p. 81). Essa meta deveria ter sido alcançada em 2020, mas veremos ao longo deste texto que é necessário avançar bastante nesse sentido.

Ainda em relação a remuneração e valorização do trabalho dos profissionais da educação, destacamos a importância dos planos de carreira. No entanto, conforme dito anteriormente, a diversidade na gestão estadual e municipal da educação, nos leva a alguns desafios em relação ao estabelecimento dos planos de carreira por cada unidade federativa.

Essa defesa remonta em termos legais, conforme aponta Gatti e Barreto (2009), desde a Constituição Federal de 1988, passando pela LDB de 1996 até chegarmos no PNE 2014-2024 que determina em sua Meta 18 que seja assegurado, “no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino [...]” e, prevê ainda que esse plano de carreira seja pautado no “[...] piso

salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal” (Brasil, 2014a, p. 82). De acordo com a lei, este prazo terminou em 2016, mas os dados apresentados nesta pesquisa mostram o quanto o PNE caminhou nessa direção.

Como previsto na Meta 18, os governos estaduais e municipais deveriam estabelecer seus planos de carreira pautados no piso salarial. Vale destacar que esse assunto não apresenta ineditismo no PNE, ele foi mencionado na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e depois novamente previsto na LDB (Lei 9.394/1996) (Brasil, 1996).

Em 16 de julho de 2008 foi sancionada a lei que estabeleceu o Piso Salarial Nacional Profissional para os profissionais da educação (Lei nº 11.738/2008), conhecida como “Lei do Piso” que estabeleceu em seu artigo 2º o valor de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) para o professor formado em nível médio, na modalidade Normal, com carga horária de 40 horas semanais. Além desse valor mínimo a ser pago aos professores, a lei estabelecia que os estados, municípios e o distrito federal tinham até dezembro do ano seguinte para elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério (Brasil, 2008a).

Vale ressaltar que o piso estabelece o valor mínimo do salário mensal do professor em início de carreira e em nível médio. Portanto os planos de carreira se tornaram ponto fundamental para a valorização da formação docente, pois há de se considerar que os professores devem ter formação em nível superior, ou seja, nível mais elevado que o previsto na lei, portanto uma remuneração mais elevada. Nesse contexto, a necessidade de um plano de carreira bem consolidado leva a valorização e motivação para o investimento em formação inicial e continuada e na própria carreira.

Segundo Brito (2012), o Piso Salarial não foi implantado por todos os entes federados, os quais alegaram não ter condições financeiras de aplicá-lo. A autonomia federativa ampara esses estados e municípios, mas a ausência dessa remuneração leva os professores a buscar formas de complementar sua renda, ampliando sua jornada de trabalho em outras redes ou em atividades em outros setores.

Tabeleão, Tomasi e Neves (2011) destacam que o trabalho docente sempre foi marcado pela baixa remuneração, falta de estrutura física e pedagógica das instituições, a superlotação das salas de aula, baixos salários, o que leva extensão da carga horária em outras atividades ou instituições e a falta de pausas para descanso. Essa sobrecarga de atividades leva a desconfortos e adoecimento físico e psíquico, promovendo faltas, afastamentos, desmotivação, insatisfação e abandono de emprego.

Diante desta situação esse tópico foi inserido novamente no PNE, com o propósito de finalmente fazer cumprir a lei e promover a valorização docente tão necessária ao contexto educacional nacional.

Quando falamos de Piso Salarial e Plano de Carreira, nos deparamos com outra questão que também garante a valorização dos professores: a forma de ingresso na carreira. A inserção na carreira docente na rede pública é assegurada pela legislação: a LDB prevê que esse ingresso se dê por meio de concurso público. No entanto, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em 2014, um quarto (25%) dos docentes das escolas de educação básica não eram efetivos, ou seja, trabalhavam em regime de contrato temporário com o poder público ou eram terceirizados (Silva, 2016).

Ainda segundo Silva (2016), no ensino médio, em 2014, esses valores eram ainda mais preocupantes, pois chegavam a 30% do total de professores, e se olharmos Química e Física, esse número chegava a 40% do quadro docente atuante em regime de contrato temporário. Vale lembrar que o Conselho Nacional de Educação recomenda que apenas 10% do quadro de professores seja de temporários, apenas para suprir eventualidades, pois isso impacta diretamente na qualidade da educação.

Os dados de 2014 nos mostram o quão desafiador seria atingir o previsto na estratégia 18.1 do PNE 2014-2024, a qual determina que as redes públicas de educação básica devem ter, até o início do terceiro ano de vigência do PNE (até o segundo semestre do ano de 2017), no mínimo 90% dos profissionais do magistério e 50% dos profissionais da educação não docentes ocupando cargos de provimento efetivo e ainda, que estes profissionais estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados (Brasil, 2014a).

Gatti e Barreto (2009) destacam ainda que a existência de concurso para ingresso na carreira docente, é um fator relevante na detecção da qualificação dos candidatos à docência. No entanto, mesmo sendo exigido por lei, independente dos motivos, percebemos que há um número significativo de docentes temporários atuando nas escolas. Essa situação agrava a desvalorização profissional devido a perda de direitos trabalhistas, salários menores, carga horária extensa, ausência de investimento em formação continuada, dentre outras desvantagens em relação ao professor efetivo.

Podemos afirmar que ainda há muito a alcançar em termos de formação e valorização dos profissionais da educação. Esse tema tem sido debatido há décadas, inserido no âmbito legal e mesmo assim, as políticas públicas que contemplam o assunto não se consolidam, desrespeitando a legislação e o próprio profissional.

A desvalorização econômico-social dos professores é percebida quando analisamos sua carreira, remuneração e condições de trabalho (Brito, 2012). Segundo Sá e Santos (2011, p. 03), a problemática da formação de professores no Brasil “apresenta problemas multifacetados, mas o país tem que encarar o desafio de formar professores em maior quantidade, mais bem qualificados, garantindo salários justos, boas condições de trabalho e perspectivas de atualização profissional”, assegurando sua formação e valorização.

Quando abordamos a valorização dos profissionais da educação, além do que foi apresentado até o momento, há muitos outros fatores envolvidos. Não temos a pretensão de explorar e esgotar o debate, nos limitamos a discutir as condições de trabalho em relação a plano de carreira e remuneração, em consonância com a legislação vigente. Mas defendemos o inferido pelas pesquisas: essa desvalorização leva a diversos problemas que afetam diretamente a qualidade da educação. Portanto, ao cumprir o que a legislação prevê teremos a valorização do profissional e conseqüentemente, a melhoria da qualidade da educação como um todo.

1.3 - FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES DE QUÍMICA - ALGUMAS ESPECIFICIDADES

Como temos discutido desde o início deste texto, a questão da valorização docente permeia as pesquisas em educação há muito tempo. A ausência de reconhecimento social do professor, os baixos salários, as altas jornadas de trabalho, dentre tantos problemas, podem interferir nos cursos de formação desses profissionais levando a baixa procura pelos cursos de Licenciatura, a baixa retenção e a grande evasão dos licenciandos (Sá; Santos, 2016). O presente texto traz alguns apontamentos sobre as especificidades em relação aos professores de Química que atuam nas escolas públicas brasileiras.

Segundo Sá e Santos (2016), as estatísticas do Ministério da Educação, apresentadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostram o déficit de professores para atuar na Educação Básica, especialmente na área de Ciências da Natureza, da qual a Química faz parte. Percebe-se, como já mencionado, que há desmotivação e desinteresse pelos cursos de Licenciatura, em se tratando de Licenciatura em Química, Física e Biologia (Ciências Naturais) o desinteresse e o déficit são ainda maiores.

Martins Júnior e Vidal (2021, p. 351) destacam que o Censo Educacional de 2020 mostrou que “nos anos finais do ensino fundamental, 27% dos professores de Ciências da Natureza não possuem a formação exigida pela legislação para o exercício da docência” e no Ensino Médio, 39,6% dos docentes que ministram Química não possuem a formação adequada, ou seja, não são licenciados em Química.

Esses dados alertam para algumas questões sobre o acesso e permanência ao mercado de trabalho, que muitas vezes é dificultado para o professor de Química. A legislação garante o acesso ao ensino público por meio de concursos, mas os dados acima nos mostram que muitos professores de Química atuando na rede pública não possuem formação adequada, ou seja, não possuem licenciatura. Portanto, podemos perceber que não são efetivos, ou ingressaram para atuarem em uma disciplina e por déficit em Química assumiram as aulas, sem possuir a formação específica.

Podemos inferir que dentre os vários fatores que levam a este quadro, a ausência de concurso público para ingresso na docência permite que sejam contratados profissionais substitutos ou contratos temporários, que não sejam licenciados na área que ministrarão aulas. No caso específico da Química, Rigue e Gonçalves (2020, p. 106) afirmam que

[...] em alguns casos não é exigido que o professor possua uma formação a nível de licenciatura para atuar como docente na escola, o que permite, aqui citando um exemplo prático referente ao Ensino de Química, que profissionais habilitados para trabalharem na indústria como químicos industriais ou bacharéis possam atuar pedagogicamente como professores de Química nas escolas.

Os autores destacam ainda que no contexto da formação inicial e das expectativas profissionais que começam a ser construído pelo futuro docente, o professor de Química “enfrenta desafios que compreendem desde conquistar espaço de trabalho, até construir uma compreensão profissional que lhe seja potente e permita atuar pedagogicamente como docente reconhecidamente nos espaços formais da escolarização” (Rigue; Gonçalves, 2020, p. 106), constituindo assim mais uma luta para seu reconhecimento e valorização.

Esses dados nos fazem refletir sobre os demais fatores que levam a essa falta de professores da área de Ciências da Natureza, em especial a Química. Sá e Santos (2011) afirmam que o contexto vivenciado por grande parte dos docentes da Educação Básica, de qualquer área é o mesmo: “desvalorização social, baixos salários, alta jornada de trabalho, muitas vezes distribuída em diversos estabelecimentos de ensino. Assim, é de se supor que existam outros fatores que determinem maior carência em determinadas áreas” (Sá; Santos, 2011, p. 02), como percebemos no caso da Química.

O curso de Licenciatura em Química deve ter como objetivo primordial, a formação do professor de Química para atuar na Educação Básica, com especificidades inerentes ao trabalho docente em Química. Faz-se necessário conhecer todos os princípios didático-pedagógicos que regem a profissão e a atuação na escola, não apenas ter conhecimento específico de Química. Rigue e Gonçalves (2020) destacam que nos cursos de formação de professores de Química,

[...] disciplinas como: Química Geral, Química Inorgânica, Química Orgânica, Química Analítica e Físico-Química, se tramam com disciplinas de Didática da Química, Metodologias do Ensino de Química, Estágios, Libras, entre outros. Componentes disciplinares que visam, pelo menos em termos de discurso, qualificar a formação docente ultrapassando os liames da área exata do conhecimento - Química (Rigue; Gonçalves, 2020, p. 103).

No entanto, os autores reforçam que essas disciplinas ministradas de forma fragmentada e isolada, dificilmente permitem que o “futuro professor de Química consiga construir as relações pedagógicas necessárias entre os conhecimentos específicos da área exata e os conhecimentos pedagógicos (epistemológicos e metodológicos)” (Rigue; Gonçalves, 2020, p. 104). Essa fragmentação dificulta a conexão entre os conhecimentos necessários ao ensinar Química e toda sua complexidade em sala de aula.

No Brasil, o processo de formação docente em Química se estabeleceu, tradicionalmente, pautado em metodologias que levavam mais em consideração a formação técnica do que a pedagógica. Nesse contexto, as estratégias metodológicas necessárias ao ensino de determinados conceitos não eram abordadas, promovendo o desconhecimento do ambiente escolar e das necessidades vivenciadas pelos educandos na escola. Assim, “a formação docente em Química ficou deficitária, pois esteve mais centrada na preparação do químico prático, técnico de laboratório e não do professor de Química, mesmo num curso de licenciatura” (Tres; Del Pino, 2017, p.774). Logo, “o que ganha importância é a formação do químico e não do professor de Química ou educador químico” (Silva; Oliveira, 2009, p. 44).

A docência não mais se restringe ao domínio do conteúdo específico da disciplina somado a estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem. Ela vai além, o professor deve lidar com a constante construção do conhecimento, entender a educação como um compromisso político, repleta de valores éticos e morais, trabalhar o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais, convivendo com a mudança e a incerteza (Mizukami *et al.*, 2006).

Portanto, os cursos de formação inicial (Licenciatura em Química) e os professores formadores devem promover diversas práticas e instrumentos de formação, para que o futuro professor consiga lidar com as situações complexas e com os conflitos decorrentes da atuação em sala de aula, desenvolvendo uma postura firme e reflexiva, para que ele possa agir em seu contexto de trabalho de maneira a compreendê-lo e alterá-lo (Silva; Oliveira, 2009).

A carência de professores de Química na educação básica se deve ainda ao fato de alguns cursos de Licenciatura em Química obterem perante o Conselho Federal de Química (CFQ) e Conselho Regional de Química (CRQ) o reconhecimento de atribuições tecnológicas que possibilitam a atuação do licenciado em outras áreas além da educação. Esses cursos apresentam uma matriz curricular com carga horária maior, sem descaracterizar a licenciatura,

porém permite que muitos licenciados atuem em outros campos da Química, como a indústria. Os referidos conselhos reconhecem as mesmas atribuições do Licenciado e do Bacharel em Química (atribuições⁴ de 1 a 7), e mediante uma análise da matriz curricular, o profissional pode solicitar a ampliação das atribuições até a 13⁵.

Agostini (2019) explica que a diplomação no curso de licenciatura em Química, muitas vezes, permite a atuação do licenciado na indústria, na pesquisa e no ensino de química ou disciplinas correlatas, por meio das atribuições reconhecidas pelos CRQs. Elas são obtidas caso o currículo mínimo contenha disciplinas complementares de Química, Química Tecnológica ou Engenharia Química.

“As atribuições são proporcionais à carga horária de um conjunto de disciplinas cursadas na licenciatura, isso significa que dependendo da estrutura curricular oferecida pela instituição o licenciado em química poderá atuar nas diferentes atividades do profissional da química estabelecido pelo Conselho Federal de Química” (Agostini, 2019, p. 47).

Assim, a educação básica se torna um objetivo secundário diante da possibilidade de atuar em outras profissões. O licenciado prefere buscar uma profissão na indústria, pesquisa ou ensino superior, na qual poderá ter melhor remuneração, status profissional mais elevado e melhores condições de trabalho (Agostini, 2019).

Na maioria das vezes, os estudantes ingressam nos cursos de Licenciatura cientes que o campo de atuação no mercado de trabalho é muito amplo pelo fato de suas atribuições profissionais atenderem às exigências desse mercado, tanto quanto aquelas de quem possui bacharelado em Química. Portanto, a maioria dos licenciandos ambicionam, quando formados, a atuação em indústrias, empresas, laboratórios, dentre tantos setores. Assim, Silva e Oliveira (2009, p. 46) afirmam que “os objetivos, perspectivas profissionais, dos indivíduos que buscam os cursos de Licenciatura em Química são os mais diversos, e na minoria dos casos visam à atuação em aulas da educação básica, como professores de Química”.

Diversos estudos na área da Educação Química debatem as peculiaridades da formação docente para a superação das deficiências dos cursos de formação e neste sentido, desde os anos 2000, o Ministério da Educação (MEC) tem fornecido as bases legais para que os cursos sejam repensados e reestruturados. As resoluções e documentos aprovados preveem currículos para a

⁴ A Resolução Normativa nº 94 de 19.09.1986 que disciplina o registro em CRQ de portadores de diploma de Licenciado em Química com currículo de natureza “Química” se encontra no site: <http://cfq.org.br/wp-content/uploads/2018/12/Resolu%C3%A7%C3%A3o-Normativa-n%C2%BA-94-de-19-de-setembro-de-1986-2.pdf>.

⁵ As atribuições do Químico segundo o CFQ se encontram no site: http://cfq.org.br/wp-content/uploads/2018/12/RESOLU%C3%87%C3%83O-NORMATIVA-N%C2%BA-36-DE-25-DE-ABRIL-DE-1974_.pdf.

formação de professores de Química construídos com a concepção de que a teoria e a prática estivessem vinculadas durante todo o processo formativo. Portanto é necessário que as teorias científicas da Química se articulem com metodologias voltadas à prática pedagógica e a realização do trabalho na escola (Tres; Del Pino, 2017).

Segundo Silva e Oliveira (2009), algumas instituições de formação de professores de Química bem como seus professores das disciplinas pedagógicas e específicas não incentivam os licenciandos a seguirem na docência. Eles transmitem desvalorização em relação à profissão, promovendo a desmotivação pela carreira e ao prosseguimento dos estudos, em nível de pós-graduação na área de Ensino de Ciências/Química.

Essa desmotivação é percebida no decorrer do próprio curso de licenciatura, devido a estrutura bacharelizante do curso e por docentes universitários que estimulam os estudantes a fugirem da docência na educação básica. Para Sá e Santos (2017), durante a licenciatura forma-se no estudante uma identidade profissional que não condiz com a docência, reforça-se princípios como “ser químico é não ser professor de química na escola básica” (Sá; Santos, 2017, p.331). Os autores destacam ainda que

[...] parte dos professores formadores busca sobrevalorizar a formação química considerada de maior *status* social, esquecendo-se de que eles ingressaram na universidade para trabalhar como *professores* em um curso de licenciatura e, embora atuem como pesquisadores em química, não deveriam desvalorizar a formação para o ensino de química na educação básica (Sá; Santos, 2017, p. 331).

Quando se pensa na perspectiva de cursar uma licenciatura em Química e não atuar na educação básica, associando ao posicionamento dos professores formadores, corroboramos com Sá e Santos (2011, p. 06) quando afirmam que “os formadores atuam como se estivessem formando bacharéis em Química, revelando de forma subliminar aos licenciandos que a profissão de professor só adquire status social se for exercida em nível universitário”. É inegável que o baixo status do professor da Educação Básica é, segundo Sá e Santos (2011),

[...] um fator para a não atratividade da carreira docente e isso se agrava quando os próprios formadores atuam dessa forma, diminuindo a autoestima dos licenciandos e aprofundando o preconceito de que esta é uma função de menor valor, negligenciando a importância do trabalho desse docente para a formação dos cidadãos do país (Sá; Santos, 2011, p. 06).

Isso nos leva a uma constatação e um desafio em relação a profissionalização docente: é difícil valorizar, motivar e incentivar a formação quando nem mesmo os professores formadores das licenciaturas valorizam a profissão. Essa desvalorização do licenciado em Química pode ser constatada na construção do seu currículo profissional, peça fundamental para o acesso à rede pública de ensino, por meio dos concursos.

Rigue e Gonçalves (2020) discutem dois desafios ao professor de Química no momento de participar dos processos seletivos para docentes: as provas escritas e a análise de currículo. Esses processos geralmente priorizam o domínio sobre temas/conteúdos específicos da Química e o currículo dos candidatos⁶ a docente.

Segundo Fernandez (2018) as questões das provas de concursos para professor de Química priorizam um número muito maior de questões abordando o conhecimento do conteúdo químico específico, seguido pelo conhecimento pedagógico. Em última instância, verifica-se um mínimo de questões abordando o conhecimento pedagógico de Química (Educação Química), que deve ser considerado o conhecimento profissional de professores de Química.

Em relação ao currículo exigido como etapa eliminatória ou classificatória nesses processos seletivos (concursos) para professores de Química, Rigue e Gonçalves (2020) enfatizam a questão do baixo valor (*qualis*⁷) das publicações no campo da Educação Química, na etapa de avaliação da produção científica dos candidatos. Segundo os autores,

[...] o Licenciado em Química possui uma produção científica mais voltada para investigações da área do ensino e/ou educação, com pesquisas específicas no que tange o contexto sócio-político-cultural e que, por esse motivo, são preferencialmente publicadas em revistas nacionais, as quais, na maioria das vezes, são menos valorizadas/pontuadas dentro dos diferentes critérios avaliativos e curriculares (Rigue; Gonçalves, 2020, p. 107).

Portanto neste contexto, um candidato licenciado sai em desvantagem em relação ao Químico Industrial ou Bacharel em Química, pois

[...] a produção científica ligada a áreas exatas da Química (sínteses, determinação de elementos traço, avaliação bioquímica de compostos), por não possuírem especificidades ou dependência direta com o contexto social são, majoritariamente, publicadas em periódicos internacionais, os quais, na maioria das vezes e situações, possuem um alto valor dentro do sistema de avaliação curricular (Rigue; Gonçalves, 2020, p. 107).

Os processos seletivos geralmente especificam que as publicações devem ser pontuadas na área de Química “dura” e não em Educação Química ou Educação. Nesse âmbito, muitas produções acadêmicas dos candidatos são minimamente pontuadas ou não são pontuados em virtude de discutirem problemas inerentes ao contexto da Educação Química.

Outra questão que devemos destacar no âmbito da Educação Química é a Formação Continuada. Se o curso de Licenciatura em Química não tem despertado o interesse dos

⁶ Ao se referir a candidatos, de forma geral, compreende-se a flexão de gênero.

⁷ Sistema brasileiro de avaliação de periódicos, mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

estudantes, para os professores que já concluíram a formação inicial, o grande desafio é investir em sua formação continuada. Verifica-se uma baixa adesão aos programas e ações que visam promover a formação continuada dos professores de Química.

Schnetzler (2002) aponta como razões para a baixa efetividade nesse tipo de iniciativa, o fato de os temas tratados ou ensinados não apresentarem relação com os problemas vivenciados pelos professores no ambiente escolar; os conteúdos são tratados

[...] sem contemplar discussões de cunho epistemológico e psico-pedagógico que fundamentam o que, como e por que ensinar aquele conteúdo na escola básica, possibilitando conhecimentos e reflexões aos professores para realizarem as necessárias reelaborações conceituais, transformando o conhecimento químico em conhecimento químico escolar, visando promover uma melhor aprendizagem de seus alunos (Schnetzler, 2002, p. 16).

De acordo com a autora, devemos considerar que os programas devem favorecer a constituição de grupos de estudos em Educação Química no contexto da escola ou entre professores de outras unidades escolares da região; os horários de estudo e discussão devem integrar a carga horária semanal remunerada e oportunizar o acompanhamento por parte dos professores que ministram os cursos. “Terminado o curso, cada professor retorna para o seu contexto de trabalho e, mesmo que esteja bem-intencionado em aplicar o que aprendeu no curso, ele estará sozinho e sem o outro para discutir seus dilemas, hesitações e inseguranças” (Schnetzler, 2002, p. 16), desmotivando a continuidade no programa ou na aplicação do conhecimento adquirido.

Ainda de acordo com a autora, a formação continuada “é um processo de aprendizagem e de socialização, de natureza voluntária, informal e pouco previsível, que está centrado na interação entre colegas e nos problemas que trazem de suas práticas docentes” (Schnetzler, 2002, p.16). A ideia de que “um professor que não interage com outro de sua própria área de saber e nem com as outras áreas certamente terão menos possibilidades de inovar” também é defendida por Quadros *et al.* (2011, p. 167).

Um obstáculo significativo quando se trata de formação continuada em Química é a dificuldade de encontrar cursos que atendam a demanda e que sejam adequados às questões de tempo e interesse dos professores. De acordo com Quadros *et al.* (2011), os professores não vislumbram grandes possibilidades de ingressar na pós-graduação devido ao fato de as instituições ofertantes serem escassas e distantes de seu local de trabalho. Geralmente o sistema de avaliação dos programas de pós-graduação em Química requer dedicação exclusiva e, nesse caso, os professores em exercício terão dificuldade em se pós-graduar. “As políticas de qualificação presentes em alguns sistemas de ensino não favorecem a liberação dos professores

e, portanto, a especialização” (Quadros *et al.*, 2011, p. 169), impossibilitando o atendimento da demanda dos programas de pós-graduação pelos interessados na formação continuada.

Mesmo diante das dificuldades de promoção da formação continuada em Química, é preciso reforçar a necessidade de que os professores invistam em sua formação, se tornando pesquisadores da sua própria prática, caminhando rumo às melhorias do processo de ensino e aprendizagem, da sua prática e conseqüentemente da Educação Química.

Os professores da área de Ciências da Natureza trabalham com disciplinas que possuem um caráter empírico, pautado em experimentos e aulas práticas. Assim, seu trabalho requer condições específicas para a melhor atuação. Dentre as condições necessárias destacamos a organização de salas menos numerosas, determinação de tempo para o planejamento adequado, aquisição e manutenção de laboratórios, presença de um profissional de apoio, estrutura para aulas de campo e projetos interdisciplinares.

Na tentativa de compreensão do contexto o qual o professor, este que almeja o ensino de Química, está inserido, mostra-se necessária uma reflexão a respeito de suas condições de trabalho. Tempo para planejamento de aulas em sala e no laboratório, número de turmas e de colégios em que o professor trabalha, possibilidade de apoio para preparação de práticas experimentais, entre outros, são fatores que exercem influência direta na qualidade das aulas ministradas. Estes fatores estão, em sua grande parte, condicionados por políticas públicas (Vieira Filho; Eichler, 2017, p. 02).

Os autores destacam fatores relevantes ao trabalho do professor de Química, evidenciando que sua atuação requer atenção especial no que se refere às condições de trabalho. Segundo Quadros *et al.* (2011) a organização do trabalho escolar estabelece uma alta carga horária para o professor, indisponibilizando o próprio trabalho docente no local em que ele acontece, afetando substancialmente a qualidade do ensino. O grau de dificuldade na produção de aulas de qualidade aumenta muito quando temos um número alto de estudantes por turma, quando o professor ministra uma carga horária excessiva e em duas ou mais escolas, levando a escassez de tempo para planejamento, avaliação e reflexão sobre seu próprio trabalho (Quadros *et al.*, 2011).

A disciplina de Química compreende uma parte experimental, demandando a adoção de aulas experimentais na educação básica. Para tal, o professor necessita de condições especiais, tais como o espaço e materiais adequados (laboratório e reagentes), tempo maior para planejamento (seleção e testagem) do experimento, apoio para a preparação do laboratório (técnico ou coordenador de laboratório) e número menor de alunos por turma, para que consiga os objetivos propostos nas aulas práticas.

Segundo Andrade (2014), algumas escolas possuem laboratórios, mas não o utilizam ou o fazem para outros fins, como depósitos. Destacamos ainda, que apenas o espaço físico não é

suficiente para a adoção da experimentação em Química. E dentre tantas razões para tal, podemos citar o despreparo docente, a ausência de equipamentos e reagentes (reposição), como o número de aulas insuficientes. Segundo o autor,

[...] a existência de laboratório por si só não garante a realização de aulas práticas, pois existem vários entraves que impossibilitam a realização das mesmas, como a deficiência na formação inicial, a carga excessiva de aulas, o grande número de alunos por classe, falta de materiais e manutenção dos laboratórios, falta de reconhecimento profissional, falta de apoio da direção/coordenação, indisciplina, entre outros (Andrade, 2014, p. 39).

Em pesquisa realizada por Andrade (2014) os professores indicaram alguns fatores que impossibilitam o seu trabalho no laboratório da escola. Para eles, esses fatores vão além do contexto da escola, pois

[...] existem vários problemas enfrentados no cotidiano escolar que atrapalham todo o processo educativo e não apenas a realização das aulas práticas. Estes problemas vão além dos muros escolares, pois perpassam pela formação inicial dos docentes, pela realidade social da comunidade escolar e pelas políticas educacionais (Andrade, 2014, p.39).

No sentido de burlar esses desafios, os professores podem utilizar os materiais alternativos ou caseiros, para desenvolver a parte experimental da disciplina de Química, em escolas sem infraestrutura. No entanto essa e outras tentativas de inserir a experimentação na educação básica não avançaram diante de tantas mazelas que o professor vivencia na escola. As discussões e sugestões geralmente fracassam porque desconsideraram aspectos fundamentais como as condições de trabalho do professor e seus poucos conhecimentos acerca da experimentação (Gonçalves; Marques, 2016).

Podemos observar que a situação e as mazelas referentes à formação e valorização do professor de Química é um assunto extenso e complexo que necessita de muito estudo e aprofundamento. Não intentamos esgotar as reflexões sobre todo o contexto do trabalho docente em Química, mas apontar o diferencial necessário na formação docente em Química, destacando algumas especificidades a serem observadas para a valorização dos professores de Química. Assim reforçamos a tese de que um olhar mais atento para as políticas públicas já postas, garantiria uma melhor formação e valorização do professor e, conseqüentemente, a elevação da qualidade da Educação Química.

PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: HISTÓRICO, CONCEPÇÃO E ESTRUTURA

CAPÍTULO 2

Por muito tempo a educação brasileira assume o protagonismo nas políticas governamentais, sem atingir muito êxito em alcançar a qualidade em termos de formação, valorização, ensino e aprendizagem. Vamos apresentar aqui um pouco da realidade envolvendo os PNEs e o sistema educacional do Brasil.

2.1 - SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (SNE) E O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE): INTERRELAÇÕES

O desenvolvimento da sociedade moderna conduziu ao estabelecimento de locais/instituições próprios para a oferta da educação escolar. Essa realidade impôs a necessidade de sistematização do funcionamento das instituições e redes de ensino, levando à implantação de sistemas de ensino da educação em diversos países (Saviani, 2008).

Ao longo do século XIX cada país foi se organizando e implementando seus sistemas de ensino cujo papel era “universalizar a instrução pública, entendida como aquela que assegura, ao conjunto da população, o domínio da leitura, escrita e cálculo, ademais dos rudimentos das ciências naturais e sociais (história e geografia)” (Saviani, 2008, p. 07).

Nesse período, vários países latinos implantaram seus SNEs, mas o Brasil não o fez, postergando constantemente a resolução de problemas basilares no campo da educação. Ou seja, segundo Saviani (2008) o Brasil adentrou o século XXI e ainda posterga as duas metas primordiais da educação: universalizar o ensino fundamental e erradicar o analfabetismo, acumulando um déficit histórico em matéria de educação.

A ausência de um SNE até os dias atuais tem resultado em graves fragilidades para a educação nacional, como a ausência de referenciais nacionais de qualidade capazes de orientar a ação supletiva para a busca da equidade, a descontinuidade de ações, a fragmentação de programas e a falta de articulação entre as esferas de governo. Esses fatores não contribuem para a superação das históricas desigualdades econômicas e sociais do país (Brasil, 2015a, p. 1-2).

Apesar dessas implicações da falta de um SNE no Brasil, ainda hoje percebe-se pouco avanço no sentido de sua implementação. Vale destacar que as primeiras demandas sobre uma reestruturação da educação brasileira apenas se articulam a partir da década de 1930, como o Manifesto dos Pioneiros em 1932 e até os dias atuais não se consolidou efetivamente (Duarte, 2019).

A elaboração de um SNE, segundo Saviani (2010), demanda desenvolver um conjunto unificado que articule todos os aspectos envolvidos na educação do país, com normas e procedimentos que se apliquem a todo território nacional, no intuito de garantir uma educação com a mesma qualidade em qualquer parte do país. Duarte (2019, p. 946) complementa que não se trata de uma simples união formal das diversas redes de ensino, mas sim, “de mudanças concretas no modelo de organização, estruturação, articulação interna e direcionamento da educação brasileira”.

A efetivação de um SNE deveria ter como objetivo primordial a correção das desigualdades no atendimento de alunos das escolas públicas, tendo como princípio a oferta de recursos humanos e financeiros suficientes, no sentido de assegurar a equidade, no que diz respeito ao direito de acesso do aluno à escola e à sua permanência nela, visando a um ensino que proporcione a democratização da educação, por meio de uma formação sólida, capaz de promover a emancipação humana (Branco *et al.*, 2019, p. 274).

Assim, segundo Branco *et al.* (2019), o SNE se constitui como uma unidade que associa diversos aspectos ou serviços educacionais, articulados e associados com a finalidade de estruturar um conjunto conexo capaz de orientar eficazmente a educação da população brasileira.

Peroni e Flores (2014, p. 181) reforçam ainda que o SNE se caracteriza como a estrutura necessária “a um modelo de sociedade tão desigual quanto a brasileira, para que possamos, de fato, falar em democracia, justiça e equidade na oferta educacional para todos”. Salve lembrar que em um país com as dimensões territoriais do Brasil, a estrutura federativa apresenta complexidades e distorções específicas. “Assim, as assimetrias presentes nas regiões e nos estados da federação são emblemáticas das fragilidades estruturais do sistema federativo brasileiro e das dificuldades da participação da União na execução de ações redistributivas” (Silva, 2016, p. 164). Portanto o SNE promoveria a igualdade na oferta educacional brasileira, superando esses fatores relacionados a dimensão territorial.

Para a criação do SNE, é primordial que os órgãos legislativos (Câmara e Senado) e Executivo (MEC) estabeleçam “políticas educacionais, traduzidas em diretrizes e estratégias nacionais, planos nacionais, programas e projetos, coordenando e apoiando técnica e financeiramente, de forma suplementar, as ações dos diversos sistemas de ensino” (CONAE, 2010, p. 22), com vistas a atingir os objetivos da educação nacional.

Diante de tamanha importância e necessidade, destacamos que a tentativa de se instituir um SNE no Brasil, fica subentendida em importantes documentos como a CF de 1988 (Brasil, 1988) e a LDB de 1996 (Brasil, 1996). No entanto no processo de aprovação, o termo SNE foi suprimido, evidenciando apenas “o papel da União, na coordenação da política nacional e na

formação básica comum, ela não determina como obrigatória a criação de um Sistema Nacional de Educação” (Branco *et al.*, 2019, p. 279). É relevante destacar que, “embora a Constituição Federal, de 1998, e a LDB, de 1996, apresentem elementos que forneçam as bases legais para a criação do SNE, não existem leis complementares que garantam seu cumprimento e efetivação” (Branco *et al.*, 2019, p. 285), fragilizando a sua implantação.

Segundo os autores, algumas tentativas de mudar essa situação foram realizadas nas CONAE de 2010, 2014 e 2018, que levaram em seu título a menção ao PNE e ao SNE. “Embora não seja possível vislumbrar a sinalização de modificações na legislação, espera-se que as discussões realizadas durante o evento avancem, favorecendo a resolução das problemáticas e a futura consolidação de um SNE” (Branco *et al.*, 2019, p. 286).

Saviani (2014a) alerta que ao se pensar na constituição do SNE e sua obrigatoriedade, temos que destacar sua legitimação pela Emenda Constitucional n.59 de 2009, que alterou o texto do artigo 214 da Constituição Federal, destacando os dizeres: “A lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração”. Nesse contexto, o Congresso Nacional recebe a imposição de elaborar uma lei que aprove o SNE, o que não tem sido mobilizado efetivamente.

O autor discute a impropriedade desta emenda quando atribuiu ao PNE a função de articular o SNE, quando na verdade o Sistema precede o Plano. Deve-se destacar que o SNE possui caráter permanente enquanto o PNE tem duração transitória. Assim reforçamos que primeiramente é necessário criar um SNE que articule os sistemas de ensino para a efetivação do PNE e não o contrário (Saviani, 2014a).

O projeto de lei que criou o PNE 2014-2024 tentou corrigir esse equívoco, deixando claro a necessidade de aprovação de uma lei que estabeleça o SNE (Saviani, 2014a). Isso fica claro no artigo 13, que traz o seguinte texto:

Art. 13. O poder público deverá instituir, em lei específica, contados 2 (dois) anos da publicação desta Lei, o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014a).

Um aspecto relevante a ser destacado para o atendimento das necessidades do SNE é a real articulação entre os Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação, no sentido de reforçar a ideia de que as metas instituídas nacionalmente alcancem cada região do país, garantindo os mesmos patamares de qualidade a todo cidadão, independentemente de sua localização geográfica (Brasil, 2015a).

Num contexto de tensões nos campos políticos, sociais e educacionais, o PNE 2014-2024 “busca uma relação colaborativa dos entes federados para galgar avanços na educação

brasileira e, junto a isso, como parte integradora, avanços para a consolidação de um Sistema Nacional de Educação” (Furletti, 2017, p. 80).

As tensões e desafios no que se refere a implementação do SNE geram obstáculos que são discutidos por Saviani (2008) como: I) obstáculos econômicos (diz respeito ao financiamento da educação), II) obstáculos políticos (descontinuidade das reformas educacionais, implantadas a cada novo governo), III) obstáculos filosófico-ideológicos (mentalidades pedagógicas divergentes), IV) obstáculos legais (vinculação necessária da lei específica de educação à sistematização). Não exploraremos todos esses tópicos, uma vez que não fazem parte dos objetivos propostos para a nossa discussão teórica no momento; apenas pontuar aspectos que entram a existência de um SNE efetivamente funcional para o Brasil.

Dentre esses obstáculos, devemos destacar a dificuldade financeira de se conduzir o processo de implementação de qualquer sistema de qualificação para a educação brasileira, pautado também na desigualdade da distribuição de recursos para os municípios (aqueles mais pobres recebem menos recursos, os mais ricos recebem mais recursos). Branco *et al.* (2019, p. 276) defendem que os resultados precários na qualidade da educação “advém, sobretudo, da distribuição desigual dos recursos financeiros, ou seja, da falta de investimentos. Nesse ponto reside um dos principais objetivos pela defesa da efetivação de um SNE”.

No contexto apresentado, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) afirmam que a implementação de um SNE para a sociedade brasileira dependerá majoritariamente das ações do Poder Executivo, dos governos estaduais e municipais, do Congresso Nacional e seguramente, “da mobilização das entidades científicas, sindicais, e outras, que atuam na área educacional e estão efetivamente preocupadas em mudar a situação atual da educação brasileira, concebendo um projeto mais amplo e igualitário para o desenvolvimento do país” (Branco *et al.*, 2019, p.286).

Para Duarte (2019) a instituição do SNE e do próprio PNE 2014-2024 se torna cada vez mais inviabilizada pelo Poder Executivo, por meio de ações que desestabilizam o financiamento da educação. Um exemplo foi a adoção de uma política de ajuste fiscal (teto de gastos) instituída por meio da Emenda Constitucional 95/2016 que determinou o congelamento de todos os gastos federais por 20 anos, sujeitos a reajustes no limite da inflação do ano anterior.

Através dos desdobramentos, dos maiores esforços e da corresponsabilização em busca de “políticas direcionadas a elevar a qualidade dos diversos níveis, etapas e modalidades de ensino, será possível partilhar o consenso de que a valorização e a qualificação da educação implicam, incisivamente, a ampliação do seu financiamento” (CONAE, 2010, p. 26-27). Esse

tem sido o ponto frágil em todas as políticas postas, inclusive foi o tópico que gerou maior discussão na elaboração dos PNEs.

Segundo o documento final da CONAE 2014, o financiamento da educação ainda se constitui como o “elemento estruturante para a organização e o funcionamento das políticas públicas educacionais e, desse modo, para a materialização do SNE” (CONAE, 2014, p. 99). Embora não seja fator suficiente, é condição necessária para a universalização do direito à educação pública de qualidade (CONAE, 2014).

Nesse sentido Dourado e Oliveira (2009, p. 211) reforçam que o “financiamento público é fundamental para o estabelecimento de condições objetivas para a oferta de educação de qualidade e para a implementação de escolas públicas de qualidade”, o que nos leva a apresentar e refletir sobre alguns dos mecanismos de financiamento da educação do país.

2.2 - FINANCIAMENTO E INVESTIMENTOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: PIB, CAQ E O PNE

O financiamento da educação no Brasil sempre foi menosprezado, desde os tempos jesuíticos, no qual a educação sobreviveu de doações particulares e um escasso apoio financeiro do coroa portuguesa. Segundo Saviani (2014a), entre o período de 1840 e 1888 a média anual de investimentos na educação foi de 1,8% do orçamento do governo imperial, sendo que 0,47% desse orçamento se destinava a instrução primária e secundária. Assim, nesse período o sistema nacional de ensino não foi implantado e o déficit histórico em questão de educação veio apenas se acumulando.

Ainda segundo Saviani (2008; 2014a), durante a Primeira República, os temas sobre ensino permaneceram quase estagnados, sendo retomados apenas na década de 1930. Os índices de investimento na educação evoluíram entre 1932 e 1936, da seguinte forma: os investimentos federais passaram de 2,1% para 2,5%; os estaduais sofreram redução de 15% para 13,4% e os municipais foram ampliados de 8,1% para 8,3% da arrecadação de impostos. Esse cenário feria a Constituição de 1934 que previa o investimento mínimo municipal em 10% e o estadual em, no mínimo, 20% da arrecadação.

Em 1937 foi promulgada a nova Constituição e essa previsão de investimentos foi omitida, sendo restabelecida apenas em 1946, com a determinação de que os municípios e estados deveriam investir, no mínimo 20% e a União, 10% da arrecadação. No entanto, em 1955, os investimentos continuavam muito abaixo desses percentuais: a União dedicando 5,7%; os estados 13,7% e os municípios, 11,4% de sua arrecadação (Saviani, 2008; 2014a).

Durante o período militar o investimento no Sistema Educacional foi omitido novamente dos documentos legais, sofrendo quedas significativas. A taxação para esse fim, foi retomada apenas na atual Carta Magna, promulgada em 1988, quando estabeleceu em seu artigo 212:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (Brasil, 1988, p. 125).

Saviani (2008; 2014a) aponta que além da ausência de cumprimento dessa determinação, foram criados mecanismos para burlar essa exigência. Como a Constituição vincula o investimento na educação à arrecadação de impostos, foram estabelecidas novas designações para burlar a determinação “receita resultante de impostos”, atribuindo o termo "Contribuição" para algumas receitas decorrentes de movimentações financeiras (impostos).

Como citado, após a promulgação da CF de 1988, 25% das receitas decorrentes de impostos foram vinculados à Educação e destes, 60% (15% do total das receitas) deveriam passar pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Por meio deste fundo esses recursos eram distribuídos às redes de ensino, de acordo com o número de alunos matriculados no Ensino Fundamental. O FUNDEF foi criado em dezembro de 1996, implantado inicialmente no estado do Paraná e em 1998 foi estendido a todo o país, vigorando até 2006 (FNDE, 2017; BRASIL, 2015c).

Segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE, 2017; BRASIL, 2015c), com o fim do FUNDEF, ainda em 2006, a Emenda Constitucional nº 53/2006 criou o FUNDEB, regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, com vigência estabelecida para o período 2007-2020. “Destinado para o custo do aluno, o FUNDEB envolve verbas federais e estaduais, com o objetivo de aplicá-las e distribuí-las a todas as etapas da educação básica e promover programas destinados para jovens e adultos” (Messias *et al.*, 2014, p. 605).

Em 2013, o volume total de recursos oriundos desse fundo foi de R\$ 119,1 bilhões, o que segundo Brasil (2015c) corresponde a 45,6% do total destinado à educação básica. Outra fonte de recursos para a educação, é o salário-educação⁸, que direcionou em 2013 o valor de R\$ 16,74 bilhões, o que corresponde a 6,4% do total dos recursos destinados à educação básica em 2013. Não podemos deixar de ressaltar que “para que se atinja efetivamente a Meta 20 do PNE, são necessárias a alocação e indicação de novas fontes de recursos orçamentários e

⁸ Contribuição social destinada ao financiamento de programas, projetos e ações voltadas para o financiamento da educação básica.

financeiros com vistas ao incremento das receitas públicas destinadas ao investimento público em educação” (Brasil, 2015c, p. 344).

Para que se consiga esse feito, foram observadas algumas mudanças no novo FUNDEB: o percentual de subvinculação dos impostos passou para 20%; sua utilização agora contempla toda a Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental I sob a responsabilidade dos municípios; Ensino Fundamental II e Ensino Médio, aos cuidados dos estados); distribuição realizada conforme o número de alunos da Educação Básica informado no Censo Escolar do ano anterior (FNDE, 2017).

O primeiro FUNDEB teve duração até dezembro de 2020, e com o final de sua vigência foi necessário pensar em sua continuidade. Em 27 de agosto de 2020 foi promulgada a Emenda Constitucional nº 108 que trouxe algumas novidades para o FUNDEB: ele se tornou permanente; houve a elevação da participação da União no financiamento da Educação Básica; previsão de aumento de recursos da complementação da União e o aprimoramento dos critérios de distribuição desses recursos (FNDE, 2017).

Em termos de financiamento da educação do país, o FUNDEB tem um papel fundamental, e por isso o governo divulga que houve avanços nesse sentido, pois até 2020 o percentual de complementação da União chegava a 10%. Segundo o novo fundo esse percentual deverá, ainda em 2021, atingir 12% e até 2026 atingir a meta de 23%. Outro ponto relevante a ser destacado é que no mínimo 70% do valor total do fundo deverá ser investido no pagamento dos profissionais da Educação Básica (GOV.BR, 2021). Esse percentual corrobora para que a Lei do Piso Salarial dos Professores seja cumprida em âmbito nacional, o que ainda não ocorre em sua totalidade.

Além do FUNDEB, outro instrumento que corrobora com a qualidade da educação e que também aborda os investimentos para a educação brasileira é o Plano Nacional de Educação (PNE). O plano aprovado em 2001 determinava a ampliação do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) a ser investido na educação para 7% findo os dez anos, no entanto essa meta foi vetada pelo presidente FHC. Esse foi um dos aspectos analisados e reforçados na CONAE de 2010, na qual foi apresentado o percentual de 10% a ser considerado na elaboração do PNE 2014-2024 (Saviani, 2014b).

Segundo Valente (2012) o maior embate para a aprovação do projeto de lei que criava o PNE 2014-2024 se deu no âmbito do aumento dos investimentos em educação. Em 2012, apenas 5% do PIB era destinado ao financiamento da educação, quando o PNE 2001-2010 determinava que esse percentual fosse de 7% até 2010. A discussão partiu desse índice, tentando chegar aos 10% apontados pelos especialistas como o percentual mínimo necessário para que a

educação “superasse o atraso histórico a que foi submetida em nosso país e pudesse dar o salto de qualidade necessário, sendo garantida como um direito de todo cidadão e cidadã” (Valente, 2012, p. 09).

Segundo Brasil (2015c), o investimento total⁹ em educação no ano de 2013¹⁰ ficou em 6,2% do PIB e o investimento público direto¹¹ em educação em 5,2%. Considerando para o PIB de 2013 o valor de R\$ 5,2 trilhões, os sete por cento solicitados no PNE 2001-2010 deveriam atingir o valor de R\$ 361 bilhões, quando atingiu apenas R\$ 319 bilhões, no investimento total em educação. Portanto, em 2013, o país apresentava um déficit de aproximadamente R\$ 42 bilhões no investimento em educação. Novamente percebemos a necessidade de um olhar apurado para a questão, pois de maneira geral, o êxito de um novo PNE depende significativamente do investimento adequado na educação.

Devemos destacar então que além do déficit registrado em 2013, os investimentos deverão ser ampliados para que se consiga o mínimo de condições para atender ao novo PNE. Nesse contexto ficou estabelecido na meta 20 do PNE 2014-2024 o seguinte texto:

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (Brasil, 2014a, p. 84).

A meta citada enfatiza a necessidade de alcance do investimento de 7% do PIB até o ano de 2019, o que ainda não aconteceu devido aos constantes cortes orçamentários e ausência de comprometimento no sentido de seu alcance. A vinculação do percentual mínimo a ser aplicado na educação brasileira é um fator primordial para o alcance de muitas metas do PNE 2014-2024 e concretização de um SNE que garanta uma educação pública de qualidade no país, que supere as desigualdades em seus mais variados âmbitos (Brasil, 2014c).

A garantia de financiamento adequado das políticas educacionais é base e alicerce para a efetivação do Sistema Nacional de Educação e, por conseguinte, para o alcance das metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE), com vistas à garantia de educação em todos os níveis, etapas e modalidades e à superação das desigualdades regionais (BRASIL, 2015a, p. 336).

Novamente é válido ressaltar a importância do financiamento da educação para o desenvolvimento do país neste aspecto. Os próprios documentos ressaltam esse fato, no entanto,

⁹ Representa a soma de todos os recursos aplicados pelo setor público (União, estados e municípios) em educação. Inclui complemento à aposentadoria futura dos profissionais da educação, recursos para bolsas de estudo, para o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e transferências ao setor privado, sem considerar renúncias fiscais.

¹⁰ Elegemos o ano de 2013, pois são dados do período anterior a vigência do PNE 2014-2024.

¹¹ Apresenta apenas os recursos públicos, de todas as esferas de governo, aplicados em educação pública.

faltam ações concretas que viabilizem o melhor direcionamento dessa questão. Não se trata de definir origem, valores ou taxas para aplicação dos recursos, mas também de obrigatoriedade da sua aplicação, contando também com uma fiscalização nesse sentido. Não basta apenas citar o percentual do PIB ou o Custo Aluno Qualidade (CAQ) previstos no PNE e no FUNDEB, mas estabelecer todas as normativas para que esses valores cheguem até as escolas e sejam aplicados na melhoria real do sistema educacional público como um todo.

Segundo Duarte (2019), o modelo de financiamento da educação, atualmente, está diretamente vinculado às discussões sobre o CAQ. Essa é uma ferramenta elaborada a partir de extensos debates entre as diversas áreas relacionadas às questões educacionais, finalizando com a proposta apresentada “no documento final da CONAE 2010, previsto nas estratégias 20.6, 20.7, 20.8 e 20.10 da Meta 20 do PNE para calcular o valor potencial que deve ser investido por aluno durante o período de um ano por etapa e modalidade de ensino na educação básica” (Duarte, 2019, p. 955).

O CAQ foi apresentado no PNE 2014-2024, como um tema que causou controvérsia pois se configura como um aspecto importante para o financiamento da educação, juntamente com o percentual do PIB a ser investido. O PNE prevê a implantação do Custo Aluno Qualidade inicial (CAQi), definido na estratégia 20.6 do documento como:

[...] o conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e será progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno Qualidade (CAQ) (Brasil, 2014a, p. 85).

O texto da Lei 13.005/2014 é reforçado por Duarte (2019) quando afirma que o primeiro passo para a implementação do padrão de qualidade na educação está posto, pois essa estratégia já representa um avanço em termos da garantia da qualidade do ensino, pois favorece os debates sobre os investimentos que deverão ser reajustados progressivamente até a implementação definitiva do CAQ. A estratégia 20.7 já caracteriza e delimita os aspectos a se considerar para o cálculo do CAQ. Veja o texto do PNE 2014-2024, referente a implementação do Custo Aluno Qualidade como parâmetro para o financiamento da educação:

20.7. implementar o Custo Aluno Qualidade (CAQ) como parâmetro para o financiamento da educação de todas etapas e modalidades da educação básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar (Brasil, 2014a, p. 85-86).

Como podemos observar, são muitos os aspectos a serem examinados na formulação do CAQ. É necessário considerar as características dos professores, das escolas, dos alunos e suas famílias, além das questões relacionadas à gestão escolar (Souza; Alves; Moraes, 2021). Quando citamos esses fatores devemos destacar que ainda assim, não há garantias de realmente se chegar a um CAQ que atenda a todas as necessidades. Segundo Souza, Alves e Moraes (2021, p. 16), “deve-se reconhecer a impossibilidade da existência de bases de dados que consigam retratar todos os determinantes que afetam o acesso, a permanência e o aprendizado escolar, apesar dos avanços observados nesse sentido nas últimas décadas”. Ainda analisando o PNE, a estratégia 20.8 aponta a responsabilização em relação a formulação e implantação do CAQ.

20.8. o CAQ será definido no prazo de três anos e será continuamente ajustado, com base em metodologia formulada pelo Ministério da Educação (MEC), e acompanhado pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelas Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e de Educação, Cultura e Esportes do Senado Federal (Brasil, 2014a, p. 86).

A legislação (CF, LDB, PNE, FUNDEB) aponta os rumos para que o CAQ seja implementado o mais rápido possível. Para Souza, Alves e Moraes (2021, p. 17) “é necessário e possível propor metodologias de cálculo que sejam viáveis e permitam a definição e a implementação, de fato, do CAQ”, mas ressaltam que é indispensável um investimento mínimo por aluno.

A estratégia 20.10 do PNE aponta a “obrigação” da União em complementar os valores necessários para a garantia do CAQi e do CAQ, ao afirmar em seu texto que “caberá à União, na forma da lei, a complementação de recursos financeiros a todos os estados, ao Distrito Federal e aos municípios que não conseguirem atingir o valor do CAQi e, posteriormente, do CAQ” (Brasil, 2014a, p. 86).

Com o tempo, algumas ações foram propostas no sentido dessa implantação, mas as de maior destaque ocorreram em 2020, por meio da promulgação da Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020 e da Lei nº 14.113, de dezembro de 2020. Com a primeira, o CAQ passou a ser a referência constitucional para o “padrão mínimo de qualidade” e a segunda, regulamentou o Novo FUNDEB e trouxe mais detalhes sobre a referência de CAQ para o financiamento da educação no Brasil.

Segundo o documento final da CONAE realizada em 2010, ao se propor o CAQ deve-se considerar e debater aspectos como “o número de estudantes por turma, **remuneração adequada e formação continuada aos/às profissionais da educação, condições de trabalho aos/às professores e funcionários/as, materiais necessários à aprendizagem dos/das estudantes**” (CONAE, 2010, p. 104, grifo nosso). E reforça ainda que no “esforço para a implementação do

CAQ as escolas com menos acesso a esses recursos devem ser tornadas prioritárias, levando em consideração, principalmente, a diversidade e as desigualdades regionais e suas peculiaridades” (CONAE, 2010, p. 104).

Destacamos aqui a relevância do investimento para o êxito de toda e qualquer proposta de melhoria da educação e em especial da Educação Química, uma vez que esta requer recursos e investimentos em formação e recursos pedagógicos para o bom andamento das propostas de ensino. Faz-se necessário reconhecer que a equalização das “condições de acesso à educação pública de qualidade é, sem dúvida, um desafio enorme, pois totalmente novo na nossa história, configurando-se em um processo que necessita ser construído coletivamente e com participação efetiva nos processos decisórios” (Peroni; Flores, 2014, p. 185).

Sem detalhar mais profundamente nossa discussão sobre o complexo contexto dos investimentos em educação no Brasil, ressaltamos que independentemente de se estabelecer qualquer vinculação entre o PIB, CAQ ou outra estratégia mais adequada de financiamento é necessário promover a valorização e a formação docente. Uma vez que estes são fatores, dentre tantos, relevantes para a melhoria da qualidade da educação.

Para encerrar momentaneamente nossa discussão nesse âmbito nos apoiamos em Peroni e Flores (2014) quando afirmam o desejo de que a nossa sociedade intervenha ativamente na “construção do Sistema Nacional de Educação e implementação do novo PNE, bem como dos respectivos planos de educação nos contextos locais, por serem todos estes instrumentos indispensáveis para o balizamento das políticas de governo” (p. 188). E assim alcançar um SNE eficiente, o cumprimento das metas dos PNE e PEE que contribuem para o alcance de uma educação de qualidade para todos os brasileiros.

A seguir, apresentamos os caminhos percorridos para se chegar a esta tese, por meio da escolha dos métodos de coleta e análise dos dados, bem como a fundamentação sobre esse caminhar.

CAPÍTULO 3 ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS

No que se refere ao campo acadêmico, a pesquisa qualitativa de um fenômeno social acompanha estudos em diversas áreas, produzindo debates “sobre o caminho a percorrer, os passos a seguir, quais técnicas e que instrumentos utilizar na produção do conhecimento” (Sousa; Santos, 2020, p. 1397).

Nesta pesquisa, construímos um itinerário para o levantamento dos dados, seu tratamento e análise. Esse itinerário considerou a presente investigação em sua natureza qualitativa no campo educacional, cuja interpretação emergiu da técnica de análise de conteúdo (AC) de Laurence Bardin (Bardin, 2004; 2011; 2016). O conteúdo que foi submetido ao estudo está circunscrito em textos oficiais e documentos que orientam as políticas públicas nacional e estadual goiana no campo de formação e valorização de professores de Química. Esta seção apresenta as opções metodológicas, delineamentos, fonte de dados e suas análises, bem como os fundamentos teóricos que sustentaram a pesquisa.

3.1 – NATUREZA DA PESQUISA

O avanço das pesquisas em educação mostrou que não há como definir as influências específicas de variáveis no contexto educacional, uma vez que é difícil determinar as razões exatas de certo efeito (Lüdke; André, 1986). Assim, temos novas propostas de investigação com novas características e abordagens voltadas à compreensão dos fenômenos que envolvem a pesquisa em Educação e, por consequência, em Educação Química.

Os trabalhos de pesquisa desenvolvidos nestas áreas adotam frequentemente as metodologias qualitativas, seguindo a caracterização proposta por Bogdan e Biklen (1994). Segundo os autores, a pesquisa qualitativa possui cinco características fundamentais: (a) o ambiente natural é a fonte direta de dados e o investigador seu instrumento principal; (b) caráter descritivo, rico em transcrições que subsidiarão os resultados apresentados; (c) foco no processo ao invés dos resultados ou produtos; (d) forma indutiva para análise dos dados; (e) foco no significado das ações para os sujeitos.

Entretanto, destacamos que uma pesquisa que não contemple essas características pode ainda assim ser qualitativa, pois existem mais fatores que corroboram com essa classificação, desde que envolvam dados qualitativos e não estatísticos (Bogdan; Biklen, 1994; Sousa, Santos, 2020).

A pesquisa qualitativa tem seu foco principal voltado para o indivíduo e suas interações e relações com o meio em que ele está inserido. Portanto, sua imersão no contexto estudado traz algumas críticas e questionamentos em relação à intervenção parcial do pesquisador na situação estudada, uma vez que os resultados da investigação perpassam pela sua interpretação individual. Assim, o pesquisador deve ter sempre em mente seu papel na construção de conhecimento e não na formação de opinião sobre a situação que se propôs a estudar. Ele deve reconhecer e confrontar as suas próprias opiniões e preconceitos para se manter imparcial diante de suas análises (Sousa; Santos, 2020).

Em decorrência das características peculiares da pesquisa qualitativa, faz-se necessário coletar os dados atendendo a essas especificidades. Nessa abordagem, adere-se a técnicas que aproximam mais o pesquisador do objeto de estudo, a fim de explorar com profundidade a situação investigada. Isso ocorre em diversas investigações educacionais, tais como as de natureza documental. Segundo Lüdke e André (1986), as investigações de natureza documental implicam em uma análise que aponta para dados e informações a partir de documentos que não sofreram tratamento analítico, bem como de relatórios e pareceres elaborados por entidades especializadas ou designadas para tal (Gil, 2002).

De acordo com Gil (2002), a pesquisa documental é muito semelhante à pesquisa bibliográfica, porém diferem pela natureza das fontes. "Pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico" (Gil, 2002, p. 45).

Independentemente da opção metodológica, toda pesquisa envolve uma busca bibliográfica para a elaboração do referencial teórico que norteia todo o trabalho. Neste caso, optamos por esclarecer os principais conceitos que envolvem o tema de pesquisa, por meio do contato com publicações capazes de explorar o assunto. A nossa busca inicial se deu a partir de referenciais propostos em livros, artigos e trabalhos acadêmicos e científicos publicados em fontes diversas para embasar e fundamentar as discussões iniciais apontadas.

Esse estudo inicial foi construído a partir de um levantamento sobre as políticas públicas, financiamento da educação, os PNEs e do ausente SNE. Buscamos o aporte teórico sobre esse tema nos documentos referência elaborados a partir das Conferências Nacionais de Educação (CONAE, 2010; 2014; 2018), e autores como Saviani (2008; 2010; 2014a; 2014b), Dourado (2007; 2010; 2011; 2015; 2016), Duarte (2019), Gatti (2010; 2013), Gatti e Barreto (2009), Gatti *et al.* (2019), Souza (2014), Souza, Alves e Moraes (2021); Souza e Menezes (2015; 2016; 2017), Valente e Romano (2002) e Valente (2012), dentre outros.

A formação e valorização dos professores de Química é o foco principal do nosso trabalho, o que nos levou a uma análise inicial sobre alguns aspectos que influenciam nessa valorização e formação no âmbito da Educação Química. Essas análises se apoiaram em Schnetzler (2002); Quadros *et al.* (2011); Andrade (2014); Tres e Del Pino (2017); Fernandez (2018); Rigue e Gonçalves (2020), dentre tantos pesquisadores da Educação Química.

As obras citadas até aqui subsidiaram nossas discussões iniciais sobre o tema de pesquisa, além destes autores nos postamos diante dos documentos que se constituíram como fonte de dados para a construção da presente tese. Esses documentos foram obtidos por meio da pesquisa documental e analisados na perspectiva da análise de conteúdo de Laurence Bardin (Bardin, 2004; 2011; 2016).

Segundo Lima Júnior *et al.* (2021), a pesquisa documental é definida como aquela em que os dados obtidos são oriundos de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas ou compreender um fenômeno; “é um procedimento que utiliza de métodos e técnicas de captação, compreensão e análise de um universo de documentos, com bancos de dados que são considerados heterogêneos” (p.42).

A análise documental se mostra valiosa como fonte de dados qualitativos, seja como complementação de dados obtidos por outras técnicas ou revelando aspectos novos sobre determinado assunto ou problema (Lüdke; André, 1986). Esta técnica apresenta diversas vantagens em relação a outras: são uma fonte natural, rica e estável de informações; podem ser consultados diversas vezes e em vários estudos; oferecem sustentação e fundamentação às afirmações e declarações do pesquisador (Sant’Ana; Lemos, 2018).

Uma análise documental pode ser feita em quaisquer documentos escritos que podem ser considerados como fonte de informação. Dentre eles podemos citar leis, decretos, regulamentos, normas, pareceres, memorandos, arquivos escolares, dentre outros (Lüdke; André, 1986; Gil, 2002).

Existem diversos tipos de fontes documentais, classificados conforme sua origem. Para Bogdan e Biklen (1994), os documentos oficiais podem ser classificados como internos e externos. Segundo os autores, os documentos internos são as comunicações que transitam dentro de uma organização, como a escola, as secretarias regionais ou estaduais, como memorandos, ofícios, atas e documentos produzidos internamente nas repartições e organizações. Já os documentos externos são aqueles destinados ao consumo público, abordam uma perspectiva oficial de programas, estrutura administrativa e legal.

No nosso estudo, os documentos analisados foram externos, de domínio público, disponíveis em forma de leis, documentos oficiais nacionais e estaduais, dados estatísticos de

órgãos governamentais, relatórios e pareceres. Nossos dados foram fundamentados e obtidos em Brasil (1996; 2001; 2008; 2009a; 2009b; 2009c; 2014a; 2014b; 2014c; 2015a; 2015b), Goiás (2008; 2015c; 2018), INEP (2009a; 2009b; 2009c; 2014), dentre outros documentos, relatórios e pesquisas estatísticas relacionados aos planos nacionais e estaduais (PNE e PEE-GO).

Para Marconi e Lakatos (2003) os documentos oficiais constituem geralmente uma fonte confiável de dados. Esse tipo de material pode versar sobre atos individuais, ou ainda, acerca de atos da vida política, de âmbito municipal, estadual ou nacional. “O cuidado do pesquisador diz respeito ao fato de que não exerce controle sobre a forma como os documentos foram criados. Assim, deve não só selecionar o que lhe interessa, como também interpretar e comparar o material, para tomá-lo utilizável” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 178).

Cellard (2008) divide a Análise Documental em duas etapas: a análise preliminar, que se pauta no entendimento do contexto, do autor ou autores, da autenticidade e a confiabilidade, da sua natureza, dos conceitos-chave e da estruturação do texto; e a análise propriamente dita que busca informações significativas que elucidam o objeto de estudo e contribuem para a solução do problema da pesquisa.

Assim, Lima Júnior *et al.* (2021, p. 49) reforça que a Análise Documental, numa perspectiva qualitativa, “se configura em um procedimento que utiliza técnicas específicas para a apreensão e compreensão de variados tipos de documentos e que adota para tal cauteloso processo de seleção, coleta, análise e interpretação dos dados”.

Após o processo de coleta e manipulação dos dados, a etapa seguinte consiste em sua análise e interpretação, constituindo como núcleo central da investigação. A relevância dos dados está não em si mesmos, mas em proporcionarem respostas à pesquisa (Marconi; Lakatos, 2003).

Conforme apresentado no início deste capítulo, nossos dados foram analisados na perspectiva da Análise de Conteúdo, que está descrita na próxima seção.

3.2 - ANÁLISE DOS DADOS

Analisar os dados é um procedimento que leva tempo e se mostra relevante para a consecução dos objetivos propostos na pesquisa. Se manifesta na forma e no tratamento destinados aos dados obtidos com as técnicas descritas acima.

Como em boa parte dos casos os documentos a serem utilizados na pesquisa não receberam nenhum tratamento analítico, torna-se necessária a análise de seus dados. Essa análise deve ser feita em observância aos objetivos e ao plano da pesquisa e pode exigir, em alguns casos, o concurso de técnicas altamente sofisticadas (Gil, 2002, p. 87).

A análise dos dados pode ser descrita como a busca e organização sistemática dos materiais que foram sendo coletados durante a pesquisa, com o objetivo de ampliar a compreensão do conteúdo desses materiais e elaborar as respostas para apresentar à comunidade científica os resultados encontrados (Bogdan; Biklen, 1994).

Segundo Marconi e Lakatos (2003) a análise e interpretação dos dados são duas atividades diferentes, porém se relacionam estreitamente. A análise se caracteriza como a tentativa de destacar as relações entre o fenômeno estudado e outros fatores. Já a interpretação se configura como a atividade intelectual que busca dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos.

A análise dos dados também deve considerar algumas direções teóricas do estudo. “Primeiramente, a construção de um conjunto de categorias descritivas, formuladas a partir de uma leitura sistemática do conteúdo, para classificar, de acordo com os conceitos mais abrangentes, as informações que comporão a apresentação de dados” (Sant’Ana; Lemos, 2018, p. 239).

Após a seleção dos documentos, passou-se a delimitar os procedimentos de análise, que na presente investigação foi selecionada a Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2004; 2011; 2016), e ancorada ainda em outros autores que a discutem, como Moraes (1999) e Sousa e Santos (2020).

Tudo que envolve comunicação escrita ou oral pode ser submetido a análise de conteúdo, gerando assim domínios possíveis de sua aplicação no campo da pesquisa. Bardin (2016) descreve que esses domínios podem ser classificados conforme o número de pessoas e os símbolos linguísticos envolvidos. Quanto ao número de sujeitos envolvidos, pode-se aplicar essa técnica em monólogos, diálogos, grupos restritos e até comunicação de massa, enquanto essa comunicação pode envolver a oralidade, a escrita, e outros tipos de códigos. Neste trabalho de pesquisa os documentos envolvidos foram produzidos para uma comunicação em massa e alguns grupos restritos. Não houve análise de conteúdo envolvendo oralidade e códigos, apenas documentos escritos.

Trabalhar os dados sob a Análise de Conteúdo requer um entendimento mais profundo dessa técnica, destacando que sua intenção é “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou qualitativos)” (Bardin, 2016, p. 45). As inferências podem contribuir para o esclarecimento de duas questões: as causas e antecedentes da mensagem e as consequências ou efeitos desta mensagem. Assim, no presente estudo, o que levou a formulação de determinado

documento legal e os efeitos que ele trouxe para a formação e valorização dos professores de Química.

Segundo Sousa e Santos (2020, p. 1397) “a validação do conhecimento científico e sua legitimação por meio da Análise de Conteúdo passam por uma apropriação e compreensão das fases” que integram essa técnica, em uma ação sistemática dos pesquisadores. Segundo Bardin (2016), essas fases são a pré-análise, exploração do material, codificação ou categorização e tratamento dos resultados. “A validade dos achados da pesquisa é resultante de uma coerência interna e sistemática entre essas fases, cujo rigor na organização da investigação inibe ambiguidades e se constitui como uma premissa fundante” (Sousa; Santos, 2020, p. 1400).

A pré-análise tem por objetivo operacionalizar e sistematizar as ideias para constituir um esquema preciso de desenvolvimento da análise posterior. Essa etapa envolve três fases: a escolha dos documentos a serem analisados para obtenção dos dados; a elaboração das hipóteses e dos objetivos; e por fim, a construção dos indicadores que subsidiarão a análise final (Bardin, 2016). Segundo a autora, a exploração do material se pauta essencialmente na codificação, decomposição ou enumeração, decorrentes das relações estabelecidas na pré-análise.

Os dados obtidos devem ser tratados de forma a serem significativos e válidos, para que o pesquisador possa propor inferências e interpretações a partir dos objetivos estabelecidos ou a novas descobertas (Bardin, 2016). Para analisar o material devem ser realizadas diversas leituras, destacando as ideias relevantes para a pesquisa. Após inúmeras leituras e releituras dos dados, Lüdke e André (1986) apontam a necessidade de um novo exame para a detecção de temas e temáticas mais frequentes no texto, levando a criação de categorias ou tipologias. De acordo com Bardin (2016) podemos estabelecer critérios de recorte na Análise de Conteúdo, definindo a palavra e o tema como dois critérios relevantes nessa técnica.

Em nossa análise optamos por estabelecer o tema como critério de recorte, uma vez que ela busca estabelecer núcleos de sentido que constituem o texto e se relacionam com os objetivos estabelecidos para a pesquisa. Assim, o ponto de intersecção entre palavras e temas geram uma unidade de registro, que neste trabalho será a unidade de contexto, que é usada para codificar a unidade de registro e é definida como o fragmento ou recorte da mensagem analisada (Bardin, 2016).

Os temas escolhidos para a análise do conteúdo do Plano Nacional e do Plano Estadual de Educação foram: “formação de professores”, “valorização dos professores” e “condições de trabalho dos professores”. Ressalta-se a ideia de Bardin (2016) quando afirma que a pesquisa qualitativa que se utiliza da Análise de Conteúdo é caracterizada, de fato, pela inferência ser

fundada na presença do tema (índice) e não na frequência de sua aparição em cada mensagem individual.

A partir da presença dos temas nas metas dos planos, buscou-se identificar ações do governo estadual no sentido de garantir a formação e valorização efetiva dos professores e professoras de Química da rede estadual goiana.

3.3 - PERCURSO E “DESCOBERTAS” INICIAIS

Nesta seção, passamos a apresentar o trajeto metodológico desta investigação em busca dos dados e informações que nos levaram à defesa da tese de que dos Planos Nacional e Estadual de Educação emergem elementos evidenciadores de que a formação e valorização do professor possui centralidade na efetivação da melhoria da educação brasileira e, neste particular, da Educação Química no estado de Goiás.

Os dados para o desenvolvimento das análises foram obtidos por meio de uma busca em *sites* oficiais vinculados ao governo federal e do estado de Goiás, para obtenção de documentos como a Constituição Federal do Brasil (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), os Planos Nacionais de Educação (Brasil, 2001; 2014a), os Planos Estaduais de Goiás (GOIÁS, 2008; 2015c), *sites* da Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEDUC-GO), tabelas de modulação dos professores de Química da rede estadual de Goiás, dados do Censo Educacional (INEP, 2014), dentre outros.

Inicialmente procedeu-se a uma leitura flutuante dos PNEs e PEEs para conhecer o seu conteúdo. Nas releituras buscamos identificar o tema proposto para a investigação: a formação e a valorização dos professores. Focamos nosso estudo nas metas destinadas ao Ensino Médio (pois é o nível de ensino onde os professores de Química atuam diretamente) e nas metas voltadas à Formação e Valorização do Professor. Assim delimitamos nosso estudo às Metas 15, 16, 17 e 18 do PNE-2014-2024 e aquelas que abordam o mesmo tema no PEE-GO, Metas 16, 17, 18 e 19.

Prosseguindo com a análise dos planos, optamos por trazer o histórico de cada um deles, destacando os pontos polêmicos envolvendo a aprovação das leis que oficializaram os PNEs de 2001 e de 2014 (Lei 10.172/2001 (Brasil, 2001) e Lei 13.005/2014 (Brasil, 2014a)). Esse levantamento histórico e estrutural dos PNEs é apresentado no capítulo quatro (4), que relata também a elaboração e aprovação dos Planos Estaduais de Goiás (PEE-2008-2018 (GOIÁS, 2008) e PEE-2015-2025 (GOIÁS, 2015c)) e os dados do ano de 2013 sobre o conteúdo das metas de interesse no nosso estudo.

A partir do estudo do PNE e do PEE, foi elaborado um comparativo do conteúdo das metas do PNE-2014-2024 e do PEE-2015-2025, buscando identificar semelhanças e dissonâncias entre os dois documentos. Ressaltamos que a legislação determina que os PEE sejam elaborados seguindo os moldes do plano nacional.

Assim, estabelecidas ações esperadas para a valorização e formação dos professores, tanto em âmbito nacional quanto estadual, passou-se a investigar quais as ações foram propostas pelo governo estadual no sentido de alcançar níveis melhores de formação e valorização do professor de Química da rede estadual de Goiás. Para tal buscou-se dados no Censo Educacional, nas Coordenações Regionais de Ensino, nas bases de dados públicos da Secretaria Estadual de Educação de Goiás disponibilizados no *site* da SEDUC divulgados até meados de 2023.

Segundo dados levantados, junto a SEDUC-GO referente ao ano de 2022, em um estudo realizado pelos Observatórios do Estado Social e da Educação de Goiás (OBSESTADOSOCIAL), a rede pública estadual de educação de Goiás é composta, por 1.008 escolas e 22.438 professores. Há escolas estaduais em todos os 246 municípios goianos, alguns com apenas uma unidade escolar estadual (Abadiânia) e outras com centenas de escolas (Goiânia). Nestas unidades escolares, existem 12.426 professores do quadro efetivo e 10.012 professores em sala de aula em contrato temporário. Esses contratos são estabelecidos mediante o déficit de profissionais, em substituição a professores efetivos. Temos aqui um número elevado de professores temporários decorrente do acúmulo de aposentadorias e falecimentos. Entre 2017 e 2022, 4.260 professores se aposentaram e outros 233 faleceram (OBSESTADOSOCIAL, 2022).

Para complementar esses dados para nossa pesquisa, optamos por solicitar os dados de modulação, formação e perfil dos professores de Química que ministraram aula no ano de 2022 na rede estadual. Essa solicitação foi feita por correio eletrônico (*e-mail*) enviado a todas as Coordenações Regionais do estado, um total de 40 unidades. Após 15 dias desse primeiro contato não obtivemos resposta, então foi feita uma segunda tentativa por meio do reenvio dos *e-mails*, que também não foi atendida.

Em relação ao silenciamento das coordenações regionais, inquieta-nos essa ressalva em divulgar os números solicitados no e-mail enviado aos coordenadores, uma vez que solicitamos dados gerais e anônimos. O conteúdo do *e-mail* enviado pode ser observado no Apêndices 1.

Diante da ausência de respostas por parte das coordenações regionais, foi necessário buscar informações apenas nos bancos de dados disponíveis na internet, estabelecendo nossa fonte de dados apenas como documentos públicos, uma vez que nosso contato com a

coordenações regionais foi ignorado por todas elas. Justificando ainda mais a opção pelo estudo documental em leis, portarias, pareceres, manual do servidor do estado de Goiás e outros documentos disponíveis para consulta.

A partir da releitura dos planos, passamos a buscar as ações estabelecidas pelo governo goiano, por meio de leis, resoluções e portarias, publicadas a partir de 2008, que impactam na formação e valorização dos professores de Química da rede estadual. Para organizar e analisar esses dados elegemos as seguintes categorias de análise: I) Formação inicial e continuada; II) Valorização docente e III) Condições do trabalho docente.

Os dados foram analisados à luz dos autores e textos que apoiaram nosso referencial teórico apresentados nos capítulos que antecederam esta seção. Nos antecipamos em afirmar que o nosso estudo se pautou em um fragmento do complexo contexto da educação e sua dinâmica. Foi necessário delimitar algumas reflexões e discussões para não distanciarmos do nosso principal objetivo e da tese defendida, uma vez que notamos uma forte tendência a discutir as raízes histórico-culturais de determinados problemas, mas isso nos distanciaria do nosso propósito atual. As reflexões e discussão decorrentes da nossa análise pode ser apreciada nos capítulos que seguem.

CAPÍTULO 4 PLANEJANDO A EDUCAÇÃO POR METAS E ESTRATÉGIAS: HISTÓRICO DOS PLANOS

Nesta seção vamos conhecer um pouco mais dos Planos Nacionais e Estaduais de Educação, sua caracterização, o processo de elaboração, as entidades e órgãos envolvidos e alguns pontos relevantes sobre eles. Sabemos que estamos com o PNE 2014-2024 em vigência, então vamos entender como chegamos a esse documento tão importante para a educação do nosso país.

4.1 - PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO

A educação no Brasil teve seu início com os jesuítas, no período colonial, quando padres se dedicavam a catequizar os índios e inserir os primeiros contatos com a escola. Foi um processo lento e mergulhado em interesses da elite. De acordo com Gatti *et al.* (2019, p. 20), “a trajetória histórica da educação inicial escolar nos mostra que essa educação demorou a se expandir no Brasil podendo se observar que por muito tempo ela atendeu parcela mínima da população brasileira que crescia e se espalhava pelo interior do país”.

Segundo as autoras, o processo de estruturação da formação docente acompanhou a velocidade com que a educação básica se desenvolveu no país. Uma característica evidente ao longo dos governos brasileiros, que demonstraram (ou ainda demonstram) um interesse mínimo pela educação básica da população (Gatti *et al.*, 2019).

Em termos de políticas públicas, o Brasil demorou a estabelecer uma legislação voltada ao sistema de ensino. Ao pensar em plano nacional para a educação, ele só foi cogitado em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, quando foi lançada a ideia de criação de um Plano Nacional de Educação, efetivada na CF de 1934, em seu artigo 150 (Zuffo, 2018).

O referido artigo da CF de 1934 previa que era dever da União fixar o PNE, extensivo ao ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; coordenar e fiscalizar a execução em todo o território nacional e adicionava ainda em seu artigo 152, que o Conselho Nacional de Educação (CNE) seria responsável pela elaboração do plano que deveria ser aprovado pelo Poder Legislativo. O CNE deveria ainda sugerir ao governo as medidas consideradas pertinentes para a resolução dos problemas educativos, bem como a distribuição adequada dos fundos especiais. Porém antes da conclusão dessa etapa o congresso foi fechado e o plano esquecido (Messias *et al.*, 2014).

De acordo com Horta (1997) *apud* Saviani (2014a), o CNE que já havia sido criado em 1931, foi reorganizado em 1936 e instalado, na nova configuração, em 11 de fevereiro de 1937.

Ele cumpriu seu papel ao elaborar o primeiro PNE, um documento de 504 artigos, entregue ao ministério em 17 de maio de 1937. Esse texto sequer foi aprovado pela Câmara dos Deputados, pois com a instauração do Estado Novo, em novembro de 1937, foi engavetado e caiu no esquecimento.

Após a abertura política a ideia de plano de educação volta à tona, mas com a defesa de duas concepções: uma pautada no papel do estado como responsável pelo desenvolvimento do país e outra, defendendo a iniciativa privada. Em 1961 foi promulgada a primeira LDB (Lei 4.024/61), sob a segunda concepção, a qual reduzia o plano a um mero instrumento para distribuição de recursos para todos os níveis de ensino (Messias *et al*, 2014). Pode-se observar essa tendência no parágrafo 2º do artigo 92 da referida Lei:

Art. 92. A União aplicará anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino, 12% (doze por cento), no mínimo de sua receita de impostos e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 20% (vinte por cento), no mínimo.
§ 2º O Conselho Federal de Educação elaborará, para execução em prazo determinado, o Plano de Educação referente a cada Fundo (Brasil, 1961, p. 16).

Em relação aos fundamentos que nortearam a elaboração do primeiro plano de Educação, o artigo 93 da LDB (Lei 4.024/61) previa:

Art. 93. Os recursos a que se refere o art. 169, da Constituição Federal, serão aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino de acordo com os planos estabelecidos pelo Conselho Federal e pelos conselhos estaduais de educação, de sorte que se assegurem: 1. o acesso à escola do maior número possível de educandos; 2. a melhoria progressiva do ensino e o aperfeiçoamento dos serviços de educação; 3. o desenvolvimento do ensino técnico-científico; 4. o desenvolvimento das ciências, letras e artes (Brasil, 1961, p. 16).

Assim foi concebido o primeiro PNE, porém sem “força de lei”, se configurando como um documento elaborado pelo Conselho Federal de Educação em 1962, em cumprimento às exigências da LDB de 1961 (Lei 4.024/61). O documento foi organizado em duas partes, a saber: a primeira apontava as metas para um PNE; e a segunda estabelecia as normas para a aplicação dos recursos financeiros aos fundos da educação em seus três níveis (primário, médio e superior) (Saviani, 1998 *apud* Zuffo, 2018). Mas esse plano e a LDB se desmontaram diante do golpe militar de 1964.

Segundo Messias *et al.* (2014, p. 597) “com o golpe de 1964, a LDB vai sendo desarticulada e a hegemonia do pensamento tecnocrático afirmada, inclusive no planejamento educacional” e a ideia de PNE, é retomada apenas em 1988 no texto da atual Constituição, que assume “a iniciativa no sentido de dotar nosso país de um Plano Nacional de Educação” (Messias *et al.*, 2014, p. 597). Muitos debates foram realizados no período entre a promulgação

da CF de 1988 (Brasil, 1988) e da LDB (Brasil, 1996). Esses debates versaram sobre as condições de estabelecimento do PNE (Zuffo, 2018).

O processo de elaboração, avaliação e aprovação pelo Congresso Nacional e Senado foi demorado e complexo, mas após quase três anos de tramitação, finalmente em 9 de janeiro de 2001 o presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (FHC) sancionou, com nove vetos, a Lei nº 10.172/ 2001, que aprovou o PNE. É necessário destacar a complexidade desse processo, uma vez que a sua aprovação se deu doze anos após a promulgação da CF, concretizando a norma legislativa posta no seu artigo 214 e requerida pela LDB (Valente; Romano, 2002). Apesar de ser o segundo¹² PNE do país, este foi o primeiro aprovado como lei (Lei nº 10.172/2001) (Zuffo, 2018).

Ao pensarmos na definição do que seja um PNE, Zuffo (2018) afirma que ele é um documento que norteia a política educacional do país, abrangendo uma análise da situação da educação brasileira. De forma geral, os PNEs (2001-2010 e 2014-2024) são instrumentos que planejam, orientam, executam e aprimoram as políticas públicas voltadas à educação. Neles temos parâmetros, diretrizes, prioridades, metas e estratégias para que sejam executadas políticas de enfrentamento dos problemas educacionais do Brasil.

Dourado (2010) ressalta que há na história do Brasil, a tradição de tratar hegemonicamente as políticas públicas educacionais pautadas na descontinuidade/continuidade, decorrente da carência de planejamento a longo prazo e pelas políticas de governo, em desfavor da construção coletiva, pela sociedade brasileira, de políticas de Estado, que vigoram independentemente do partido ou frente que rege o país (Dourado, 2010).

Nesse contexto destacamos que os PNEs, a despeito das dificuldades de ordem política, devem ser tratados como Plano de Estado e não como Plano de Governo, uma vez que, sendo decenal, cada um deles perpassa por, no mínimo, duas gestões governamentais. Apesar de ser elaborado em um período governamental específico, deve ser estendido após a mudança política, implicando na continuidade do cumprimento de suas metas e objetivos para a educação (Aguiar, 2010).

Duarte (2019) reforça que ao se instituir um SNE e o PNE conforme prevê a legislação, consolida-se uma Política de Estado para a educação do Brasil. Destacando que uma Política de Estado difere das Políticas de Governo, pois estas últimas geralmente sucumbem às trocas

¹² O primeiro Plano Nacional foi o documento elaborado pelo Conselho Federal de Educação em 1962.

de governo ou até diante das trocas de ministros e secretários, os quais alteram metas, objetivos e estratégias na gestão no intuito de atribuir seu perfil gerencial.

Valente e Romano (2002) reforçam essa necessidade quando assinalam que:

[...] um plano da magnitude do PNE deve ser assumido pelo Poder Público, especialmente pelo Congresso Nacional, como tarefa de Estado. Ele não pode ser reduzido às “razões” de governos que agem para conquistar vitórias conjunturais, em proveito de seus interesses imediatos (Valente; Romano, 2002, p. 98).

Essa necessidade foi evidenciada dois anos após a aprovação do PNE 2001-2010, quando houve mudança de governo, saindo Fernando Henrique Cardoso e iniciando o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que se destacou a partir de 2003, por um governo que, aparentemente, buscava a expansão de uma educação pública de qualidade (Aguiar, 2010; Godinho; Scorzoni, 2014).

Apesar de se estabelecer como lei e como um Plano de Estado, o processo para se chegar ao PNE 2001-2010 foi polêmico e conturbado, pois foram protocoladas duas propostas de planos: uma voltada aos interesses da sociedade civil e outra ao governo. Segundo Valente e Romano (2002) havia um projeto democrático e popular, expresso na proposta da sociedade, contraposto por um plano que expressava a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, devidamente refletido nas diretrizes e metas do governo.

Segundo Aguiar (2010) o plano conhecido como “PNE da Sociedade Brasileira”, oficializado como Projeto de Lei nº 4.155/98, foi elaborado a partir das discussões realizadas em dois Congressos Nacionais de Educação (CONED), seminários, debates e encontros, respaldados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP).

O PNE da Sociedade Brasileira reivindicava o fortalecimento da escola pública estatal e a plena democratização da gestão educacional, como eixo do esforço para se universalizar a educação básica. Isso implicaria propor objetivos, metas e meios audaciosos, incluindo a ampliação do gasto público total para a manutenção e o desenvolvimento do ensino público (Valente; Romano, 2002, p. 98).

Essa proposta de PNE foi protocolada no Congresso Nacional no dia 10 de fevereiro de 1998, como primeiro projeto de lei sobre o assunto. Dois dias depois, o Poder Executivo encaminhou a proposta elaborada pelo INEP, que tramitou como anexo ao PNE da Sociedade Brasileira, sob o número 4.173/98 (Aguiar, 2010).

O PNE do governo insistia na permanência da atual política educacional e nos seus dois pilares fundamentais: máxima centralização, particularmente na esfera federal, da formulação e da gestão política educacional, com o progressivo abandono, pelo Estado, das tarefas de manter e desenvolver o ensino, transferindo-as, sempre que possível, para a sociedade (Valente; Romano, 2002, p. 99).

De acordo com Valente e Romano (2002, p.99) o texto-base da lei aprovada apresentava um conteúdo peculiar: “um escrito teratológico (espécie de Frankenstein) que simula o diálogo com as teses geradas pela mobilização social (sobretudo no diagnóstico da situação educacional), mas adota a política do governo FHC nas diretrizes, nos objetivos e nas metas”. Vale lembrar ao leitor que estes são pontos (diretrizes, objetivos e metas) que realmente apresentavam significado estratégico no plano aprovado.

Independentemente de sua aprovação, em 09 de janeiro de 2001, o PNE 2001-2010 (Lei nº 10.172/2001) tornou-se foco de desconfiança entre os agentes governamentais pela clara ausência de recursos financeiros estabelecidos para a execução de suas metas. Essa ausência se comprovou pelo ato do presidente Fernando Henrique Cardoso, que promoveu nove vetos a metas que se relacionavam diretamente ao financiamento da educação, inviabilizando ou restringindo o alcance das demais metas propostas (Messias *et al*, 2014).

Os vetos presidenciais levaram a restrições no que tange a gestão e financiamento da educação brasileira. Embora prevísse metas de ampliação e expansão em todos os níveis e modalidades de ensino no Brasil, o plano não subsidiava os custos para tal empreitada, nem mesmo apontava ou sugeria formas adicionais de obtenção de recursos para esse financiamento, comprometendo a execução do PNE (Souza, 2014).

Podemos inferir que um plano que nasceu nessas circunstâncias teria sua execução pautada nos desafios, obstáculos e dificuldades. Portanto era necessário estabelecer um sistema de acompanhamento da execução do plano. Nesta perspectiva foi determinado no texto do próprio PNE 2001-2010 (Lei nº 10.172/01) a sua avaliação periódica, para acompanhamento e adequações durante sua vigência. Em seu artigo 3º, parágrafos 1º e 2º lê-se:

Art. 3º A União, em articulação com os Estados, o Distrito Federal, os municípios e a sociedade civil, procederá a avaliações periódicas da implementação do Plano Nacional de Educação.

§ 1º O Poder Legislativo, por intermédio das Comissões de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados e da Comissão de Educação do Senado Federal, acompanhará a execução do Plano Nacional de Educação.

§ 2º A primeira avaliação realizar-se-á no quarto ano de vigência desta Lei, cabendo ao Congresso Nacional aprovar as medidas legais decorrentes, com vistas à correção de deficiências e distorções (Brasil, 2001, p.01).

Segundo Messias *et al*. (2014), apesar do documento solicitar a avaliação no quarto ano de vigência, ela só foi divulgada efetivamente em 2010, promovida pelo MEC, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, e cobriu o período de 2001- 2008. A avaliação do PNE 2001-2010 envolveu pesquisadores da área educacional de quatro universidades federais: Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG),

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Universidade de Brasília (UnB), sob a coordenação do Dr. Luiz Fernandes Dourado da UFG.

O PNE foi avaliado com o objetivo de apresentar os avanços e os obstáculos da educação no período analisado, originando um relatório contemplando o resultado deste trabalho. O documento produzido neste processo de avaliação está organizado em três volumes com o título: Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008: Políticas, Programas e Ações do Governo Federal (INEP, 2009a; 2009b; 2009c) e foi dividido conforme a estrutura da LDB: níveis de ensino (volume 1); modalidades de ensino (volume 2); Magistério da Educação Básica Financiamento e Gestão (Volume 3), sendo que o último volume apresenta também as Considerações Finais sobre a avaliação realizada (Messias *et al*, 2014).

Segundo Dourado (2010, p.689) “as avaliações feitas sobre o PNE privilegiaram o protagonismo do governo federal na formulação, implementação e indução de políticas, programas e ações relacionados ao cumprimento das metas do PNE”. O autor infere que o PNE 2001-2010 foi secundarizado pelo governo federal e não se concretizou em planos estaduais e municipais de educação; que os avanços e possíveis melhorias da qualidade da educação se deram como resultado de ações e políticas governamentais limitadas.

O cumprimento do PNE 2001-2010 ficou aquém do desejado em vários aspectos, dentre os quais Peroni e Flores (2014) apontam a falta de efetividade do financiamento necessário ao cumprimento das metas estabelecidas, ausência da avaliação periódica determinada em seu teor, ressaltando o desinteresse por parte do governo federal, descompromisso dos gestores estaduais e municipais em construir seus planos estaduais e municipais. Essas lacunas e inércias dificultaram o acesso e monitoramento por parte da sociedade civil no sentido do cumprimento das metas do PNE.

Findo o ano de 2010, foi necessário pensar no futuro do PNE. Logo, iniciaram as discussões em relação a um novo PNE, fazendo-se necessário examinar criticamente as ações realizadas, os avanços e os limites, de forma a contribuir para estabelecer novos caminhos para a educação brasileira. “A avaliação do PNE evidencia que a ausência de cumprimento das metas não pode ser atribuída apenas à instância da União” (Aguiar, 2010, p. 724). A autora defende que a União tem responsabilidades diretas com o sucesso do PNE, mas os estados, o Distrito Federal e os municípios também devem ser co-responsabilizados pelos avanços e inércias na execução do PNE.

Vale destacar ainda que o êxito de um novo PNE dependeria significativamente da forma como se estabeleceriam as relações entre os entes federados, os arranjos institucionais e

as condições políticas. Caso não se efetivassem essas condições, as metas poderiam não ser alcançadas, assim como no plano anterior (Aguiar, 2010).

É fundamental prosseguir a luta em favor de um verdadeiro PNE, ligado à sociedade brasileira, nas disputas em torno dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, bem como na organização das reivindicações educacionais do povo e das demandas dos profissionais da educação (Valente; Romano, 2002, p. 107).

Apesar de todas as exigências em relação ao acompanhamento e avaliação, previstas no PNE-2001-2010, muitas metas e objetivos relativos a elas não foram alcançados, levando a CONAE-2014 a emitir um Documento Referência apontando as limitações e pendências visíveis no plano de 2001 (Zuffo, 2018).

Entre as várias razões explicativas dessa inoperância do plano podemos mencionar: a) os vetos às metas orçamentárias, o que privou o PNE do instrumento de ação fundamental sem o qual a maioria das demais metas não podia ser viabilizada; b) a complexidade da peça legal traduzida seja nas informações técnicas que dão base ao texto, seja na excessiva quantidade de metas, o que dificulta o acompanhamento, controle e fiscalização de sua execução; c) a cultura política enraizada na prática de nossos governantes, avessa ao planejamento e movida mais por apelos imediatos, midiáticos e populistas do que pela exigência de racionalidade inerente à ação planejada. Enfim, temos uma grande batalha pela frente: mudar a cultura política vigente por meio da pressão das bases da sociedade (Saviani, 2014a, p. 97).

Nesse contexto, Dourado (2010, p. 694) defende a necessidade de “se avançar na consolidação e no refinamento de processos avaliativos e de construção das políticas públicas educacionais”. O autor destaca ainda a importância dos vínculos “entre o Plano, as ações, as políticas e os programas, os interesses em disputa e os limites decorrentes do contexto em que são forjadas as possibilidades para a concretização das políticas” (Dourado, 2010, p. 694).

O novo PNE necessita de avanços para se obter maior organicidade às suas ações. Para isso deve-se concretizar: o SNE, garantindo unidade na diversidade; o regime de colaboração, delimitando claramente os limites e responsabilidades de cada ente federado; a composição, atribuições e funcionamento dos órgãos colegiados dos sistemas e das escolas (Brasil, 2009c).

Por ser um plano que estabelece uma política de estado, como já discutido, o novo Plano “deve ser tratado como principal prioridade pelo Estado nacional e pela sociedade brasileira. O cumprimento das metas previstas ainda exigirá grande esforço coletivo e institucional” (CONAE, 2010, p. 28). Sem esse tratamento prioritário, vislumbra-se a insistência no fracasso, em um caminho que foi trilhado pelo PNE 2001-2010.

Sustentado por incertezas e lacunas deixadas pela ausência de comprometimento em relação às metas do PNE que chegava ao fim da vigência, a elaboração do novo Plano foi palco de diversas discussões. Embora fosse a terceira vez que se planejava um PNE para o Brasil, a elaboração do projeto de lei não foi tranquila, destacando o atraso em sua aprovação, visto que

deveria entrar em vigência logo ao final do PNE 2001-2010 e deveria ter sido pensado, planejando e elaborado antes da vigência se extinguir.

O projeto do novo PNE foi enviado ao Congresso Nacional em dezembro de 2010, sendo denominado PL 8.035/2010 na Câmara dos Deputados. Em março de 2011 foi aprovada a criação de uma comissão para elaborar o parecer referente ao projeto de lei. Essa comissão foi constituída por 50 deputados de diversos partidos políticos, em 6 de abril de 2011, por ato do Presidente da Câmara (Saviani, 2014a).

Em 13 de abril de 2011 a comissão recebeu o PL 8.035/2010 para análise e emissão do parecer. Após um ano e meio, várias audiências públicas e seminários realizados pelo país, em 13 de junho de 2012, a comissão votou o PL 8.035/2010. Ao longo desse período o projeto recebeu um total de 2.915 emendas oriundas da mobilização da sociedade civil presente nas já citadas audiências (Peroni; Flores, 2014).

Saviani (2014a) aponta ainda que grande parte dessas emendas foram oriundas de entidades vinculadas à sociedade civil, decorrentes da militância dessas entidades vinculadas à educação nacional representadas na CONAE. Desde o ano de 2008, o Governo Federal incentivou a mobilização da sociedade por meio de conferências descentralizadas nos municípios e estados brasileiros, discutindo e votando um Documento-Referência elaborado pela Comissão Organizadora da CONAE. “Esta Comissão, de composição mista, possuía representantes da sociedade civil e da sociedade política e o Documento foi apresentado como parâmetro inicial estruturante do texto do novo PNE” (Peroni; Flores, 2014, p.182).

Finalmente, aprovado em 03 de junho de 2014, o texto seguiu para sanção pela Presidente Dilma Roussef. No dia 25 de junho do mesmo ano o texto foi sancionado sem vetos, aprovando a Lei 13.005/14 que instituiu o PNE para o próximo decênio. O documento final foi publicado em uma edição especial do Diário Oficial da União (DOU) no dia 26 de junho de 2014 (Brasil, 2014a).

Em termos de organização, o PNE é estruturado em duas partes: a primeira traz o corpo da Lei, abordando questões gerais sobre o plano em seus quatorze (14) artigos que apontam as diretrizes, monitoramento e avaliação do PNE, a participação da sociedade e prazos para a elaboração/adequação dos PEEs e PMEs; e a segunda parte do documento relaciona as 20 metas e 253 estratégias estabelecidas (Furletti, 2017).

Com a sua aprovação, o PNE 2014-2024 é tido como um novo marco para a implantação de políticas públicas, pois suas vinte metas conferem ao Brasil um novo status educacional, com esforços coletivos no sentido de consolidar um sistema educacional que garanta o direito à educação gratuita e de qualidade, conforme prevê a CF e a LDB (Zuffo, 2018). Devemos

destacar, no entanto, que essas são expectativas limitadas ao período próximo à sua aprovação, pois com o tempo e as mudanças políticas, silenciamentos e inércias têm sido evidenciadas.

Na parte inicial do Plano temos 14 artigos com seus respectivos parágrafos, que norteiam todo o objetivo do documento. Destacamos um ponto relevante nessa introdução: o artigo 2º que lista as dez diretrizes do PNE 2014-2024, as quais descrevem as expectativas de melhoria para a educação como um todo. O artigo 2º do PNE 2014-2024 cita:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;**
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2014a. p. 12, grifo nosso).

No texto grifamos o item IX por representar a temática defendida neste trabalho, de que a formação e a valorização dos professores de Química contribuem para a melhoria da Educação e que o PNE fornece os elementos para se avançar nesta direção. Portanto, podemos inferir que o atendimento da diretriz IX contribui para a consolidação da tese de que do PNE e do PEE-GO emergem elementos que evidenciam que a valorização e a formação do professor de Química promovem a efetivação da qualidade da educação e da Educação Química.

Essas diretrizes sustentam e justificam a segunda parte do PNE 2014-2024 na qual encontram-se discriminadas as 20 metas e 253 estratégias propostas para o alcance de cada meta. Para melhor compreensão dos temas abordados em cada meta, o texto de cada uma delas está apresentado no quadro 01.

Quadro 01 – Texto das metas presentes no PNE 2014-2024 (Lei 13.005/2014).

| META | DESCRIÇÃO |
|-------------|---|
| 1 | Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE. Estratégias: 17 |
| 2 | Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. Estratégias: 13 |

| 3 | <p>Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento.</p> <p>Estratégias: 14</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------------|---|------|------|------|------|------|-------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----------------------------------|-----|-----|-----|-----|--------------|-----|-----|-----|-----|
| 4 | <p>Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.</p> <p>Estratégias: 19</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5 | <p>Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental.</p> <p>Estratégias: 7</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6 | <p>Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica.</p> <p>Estratégias: 9</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7 | <p>Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:</p> <table border="1" data-bbox="422 1048 1300 1216"> <thead> <tr> <th>IDEB</th> <th>2015</th> <th>2017</th> <th>2019</th> <th>2021</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Anos iniciais do ensino fundamental</td> <td>5,2</td> <td>5,5</td> <td>5,7</td> <td>6,0</td> </tr> <tr> <td>Anos finais do ensino fundamental</td> <td>4,7</td> <td>5,0</td> <td>5,2</td> <td>5,5</td> </tr> <tr> <td>Ensino médio</td> <td>4,3</td> <td>4,7</td> <td>5,0</td> <td>5,2</td> </tr> </tbody> </table> <p>Estratégias: 36</p> | IDEB | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 | Anos iniciais do ensino fundamental | 5,2 | 5,5 | 5,7 | 6,0 | Anos finais do ensino fundamental | 4,7 | 5,0 | 5,2 | 5,5 | Ensino médio | 4,3 | 4,7 | 5,0 | 5,2 |
| IDEB | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Anos iniciais do ensino fundamental | 5,2 | 5,5 | 5,7 | 6,0 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Anos finais do ensino fundamental | 4,7 | 5,0 | 5,2 | 5,5 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ensino médio | 4,3 | 4,7 | 5,0 | 5,2 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8 | <p>Elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e nove anos, de modo a alcançar, no mínimo, doze anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos vinte e cinco por cento mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).</p> <p>Estratégias: 6</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9 | <p>Elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para noventa e três inteiros e cinco décimos por cento até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional.</p> <p>Estratégias: 12</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 10 | <p>Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.</p> <p>Estratégias: 11</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11 | <p>Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos cinquenta por cento da expansão no segmento público.</p> <p>Estratégias: 14</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 12 | <p>Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | |
|----|---|
| | <p>vingte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público.</p> <p>Estratégias: 21</p> |
| 13 | <p>Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores.</p> <p>Estratégias: 9</p> |
| 14 | <p>Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores.</p> <p>Estratégias: 15</p> |
| 15 | <p>Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de 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 nº 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.</p> <p>Estratégias: 13</p> |
| 16 | <p>Formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.</p> <p>Estratégias: 6</p> |
| 17 | <p>Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.</p> <p>Estratégias: 4</p> |
| 18 | <p>Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.</p> <p>Estratégias: 8</p> |
| 19 | <p>Assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.</p> <p>Estratégias: 8</p> |
| 20 | <p>Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a dez por cento do PIB ao final do decênio.</p> <p>Estratégias: 12</p> |

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Brasil (2014a, grifo nosso).

Observando o tema abordado nas metas aprovadas no PNE, percebemos que contemplam todos os setores e modalidades de ensino, mesmo sem discriminá-los. Em relação as 253 estratégias vinculadas às metas, percebemos uma variação no quantitativo, oscilando entre 4 (meta 17) e 36 (meta 7), tornando o documento bastante extenso.

Diante de um documento com considerável extensão, foram propostas formas de agrupamentos e organizações que facilitem sua compreensão e estudo. Podemos citar Furletti (2017), os textos sobre a implementação do SNE (BRASIL, 2015a) e sobre o planejamento da próxima década (Brasil, 2014c) que propuseram formas de organizar as metas de acordo com critérios que facilitem o seu estudo e sistematização. Furletti (2017) as classificou de acordo com o tema central, e podemos observar essa classificação no quadro 02.

Quadro 02 – Classificação das metas do PNE 2014-2024 de acordo com o tema central.

| METAS | TEMA CENTRAL |
|------------------------------|---|
| 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10 e 11 | São estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade. Essas metas versam sobre o acesso, a universalização da alfabetização e a ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais. |
| 4 e 8 | Abordam especificamente a redução das desigualdades e a valorização da diversidade. |
| 12, 13 e 14 | Tratam da qualidade e da ampliação do acesso à educação superior e à pós-graduação. |
| 15, 16, 17 e 18 | Visam à valorização dos profissionais de educação. São metas estratégicas para o sucesso de outras metas. |
| 19 | Contempla a efetivação da gestão democrática. |
| 20 | Define a ampliação de investimentos. |

Fonte: (Brasil, 2014a *apud* Furletti, 2017, p. 78, grifo nosso).

Nesta organização percebemos o tema central da formação e valorização dos professores agrupados nas metas 15, 16, 17 e 18 e compõem o tema do estudo ora apresentado.

Além dessa apresentação, é possível estabelecer uma relação entre as dez (10) diretrizes apresentadas no artigo 2º e as metas do PNE 2014-2024, organizando-as em cinco grandes grupos, apresentados no quadro 03, conforme sugerido por Brasil (2015c):

Quadro 03 – Proposta de relação entre grupos, tema, metas e diretrizes do PNE 2014-2024.

| GRUPO | TEMA CENTRAL | METAS | DIRETRIZES |
|----------|--|-------------------------------|-------------|
| 1 | Superação das desigualdades educacionais | 1, 2, 3, 4, 5, 9, 11, 12 e 14 | I, II e III |
| 2 | Promoção da qualidade educacional | 6, 7, 10 e 13 | IV e V |
| 3 | Valorização dos(as) profissionais da educação | 15, 16, 17 e 18 | IX |
| 4 | Promoção da democracia e dos direitos humanos | 8 e 19 | VI, VII e X |
| 5 | Financiamento da educação | 20 | VIII |

Fonte: Brasil (2015c, grifo nosso).

Outra forma de agrupar as metas em temas ou assuntos, foi proposta por Brasil (2014b), que utilizou quatro blocos principais de acordo com seu foco de atuação. O texto destaca que o PNE 2014-2024 deve assumir compromissos no sentido de eliminar as desigualdades historicamente constituídas no Brasil. Esses blocos¹³ se vinculam a essa proposta (Brasil, 2014c), conforme apresentado no quadro 04.

Quadro 04 – Proposta de relação entre blocos, tema e metas do PNE 2014-2024

| BLOCO | TEMA CENTRAL | METAS |
|----------|--|------------------------------|
| 1 | Garantia do direito à educação básica com qualidade | 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10 e 11 |
| 2 | Redução das desigualdades e à valorização da diversidade | 4 e 8 |
| 3 | Valorização dos profissionais da educação | 15, 16, 17 e 18 |
| 4 | Ensino Superior | 12, 13 e 14 |

Fonte: Brasil (2014c, grifo nosso).

Ao observarmos os quadros 02, 03 e 04 percebemos bastante semelhança. O grifo no texto destaca que o presente estudo focou nas questões relacionadas ao Grupo 3 e ao Bloco 3 (metas 15 a 18), direcionados à valorização e na formação inicial e continuada dos professores. Essa semelhança na organização nos mostra convergências entre os autores no sentido de agrupar as metas de nosso interesse em um mesmo grupo ou bloco.

Ao analisarmos as dez diretrizes apresentadas no PNE 2014-2024, podemos dizer que o alcance das metas e diretrizes propostas elevaria a educação nacional aos padrões internacionais de qualidade, uma vez que as diretrizes contemplam as necessidades do país em termos de um sistema de educação que garanta a qualidade, o acesso e permanência na escola,

¹³ As metas 19 e 20 que se referem a ações que se vinculam diretamente às demais metas, não foram agrupadas nesses blocos.

reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e o exercício da cidadania, assim como prevê a CF (Zuffo, 2018).

Destacamos ainda, a relevância atribuída à formação e valorização profissional docente, uma vez que esse tema foi muito discutido no período de elaboração do PNE, vindo a compor quatro das vinte metas do PNE 2014-2024, ou seja, 20% das metas. Esse fato evidencia a necessidade de investimentos e de políticas públicas que atendam às necessidades dos profissionais da educação promovendo a sua formação, valorização e melhores condições de trabalho (Metas 15 a 18). O cumprimento dessas metas será discutido no decorrer deste texto, afunilando para o PEE do estado de Goiás, a formação e valorização do trabalho dos professores de Química da rede estadual.

Segundo Brasil (2015c) o PNE 2014-2024 considera que os avanços na educação redundam no fortalecimento das instituições vinculadas ao ensino e de instâncias de participação e controle social. “Isso se materializa em suas estratégias, que demandam ações provenientes de estados, municípios e da União, atuando de forma conjunta para a consolidação do Sistema Nacional de Educação” (Brasil, 2015c, p.14).

Segundo o autor, o plano deve ser visto como uma política pública articuladora de diversas outras políticas, pois o alcance de seus objetivos, diretrizes e metas depende da mobilização e articulação dos entes federados na execução de suas ações. Isso implica na vinculação de uma ação ou meta a outra, conduzindo ao sucesso ou fracasso conjunto, impactando no plano como um todo (Brasil, 2015c).

A estrutura dos dois PNEs foi deslindada aqui e ao compararmos os dois documentos podemos inferir que há alguns pontos de intersecção entre eles. Estruturalmente falando temos dois documentos, aparentemente diferentes, mas que analisados de forma mais próxima, percebemos que a redução no número de metas de 295 para 20 se limitou apenas ao algarismo, mas que efetivamente não foi alcançada. Dourado (2016) comenta essa redução destacando sua estrutura mais “enxuta”:

No anexo da Lei do PNE são apresentadas 20 metas, com estruturas diferentes, e estratégias nem sempre compatíveis com as metas a que se vinculam. Trata-se de uma proposta de plano “enxuto” comparado ao PNE anterior, com estrutura diferenciada, indicando o conjunto das metas sem a apresentação de temáticas e/ou subtemáticas e/ou diagnósticos, mas com forte incidência por nível de ensino/etapa/modalidade (Dourado, 2016, p. 26).

Saviani (2014a) aponta em seu comparativo que o PNE 2001-2010 se organizava em 11 setores (modalidades) juntamente com as diversas metas relacionadas a cada setor, e no PNE 2014-2024 as vinte metas orbitam em torno desses mesmos setores (modalidades), com poucas alterações.

A semelhança na estrutura dos PNEs pode ser observada no quadro 05, o qual mostra a relação entre os setores discriminados no plano anterior (PNE 2001-2010) e as metas do novo plano (PNE 2014-2024). Vale destacar que, apesar de não haver setorização no PNE 2014-2024, estes ficam evidenciados no texto das metas apresentado no quadro 1 presente no início desta seção.

Quadro 05 – Comparativo entre os setores do PNE 2001-2010 e as metas do PNE 2014-2024.

| SETOR DO PNE 2001-2010 | METAS DO PNE 2014-2024 |
|---|-------------------------------|
| Educação Infantil | Meta 1 |
| Ensino Fundamental | Metas 2 e 5 |
| Ensino Médio | Meta 3 |
| Educação Especial | Meta 4 |
| Organização do Espaço-Tempo da Educação Básica | Meta 6 |
| Avaliação da Educação Básica | Meta 7 |
| Educação de Jovens e Adultos | Metas 8, 9 e 10 |
| Educação Profissional | Meta 11 |
| Educação Superior | Metas 12, 13 e 14 |
| Magistério e Servidores da Educação Básica | Metas 15, 16 ,17 e 18 |
| Diretores da Escola | Meta 19 |
| Investimento em Educação | Meta 20 |

Fonte: Saviani (2014a, grifo nosso).

Apesar das poucas divergências entre os setores do PNE 2001-2010 e as metas do novo PNE, destacamos que as metas objeto deste estudo foram inseridas nos mesmos setores e grupos organizacionais dos PNEs (bloco3 e grupo 3 citados nos quadros 3 e 4).

Saviani (2014a) destaca ainda que houve um enxugamento em relação a exclusão de algumas observações dos diagnósticos e diretrizes de cada setor que integrava o PNE 2001-2010, além da redução do número de metas. Essa ausência fragiliza em partes o novo plano, pois as informações apresentadas nos diagnósticos poderiam fornecer subsídios e justificativas para o novo documento, levando a arbitrariedade de algumas metas (Saviani, 2014a).

Ao tomar a análise do plano anterior, dever-se-ia repensar a estrutura e focar nos aspectos fundamentais, enxugando o texto por meio da redução e aglutinação das metas semelhantes. Essa estratégia viabilizaria o acompanhamento, controle e avaliação da execução prática do plano, facilitando a fiscalização e o acompanhamento do cumprimento das metas a quem deveria (Saviani, 2014a).

Segundo Brasil (2015c) as 20 metas do PNE 2014-2024 fazem o delineamento de prazos específicos para o alcance parcial ou total de cada uma delas, mas esses prazos se esgotaram sem ter sido alcançado êxito nas metas estabelecidas. O estabelecimento de prazos compreendeu o acompanhamento e avaliação do andamento das metas, sendo determinadas etapas bianuais para tal.

Os dados desse processo de acompanhamento deveriam ser divulgados pelo INEP a partir de julho de 2016 (exatamente dois anos após a aprovação da Lei 13.005/2014) e assim sucessivamente. A figura 01 apresenta o cronograma de publicação dos estudos bianuais a serem realizados acerca do acompanhamento e evolução do PNE 2014-2024.

Figura 01 - Cronograma para a publicação de estudos sobre o PNE pelo INEP.



Fonte: (Brasil, 2015c, p. 16).

Podemos observar que estamos distantes de cumprir esse cronograma, uma vez que sequer avançamos significativamente na aprovação de um SNE, conforme discutido no primeiro capítulo.

Para o ano de 2018 estava previsto a realização da CONAE 2018, e o encaminhamento do projeto do novo PNE. A CONAE foi realizada conforme previsto, no entanto as demais etapas foram adormecidas após a mudança de governo. Isso pode ser detectado ao acessar o site “PNE em Movimento”¹⁴, onde consta a publicação dos relatórios referentes ao acompanhamento do PNE atual para os biênios 2014-2016 e 2016-2018, anteriores ao governo de Jair Bolsonaro.

Informações mais recentes, que mostram a evolução do PNE 2014-2024 serão apresentadas em seção *a posteriori*, como dados para a tese a ser apresentada a partir dos resultados dessa pesquisa. Portanto nos limitaremos a discutir os dados anteriores ao novo PNE por constituírem o ponto de partida para futuras interrelações entre os dados do final da vigência do plano.

Não devemos nos abster de ressaltar que a situação não tem avançado muito no sentido de atender as metas do PNE até o final de sua vigência, e que se faz necessário promover a união dos entes federados no sentido de que os PEE favoreçam o cumprimento do PNE atual, garantindo a qualidade da educação por meio da formação e a valorização dos professores de Química.

4.1.1 - Metas 15 a 18 do PNE 2014-2024: um panorama inicial

Quando pensamos em acompanhar o desenvolvimento das ações e o alcance das metas do PNE, é necessário ter os dados iniciais referentes ao período pré-vigência do PNE 2014-2024 e resultados alcançados ao término da vigência do PNE 2001-2010.

Nesse contexto e observando que o texto do novo Plano não traz a seção “Diagnóstico” como no PNE 2001-2010, a Diretoria de Estudos Educacionais (DIRED) do INEP preparou e publicou um documento denominado “Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base” (Brasil, 2015c) que traz os dados referentes a cada meta analisada segundo indicadores definidos para esse acompanhamento. No documento foram usados dados provenientes do INEP (Censo da Educação Básica, Censo da Educação Superior, SAEB, IDEB), do IBGE (PNAD e Censo Demográfico) e da Capes (dados da pós-graduação) do ano de 2013.

Esses dados serão retomados e atualizados posteriormente conforme apresentação de novas informações sobre o acompanhamento do PNE 2014-2024. Essa opção de estudo corrobora com o documento final da CONAE (2014, p. 88), quando afirma que a “concretização de grande parte das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) envolve a valorização dos

¹⁴ http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php , acesso em 18 out. 2021.

profissionais da educação básica e superior e o compromisso com sua efetiva materialização”. Nesse sentido apresentamos e discutimos os dados referentes ao período que antecede o PNE 2014-2024, apontados por Brasil (2015c) referente às Metas 15 a 18, que se constituem como foco desta pesquisa.

A **Meta 15** apresenta como objetivo “assegurar que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (Brasil, 2015c, p. 264) no prazo máximo de um ano de vigência do novo PNE.

Os dados do Censo da Educação Básica mostram que o Brasil possuía em 2013, na educação básica, 50,5% de seus professores com formação superior compatível com a disciplina que lecionam. A região Centro-Oeste possuía, nessa época, 55,1%, enquanto o estado de Goiás apresentava apenas 51,4% de seus professores com formação superior compatível com as disciplinas que lecionam (Brasil, 2015c).

Considerando o atendimento da Meta 15 nacionalmente, há um grande desafio a ser superado até 2024, pois o Distrito Federal é a unidade federativa com melhor índice (67,6%) enquanto o Maranhão apresenta o menor índice (25,2%) de professores com formação superior na área que atuam (Brasil, 2015a). Isso evidencia o quanto é necessário progredir para se chegar ao objetivo estabelecido pela meta, uma vez que temos uma diferença de 42,4 pontos percentuais entre unidades federativas no país, em 2013. Rememorando que todos as unidades federativas devem alcançar os índices para termos o alcance nacional dos indicadores exigidos.

Tomando como referência o ensino de Química, focamos nossa análise no Ensino Médio, nível de ensino que essa disciplina integra a matriz curricular, referente ao indicador 15¹⁵ da Linha de Base, afunilando para professores que atuam na disciplina de Química na região Centro-Oeste e no estado de Goiás.

Em termos de Ensino Médio observou-se 55,7% dos professores com formação superior compatível atuando, já na região Centro-Oeste esse índice cai bastante, indo a 48,5%. No âmbito da disciplina de Química, havia no Ensino Médio 56,9% dos professores com formação compatível com a área de atuação e 37,1% de professores atuando nos anos finais do Ensino Fundamental (Brasil, 2015c). Essa presença de professores de Química no Ensino Fundamental pode ser justificada pelo fato da série final (nono ano) dessa etapa possuir em seu currículo, essa disciplina. Esses dados representam um desafio enorme em termos de alcançar os 100%

¹⁵Proporção de docências com professores que possuem formação superior compatível com a área de conhecimento que lecionam na educação básica.

de formação, portanto serão necessárias ações específicas para se chegar a meta, em especial nas regiões mais carentes de profissionais.

Analisando os resultados apresentados por Brasil (2015c) em relação à Meta 15, podemos afirmar que há muito a caminhar em relação ao seu cumprimento, o que requer a ampliação dos “esforços quanto às políticas para formação superior de professores nas áreas de conhecimento compatíveis com as disciplinas que lecionam, incluindo os professores que já estão em atividade” (p. 273).

Outra meta de nosso interesse na presente pesquisa é a **Meta 16** (Formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação) (Brasil, 2014a). Verificamos que seu objetivo é a formação de metade dos professores em programas de pós-graduação e de todos em programas de formação continuada, até o final do PNE 2014-2024 (Brasil, 2014a).

Para acompanhar essa meta, o INEP adotou os indicadores 16A¹⁶ e 16B¹⁷ no período compreendido entre 2008 e 2013, pois assim o documento aponta para o crescimento, ou não, da demanda por formação nesse período. No entanto, nosso foco é estabelecer os dados referentes ao início da vigência do PNE 2014-2024, logo focamos especialmente nos dados referentes a 2013.

Brasil (2015c) mostra que em relação ao indicador 16A, houve um crescimento de 5,5% no número de professores com pós-graduação atuando na Educação Básica (em 2008 eram 24,7% e em 2013 alcançou 30,2%). A região Centro-Oeste ocupava o segundo lugar no país, com 35,1% de seus professores pós-graduados, ficando atrás apenas da região Sul. Já o estado de Goiás, apresentava em 2013, apenas 27,6% de seus professores da Educação Básica com pós-graduação, figurando como o estado da região em pior situação, nesse indicador.

Ao analisarmos esses números, constatamos que para se atingir os objetivos da Meta 16, há um grande caminho a ser percorrido, pois em alguns estados, os percentuais distam muito da meta estabelecida. Mais uma vez reforçamos a necessidade de políticas que conduzam à superação das desigualdades educacionais regionais e que levem a educação rumo à qualidade tão almejada para o nosso país. Portanto a formação docente deve ser estimulada para se conseguir superar um déficit de quase 20% em termos percentuais, em âmbito nacional. Porém ressaltamos que o estado de Goiás se encontra em situação desfavorável, necessitando formar

¹⁶ Percentual de professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu.

¹⁷ Percentual de professores que realizaram cursos de formação continuada.

ainda 22,4% de seus professores em nível de pós-graduação, para se atingir a meta do PNE 2014-2024.

Apesar das dificuldades discutidas até o momento, percebemos que é possível alcançar a presente meta, uma vez que, em 2013, dois estados brasileiros já se encontravam em um cenário favorável, com mais de 50% dos seus professores com pós-graduação. Segundo Brasil (2015c), os estados de Espírito Santo (70,8%) e Paraná (60,3%) conseguiram percentuais bem acima do previsto no PNE. A adoção de medidas similares pode favorecer o alcance da meta em outros estados da federação, por meio de ações conjuntas entre os governos estaduais e federal.

Ao tomarmos o tipo de curso de pós-graduação que os professores possuíam em 2013, os dados do Censo da Educação revelaram que a especialização é a titulação mais frequente, com 28,9% dos professores. Mestrado e doutorado possuem menor participação no indicador, uma vez que seus índices de ocorrência são bastante reduzidos: 1,1% e 0,1%, respectivamente (Brasil, 2015c). Podemos perceber que falta incentivo para os professores investirem em formação *stricto sensu* e talvez o estabelecimento de um plano de carreira que valorize esse nível de formação possa levar a um aumento nesse percentual de mestres e doutores.

Os dados apresentados não discriminam o quantitativo de professores com a formação específica da pós-graduação. Assim, não foi possível identificar o percentual de pós-graduados em Química no estado de Goiás. Esses dados por disciplinas muitas vezes não são divulgados ou coletados nos instrumentos utilizados, constituindo lacunas para nosso estudo e um mapeamento real da Química nos estados.

Em relação ao indicador 16B, foi necessário tomar como unidade de análise os professores em regência em classe pois o Censo da Educação Básica não coleta informações sobre os cursos de formação continuada realizados pelos professores (Brasil, 2015c). Segundo o documento, em 2013, apenas 30,6% dos professores da Educação Básica afirmaram ter realizado algum curso de formação continuada, segundo as características definidas pelo Censo¹⁸. Embora tenhamos um crescimento em relação a 2008 (8,7% dos professores), temos de considerar que a maioria dos professores (69,4%) não participou de programas de formação continuada. Essa tendência se estende às demais regiões do país, como a região Centro-Oeste que ocupa a segunda posição com um índice semelhante ao nacional, com 32,3% de seus professores afirmando terem participado de formação continuada (Brasil, 2015c).

¹⁸ O Censo da Educação Básica considera como “formação continuada” cursos com carga horária mínima de 80 horas relacionados às áreas definidas.

A coleta de dados realizada pelo INEP vem sendo aprimorada ampliando as possibilidades de resposta para o tipo de curso de formação continuada realizado pelos professores (Brasil, 2015c). Não há menção no documento para área de Química ou Educação Química, apenas o percentual de professores que realizou cursos voltados para o Ensino Médio, com um índice de 3,8%. Portanto é necessária uma busca específica para a rede estadual de Goiás para, talvez, termos acesso a esses dados.

Considerando os índices requeridos para o alcance da Meta 16, há a necessidade de esforços para que até o final da vigência do Plano, esse patamar seja alcançado, pois os números estão bem distantes do determinado pelo PNE 2014-2024 (cinquenta por cento dos professores com pós-graduação e formação continuada a todos os docentes). Mais uma vez a urgência de programas e projetos que fomentem a formação docente se manifesta, requerendo o envolvimento dos entes federados e dos governos estaduais e municipais no sentido de se alcançar uma educação de qualidade para todos os brasileiros.

A CONAE (2014) já previa que a União e os entes federados deveriam garantir políticas públicas voltadas a oferta de programas e ações que incentivem e “ampliem a mobilidade docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior” (p. 88). Assim se torna fundamental a elaboração de um PEE que direcione ao alcance das metas descritas no PNE, em conformidade com os seus princípios e diretrizes.

Como vimos, essas duas metas são direcionadas à formação dos professores como um fator impactante na qualidade da educação. Outro ponto vinculado diretamente ao trabalho docente é a valorização e as condições de trabalho dos professores, abordadas nas Metas 17 e 18. Analisando as Linhas de Base (Brasil, 2015c) trazemos aqui os dados referentes ao ano de 2013 como parâmetro inicial para o comparativo a ser realizado nesta pesquisa, para detecção do alcance das mesmas até o ano de 2022.

A **Meta 17** (valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE) (Brasil, 2014a), trata da remuneração dos profissionais da educação com prazo definido para 2020.

Como o objetivo desta meta versa sobre a equiparação salarial com demais profissionais com escolaridade equivalente, a Linha de Base apresenta dados a partir do indicador 17¹⁹ que

¹⁹ Razão entre o salário médio de professores da educação básica da rede pública (não federal) e o salário médio de não professores, com escolaridade equivalente.

segundo Brasil (2015c, p. 288) “apresenta resultados para o nível Brasil e unidades da Federação (UF) no período de 2004 a 2013 e foi calculado com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE)”. E destacamos que no documento não foi considerado os salários de professores da rede federal de ensino²⁰, pois possuem valores diferenciados das demais redes públicas de ensino.

A Linha de Base aponta que “entre 2004 e 2013, a razão entre o salário médio de professores da educação básica da rede pública (não federal) e o salário médio de não professores, com escolaridade equivalente, passou de 59,3% em 2004 para 76,5% em 2013” (Brasil, 2015c, p. 289). Esse aumento é explicado pelo

[...] crescimento no salário médio de professores, que em 2004 era R\$ 1.856,09 (em valores constantes de 2013) e em 2013 passou para R\$ 2.464,63, um ganho real de 32,8% ao longo de 10 anos. Já o salário médio de não professores saltou de R\$ 3.131,55, em 2004 (em valores constantes de 2013), para R\$ 3.221,50, em 2013, ou seja, um aumento real de apenas 2,9% (Brasil, 2015c, p. 289).

Segundo o documento, quando olhamos as regiões e os estados individualmente os dados mostram que em 2013, na região Centro-Oeste, todos os entes federados apresentaram o indicador 17 superior ao observado em nível nacional, sendo que apenas o estado de Goiás já atingiu a meta de equiparação, com 103% (Brasil, 2015c). Ou seja, o salário médio dos professores da rede pública (não-federal) do estado de Goiás é maior que dos demais profissionais com a escolaridade equivalente.

Os dados apresentados para esse indicador não contemplam diretamente a rede estadual de Goiás, mas o conjunto das redes municipais e estaduais. Assim, foi necessário recorrer a uma fonte que nos fornecesse valores relativos ao quadro de vencimentos da rede estadual goiana, para professores em início de carreira. Buscando no site do Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Goiás (SINTEGO, 2013)²¹, foi possível verificar o valor de R\$ 2.372,67 (dois mil, trezentos e setenta e dois reais e sessenta e sete centavos) para o salário de um professor graduado da rede, ou seja, um valor abaixo da média salarial dos não-professores (R\$ 2.414,68). Confrontando os dados de Brasil (2015c) com a tabela salarial vigente em 2013 podemos inferir que a rede estadual ainda precisa avançar em termos de equiparação salarial dos professores com os demais profissionais não-professores e que os dados de Brasil (2015c) sofreram influência das redes municipais de ensino, para o cumprimento da Meta 17.

²⁰ Percebemos que esses profissionais foram excluídos em algumas situações, pois suas condições de trabalho diferem muito da realidade estadual e municipal. No entanto esse contexto será retomado no capítulo 5.

²¹ Disponível no site <http://www.sintego.org.br/midias/downloads/13112013153020.pdf>

Devemos reforçar que é necessário que cada unidade federativa atinja a meta, de forma individualizada, pois observando os dados referentes ao indicador 17, podemos observar a diversidade salarial existente nas unidades federativas com médias salariais dos professores variando entre R\$ 5.317,08 (Distrito Federal) e R\$ 1.778,99 (Ceará) (Brasil, 2015c). Uma possibilidade de alcance para essa meta, seria o cumprimento da Meta 18, que se relaciona também a questão salarial por meio do estabelecimento de planos de carreira e o pagamento do piso salarial para os professores.

A **Meta 18** do PNE 2014-2024 visa assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais da educação de todos os sistemas de ensino com base no piso salarial nacional profissional, reforçando a questão da valorização dos profissionais da educação (Brasil, 2014a). Novamente destacamos que a legislação já previa essa valorização desde a Constituição de 1988, que defende em seu artigo 206 o ensino ministrado com base nos seguintes princípios:

V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, **planos de carreira**, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; [...]

VIII – **piso salarial profissional nacional** para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a **elaboração ou adequação de seus planos de carreira**, no âmbito da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. (Brasil, 1988, p.123, grifo nosso).

Este artigo da CF, bem como a Meta 18, mencionam os profissionais da educação, compreendidos, segundo a Lei nº 12.014/2009, pelos professores formados em nível médio ou superior, habilitados para atuarem na Educação Básica; trabalhadores da educação com diploma de Pedagogia habilitados em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; e ainda trabalhadores em educação com curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (Brasil, 2009c).

Como uma tentativa de promover a valorização salarial dos profissionais da educação, em 16 de julho de 2008 foi sancionada a Lei nº 11.738, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais do magistério público da educação básica, corroborando com o previsto na CF e na LDB.

O PSPN alimentou muitas expectativas em relação a valorização salarial dos profissionais do magistério, entre os quais destacamos o reconhecimento da carreira desses profissionais, pois promove a articulação entre os elementos que compõem a valorização docente como a carreira, formação e jornada de trabalho, e por fim possibilita a melhor

mobilização, unificando as pautas dos profissionais das redes públicas da educação básica (Freitas, 2016).

A Lei do Piso (Lei nº 11.738/2008), como ficou conhecida, aborda essas condições, favorecendo a valorização profissional por meio da fixação de valores mínimos de salários e carga horária de dedicação aos alunos. De acordo com o parágrafo primeiro do segundo artigo da lei, o PSPN é “o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais” (Brasil, 2008a). Na época o valor estabelecido foi de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal e uma carga horária de 40 horas.

Ainda segundo Brasil (2008a), o piso salarial deve ser reajustado anualmente, a partir de 2009, utilizando-se o mesmo percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, definido nacionalmente. Em 2014, ano de aprovação do PNE 2014-2024, o piso salarial foi reajustado para R\$ 1.697,39 (Hum mil, seiscentos e noventa e sete reais, trinta e nove centavos), mas havia alguns estados que ainda não pagavam o previsto na lei.

Destaque para o artigo sexto da “Lei do Piso” que previa a adequação pela União, Distrito Federal, Estados e Municípios em seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até dezembro de 2009. No entanto, Brasil (2015c, p. 304) afirma que um “levantamento realizado pela Diretoria de Valorização dos Profissionais da Educação (Divape/Sase/MEC), entre os meses de março a abril de 2015, com 26 estados da Federação e o Distrito Federal, demonstra que 33,3% não pagam o valor do PSPN”, que havia sido atualizado em janeiro de 2015 para o valor de R\$ 1.971,78 (Hum mil, novecentos e setenta e um reais, setenta e oito centavos).

Para a adequação do salário dos profissionais da educação é fundamental que todas as unidades federativas possuam seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério, com delineamento dos critérios de valorização da carreira. A lei prevê que o piso salarial deve ser pago para profissionais com nível médio e carga horária de 40 horas, mas devemos lembrar que o acesso à docência hoje exige curso superior. Logo, podemos ver que a lei já nasce com inconsistências que vão gerar dificuldades e interpretações dúbias para sua implementação, pois desconsidera o ingresso na docência com formação superior. Brasil (2015c) reforça essa realidade:

No geral, consta nos planos de carreira e remuneração a previsão de que os profissionais movimentem-se nas diversas estruturas previstas (classes, níveis,

referências, graus). Entre os critérios para as movimentações, encontram-se fatores como tempo de serviço, desempenho e qualificação (p. 304).

Assim, podemos inferir que a aprovação da Lei do Piso exige uma complementaridade por meio da aprovação dos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério. Percebemos que essa vitória em termos de valorização foi parcial, pois se mostra frágil em relação ao pagamento do piso salarial (falta de sanções ao seu não-pagamento) e a falta de valorização dos professores que investem em formação continuada e integram o quadro docente das escolas estaduais e municipais.

A valorização dos professores perpassa outros aspectos além da formação, do plano de carreira e salários. A jornada de trabalho também é um fator relevante, e vale destacar que a mesma lei que estabeleceu o piso salarial, a Lei nº 11.738/2008, também trata da composição da jornada de trabalho dos profissionais do magistério. Segundo a lei, em seu parágrafo quarto: “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (Brasil, 2008). Ou seja, no mínimo 1/3 (33,33%) da carga horária do professor deverá ser dedicada a atividades de formação, avaliação e planejamento, conforme previsto no inc. V do art. 67 da LDB.

A análise da Lei Nº 13.909, de 25 de setembro de 2001 que dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério, sancionada pela Assembleia Legislativa de Goiás, nos revela em seu artigo 123 que:

O professor em efetiva regência de classe terá o percentual de 30% (trinta por cento) de sua jornada de trabalho a título de horas-atividade, benefício consistente em uma reserva de tempo destinada a trabalhos de planejamento das tarefas docentes, assistência, atendimento individual dos alunos, pais ou responsáveis, formação continuada, a serem cumpridos preferencialmente na unidade escolar (Goiás, 2001, p. 59).

Observemos que o texto da lei estadual considera o atendimento individual dos alunos inseridos nas horas-atividade, contrariando novamente a Lei Federal Nº 11.738/2008 que assegura interação com educandos dentro dos 2/3 da carga horária de sala de aula. Entendemos que a lei estadual antecede a lei federal, no entanto a adequação não foi realizada até o ano de 2021. Há a necessidade de adequação desta legislação para que o processo educacional seja tratado com a devida seriedade.

Para termos acesso aos dados sobre a carga horária cumprida pelos professores, foi necessária uma busca no *site* da SEDUC. Consultando o Quadro de Pessoal – Modulação e Frequência, disponibilizado no *site*, observamos as seguintes informações sobre a carga horária cumprida semanalmente pelos professores da rede estadual:

Quadro 06: Carga horária semanal dos professores da rede estadual de Goiás, até 2022.

| CARGA HORÁRIA | AULAS EM SALA | ATIVIDADES COMPLEMENTARES (GOIÁS, 2001) | ATIVIDADES COMPLEMENTARES (BRASIL, 2008) |
|----------------------|----------------------|--|---|
| 20 Horas-aula | 14 Horas-aula | 6 Horas-aula | 6,66 Horas-aula |
| 30 Horas-aula | 21 Horas-aula | 9 Horas-aula | 10 Horas-aula |
| 40 Horas-aula | 28 Horas-aula | 12 Horas-aula | 13,33 Horas-aula |

Fonte: Site da SEDUC²².

A Lei nº 11.738/2008 prevê que no mínimo um terço da carga horária do professor deve ser dedicada a atividades complementares (Horas-atividade). No entanto, os dados apresentados no quadro 06 mostram que o estado de Goiás não cumpre o estabelecido em lei, embora tenha valores muito próximos.

Segundo Brasil (2015c), há entraves que afetam o desenvolvimento desses aspectos, dentre eles cita a dificuldade de alguns entes federativos em criar condições para que estruturas de carreira que valorizem o profissional pela sua formação, desempenho e tempo de serviço; a ausência de um sistema de acompanhamento/monitoramento, por parte dos órgãos gestores da educação básica pública; falta de informações sistematizadas sobre a implementação da lei (não se sabe seguramente quantos entes federativos cumprem a lei) e o atendimento a legislação referente a Lei de Responsabilidade Fiscal (limita o valor a ser gasto com pessoal). Verificamos aqui a dificuldade em se ter a real situação por meio de dados estatísticos bem definidos e claros sobre a aplicação da legislação e sobre o alcance das políticas públicas estabelecidas.

Como percebemos existem obstáculos e dissonâncias entre as políticas que regem a legislação educacional, que talvez fossem minimizados com a existência de um SNE que unificasse as normas e ações em nível nacional. Nesse contexto nebuloso, como forma de reforçar a relevância desses fatores na valorização dos profissionais da educação, esse tema veio tão fortemente representado nas Metas 17 e 18.

Sabemos que um acordo entre a legislação vigente, os esforços de construção do SNE, em articulação com as demais políticas e setores ancorados por uma disposição colaborativa e democrática, o país atingiria a valorização dos profissionais da educação, garantindo o direito à educação e à escola de qualidade.

²² Dados disponíveis em <http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/15%20-%20Manual%20de%20Gest%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gico%20e%20Administrativo/2.1%20Recursos%20Humanos%20-20Modula%C3%A7%C3%A3o%20e%20Frequ%C3%Aancia/Quadro%20de%20Pessoal%20-20Modula%C3%A7%C3%A3o%20e%20Frequ%C3%Aancia.pdf>

A valorização docente, incluindo a formação, tem papel fundamental nessas políticas e ações e devem estar bem delimitadas tanto no PNE (2014-2024) como nos PEEs de cada unidade federativa. Portanto vamos conhecer um pouco da concretização e efetivação dos Planos Estaduais de Educação vigentes no Brasil e em especial, em Goiás.

4.2 - OS PLANOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO (PEEs): CAMINHOS, TRAJETÓRIAS E INTERAÇÕES COM O PNE.

Os Planos Nacionais de Educação (PNEs) devem subsidiar a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais, a serem aprovados por lei e contar com aporte financeiro para a sua execução. Logo, é necessário que cada ente federado assuma seu papel ativo na formulação de um SNE e garantindo avanços rumo à universalização e à qualidade da educação brasileira (Brasil, 2014b).

Segundo Menezes e Souza (2017, p.203), os PEEs possuem a singularidade de “integrar as decisões de um plano nacional, traduzindo-as, portanto, para a realidade territorial do estado” e, por outro lado, a de apontar a sua “articulação às demandas municipais, de modo que essas localidades possam adequar o planejamento nacional às suas especificidades”. Então, o êxito em sua estruturação e elaboração envolve um processo de muita discussão e análise de dados para que se cumpram seus objetivos.

Embora nosso objeto de análise seja o PEE-GO, vale destacar a importância de os municípios promoverem a construção dos seus planos municipais no sentido de articular a implementação do PNE e dos PEEs, que “desempenham função estratégica para a efetiva implantação do PNE, na medida em que suas metas somente poderão ser atingidas se os Planos Estaduais as compatibilizarem pela média de seus Municípios” (Monlevade, 2002 *apud* Souza; Menezes, 2017, p.06).

Segundo Souza e Menezes (2017, p. 06), “é por meio do PME que a localidade poderá diagnosticar a sua realidade educacional e, conseqüentemente, prever ações planejadas e sistemáticas que visem ao atendimento das demandas identificadas, consoantemente ao PNE e ao PEE”. Podemos inferir que o SNE seria a linha condutora a uma educação de qualidade, e junto a ele seguimos pelos caminhos de políticas que permitem atingir esse objetivo. Para situar o leitor, vamos apresentar o contexto histórico da efetivação dos PEE e os trâmites que nos conduziram ao PEE goiano (PEE-GO).

No sentido de mostrar a relevância dos PEEs, verificamos sua menção em documentos que os precederam, como forma de destacar seu papel norteador de uma Educação Química de qualidade. A elaboração dos PEEs foi sugerida pela primeira vez durante uma revisão do

primeiro PNE, em 1965. Esse plano, conforme citado anteriormente, não tinha força de lei. “Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Em 1965, sofreu uma revisão, quando foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais” (Brasil, 2001, p.05).

Em termos de referência aos PEEs, voltamos nosso olhar ao PNE 2001-2010 em busca dessa citação. Em análise, a Lei 10.172/2001 aponta a previsão da colaboração dos estados e municípios na elaboração de seus respectivos planos para que as metas fossem alcançadas. O PNE (Brasil, 2001, p. 7, grifo nosso) faz a seguinte referência: “Tratando-se de metas gerais para o conjunto da Nação, será preciso, como desdobramento, adequação às especificidades locais e definição de estratégias adequadas, à cada circunstância, **elaboração de planos estaduais** e municipais”.

O PEE é citado brevemente no documento, Brasil (2001), na apresentação dos objetivos, metas e diretrizes na seção sobre Formação do Professores e Valorização do Magistério, quando destaca que é importante que “os dados sobre necessidades de qualificação sejam desagregados por Estado, o que **deverá ser feito nos planos estaduais**, a fim de dimensionar o esforço que em cada um deles deverá ser feito para alcançar o patamar mínimo de formação exigido” (Brasil, 2001, p. 63, grifo nosso).

Ainda no corpo da lei que criou o PNE 2001-2010, na seção V, a qual se refere ao Financiamento e Gestão, no item 25 dos “objetivos e metas”, solicita “**Elaborar e executar planos estaduais** e municipais de educação, em consonância com este PNE” (Brasil, 2001, p. 79, grifo nosso).

A elaboração do PEE é referenciada novamente no PNE 2001-2010 na seção VI que trata do Acompanhamento e Avaliação do Plano quando defende que

Será preciso, de imediato, iniciar **a elaboração dos planos estaduais** em consonância com este Plano Nacional e, em seguida, dos planos municipais, também coerentes com o plano do respectivo Estado. Os três documentos deverão compor um conjunto integrado e articulado. Integrado quanto aos objetivos, prioridades, diretrizes e metas aqui estabelecidas. E articulado nas ações, de sorte que, na soma dos esforços das três esferas, de todos os Estados e Municípios mais a União, chegue-se às metas aqui estabelecidas (Brasil, 2001, p. 80, grifo nosso).

A necessidade de elaboração dos PEEs e PMEs fica evidente no PNE 2001-2010, no entanto após avaliações realizadas por alguns pesquisadores como Menezes e Souza (2017) e Souza e Menezes (2015; 2016; 2017), não se sabe muito sobre a corresponsabilidade dos PEEs no cumprimento do PNE 2001-2010. Foram realizados poucos estudos, e os existentes destacam mais a preocupação em examinar a problemática da participação sociopolítica na sua elaboração. “Em termos gerais, esses trabalhos atestam a existência de certa fragilidade de

práticas democrático-participativas voltadas para a elaboração coletiva desses planos” (Souza; Menezes, 2017, p. 04).

Além de não haver muitas informações sobre a elaboração dos PEEs, dados de 2010 apontam que findo o PNE 2001-2010 poucos estados concluíram ou aprovaram seus planos estaduais. Segundo Menezes e Souza (2017); Souza e Menezes (2015; 2016; 2017), em abril de 2014 apenas 12 estados (46%) tinham seus PEEs aprovados por lei. São eles, em ordem de aprovação: Pernambuco (2002), Mato Grosso do Sul (2003), Alagoas (2006), Bahia (2006), Paraíba (2006), Tocantins (2007), Amazonas (2008), Goiás (2008), Mato Grosso (2008), Rio de Janeiro (2009), Pará (2010) e Minas Gerais (2011).

Embora ainda não possuíssem seus PEEs aprovados, os estados do Acre, Amapá, Ceará, Piauí, Sergipe e Maranhão já sinalizavam estar com a elaboração em andamento. No entanto, até 2014, não foram encontrados indícios de sua tramitação ou regulamentação. Fato comum também aos estados do Espírito Santo, Rondônia e Rio Grande do Norte. Além desses casos, devemos destacar que alguns PEEs foram propostos, mas não foram aprovados ou ainda, vetados por serem inviáveis. São eles os PEEs dos estados do Paraná, Rio Grande do Sul, São Paulo, Roraima e Santa Catarina (Souza; Menezes, 2015; 2017).

Analisando a estrutura e organização dos documentos propostos neste período, percebe-se que não houve um modelo ou indicação de organização a ser seguida. Na falta de um documento que direcionasse a estrutura dos PEEs a serem elaborados, observou-se a tendência de seguir os moldes do PNE 2001-2010 em sua estrutura organizacional, deixando claro que as discussões que marcaram a sua elaboração se pautaram e se consolidaram com base no PNE vigente (Souza; Menezes, 2017).

Com um breve olhar na estruturação dos PEEs é possível perceber que grande parte deles inicia com uma introdução, objetivando apresentar o processo de construção, estabelecendo um panorama geral do Sistema Estadual de Ensino (SEE), abordando separadamente os eixos temáticos associados aos níveis e etapas da educação e, ainda, às modalidades de ensino. A maioria deles inclui também, assim como o PNE, “eixos vinculados ao Magistério da Educação Básica, ao Financiamento e Gestão da Educação, ao Acompanhamento e Avaliação do Plano e, em determinados casos, eixos temáticos específicos, vinculados às particularidades locais” (Menezes; Souza, 2017, p. 204-205).

Outros pontos comuns entre os PEEs aprovados e o PNE 2001-2010 podem ser destacados: I) a duração decenal dos PEEs, excetuando o estado do Mato Grosso do Sul, cuja duração foi de 8 anos, todos os outros tiveram duração de 10 anos; II) o quantitativo de metas e objetivos apresentados na maioria dos PEE.

Segundo Souza e Menezes (2015; 2017), mais da metade dos PEEs aprovados apresentava um número geral de decisões inferior ao total associado ao PNE 2001-2010, ou seja, possui um pouco menos que 295 objetivos e metas. Mesmo a maioria ficando abaixo das 295 metas e objetivos, os quantitativos oscilam entre 102 e 329. Esse número elevado, assim como é considerado uma fragilidade do plano nacional, o é na esfera estadual, uma vez que dificulta sua organicidade interna e o acompanhamento da execução dos PEEs.

Ao continuar a comparação e a relação entre o PNE 2001-2010 e a dinâmica de elaboração e execução dos PEEs, Souza e Menezes (2016) apontam a dificuldade em estabelecer o órgão responsável pela implantação dos PEE em cada estado. Há unidades da federação que sequer apontaram o órgão, outros usaram termos genéricos atribuindo esse papel “aos poderes do estado e dos municípios” ou ainda citaram o “apoio da União, do sistema privado de ensino e colaboração da sociedade civil”. Segundo os autores, o estado de Goiás foi o único que delimitou claramente a quem ficaria a responsabilidade de implementar seu PEE: Secretaria Estadual de Educação sob a coordenação do Conselho Estadual de Educação (CEE). O estado do Rio de Janeiro chega a esclarecer que será articulador do processo e não o protagonista na referida implantação (Souza e Menezes, 2016).

Uma etapa muito importante na elaboração dos PEEs é o processo de avaliação e acompanhamento a ser estabelecido desde a escrita da proposta. Segundo Souza e Menezes (2016),

Uma importante etapa da elaboração de um plano de educação consiste, ao final da realização do diagnóstico e definição das diretrizes, objetivos e metas, proceder-se à avaliação do seu potencial em vir a dar respostas satisfatórias às suas prioridades e em produzir os efeitos esperados, assim como constatar-se a sua exequibilidade, ou seja, a sua viabilidade de execução (p. 321).

Segundo os autores, somente após essa primeira avaliação deve-se dar prosseguimento ao processo de aprovação pelo Poder Legislativo Estadual. Apesar desta ser uma etapa bastante relevante na questão da exequibilidade do plano, nenhum dos planos aprovados até 2014 mencionaram tal etapa.

Em termos da avaliação e acompanhamento das ações e metas dos PEEs, Souza e Menezes (2016) afirmam que parece haver um consenso de que esse processo consiste em “subsídio estratégico e indispensável ao monitoramento do desenvolvimento local das políticas públicas de educação” (p. 321). Isso fica evidente nas análises, uma vez que elas destacam que a maioria dos PEE “prevê a realização de avaliações periódicas, articuladas ao cumprimento dos seus objetivos e metas” (p. 322).

Os autores relatam a ausência de definição de órgão e espaços institucionais responsáveis por essa etapa, bem como uma diversidade de intervalo para essa avaliação e acompanhamento: sendo a proposta mais comum no quarto e último ano de vigência, outros trienalmente ou ainda, bianualmente.

Segundo Souza e Menezes (2015), os trâmites envolvidos na elaboração dos PEEs parecem ter se revestido “de importantes significados histórico e sociopolítico no âmbito dos estados envolvidos, tanto por possibilitar a construção do seu primeiro PEE, quanto pelo fato de ter possibilitado, pelo menos declaradamente, o exercício local de processos participativos” (p. 926).

Até aqui apresentamos a relação entre o PNE 2001-2010 e os PEEs e percebemos que, em nível estadual, não houve avanços significativos no alcance das metas, assim como no PNE. Mas como ficou a relação entre o PEE e o PNE após a aprovação da Lei 13.005/2014 que instituiu o PNE 2014-2024?

Assim como o anterior, nota-se que as premissas sobre o PEE permaneceram. Para o alcance de todas as metas previstas no PNE 2014-2024 é necessário o compromisso por parte dos entes federados, isso fica evidente no artigo 8º do PNE 2014-2024 quando prevê que:

Art. 8º Os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de um ano contado da publicação desta lei (Brasil, 2014a, p. 46).

Os PEEs podem ser vistos como instrumentos relevantes para a gestão da educação, cuja especificidade remete, por um lado, integrar objetivos e metas do PNE, “traduzindo-os, portanto, para a realidade territorial do estado e, de outro, prever a sua articulação às demandas municipais, a fim de que essas localidades possam adequar o planejamento nacional às suas particularidades” (Souza; Menezes, 2017, p. 03).

Para implementar as estratégias e cumprir as metas do PNE 2014-2024 é necessário um esforço conjunto entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para que haja celeridade na elaboração ou adequação dos planos estaduais de educação, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE (Oliveira *et al.*, 2016).

Como mencionado, o estado de Goiás teve a iniciativa de elaborar seu Plano, ainda durante a vigência do PNE 2001-2010. Então a seguir apresentamos mais detalhadamente esse processo, anunciando que o estado já está no seu segundo PEE. Vejamos como se chegou a esse cenário e como tem caminhado a busca pelo alcance de suas propostas e metas.

4.2.1 – A Construção dos Planos Estaduais de Educação de Goiás (PEE-GO)

Assim como ocorreu na elaboração dos PNEs, foram necessários muitos debates e discussões com participação ativa de vários setores da sociedade para se chegar a um documento que contemplasse os requisitos necessários a uma educação de qualidade. Segundo Oliveira *et al.* (2016, p. 17) é preciso garantir “a participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil, pois esse processo de articulação e de colaboração entre a União e os entes federados na discussão, na implementação e no acompanhamento do Plano é fundamental”.

Apesar de ter sido um processo longo e muitos estados sequer terem aprovado seus PEEs durante a vigência do PNE 2001-2010, o estado de Goiás se destacou no cenário nacional, visto que em 2002 já iniciou a mobilização para as discussões e debates necessários para a elaboração do seu plano estadual. Essa elaboração foi bastante demorada, uma vez que o seu primeiro PEE só foi aprovado na forma da Lei Complementar nº.62, de 09 de outubro de 2008, com vigência de 2008 a 2017.

Conforme escreve Mota (2016, p.64) “O PEE-GO 2008-2017 é o documento definidor da política educacional do Estado de Goiás. Sua construção teve como ponto de partida o diagnóstico da situação educacional de Goiás”. Podemos destacar a relevância do atendimento às necessidades do estado, por meio deste documento que “estabelece diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de ensino, para a formação e valorização dos profissionais da Educação e para o financiamento, a gestão e a avaliação da Educação” (Mota, 2016, p. 64). Assim reafirmamos a relevância da formação e valorização dos professores como fator impactante na qualidade da educação.

O processo de elaboração do primeiro PEE do estado de Goiás envolveu vários setores da sociedade, coordenados pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC): Secretaria Municipal de Educação (SME), Sindicatos dos Professores (SINTEGO; SIMPRO), Conselho Estadual e Municipais de Educação (CEE, CME), Universidade Federal e Estadual de Goiás (UFG; UEG), União Estadual dos Estudantes (UEE), dentre outros segmentos (Goiás, 2008).

A elaboração coletiva iniciou em 2002, com a formação de uma comissão específica envolvendo 23 entidades e órgãos vinculados à educação no estado. Dos debates realizados em todo o estado surgiu um documento apresentado e avaliado no Fórum em Defesa da Escola Pública, em novembro de 2002. Esse documento ficou tramitando por um longo período, em 2006 foi revisado e em 2007 ele foi atualizado devido às mudanças ocorridas no cenário estadual “que levaram à superação de algumas metas estabelecidas e, no cenário nacional, à mudança da política para a Educação Básica” (Goiás, 2008, p. 9).

Após a Comissão Revisora retomar e atualizar o documento, houve o envio para a Assembleia Legislativa para nova análise, seguindo para votação. A matéria foi submetida como prioritária no início do ano legislativo de 2008, na expectativa de ser contemplada na sua íntegra. Assim, o primeiro Plano Estadual 2008-2017 foi aprovado por meio da Lei Complementar nº.62, de 09 de outubro de 2008 (Goiás, 2008).

O PEE-GO 2008-2017 trouxe dez objetivos para a educação do estado:

1. **erradicar o analfabetismo;**
2. **umentar o nível de escolaridade da população;**
3. universalizar a educação básica;
4. implantar, gradativamente, a jornada de tempo integral, com três refeições diárias;
5. garantir o fornecimento de merenda escolar para o ensino médio;
6. assegurar o fornecimento do livro didático para a educação básica;
7. garantir padrões mínimos de infra-estrutura e qualidade para todos;
8. **valorizar e qualificar os profissionais da educação, inclusive com implantação de planos de carreira próprios em todos os municípios;**
9. **garantir efetiva gestão democrática em todos os níveis e modalidades educacionais;**
10. manter, em parceria com a União e Municípios, os programas sociais de renda mínima (Goiás, 2008, p. 16, grifo nosso).

Dentre os objetivos apontados para o PEE-GO, destacamos aqueles que se assemelham com os objetivos descritos para o PNE 2001-2010. Podemos observar que quase metade dos objetivos propostos foram alicerçados no texto da Lei 10.172/2001 (Brasil, 2001). O texto do PEE-GO segue basicamente a mesma apresentação do PNE, trazendo um diagnóstico da educação para determinada modalidade e logo a seguir aponta os objetivos e metas para a referida modalidade.

Podemos observar que o PEE-GO 2008-2017 seguiu praticamente a mesma estrutura do PNE 2001-2010, apenas inserindo a Educação Indígena e do Campo e Quilombola em seu texto. Assim, temos uma divisão em níveis e modalidades semelhantes ao PNE 2001-2010.

A semelhança estrutural entre os documentos é evidente, tanto no número de metas quanto na distribuição delas por nível, modalidade ou tema. No quadro 07 podemos observar a distribuição do número de metas por cada nível ou modalidade de ensino adotada no PEE-GO 2008-2017.

Quadro 07 – Distribuição das metas do PEE-GO 2008-2017 e os níveis e modalidades de ensino.

| NÍVEIS E MODALIDADES DO PEE-GO 2008-2017 | Nº DE METAS |
|---|--------------------|
| Educação Infantil | 20 |
| Ensino Fundamental | 19 |
| Ensino Médio | 32 |

| | |
|--|------------|
| Educação Superior | 23 |
| Educação de Jovens e Adultos | 21 |
| Educação a Distância e Tecnologias Educacionais | 16 |
| Educação Tecnológica e Formação Profissional | 18 |
| Educação Especial | 15 |
| Educação Indígena | 12 |
| Educação do/no Campo e Educação Quilombola | 12 |
| Formação e Valorização dos Professores e Servidores Técnico-Educacionais | 10 |
| Financiamento e Gestão | 21 |
| Acompanhamento e Avaliação | 7 |
| TOTAL DE METAS | 226 |

Fonte: (Goiás, 2008).

Assim como no PNE 2001-2010, no PEE-GO há um elevado número de metas e objetivos, totalizando 226. Esse quantitativo dificulta o acompanhamento e avaliação do seu alcance efetivo como política de Estado. Uma evidência dessa dificuldade foi o fato de o texto prever o acompanhamento e avaliação do primeiro PEE-GO e este monitoramento não ter se efetivado.

A análise e avaliação do PEE-2008-2017, ocorreu entre os anos de 2014 e 2015, tendo “como subsídio o próprio texto, o Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação, que neste período se encontrava em vias finais de aprovação pelo Congresso Nacional, os dados coletados pelas equipes técnicas envolvidas e as leis atuais” (Goiás, 2016a, p. 5).

O texto do PNE (Lei 13.005/2014) em seu artigo 8º exigia que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios elaborassem seus planos de educação, ou adequassem os planos já aprovados em lei, de acordo com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE, no máximo 1 (um) ano após a publicação da Lei 13.005/2014 (Brasil, 2014a).

No sentido de se fazer cumprir o estabelecido na legislação, a Secretaria de Estado da Educação deflagrou o processo de avaliação do PEE-GO 2008-2017. Para tal foi instituída a Comissão de Avaliação do Plano Estadual de Educação por meio da publicação da Portaria n. 2157/2014-GAB/SEE, de 18 de junho de 2014, ratificada pela Portaria n. 1102/2015-GAB/SEDUCE, de 27 de abril de 2015. Essa comissão foi constituída por representantes de

todos os setores voltados à educação do estado e dos municípios, bem como da sociedade civil em geral (Mota, 2016).

Segundo a autora, foram realizadas diversas audiências públicas para análise e discussão dos dados, que destacaram avanços e retrocessos na educação goiana. Essas informações compuseram o diagnóstico e a base de melhoria para o novo PEE-GO (Mota, 2016). Um fato a se destacar nesta análise é que este trabalho tomou como referência o PNE 2014-2024 abandonando as metas e estratégias do PEE-GO 2008-2017 elaborado com estrutura semelhante ao PNE 2001-2010. Portanto podemos afirmar que não houve uma avaliação sistemática para PEE-GO 2008-2017.

O primeiro PEE-GO tinha vigência de 2008 a 2017, no entanto foi abandonado antes do final de sua vigência, sendo substituído pelo PEE-GO 2015-2025. Essa decisão partiu da comissão de avaliação que optou “pela elaboração de outro Plano, considerando-o defasado, não mais atendendo as exigências da sociedade tecnológica” (Mota, 2016, p. 66). Alegando que novos desafios se apresentam à Educação, levando a uma necessária “reestruturação capaz de corresponder às necessidades advindas pela complexidade do conhecimento pedagógico e político, cultural, histórico, entre outros” (Mota, 2016, p. 66).

Diante desse parecer da Comissão de Avaliação foi proposto o segundo Plano Estadual de Educação para Goiás, por meio da Lei n. 18.969/2015, constituído por 21 metas e 216 estratégias para serem alcançadas até o ano de 2025. Observamos que o atual PEE-GO teve como referência o PNE 2014-2024, com muitas semelhanças em seus textos. O quadro 08 mostra o texto integral das diretrizes previstas na Lei 13.005/2014 (PNE) e os objetivos designados na Lei 18.696/2008 (PEE-GO).

Quadro 08 – Comparativo entre as diretrizes do PNE e os objetivos do PEE-GO.

| DIRETRIZES DO PNE 2014-2024 | OBJETIVOS DO PEE-GO 2015-2025 |
|---|---|
| I – Erradicação do analfabetismo. | I – Erradicação do analfabetismo. |
| II – Universalização do atendimento escolar. | II – Universalização do atendimento escolar. |
| III – Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação. | III – Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação. |
| IV – Melhoria da qualidade da educação. | IV – Construção do padrão da qualidade social da educação. |

| | |
|---|---|
| V – Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade. | V – Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade. |
| VI – Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública. | VI – Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública. |
| VII – Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país. | VII – Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do Estado. |
| VIII – Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade. | VIII – Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto Estadual –PIB–, que assegure atendimento às necessidades de sua expansão, com padrão de qualidade. |
| IX – Valorização dos(as) profissionais da educação. | IX – Valorização dos profissionais da educação. |
| X – Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. | X – Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. |

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Brasil (2014a, p. 12) e Goiás (2008, p. 23-24).

Ao iniciar a comparação entre o PNE 2014-2024 e o PEE-GO 2015-2025, percebemos que a parte introdutória dos documentos que estabelecem as diretrizes (PNE) e os objetivos (PEE) para a educação são praticamente idênticas, pois dos dez itens apenas um (destacado) não foi similar nos dois documentos.

Segundo a Assembleia Legislativa (ALEGO, 2019), dentre os objetivos comuns aos dois documentos destacam-se a erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; a formação humanística, científica e tecnológica; a aplicação de recursos do PIB (Produto Interno Bruto). No entanto, ao analisarmos o quadro 08 notamos que dos dez objetivos propostos para o PEE, apenas o item IV tem uma redação diferente da apresentada no PNE, embora aborde o mesmo tema. Outros itens apenas trocam os dizeres de âmbito nacional para estadual, mantendo a redação do texto.

A Assembleia Legislativa do Estado de Goiás (ALEGO) teve um papel importante na avaliação dos PEE, atuando diretamente nesse processo, por meio de seu presidente e representantes. Em 2018 a Assembleia publicou um documento apresentando, na íntegra, o

novo PEE, os anexos referentes ao diagnóstico, metas, receitas e o PIB dos municípios, além de um comparativo entre o PNE e o PEE (Goiás, 2018b).

Esse texto, elaborado e disponibilizado pela ALEGO, traz um complemento em relação a ausência de um diagnóstico no PNE e no PEE-GO, como havia sido apresentado nos planos anteriores. Assim podemos identificar em seu Anexo II, o diagnóstico da situação da educação no estado, por meio de tabelas e gráficos estatísticos com dados do Censo de 2013 da Educação no país e no estado de Goiás.

O Anexo III deste documento trata de um assunto importante para o alcance das metas tanto do PNE quanto do PEE: o percentual do PIB a ser destinado à Educação. No anexo V temos o comparativo entre as metas do PNE e as do PEE. Não nos limitamos a reproduzir esses dados, elaboramos um quadro para destacar o texto de cada meta, relacionando-as entre si. No trabalho de comparação optamos por apresentar e discutir as metas pela sequência do PNE e por similaridades com as metas do PEE, apresentando-as nos quadros 09 a 16.

Podemos observar no quadro 09, a seguir, que o PEE-GO traz em suas Metas 1 e 2, o mesmo texto apresentado no PNE. As metas abordam a educação infantil e o ensino fundamental, respectivamente, prevendo sua universalização em ambos os documentos. Assim podemos inferir que o tema abordado é relevante, e que foi importado diretamente de um plano para outro, fazendo as adequações na localidade, de nível federal para estadual. Veja no quadro 09 as metas 1, 2 e 3 do PNE e suas correspondentes no PEE.

Quadro 09 – Comparativo entre as Metas 1, 2 e 3 do PNE e o PEE.

| METAS DO PNE 2014-2024 | METAS DO PEE-GO 2015-2025 |
|--|---|
| <p>Meta 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.</p> | <p>Meta 1: Universalizar, até 2016, a Educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência desse Plano.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.</p> | <p>Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que, pelo menos, 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada até o último ano de vigência desse Plano.</p> |
| <p>Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).</p> | <p>Meta 5: Universalizar, no prazo de 5 (cinco) anos, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar até o final da vigência deste Plano, a taxa líquida de matrícula do Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento).</p> |

Fonte: (Goiás, 2018b).

O governo estadual publicou o Segundo Relatório de Monitoramento do PEE-GO 2015-2025 no ano de 2019 em parceria com o Instituto Mauro Borges e pela Secretaria Estadual da Economia (IMB/SEE). Consultando o referido documento, podemos perceber que em relação à Meta 1, o estado avançou, porém se “persistir esta evolução, o estado conseguirá atingir o objetivo em 2022, três anos antes do fim do Plano, mas 6 depois do prazo estipulado” (IMB/SEE, 2019, p. 05).

Já em relação à Meta 2 os dados mostram que, de acordo com o IMB/SEE (2019, p. 07), o esperado é “que o objetivo traçado seja atingido entre 2020 e 2022, antes do estipulado. Para tanto, falta trazer para o ambiente escolar 20 mil indivíduos da faixa etária”.

Ao analisar o quadro 09 podemos perceber que a Meta 3 do PNE tem seu texto similar em relação ao assunto e redação com a Meta 5 do PEE. Destacamos que os prazos estabelecidos para o alcance se diferem pois o PNE prevê o cumprimento da meta até 2016 enquanto o PEE define o prazo para cinco anos após a aprovação do plano, ou seja, o ano de 2020. Segundo o IMB/SEE (2019), o cumprimento do prazo dificilmente ocorrerá, pois para se chegar aos valores determinados na meta, necessitaríamos de “um crescimento de 4,7% a cada ano até 2020, contudo a tendência mostra que mesmo após 2025 haverá jovens fora da escola (p. 15).

Em relação as Metas 4, 5 e 6 do PNE, não foram agrupadas na mesma ordem no PEE-GO, embora haja o embaralhamento das metas, destacamos a similaridade entre os textos. Continuando a análise dos dois planos, o quadro 10 mostra a correspondência das Metas 4, 5 e 6 do PNE em relação ao PEE-GO.

Quadro 10 – Comparativo entre as Metas 4, 5 e 6 do PNE e o PEE.

| METAS DO PNE 2014-2024 | METAS DO PEE-GO 2015-2025 |
|---|--|
| Meta 4: Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. | Meta 11: Universalizar, no prazo de 10 (dez) anos, o acesso à Educação Básica e o Atendimento Educacional Especializado – AEE para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e demais necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados públicos ou conveniados. |
| Meta 5: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. | Não há uma meta específica que se assemelhe. |
| Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica. | Meta 3: Ampliar a oferta da educação em tempo integral em 50% (cinquenta por cento) pelas escolas da rede pública, atendendo, de forma gradativa, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas até o final da vigência desse Plano. |

Fonte: (GOIÁS, 2018b).

Aqui, podemos perceber que a Meta 4 do PNE, cuja redação é semelhante à Meta 11 do PEE-GO, garante acesso à Educação Básica e atendimento especializado aos estudantes com necessidades educacionais especiais, com destaque para o estabelecimento do prazo para alcance da meta no PEE. Notamos na Meta 11 a preocupação em fixar prazos para o seu alcance, uma vez que a Inclusão tem sido muito discutida e necessária nas escolas públicas.

Segundo dados do relatório de monitoramento, a Meta 11 é difícil de ser avaliada pois seu monitoramento é dificultado pela falta de base de dados que captem a situação real dos deficientes goianos. Assim, pautados nos dados do Censo Demográfico de 2010 “a proporção de deficientes na faixa etária de 4 a 17 anos matriculados numa rede de ensino em Goiás era de 84,5%, não tão longe assim da universalização” (IMB/SEE, 2019, P. 26). Entretanto, devemos

destacar que os dados tomados estão desatualizados e incertos, uma vez que ainda não se tem uma fonte segura com os números reais sobre esses indivíduos.

Na elaboração do comparativo descrito aqui optamos por não associar uma mesma meta do PEE a várias do PNE, quando percebemos que o conteúdo se adequa ao tema de várias metas. Assim, verificamos que a Meta 5 do PNE não teve uma similaridade com outra do PEE, mas podemos verificar que ela pode ser englobada nos temas abordados nas Metas 1 e 2 do plano estadual, pois prevê a alfabetização de todas as crianças ainda no início do ensino fundamental.

A Meta 6 do PNE aborda a questão da matrícula e oferta da educação integral nas escolas públicas, tendo correspondência na Meta 3 do plano estadual goiano. Podemos observar no quadro 10 que os textos são praticamente iguais em sua totalidade, reforçando novamente que a elaboração do PEE-GO seguiu exatamente a estrutura do PNE 2014-2024, apenas invertendo a sequência e a designação da meta.

Em relação ao número de escolas de tempo integral, o monitoramento do IMB/SEE (2019) afirma que não foi possível avaliar adequadamente esses dados devido a uma mudança de entendimento sobre as escolas de tempo integral. Já em relação ao número de matrículas, o documento aponta que uma queda nas matrículas “em 2018 trouxe o indicador para 14,3%. Portanto, para que a meta seja atingida no prazo estipulado será necessário um esforço de crescimento de 1,5% ao ano” (IBM/SEE, 2019, p. 10). Esse indicador mostra a necessidade de ações que levem ao alcance desta meta até o fim da vigência do plano.

Na sequência trazemos o quadro 11, mostrando que em relação às Metas 7, 8 e 9 do PNE existe a respectiva correspondência nas Metas 4, 6 e 7 do PEE-GO. Destacamos a similaridade entre a Meta 8 do PNE e a Meta 6 do plano estadual, pois percebemos que o texto foi mantido, com mínimas adequações.

Quadro 11 – Comparativo entre as Metas 7, 8 e 9 do PNE e o PEE.

| METAS DO PNE 2014-2024 | METAS DO PEE-GO 2015-2025 |
|--|---|
| <p>Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB.</p> | <p>Meta 4: Assegurar até a vigência final deste Plano a melhoria da qualidade da Educação Básica em suas etapas e modalidades e do fluxo escolar, a partir dos indicadores das avaliações externas, incluindo e cumprindo os índices estabelecidos no Índice de</p> |

| IDEB | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 |
|-------------------------------------|------|------|------|------|
| Anos iniciais do ensino fundamental | 5,2 | 5,5 | 5,7 | 6,0 |
| Anos finais do ensino fundamental | 4,7 | 5,0 | 5,2 | 5,5 |
| Ensino médio | 4,3 | 4,7 | 5,0 | 5,2 |

Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Meta 6: Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) anos ou mais, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano Estadual de Educação, inclusive, para as populações do campo e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 7: Universalizar a alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais até o final da vigência deste Plano e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Fonte: (GOIÁS, 2018b, grifo nosso).

Observando os termos grifados, percebemos que o estado de Goiás ampliou a proposta do governo federal, pois o texto do PEE ficou mais abrangente, por meio dos termos “indicadores das avaliações externas” (não se limitando ao IDEB) da Meta 4 e “universalizar” da Meta 7. No entanto ampliar o objetivo dessa meta, a torna mais desafiadora, pois atender aos índices de avaliações externas tem sido um desafio à educação brasileira, tema de debate e estudos mais complexos que não são nosso objetivo no momento.

Em relação ao alcance da Meta 4, o IMB/SEE (2019) aponta que no Ensino Fundamental os indicadores asseguram o cumprimento da meta, mas para o Ensino Médio os números não são satisfatórios, logo é necessário estabelecer “ações para que o desempenho dos

alunos dessa etapa melhore e se ajuste não só ao ritmo das metas estipuladas, mas que as superem demonstrando avanços no ensino/aprendizagem” (p. 14).

O relatório aponta ainda que a Meta 6 não foi alcançada e as perspectivas desses objetivos serem alcançados necessita de um empenho considerável. Segundo o documento, “tal esforço deve ser feito no sentido de ampliar a oferta de vagas na educação de jovens e adultos, reduzir os índices de evasão escolar e garantir maior acesso à educação” (IMB/SEE, 2019, p. 17). Em relação à Meta 7 o relatório aponta dificuldades relevantes para se atingir a proposta, necessitando políticas que assegurem a alfabetização da população.

Com o propósito de conhecer os dois documentos e suas similaridades, continuamos construindo comparativos entre suas metas. O quadro 12 apresenta as correspondências no PEE das Metas 10, 11 e 12 do atual PNE.

Quadro 12 – Comparativo entre as Metas 10, 11 e 12 do PNE e o PEE.

| METAS DO PNE 2014-2024 | METAS DO PEE-GO 2015-2025 |
|---|---|
| Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. | Meta 8: Desenvolver até o final da vigência desse Plano, em pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos cursos de Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental e Médio, na forma Integrada à Educação Profissional. |
| Meta 11: Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público. | Meta 10: Triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, assegurando a qualidade da oferta e, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público. |
| Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. | Meta 13: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. |

Fonte: (GOIÁS, 2018b).

Podemos observar no quadro 12 que as Metas 10, 11 e 12 do PNE correspondem integralmente as Metas 8, 10 e 13 do PEE-GO, com manutenção integral do texto. Mais uma vez vamos considerar que a ausência de orientações para a elaboração do PEE, seus elaboradores mantiveram quase integralmente o conteúdo do PNE vigente.

Segundo as análises do monitoramento do PEE-GO 2015-2025, a Meta 13 é a única com perspectivas positivas, com alta possibilidade de ser alcançada, enquanto as demais (8 e 10) necessitam de muito esforço e ações efetivas para serem atingidas (IMB/SEE, 2019). No quadro 13 percebemos uma complementariedade nas propostas das Metas 13 e 14 do PNE para a formação da Meta 14 do PEE.

Quadro 13 – Comparativo entre as metas 13, 14 e 15 do PNE e o PEE.

| METAS DO PNE 2014-2024 | METAS DO PEE-GO 2015-2025 |
|--|--|
| <p>Meta 13: Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação</p> | <p>Meta 14: Elevar a qualidade da Educação Superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.</p> |
| <p>Meta 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.</p> | |
| <p>Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 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.</p> | <p>Meta 16: Garantir, no prazo de 1 (um) ano de vigência desse Plano, política estadual de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.</p> |

Fonte: (GOIÁS, 2018b).

Como dito anteriormente, a Meta 14 do Plano Estadual reúne o conteúdo previsto nas Metas 13 e 14 do Plano Nacional, sendo conveniente agrupá-las. O tema abordado diz respeito à formação de professores para atuar no ensino superior, sem direcionar aos cursos de formação docente. Segundo o IMB/SEE (2019), a Meta 14 objetiva o aumento da representação de mestre e doutores no quadro de professores do ensino superior como meio de melhorar a qualidade da educação e afirma que essa meta foi atingida em 2018.

Apresentamos anteriormente que o nosso estudo seria direcionado às Metas 15 a 18 do PNE 2014-2024, logo temos no quadro 13 a correlação entre a Meta 15 do PNE e o PEE-GO (Meta 16) e nos próximos quadros as demais metas de interesse. Podemos perceber, no quadro 13, que os textos são muito similares e nos direciona ao estudo dessas metas como "formação dos professores".

Ao final de 2018 a situação desses indicadores estava muito aquém do desejado. Segundo o monitoramento do PEE-GO 2015-2025 a situação é alarmante nos três níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), sendo o quadro mais grave nesta última etapa da Educação Básica. O relatório do IMB/SEE (2019) afirma que no Ensino Médio verificou-se

[...] retrocesso no passar dos anos, saindo, em 2013, de 48,4% de docentes com formação adequada à disciplina que ministra para 46,1% em 2018. Tal variação merece atenção especial daqueles que planejam políticas públicas na área da educação, pois uma formação inadequada impacta negativamente no ensino/aprendizagem (IMB/SEE, 2019, p. 35).

Considerando que nosso estudo se direciona ao professor de Química, atuante desta etapa da Educação Básica, percebemos que há um grande desafio aos gestores estaduais, se quiserem atingir a Meta 16 até o final da vigência do PEE, em 2025. O documento afirma ainda que, para tal, seria necessário avançar, a partir de 2019, a taxa de 7,7% ao ano o percentual de professores com formação compatível ao seu ofício (IMB/SEE, 2019). Podemos inferir que esse desafio se torna ainda maior, se considerarmos todos os fatores impactantes na formação docente, descritos no primeiro capítulo.

Vejamos no quadro 14 o conteúdo das Metas 16, 17 e 18 do PNE comparado às metas 17, 18 e 19 do PEE-GO, lembrando que estas são as metas em que nosso estudo se pauta por abordar a valorização e a formação docente.

Quadro 14 – Comparativo entre as Metas 16, 17 e 18 do PNE e o PEE.

| METAS DO PNE 2014-2024 | METAS DO PEE-GO 2015-2025 |
|--|---|
| Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. | Meta 17: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PEE, e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. |
| Meta 17: Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. | Meta 18: Valorizar os profissionais do magistério das redes pública estadual e municipal e da rede privada de Educação Básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do último ano de vigência deste Plano |
| Meta 18: Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. | Meta 19: Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da Educação Básica e Superior do Sistema Estadual de Ensino e em todos os sistemas de ensino municipais, tomando-se como referência, para o Plano de Carreira dos profissionais da Educação Básica, o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. |

Fonte: (GOIÁS, 2018b).

O quadro 14 evidencia a similaridade entre as metas apresentadas, o que indicia que o PEE-GO nasceu da transcrição quase total das metas propostas no PNE 2014-2024. Esse fato nos leva a questionar se realmente as propostas construídas nas conferências e audiências públicas foram levadas em consideração ao elaborar o plano estadual goiano. Podemos assegurar que no contexto das metas existe adequação à realidade do estado e dos municípios? Podemos considerar que ao realizar essas conferências para a elaboração dos planos foram apontados os mesmos pareceres e sugestões para serem inseridas no PEE-GO? São questões

que nos inquietam e que nos fazem refletir sobre a importância real do PEE para os governantes responsáveis pela sua execução.

Devemos lembrar nosso leitor que em todos os documentos analisados e caracterizados até aqui, o tema dessas metas ocupou uma posição de destaque, evidenciando sua importância, pois impactam na melhoria da qualidade da educação e da Educação Química.

Nesse âmbito, a Meta 17 do PEE busca valorizar a continuidade dos estudos dos professores e demais profissionais da educação e se mantida a constância na evolução da formação em pós-graduação deverá ser alcançada dentro do prazo estabelecido. Já em relação a formação continuada, há uma imprecisão nos dados fornecidos pelo Censo da Educação Básica, uma vez que os professores não declaram o tipo de curso de formação continuada que fizeram. No entanto, os dados existentes mostram que o percentual está baixo, porém, com tempo suficiente para a “elaboração de planos de capacitação voltados para melhoria e atualização da função docente no sistema educacional” (IMB/SEE, 2019, p. 37).

Para a Meta 18, o relatório destaca a ampliação do texto por meio da inserção dos professores da rede privada de educação, fato desconsiderado no PNE. A equiparação salarial é uma ação importante na valorização docente, o que desperta a motivação e interesse pela docência. Os dados do documento retratam que

A razão entre salários de professores e outras categorias cresceu consideravelmente desde 2011, quando docentes das redes privada, municipal e estadual recebiam, em média, 68,3% do valor da remuneração de profissionais graduados. Atualmente, esta razão é de 91,6%, aumento de 23 p.p. Seguindo a tendência dos anos anteriores os rendimentos dos dois grupos se equiparão em 2023. Faz-se necessário informar que houve uma diminuição real dos rendimentos dos demais profissionais, o que contribuiu em parte pela aproximação dos salários dos dois grupos (IMB/SEE, 2019, p.39).

Vale destacar que esses dados comparam salários de profissionais graduados, necessitando análises posteriores para a equiparação salarial em termos de profissionais pós-graduados. Acreditamos que essa equiparação deva ser suprida com a implementação dos planos de carreira, previstos na Meta 19 do PEE.

Em relação à última meta do quadro 14, o relatório aponta um fator que impactou nos indicadores do monitoramento: qualquer plano de carreira contempla apenas professores efetivos. Assim, o relatório do IMB/SEE (2019) destaca o fato do número de docentes efetivos da rede estadual estar em queda entre os anos de 2011 e 2018, saindo de uma taxa de 97,5% para 50%, o que compromete efetivamente o alcance da Meta 19.

Um fato preocupante em relação ao texto do documento é a imprecisão em afirmar a presença ou não, na rede estadual, de um plano de carreira regulamentado. Podemos observar

que o documento muda a direção da pesquisa alterando o indicador adotado para a análise, considerando o tipo de vínculo empregatício e não o plano de carreira como a meta determina.

Assim, para monitorar o objetivo da meta, bastaria saber se o estado de Goiás e os municípios goianos possuem planos de carreira para os profissionais da educação. Contudo, não se saberia se todos os profissionais estariam amparados pelos planos de carreira estadual e municipais, tendo em vista a necessidade de o vínculo do profissional ser efetivo. Por isso, o presente indicador traz a proporção de professores estaduais e municipais com vínculo empregatício efetivo, que se dá mediante aprovação em concurso público (IMB/SEE, 2019, p 39-40).

Temos aqui um claro silenciamento dos organizadores do relatório sobre a real situação de ausência de um plano de carreira regulamentado no estado de Goiás, o que evidencia um ponto crítico para a valorização dos profissionais da educação em todo o estado. É necessário urgência na implementação de políticas que levem a formalização e instituição do plano de carreira dos profissionais da educação do estado de Goiás. Associado a este fato, apontamos que a ausência de concursos para as vagas preenchidas com professores substitutos e a falta de incentivos para o ingresso na profissão docente tem comprometido o alcance da qualidade que almejamos para a Educação em Goiás.

Por fim, temos as últimas metas descritas no PNE 2014-2024 e suas correspondências no PEE-GO apresentadas no quadro 15. As Metas 19 e 20 do PNE, correspondendo às Metas 20 e 21 do PEE-GO em sua integralidade. Mais uma vez destacamos a similaridade dos textos, evidenciando a replicação do PNE no texto do PEE-GO.

Quadro 15 – Comparativo entre as Metas 19 e 20 do PNE e o PEE.

| METAS DO PNE 2014-2024 | METAS DO PEE-GO 2015-2025 |
|---|---|
| <p>Meta 19: Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.</p> | <p>Meta 20: Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação de eleições diretas para gestores das escolas públicas.</p> |
| <p>Meta 20: Ampliar o investimento público em educação pública, de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB - do Estado no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a</p> | <p>Meta 21: Ampliar o investimento público estadual em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB - do Estado no 5º ano de vigência deste Plano e, no mínimo, o equivalente a 10%</p> |

| | |
|--|---|
| 10% (dez por cento) do PIB estadual ao final do decênio. | (dez por cento) do PIB estadual a partir do 9º ano deste Plano. |
|--|---|

Fonte: (GOIÁS, 2018b).

Em relação ao monitoramento, a Meta 20 do PEE-GO visa a gestão democrática que deveria já atingir a totalidade no estado, porém, em 2018 o indicador se encontrava abaixo dos 60% e, portanto, longe da meta e com o prazo já esgotado. Já a Meta 21 do PEE-GO aborda o investimento na educação, tema polêmico e complexo em todos os âmbitos.

O relatório de monitoramento destaca que “o investimento em educação pública deveria vir de todos os entes federados, englobando, dessa forma, as despesas da União (feitas em Goiás), do Estado de Goiás e dos municípios goianos” (IMB/SEE, 2019, p. 42). O documento aponta ainda que em 2018, “o atual percentual de investimento em educação pública no estado equivale a 5,2% do PIB goiano” (IMB/SEE, 2019, p. 43) e que é necessário um aumento de 0,7% ao ano para se atingir os 10% até 2025. Devemos lembrar que as políticas de corte de gastos realizado a partir de 2019, o investimento em Educação tem sido alvo constante dessas políticas e a tendência é a redução desses valores percentuais e, conseqüentemente o não alcance da meta.

Analisando os quadros descritos anteriormente podemos perceber que o PEE-GO foi praticamente copiado do PNE, com poucas divergências. Na análise podemos perceber que o plano estadual traz metas que não se associaram ao PNE. O quadro 16 apresenta o texto dessas metas.

Quadro 16 – Metas do PEE-GO sem correspondência no PNE.

Meta 9: Consolidar, até a vigência final desse Plano a educação escolar do campo, das populações tradicionais, das comunidades indígenas, quilombolas e itinerantes, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo o desenvolvimento sustentável e a preservação da identidade cultural.

Meta 12: Promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de Educação, Saúde, Assistência Social, Trabalho e Direitos Humanos, em parceria com as famílias, a fim de garantir os encaminhamentos e atendimentos necessários voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação regular, em suas etapas e modalidades, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Meta 15: Consolidar a implantação do Sistema Estadual de Educação Superior do Estado de Goiás.

Fonte: (GOIÁS, 2018b).

O PEE-GO inova em sua Meta 9 quando garante a Educação Escolar do Campo, Indígenas, Quilombolas e Itinerantes, como os ciganos. No PNE não se observa essa especificidade, embora esteja implícito a garantia de educação para todas as crianças do país. O IBM/SEE (2019) justifica que “por se tratar de uma aspiração qualitativa e conceitual, não traz especificações que permitam a mensuração de seu cumprimento” (p. 23).

A Meta 12 do PEE-GO aborda a inclusão, no entanto destacamos a relevância da garantia legal de encaminhamentos e parcerias entre as escolas e os órgãos de saúde, assistência social, trabalho e direitos humanos para as pessoas com necessidades especiais. A legalização desta articulação entre os órgãos e família garante melhores condições de trabalho, qualidade e apoio para os professores, além do atendimento pleno dos estudantes que necessitam de atendimento especializado.

A inserção desta meta específica no PEE-GO se configurou como uma vitória para aqueles que lutam pela inclusão efetiva nas escolas. Por sua relevância, optamos em nossa análise comparativa, não relacionar a Meta 12 do PEE com a Meta 4 do PNE, embora esta última também aborde a inclusão, ela não assegura essa articulação entre os órgãos.

Apesar desta garantia na Meta 12, o monitoramento da meta não pode ser realizado conforme justifica o IBM/SEE (2019, p. 27) que o texto “não estipula como a articulação intersetorial pretendida será verificada. Nesse sentido, a conformação de indicadores é impedida por falta de uma métrica quantitativa”. Portanto, inquieta-nos o fato de a meta não estar sendo acompanhada, o que favorece que pouco esteja sendo realizado para seu alcance.

E por fim, no quadro 16 temos a Meta 15 do PEE-GO determinando a implantação de um Sistema Estadual de Educação Superior. Embora relacionado ao Ensino Superior, não estabelecemos similaridade com as metas do PNE 2014-2024. E novamente o IBM/SEE (2019, p.33) justifica que o “objetivo da Meta 15 não traz um referencial quantitativo, o que impede a formulação de indicadores nos moldes apresentados no Relatório de Monitoramento”.

Ao concluirmos esse comparativo podemos afirmar que o PEE vigente em Goiás nasceu de uma quase réplica do PNE, direcionando algumas das metas para o nível estadual. No entanto percebemos lacunas no acompanhamento das metas inseridas considerando as especificidades de alguns grupos, como as Metas 9, 12 e 15 do PEE-GO, o que favorece seu abandono ou lento avanço rumo ao seu cumprimento.

Agora nos resta afinar nossa pesquisa para verificar os silenciamentos e avanços desses planos no sentido de contribuir para a qualidade da educação por meio da formação e valorização dos professores. Assim, como delimitamos o nosso estudo às Metas 15 a 18 do PNE

2014-2024, no plano estadual nosso estudo focou nas Metas 16 a 19, basicamente idênticas ao PNE. Nesse contexto, passamos a apresentar no próximo capítulo as ações desenvolvidas para o alcance das metas estudadas e por conseguinte, os avanços na formação e valorização do professor de Química de Goiás.

CAPÍTULO 5 VALORIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE EM QUÍMICA NO BRASIL E NO ESTADO DE GOIÁS: AVANÇOS E SILENCIAMENTOS

Nesta seção apresentamos os dados e análises realizadas nos documentos que abordam a formação e valorização dos professores de Química no estado de Goiás, associando esses dados ao previsto no PNE 2014-2024 para o seu período de vigência até meados de 2023.

Assim, continuamos nossa jornada para entender a necessidade de cumprimento das Metas 15 a 18 do PNE 2014-2024 e as metas correspondentes no PEE-GO 2015-2025 para o alcance da qualidade da Educação e, por conseguinte, da Educação Química. Neste sentido, buscamos dados referentes aos documentos, portarias, leis, decretos nacionais e estaduais que descrevem providências dos gestores no sentido de atingir as metas dos planos vigentes, que favoreçam a formação e valorização dos professores de Química no Brasil e no estado de Goiás como forma de promover a qualidade da educação.

A partir destes documentos, passamos a relacionar a situação atual, a legislação e as ações mais recentes sobre o avanço e os silenciamentos ligados às políticas públicas postas no estado e no país. Abrimos espaço aqui para reforçar que o processo político educacional é marcado por desigualdades, complexidades e conflitos significativos que acabam influenciando no desenvolvimento da educação em todos os seus meandros e aspectos. Muitos foram os momentos que tivemos que abandonar reflexões e discussões para nos mantermos no rumo estabelecido para esta pesquisa, mesmo sabendo da relevância de diversos tópicos latentes de debates.

5.1 – REVISITANDO OS PLANOS VIGENTES: O QUE O TEMPO NOS CONTA?

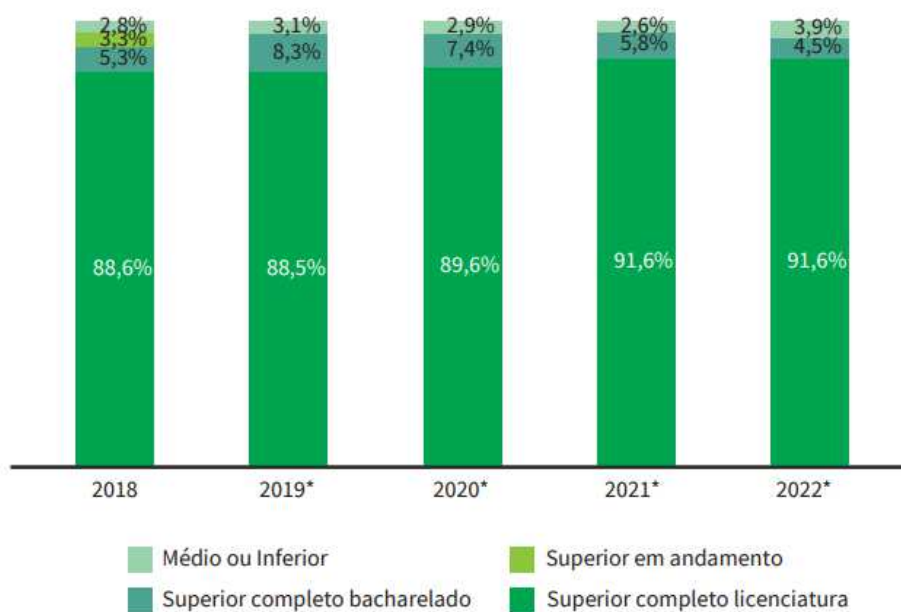
Antes de apresentarmos os dados sobre esses avanços em relação as metas dos planos, vamos lembrar dois pontos importantes: as Metas 15 a 18 do PNE 2014-2024 correspondem às Metas 16 a 19 do PEE-GO; essas metas abordam, respectivamente, a formação em licenciatura na área em que atuam para todos os docentes da educação básica (Meta 15/16); que metade dos professores possuam cursos de pós-graduação e todos possuam formação continuada na área de atuação (Meta 16/17); a equiparação dos seus rendimentos aos demais profissionais com escolaridade equivalente (Meta 17/18); e por fim, aprovar os planos de carreira, com base no piso salarial (Meta 18/19).

No capítulo anterior apresentamos os dados referentes ao período que antecedia a vigência dos atuais planos, situando nosso leitor sobre as condições iniciais da educação

nacional e goiana naquele contexto. Esses dados revelaram que o não alcance das metas do PNE 2001-2010 foi marcado, especialmente, pelo descomprometimento em relação ao envolvimento das unidades federativas e ausência de financiamento efetivo para as ações previstas. Apontamos que ao aprovar o novo PNE (Lei 13.005/2014) haveria muito a se trabalhar e executar para se atingir as metas propostas, tanto a nível nacional quanto estadual. Revisitamos os documentos, fizemos novas visitas e inter-relações, para trazermos aqui os dados mais recentes sobre o alcance das metas e as perspectivas de alcance dos planos.

Consultando os dados do Censo Escolar do ano de 2022 (Brasil, 2023a) observamos o perfil docente em relação a atuação e formação. Focamos nosso olhar para o Ensino Médio por ser o nível de ensino ao qual a disciplina de Química pertence. A figura 02 apresenta os dados relacionados a formação dos docentes do Ensino Médio de 2018 a 2022, no Brasil.

Figura 02 – Formação dos docentes que atuam no Ensino Médio no período de 2018 a 2022.



Fonte: Brasil (2023a, p.46).

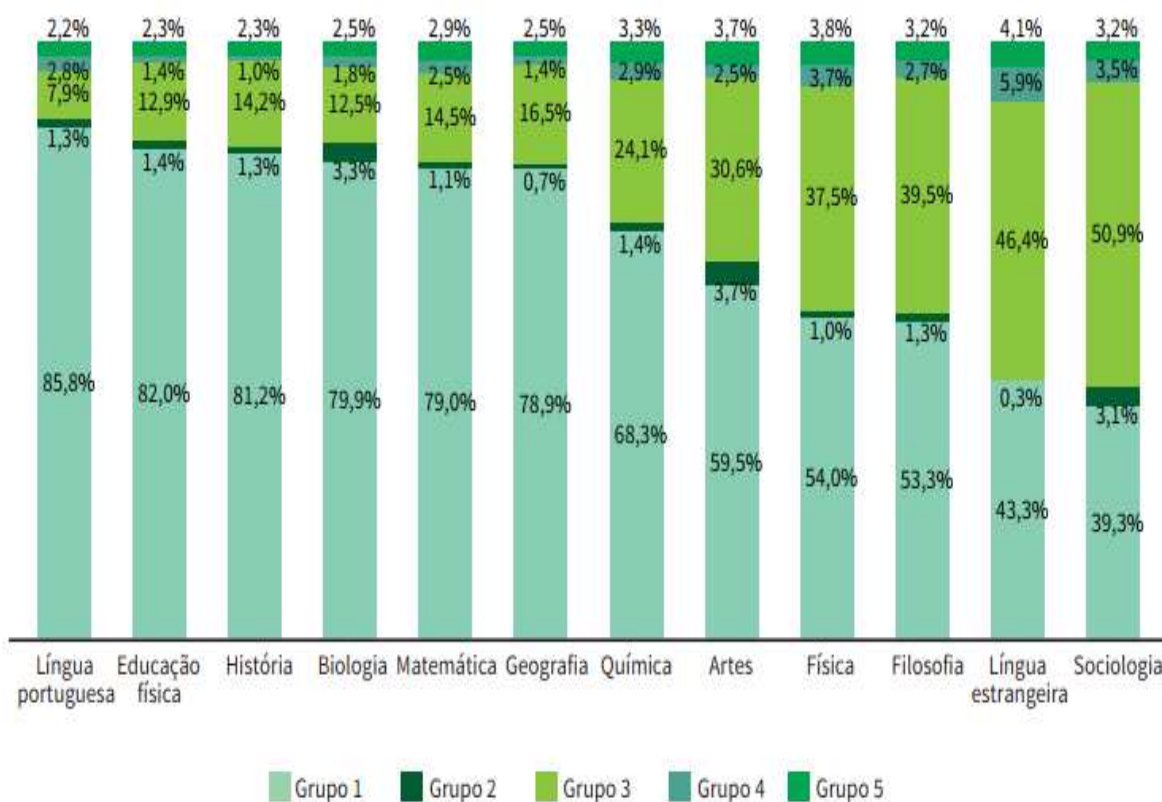
Segundo o Censo tínhamos 545.974 docentes atuando no Ensino Médio brasileiro, dos quais 96,1% possuíam nível superior completo (91,6% licenciados e 4,5%, bacharéis) e ainda prevalecia um índice de 3,9% com formação de nível médio ou inferior (BRASIL, 2023a). O gráfico mostra que em 2019 esse percentual era de 96,8% com curso superior (88,5% licenciados e 8,3% de bacharéis) e 3,1% de nível médio ou inferior. De forma geral, houve avanço, embora lento e insuficiente para alcançar a meta de 100% dos professores licenciados na área em que atua até 2024.

Observamos que a variação no percentual total de professores com licenciatura não variou muito nos cinco anos descritos na figura 02. Ao analisar a relação entre licenciados e bacharéis, notamos taxas ascendente de licenciados e descendente de bacharéis, mostrando um pequeno avanço. Entretanto percebemos que de 2021 para 2022 o número de licenciados estagnou, o número de bacharéis continua em queda, mas é preocupante o aumento no número de docentes atuando com nível médio ou inferior, nesse período.

Como destacado anteriormente, a legislação prevê que todo professor do Ensino Médio tenha graduação na área que atua, logo, o índice de professores sem formação em nível superior é preocupante. Podemos inferir que essa prática acontece em lugares ermos do país, onde não há disponibilidade de profissionais com a formação adequada para atuar nas disciplinas com maior carência de professores, como a Química.

Como nosso foco é a situação dos professores de Química, a figura 03 nos mostra os índices de formação adequada dos docentes por disciplinas do Ensino Médio, conforme Brasil (2023a):

Figura 03 – Indicador de adequação da formação docente para o ensino médio, segundo a disciplina.



Fonte: Brasil (2023a, p.47).

Na figura 03 podemos observar o indicador referente a formação adequada dos professores que atuam em todas as disciplinas no Ensino Médio brasileiro. Verificamos que dos docentes da disciplina de Química, apenas 68,3% são licenciados ou possuem complementação

pedagógica em Química (grupo 1); 3,7% possuem bacharelado em Química (grupo 2); 24,1% possuem licenciatura ou complementação pedagógica em outra disciplina (grupo 3); 2,9% apenas possuem formação superior (grupo 4); e 3,3% não possuem curso superior (grupo 5) (BRASIL, 2023a). Verificamos novamente a grave situação em que 3,3% dos professores que ministram aulas de Química no Brasil possuem apenas o ensino médio, comprometendo a qualidade das aulas e a aprendizagem dessa ciência. Nesse cenário não há perspectivas de se atingir a Meta 15 do PNE até 2024, pois estamos próximos do seu final e mais de 34% dos professores não atendem ao previsto na lei.

Quando direcionamos o olhar ao cenário goiano, em 2022 havia no ensino médio 53,1% de professores licenciados na área em que atuam; 2,8% atuando apenas com bacharelado na disciplina; 37,3% com licenciatura ou complementação pedagógica em outra disciplina; 4,2% apenas ensino superior; e ainda 2,6% com formação em nível médio ou inferior (BRASIL, 2023b).

Verificamos que a tendência se manteve no âmbito estadual, onde observamos que quase 47% dos professores de Química não são licenciados em Química, e o mais preocupante é ainda termos percentual com formação em nível médio. Diante desses números borbulham questionamentos sobre as razões pelas quais o estado de Goiás ainda tem professores com formação em nível médio atuando nas salas de aula e em que região do estado isso ocorre. São lacunas que permeiam as informações sobre a real situação da formação docente goiana. Podemos afirmar, então, que a Meta 16 do PEE-GO não será atingida até 2025.

Para nos situarmos em relação a dimensão do desafio, os estados com os melhores índices de docentes atuando com a formação adequada, segundo Brasil (2023a), são Amapá (87,4%), Distrito Federal (87,1%), Paraná (83,4%), Espírito Santo (83,2%) e Sergipe (79,6%). Consultando os dados de Brasil (2023b), observamos que o estado de Goiás se encontra na antepenúltima colocação no país (53,1%), superando apenas Acre (47,4%) e Tocantins (51,4%). Como é perceptível, a Meta 15 do PNE também não será alcançada até o final de sua vigência.

Em relação a avaliação e acompanhamento do PEE-GO, assim como acontece com o PNE, verificamos lacunas e silenciamentos em relação ao processo que deveria ser bianual. Esse monitoramento é realizado desde 2017 pelo Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (IMB) que traz indicadores sobre o avanço das metas do plano, porém desde 2019 nenhum relatório foi divulgado.

O IMB publicou um informe técnico (IMB, 2020) em abril de 2020 sobre os professores da educação básica goiana (Metas 16, 17 e 19), mas com dados do censo de 2019, e outro em

novembro de 2021 (IMB, 2021) com um diagnóstico sobre a formação continuada dos professores da Rede Estadual de Goiás.

De acordo com o Instituto Mauro Borges (IMB, 2020), na rede estadual de Goiás, em 2019, havia 46,7% dos docentes no Ensino Médio com formação adequada na disciplina que atuam. Assim percebemos que o estado de Goiás, mesmo em suas escolas estaduais não tem avançado muito no sentido de manter professores com formação adequada para a disciplina que ministram.

Cientes de que a Meta 15 do PNE 2014-2024 (Meta 16 do PEE-GO) prevê que, após um ano de vigência do plano, todos os professores possuam formação em licenciatura na área em que atuam, os dados nos mostram a incapacidade de atingir o êxito em relação ao seu cumprimento até 2024.

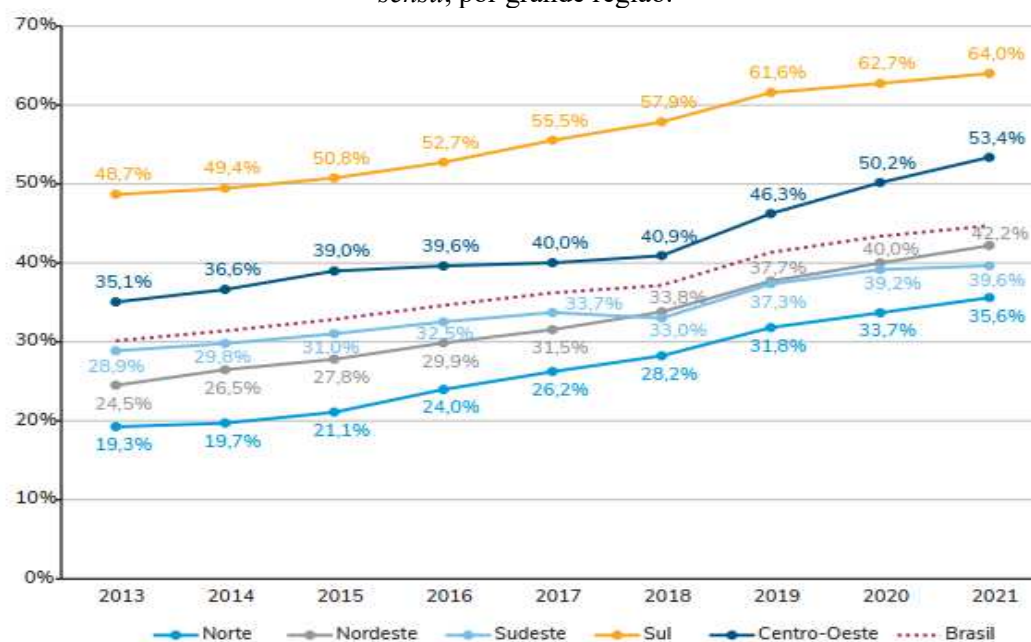
O prazo estabelecido se esvaiu, a vigência dos planos está terminando, e ainda temos muito a avançar para termos todos os docentes da educação básica com licenciatura, e o mais alarmante é a presença de professores sem formação superior atuando. No estado de Goiás vemos o mesmo desafio em relação a Meta 16 do PEE-GO, uma vez que os indicadores mostram o distanciamento entre o planejado e o executado.

Em relação a pós-graduação e a formação continuada, temos na Meta 16 do PNE 2014-2024 (Meta 17 do PEE-GO), a exigência de que 50% dos docentes sejam pós-graduados e que 100% participem de programas ou cursos de formação continuada. Brasil (2023a) mostrou que os percentuais de docentes da educação básica brasileira com pós-graduação e formação continuada têm aumentado gradativamente ao longo dos últimos anos. O percentual de professores que possuem pós-graduação subiu de 37,2% em 2018 para 47% em 2022 e o percentual daqueles com formação continuada também apresentou elevação, saindo de 36% em 2018, para 40,5% em 2022.

Esses dados mostram a proximidade de se atingir a primeira parte da Meta 16 (formar 50% dos professores nos programas de pós-graduação), no entanto ressalta a dificuldade ou impossibilidade de se chegar a 100% dos docentes da educação básica com formação continuada. Percebemos a ausência de dados mais específicos em Brasil (2023a), deixando apenas os índices nacionais para a educação básica, sem apontar os níveis de ensino e as regiões ou estados, apenas informações superficiais.

Diante dessa ausência de dados mais específicos foi necessário recorrer a Brasil (2022a) e Brasil (2022b) para trazer uma complementação de informações, porém estes relatórios de monitoramento trazem dados referentes ao ano de 2021. A figura 04 apresenta os índices regionais de docentes pós-graduados na Educação Básica.

Figura 04 – Percentual de professores da educação básica com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, por grande região.



Fonte: Brasil (2022b, p. 346).

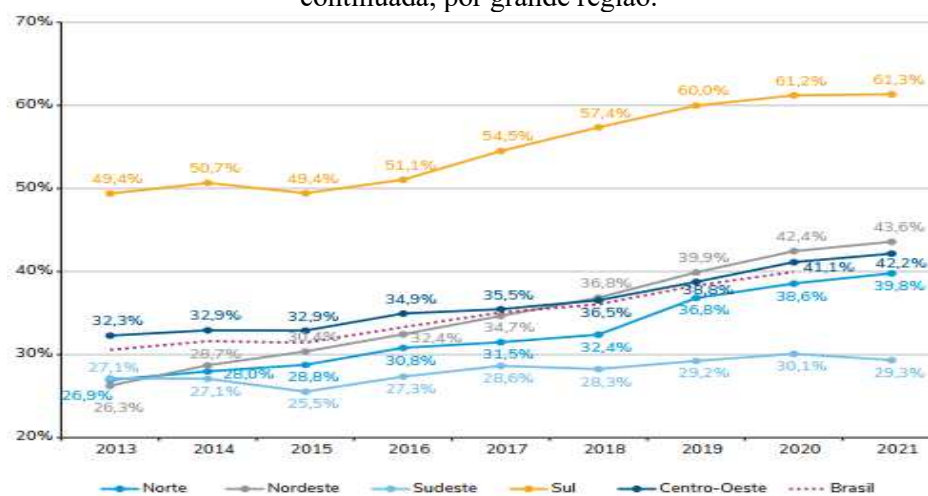
Podemos observar na figura 04 que as regiões Sul (64%) e Centro-oeste (53,4%) apresentavam, em 2021, índices superiores ao nacional (44,7%). No entanto as regiões Norte (35,6%) e Sudeste (39,6%) estão distantes do índice de 50% previsto no PNE 2014-2024, requerendo assim mais atenção e ações para se cumprir essa meta. Mesmo se o ritmo de crescimento for mantido como nos anos anteriores, não será possível atingir a meta nessas duas regiões, portanto é necessário incrementos para estimular a pós-graduação entre os docentes.

No estado de Goiás, de acordo com os dados de Brasil (2022a) e Brasil (2022b) teríamos alcançado a primeira determinação da meta ao atingir 53,0% de professores com pós-graduação em 2021. Em relação a outras unidades federativas, destacamos os estados de Espírito Santo (83,2%), Paraná (76,1%), Rondônia (62,7%) que superaram a meta em 2021, já os estados de Rio de Janeiro (30,0%) e Amazonas (30,7%) estão muito abaixo da média nacional (44,7%). Sabendo que todos os estados devem cumprir as metas de seus PEE, observamos que alguns estados não conseguirão atingir os índices necessários, mesmo com ações pontuais para tal.

Em relação a segunda determinação da meta (ter 100% dos profissionais da educação com formação continuada²³), em 2022 o Brasil apresentava 40,5% dos professores com formação continuada. A figura 05 apresenta os índices de professores com formação continuada por região do Brasil.

²³ Brasil (2022b) define como cursos de formação continuada, aqueles com carga horária mínima de 80 horas e em áreas especificadas em Brasil (2021)

Figura 05 – Percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada, por grande região.



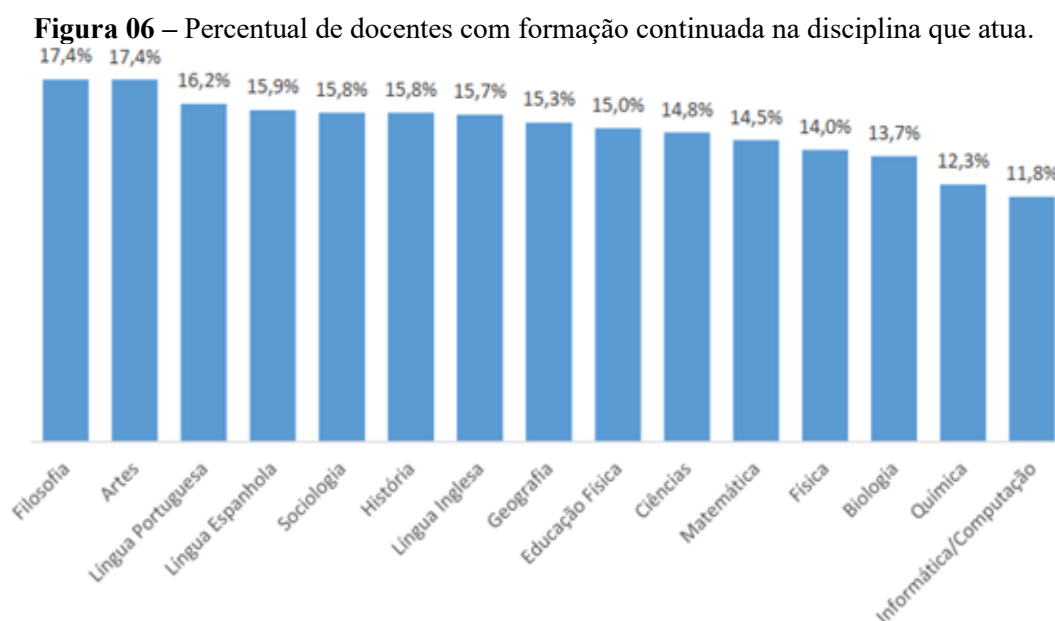
Fonte: Brasil (2022b, p. 351).

Podemos observar na figura 05 que, em 2021, a região Sul se destacava pelo seu índice (61,3%), enquanto a região Sudeste ocupava a última posição com 29,3% de seus professores com formação continuada. A região Centro-oeste (42,25%) apresentou índices maiores que o nacional, mesmo assim, distante do previsto na meta. Destacamos que a região Norte apresentou um crescimento significativo durante o período apresentado na figura, saindo de 26,3% em 2013 até 43,6% em 2021, um crescimento de 17,3% em 8 anos. Esse quadro mostra a fragilidade da gestão pública em relação ao incentivo para esse tipo de formação e que mesmo com aceleração de programas de incentivo a formação continuada, o tempo é insuficiente para se atingir o objetivo estabelecido na Meta 16 do PNE.

Em 2021, tínhamos em Goiás, 35,5% dos professores com formação continuada, índice menor que o nacional (40,0%). Segundo Brasil (2022b), os maiores percentuais de professores com cursos de formação continuada estavam nas seguintes unidades federativas: Espírito Santo (75,9%), Paraná (73,1%) e Santa Catarina (65,7%). Embora com índices acima dos 60%, ainda distantes do solicitado na meta 16 (100%).

O informe técnico do IMB (2021) nos possibilitou uma clareza maior sobre a formação continuada na rede estadual de Goiás, em especial do professor de Química. Segundo o documento, a rede estadual de Goiás possuía, em 2020, um total de 17.886 professores em sala de aula. Destes, 14,9% possuíam algum curso de formação continuada, um número muito aquém daquele estabelecido nos planos (100%) (IMB, 2021). O informe destaca ainda o fato de que todas as disciplinas que compõem a chamada área de Ciências da Natureza (Física, Biologia e Química) têm menos de 15% de seus regentes com algum curso de formação

continuada, ou seja, estão abaixo do índice geral da rede (IMB, 2021). A figura 06 apresenta o percentual de docentes com formação continuada na disciplina que leciona na rede estadual.



Fonte: IMB (2021, p. 08).

Podemos observar na figura 06 que as áreas de Linguagens e Ciências Humanas apresentam os melhores índices de docentes com formação continuada, enquanto Matemática, Ciências da Natureza e Informática se localizam nas últimas colocações nessa classificação. Entretanto, todas as disciplinas apresentam índices muito aquém do desejado. Podemos inferir que a rede estadual goiana precisa investir em ações que promovam a formação continuada de seus professores.

Com essas informações podemos perceber que há uma baixa proporção de professores com cursos de formação continuada na rede estadual goiana, algumas disciplinas apresentam maior carência e, portanto, merecem atenção e prioridade. Percebemos com essa análise que alcançar a totalidade de professores com formação continuada será um desafio na constituição de políticas e ações dos governos e secretarias para planejar novas estratégias, uma vez que a Meta 17 do PEE-GO em termos de formação continuada dificilmente conseguirá ser atingida até 2025.

No aspecto formação docente, podemos afirmar que as metas não serão atingidas pois os números mostram uma deficiência no avanço das políticas que favoreçam seu alcance, bem como das condições necessárias para tal. Portanto um novo plano já deve ser pensado de forma a suprir essas deficiências e realmente ser encarado como uma lei, mobilizando os recursos necessário para que seja estabelecida e cumprida.

Além da formação docente, analisamos a valorização docente abordada nas Metas 17 e 18 do PNE 2014-2024, e no ano de 2021 o relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2022b) traz os dados referentes ao avanço dessas metas.

A Meta 17 do PNE prevê a equiparação dos rendimentos médios dos profissionais do magistério ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente e preconizava que a equiparação deveria ocorrer até 2020. A relação percentual entre o rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica, com nível superior completo, e o rendimento bruto médio mensal dos demais profissionais assalariados, com nível superior no Brasil, em 2021, atingiu 82,5%. Ou seja, o salário dos profissionais da educação estava 17,5% abaixo do salário dos demais profissionais com formação superior.

Brasil (2022b) destaca que houve uma redução na diferença entre as remunerações dos dois grupos analisados, o que propiciou um avanço no indicador da meta. Entretanto, esse avanço ocorreu de maneira indesejável, pois não foi fruto de uma elevada valorização dos profissionais do magistério, uma vez que a remuneração desses profissionais pouco avançou no período. O que mais contribuiu para o avanço do indicador no período foi a retração de mais de 15% observada na remuneração dos demais profissionais (Brasil, 2022b).

Ao direcionar o olhar para as regiões, destacamos as regiões onde a razão entre os rendimentos analisados foi maior: Norte (95,8%), Nordeste (94,3%), Centro-oeste (87,2%), Sul (85,7%) e Sudeste (77,3%). Como podemos observar, nenhuma região atingiu ainda a equiparação salarial. No entanto, olhando por unidade federativa, identificamos estados nos quais os profissionais da educação têm vencimento médio superior aos demais profissionais assalariados. Dentre eles estão: Rio Grande do Norte (178,6%), Amapá (125,8%), Sergipe (116,2%), Mato Grosso do Sul (108%), Rondônia (107,5%), Tocantins (107%), Maranhão (106,9%), Goiás (106,4%), Roraima (104,9%) e Mato Grosso (100,6%) (Brasil, 2022b).

Esses dados referem-se ao vencimento médio bruto dos profissionais da educação básica e não aponta dados referentes as redes de ensino estaduais. Assim não podemos assegurar que o índice contempla os professores da rede estadual goiana (Brasil, 2022b). Consultando a tabela salarial dos professores da rede estadual de Goiás no ano de 2021, temos que um professor efetivo, graduado, em início de carreira, com carga horária de 40 horas semanais, recebia o valor de R\$ 3.579,68 (três mil, quinhentos e setenta e nove reais, sessenta e oito centavos) (SINTEGO, 2021). Comparando ao valor do salário médio dos demais profissionais dispostos em Brasil (2022b), cujo valor era R\$ 4.101,30 (quatro mil, cento e um reais, trinta centavos) temos uma razão de 87,3%, ou seja, ainda não houve a equiparação dos vencimentos dos profissionais da educação aos demais profissionais.

A Meta 17 do PNE (Meta 18 do PEE-GO) tem potencial para ser alcançada pelas demais unidades federativas, porém seria necessário manter o índice de crescimento, por meio de aumento dos vencimentos dos profissionais da educação para que tenham ganhos financeiros efetivos, e não a equiparação por meio da retração salarial dos demais profissionais.

E por fim, temos a análise da Meta 18 do PNE 2014-2024 (Meta 19 do PEE-GO), a qual volta-se aos planos de carreira e ao piso salarial para os profissionais da educação pública. O monitoramento das metas do PNE (Brasil, 2022b) verifica a existência de plano de carreira e remuneração e o cumprimento da Lei nº 11.738/2008, que estabelece o Piso Salarial Nacional Profissional (PSNP) e o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos (Brasil, 2008a). A figura 07 mostra a situação em relação a estes indicadores nas unidades federativas do país.

Figura 07 – Análise dos indicadores para a Meta 18 do PNE 2014-2024, em 2018.

| UF | 18A Plano de Carreira para o Magistério | 18B Limite de 2/3 da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos | 18C Piso salarial da carreira do magistério público definido em lei estadual | 18D Plano de Carreira vigente para os profissionais da educação não docentes |
|---------------------|---|---|---|---|
| Acre | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Alagoas | ✓ | ✓ | - | ✓ |
| Amapá | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Amazonas | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Bahia | ✓ | ✓ | - | ✓ |
| Ceará | ✓ | ✓ | ✓ | - |
| Distrito Federal | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Espírito Santo | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Goias | ✓ | - | - | ✓ |
| Maranhão | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Mato Grosso | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Mato Grosso do Sul | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Minas Gerais | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Pará | ✓ | - | ✓ | - |
| Paraíba | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Paraná | ✓ | ✓ | - | ✓ |
| Pernambuco | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Piauí | ✓ | ✓ | - | ✓ |
| Rio de Janeiro | ✓ | - | ✓ | - |
| Rio Grande do Norte | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Rio Grande do Sul | ✓ | - | - | ✓ |
| Rondônia | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Roraima | ✓ | ✓ | ✓ | - |
| Santa Catarina | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| São Paulo | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Sergipe | ✓ | ✓ | - | - |
| Tocantins | ✓ | ✓ | - | ✓ |
| Brasil | 27 | 23 | 19 | 22 |
| Brasil (%) | 100% | 85,2% | 70,4% | 81,5% |

Fonte: Brasil (2022b, p. 379).

Como pode ser observado na figura 07, todas as unidades da Federação apresentavam, em 2018, plano de carreira e remuneração para os profissionais do magistério; 23 unidades federativas preveem o limite máximo de 2/3 da carga horária docente para atividades de interação com os educandos, o que representa 85% dos entes analisados. Apenas os estados de Goiás, Pará, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul não possuem essa previsão.

Podemos perceber que embora todos os estados possuam Plano de Carreira para o Magistério, nem todos possuem esse plano para os profissionais não docentes, o que acaba sendo uma incoerência pois a lei se aplica aos profissionais da educação como um todo. Outro ponto de atenção diz respeito ao estabelecimento da aprovação de uma lei estadual para estabelecimento do Piso Salarial do magistério, no qual temos oito unidades federativas ausentes dessa lei, inclusive o estado de Goiás figura entre eles. Embora o estado de Goiás alegue estar pagando o piso desde 2012, não foi aprovada uma lei específica para tal. Ele foi homologado apenas como reajuste de vencimento e inserido na lei que estabelece o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério (Goiás, 2001).

Na avaliação e acompanhamento do PNE percebemos diversas lacunas, mas devemos destacar em especial, a Meta 18. Por abordar questões de ordem financeira, ou investimentos na educação por parte dos governos percebemos o silenciamento nas informações. Diante de diversas justificativas, o documento explica a ausência de dados mais recentes sobre a Meta 18, mas fica claro o descaso e a inércia em relação a melhoria dessa situação. As unidades que pagavam o Piso Salarial em 2018 podem não pagar mais, uma vez que ele sofre reajustes anuais, assim ficamos na incerteza do alcance da meta em tempo hábil.

De forma geral, percebemos que muito pouco do PNE foi cumprido, os prazos estabelecidos se esgotaram, a vigência está findando. A Agência Senado, vinculada ao Senado Federal publicou em junho de 2023 um boletim informativo apresentando a situação do PNE 2014-2024. Em audiência pública entre as Comissões de Educação (CE) e de Direitos Humanos (CDH) foram debatidas e denunciados o persistente descumprimento das metas estabelecidas na legislação e as grandes desigualdades sociais, raciais e regionais em todo o nosso sistema de ensino. Foi defendido novamente um Projeto de Estado para a educação, mais verbas para o financiamento da educação e a retirada do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) dos limites estabelecidos no projeto do novo arcabouço fiscal (Agência Senado, 2023).

Nessa audiência foram apresentados os dados sobre o alcance do PNE: 85% das metas do PNE não foram cumpridas, 65% inclusive entraram em retrocesso nos últimos anos e há uma lacuna de dados sobre 35% dos índices. Os debatedores defenderam ações mais efetivas

para que se chegue à elaboração de um novo plano, que seja encarado como uma política de Estado e não de Governo. Foi solicitada “uma reforma tributária e fiscal que de fato distribua os recursos de forma equânime entre os entes federados e atacou os dispositivos legais que constroem o orçamento da educação, da saúde e da assistência social” (Agência Senado, 2023, *online*). Essas reformas devem considerar que é impossível melhorias na educação sem o financiamento adequado e suficiente para subsidiar os custos com a formação e valorização dos professores, estrutura física e pedagógica e gerenciamento da educação como um todo.

A promulgação de leis como a Lei 13.005/2014 (PNE 2014-2024) e a Lei 18.969/2015 (PEE-GO 2015-2025) apontando as estratégias para a melhoria da educação no país e no estado, estabelecendo diretrizes, objetivos e anseios da sociedade é sem dúvidas, algo importante no planejamento de políticas públicas educacionais. “Contudo, a mera existência da letra da lei e sua potencialidade de desencadear ações para o cumprimento das metas, terá efeitos atenuados se não houver o acompanhamento do quadro educacional por meio de indicadores construídos com lastros nas metas” (IMB, 2020, p. 8). Percebemos que não há acompanhamento sistematizado e nem rigidez na fiscalização e normatização para ações de “cobranças” em relação a execução dos planos.

Pelo que percebemos no estudo, as chances de as metas de um plano serem atingidas dependem da forma de conduzir sua execução, atribuindo responsabilidades a cada entidade envolvida, deve-se assegurar o acompanhamento e avaliação das metas por meio de um processo rigoroso e claro, com critérios bem definidos e, especialmente, definir as ações que devem ser tomadas no caso de não cumprimento de alguma meta. Verificamos que o PNE 2001-2010 foi negligenciado e nada ocorreu, o PNE 2014-2024 foi protelado, tramitando por anos, deixando a educação relegada ao esquecimento. E novamente vemos, no apagar das luzes, a negligência, o silenciamento e o descaso com a lei 13.005/2014, que instituiu o PNE, promovendo a valorização e a qualidade do trabalho docente, por consequência, a promoção da qualidade da Educação Química nacional.

Sabemos que as vias para se formalizar a insatisfação social em relação ao descaso com essas políticas públicas seria por meio do Ministério Público Federal (MPF), contra os governos federal e estadual. No entanto há ausência de posicionamento pelas entidades sociais e sindicais que deveriam ajuizar ações pedindo o cumprimento das metas dos planos nacional e estadual e ainda, as questões obscuras que regem a imparcialidade em julgamentos contra os interesses da União e dos governantes. Assim ficamos presos neste ciclo de silenciamentos e inércias, enquanto o tempo passa e a educação fica relegada a segundo ou terceiro plano nos programas governamentais.

Como podemos perceber, houve um lento avanço na formação e valorização docente desde a aprovação dos planos, mas temos também diversas lacunas em relação ao acompanhamento, monitoramento e cumprimento dos planos. Na próxima seção, abordaremos as principais ações que alavancaram ou retardaram o alcance das metas do PNE 2014-2024 e do PEE-GO 2015-2025.

5.2 – AÇÕES GOVERNAMENTAIS PARA EXECUÇÃO DOS PLANOS: AVANÇOS, INÉRCIAS E SILENCIAMENTOS

Desde a aprovação do atual PNE, pouco se avançou no sentido de fomentar a formação e valorização dos professores da Educação Básica brasileira. Os dados são pouco discutidos, mal apresentados e com ausências que comprovam um certo descomprometimento com a Lei 13.005/2014. Embora haja diversas lacunas nessas informações, destacamos aqui alguns documentos cuja aprovação impactaram no avanço, ou não, das políticas de formação e valorização docente apontadas nas Metas 15 a 18 do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) e nas Metas 16 a 19 do PEE-GO 2015-2025 (Goiás, 2015c).

5.2.1 – *Valorização, Formação Inicial e Continuada: perspectivas, contradições e retrocessos nas políticas nacionais para professores.*

Quando falamos em formação de professores, devemos analisar alguns documentos que têm sido propostos para promover e normatizar a formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Nacionalmente falando trazemos aqui algumas iniciativas do governo no sentido de fomentar a formação dos professores, que impactam também na atuação dos professores de Química.

Em relação a formação docente, destacamos o contexto da aprovação das Diretrizes para a Formação de Professores. Durante a vigência dos últimos PNEs, o CNE publicou quatro Diretrizes para a Formação de Professores: Resolução CNE/CP n.1/2002 (Brasil, 2002); Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015b), Resolução CNE/CP Nº 2/2019 (Brasil, 2019) e a Resolução CNE/CP Nº 1/2020 (Brasil, 2020b).

A Resolução de 2002 apresentava um texto conciso que definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores; a Resolução CNE/CP nº 2/2015 tratou das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada; a Resolução CNE/CP Nº 2/2019 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base

Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação); e a Resolução CNE/CP N° 1/2020 dispõe sobre 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).

Essas resoluções foram vigentes durante os dois PNEs e deveriam contribuir para o alcance das metas referentes a formação docente, mas há obscuridade quanto a esse objetivo, decorrente dos interesses políticos e econômicos existentes no contexto desses documentos. Esse contexto envolve mecanismos internacionais de financiamento, valorização das avaliações em larga escala, interferências políticas e muitos outros intervenientes. Embora sejam fatores que impactam na organização das políticas nacionais para a educação, apresentar essa problemática não integra nossos objetivos neste trabalho, portanto nos limitaremos a descrever os pontos mais relevantes desse processo, que impactam no alcance das metas do PNE e PEE-GO e na formação e valorização docente.

A elaboração da resolução de 2015 foi marcada por debates e múltiplas articulações com as entidades acadêmicas, universidades, sindicatos, e professores da Educação Básica (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020). Segundo os autores,

Pela primeira vez na história, tinha-se um documento orgânico que ousava articular a formação inicial e continuada envolvendo as universidades e a Educação Básica. A Resolução CNE/CP n. 2/2015 foi recebida no meio acadêmico como uma grande conquista da área da educação, uma vez que buscou contemplar em seu texto concepções historicamente defendidas por entidades da área [...] (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020, p. 364).

Esse processo democrático foi visto com positividade por pesquisadores como Dourado (2015) ao afirmar que essas diretrizes deveriam garantir a concepção de formação docente

[...] pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) e nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação (Dourado, 2015, p. 301).

Mesmo com essa relevância e sendo fruto de um processo democrático, a implementação das Diretrizes de 2015 foi prorrogada por três vezes. Com esses adiamentos, mudanças no governo e alterações na composição do CNE, verificou-se um novo direcionamento político, pautado no viés privatista e com poucos diálogos entre os representantes de classe. Nesse período foram retomadas políticas educacionais como a BNCC, aprovada em 2017, levando o MEC e o CNE a questionar os moldes da formação docente e

defender a substituição da Resolução CNE/CP nº 2/2015, por outra que adequasse os currículos à BNCC (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020).

Com a aprovação da BNCC - Educação Básica²⁴, o foco do MEC e do CNE passou a ser a adequação da formação inicial de professores à base, que culminou na aprovação da Resolução CNE/CP Nº 2/2019 - BNC-Formação e posteriormente, da Resolução CNE/CP Nº 1/2020 - BNC-Formação Continuada, que instituíram novas diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada de professores (ANFOPE, 2020).

As universidades e entidades educacionais se colocaram contra essa mudança gerando muita mobilização para a não revogação da Resolução CNE/CP nº 2/2015. No entanto o MEC apresentou ao CNE “sua nova” proposta de Base Nacional Curricular para a Formação de Professores, que foi aprovada em novembro de 2019 e homologada em 20 de dezembro de 2019. Segundo Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 366) “as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores rompem drasticamente com conquistas históricas para a formação e valorização profissional docente expressas na Resolução CNE/CP n. 2/2015”. A Resolução trata especificamente da formação inicial para atender as demandas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²⁵, a formação continuada e a valorização profissional são relegadas, sendo mencionadas apenas em poucos incisos.

Percebemos que estão sendo realizadas mudanças nos documentos que norteiam a educação, estabelecendo princípios e fundamentos que levam a desdobramentos calamitosos na organização da educação brasileira em função da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Logo se torna imprescindível que essas reformas impostas sejam objeto de conhecimento, estudo e debate da comunidade acadêmica da Educação Química para um posicionamento crítico e oposição caso necessário (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021).

Nessas alterações podemos inferir que o foco principal se tornou a adequação da formação e atuação docente pautado na implementação da BNCC – Educação Básica, o que impactou muito no ensino de Química. A relação com a BNCC fica evidente na Resolução CNE/CP Nº 2/2019 - BNC-Formação em seu artigo 2º quando ela defende que:

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como

²⁴ Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de Dezembro de 2017 que estabelece a Base Nacional Comum Curricular, cujo objetivo é normatizar e sistematizar um conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas durante a Educação Básica (Brasil, 2017a).

²⁵ A Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC – Educação Básica) é um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver na Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017a; 2018).

perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (Brasil, 2019, p.2).

Percebemos que o documento prevê formação docente interrelacionada com o trabalho da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC-Educação Básica), o que acabou gerando resistências, críticas e debates sobre a formação e a valorização docente por parte das entidades acadêmicas e a comunidade universitária.

Segundo Felipe (2020) a Resolução CNE/CP n. 2/2019:

[...] 1) prioriza um percurso único de formação ao invés da flexibilidade necessária à valorização dos projetos pedagógicos próprios das instituições formadoras; 2) reduz as competências profissionais dos professores às “aprendizagens essenciais” previstas na BNCC, transformando o aprendizado da docência em um conjunto de habilidades e competências mensuráveis e hierarquizáveis e 3) subordina a formação a uma visão utilitarista e instrumental de conhecimento, esvaziando o vigor humanista e crítico necessário à compreensão ampla e contextualizada da educação e da escola (Felipe, 2020, on-line).

Nesse âmbito podemos inferir que esses princípios que norteiam a Resolução CNE/CP n. 2/2019 remete à concepção que o docente da educação básica “não é um criador, é um aplicador, o que explica a adoção de padrões de referência (conhecimentos, competências e práticas) limitados ao básico, bastante útil à expansão do mercado educacional e, por sua vez, à universalização de soluções educacionais” (Felipe, 2020, on-line).

A base norteadora dessa resolução é tida pelas entidades que defendem a educação de qualidade e a valorização docente previstas nas metas dos planos como uma estratégia que exclui a pluralidade, a solidariedade e o compromisso com a adoção de novas possibilidades de vida, e defende a padronização, a competitividade e a adaptação ao mundo como dado (Felipe, 2020). Eliminando assim um processo formativo que conduziria a constituição de um professor com capacidades críticas, analíticas, reflexivas e criativas (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020), ocasionando um retrocesso na formação dos professores da educação básica e comprometendo a qualidade da educação e em especial da Educação Química.

Como mencionado anteriormente, a Resolução CNE/CP n. 2/2019 não trata da formação continuada, enquanto na Resolução CNE/CP n. 2/2015, ela era tida como um espaço a ser construído em consonância entre as escolas e as universidades, reconhecendo que a escola é um lugar de produção de conhecimentos. Nas diretrizes em vigor, não há menção sobre essa relação, ou mesmo sobre o papel de gestores, instituições ou sujeitos nesse processo (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020).

A formação continuada foi abordada em um documento a parte, aprovado em outubro de 2020: a Resolução CNE/CP n. 1/2020, que dispõe sobre 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) a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação continuada de Professores da Educação Básica (Brasil, 2020b).

Estas DCNs novamente reforçam o objetivo principal de instituir a BNCC – Educação Básica, quando estabelece em seu artigo 2º que:

As presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, articuladamente com a BNC-Formação Continuada, têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2020b, p.2).

Além desse objetivo, ela indicia o professor como principal responsável pelo sucesso ou fracasso da educação e de sua própria formação. Vejamos o artigo 3º que estabelece o tipo de profissional que se almeja com essas competências e habilidades.

As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional (Brasil, 2020b, p. 2).

Analisando o previsto na Resolução CNE/CP n. 2/2019, percebemos a mesma estrutura (dimensões) e basicamente as mesmas competências e habilidades que se vinculam tanto a BNC- Formação quanto a BNCC – Educação Básica. Assim, podemos assegurar que os três documentos se alinham em uma mesma direção.

Em relação ao papel do professor na sua formação, Silva, Gisi e Filipak (2023, p. 9) afirmam que, de maneira geral,

[...] a Resolução CNE/CP n.º 1/2020 responsabiliza os professores por sua formação (ou pela sua falta). Pressupõe a garantia da qualidade de ensino por meio da formação continuada e descarta outros elementos essenciais para a garantia da qualidade de ensino, como o aspecto referente à valorização dos profissionais de educação, por exemplo.

As autoras complementam ainda que

O desenvolvimento profissional remete à valorização dos profissionais de educação, fator este que foi excluído da Resolução CNE/CP n.º 1 de 2020. A Resolução anterior, n.º 2/2015, apresentava um capítulo denominado “Dos profissionais do magistério e sua valorização”, que assegurava a formação inicial e continuada, a regulamentação das jornadas de trabalho incluindo horas para atividades, construção coletiva de planos de carreiras e salários. Em digressão a isso, a Resolução vigente retrata a formação continuada como responsabilidade do próprio docente (Silva; Gisi; Filipak, 2023, p. 23).

No atual documento isso foi omitido e se configura como limitadora e desconsidera várias conquistas realizadas ao longo de anos de debates e atuação das instituições de pesquisa sobre educação. Nela observamos a responsabilização e o engessamento em torno das competências e habilidades, desconsiderando os fatores sociais, culturais e valorização das diversidades no sucesso do processo educativo como um tudo.

Ainda devemos destacar que a resolução não propõe formas de promover a formação continuada de professores, deixando toda responsabilidade de obtenção dessa formação para o próprio profissional da educação. Sabemos que a educação depende de uma rede complexa de fatores, dos quais ressaltamos a valorização dos profissionais de educação, a criação de planos de carreiras eficazes, da superação de dificuldades socioeconômicas e culturais e da falta de investimentos governamentais. Portanto temos nessas diretrizes um retrocesso no histórico de lutas e conquistas para uma educação de qualidade como previsto no PNE.

Segundo Adams, Siqueira e Moradillo (2022) essas diretrizes, juntamente com a BNCC – Educação Básica, se somam na desvalorização docente, indo na contramão do que defendemos em relação as metas do PNE 2014-2024, pois

[...] não valoriza o professor, não torna a carreira atraente, não fortalece a formação pedagógica nas licenciaturas, não estabelece mecanismos coesos e pertinentes que promovam o desenvolvimento docente desde a inserção profissional, entre outros desafios que permanecem e, assim, convocam-nos a resistir sempre e criativamente. Portanto, reafirmamos que as discussões sobre tais documentos na formação inicial dos licenciandos deve avançar, desmontando os mecanismos ideológicos presentes nos slogans sedutores, por meio de uma formação crítica (Adams; Siqueira; Moradillo, 2022, p. 20).

Assim, adotando a educação como um processo nunca inteiramente consolidado, a tensão permanece, assim como os processos de resistência e de luta contra o esvaziamento político e cultural da formação de professores no Brasil e a subordinação da educação a objetivos estritamente mercadológicos (Felipe, 2020, on-line).

As diversas tendências e mudanças nas políticas educacionais aconteceram/acontecem visando uma “reorganização do ensino para favorecer a expansão do capital e sua reestruturação produtiva, formando indivíduos competentes e com habilidades demandadas pelo mercado de trabalho” (Adams; Siqueira; Moradillo, 2022, p. 6). Para tal, segundo os autores, o MEC se utiliza do discurso em defesa do currículo integrado, interdisciplinar, transversal e contextualizado que o ensino voltado para as competências e habilidades possibilita. Essa defesa remonta aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que propuseram, pela primeira vez, o ensino por competências e habilidades retomado a partir de 2017 com a BNCC e nas BNC–Formação e BNC–Formação Continuada (Adams; Siqueira; Moradillo, 2022).

Dentre os órgãos que repudiaram essas diretrizes, a ANFOPE tem travado lutas constantes no sentido de combater sua implementação, em especial na manifestação de repúdio na qual, juntamente com outras entidades educacionais, solicitou a revogação das Resoluções CNE/CP n. 2/2019 e CNE/CP n. 1/2020. Foram emitidas várias cartas de repúdio, por vários órgãos que defendem a qualidade da educação, sem nenhuma resposta por parte do MEC ou CNE. A ANFOPE traça os argumentos sobre o impacto negativo e a falta de tempo para avaliar a execução da Resolução CNE/CP n. 2/2015. Veja a nota de repúdio que trata desses argumentos:

O CNE e o MEC desconsideraram o fato de que, em todo o país, as instituições de ensino superior finalizavam processos de institucionalização da Resolução CNE/CP 2/2015, e a revogam, de forma impositiva, sem avaliar sua implementação, ferindo a autonomia universitária e negando-se ao diálogo com as entidades científicas da área educacional. O CNE rejeitou as inúmeras manifestações contrárias das entidades acadêmicas e representativas de instituições, professores e estudantes, que apontavam para as inconsistências da proposta, que visa apenas atender a interesses mercantilistas de fundações privadas que anseiam pela padronização aligeirada da BNCC. As 'novas' Diretrizes Nacionais Curriculares e a BNC da Formação descaracterizam os cursos de licenciatura e empobrecem a qualidade da formação de professores, com impactos nocivos sobre a educação básica, constituindo-se como mais um grave retrocesso nas políticas educacionais (ANFOPE, 2020, p.1).

Desde a aprovação dessas resoluções essas manifestações estão ganhando força com a adesão de mais órgãos, no entanto o governo tem se mantido inerte diante de todas as movimentações e notas de repúdio. A ANFOPE lidera esse movimento, e tem manifestado sua oposição em notas de repúdio e publicações defendendo sua posição contrária. Recentemente o movimento ganhou força por meio da criação, em março de 2023, da Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015, com a adesão de 580 assinaturas institucionais.

Os principais argumentos em defesa das DCN de 2015 relacionam-se aos retrocessos advindos da “retomada de concepções ultrapassadas, como a pedagogia das competências; visão restrita e instrumental da docência; visão negativa dos professores; relativização da importância dos estágios supervisionados; entre outros” (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021, p. 12). Essas entidades defendem que nas DCN de 2015 a formação é vista como um fator indissociável da valorização docente por meio da melhoria da carreira e condições de trabalho, oposto ao que prevê a BNC-Formação. Outro ponto destacado pelas autoras é o rompimento da ideia de articulação entre Formação Inicial e Continuada proposta nas diretrizes de 2015, na qual a formação continuada de professores era associada, em um mesmo documento, à formação inicial, às políticas de valorização e profissionalização docente (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021).

O MEC ignorou os manifestos e na tentativa de acelerar a implementação das resoluções, em 17 de junho de 2021 aprovou a Portaria 412 que Institui o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares, cujo objetivo é “promover a oferta de cursos de licenciaturas e de formação continuada inovadoras, que atendam às necessidades e à organização da atual política curricular da educação básica e da formação de professores e diretores escolares que atuam nessa etapa de ensino” (Brasil, 2021, p.1), em regime de colaboração entre a União, por meio do MEC, da Secretaria de Educação Básica (SEB), e as IES federais, em parceria com outras IES públicas ou filantrópicas (Brasil, 2021).

Esse programa se justifica na LDB, na estratégia 12.4 e na Meta 15 do PNE 2014-2024, como uma ação que favorece o alcance dessa meta. No entanto fica evidente a imposição do alinhamento do processo de formação docente ao conteúdo da BNCC – Educação Básica, da BNC-Formação e da BNC- Formação Continuada. Como pode ser observado nos parágrafos primeiro e segundo do artigo segundo da Portaria 412.

§ 1º Para fins do Programa, as propostas pedagógicas dos cursos de licenciaturas apoiados devem, obrigatoriamente, estar alinhadas à Base Nacional Comum Curricular - BNCC, aos currículos e às matrizes estabelecidos pelas redes de ensino, aos projetos políticos pedagógicos das escolas e à Base Nacional Comum para a Formação Inicial - BNC-Formação Inicial.

§ 2º A oferta dos cursos de formação continuada deve, obrigatoriamente, estar alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, à Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica - BNC-Formação Continuada e à Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (Brasil, 2021, p. 1).

Além do seu principal objetivo de atender as resoluções sobre a Formação docente, dentre seus objetivos específicos destacamos a necessidade de efetivar a formação inicial e continuada dos professores em serviço, atender as Metas 1, 4, 5, 7, 12 e 15 do PNE 2014-2024 e prestar apoio técnico e financeiro, às IES, que aderirem ao programa, no sentido de oferecer uma formação inicial de qualidade para o exercício da docência na educação básica (Brasil, 2021).

No entanto Rodrigues, Pereira e Mohr (2021) apontam que essa iniciativa do MEC foi repudiada por diversas associações profissionais e IES que consideraram esse programa como uma tentativa autoritária, por meio da liberação de recursos vultuosos, a levar as universidades públicas a implementar cursos de formação inicial alinhados à BNCC – Educação Básica, em uma lógica instrumental e privatista.

Em relação ao apoio financeiro descritos nos objetivos do documento, o parágrafo único do artigo oitavo afirma que “o apoio financeiro fica condicionado à existência de disponibilidade orçamentária e financeira” (Brasil, 2021, p. 3). O que gera a incerteza e uma

possível manipulação dos recursos financeiros, novamente esbarrando na questão do financiamento da educação e toda sua complexidade.

Nesse contexto, podemos afirmar que essas diretrizes priorizaram a implantação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio (REM)²⁶, sendo subsidiadas pela Lei Nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017b) que modifica vários artigos da LDB, estabelecendo alterações na organização curricular do Ensino Médio e determinando que o currículo deverá ser composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos (Brasil, 2017b).

A BNCC e a REM são apontadas, segundo Siqueira (2019, p. 224),

[...] como uma das principais soluções para o problema do Ensino Médio a substituição dos currículos, antes rígidos, inchados e desmotivantes, por currículos mais flexíveis, dinâmicos e mais enxutos e objetivos, que acolha os jovens, promovendo a possibilidade de diferentes “itinerários formativos” para os estudantes, impulsionando um suposto protagonismo dos estudantes por meio da liberdade de suas escolhas sobre o que estudar.

Em tese essa proposta parece relevante e positiva para a melhoria da educação nacional, atendendo as características da sociedade atual. No entanto o fato de defender o ensino por competências, compromete os objetivos de uma educação integral e emancipatória. Segundo Siqueira (2019), essa formação por competências

[...] como um conjunto de aprendizado mínimo e comum a todos os estudantes, acrescido de uma formação por itinerários, acaba por se materializar em uma formação frágil e precária, aligeirada tanto em relação à parte comum quanto à parte específica, e resultará, conforme Branco e colaboradores (2018), fadidamente, na precarização da Educação Básica no país, em especial nas escolas públicas, lócus de formação da maior parte da população e da quase totalidade dos provenientes da classe trabalhadora (Siqueira, 2019, p.224-225).

Podemos inferir que a Base promove a restrição dos currículos e da formação dos jovens, lançando um tipo de controle do futuro desses estudantes, indicando itinerários, eixos e competências previamente estabelecidas e idênticas a todos, conduzindo-os por um caminho formativo voltado ao mercado de trabalho de forma acrítica e alienada (Lopes, 2019).

Assim, percebemos que a proposta da BNCC e da REM “alteram o planejamento curricular, visando reprodução do viés empresarial por incorporação dos elementos que se localizam, principalmente pela reorganização curricular e pela exclusão dos conteúdos de cada disciplina ou até mesmo pela sua descaracterização” (Branco; Zanata, 2021, p. 60). Este fato foi verificado com a disciplina de Química no Ensino Médio, que foi impactada de forma violenta na implementação da BNCC e da REM.

²⁶ Com a posse do novo presidente, em 2023, a implementação da Reforma do Ensino Médio foi suspensa para novos debates e possíveis alterações. Então mesmo citando a REM, focaremos nossa análise mais diretamente a BNCC.

Destacamos que não é alvo desse estudo a discussão aprofundada desses documentos bem como dos interesses e manipulações presentes em seu processo de elaboração e implementação. Nosso olhar se volta ao impacto deles na Educação Química e na formação inicial dos professores. Então passamos a discutir um pouco do que esses documentos preveem para a Química e as implicações deles no trabalho e na formação docente em Química, uma vez que eles alteram o currículo da Educação Básica.

A disciplina de Química integra o currículo do Ensino Médio e foi inserida, a partir das DCN de 1998 e nos PCN, na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias juntamente com a Física e a Biologia. Mesmo integrando essa grande área, seus conteúdos e características foram mantidas nos currículos e em avaliações como o ENEM.

Entretanto na BNCC do Ensino Médio, a área “Ciências da Natureza e suas Tecnologias” passou a figurar como uma “disciplina escolar”, fundindo as três áreas do saber em uma única disciplina (Alvim, 2019). Assim, segundo o autor, verificou-se a perda “da especificidade da Química no que diz respeito ao seu papel histórico e social na compreensão da Ciência e como uma das disciplinas específicas do Ensino Médio” (Alvim, 2019, p. 52).

Essa nova organização curricular proposta na BNCC, por áreas de conhecimento, é defendida como uma maneira de organização que permite a integração dos componentes curriculares (disciplinas) que se correlacionam, de forma a facilitar a contextualização e interdisciplinaridade no trabalho docente e que leve a uma compreensão menos fragmentada da realidade ou do cotidiano dos estudantes (Brasil, 2018). Isso fica evidente no texto da BNCC, quando justifica essa unificação:

Na Educação Básica, a área de Ciências da Natureza deve contribuir com a construção de uma base de conhecimentos contextualizada, que prepare os estudantes para fazer julgamentos, tomar iniciativas, elaborar argumentos e apresentar proposições alternativas, bem como fazer uso criterioso de diversas tecnologias. O desenvolvimento dessas práticas e a interação com as demais áreas do conhecimento favorecem discussões sobre as implicações éticas, socioculturais, políticas e econômicas de temas relacionados às Ciências da Natureza (Brasil, 2018, p. 537).

A BNCC atribui à Ciência da Natureza a capacidade de fornecer subsídios para que os estudantes possam lidar com seus “problemas cotidianos”, mas o ensino de Ciências e de Química, por essa orientação, “não possibilita a superação da esfera cotidiana e alienada da vida, limitando-se ao ensino de contextos esvaziados de conteúdos científicos” (Alvim, 2019, p. 53), tomando-os como um emaranhado de definições e conceitos desconectados de sua historicidade e humanidade.

Esse posicionamento é compartilhado por Siqueira e Moradillo (2022), quando defendem que na seção das Ciências da Natureza para o Ensino Médio na BNCC ocorre “um

esvaziamento dos papéis das disciplinas da área, que pouco são mencionadas e nenhuma das ditas aprendizagens essenciais, retratadas como competências e habilidades, são tratadas como específica (p. 435).

As perdas nessa proposta ficam muito evidentes, pois a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias propõe

[...] apenas três competências e pouco mais de duas dezenas de habilidades obrigatórias a serem desenvolvidas pelos estudantes durante a etapa do Ensino Médio, sem qualquer detalhamento dos conhecimentos a serem transmitidos em cada disciplina para sua conclusão, podendo, portanto, ser interpretada por professores ou por gestores educacionais de formas bastante distintas (Siqueira, 2019, p. 233).

Além desse número restrito de competências e habilidades englobando o estudo de Química, Física e Biologia (Ciências da Natureza e suas Tecnologias), elas limitadamente perpassam por apenas três unidades temáticas/temas, a saber: Matéria e Energia, Vida e Evolução e Terra e Universo (Siqueira; Moradillo, 2022), nos quais os conteúdos a serem trabalhados nas disciplinas devem ser definidos, inseridos em algumas ou todas as séries do Ensino Médio.

Segundo Alvim (2019), a BNCC defende um ensino de Química focado nos processos e práticas de investigação científica, adotando o estudante como protagonista do processo, no qual ele deve saber: “Identificar problemas; formular questões; identificar informações ou variáveis relevantes; propor e testar hipóteses; elaborar argumentos; escolher e utilizar instrumentos de medida; planejar; relatar; avaliar; desenvolver ações de intervenção” (Brasil, 2018, p. 550). Entretanto, na verdade, o que verificamos é a falta de correlação entre a Ciência e os aspectos sócio-históricos que a atravessam, priorizando o domínio de procedimentos e competências para o manejo de processos mecânicos (Alvim, 2019).

A superficialidade decorrente dessa proposta pode ser considerada como um retrocesso em todas as conquistas na Educação Química, uma vez que atribui liberdade para a determinação dos conteúdos a serem trabalhados na Química do Ensino Médio. Essa flexibilização e desmanche dos conhecimentos científicos conduzirão a construção de currículos que podem ser extremamente superficiais e isentos de qualquer objetividade científica (Siqueira, 2019).

E ainda há de destacar que essa política poderá reduzir a carga horária dos professores de Química na escola em que atua, levando-o a ter que trabalhar em mais de uma escola. Como podemos ver, essa proposta traz perdas em termos de condições de trabalho e de valorização significativas aos professores de Química, o que contraria o discurso posto sobre a formação e valorização serem fundamentais para a melhoria da educação.

Lopes (2019) aponta ainda que desconsiderando as trajetórias disciplinares em desenvolvimento na sociedade e a disposição disciplinar da formação de professores, a organização por áreas, proposta na BNCC e na REM, pode se constituir apenas como uma tentativa artificial de “resolver” a falta de professores de certas disciplinas no ensino médio das escolas públicas. Essa estratégia pode possibilitar a quebra, ou não, da lógica disciplinar do currículo do ensino médio, como pode gerar maior insegurança e sensação de fracasso entre os docentes. Portanto, “modificar a organização curricular não é apenas modificar uma listagem de conteúdos, competências e habilidades, mas interferir em práticas discursivas educacionais e identificações docentes” (Lopes, 2019, p. 71).

O impacto na carga horária poderia ser minimizado a partir dos itinerários formativos²⁷ propostos na REM. Nesses itinerários a disciplina de Química integra a área Ciências da Natureza e suas Tecnologias, que não é tão atrativa aos estudantes. Martins (2020) nos alerta sobre a possibilidade de não oferta desse itinerário, o que ocasionará a redução na carga horária dos professores de Química, dentre outras consequências que afetarão o trabalho docente.

[...] considerando que as escolas não têm a obrigação de oferecer todos os itinerários formativos, essa componente curricular e seus conhecimentos podem ser desconsiderados. Há também a possibilidade de os estudantes não escolherem o referido itinerário, caso a instituição ofereça, devido ao fato de a disciplina de Química ser considerada de difícil assimilação no ambiente escolar. Portanto, outros conhecimentos podem ser desvalorizados além daqueles que já foram silenciados através dos estudos e das práticas (Martins, 2020, p. 58).

Esse cenário remete a significativa redução de professores nas áreas específicas, já que não existe a obrigatoriedade de oferta da Química nos três anos de Ensino Médio, além da implementação do notório saber²⁸, que provavelmente promoverá ainda mais o esvaziamento e o interesse pelos cursos de licenciaturas. Assim verificar-se-á, a médio prazo, a negligência e o abandono para com a Educação Química, o aumento do desemprego dos egressos e o impacto direto nos programas de Mestrado e Doutorado (Martins, 2020). Nesse cenário podemos prever um impacto negativo na formação e valorização docente, o que afetaria diretamente as Metas 15 a 18 do PNE 2014-2024 e as metas do PEE-GO, dificultando ainda mais o seu alcance.

²⁷ Os itinerários formativos – estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitam opções de escolha aos estudantes – podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados (BRASIL, 2018, p. 475).

²⁸ A Lei 13.415/2017 permite a atuação na Educação Básica de profissionais com notório saber. São aqueles profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (BRASIL, 2017b).

Assim percebemos que a BNCC “não apresenta um ensino inovador e diferenciado para a Química, somente resgata concepções que, no campo didático-pedagógico, já vem sendo superadas através das pesquisas em Ensino e dos programas de formação de professores” (Alvim, 2019, p. 62). Segundo o autor, o ensino de Química proposto na BNCC percorre caminhos tortuosos e obscuros, gerando desconforto aos docentes, pois vem sendo conduzido como uma ferramenta de regulamentação de comportamentos e atitudes, perdendo sua relação com o contexto histórico e os vínculos com as relações sociais (Alvim, 2019).

Quando analisamos a forma de imposição dessas reformas, recordamos que a Educação Química sempre foi palco de muitas pesquisas e discussões que levaram a melhoria do processo ensino aprendizagem por meio da formação docente. Mas vemos uma realidade repleta de desafios em relação as políticas públicas de formação inicial e continuada que devem ser olhados criticamente no sentido de observar os avanços, inércias e até retrocessos na Educação Química. O que nos leva a pensar nas inércias em relação a formação e valorização prescritas no PNE 2014-2024, gerando entraves para o alcance das metas, mesmo quando a justificativa para algumas políticas governamentais seja o atendimento ao PNE.

Percebemos nesse breve levantamento sobre a proposta da BNCC e da REM, que a Química ficou relegada a poucas aulas, distribuídas aleatoriamente nas três séries do Ensino Médio e nos itinerários formativos, sem uma definição dos conteúdos e a serem abordados e de sua superficialidade. Essa proposta impacta na formação inicial e continuada dos professores de Química e, por conseguinte, em sua valorização em termos de carreira e condições de trabalho. Isso nos remete a Adams, Siqueira e Moradillo (2022) quando defendem a formação inicial do professor de Química de forma

[...]contra hegemônica que possa levar o professor a ter acesso à produção do conhecimento químico de modo a concebê-lo na sua dinâmica histórico-social, proporcionando maior clareza conceitual e entendimento da Química não só como produto, mas também como processo, dentro de uma concepção de conhecimento crítico-dialético, no qual se articulam o lógico/categorial e o histórico, tendo a reprodução humana para dar conta da vida, a partir da categoria trabalho, como pano de fundo do Projeto Político Pedagógico, do currículo e dos processos de ensino e aprendizagem (p. 4).

Sabemos que a Educação Química avançou nos últimos tempos no sentido de se atingir essas características, no entanto as políticas públicas lançadas nos últimos anos têm impactado o trabalho docente. Além das inquietações já postas, destacamos a influência da BNCC-Educação Básica no trabalho dos professores de Química. Segundo Adams, Siqueira e Moradillo (2022, p. 6) a BNCC é um documento curricular obrigatório que “institui uma série de conteúdos e aprendizagens mínimas baseadas em habilidades e competências educacionais

para os indivíduos matriculados na Educação Básica”, levando a mudanças no currículo escolar e conseqüentemente nos cursos de licenciatura.

Para se ter êxito no ensino de Química faz-se necessário, como já discutido anteriormente, que a formação inicial e continuada seja promovida de forma a valorizar os conteúdos científicos, filosóficos e artísticos historicamente acumulados, sistematizados e organizados pela humanidade, além da valorização profissional e social por meio de melhores condições de carreira e trabalho (Branco; Zanatta, 2021).

Entretanto as novas diretrizes da educação e da formação docente se fundamentam em pressupostos opostos ao que se defende como uma forma de se atingir a excelência no ensino de Química. Destacamos as necessidades e fragilidades do que apresentamos aqui, resumidos por Branco e Zanatta (2021, p. 74):

A formação inicial dos professores com referência à BNCC pode se tornar um mero treinamento para seguir o proposto pela Base. Vale lembrar que, tanto a formação inicial quanto a capacitação do professor de Ciências carecem muito de investimentos. É preciso maior valorização dos profissionais da Educação; a necessária aproximação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e a Educação Básica; o estabelecimento de uma política educacional na formação de professores; maiores investimentos na infraestrutura escolar.

Corroboramos com os autores na necessidade de se repensar essas políticas postas recentemente e que contribuem para a não superação de desafios que a Educação Química tem debruçado há tempos no sentido de compreendê-los e superá-los. Destacamos mais uma vez que estamos presenciando um retrocesso nas políticas de formação e valorização dos professores de Química, o que acaba por influenciar negativamente a qualidade da Educação Química e o trabalho docente.

Sabemos que os obstáculos se colocam e que se faz necessário combater e debater as ações que se opõem a valorização e formação docente. Nesse ínterim, devemos também destacar políticas que têm favorecido o avanço das metas dos planos e que impactam de forma positiva no trabalho dos professores.

Inicialmente destacamos alguns programas que foram criados desde a vigência do PNE 2001-2010 e que tem contribuído para a melhoria da formação docente brasileira. No quadro 17 elencamos alguns deles, uma breve descrição e a relação com as metas do PNE.

Quadro 17 – Programas do Governo Federal de incentivo a formação docente.

| PROGRAMA | DESCRIÇÃO E OBJETIVOS | METAS DO PNE |
|---|---|---------------------|
| Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) | É um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação | 12, 15 e 16 |

| | | |
|---|---|-------------|
| | <p>universitária; Oferta, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica, por meio da Educação a Distância (EaD). Início: 2006</p> | |
| <p>Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor) ²⁹</p> | <p>É uma ação estratégica do MEC, resultante de um conjunto de ações que se concretizam em colaboração com as SEE, SME, as IES neles sediadas e a UAB. Visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica e que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula. Início: 2009</p> | 12, 15 e 16 |
| <p>Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica – ProEB.</p> | <p>Objetiva a formação continuada <i>stricto sensu</i> dos professores em exercício nas redes públicas de educação básica em todo o território nacional por meio do fomento e indução de programas de mestrado em rede. Essa iniciativa é uma parceria entre a UAB, a CAPES³⁰ e as associações em rede de instituições responsáveis pela implantação e execução de 12 cursos: Matemática (ProfMat), Ensino de Física (ProfFís), Letras (ProfLetras), Artes (ProfArtes), História (ProfHistória), Ensino de Biologia (ProfBio), Química (ProfQui), Filosofia (ProfFilo), Sociologia (ProfSocio), Educação Física (ProEF), Ensino de Geografia (ProfGeo) e Educação Inclusiva (ProfEI). Início: 2011</p> | 13, 14 e 16 |

²⁹ Estão previstas as seguintes modalidades e valores de bolsas a serem concedidas aos participantes indicados pelas IES: coordenador geral R\$ 1.500,00; coordenador R\$1.400,00; coordenador de curso R\$ 1.400,00 e professor-pesquisador R\$ 1.300,00 mensais (ISOBE et al., 2021).

³⁰ Uma das finalidades da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) é induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério, em regime de colaboração com os estados, os municípios e o Distrito Federal, mediante convênios com instituições de ensino superior públicas (Brasil, 2009 apud Isobe et al., 2021). No caso desse programa, ela oferece bolsas de estudo aos alunos matriculados nos cursos.

| | | |
|--|--|---------|
| Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) ³¹ | Tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira; proporcionar a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica para os discentes da primeira metade dos cursos de licenciatura, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior; diminuir a evasão dos cursos de licenciatura. Esse programa se destaca pela oferta de bolsas a todos os participantes (discentes e docentes) envolvidos. Início: 2007 | 12 e 15 |
| Programa Residência Pedagógica (PRP) ³² ou RP. | Semelhante ao Pibid, esse programa tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por IES, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura; aperfeiçoar a formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica a partir da segunda metade de seu curso. Esse programa se destaca pela oferta de bolsas a todos os participantes (discentes e docentes) envolvidos e pela possibilidade de usar a carga horária para equivaler ao estágio supervisionado. Início: 2018 | 12 e 15 |

Fonte: Elaborado pela autora com dados disponíveis no Portal do MEC e Portal da CAPES³³.

³¹ Para o desenvolvimento do Pibid a CAPES concede bolsas nas seguintes modalidades: Bolsista de iniciação à docência: aluno regularmente matriculado em curso de licenciatura (R\$ 700,00); Professor supervisor: docente da escola de educação básica das redes públicas (R\$ 1.100,00); Coordenador de área: professor da instituição de educação superior (R\$ 2.000,00); Coordenador institucional: professor da instituição de educação superior (R\$ 2.100,00). Veja mais em <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>.

³² No Programa de Residência Pedagógica (PRP) serão concedidas as seguintes modalidades de bolsa: Residente: discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura (R\$700,00); Coordenador Institucional: docente da IES (R\$ 2.100,00); Docente Orientador: docente da IES (R\$2.000,00); Preceptor: professor da escola de educação básica (R\$1.100,00)

³³ Portal do MEC: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores?id=15944:programas-do>

Como podemos observar no quadro 17, estes são cinco principais programas criados com o objetivo de favorecer o alcance das metas do PNE 2014-2024 voltadas a formação de professores e que possuem bastante relevância e impacto no cenário da qualidade da educação em termos de formação docente. Vejamos algumas características e impactos desses programas na carreira docente.

A criação do sistema UAB foi uma iniciativa muito importante no cenário das políticas de formação docente, pois vem contribuindo para a formação de professores em exercício, que não possuem disponibilidade de tempo para participar de cursos de formação inicial e continuada na modalidade presencial. No caso da formação continuada, além dos cursos *lato sensu* (Especialização) a UAB oferece seis cursos de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado Profissional) no formato semipresencial, como parceira no ProEB (Brito; Prado; Nunes, 2019).

Os cursos propostos no âmbito desses programas contam com o apoio técnico e financeiro do MEC, por meio da CAPES, em conformidade com os planos estratégicos que apresentam o diagnóstico e identificam as necessidades de formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica (Brito; Prado; Nunes, 2019). Segundo Isobe *et al.* (2021), a CAPES “definiu como estratégia o investimento em programas com a finalidade de promover a integração entre a educação superior e a educação básica articulando a formação docente como práxis por meio da cooperação das instituições federais, estaduais e municipais” (p. 141). Esse financiamento através de bolsas destinadas aos professores formadores e cursistas geralmente são limitadas e insuficientes a todos os participantes, comprometendo o desenvolvimento desses programas.

Outro programa com bastante visibilidade é o Parfor, uma ação da CAPES que busca contribuir para a adequação da formação inicial dos professores em serviço na rede pública de educação básica por meio da oferta de cursos de licenciatura correspondentes à área em que atuam. A IES é selecionada via edital para seleção de propostas de cursos de licenciatura voltados para o atendimento de docentes em exercício na educação básica, podendo ofertar primeira licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica para professores que estejam atuando fora da área (CAPES, 2023).

Segundo o site da CAPES (2023) tivemos até 2022: 3043 turmas implantadas; 100.408 alunos matriculados entre 2009 e 2021; 60.780 professores formados pelo programa; 104 IES

participantes em 510 municípios e 3.300 municípios atendidos com pelo menos um docente matriculado em algum curso.

Esses números representam um avanço no atendimento da Meta 15, no entanto, Isobe *et al.* (2021), em sua pesquisa, ouviram professores que participam/participaram desse programa e que relataram a dificuldade em se manterem nos cursos, como

[...] a falta de apoio financeiro para cobrir custos com deslocamentos das cidades menores, onde muitos residem, para aquelas onde ocorrem a formação e o acúmulo de atividades da formação com as de sala de aula, sem redução de carga horária. Restrições que são limitantes em relação à equidade na permanência e qualidade do processo de formação desses professores. Percebe-se, assim, ainda muito presente a tendência de se organizar programas de formação de professores pensados em gabinetes, desconsiderando a realidade dos profissionais e o contexto das escolas (Isobe *et al.*, 2021, p. 143).

Podemos perceber que não basta criar cursos e programas de formação presenciais ou à distância, sem ofertar condições básicas a esses professores para que ingressem e se mantenham nos cursos. Segundo Brito, Prado e Nunes (2019) não é suficiente garantir o acesso dos professores aos cursos, é preciso também oferecer condições básicas para a permanência dos cursistas. Essas são ações que poderiam impactar positivamente no alcance das Metas 15 e 16 do PNE, se fossem considerados/ofertadas as condições e benefícios para que os professores se sentissem motivados a ingressar e concluir sua formação inicial e continuada na área que atua.

No âmbito da formação inicial de professores, em especial a permanência e a qualidade, destacamos dois programas que tem apresentado bons resultados e vem contribuindo muito para os cursos de licenciatura: o Pibid e o PRP. Esses programas possibilitam ao bolsista a vivência profissional, no contexto escolar, desde o início do curso e não apenas no momento do estágio supervisionado. Esses momentos de vivências e experiências no contexto da atuação profissional são importantes para a formação inicial e continuada de todo docente (Melo; Barbosa; Gomes, 2023). Eles aproximam a formação inicial dos professores com a realidade vivenciada na escola, constituindo-se como ações necessárias para qualificar a formação docente (Vanzuita; Guérios, 2022).

Esses programas foram criados como forma de incentivo ao ingresso e permanência dos discentes nos cursos de licenciatura, além de promover a qualidade desses cursos. Melo, Barbosa e Gomes (2023) descrevem a contribuição que eles possuem para os professores das escolas públicas da educação básica, uma vez que a aproximação entre os docentes e discentes das IES e os docentes da escola acabam promovendo a formação continuada destes últimos. Os autores afirmam que esses docentes são “também contemplados na sua permanente construção profissional e pedagógica advinda dos estudos e das discussões teórico-práticas acerca do

ensino no contexto de sua realidade escolar” (Melo; Barbosa; Gomes, 2023, p. 38), durante o desenvolvimento dos projetos vinculados ao Pibid e à RP.

Segundo Marques (2016), esses programas contribuem para a compreensão do conceito de trabalho docente, articulado com a relação teoria-prática, não apenas aos estudantes dos cursos de licenciatura, mas se estendendo a todos os envolvidos nos programas, como os professores das IES, os gestores e professores das unidades escolares da educação básica. Essa experiência os leva a questionar e ressignificar suas práticas docentes, promovendo a melhoria da formação inicial e continuada dos professores envolvidos nos programas.

Segundo Vanzuita e Guérios (2022), o Pibid e o PRP contribuem de forma significativa em vários aspectos: para a compreensão das relações vivenciadas no dia a dia da escola; o incentivo por meio da bolsa remunerada; a vivência e trocas de experiências em relação às metodologias adotadas nas práticas pedagógicas; as experiências de planejar, pesquisar, criar e executar as atividades possibilitam o ser/sentir-se docente; a aproximação das universidades com a Educação Básica. Essa inserção no contexto escolar durante a formação inicial acaba reduzindo o impacto do choque de realidade da profissão docente, quando o recém-licenciado adentra ao cotidiano da escola (Vanzuita; Guérios, 2022).

Os autores destacam ainda em seu trabalho que existem fragilidades que atingem os dois programas, dentre elas destacam: os critérios de seleção dos bolsistas e a limitação do número de bolsas ofertadas pelo Governo, redução do número de bolsas a cada novo edital; currículos universitários fragmentados. Essas fragilidades dificultam a formação dos futuros docentes de forma integral e interdisciplinar (Vanzuita; Guérios, 2022).

No âmbito da Educação Química, é notório as contribuições tanto para a formação inicial quanto continuada (em serviço) para os envolvidos no Pibid e na RP. Podemos destacar algumas contribuições corroboradas por Melo, Barbosa e Gomes:

[...] fortalece os saberes do professor/supervisor de atividades como: práticas pedagógicas teoricamente referenciadas, pesquisas, discussões, seminários e palestras envolvendo abordagens significativas para o ensino de química; elaboração, construção e execução de atividades/projetos como oficinas e experimentos, envolvendo tecnologias e materiais alternativos. Tais práticas apresentadas podem ser entendidas como contribuições tanto na formação inicial dos bolsistas, quanto continuada para professores em serviço (2023, p.39)

No contexto da formação inicial de professores de Química, Melo, Barbosa e Gomes (2023) reforçam que a parceria entre a escola e a IES “propicia ao futuro professor estabelecer relações com os elementos da sua profissão, refletir sobre os saberes e seu processo de identificação profissional” (p.40). Durante o curso os licenciandos aprendem a refletir e se aprofundar em determinados saberes, promovendo mudanças na forma de ver e exercer sua

futura profissão, consolidando saberes e práticas que possibilitarão o conhecimento necessário para enfrentar os desafios da docência.

Essas iniciativas em forma de programas de formação docente são importantes para o alcance das metas do PNE, mas esbarram em ações do próprio governo como a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016 (estabeleceu o Novo Regime Fiscal até 2036) que impactam financeiramente nas políticas públicas de formação e valorização docente, prejudicando muitos desses programas. Essa redução de recursos compromete a oferta de cursos, atividades formativas e as políticas de apoio à formação docente, pois são as bolsas de estudo que garantem a participação de muitos professores e licenciandos em cursos e atividades de formação inicial e continuada (Brito; Prado; Nunes, 2019).

Os autores reforçam ainda que no atual cenário político brasileiro, os direitos duramente conquistados nos últimos anos por meio de muitas lutas dos movimentos sociais e da sociedade civil, em prol de uma educação de qualidade, laica e gratuita para todos estão sendo retirados. As mudanças relacionadas, principalmente, aos cortes de recursos para os setores sociais, afetam de maneira drástica a efetivação das políticas educacionais, dentre elas, o PNE 2014-2024 e, conseqüentemente as metas relacionadas à formação docente (Brito; Prado; Nunes, 2019).

Como podemos perceber, as políticas do governo federal geram impactos positivos e negativos na qualidade da educação, através de programas e ações que contribuem, ou não, para a formação dos professores da educação básica. Assim é necessário que as políticas sejam elaboradas e efetivadas a partir de discussões e debates com a participação efetiva dos órgãos, entidades, pesquisadores, professores e seus representantes, que compreendem as nuances que envolvem o funcionamento da educação básica no Brasil.

Após esse estudo, percebemos muitos desafios e impedimentos para o alcance das Metas 15 a 18 do PNE 2014-2024 e 16 a 19 do PEE-GO, que dificilmente serão contempladas até o final de suas vigências. No contexto apresentado podemos afirmar que as condições de trabalho e o investimento em educação são os fatores de maior impacto para o sucesso das políticas de formação e valorização docente propostas nos planos. É preciso repensar formas de aumentar os recursos a serem aplicados na educação e assim poder atingir também a Meta 20 do PNE, na qual é determinado o investimento de 10% do PIB em educação.

É possível afirmar que, em âmbito nacional, não será possível cumprir integralmente as metas que abordam a formação e valorização dos professores contempladas nos planos apresentados. Vejamos a seguir, as políticas e ações do governo do estado de Goiás, que tem contribuído, ou não, para a formação e valorização dos professores da rede estadual de ensino.

5.2.2 – O Estado de Goiás e as políticas de formação e valorização docente: visitando a legislação goiana.

Os temas aqui discutidos (formação e valorização docente) se apresentam em documentos legais estaduais mesmo antes dos PNEs e PEEs serem aprovados. As Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás, aprovadas sob a Lei Complementar N° 26, de 28 de dezembro de 1998 (Goiás, 1998), aborda essa temática em sua sessão sobre os profissionais da educação, em muitos de seus artigos.

Devemos lembrar e reforçar que iremos focar e direcionar os aspectos legais aqui apresentados para o professor de Química, nosso sujeito de interesse nesta pesquisa, ainda que a legislação aborde o tema para docentes do Ensino Médio de forma geral.

As diretrizes estaduais apontam em seu texto, no artigo 83 que para atuarem na educação básica os docentes devem possuir licenciatura plena cursada preferencialmente em universidades ou centros universitários. O artigo 84, item III, aponta a exigência dessa formação mínima para atuar no Ensino Médio, ou seja, para ministrar aulas de Química, o docente deve possuir, no mínimo, Licenciatura em Química (Goiás, 1998).

Em relação à formação dos professores, as Diretrizes determinam em seu artigo 95 que o poder público “garantirá aos profissionais da educação condições e incentivos à formação continuada do seu quadro em efetivo exercício, sem prejuízo do previsto no artigo 91 desta lei” (Goiás, 1998, p. 18). Como podemos observar, esse texto já assegurava, à época, que o professor deveria ter acesso e incentivo para promover sua formação continuada, fora das horas de atividades na escola, com alunos.

As questões sobre carga horária docente também são apresentadas nas Diretrizes (Goiás, 1998), em especial no artigo 91 que aborda a questão da carga horária de atividades extraclasse. O texto prevê que o “período reservado aos docentes da educação básica, das redes pública e privada, para estudos, planejamento e avaliação, não pode ser inferior a 1/3 (um terço) do trabalho em sala de aula” (Goiás, 1998, p.18). No contexto da rede estadual essa carga horária é denominada Horas-atividade e deve ser cumprida parcialmente na escola. O documento determina ainda, que a hora-aula não pode ser superior a cinquenta minutos.

As diretrizes tratam da questão salarial em seu artigo 92 quando prevê que o “piso salarial no início da carreira não pode ser inferior àquele nacionalmente unificado, estabelecido em lei federal por jornada de trinta horas-aula semanais, nele incluídas as horas atividades, com reajuste periódico que preserve seu valor aquisitivo” (Goiás, 1998, p. 18). Este texto ainda é complementado pelo artigo 121 que estabelece o prazo de sessenta dias a partir da publicação das diretrizes para a fixação do piso salarial. Vale destacar que nesta época a “Lei do Piso” (Lei

11.738/2008) ainda não tinha sido aprovada. Assim podemos perceber diferenças entre as cargas horárias previstas para o pagamento do piso entre as duas leis. Mas após a aprovação da lei 11.738/2008 (Brasil, 2008a), prevaleceu a carga horária da lei federal.

Pelo que vimos, as Metas 16, 17, 18 e 19 do PEE-GO 2015-2025 não apontam ineditismo em termos de legislação em Goiás. O plano já tem respaldo legal desde 1998, no entanto, como vimos na seção anterior, pouco se avançou no sentido de promover a formação e a valorização docente no estado. Com a aprovação da Lei 18.969 em 2015 (Goiás, 2015c), o estado de Goiás passou a ter o compromisso de alcançar as metas propostas na lei, ou pelo menos promover avanços na melhoria da educação goiana, contribuindo para o alcance das metas do PNE 2014-2024. Vejamos o que o governo tem feito nesse sentido, discutindo algumas das ações realizadas desde 2008, quando iniciamos a vigência do primeiro PEE-GO.

A legislação estadual deve seguir as normativas e leis do governo federal, entretanto os estados e municípios tem autonomia para direcionar ações em todos os âmbitos da gestão, desde que contemple e respeite a legislação federal. Assim apresentamos aqui as principais leis e decretos que impactaram/impactam na educação estadual goiana e, por consequência, na Educação Química em Goiás, e que garantem a melhoria da qualidade da educação ofertada às crianças e jovens alunos da rede estadual do estado de Goiás, por meio do alcance das metas do PNE e do PEE-GO.

De acordo com a Secretaria da Casa Civil de Goiás (SECC, 2019), desde o primeiro PEE-GO, o governo do estado passou por quatro gestores: Alcides Rodrigues Filho (03-2006 a 12-2010), Marconi Ferreira Perillo Júnior (01-2011 a 04-2018), José Eliton de Figuerêdo Júnior (04-2018 a 12-2018) e Ronaldo Ramos Caiado (01-2019 até 2026).

Neste período, foram aprovados decretos e leis voltados ao sistema educacional do estado. Destas, destacamos, no período de vigência dos PNEs e PEE-GO, como temas mais frequentes: reajuste de vencimentos dos profissionais da educação, manutenção de contratos temporários, estabelecimento de auxílios e bonificações. Em relação ao Estatuto do Magistério Estadual, plano de cargos e vencimentos e formação docente, apresentamos no quadro 18 os seguintes documentos aprovados pelo governo estadual.

Quadro 18 – Decretos e leis goianos que se relacionam a carreira e plano de cargos e vencimentos dos profissionais do magistério.

| DOCUMENTO | DESCRIÇÃO |
|---|--|
| Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001 (Goiás, 2001). | Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério |

| | |
|--|--|
| Lei nº 16.544, de 12 de maio de 2009 (Goiás, 2009a). | Reajusta os vencimentos do pessoal do Magistério Público Estadual e do Quadro de Agente Administrativo Educacional da Secretaria da Educação. |
| Lei nº 16.690, de 04 de setembro de 2009 (Goiás, 2009b). | Autoriza a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás a conceder bolsa de pesquisa e formação científica, de mestrado, de doutorado, de estágio pós-doutoral e de apoio técnico a pessoa física e subvenção e transferência de capital a pessoa jurídica pública ou privada ou a realizar projetos conjuntos e dá outras providências. |
| Lei nº 17.038, de 22 de junho de 2010 (Goiás, 2010a). | Altera a Lei nº 16.544, de 12 de maio de 2009, que reajusta os vencimentos do pessoal do Magistério Público Estadual e do Quadro de Agente Administrativo Educacional da Secretaria da Educação. Tema alteração: correção de datas de vigência da lei. |
| Lei nº 17.079, de 02 de julho de 2010 (Goiás, 2010b). | Altera a Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001, que dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério, e dá outras providências. Tema alteração: Enquadramento funcional e carga horária. |
| Lei nº 17.665, de 18 de junho de 2012 (Goiás, 2012b). | Altera dispositivos das Leis nº s 13.909, de 25 de setembro de 2001, e 17.508, de 22 de dezembro de 2011, e dá outras providências. Tema alteração: Gratificação por formação em Mestrado e Doutorado. |
| Lei nº 18.023, de 17 de maio de 2013 (Goiás, 2013a). | Reajusta os vencimentos dos Professores do Magistério e dá outras providências. |
| Lei nº 18.418, de 03 de abril de 2014 (Goiás, 2014a). | Reajusta o vencimento dos Professores do Magistério Público Estadual e dá outras providências. |
| Lei nº 18.839, de 27 de maio de 2015 (Goiás, 2015a). | Altera as Leis nº s 13.909, de 25 de setembro de 2001, 16.901, de 26 de janeiro de 2010, 8.000, de 25 de novembro de 1975, e 11.383, de 28 de dezembro de 1990. Tema alteração: define o período para as progressões. |
| Lei nº 18.964, de 22 de julho de 2015 (Goiás, 2015d). | Reajusta os valores de vencimento dos Professores do Magistério Público Estadual e dá outras providências. |
| Lei nº 19.070, de 22 de outubro de 2015 (Goiás, 2015e). | Altera as Leis nº s 13.909, de 25 de setembro de 2001, e 17.257, de 25 de janeiro de 2011. Tema alteração: define o percentual de profissionais do quadro do Magistério a usufruir de licença para aprimoramento. |
| Lei nº 19.564, de 27 de dezembro de 2016 (Goiás, 2016c). | Reajusta os valores dos vencimentos dos cargos que especifica do magistério público estadual e dá outras providências. |
| Lei nº 19.692, de 22 de junho de 2017 (Goiás, 2017a). | Reajusta os valores dos vencimentos dos Professores do Magistério Público Estadual e dá outras providências. |
| Lei nº 20.184, de 04 de julho de 2018 (Goiás, 2018a). | Reajusta os valores dos vencimentos dos Professores do Magistério Público Estadual e dá outras providências. |

| | |
|--|--|
| Lei nº 20.757, de 28 de janeiro de 2020 (Goiás, 2020a). | Altera a Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001, que dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério, e dá outras providências. Tema alteração: diversos temas sobre a carreira do magistério. |
| Lei nº 20.760, de 30 de janeiro de 2020 (Goiás, 2020b). | Reajusta os valores dos vencimentos dos Professores do Magistério Público Estadual e dá outras providências. |
| Lei nº 20.959, de 12 de janeiro de 2021 (Goiás, 2021a). | Define os valores da remuneração dos Professores Temporários do Magistério Público Estadual. |
| Lei nº 21.085, de 13 de setembro de 2021 (Goiás, 2021c). | Dispõe sobre o reajuste do vencimento dos professores, agentes administrativos educacionais e do pessoal contratado temporariamente na Secretaria de Estado da Educação, autoriza o Chefe do Poder Executivo a instituir o Auxílio Aprimoramento Continuado no âmbito da mesma pasta e dá outras providências. |
| Lei nº 21.249, de 18 de março de 2022 (Goiás, 2022a). | Dispõe sobre o reajuste dos vencimentos dos profissionais de cargos efetivos dos quadros do magistério público estadual e dá outras providências. |
| Lei nº 21.682, de 15 de dezembro de 2022 (Goiás, 2022b). | Altera a Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001, que dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério, também outras normas relativas à jornada de trabalho dos profissionais da Secretaria de Estado da Educação, para o desenvolvimento de políticas públicas direcionadas à melhoria da qualidade da educação básica. Tema alteração: alterações em diversos tópicos em relação a carreira. |
| Lei nº 21.959, de 25 de maio de 2023 (Goiás, 2023a). | Dispõe sobre o reajuste dos vencimentos dos ocupantes do cargo de Professor dos Quadros Permanente e Transitório do Magistério Público estadual, altera a Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001, e dá outras providências. |

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Casa Civil e Leis Estaduais (*sites*³⁴).

Como podemos observar no quadro 18, destacamos as leis que abordaram ou impactaram na carreira e na remuneração descrita nos planos de cargos e vencimentos da rede estadual. A maioria delas promoveram alterações na Lei nº 13.909/2001 (Goiás, 2001), a lei que estabeleceu o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério e regulamenta a carreira dos profissionais da educação da rede estadual de Goiás.

O estado de Goiás não possui um plano de carreira homologado legalmente e vigente para os profissionais da educação. A normatização para a carreira docente se vincula apenas a

³⁴ <https://legisla.casacivil.go.gov.br/> e <https://leisestaduais.com.br/go>

Lei 13.909/2001, onde são apresentadas as normativas referentes aos direitos e deveres dos professores da rede estadual.

Analisando o estatuto, verificamos que ele trata da administração escolar; caracteriza o pessoal do magistério do quadro permanente (professores efetivos), transitório (professores que não possuem habilitação adequada) e temporário (contratos); define o perfil de ingresso e atuação na docência estadual; dos direitos e vantagens; progressão; outros benefícios (auxílios); regras para concessão de licenças; férias e recesso; jornada de trabalho; acumulação de cargos; tempo de serviço; previdência e assistência; deveres dos professores efetivos e do quadro transitório, dentre outros temas (Goiás, 2001).

Na seção denominada direitos e vantagens, o documento discrimina os adicionais que podem ser inseridos na folha de pagamento dos professores. São eles: I) **Gratificações:** insalubridade ou periculosidade; dificuldade de acesso ou provimento; efetivo exercício de encargo de chefia, assessoramento e secretariado; direção escolar; dedicação exclusiva; serviços especiais extraordinários e função de instrutor em programas de qualificação e atualização profissional; formação avançada; estímulo à formação continuada; estímulo à efetiva regência de classe; coordenação pedagógica. II) **Adicionais:** trabalho noturno. III) **Indenizações:** ajuda de custo; diárias; restituição de despesas; auxílio-alimentação; assistência pré-escolar; auxílio-transporte; auxílio-funeral; créditos decorrentes de demissão, exoneração e aposentadoria. Dessas vantagens apenas a gratificação por formação avançada³⁵ pode ser incorporada para efeito de aposentadoria e disponibilidade (Goiás, 2001).

Outra seção de interesse para nosso estudo e que é bem detalhada no documento é a que trata das licenças a que os professores têm direito. Goiás (2001, grifo nosso) define como direito dos professores, as seguintes licenças: para tratamento de saúde; em razão de doença em pessoa da família; maternidade; paternidade; para serviço militar; para acompanhamento de cônjuge; para atividade política; para tratar de interesses particulares; **para aprimoramento profissional e participação em curso de pós-graduação**; para desempenho de mandato classista; capacitação. Destacamos a licença que favorece a formação docente e que impacta na melhoria do processo formativo dos professores e deve ser pleiteada segundo critérios estabelecidos pela secretaria. Além dela, temos outras licenças com remuneração e que

³⁵ Art. 63-E. A gratificação de formação avançada será calculada sobre o vencimento na referência que o professor ocupar, de forma não cumulativa, à razão de: I) 40% (quarenta por cento), para cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado; II) 50% (cinquenta por cento), para cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de doutorado (Goiás, 2001).

dependem de perícias e documentação que oficialize/comprove o processo, o que pode ser visto com maiores detalhes no próprio texto da lei (Goiás, 2001).

Uma das dificuldades dos professores é dedicar tempo para sua capacitação, conforme descrito anteriormente, assim a possibilidade de licença remunerada para capacitação pode ser entendida como uma forma de facilitar o acesso e permanência dos professores nesses cursos, contribuindo assim para o alcance da Meta 15 do PNE e da Meta 16 do PEE-GO.

Segundo o estatuto, em seu artigo 109, o professor pode usufruir de uma licença de três meses (03) para capacitação, a cada cinco (05) anos de efetivo exercício.

Art. 109. Após cada quinquênio de efetivo exercício prestado ao Estado de Goiás, na condição de titular de cargo de provimento efetivo, o professor poderá, no interesse da Secretaria de Estado da Educação, afastar-se do exercício do cargo efetivo, com a respectiva remuneração, por 90 (noventa) dias, para participar de curso de capacitação profissional, que deverá visar o seu melhor aproveitamento no magistério público (Goiás, 2001, p. 34).

O estatuto prevê ainda o direito a licença para participação em cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, desde que o professor atenda aos requisitos exigidos e a secretaria tenha um percentual não superior a 1,5% (um e meio por cento) do quadro efetivo do magistério estadual gozando dessa modalidade de licença.

Vejamos alguns pontos relevantes para que o professor possa requerer a licença segundo Goiás (2001, p. 35).

Art. 116. O professor estável, no interesse da Secretaria de Estado da Educação, poderá afastar-se do exercício do cargo efetivo, com a respectiva remuneração ou subsídio, para a participação em curso de pós-graduação *stricto sensu* de instituição de ensino superior no país ou no exterior, desde que não seja possível conciliar as duas atividades.

Outra possibilidade apontada pelo documento para “proporcionar” a participação no curso é apontado no parágrafo nono do artigo 116, justificando que se o docente estiver participando do “curso na mesma localidade da lotação do professor que não se encontre em regência de classe, ou em outra de fácil acesso, em lugar da licença prevista no *caput*, poderá ser concedida simples dispensa do expediente, nos dias e horários necessários à frequência regular do curso” (Goiás, 2001, p. 36). Assim há uma redução na carga horária de trabalho, sem a necessidade de afastamento integral.

No entanto devemos destacar que cursar um mestrado ou doutorado, não há despendimento de tempo apenas para assistir as aulas e orientações. Esse tipo de formação exige muita leitura, estudo, dedicação para atender aos requisitos e atividades solicitadas nas aulas, como trabalhos, artigos, participação em congressos e a própria pesquisa (tese ou dissertação a

ser redigida). Assim, essa possibilidade não atende a todas as necessidades do professor, o que pode levar a desistência do curso ou desmotivação para ingressar.

Vários são os fatores que influenciam na permanência e conclusão dos cursos de mestrado e doutorado, dentre eles destacam-se os fatores pessoais (família, trabalho), psicológicos (estresses, motivação, capacidade de lidar com problemas), financeiros (custos de manutenção no curso, deslocamento, licenças remuneradas), além dos fatores institucionais (atividades exigidas, ambiente saudável) decorrentes dessa formação (Cassiano; Guimarães; Gonçalves, 2023). Vale reforçar, corroborando com os autores, que o “ambiente de pós-graduação exige o cumprimento de prazos, publicação de artigos, coleta de dados, participação em eventos e essas demandas fazem parte do processo de formação do futuro pesquisador” (Cassiano; Guimarães; Gonçalves, 2023, p. 5873). O que se torna muito desafiador num cenário em que esse estudante-professor tem que atender as demandas do trabalho na escola e do programa de pós-graduação ao qual está vinculado.

O fator financeiro pode ser amenizado caso o professor consiga a licença remunerada e/ou se destaque nos processos seletivos dos programas para conseguir uma bolsa de estudo junto a IES, mas isso demanda atender a uma série de requisitos que não alcança a maioria dos pós-graduandos, dentre eles, o número escasso de bolsas disponíveis nos programas de pós-graduação.

Na rede estadual, o estatuto não deixa claro os critérios para concessão das licenças remuneradas por meio de ampla concorrência. Os professores submetem o pedido a SEDUC, em requerimento específico juntamente com a documentação, e a secretária de educação aprova ou não o pedido, sem muita clareza nesse processo. Não existe um edital periódico com toda a normativa, número de vagas disponíveis por coordenação regional e critérios de seleção, deixando dúvidas em relação a lisura do processo. Esse processo carece de melhor organização e clareza, a partir de uma reestruturação onde prevaleça as normativas e transmita segurança aos candidatos a licença.

Em relação ao plano de carreira homologado, foi mencionado que o governo estadual não o possui. No texto da lei 13.909/2001 é apresentado apenas a classificação dos professores em uma tabela que contempla os níveis de acordo com a formação (progressão vertical) e a promoção em relação ao tempo de efetivo exercício (progressão horizontal). Em seu artigo 204, Goiás (2001) traz as denominações de acordo com a progressão vertical com as seguintes designações:

I – Professor de Nível I (símbolo PI), com habilitação específica em nível médio, na modalidade normal;

- II – Professor de Nível II (símbolo PII), com habilitação específica em nível superior - Licenciatura Curta;
 III – Professor de Nível III (símbolo PIII), com habilitação específica em nível superior - Licenciatura Plena;
 IV – Professor de Nível IV (símbolo PIV), com Licenciatura Plena, mais pós-graduação: especialização lato sensu (com mínimo de 360 horas) ou Mestrado ou Doutorado (Goiás, 2001, p. 51).

Como podemos perceber, a variação em termos de remuneração decorre do avanço nesses níveis. Assim, o professor que inicia sua carreira, atualmente, será denominado professor P-III, como ele ainda não progrediu horizontalmente, ele será classificado em nível A. Essa progressão horizontal avança na taxa de 2% de acréscimo a cada nova classe (A, B, C, D, E, F e G). Adotando essas classificações e a carga horária (CH) semanal de vinte (20), trinta (30) e quarenta (40) horas, a tabela salarial é disposta conforme mostra a figura 08:

Figura 08 – Tabela de vencimento dos professores efetivos da rede estadual de Goiás.

| VIGÊNCIA A PARTIR DE 1º DE JANEIRO DE 2020 | | | | | | | | |
|--|----|-------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| QUADRO PERMANENTE | | | | | | | | |
| CARGO | CH | REFERÊNCIA / VENCIMENTO | | | | | | |
| | | A | B | C | D | E | F | G |
| P-I | 20 | 1.443,08 | 1.443,08 | 1.450,24 | 1.479,24 | 1.508,84 | 1.539,02 | 1.569,79 |
| | 30 | 2.164,61 | 2.164,61 | 2.175,35 | 2.218,85 | 2.263,25 | 2.308,52 | 2.354,69 |
| | 40 | 2.886,15 | 2.886,15 | 2.900,47 | 2.958,47 | 3.017,67 | 3.078,03 | 3.139,58 |
| P-II | 20 | 1.443,08 | 1.464,60 | 1.493,89 | 1.523,76 | 1.554,24 | 1.585,33 | 1.617,03 |
| | 30 | 2.164,61 | 2.196,90 | 2.240,84 | 2.285,64 | 2.331,36 | 2.377,99 | 2.425,55 |
| | 40 | 2.886,15 | 2.929,20 | 2.987,78 | 3.047,52 | 3.108,48 | 3.170,65 | 3.234,06 |
| P-III | 20 | 1.669,63 | 1.703,01 | 1.737,08 | 1.771,82 | 1.807,26 | 1.843,40 | 1.880,27 |
| | 30 | 2.504,44 | 2.554,52 | 2.605,62 | 2.657,73 | 2.710,89 | 2.765,10 | 2.820,40 |
| | 40 | 3.339,25 | 3.406,02 | 3.474,16 | 3.543,64 | 3.614,52 | 3.686,80 | 3.760,53 |
| P-IV | 20 | 1.882,51 | 1.920,16 | 1.958,55 | 1.997,73 | 2.037,68 | 2.078,43 | 2.120,00 |
| | 30 | 2.823,76 | 2.880,23 | 2.937,82 | 2.996,59 | 3.056,51 | 3.117,64 | 3.180,00 |
| | 40 | 3.765,01 | 3.840,31 | 3.917,09 | 3.995,45 | 4.075,35 | 4.156,85 | 4.240,00 |

Fonte: Goiás (2020d).

Podemos observar que o professor pode chegar apenas ao nível IV, e a cada triênio ascendendo até a classe G, na figura 08 de progressões da rede estadual. Em caso de mestrado e doutorado, o professor receberá a gratificação de formação avançada, de acordo com o artigo 63-E da Lei 13.909/2001.

- Art. 63-E. A gratificação de formação avançada será calculada sobre o vencimento na referência que o professor ocupar, de forma não cumulativa, à razão de:
 I - 40% (quarenta por cento), para cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado;
 II - 50% (cinquenta por cento), para cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de doutorado (Goiás, 2001, p. 22).

Assim, quando os professores de Química ingressam na carreira, são P-III-A, mas investindo em pós-graduação (*latu sensu*) ele já passa a ser P-IV. Se este professor cursar o mestrado, ele passa a ter a gratificação por formação avançada equivalente a 40% do

vencimento do nível P-IV em que ele está classificado. Caso curse o doutorado, sua gratificação sobre 10% em relação a gratificação anterior, o que equivale a 50% do vencimento do nível P-IV.

De acordo com a tabela salarial do ano de 2022 disponível no *site* do SINTEGO³⁶, tomando por exemplo um professor de Química P-IV, classe C, 40 horas semanais, teria o vencimento de R\$ 4.625,75 (quatro mil, seiscentos e vinte e cinco reais, setenta e cinco centavos). Se este professor for mestre, ele terá uma gratificação de R\$ 1.850,30 (hum mil, oitocentos e cinquenta reais, trinta centavos) adicionados ao seu salário, totalizando R\$ 6.476,05 (seis mil, quatrocentos e setenta e seis reais e cinco centavos). Se ele cursou doutorado, sua gratificação assume o valor de R\$ 2.312,87 (dois mil, trezentos e doze reais, oitenta e sete centavos), o que elevaria seu salário para R\$ 6.938,62 (seis mil, novecentos e trinta e oito reais, sessenta e dois centavos). Esses aumentos tornam o investimento nesse tipo de formação atraente, no entanto os fatores descritos anteriormente entravam, desmotivam ou impedem que os professores se dediquem ao mestrado e doutorado (SINTEGO, 2022).

Dentre as leis descritas no quadro 18, doze (12) delas trata de reajustes dos vencimentos dos professores. Pensando na Meta 19 do PEE-GO (estabelecer Plano de Carreira pautado no piso salarial) elaboramos o quadro comparativo entre os valores dos vencimentos para professores de Química (PIII, nível A) em início de carreira, e o valor do piso nacional. A interpretação da lei que estabeleceu o piso, acaba gerando polêmicas sobre os valores a serem pagos pelos governos estaduais e municipais em relação ao nível de formação em que o piso deve ser implantado: a Lei do Piso (Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 se aplica aos professores formados em nível médio, curso normal, com carga horária de 40 horas). Então caberia aos governos estabelecer a proporção ou porcentagem a ser acrescida aos demais níveis de formação (graduados e pós-graduados). A título de conhecimento e acompanhamento das ações que impactaram nos vencimentos dos professores, o quadro 19 apresenta os valores para os professores P-I e P-III, classe A.

Quadro 19 – Comparativo entre os vencimentos dos professores P-I e P-III da rede estadual de educação de Goiás.

| ANO | PISO NACIONAL | VENCIMENTO DOS PROFESSORES (PI-A) | VENCIMENTO DOS PROFESSORES ³⁷ (PIII-A) | DIFERENÇA % |
|------|---------------|-----------------------------------|---|-------------|
| 2010 | R\$ 1.024,67 | R\$ 866,04 | R\$1.312,57 (jan) | 54,5 |

³⁶ <https://sintego.org.br/midias/downloads/30032022150415.pdf>.

³⁷ Valor correspondente ao vencimento sem o acréscimo de gratificações e demais benefícios.

| | | | | |
|------|--------------|--------------|---------------------|-------|
| 2011 | R\$ 1.187,14 | R\$ 1.006,25 | R\$ 1.525,07 (dez) | 51,5 |
| 2012 | R\$ 1.451,00 | R\$ 1.460,00 | R\$ 2.197,47 (maio) | 50,51 |
| 2013 | R\$ 1.567,00 | R\$ 1.576,40 | R\$ 2.372,67 (maio) | 50,51 |
| 2014 | R\$ 1.697,00 | R\$ 1.707,56 | R\$ 2.570,08 (maio) | 50,51 |
| 2015 | R\$ 1.917,78 | R\$ 1.929,71 | R\$ 2.904,45 | 50,51 |
| 2016 | R\$2.135,64 | - | - | - |
| 2017 | R\$ 2.298,80 | R\$ 2.313,10 | R\$ 3.126,35 | 35,15 |
| 2018 | R\$ 2.455,35 | R\$ 2.470,62 | R\$ 3.339,26 | 35,15 |
| 2019 | R\$ 2.557,74 | - | - | - |
| 2020 | R\$ 2.886,24 | R\$ 2.573,64 | R\$ 3.339,26 | 29,74 |
| 2021 | R\$ 2.886,00 | R\$ 3.016,60 | R\$ 3.579,68 | 18,67 |
| 2022 | R\$ 3.845,63 | R\$ 3.845,63 | R\$ 3.943,38 | 2,54 |
| 2023 | R\$ 4.420,00 | R\$ 4.420,55 | R\$ 4.420,55 | 0 |

fonte: Elaborado pela autora com dados do SINTEGO.

Nota: A não divulgação de valores salariais implica em não reajuste por parte do governo, prevalecendo os valores do ano anterior.

Observando o quadro 19, percebemos que desde o ano de 2012 o governo goiano paga o valor do piso previsto na lei, para os professores P-I. Entretanto, foram utilizados artifícios escusos para se chegar a esse valor, sendo o mais polêmico, a extinção das titulações de 30% por meio da incorporação no vencimento. À época, houve revoltas e paralisação em prol de evitar as perdas salariais decorrentes das medidas tomadas para pagar o piso salarial nacional, conforme esclarece Carmo (2014, p. 238)

Com a necessidade de cumprir integralmente o pagamento do piso, e a impossibilidade de contar as gratificações como parte do mesmo, o Governo de Goiás realizou modificações nas quais contingenciou os valores destinados ao pagamento das titulações, utilizando esta “economia” para pagar o título. Desta maneira, o pagamento do título acima da média nacional propagandeado pela administração educacional goiana não condiz com a verdadeira natureza deste processo, uma vez que o piso representa muito mais perda salarial do que ganhos reais para o docente. Dessa forma, com a “economia” realizada a partir do contingenciamento de recursos foi possível dar início aos programas de “valorização” profissional com base na meritocracia.

Desde então essa “valorização” profissional docente tem gerado discussões, debates e reivindicações da classe, a cada ano e a cada alteração na legislação por parte do governo estadual. Agora a luta se refere as perdas decorrentes do achatamento da diferença entre os níveis P-I e P-III, que ocorreu recentemente por meio da Lei nº 21.959, de 25 de maio de 2023.

Pelo exposto no quadro 19, fica evidente o prejuízo financeiro gerado pela redução da diferença entre os níveis, causando uma perda de 50% no vencimento dos docentes, pois o governo aprovou em maio de 2023, a tabela salarial apresentada na figura a seguir.

Figura 09 – Novo vencimento dos professores aprovado em maio de 2023.

| VIGÊNCIA A PARTIR DE 1º DE JANEIRO DE 2023 | | | | | | | | |
|--|-------|-----------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| QUADRO PERMANENTE | | | | | | | | |
| CARGO | NÍVEL | REFERÊNCIA/VENCIMENTO | | | | | | |
| | | A | B | C | D | E | F | G |
| PROFESSOR | I | 4.420,55 | 4.420,55 | 4.420,55 | 4.420,55 | 4.420,55 | 4.420,55 | 4.420,55 |
| | II | 4.420,55 | 4.420,55 | 4.420,55 | 4.420,55 | 4.420,55 | 4.420,55 | 4.420,55 |
| | III | 4.420,55 | 4.420,55 | 4.420,55 | 4.420,55 | 4.420,55 | 4.420,55 | 4.704,22 |
| | IV | 4.709,81 | 4.804,01 | 4.900,09 | 4.998,09 | 5.098,05 | 5.200,02 | 5.304,02 |

Fonte: Goiás (2023a).

Esses valores foram aprovados pela Lei nº 21.959, de 25 de maio de 2023, sancionada pelo atual governador, Ronaldo Caiado. Na figura 09, podemos perceber que o piso salarial foi pago a todos os professores do nível I ao nível III, promovendo assim um retrocesso gigantesco no plano de carreira dos docentes, pois a graduação foi equiparada ao nível médio, em termos salariais e a progressão horizontal desprezada do nível I ao III.

Em termos de reajuste do salário, os professores nível III e IV, tiveram aumento menor que o reajuste do piso nacional, que foi de 15%, enquanto esses profissionais receberam 12,1% e 5,93%, respectivamente. Pensando em políticas de valorização docente, essa ação gera desconforto e indignação aos professores, impactando no ingresso nos cursos de licenciatura e na carreira docente. Novamente presenciamos uma política que promove a desvalorização e a desmotivação dos professores, provocando perdas de direitos que vinham sendo conquistados a passos lentos por essa classe profissional tão importante para a sociedade. Ações como esta, que burlam a legislação, utilizando artimanhas para se chegar ao exigido em lei, trafegam na contramão do processo almejado para a educação do país. Atende-se parcialmente a Meta 19 do PEE-GO, mas promove a desmotivação e desvalorização do trabalho docente, levando ao aumento do déficit de profissionais, abandono da carreira e até o adoecimento do profissional da educação.

Para termos uma noção das perdas, tomemos novamente o exemplo de um professor de Química em início de carreira (P-III-A): se o percentual entre o P-I e o P-III do ano de 2012 (50,51%) fosse mantido, esse professor estaria recebendo em 2023 o valor de R\$ 6.653,36 (seis mil, seiscentos e cinquenta e três reais, trinta e seis centavos) ao invés dos R\$ 4.420,55 (quatro

mil, quatrocentos e vinte reais, cinquenta e cinco centavos). Ou seja, uma perda de R\$ 2.232,81 (dois mil, duzentos e trinta e dois reais, oitenta e um centavos, desconsiderando que ele tenha mestrado ou doutorado, pois nesse caso, a perda seria muito maior. O SINTEGO tem lutado para corrigir essa lacuna no plano de cargos e salários (inexistente em Goiás), para que essas perdas sejam amenizadas, mas pouco se avançou nesse sentido.

O governo estadual tem adotado uma política que agrava mais a situação dos docentes da rede: a bonificação. Essa política instaurada no estado desde o ano de 2011, diz respeito a bonificações e premiações aos professores de acordo com o desempenho da educação em avaliações e índices. Essa política fica evidente no quadro 20, no qual apresentamos a legislação que estabeleceu anualmente os bônus e benefícios concedidos aos professores, nos últimos anos. O quadro 20 traz algumas ações que foram implementadas em forma de bolsas, auxílios e bonificações aos professores da rede estadual de Goiás.

Quadro 20 – Legislação que concede benefícios, bônus e auxílios aos professores da rede estadual de Goiás.

| DOCUMENTO | DESCRIÇÃO |
|--|--|
| Lei nº 17.402, de 06 de setembro de 2011 (Goiás, 2011). | Institui o Bônus de Estímulo à Regência aos professores em regência de classe e em exercício nas unidades escolares pertencentes à rede estadual de ensino e dá outras providências. |
| Lei nº 17.735, de 13 de julho de 2012 (Goiás, 2012a). | Institui o Bônus de Incentivo Educacional aos profissionais da educação pública estadual e dá outras providências. |
| Lei nº 18.093, de 17 de julho de 2013 (Goiás, 2013b). | Institui, para o ano de 2013, o Bônus de Incentivo Educacional aos profissionais da educação pública estadual e dá outras providências. |
| Lei nº 18.544, de 18 de junho de 2014 (Goiás, 2014b). | Institui, para o ano de 2014, o Bônus de Incentivo Educacional aos profissionais da educação pública estadual e dá outras providências. |
| Lei nº 18.953, de 16 de julho de 2015 (Goiás, 2015b). | Institui, para o ano de 2015, o Bônus de Incentivo Educacional aos profissionais da educação pública estadual e dá outras providências. |
| Lei nº 19.427, de 19 de agosto de 2016 (Goiás, 2016b). | Institui, para o ano de 2016, o Bônus de Incentivo Educacional aos profissionais da educação pública estadual e dá outras providências. |
| Lei nº 19.689, de 22 de junho de 2017 (Goiás, 2017b). | Institui, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte, o programa de auxílio-alimentação. Vigente até dezembro de 2018. |
| Lei nº 19.843, de 21 de setembro de 2017 (Goiás, 2017c). | Institui, para o ano de 2017, o Bônus de Incentivo Educacional aos profissionais da educação pública estadual e dá outras providências. |
| Lei nº 20.366, de 11 de dezembro de 2018 (Goiás, 2018c). | Institui, para o ano de 2018, o Bônus de Incentivo Educacional aos profissionais da educação pública estadual e dá outras providências. |

| | |
|---|---|
| Lei nº 20.422, de 07 de março de 2019 (Goiás, 2019). | Institui, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, o programa de auxílio-alimentação. |
| Lei nº 20.917, de 21 de dezembro de 2020 (Goiás, 2020c). | Institui o Programa Educação Plena e Integral e dá outras providências. Cria a Gratificação de Dedicção Plena e Integral – GDPI. |
| Decreto nº 9.863, de 14 de maio de 2021 (Goiás, 2021b). | Autoriza a Secretaria de Estado da Educação a pagar ajuda de custo que especifica aos servidores lotados na pasta, efetivos ou contratados temporariamente, que desempenham atividade fim nas funções de magistério. Auxílio para manutenção de internet no período pandêmico, com atividades remotas. |
| Decreto nº 9.963, de 5 de outubro de 2021 (Goiás, 2021d). | Institui, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, o Auxílio Aprimoramento Continuado. |
| Lei nº 21.184, de 30 de novembro de 2021 (Goiás, 2021e). | Autoriza o Chefe do Poder Executivo a instituir, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, o Bônus por Resultado, exclusivamente nos meses de dezembro de 2021 e janeiro de 2022. |
| Decreto nº 9.990, de 30 de novembro de 2021 (Goiás, 2021f). | Institui o Bônus por Resultado ao pessoal do magistério e administrativo lotado na Secretaria de Estado da Educação, exclusivamente, nos meses de dezembro de 2021 e janeiro de 2022. |
| Decreto nº 9.997, de 8 de dezembro de 2021 (Goiás, 2021g). | Implanta o adicional de que trata o art. 5º da Lei nº 21.184, de 30 de novembro de 2021, ao Bônus por Resultado. |
| Lei nº 21.793, de 17 de fevereiro de 2023 (Goiás, 2023b). | Institui, na Secretaria de Estado da Educação, as gratificações que especifica; altera a Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001, que dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério; e a Lei nº 20.917, de 21 de dezembro de 2020, que institui o Programa Educação Plena e Integral e dá outras providências. Cria a Gratificação de Estímulo à Efetiva Regência de Classe – GEERC e a Gratificação de Coordenação Pedagógica – GRATCP. |

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados disponíveis nos sites Casa Civil e Leis Estaduais.

Como pode ser observado, o quadro 20 apresenta algumas leis e decretos que abordam bonificação e benefícios concedidos aos professores, destes, destacamos a grande quantidade que se relaciona ao estabelecimento de bônus: onze (11) do total. O discurso é que essa iniciativa promove a valorização dos professores, mas na verdade essa política fere a carreira, pois estes benefícios não integram os benefícios pecuniários dos vencimentos, traz apenas pontualmente o benefício de um “dinheiro extra” para os professores.

Essa política de bonificação foi estabelecida em 2012, no governo de Marconi Perillo, como parte das ações prevista no denominado Pacto Pela Educação. Segundo seu secretário

estadual de educação, Thiago Peixoto, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB³⁸) era o indicador de qualidade mais importante no processo de ensino e aprendizagem no Brasil e Goiás não estava bem no cenário desse indicador, necessitando um plano urgente para melhorar esses índices (Nascimento, 2015). Essa valorização do IDEB provocou várias mudanças na gestão escolar goiana e a constante preocupação dos seus gestores em executar ações com vistas a atingir as metas projetadas a nível nacional e estadual (Silva, 2019).

Assim foi proposto o Programa Reconhecer, criado pela lei nº 17.402, de 06 de setembro de 2011 (Goiás, 2011), instituindo o Bônus de Estímulo à Regência aos docentes em atividade nas unidades escolares e em regência de classe que fazem parte da rede estadual de ensino de Goiás (Nascimento, 2015), que se enraizou nas políticas públicas da educação goiana, como podemos perceber no quadro 20. O Programa Reconhecer instituiu a política de bônus na estrutura do sistema estadual de educação, contemplando a partir de 2012, além de professores, coordenadores pedagógicos, o grupo gestor e os tutores pedagógicos. A intenção inicial do programa era estimular o trabalho de regência de sala de aula por meio do pagamento de remuneração adicional a partir do critério de assiduidade e de entrega quinzenal do plano de ensino, e dos gestores, o acompanhamento e controle das atividades previstas na lei (Silva, 2019).

Portanto, o bônus se pautava essencialmente na frequência do professor e na entrega dos planejamentos, assumindo valores proporcionais ao cumprimento dos critérios estabelecidos na lei. O valor máximo em 2011 foi de R\$ 1.500,00, mas passou para R\$ 2.000,00 a partir de 2012, para professores com carga horária de 40 horas semanais. A quantia de cada parcela do bônus variava inversamente ao número das faltas semestrais. Até 1% de faltas recebia 100% do bônus; de 1,01% a 2% de faltas 85%; de 2,01% a 3% de faltas 70%; de 3,01% a 4% de faltas 55%; de 4,01% a 5% de faltas 40% e mais de 5% de faltas não recebia o bônus (Nascimento, 2015).

Atualmente houve alteração na forma de estabelecer os valores a serem recebidos pelos profissionais da educação, considerando os resultados do IDEB, além dos critérios estabelecidos anteriormente. Os valores a serem pagos são definidos por meio de percentuais

³⁸ Segundo o INEP, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>).

sobre os salários, dependendo dos recursos remanescentes das verbas da secretaria, assumindo assim valores variados a cada ano, calculados sobre o salário dos profissionais da educação.

Dessa forma são reforçados os princípios de reconhecimento e remuneração por mérito, na fundamentação dos valores da meritocracia, da competitividade, da responsabilização, do controle por incentivo/punição e em práticas educativas relegadas aos processos de avaliação de larga escala (Silva, 2019). Essa estratégia acaba por “disseminar uma visão de educação sedimentada sobre os princípios da responsabilização e da meritocracia materializados por meio da avaliação classificatória, do currículo padronizado e da competitividade entre os agentes escolares” (Silva, 2019, p. 14).

Como essa política de bonificação consiste em uma política meritocrática, excludente, pois nem todos os docentes têm acesso aos bônus, Carmo aponta que

[...] a possibilidade de economia é infinitamente maior que aquela possível com o pagamento das titulações. Outra questão fundamental para o professor enquanto trabalhador diz respeito ao seu direito a aposentadoria, pois o montante recebido pelo bônus, diferente do que ocorria com a titulação, não entra no cálculo da aposentadoria, de modo que este conjunto de modificação além de influenciar o trabalho no momento em que ele é realizado, também significa perda de direitos (Carmo, 2014, p. 239).

Essa gestão pautada no mérito, instaurada desde 2011 pelo Pacto Pela Educação, prevalece no atual governo, se materializa nas práticas de gestão ao orientar uma política que se desenvolve com base na aplicação de testes em larga escala, divulgação de resultados e recompensa por meio de bonificações. Essa política de responsabilização articuladas a princípios meritocráticos interferem demasiadamente na gestão da escola, limitando sua autonomia. Os gestores passam a trabalhar vislumbrando as metas e índices a serem alcançados (Silva; Teixeira, 2021).

Portanto, o processo de ensino e aprendizagem passou a ser dirigido pela premiação pecuniária, relegando o conhecimento e o saber a segundo plano. A educação goiana vem se pautando nos princípios da premiação financeira e não na sua importância para a vida, para a cidadania, ou como um instrumento e ferramenta de construção de desenvolvimento político, econômico e social, como deveria ser (Nascimento, 2015).

Há tempos temos vivido modificações na escola que impactam no trabalho docente e nos planos de carreira, se fundamentando na melhoria da qualidade educacional por meio de políticas de incentivos baseadas em critérios meritocráticos e na mudança do currículo oficial adotado (Carmo, 2014). Isso acaba levando a uma intensificação e controle do trabalho docente, decorrentes das maiores exigências e atividades a serem desempenhadas e fiscalizadas pelos coordenadores e tutores.

Além da questão da bonificação e premiação instituídos em 2011, Silva e Teixeira (2021) destacam outras questões como o aumento da participação do sistema privado de ensino, por meio do estabelecimento de convênios com o sistema público, o estímulo ao modelo de escolas de gestão militar subsidiadas com recursos públicos e privados (cobrança de taxas e mensalidades), estímulo a convênios e parcerias com o setor privado para oferta de formação continuada aos profissionais da educação e aos estudantes (formação técnica). Entretanto elucidamos que esta é um tema complexo e relevante, que impacta diretamente nas políticas públicas, mas deverá ser discutido em outros trabalhos, pois exige um aprofundamento e detalhamento que não se configura como objetivo da presente pesquisa.

Continuando nossa análise sobre as ações que impactaram na formação e valorização dos professores de Química, saímos do âmbito da bonificação e entramos nos auxílios e gratificações. Podemos observar no quadro 20, que são listados dois tipos de auxílios criados para os servidores e professores da SEDUC: o Auxílio Alimentação e o Auxílio Aprimoramento Continuado.

Uma ação inédita no âmbito da carreira docente em Goiás, desde 2017 é o programa de auxílio alimentação, com valor de R\$ 500,00 (quinhentos reais), destinado aos servidores da SEDUC com carga horária mínima de 30 horas semanais. Em caso de carga horária inferior a 30 horas semanais, o servidor receberá metade do valor. Inicialmente ele foi concedido por meio da Lei nº 19.689, de 22 de junho de 2017 (Goiás, 2017b) e prevaleceu até dezembro de 2018, sendo renovado por meio da Lei nº 20.422, de 07 de março de 2019 (Goiás, 2019) que determina em seu primeiro artigo, parágrafo único:

O auxílio-alimentação destina-se à cobertura de despesas com alimentação do servidor, tem caráter indenizatório e não se incorpora, em qualquer hipótese, a sua remuneração mensal, caracterizando-se como rendimento não-tributável, sem incidência de contribuição previdenciária e não computado para efeito de 13º (décimo terceiro) salário, bem como para a base de cálculo de margem consignável (Goiás, 2019, p.1).

Essa ação se destaca positivamente, pois é um ganho que a maioria das classes trabalhadoras possuem e os docentes não eram contemplados com esse benefício. Assim temos um aceno para a valorização do professor, na conquista de direitos e benefícios que tornam a docência na rede estadual goiana mais atrativa e nos aproxima das metas do PEE-GO que tratam da valorização dos profissionais da educação.

Outra ação que tem se destacado na formação e valorização dos professores é o Auxílio Aprimoramento Continuado, concedido por meio do Decreto nº 9.963, de 5 de outubro de 2021 (Goiás, 2021d), que prevê o pagamento mensal de R\$ 500,00 (quinhentos reais) aos beneficiários descritos no segundo artigo do decreto como aqueles: “servidores efetivos,

inclusive aqueles que percebem sob o regime de subsídio, comissionados, empregados públicos e contratados temporários, todos em efetivo exercício na Secretaria de Estado da Educação e remunerados em sua folha de pagamento” (Goiás, 2021d, p. 3). Assim, todos os professores recebem um incentivo para ingressarem nos cursos de formação continuada de diversas modalidades.

O decreto ainda esclarece, em seu parágrafo primeiro, que:

O Auxílio Aprimoramento Continuado destina-se à cobertura de despesas com aprimoramento educacional e profissional continuado, com cursos presenciais e/ou a distância, bem como graduação e pós-graduação lato e stricto sensu em áreas do conhecimento relacionadas à atuação profissional do servidor (cargo e/ou função) (Goiás, 2021d, p. 1).

O documento normatiza ainda em seus parágrafos segundo e terceiro, que:

§ 2º Os beneficiados com o Auxílio Aprimoramento Continuado deverão realizar, semestralmente, cursos de aprimoramento continuado com carga horária mínima de 20 (vinte) horas para servidores administrativos e de 40 (quarenta) horas para docentes.

§ 3º O Auxílio Aprimoramento Continuado tem caráter indenizatório e não se incorpora, em qualquer hipótese, à remuneração mensal do servidor beneficiado, caracteriza-se como rendimento não tributável e sem incidência de contribuição previdenciária, também não é computado para efeito de 13º salário nem para a base de cálculo de margem consignável (Goiás, 2021d, p. 2).

Com esse auxílio, o professor poderá arcar com os custos de cursos de aperfeiçoamento ou pós-graduação, promovendo sua formação continuada. No entanto ainda podemos reforçar a necessidade de políticas que estabeleçam ganhos no plano de carreira por meio de uma maior valorização financeira. Vale lembrar que a recente atualização dos vencimentos teve caráter oposto ao desejado pelos professores e seu aprimoramento profissional.

Além das ações descritas até aqui, destacamos as gratificações aprovadas para os servidores da SEDUC: a Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI) e a Gratificação de Estímulo à Efetiva Regência de Classe (GEERC), estabelecidas, respectivamente pelo Decreto nº 9.833, de 18 de março de 2021 (Goiás, 2021h) e pela Lei nº 21.793, de 17 de fevereiro de 2023 (Goiás, 2023b).

A GDPI foi estabelecida na criação do Programa Educação Plena e Integral, que regulamentou os Centros de Ensino em Período Integral (CEPI), que são as unidades escolares de jornada estendida (período integral), com conteúdo pedagógico, métodos didáticos, gestão curricular e administrativa próprios (Goiás, 2020c). Nessa unidade escolar o professor deve ter dedicação exclusiva e uma diversidade de normativas específicas para atuar nesses centros de ensino. Assim, estabeleceu-se a GDPI aos servidores que trabalham nos CEPIS, desde que atendam ao previsto no artigo 15:

§ 2º O servidor perderá o direito à percepção da GDPI nos casos de afastamentos e ausências de qualquer natureza, salvo quando eles ocorrerem em virtude de férias, licença-maternidade, licença-paternidade, casamento ou união estável e luto, na forma dos incisos II e III do art. 30 da Lei nº 20.756, de 28 de janeiro de 2020.

§ 3º O valor da GDPI não será incorporado ao vencimento ou ao subsídio para nenhum efeito e não será considerado para cálculo de quaisquer vantagens pecuniárias, exceto férias e 13º salário.

§ 6º O pagamento da Gratificação de Dedicção Plena e Integral – GDPI para as funções de Professor e de Professor de Atendimento Educacional Especializado ainda está condicionado ao desempenho das suas atividades em efetiva regência de classe (Goiás, 2020c, p. 2).

Podemos perceber que são muitas as exigências para ter direito ao recebimento dessa gratificação, o que desmotiva os professores a integrarem o quadro funcional desses centros. Além de todas as exigências em relação aos demais bônus e auxílios, o professor deve atender aos projetos específicos desenvolvidos no âmbito dos CEPs. A gratificação possui valores diferenciados de acordo com as funções dentro do CEPI, sendo estabelecidas conforme a figura 10, a seguir:

Figura 10 – Valores da GDPI conforme a função e a carga horária no CEPI.

| SÍMBOLO | FUNÇÃO | CARGA HORÁRIA | QUANTIDADE | VALOR GDPI |
|----------|--|---------------|------------|--------------|
| GDPI A | Coordenador Pedagógico, Professor, Professor de Atendimento Educacional Especializado, Professor Coordenador de Área, Professor Coordenador de Integração Curricular e Assessor Pedagógico da Educação em Tempo Integral | 40 horas | 5.350 | R\$ 2.500,00 |
| GDPI A1 | Coordenador Pedagógico, Professor, Professor Coordenador de Área e Professor Coordenador de Integração Curricular | 30 horas | 1.300 | R\$ 1.875,00 |
| GDPI B | Intérprete de Libras, Intérprete de Língua Materna Indígena e Profissional de Apoio | 40 horas | 745 | R\$ 1.500,00 |
| GDPI B1 | Intérprete de Libras, Intérprete de Língua Materna Indígena e Profissional de Apoio | 30 horas | 355 | R\$ 1.125,00 |
| GDPI C | Auxiliar de Serviços Gerais, Auxiliar de Cozinha, Auxiliar Pedagógico Disciplinar, Auxiliar de Secretaria, Auxiliar de Alimentação Escolar e Auxiliar Administrativo Financeiro | 40 horas | 4.665 | R\$ 500,00 |
| GDPI C1 | Auxiliar Pedagógico Disciplinar | 30 horas | 170 | R\$ 375,00 |
| GDPI C1a | Vigia | 40 horas | 540 | R\$350,00 |
| GDPI D | Dinamizador de Biblioteca, Laboratorista e Higienizador | 40 horas | 666 | R\$ 300,00 |
| GDPI D1 | Dinamizador de Biblioteca, Laboratorista e Higienizador | 30 horas | 100 | R\$ 225,00 |

Fonte: Goiás (2021h, p. 2).

Vale destacar que este servidor, não terá direito a incorporação destes valores ao vencimento ou ao subsídio para nenhum efeito e não será considerado para cálculo de quaisquer vantagens pecuniárias, exceto férias e 13º salário (Goiás, 2021h).

A outra gratificação recentemente criada para os professores da rede estadual é a Gratificação de Estímulo à Efetiva Regência de Classe (GEERC) e a Gratificação de

Coordenação Pedagógica (GRATCP)³⁹, estabelecidas pela Lei nº 21.793, de 17 de fevereiro de 2023 (Goiás, 2023b) e que prevê em seu primeiro artigo:

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a Gratificação de Estímulo à Efetiva Regência de Classe – GEERC, aos professores pelo desempenho da função de regência em sala de aula, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, e a Gratificação de Coordenação Pedagógica – GRATCP, aos professores pelo desempenho da função de Coordenador Pedagógico, nas unidades escolares regulares em tempo parcial da rede estadual de ensino, para promover a valorização dos profissionais da educação (Goiás, 2023b, p. 1).

A lei aprovada criou essas gratificações, cujos valores estão descritos na figura 11, que se constituem como incrementos a serem pagos mensalmente aos professores e coordenadores, de acordo com a carga horária de trabalho na função.

Figura 11 – Valores das GEERC e GRATCP.

| SÍMBOLO | FUNÇÃO | CARGA HORÁRIA SEMANAL | VALOR (R\$) |
|----------|------------------------|-----------------------|-------------|
| GEERC | Professor | 40 horas | 1.111,54 |
| GRATCP40 | Coordenador Pedagógico | 40 horas | 700,00 |
| GRATCP30 | Coordenador Pedagógico | 30 horas | 525,00 |

Fonte: Goiás (2023b, p. 7).

Verificamos novamente o discurso da valorização dos profissionais da educação, mas sempre em forma de gratificação e bônus, sem incorporação desses valores ao vencimento e sem impacto na aposentadoria. Podemos inferir que o governo goiano está optando por valorizar pontualmente o professor, sem agregar direitos a eles, em detrimento de acatar a legislação e estabelecer um plano de carreira que realmente valorize os profissionais da educação, de maneira efetiva, que garanta uma aposentadoria justa e efetive o cumprimento da meta do PNE e do PEE, elevando a qualidade da educação no estado e no país.

A GEERC é paga mensalmente apenas aos professores que atuam na regência em sala de aula e não é aplicada aos professores das escolas de tempo integral, pois ela não é cumulativa com a GDPI. Em caso de atuação parcial em regência, o professor receberá proporcionalmente o valor da GEERC (GOIÁS, 2023b). Assim, como a GDPI, essa gratificação possui rigidez em relação a frequência e assiduidade dos professores, destacado no parágrafo terceiro do artigo 63-H.

§ 3º O professor não terá direito à gratificação prevista no art. 63-G desta Lei nos casos de afastamento, a qualquer título, e ausências de qualquer natureza do exercício da função de regência, exceto em virtude de férias, recesso escolar, casamento ou

³⁹ Essa gratificação segue os mesmos parâmetros da GEERC. Não discutiremos esse contexto, pois nosso interesse está voltado ao professor de Química.

união estável, luto, júri e outros serviços obrigatórios, licença-maternidade e licença-paternidade, na forma dos incisos I, II, III, V, X e XI do art. 34 desta Lei (Goiás, 2023b, p. 3).

Podemos perceber que essas “vantagens” transitam no limiar dos direitos e deveres, ressaltando uma política de meritocracia, escravizante do professor, que tem ganhos mensais e que novamente não lhes dá direitos futuros sobre esses ganhos, conforme prevê o sexto parágrafo do artigo 63-H: “O valor da GEERC não será incorporado ao vencimento ou ao subsídio para nenhum efeito e não será considerado para cálculo de quaisquer vantagens pecuniárias, exceto férias e 13º salário” (Goiás, 2023b, p. 4).

Quando pensamos na formação continuada dos professores da rede estadual, os professores podem usufruir das oportunidades ofertadas pelos programas federais como a UAB e o ProEB. A nível estadual destacamos o Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação (Cepfor) e a Escola de Governo, da Secretaria de Estado da Educação. Eles são descritos no *site* da secretaria estadual de educação como programas cujo objetivo é

[...] promover e apoiar as políticas destinadas à formação dos profissionais da educação do Estado de Goiás, sendo um dos principais objetivos, cumprir a Meta 17 do Plano Estadual de Educação (PEE 2015-2025), garantindo a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualidades dos sistemas de ensino que integram o Estado de Goiás (SEDUC, 2022).

O Cepfor oferece cursos de formação continuadas (presenciais e a distância) para os profissionais da educação, focadas na melhoria do aprendizado dos estudantes, na prática pedagógica dos professores e no aprimoramento das práticas de gestão e competências de liderança no serviço público (SEDUC, 2022).

Por meio do Cepfor, a SEDUC “oferece, regularmente, formações e ações que, por meio de videoconferências, ambientes virtuais e atividades profissionais, têm o objetivo de fortalecer o conhecimento e o desempenho dos profissionais da Educação” (SEDUC, 2022). Por meio desse centro de formação, são ofertados cursos de capacitação de carga horária entre 40 e 100 horas de duração, com certificação. No ano de 2022 foram abordados temas diversos voltados a educação, dentre eles podemos citar: I) Novo Ensino Médio: conceitos, estrutura e desafios; II) Gestão Escolar e Compromisso com a Alfabetização de Goiás; III) Aulas on-line e suas Tecnologias; IV) DC-GO⁴⁰ Ampliado: Conhecer e Reconhecer; V) Mediação Pedagógica em Educação à Distância; VI) Por uma Coordenação Pedagógica Trans(formadora); VII) Ensino Híbrido - Inovação no Ensino e na Aprendizagem; VIII) Conceitos e Fundamentos da

⁴⁰ Documento Curricular para Goiás.

Deficiência Visual e Tecnologias Assistivas; IX) Cartografia Escolar: Práticas pedagógicas e a construção do saber geográfico; X) Cidadania e Democracia nas escolas; XI) Educação e Justiça: Lei Maria da Penha na Escola (SEDUC, 2022).

Os cursos ofertados pelo Cepfor, utilizam os recursos da tecnologia da informação para possibilitar o maior alcance dos professores. Os certificados obtidos poderão ser utilizados para justificar os ganhos decorrentes da GEERC, uma vez que basta um curso de 40 horas por semestre para que o professor resgatar o direito a sua gratificação. Caso os professores não comprovem o direito a gratificação, os valores são deduzidos na folha de pagamento posterior ao prazo estipulado pela secretaria. Essa comprovação é realizada via sistema da SEDUC, no qual o professor anexa os comprovantes e certificados.

No diagnóstico apresentado anteriormente, destacamos uma questão sobre o cumprimento da Lei do Piso (Brasil, 2008a), em relação ao tempo destinado a aulas e a atividades complementares. Em fevereiro de 2023, o atual governador aprovou a Lei 21.793/2023 (Goiás, 2023b) que alterou a lei 13.909/2001 (Goiás, 2001), estabelecendo novos cálculos em relação a carga horária do professor a ser desenvolvida em sala de aula, na unidade escolar e fora dela. A figura 12 descreve os novos valores de carga horária de trabalho e de horas-atividade para os professores da rede estadual.

Figura 12 – Distribuição de carga horária em sala de aula e horas-atividade.

| Carga horária semanal (½) [aulas] | Carga horária semanal [horas] | Carga horária mensal [horas] | Carga horária semanal (½) [horas] | Unidade escolar (½) [horas] | Livre (½) [horas] |
|-----------------------------------|-------------------------------|------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------|-------------------|
| | | | Carga horária semanal (½) [horas] | Unidade escolar (½) [horas] | Livre (½) [horas] |
| 16 | 20 | 100 | 7 | 2 | 5 |
| 17 | 21 | 106,25 | 7 | 2 | 5 |
| 18 | 23 | 112,5 | 8 | 3 | 5 |
| 19 | 24 | 118,75 | 8 | 3 | 5 |
| 20 | 25 | 125 | 8 | 3 | 5 |
| 21 | 26 | 131,25 | 9 | 3 | 6 |
| 22 | 28 | 137,5 | 9 | 3 | 6 |
| 23 | 29 | 143,75 | 10 | 3 | 7 |
| 24 | 30 | 150 | 10 | 3 | 7 |
| 25 | 31 | 156,25 | 10 | 3 | 7 |
| 26 | 33 | 162,5 | 11 | 4 | 7 |
| 27 | 34 | 168,75 | 11 | 4 | 7 |
| 28 | 35 | 175 | 12 | 4 | 8 |
| 29 | 36 | 181,25 | 12 | 4 | 8 |
| 30 | 38 | 187,5 | 13 | 4 | 9 |
| 31 | 39 | 193,75 | 13 | 4 | 9 |
| 32 | 40 | 200 | 14 | 5 | 9 |

Fonte: Goiás (2023b, p. 6).

Quando apresentamos o diagnóstico sobre essa carga horária, pelo quadro vigente antes de 2023, era utilizado a hora-aula como referência. Com a nova lei, adotou-se a hora relógio para o cálculo e distribuição da carga horária de sala de aula e de horas-atividades.

Como sabemos, a Lei 17.738/2008 prevê que na “composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (Brasil, 2008a, p. 1). Ou seja, um terço da carga horária do professor deve ser cumprida com atividades que não envolvam interação com os estudantes.

Na rede estadual goiana, o professor deve cumprir um terço das horas-atividade na unidade escolar, por meio da participação de capacitações, planejamento e interação com os colegas da área. Assim, podemos observar na figura 12 que a partir de 2023, o professor que trabalha 40 horas semanais, deve ministrar 32 horas-aula de 50 minutos, totalizando 26,67 horas de aula, restando 13,33 horas para horas atividades. Foi feita uma aproximação, para que o professor conte com 14 horas-atividade, destas, 5 horas devem ser cumpridas na escola e as demais em atividades livres de planejamento e correção de atividades, respeitando a legislação vigente.

Houve muitos questionamentos em relação a mudança realizada, pois anteriormente o professor com carga horária de 40 horas-aula ministrava um menor número de aulas (28 horas-aula) e com a nova lei, ele passou a ministrar 32 horas-aula para receber por 40 horas (horas relógio = 60 minutos). Entretanto há de salientar que anteriormente a lei não estava sendo cumprida adequadamente e essa normatização fez com que os requisitos legais fossem cumpridos.

Ao refletirmos sobre a situação dos professores de Química, vemos um agravamento no quadro provocado pela redução do número de aulas decorrente da implementação da BNCC-Educação Básica, e agora o aumento da carga horária em sala de aula levará a dificuldades como por exemplo se estabelecer em apenas uma unidade escolar. Isso gera dispêndio de tempo para se deslocar para duas ou três escolas, especialmente em cidades menores; cansaço e desgaste decorrentes do maior número de turmas para planejamento e elaboração de aulas, dentre tantos fatores desmotivantes.

Devemos destacar que essas mudanças na legislação e na gestão da educação estadual, ocorridas desde 2011, acabam por gerar intensificação⁴¹ e precarização do trabalho docente, em

⁴¹ Chama-se intensificação do trabalho os processos que resultam em maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados. Em síntese, mais trabalho (Dal Rosso, 2006, p. 70 apud Carmo, 2014, p. 215).

especial quando promove a responsabilização do professor pelo sucesso ou fracasso da educação e utilização de índices classificatórios do desempenho escolar, levando ao estabelecimento de uma escola pautada em conceitos meritocráticos importados do discurso educacional de matriz empresarial (Carmo, 2014).

Segundo o autor, e pelo exposto neste trabalho, a concretização dessa matriz empresarial provocaram modificação no âmbito da educação escolar nos currículos (BNCC), instituindo a meritocracia (bônus e premiações); sistema de avaliação (IDEB) e criação de índices e políticas de “valorização” profissional (gratificações). Podemos perceber que a introdução de um currículo flexível, dinâmico e o aumento da carga horária de disciplinas específicas destinadas a melhoria dos índices de qualidade, reforçam o processo de intensificação do trabalho docente (Carmo, 2014).

Podemos perceber que em relação ao trabalho docente, plano de carreira, cargos e salários são fatores de valorização dos profissionais da educação e devem ser considerados na estrutura organizacional das escolas para estimular o desenvolvimento dos profissionais que atuam diretamente na formação do cidadão. “Não podemos nos esquecer que o professor é um profissional e deve ser bem remunerado por sua função e reconhecido por sua importância social” (Sousa *et al.*, 2023, p. 153). Pois essa valorização se configura como primordial para chegarmos a uma educação pública de qualidade para o Brasil e os planos nacional e estadual possuem os elementos para a concretização dessa qualidade, portanto basta planejar a educação tendo as metas desses planos como norteadoras das ações governamentais na elaboração das demais políticas públicas.

Nosso trabalho versou prioritariamente sobre a formação e valorização docente por meio do cumprimento das metas do PNE e do PEE, buscando formas de promover a qualidade da educação. Assim percebemos alguns pontos que podem ser vislumbrados no próximo plano, uma vez que o atual está em seu final de vigência.

5.3 – PROPONDO CAMINHOS PARA UM NOVO PNE 2025-2035: MOVIMENTOS PARA VENCER A INÉRCIA.

Durante nosso texto, apresentamos diversos dados sobre a Educação Básica brasileira, e como pode ser notado, ficou evidente que as metas do PNE, por motivos variados, não foram contempladas em sua totalidade. Em relação as metas analisadas nessa pesquisa, detectamos a impossibilidade real de não serem alcançadas. Isso nos leva a pensar na elaboração do novo PNE, com vigência de 2025 a 2035, se consideramos a vigência de dez anos.

Quando pensamos na elaboração de um novo PNE, devemos lembrar que o plano vigente já estabeleceu alguns pontos sobre sua substituição em 2025. Dentre eles destacamos o artigo 12:

Art. 12. Até o final do primeiro semestre do nono ano de vigência deste PNE, o Poder Executivo encaminhará ao Congresso Nacional, sem prejuízo das prerrogativas deste Poder, o projeto de lei referente ao Plano Nacional de Educação a vigorar no período subsequente, que incluirá diagnóstico, diretrizes, metas e estratégias para o próximo decênio (Brasil, 2014a, p. 48).

Esse prazo se esgotou em junho de 2023 e até o momento não temos sequer uma avaliação concreta do alcance das metas do plano vigente, logo o diagnóstico que retrata a situação real do avanço das metas do PNE 2014-2024 não foi elaborado e o processo de elaboração do novo PNE ainda não foi iniciado. Vemos mais uma vez o descumprimento da lei, com total falta de seriedade e comprometimento dos órgãos e entidades responsáveis por esse processo.

O principal fator impeditivo da execução do plano foi a ausência de financiamento adequado, o que compromete também o alcance da Meta 20. O documento já estabelecia em seu artigo 10 a necessidade de investimento e envolvimento das unidades federativas para direcionar os recursos necessários ao alcance das metas.

Art. 10. O plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios serão formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias deste PNE e com os respectivos planos de educação, a fim de viabilizar sua plena execução (Brasil, 2014a, p. 47-48).

Mesmo a lei determinando claramente a responsabilidade de todos os entes federados no financiamento necessário a execução do plano, não verificamos esse envolvimento e respeito a legislação. Neste cenário é difícil pensar na elaboração de um novo plano quando o atual foi relegado ao quase esquecimento e tratado com descaso e descomprometimento exacerbado. Segundo Pinto (2023), não se pode negar que

[...] o descumprimento do atual PNE constringe e delimita o espaço de debates do próximo PNE. Para aprender com os erros do plano vigente e formular um próximo plano educacional que seja amplamente executado e devidamente fiscalizado, todas as instâncias competentes de controle precisam chamar para si a responsabilidade de avaliar as razões pelas quais não se assegurou financiamento adequado ao cumprimento das metas e estratégias do PNE (Pinto, 2023, *online*).

Associado ao não cumprimento da Meta 20, a falta de investimento na educação se constitui como um grande obstáculo para qualquer projeto de melhoria e acabou por levar ao fracasso o PNE 2014-2024, uma vez que são identificados inércias e retrocessos em todos os parcos processos avaliativos das metas.

Ao se pensar um novo PNE devem ser observados alguns pontos relevantes para que não tenhamos “o mesmo do mesmo” e que saíamos desse ciclo de elabora-aprova-não cumpre que tem assolado os últimos PNEs. Motta (2023) afirma que precisamos nos lembrar que: I) a CF prevê diversos instrumentos de planejamento além do plano plurianual⁴² (PPA); II) os instrumentos de planejamento setorial, como o PNE, “se caracterizam como instrumentos políticos estratégicos que devem ser orientados para a consecução dos fins principais do Estado”; III) “Há uma relação de *instrumentalidade* entre o PPA e o PNE, que possui assento constitucional no artigo 214: o PPA deve, *obrigatoriamente*, orientar as leis orçamentárias – no que se refere à alocação de recursos e sua priorização — para permitir a realização dos objetivos, metas e estratégias da educação nacional; IV) o PPA “deve estar em conexão com os demais instrumentos de planejamento – como o PNE – para oferecer condições de efetivamente alcançar as metas estabelecidas” (Motta, 2023, *online*).

O autor reforça ainda o papel dos Tribunais de Contas que: I) elaboraram recomendações com parâmetros mínimos de verificação a serem observados nas ações de fiscalização para aferir a compatibilização entre as peças orçamentárias dos entes federados e os seus planos de educação, incluindo a realização de audiências públicas e promoção da transparência, acompanhamento e controle social; II) são orientados a fiscalizar se os recursos da educação foram imediatamente repassados ao órgão responsável pela educação; III) verificar se o Executivo estabeleceu a programação financeira e o cronograma de execução mensal de desembolso, se houve limitação de empenho (com obediência aos critérios legais) e; III) acompanhar as dotações orçamentárias que não foram executadas ou que apresentaram baixa execução (Motta, 2023, *online*). Assim a aproximação entre o PPA e o novo PNE, seja uma possibilidade de concretização do plano, tornando-o financeiramente viável e uma forma de promover uma maior fiscalização e seriedade no cumprimento das metas que compõem esse novo documento.

⁴² Plano Plurianual (PPA) Ele define as diretrizes, os objetivos e as metas da administração pública federal, contemplando as despesas de capital (como, por exemplo, os investimentos) e outras delas decorrentes, além daquelas relativas aos programas de duração continuada. Ele é estabelecido por lei, com vigência de quatro anos; se inicia no segundo ano de mandato de um presidente e se prolonga até o final do primeiro ano do mandato de seu sucessor ([https://www.gov.br/planejamento/pt-br/assuntos/plano-plurianual#:~:text=Plano%20Plurianual%20\(PPA\),-O%20principal%20instrumento&text=Ele%20define%20as%20diretrizes%2C%20os,aos%20programas%20de%20dura%C3%A7%C3%A3o%20continuada](https://www.gov.br/planejamento/pt-br/assuntos/plano-plurianual#:~:text=Plano%20Plurianual%20(PPA),-O%20principal%20instrumento&text=Ele%20define%20as%20diretrizes%2C%20os,aos%20programas%20de%20dura%C3%A7%C3%A3o%20continuada)).

Em relação ao descumprimento das metas do PNE, Pinto (2023) defende que se deve “contrastar as despesas discricionárias⁴³ computadas nos recursos vinculados à educação com o risco de descumprimento das metas e estratégias do PNE em cada ente da federação” de forma a impor sobre estes entes, uma presunção relativa de irregularidade” (Pinto, 2023, *online*).

A autora afirma que o cumprimento das metas se constitui em obrigação legal e não deveriam ser preteridas por despesas discricionárias alheias ao planejamento educacional, uma vez que o PNE se mostra secundário as ações das políticas públicas da educação nacional e defende que o núcleo desse problema “reside no desvio dos recursos educacionais para atender a finalidades outras que não aquelas identificadas como metas e estratégias do respectivo planejamento setorial, em afronta — reiteramos — ao artigo 10 da Lei 13.005/2014” (Pinto, 2023, *online*). Pois segundo ela, muitos gestores priorizam despesas discricionárias à frente das obrigatórias, o que compromete não só o alcance do planejado, mas também fragiliza o debate acerca da qualidade do gasto público em educação (Pinto, 2023, *online*).

Corroboramos com a autora quando ela sugere que se mostra ausente “às instâncias competentes de controle e à sociedade promoverem a evidenciação da inversão de prioridades e impor o ônus agravado de motivação, para fins de correção das distorções alocativas que comprometem a política pública de educação na federação brasileira” (Pinto, 2023, *online*). Decorre dessas ausências e silenciamentos, a falta de apontamentos sobre o mal desempenho do plano vigente e a falta de comprometimento na consistência e a tempestividade dos debates em torno da elaboração da proposta do PNE 2025/2035, que deveria ter começado em junho de 2023.

Discorreremos aqui sobre a efetivação das políticas públicas, do financiamento, execução, avaliação e monitoramento do alcance das metas do PNE. A seguir apresentamos uma sugestão a um modelo de escola que favorece a formação e valorização dos professores, bem como o alcance das metas estabelecidas para o alcance de uma educação de qualidade.

5.3.1 – Valorização Docente: um Olhar Sobre a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e o SNE.

Durante nossa investigação sobre os dados estatísticos de remuneração e formação dos professores da educação pública, percebemos que as unidades federais que oferecem ensino

⁴³ Segundo o Observatório de Políticas Científicas (ICQ), as despesas do governo se dividem em dois tipos: obrigatórias e discricionárias. As obrigatórias são inflexíveis, previstas em leis federais ou na própria Constituição. As discricionárias são verbas cujo empenho não está previsto por lei. O governo tem flexibilidade para decidir quando e se vai gastá-las. Aqui entram a maioria dos investimentos em políticas públicas, serviços e infraestrutura (<https://iqc.org.br/observatorio/enciclopedia/verbas-obrigatorias-e-discricionarias/>).

médio e técnico, não são evidenciadas nas estatísticas em grande parte das análises sobre os avanços da educação básica. Isso decorre das particularidades em relação ao funcionamento e gestão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), constituintes da rede federal de ensino. Nesta seção vamos discorrer um pouco sobre essa rede de ensino público que acreditamos ser o referencial de educação que os professores do nosso país desejam.

Essa rede de ensino foi criada por meio da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008b) que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Esta rede é composta pelos seguintes grupos de estabelecimentos, definidos no artigo primeiro da lei 11.892/2008:

- I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;
- II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;
- III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;
- IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais;
- V - Colégio Pedro II (Brasil, 2008b, p. 1).

Essas instituições seguem o regime de gestão do governo federal e são vinculadas ao MEC ou a IES federais. Segundo Brasil (2008b, p. 1), elas possuem “natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar”. São estruturas educacionais públicas, que se diferenciam de outras entidades educacionais presentes no Brasil, pois possuem a autonomia das universidades federais, mas oferecem ensino técnico, tecnológico e superior.

De forma ampla, os IFs foram planejados de forma a desempenhar um papel central e estratégico na política de educação profissional e tecnológica instaurada com o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Uma instituição com uma proposta político-pedagógica inovadora, focada em promover a justiça social, a equidade, o desenvolvimento sustentável com inclusão social, a busca por soluções tecnológicas e inovadoras e a socialização do conhecimento científico (Ribeiro *et al.*, 2021). E essa proposta se assenta nos moldes da indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão e gestão, numa instituição que promove a formação e valorização dos profissionais da educação.

No âmbito da rede federal de ensino, dedicaremos nossa discussão no contexto dos institutos federais, e de forma mais específica, o Instituto Federal de Goiás (IFG) e o Instituto Federal Goiano (IF-Goiano), por integrarem o sistema educacional do estado de Goiás. Embora devamos destacar que eles são regidos pela legislação federal, com autonomia para estabelecer processos e procedimentos para cada unidade e campus. Os IFs são caracterizados e definidos no artigo segundo da lei que os instituiu como:

[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (Brasil, 2008b, p.1).

Esse mesmo artigo esclarece em seus três parágrafos que:

§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.

§ 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.

§ 3º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos à distância, a legislação específica (Brasil, 2008b, p. 1).

Analisando o texto da lei que os instituiu, podemos observar que os IFs oferecem diversas modalidades e níveis de ensino profissionalizante por todo o território nacional, desde o ensino técnico médio integrado, graduação (tecnólogo, licenciatura, bacharelado e engenharia) à pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado). Segundo Sousa *et al.* (2023), a base pedagógica acadêmica dos IFs

[...] atua no ensino técnico (modalidades: subsequente, proeja, concomitante e integrado), ensino superior (tecnólogo, bacharel, licenciatura, especialização e mestrado), pesquisa e extensão que constitui a base para sustentação de ação qualificada do Instituto e os cursos FIC - Formação Inicial e Continuada, que são cursos de qualificação profissional de curta duração (Sousa *et al.*, 2023, p. 152).

Desta base pedagógica nacional, a lei de criação dos IFs determina que dessas ofertas, pelo menos 50% das vagas devem ser direcionadas aos cursos técnicos de nível médio e no mínimo 20% aos cursos de licenciatura e formação de professores (Oliveira; Nunes, 2017). Toda essa rede de ensino com essas modalidades e níveis estão distribuídas pelos *campi* situados em todo o território nacional.

De acordo com Sousa *et al.* (2023, p. 152), a instituição da “Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, possibilitou o crescimento do número de escolas técnicas, passando de 144 unidades em 2006 para 669 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país”. Destas, Brasil (2008b) aponta a existência de 38 unidades de IFs pelo Brasil, distribuídos em diversos *campi*, sendo que cada unidade da federação possui pelo menos uma unidade e cada uma delas possui diversos *campi* pelo estado. Algumas unidades federativas possuem mais de uma unidade por estado, como Bahia (2); Goiás (2); Minas Gerais (5); Pernambuco (2); Rio de Janeiro (2); Rio Grande do Sul (3) e Santa Catarina (2) (Brasil, 2008b).

Podemos destacar que essa rede está presente em todo o território nacional, o que o caracteriza como uma instituição que promove a “interiorização e a aproximação com a realidade regional, atuando em várias regiões do país e criando oportunidades de qualificação profissional, cidadania e continuidade dos estudos em outros níveis e modalidades de ensino” (Nogueira; Aguiar; Gisi, 2023, p. 11), se destacando no combate às desigualdades sociais e no enfrentamento das diferenças educacionais tão latentes na educação brasileira.

Em relação a organização estrutural, cada “Instituto Federal é organizado em estrutura multicampi, com proposta orçamentária anual identificada para cada campus e a reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores” (Brasil, 2008b, p. 5). No âmbito do Ministério da Educação, compete à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC) o planejamento e o desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, incluindo o controle e a disponibilidade orçamentária e financeira.

Os institutos têm se destacado nos últimos tempos pela diversidade de oferta educacional e pela qualidade da educação, conseguindo excelentes resultados em termos de avaliações externas e internas. Segundo Sousa *et al.* (2023, p. 152), “a educação da rede federal é conhecida pela sua boa qualidade no ensino e a diversidade de cursos, voltada para o mercado local e atuando na potencialização social e econômica da região em que está inserida”. Segundo Ribeiro *et al.*, (2021, p. 8),

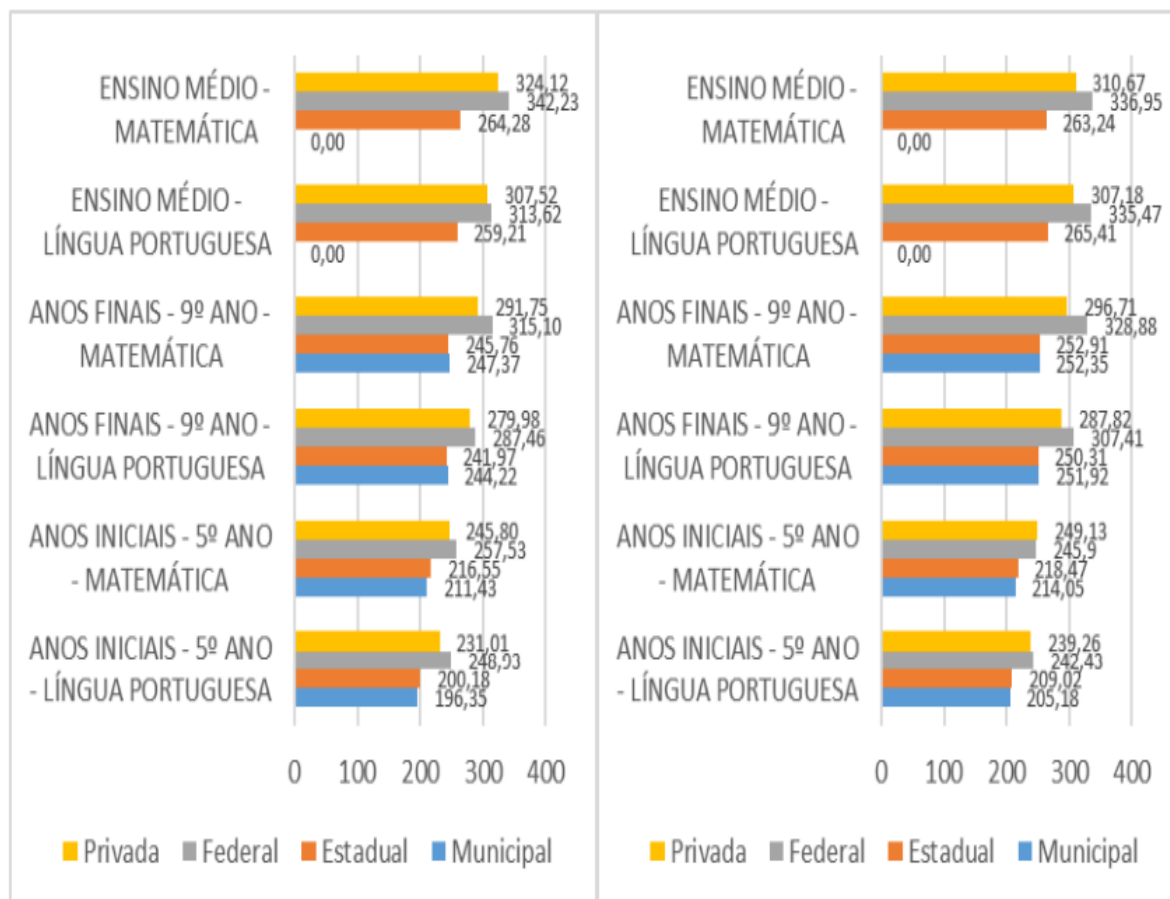
[...] a proposta de criação dos IFs aponta para a materialização de políticas de ampliação dos direitos sociais em curso, para a implantação de um projeto educacional engajado à transformação social dos seus estudantes, a partir da elevação de suas vivências, experiências e do nível de conhecimento. Assim, a democratização da educação se vincula à ampliação da oferta com condições de permanência para o êxito dos estudantes, não bastando apenas garantir o acesso.

Assim podemos perceber que a concepção de qualidade social da educação perpassa pelos princípios e fundamentos da educação dos IFs, atentando-se a todos os aspectos que interferem no desenvolvimento humano. Podemos perceber a preocupação com a formação dos estudantes, por meio do acesso e a permanência desses estudantes na escola.

Nogueira, Aguiar e Gisi (2023) destacam que o desempenho dos alunos dos IFs em avaliações de larga escala, tanto em nível nacional (IDEB) quanto internacional (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA), se mostram superiores à média geral brasileira e próximas às médias das escolas privadas com os melhores resultados na qualificação.

Para termos uma ideia desse desempenho, apresentamos na figura 13 os dados obtidos por Coelho, Lopes e Costa (2022) referente ao resultado no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2015 da região Centro-Oeste.

Figura 13 - Dados do SAEB 2013 (esquerda) e 2015 (direita) na região Centro-Oeste.



Fonte: Coelho, Lopes e Costa (2022, p. 7).

Podemos perceber o desempenho dos alunos da rede federal prevalecendo sobre as demais redes. Esses resultados evidenciam que a rede federal tem diferenciais que a eleva aos melhores índices de qualidade da educação. Isso também é verificado em avaliações como o ENEM e exames internacionais.

Podemos citar como exemplo exitoso que impacta positivamente nas metas do PNE, como a Meta 16, que aborda a questão da formação em pós-graduação. Em termos de formação em pós-graduação, a rede federal também ocupa posição de destaque pois apresenta percentuais de professores com pós-graduação maiores do que a rede privada durante o período de 2013 a 2021. Esse resultado pode ser observado na figura 14 a seguir:

Figura 14 - Percentual de Professores da Educação Básica com Pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, por Dependência Administrativa – Brasil – 2013-2021.



Fonte: Brasil (2022b, p. 349).

Como já discutimos anteriormente, a meta seria 50% dos professores com pós-graduação. A rede federal já teria alcançado essa meta antes mesmo da aprovação do PNE 2014-2024. Como vimos na figura, na rede federal, em 2021, os professores pós-graduados representavam 85,8%, nas redes estaduais 50,8%, nas redes municipais 50,3% e na rede privada 27,6% (Brasil, 2022b).

A qualidade alcançada nesses institutos pode ser atribuída em grande parte aos princípios de formação e valorização dos professores que atuam na rede federal. A carreira dos professores dos institutos federais é descrita por Oliveira e Nunes (2017) a partir da definição de que eles podem ser chamados de professores híbridos já que podem lecionar no ensino médio de primeiro ano, como em uma pós-graduação *stricto sensu*; são estimulados a qualificação (mestrado e doutorado); possuem a sua disposição excelentes e diversos laboratórios, estruturas para pesquisa e extensão; cargas horárias de trabalhos flexíveis, distribuída entre ensino, pesquisa e extensão, permitindo tempo para planejamento e qualidade de vida.

Por esses e outros argumentos, é que defendemos a instauração de uma educação nacional nesses moldes, bem como uma carreira docente similar àquela dos professores dos IFs, onde prevalece a valorização e formação docente, atendendo ao previsto nas metas do PNE

2014-2024. Sugerimos a criação de um sistema único de educação elaborado a partir do modelo dos institutos federais aqui brevemente discutido e apresentado.

Os professores que ingressam, como efetivos, na carreira docente dos IFs são denominados professores do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) e possuem seu plano de carreira regido pela Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012) que prevê a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, dentre eles, os professores EBTT.

Segundo Brasil (2012), a Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico é composta pelas classes D I, D II, D III, D IV e titular, sendo que cada classe conta com subclasses conforme a descrição no quadro 21.

Quadro 21 – Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

| CARGO | CLASSE | NÍVEL |
|---|---------|-------|
| Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico | Titular | 1 |
| | D IV | 4 |
| | | 3 |
| | | 2 |
| | | 1 |
| | DIII | 4 |
| | | 3 |
| | | 2 |
| | | 1 |
| | D II | 2 |
| | | 1 |
| | D I | 2 |
| | | 1 |

Fonte: Brasil (2012).

O ingresso na carreira como professor EBTT se dá por meio de concurso público, conforme descrito no artigo dez do Plano de Carreira

Art. 10. O ingresso nos cargos de provimento efetivo de Professor da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e da Carreira do Magistério do Ensino Básico Federal ocorrerá sempre no Nível 1 da Classe D I, mediante aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos (Brasil, 2012, p. 5).

Nos concursos para ingresso na carreira é exigido diploma de curso superior de graduação, divulgados por meio de edital contendo todas as etapas, os critérios eliminatórios e classificatórios do certame, de forma clara e específica (Brasil, 2012). Uma adequação ainda necessária nos concursos para ingresso na carreira EBTT é a exigência de licenciatura nos editais para contratação de professores, pois atualmente os editais exigem a graduação na área de atuação, não estabelecendo que essa graduação seja licenciatura. Esse fato justifica ainda os índices de professores não licenciados atuando no Ensino Médio dos IFs, impactando no alcance da Meta 15 do PNE 2014-2024.

Após o ingresso (Classe D I, nível 1), a carreira é desenvolvida a partir de progressão funcional e promoções, alcançadas mediante avaliação de desempenho e comprovação das titulações adquiridas (Sousa, 2022), de acordo com o Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal (Brasil, 2012).

§ 2º A progressão na Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico ocorrerá com base nos critérios gerais estabelecidos nesta Lei e observará, cumulativamente:

I - o cumprimento do interstício de 24 (vinte e quatro) meses de efetivo exercício em cada nível; e

II - aprovação em avaliação de desempenho individual (Brasil, 2012, p. 8).

Para a progressão a titular, é necessário cumprir outros critérios: possuir doutorado, ser aprovado na avaliação de desempenho e solicitar aprovação de memorial considerado sua atuação nas atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão acadêmica e produção profissional relevante, ou ainda defender uma tese acadêmica inédita (Brasil, 2012; Sousa *et al.*, 2022).

Agora que apresentamos brevemente a forma de ingresso, que por sinal tem sido muito concorrida, com a inscrição de muitos candidatos por vaga. Esse interesse sinaliza o diferencial dessa carreira docente em relação ao outras redes públicas de ensino. Em partes, essa demanda se deve às vantagens financeiras decorrente da remuneração prevista e as condições de trabalho para o professor EBTT.

Nesse sentido a Lei 12.772/2012, em seu capítulo IV regulamenta a remuneração do plano de carreiras e cargos de magistério federal, dentre eles os vencimentos dos professores EBTT. Segundo Brasil (2012), a estrutura remuneratória desses profissionais se compõe pelo Vencimento Básico (conforme valores e vigências para cada Carreira, Cargo, Classe e Nível) e pela Retribuição por Titulação (RT). Sobre essa retribuição, Brasil (2012) esclarece em seu artigo dezessete (17), parágrafos primeiro e segundo:

§ 1º A RT será considerada no cálculo dos proventos e das pensões, na forma dos regramentos de regime previdenciário aplicável a cada caso, desde que o certificado ou o título tenham sido obtidos anteriormente à data da inativação. § 2º Os valores referentes à RT não serão percebidos cumulativamente para diferentes titulações ou com quaisquer outras Retribuições por Titulação, adicionais ou gratificações de mesma natureza (Brasil, 2012, p.9).

Assim, os direitos adquiridos com ganhos financeiros ficam assegurados, e contemplam o final da carreira e a aposentadoria. Uma vantagem aplicada aos professores EBTT é a possibilidade de receber a RT sem ter cursado uma pós-graduação. Neste caso será considerada a equivalência da titulação exigida com o Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC). Segundo Oliveria e Nunes (2017, p. 195-196), o RSC “é um processo pelo qual são reconhecidos os conhecimentos e habilidades desenvolvidos a partir da experiência individual

e profissional, bem como no exercício das atividades realizadas no âmbito acadêmico”, ou seja, é uma forma de valorização do currículo do professor.

Brasil (2012) estabelece os três níveis de RSC existente na carreira: a RSC-I, a RSC-II e a RSC-III, que somadas ao diploma ou certificado garantem a remuneração equivalente a titulação superior. Essa relação foi definida no parágrafo segundo do artigo dezoito (18) da lei 12.772/2012 nas seguintes situações: (i) diploma de graduação e RSC-I equivale à titulação de especialização; (ii) certificado de pós-graduação *lato sensu* e RSC-II equivale a mestrado; e (iii) titulação de mestre e RSC-III equivale a doutorado, para fins de recebimento da RT.

Em relação ao regime de trabalho, a carreira docente nos IFs estabelece três possibilidades: (i) tempo parcial de 20 horas semanais; (ii) tempo integral em 40 horas semanais, com dedicação exclusiva; e (iii) em casos excepcionais, tempo integral em 40 horas, sem dedicação exclusiva. A dedicação exclusiva impede o servidor de atuar em outras atividades remuneradas públicas ou privadas, salvo as exceções prevista na lei (Brasil, 2012).

Como o regime de trabalho mais comum no âmbito dos IFs é o de 40 horas, com dedicação exclusiva, apresentamos a seguir no quadro 22 os valores vigentes a partir de maio de 2023 para as RT recebidas pelos professores EBTT.

Quadro 22 – Valores da Retribuição por titulação para professores EBTT, 40 horas e dedicação exclusiva, em reais (R\$).

| CLASSE | NÍVEL | RETRIBUIÇÃO POR TITULAÇÃO | | | |
|---------|-------|---------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------|
| | | APERFEIÇAMENTO | ESPECIALIZAÇÃO ou RSC-I + Graduação | MESTRADO ou RSC-II + Especialização | DOCTORADO ou RSC-III + Mestrado |
| Titular | 1 | 1.040,82 | 2.081,65 | 5.204,12 | 11.969,48* |
| D IV | 4 | 946,21 | 1.892,40 | 4.731,01 | 10.881,34 |
| | 3 | 909,81 | 1.819,62 | 4.549,05 | 10.462,82 |
| | 2 | 874,82 | 1.749,64 | 4.374,09 | 10.060,41 |
| | 1 | 841,17 | 1.682,34 | 4.205,85 | 9.673,47 |
| D III | 4 | 672,93 | 1.345,88 | 3.364,69 | 7.738,77 |
| | 3 | 647,06 | 1.294,11 | 3.235,27 | 7.441,14 |
| | 2 | 622,17 | 1.244,33 | 3.110,84 | 7.154,93 |
| | 1 | 598,24 | 1.196,48 | 2.991,19 | 6.879,74 |
| D II | 2 | 567,05 | 1.134,10 | 2.835,25 | 6.521,09 |
| | 1 | 540,05 | 1.080,09 | 2.700,25 | 6.210,56 |
| D I | 2 | 511,90 | 1.023,79 | 2.559,47 | 5.886,78 |
| | 1 | 487,51 | 975,04 | 2.437,59 | 5.606,46 |

Fonte: Brasil (2012) – anexo IV⁴⁴.

⁴⁴ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/Anexos/ANL12772-IV%20a%20VI..htm

Os valores apresentados no quadro 22 são acrescidos ao vencimento básico estabelecido no quadro 23, atualizados em maio de 2023.

Quadro 23 – Vencimento básico, em reais (R\$), para Professores EBTT conforme o regime de trabalho.

| CLASSE | NÍVEL | VENCIMENTO BÁSICO | | |
|---------|-------|--------------------|----------|---------------------|
| | | REGIME DE TRABALHO | | |
| | | 20 HORAS | 40 HORAS | DEDICAÇÃO EXCLUSIVA |
| Titular | 1 | 5.204,12 | 7.285,77 | 10.408,24 |
| D IV | 4 | 4.731,01 | 6.623,43 | 9.462,03 |
| | 3 | 4.549,05 | 6.368,67 | 9.098,11 |
| | 2 | 4.374,09 | 6.123,73 | 8.748,19 |
| | 1 | 4.205,85 | 5.888,20 | 8.411,72 |
| D III | 4 | 3.364,69 | 4.710,55 | 6.729,37 |
| | 3 | 3.235,27 | 4.529,39 | 6.470,55 |
| | 2 | 3.110,84 | 4.355,18 | 6.221,68 |
| | 1 | 2.991,19 | 4.187,67 | 5.982,39 |
| D II | 2 | 2.835,25 | 3.969,35 | 5.670,51 |
| | 1 | 2.700,25 | 3.780,34 | 5.400,48 |
| D I | 2 | 2.559,47 | 3.583,26 | 5.118,95 |
| | 1 | 2.437,59 | 3.412,63 | 4.875,18 |

Fonte: Brasil (2012).

De acordo com os valores dos quadros acima, o salário final do servidor, de acordo com o plano de carreira e seu enquadramento funcional, é composto pelos valores apresentados nos quadros 22 e 23, acrescido do auxílio alimentação no valor atual de R\$ 658,00 (seiscentos e cinquenta e oito reais).

Nesse contexto, tomando por exemplo um professor de Química, em início de carreira, após o estágio probatório⁴⁵, que já tenha concluído o mestrado e com carga horária de 40 horas semanais, apresentamos no quadro 24 a diferença salarial entre os cargos nas redes estadual e federal.

Quadro 24 – Valores de salário, para o ano de 2023, para professores da rede estadual e federal.

| REDE | VENCIMENTO | TITULAÇÃO (mestre) | AUXÍLIO | GRATIFICAÇÃO | TOTAL |
|---------------------|--------------|--------------------|--------------------------|-------------------------|---------------|
| Estadual PIV-A | R\$ 4.709,81 | R\$ 1.883,92 | R\$ 500,00 R\$ 500,00 | R\$ 1.111,84 (GEERC) | R\$ 8.705,57 |
| Federal* D III-1 | R\$ 5.982,39 | R\$ 6.879,74 | R\$ 658,00 | - | R\$ 13.520,13 |

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Brasil (2012) e Goiás (2023).

* Professor EBTT, com Dedicção Exclusiva, com mestrado + RSC.

⁴⁵ Estágio probatório: 3 anos de efetivo exercício de suas funções no cargo.

Como podemos perceber, a diferença salarial é significativa, alcançando o valor de R\$ 4.814,56 (quatro mil, oitocentos e quatorze reais, cinquenta e seis centavos). Devemos lembrar que os professores da rede estadual possuem um programa de bonificação que proporciona ganhos que chegam a um 14º salário, conforme os resultados alcançados. Entretanto esse ganho não é incorporado ao vencimento e nem se constitui como vantagem para fins de carreira e não foi considerado no nosso cálculo de salários.

Os dados obtidos na literatura e pela experiência pessoal na rede estadual por 19 anos e agora, há 7 anos na rede federal, podemos afirmar que as condições de trabalho na rede federal são muito superiores à da rede estadual, pois além dos ganhos salariais, a rede federal oferece uma ótima estrutura física e pedagógica, com diversos laboratórios e equipamentos, técnico de laboratório para suporte antes e depois das aulas experimentais, além do apoio aos discentes em vários aspectos.

Outro ponto a destacar é a carga horária de regência em sala de aula. O professor da rede estadual necessita ministrar 32 horas-aula de regência, enquanto o professor EBTT deve cumprir o mínimo de 14 horas e o máximo de 20 horas em regência. As demais atividades se distribuem em gestão, pesquisa e extensão, de forma a completar a carga horária.

Caso o servidor federal opte pelo pagamento de um plano de saúde, ele é ressarcido com o valor denominado Saúde Suplementar, necessitando comprovação mensal para a manutenção do benefício. Esse benefício, a título de ressarcimento, assume valores que variam proporcionalmente à idade do servidor e seus dependentes legais; e da sua renda mensal (inversamente proporcional).

Além de ser regido pela lei 12.772/2012, o IF Goiano possui o manual do servidor, contemplando maiores detalhes sobre toda a carreira dos servidores da instituição. Este documento encontra-se discriminado em página específica na internet, de forma pública, onde se pode consultar normativas e procedimentos para fazer requerimentos. O endereço disponível para acessar todas as informações de interesse sobre a carreira no IF-Goiano é encontrado no *link* <https://ifgoiano.edu.br/home/index.php/manual-servidor-2020.html> (IF-Goiano, 2023).

No âmbito da formação docente, os IFs possibilitam duas licenças para esse fim, sendo assegurados todos os direitos e vantagens a que fizer jus: afastamento para participar de programa de pós-graduação *stricto sensu* ou de pós-doutorado e a licença para capacitação profissional.

Segundo o manual do servidor do IF- Goiano (2023), “a cada quinquênio de efetivo exercício, o servidor poderá, no interesse da Administração, afastar-se do exercício do cargo

efetivo, com a respectiva remuneração, por até três meses, para participar de curso de capacitação profissional” e poderá ser concedida nos seguintes casos:

- I – participação em ação de desenvolvimento;
- II – elaboração de monografia, trabalho de conclusão de curso, dissertação de mestrado ou tese de doutorado;
- III - participação em curso presencial ou intercâmbio para aprendizado de língua estrangeira, quando recomendável ao exercício de suas atividades, conforme atestado pela chefia imediata; ou
- IV – realização de curso conjugado com: a) atividades práticas em posto de trabalho em órgão público; ou b) atividade voluntária em entidade que preste serviços desta natureza (IF-Goiano, 2023).

O investimento em formação continuada favorece o crescimento profissional, pois o professor é um constante estudioso e a evolução no plano de carreira constitui um estímulo para a continuidade dos estudos, uma vez que recebe incentivos constantes para se manter em formação. Essas licenças são pleiteadas conforme editais específicos publicados nos meios de comunicação institucionais, com as regras, procedimento e etapas do processo seletivo. O número de vagas depende da demanda do campus, respeitando o limite máximo de 15% do corpo docente, no caso do afastamento para pós-graduação (IF-Goiano, 2023).

A definição do plano de carreira é um fator a ser mencionado pois garante a clareza em relação aos ganhos durante a carreira, pois ao ingressar, o professor EBTT sabe exatamente os valores de salários que terá e quais as possibilidades de progressão e promoção. Sousa *et al.* (2023) destaca as necessidades da escola estadual, no sentido de melhorar a oferta da formação continuada e no alcance da qualidade do ensino ofertado por ela.

[...] para colaborar com o desenvolvimento dos educandos no âmbito das instituições de ensino é que os docentes devem estar sempre em busca de um aperfeiçoamento de sua competência profissional, mas isso implica, no caso dos IF, de políticas públicas próprias e que propiciem o afastamento remunerado para qualificação, um aumento de remuneração a partir de uma qualificação mais avançada, entre outros pontos, como há no plano de carreira dos funcionários dos IF (Sousa *et al.*, 2023, p. 155).

Assim fica claro que a estrutura do plano de carreira dos IFs se destaca na formação e valorização dos professores, promovendo uma educação de qualidade e o atendimento das metas do PNE e do PEE.

Diante deste cenário e dos fatores apresentados sugerimos que a educação nacional seja pensada e estruturada por meio de um SNE que defina um padrão único de ensino, gradativamente instalado nas escolas públicas do país, sob a gestão do governo federal e que utilize os princípios da rede federal de ensino. Corroboram com essa defesa, Oliveira e Nunes (2017), quando afirmam que a realidade dos profissionais da educação das redes municipais e estaduais brasileiras necessitam de um olhar mais acurado no sentido de sua valorização e

formação, para que se atinja os padrões almejados e previstos no PNE. Por meio da comparação entre a rede estadual goiana e a realidade dos IFs, é possível afirmar que a educação poderia avançar muito se o modelo aplicado nos Institutos Federais fosse adotado pelas demais redes públicas de ensino.

Os indicadores das avaliações em larga escala e as avaliações externas apontam que o nível de qualidade da educação ofertada pelos IFs estão se igualando aos países desenvolvidos, percebemos que as políticas adotadas para a rede federal facilitam o alcance das metas do PNE, uma vez que temos praticamente todos os professores com graduação, embora nem todos sejam licenciados, participam de formação continuada, possuem salários maiores que aos demais profissionais graduados e possuem plano de carreira aprovado em lei e homologado, ou seja, excelentes políticas de formação e valorização docente.

Portanto reforçamos aqui a defesa da nossa tese de que a formação e a valorização dos professores previstas nas metas do PNE e do PEE-GO promovem a qualidade da Educação e da Educação Química. Assim, se o governo estabelecer um SNE onde haja a real valorização docente, conseqüentemente alcançaríamos as metas dos planos e elevaríamos os níveis educacionais brasileiros ao nível da excelência, como tem acontecido com os institutos federais.

Finalizamos nosso texto, reforçando que nada do que foi discutido e sugerido aqui pode ser efetivado se as políticas educacionais não forem encaradas como prioridade pelos governos, independente de partidos ou ideologias políticas e que sejam priorizadas também no orçamento da União, com a destinação dos recursos necessários para a efetivação dos programas e projetos de uma educação de qualidade. Sem os investimentos necessários continuaremos nesse ciclo de precarização e descaso com o sistema educacional brasileiro, caminhando a esmo, sem a evolução necessária em termos de qualidade.

CONSIDERAÇÕES “QUASE” FINAIS

Ao traçarmos os caminhos dessa investigação muitos foram os questionamentos sobre a formação e valorização dos professores de Química e estamos finalizando-a com novas questões e inquietações. Conhecer de forma mais aprofundada o cenário político da educação brasileira nos revelou nuances, aspectos e fatores que nos conduziram a querer ir além, pois como dito no decorrer do texto, várias foram as encruzilhadas, onde tivemos que escolher caminhos para não nos perdermos nesse labirinto de fatores que permeiam e impactam o trabalho docente e seu contexto histórico-político-social.

Nosso ponto de partida se deu por meio do interesse em responder de que modo a formação e valorização de professores de Química, contempladas no PNE2014-2024 e no PEE 2015-2025, orientaram as ações no estado de Goiás de forma a efetivar a melhoria da Educação Química para então defender a tese de que dos Planos Nacional e Estadual de Educação emergem elementos evidenciadores de que a formação e valorização do professor possui centralidade na efetivação da melhoria da educação brasileira e, neste particular, da Educação Química no estado de Goiás.

Nesse interstício da pesquisa, devemos reforçar e tecer algumas considerações acerca da efetivação das metas do PNE e do PEE-GO e das políticas públicas atuais que impactaram no trabalho docente, avançando ou retrocedendo em termos de valorização e formação docente. Ao iniciar nossa análise nos planos pudemos perceber que são abrangentes e que neles contêm os elementos necessários para se elevar a qualidade da educação brasileira aos melhores patamares, desde que fossem observados no momento de proposição de ações para sua execução e efetivação.

No entanto, ao analisarmos o contexto histórico e a forma como esses planos foram elaborados, percebemos que esse processo envolveu muitos interesses políticos, mesmo sendo um documento que deveria estar imune às trocas de governo, ele acabou sucumbindo aos interesses e jogos políticos que acabaram por inviabilizar o alcance de suas metas, tendo como maior desafio o aporte financeiro necessário para a sua implementação.

O PNE 2001-2010 foi aprovado sem nenhum aporte financeiro, uma vez que todas as metas envolvendo o financiamento da educação foram vetadas pelo então presidente FHC. Nesse contexto, pouco se avançou no sentido de promover seus objetivos e metas, fruto do descaso e inércia das políticas vinculadas ao progresso das metas do plano. Após o final de sua vigência, um novo embate foi travado para se propor um novo plano, que não seguisse os mesmos moldes, ou o fracasso seria certo. No entanto, percebemos que novamente houve

demora e descaso com esse processo, uma vez que o projeto de um novo PNE tramitou por quase quatro anos.

Ao direcionarmos nosso olhar para o tema aqui proposto: a formação e valorização do professor, podemos afirmar que esse tema é muito significativo para o alcance da qualidade ensejada nas diretrizes estabelecidas no novo plano, uma vez que ocupa 20% do quantitativo das metas. Assim verificamos a necessidade de um SNE que supra as deficiências decorrentes da extensão territorial, a diversidade de condições de trabalho, ingresso e permanência dos professores nas redes municipais e estaduais. O texto do PNE evidencia que realmente esse tema se relaciona diretamente com uma educação de qualidade e que a implementação do SNE é fundamental para se atingir os objetivos lá estabelecidos.

Nesse sentido, defendemos um SNE que uniformize a gestão da educação e extinga a diferença entre os sistemas públicos de ensino, por meio de políticas nacionais de educação, com planos de carreira que valorizem a profissão, reconhecendo o papel dos professores na sociedade, já estabelecidos nas leis que criaram os PNEs. Sugerimos que este sistema seja implantado seguindo os moldes da educação federal, pois ela tem se despontado em termos de qualidade e se fosse tida como referência nacional, teríamos avançado muito mais no alcance das Metas 15 a 18 do PNE 2014-2024, uma vez que a rede federal já as contempla quase que na sua totalidade.

O processo de elaboração dos planos nacionais brasileiros foi marcado por debates, confrontos de objetivos e muita morosidade. Uma evidência dessa demora pode ser observada no fato do PNE 2001-2010 terminar e o novo PNE ainda não ter sido elaborado e aprovado, o que ocorreu com um atraso de quase quatro anos. E novamente vemos a repetição desse processo, pois estamos a meses do término da vigência do PNE 2014-2024 e não foi possível verificar a mobilização da sociedade e do governo no sentido de avaliá-lo e pensar um novo PNE para iniciar em 2025.

Ao analisarmos a atuação dos estados no cumprimento do PNE, o estado de Goiás se destacou por ter elaborado e aprovado seu PEE desde a vigência do PNE 2001-2010, figurando entre os poucos estados que aprovaram os seu PEEs. Com a aprovação do novo PNE, em 2014, o governo goiano abandonou seu primeiro plano, sem uma avaliação adequada. Logo em seguida adequou e aprovou o novo PEE-GO 2015-2025, mas conforme vimos, essa adequação na verdade se tratou de basicamente uma cópia do PNE, com poucas alterações em relação a ordem das metas e estratégias. Devemos destacar inclusive, que muitas das estratégias do PEE-GO 2015-2025 foram também copiadas, na íntegra, do PNE 2014-2024. Esse descaso com as

sugestões construídas durante os debates e consultas realizadas para a elaboração do plano estadual, nos leva a refletir sobre a seriedade com que os governos tratam a educação.

No caso goiano o resultado das audiências parece ter sido apenas descartado, desconsiderando a regionalidade, o contexto da educação estadual, com o mínimo de inserção da realidade goiana no documento, apenas para cumprir a lei. Esse fato nos remete a algumas reflexões: os dados apresentados após as conferências e audiências populares foram realmente considerados na elaboração do PEE-GO? Esse documento foi realmente elaborado considerando as realidades do estado de Goiás? Os dados mostram que a situação da educação difere de um estado a outros, então essas especificidades e regionalidades não deveriam pesar no momento de traçar suas metas? Como um documento gestado dessa forma pode ser encarado com seriedade e tratado com a importância que deveria apresentar para a qualidade da educação?

Se não houver uma mudança de postura de todos os envolvidos nas políticas públicas postas no país e no estado, continuaremos a aprovar planos, não cumprir suas metas e seguir num ciclo de deficiências, desvalorização e desqualificação da educação nacional e da Educação Química.

Nosso foco é a carreira dos professores de Química e ao analisarmos o PNE e o PEE-GO não detectamos as especificidades do trabalho do professor de Química, e de outras ciências, o que distancia um pouco mais um ensino de Química de qualidade pois, além de todos os aspectos discutidos e debatidos sobre a realidade do trabalho docente, o professor de Química sofre com as ausentes condições de trabalho. Há a necessidade de investimentos e menos negligência em relação a estrutura física e pedagógica necessárias a aulas de Química de qualidade. Isto leva a uma falta de motivação para o ingresso na Licenciatura em Química e na docência, mantendo o déficit de professores com formação adequada à docência na educação pública. Os dados apresentados nos mostraram o déficit de professores com formação na área de Química e a falta de incentivo para que invistam em sua formação continuada, situação agravada pela ausência de planos de carreira e pagamento do piso salarial da categoria, determinados nos planos.

Vários foram os entraves para o avanço das metas do PEE-GO: (i) a manutenção de um número excessivo de professores com contrato temporário, pois eles “custam menos” para o governo, uma vez que não possuem os mesmos direitos trabalhistas dos efetivos e impacta significativamente na qualidade do trabalho docente; (ii) a adoção da meritocracia como forma de valorização salarial, embora essa política leve a desgastes e um foco no controle massacrante das atividades; (iii) falta de um plano de carreira consolidado e pautado no piso salarial.

Portanto, em termos da efetivação dos PNE e PEE-GO, pouco se avançou e a maioria das metas não será cumprida na totalidade. Após 2018, com a mudança de governo, o PNE foi adormecido e esquecido, deixando uma lacuna nas informações de avaliação e acompanhamento das ações que levariam ao cumprimento das metas. Esse silenciamento nos últimos anos promoveu retrocessos na qualidade da educação, comprometendo o trabalho do professor de Química e sua formação.

Podemos perceber que existe a lei, mas sem subsídios para sua execução, tampouco acompanhamento e avaliação dos resultados de sua aplicação. São muitas lacunas, silenciamentos, obscuridade nas informações de acompanhamento, especialmente após 2018. Esperamos que a educação seja olhada como prioridade a partir de 2023, com o governo que se inicia neste ano.

Podemos inferir que esse silenciamento é uma forma de disfarce para a não retratação da realidade que acometeu a educação nesse período. Isso pode ser verificado por meio das discrepâncias e lacunas nos dados informados nos documentos, bem como os desencontros nos números. Esse quadro nos impede de traçarmos um panorama real e fidedigno da educação, pois verificamos uma obscuridade e morosidade na divulgação das informações. Seria necessário um mecanismo de acompanhamento e avaliação mais acurados e precisos para termos um mapa da situação educacional no país, estados e municípios.

Durante a pesquisa identificamos ações e políticas públicas que poderiam contribuir para o alcance das metas dos planos, caso fossem estimuladas e contemplassem um número maior de pessoas. Dentre elas destacamos nacionalmente a UAB, o Parfor, o ProEB, o PIBID e o PRP que se configuram em possibilidades de formação inicial e continuada para os professores que atuam na educação pública. No entanto verificamos que esses programas acabam não contemplando os professores devido a outros fatores como as condições necessárias para o ingresso, permanência e conclusão nesses programas.

Na contramão desses programas destacamos leis aprovadas que acabam por impactar negativamente na formação e valorização do trabalho docente, especialmente dos professores de Química. Nesse âmbito, destacamos um ponto polêmico, que gerou bastante desconforto e indignação nos pesquisadores e órgãos que defendem uma educação de qualidade por meio da formação docente: a substituição das Diretrizes para formação de professores de 2015 pelas novas diretrizes aprovadas em 2019. Ainda hoje temos protestos e manifestações contrárias, pedindo a revogação das novas diretrizes.

As determinações sobre o alinhamento dos objetivos da BNCC – Educação Básica, BNC – Formação e BNC – Formação Continuada em prol de uma educação pautada em

competências e habilidades acabam por engessar o trabalho docente e retira autonomia, por meio de controle e limitações da ação docente. Podemos inferir que essas bases se configuram como um novo fator desmotivante e que promove a desvalorização dos professores e o retrocesso no alcance das metas do PNE e do PEE-GO. Corroboramos com Rodrigues, Pereira e Mohr (2021) quando afirmam que se torna imprescindível que essas reformas impostas sejam objeto de conhecimento, estudo e debate da comunidade acadêmica da Educação Química para um posicionamento crítico e oposição caso necessário.

Os professores de Química sofreram muito com as alterações curriculares promovidas pela BNCC com redução de carga horária, aumentando a possibilidade de assumir aulas em diversas unidades escolares para atingir a carga horária, tempo escasso para planejamento. Em termos estaduais, a degradação do trabalho docente tem sido verificada por meio das políticas meritocráticas que tem promovido o excesso de cobranças e trabalho, o engessamento do trabalho docente, causando desgaste e adoecimento dos professores. Adota-se bonificação e premiação aos profissionais da educação, privando-os de um plano de carreira que realmente vá agregar direitos constituídos e que perdurarão até a aposentadoria.

Assim defendemos e acreditamos que a criação do SNE poderia suprir algumas dessas deficiências, quando houvesse a integração e unificação de planos de carreira, investimentos suficientes e adequados, promovendo a distribuição justa dos recursos, por meio de um olhar mais cuidadoso para as unidades federativas mais carentes. Nesse contexto, o SNE teria um papel essencial para o alcance das metas dos planos, fato percebido em nossa análise quando verificamos a menção a sua necessidade em documentos como a Constituição e a LDB, nos próprios planos e nos documentos referência de todas as CONAEs realizadas.

Esse sistema educacional deveria seguir os moldes da carreira dos professores da rede federal de ensino básico, pois podemos verificar durante essa pesquisa que neste sistema há a valorização dos professores em todos os aspectos (financeiro, social e formativo) e isso pode ser comprovado pelos excelentes resultados em termos de qualidade de educação oferecida nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, bem como o prestígio social dos seus professores, a estrutura física e pedagógica dos diversos *campi* e a alta concorrência para ingresso nessa carreira.

Os dados apresentados até o momento evidenciam e sustentam nossa tese de que os planos possuem os elementos que promovem a qualidade da Educação Química, por meio do cumprimento das Metas 15 a 18 do PNE e Metas 16 a 19 do PEE-GO. No entanto, estamos distantes de se atingir os objetivos estabelecidos nos dois planos, esperando que um novo plano já esteja sendo gestado considerando ações mais efetivas e reais de promoção da qualidade.

Essa caminhada de estudos sobre as políticas públicas para a educação não finaliza aqui, este foi apenas o primeiro grão a germinar neste terreno. Novas trilhas serão descortinadas em novos estudos, dentre eles destacamos o acompanhamento do processo de elaboração de um novo PNE para o Brasil é um novo terreno a ser cultivado e deslindado na busca de avanços rumo a uma educação de qualidade por meio da formação e valorização dos professores de Química.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRUCIO, Fernando Luiz (Coord.). **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança**. São Paulo: Moderna, 2016.

ADAMS, Fernanda Welter; SIQUEIRA, Rafael Moreira; MORADILLO, Edilson Fortuna de. Base Nacional Comum Curricular na Formação Inicial de Professores de Química: o que pensam os licenciandos. **Olhar de professor**, v. 25, e-20410.065, p. 1-26, 2022. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.25.20410.065>.

AGÊNCIA SENADO. Debate aponta descumprimento de metas do Plano Nacional de Educação. **Senado Notícias**, jun., 2023 [online]. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/06/20/debate-aponta-descumprimento-de-metas-do-plano-nacional-de-educacao>. Acesso em 18 nov. 2023.

AGOSTINI, Gabriela. **Trajetórias de professores de química: uma análise sociológica dos condicionantes sociais para as escolhas da docência como profissão**. 2019. 251 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Bauru. 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181000?show=full>. Acesso em: 13 set. 2023.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 707-727, Set. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300004>.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes; AZEVEDO, Janete Maria Lins de; AMARAL, Nelson Cardoso. **Valorização dos Profissionais da Educação: condições e relações de trabalho**. Caderno Temático 7. Camaragibe. Pernambuco: CCS Gráfica e Editora, 2016. (Série Cadernos ANPAE).

ALEGO. Assembleia Legislativa do Estado de Goiás. **Plano Estadual de Educação**. 19 Jan. 2019. Disponível em <https://portal.al.go.leg.br/noticias/97330/plano-estadual-de-educacao>. Acesso em 09 Mar. 2022.

ALVIM, Lucas Renan Feitosa. **A Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de Química: uma análise através das ideias pedagógicas e a teoria do cotidiano**. 2019. 81f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Química) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

ANDRADE, Tiago Yamazaki Izumida. O Laboratório de Ciências e a Realidade dos Docentes das Escolas Estaduais de São Carlos-SP. 2014. 47f. Monografia (Especialização em Ensino de Ciências) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

ANFOPE. **Manifesto da ANFOPE em defesa da democracia**. 2020. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/03/1.-Manifesto-ANFOPE-em-defesa-da-educa%C3%A7%C3%A3o-e-da-democracia-01032020.pdf>. Acesso em: 15 de abril de 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. Título Original: L'analyse de Contenu.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian Fávoro Algrâncio; ZANATTA, Shalimar Calegari. Sistema Nacional de Educação: críticas no contexto da implantação da BNCC. **Debates em Educação**, v. 11, n. 25, p. 271-294, Set./Dez. 2019. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2019v11n25p271-294>.

BRANCO, Emerson Pereira; ZANATTA, Shalimar Calegari. BNCC e Reforma do Ensino Médio: implicações no ensino de Ciências e na formação do professor. **Revista Insignare Scientia**, v. 4, n. 3, p. 58-77, mar. 2021. <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2021v4i3.12114>.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf. Acesso em 01 mar. 2021.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 10 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 12 set. 2020.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília/DF, 09 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em 15 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 09 abr. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 22 jun. 2023.

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008a.

BRASIL. Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008. 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm Acesso em: 11 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 02, de 28 de maio de 2009**. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf. Acesso em 20 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Avaliação do Plano Nacional de Educação: 2001/2008**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2009b. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/volume3.pdf>. Acesso em 20 ago. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Portaria CNE/CP nº 10, de 6 de agosto de 2009**. 2009c. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pne_200809.pdf. Acesso em 12 nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 ago. 2009d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112014.htm. Acesso em: 25 maio 2021.

BRASIL, Lei nº.12.772 de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei nº 8.745 de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que trata a Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis nºs 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 4º da Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm. Acesso em: 11 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014a. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 25 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE). **Planejando a Próxima Década**. Alinhando os Planos de Educação, 2014b. Disponível em http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_alinhando_planos_educacao.pdf. Acesso em 08 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE). **Planejando a Próxima Década**. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. 2014c. Disponível em http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf acesso em 21 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Instituir um Sistema Nacional de Educação**: agenda obrigatória para o país. 2015a. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/SNE_junho_2015.pdf>. Acesso em: 01 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, Programas e cursos de formação pedagógica para graduandos) e cursos de segunda licenciatura e formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 jul. 2015. 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 06 jun. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015c. 404 p.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Decreto Nº 8.752, de 09 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CP, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 dez. 2017. 2017a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 06 jun. 2021.

BRASIL. **Lei No 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis Nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei Nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei Nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei Nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: ensino médio. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-

bnc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução Nº 02, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC/CNE/CP, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 19 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Diário Oficial da União, 2020a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/14113.htm. Acesso em 18 abril 2020.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução Nº 01, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre 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). Brasília: MEC/CNE/CP, 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 25 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Portaria CNE/CP nº 412, de 17 de junho de 2021.** Institui o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares. Brasília: MEC, 2021. Disponível em <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=1&data=18/06/2021&totalArquivos=175>. Acesso em 12 ago. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo Técnico do estado de Goiás: Censo Escolar da Educação Básica 2021.** Brasília, DF: Inep, 2022a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/2021/resumo_tecnico_do_estado_de_goiás_censo_escolar_da_educacao_basica_2021.pdf. Acesso em 18 fev. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação - 2022.** Brasília, DF: Inep, 2022b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em 05 jun. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico.** Brasília, 2023a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022**. Brasília: INEP, 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 23 jun. 2023.

BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de. A Remuneração dos Profissionais da Educação e os Desafios Atuais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (orgs.). **Trabalho docente na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

BRITO, Regivane dos Santos; PRADO, Jane Rodrigues; NUNES, Cláudio Pinto. Políticas de Formação Docente no Brasil a Partir dos Anos 1990. **Revista Temas em Educação**, v. 28, n. 1, p. 02–19, 2019. <https://doi.org/10.22478/ufpb.2359-7003.2019v28n1.43571>.

CAPES. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor/parfor>. Acesso em 27 jul. 2023.

CARMO, Rafael Moreira. **Políticas Educacionais no Ensino Médio e seus Efeitos Sobre o Trabalho Docente no Estado de Goiás**. 2014. 270f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

CASSIANO, Carolina; GUIMARÃES, Vinícius Henrique Almeida; GONÇALVES, Jurema Ribeiro Luiz. “Não importa o que você sente ou pensa, você precisa de ser produtivo e eficiente” – Vivências e percepções dos estudantes de mestrado e doutorado no Brasil. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 6, n. 2, p. 5860–5879, 2023. <https://doi.org/10.34119/bjhrv6n2-114>.

CELLARD, André. A Análise Documental. In: POUPART, Jean *et al.* (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

COELHO, Gisllayne Rayanne Borges; LOPES, Thiago Beirigo; COSTA, Ademir Brandão. Comparativo nacional do desempenho da rede federal de ensino no SAEB de 2013 e 2015. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 4, e38511427703, 2022. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i4.27703>.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). 2010. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação**. Documento Final. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. 168p.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). 2014. **O Plano Nacional de Educação (PNE) na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração**. Documento Final. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. 114p.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). 2018. **Documento Base**. Relatório Final. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. 198 p.

CONSELHO FEDERAL DE QUÍMICA (CFQ). Resolução normativa 36 de 1974. Brasília, DF, 1974. Disponível em: <http://www.cfq.org.br/rn/RN36.htm> Acesso em: 27 mar. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões Estruturais e Conjunturais de uma Política. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.- set. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300003>.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação**: política de Estado para a educação brasileira. Brasília: INEP, 2016. 48p. (Série PNE em Movimento).

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 65 p. (Série Documental. Textos para Discussão).

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A Qualidade da Educação: Perspectivas e Desafios. **Cadernos Cedes**, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200004>.

DUARTE, Alexandre William Barbosa; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Valorização profissional docente nos sistemas de ensino de Minas Gerais e Pernambuco. **Práxis Educacional**, v. 10, n. 17. p. 67-97. jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/780>. Acesso em: 30 nov. 2020.

DUARTE, Clarice Seixas. O Sistema Nacional de Educação (SNE) e os Entraves à Sua Institucionalização: Uma Análise a Partir da Abordagem Direito e Políticas Públicas. **Revista Estudos Institucionais**, v. 5, n. 3, p. 942-976, set./dez. 2019. <https://doi.org/10.21783/rei.v5i3.436>.

FELIPE, Eliana da Silva. Novas Diretrizes para a Formação de Professores: continuidades, atualizações e confrontos de projetos. **GT08 - Formação de Professores**. 2020. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/novas-diretrizes-para-formacao-de-professores-continuidades-atualizacoes-e-confrontos-de>. Acesso em: 26 set. 2023.

FERNANDEZ, Carmem. Formação de professores de Química no Brasil e no mundo. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 94, p. 205-224, 2018. <https://doi.org/10.1590/s0103-40142018.3294.0015>.

FNDE, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **FUNDEB**: Histórico. Ministério da Educação. 2017. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/historico>. Acesso em 27 jul. 2021.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Contribuição para Construção de Diretrizes de uma Política de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação. *In*: AGUIAR, Márcia

Ângela da Silva; OLIVEIRA, João Ferreira de (orgs.). **Valorização dos profissionais da educação: formação e condições de trabalho**. Camaragibe. Pernambuco: CCS Gráfica e Editora, 2016. p. 31-56.

FURLETTI, Saulo. Avanços e Desafios do PNE 2014-2024: Um Recorte Exploratório das Metas de Acesso e Universalização do Ensino e os Desdobramentos no Plano Estadual de Educação de Minas Gerais. **Revista Formação Docente**, v. 09, n. 02, p. 73-95, jul/dez. 2017. <https://doi.org/10.15601/1311>.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (orgs.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>.

GATTI, Bernardete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000400005>.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli E. D. de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli E. D. de Afonso; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. 351p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODINHO, Marília Gomes; SCORZONI, Marília. **Políticas públicas e organização da educação básica**. Rio de Janeiro: SESES, 2014.

GOIÁS. **Lei Complementar nº. 26, de 28 de dezembro de 1998**. Estabelece as diretrizes e bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás. 1998. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/101024/pdf#:~:text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20do%20Sistema%20Educativo%20do%20Estado%20de%20Goi%C3%A1s.&text=Art.,trabalho%20e%20%C3%A0%20pr%C3%A1tica%20social.&text=Art.,-2o%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 15 jun. 2021.

GOIÁS. Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001. Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério. **Diário Oficial do Estado de Goiás**. Goiânia, GO, 01 out. 2001. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/81526/pdf>. Acesso em 20 Jun. 2023.

GOIÁS. Lei Complementar n.º 62, de 9 de outubro de 2008. Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio 2008/2017 e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Goiás**, Goiânia, 17 out. 2008. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/101049/pdf#:~:text=LEI%20CO>

MPLEMENTAR%20N%C2%BA%2062%2C%20DE,GOI%C3%81S%2C%20nos%20termo s%20do%20art. Acesso em: 15 set. 2020.

GOIÁS. Lei nº 16.544, de 12 de maio de 2009. Reajusta os vencimentos do pessoal do Magistério Público Estadual e do Quadro de Agente Administrativo Educacional da Secretaria da Educação. **Diário Oficial do Estado de Goiás**. Goiânia, GO, 15 mai. 2009. 2009a. Disponível em:

<https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/87813/pdf#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2016.544%2C%20DE%2012%20DE%20MAIO%20DE%202009.&text=Reajusta%20os%20vencimentos%20do%20pessoal,Educacional%20da%20Secretaria%20da%20Educa a%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 25 jun. 2022.

GOIÁS. Lei nº 16.690, de 04 de setembro de 2009. Autoriza a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás a conceder bolsa de pesquisa e formação científica, de mestrado, de doutorado, de estágio pós-doutoral e de apoio técnico a pessoa física e subvenção e transferência de capital a pessoa jurídica pública ou privada ou a realizar projetos conjuntos e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Goiás**. Goiânia, GO, 11 set. 2009. 2009b. Disponível em:

<https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/88395/pdf#:~:text=Autoriza%20a%20Fundação%20de%20Amparo,projetos%20conjuntos%20e%20d%C3%A1%20outras>. Acesso em 25 jun. 2022.

GOIÁS. Lei nº 17.038, de 22 de junho de 2010. Altera a Lei nº 16.544, de 12 de maio de 2009, que reajusta os vencimentos do pessoal do Magistério Público Estadual e do Quadro de Agente Administrativo Educacional da Secretaria da Educação. **Diário Oficial do Estado de Goiás**. Goiânia, GO, 25 jun. 2010. 2010a. Disponível em:

<https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/88900/pdf>. Acesso em: 25 jun. 2022.

GOIÁS. Lei nº 17.079, de 02 de julho de 2010. Altera a Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001, que dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Goiás**. Goiânia, GO, 02 jul. 2010. 2010b. Disponível em:

<https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/88940/pdf>. Acesso em: 25 jun. 2022.

GOIÁS. Lei nº 17.402, de 06 de setembro de 2011. Institui o Bônus de Estímulo à Regência aos professores em regência de classe e em exercício nas unidades escolares pertencentes à rede estadual de ensino e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Goiás**. Goiânia, GO, 09 set. 2011. Disponível em:

https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/89395/lei-17402. Acesso em: 25 jun. 2022.

GOIÁS. Lei nº 17.735, de 13 de julho de 2012. Institui o Bônus de Incentivo Educacional aos profissionais da educação pública estadual e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Goiás**. Goiânia, GO, 17 jul. 2012. 2012a. Disponível em:

https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/89716/lei-17735. Acesso em: 25 jun. 2022.

GOIÁS. Lei nº 17.665, de 18 de junho de 2012. Altera dispositivos das Leis nºs 13.909, de 25 de setembro de 2001, e 17.508, de 22 de dezembro de 2011, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Goiás**. Goiânia, GO, 20 jun. 2012. 2012b. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/89656/pdf#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2017.665%2C%20DE%2018,2011%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias>. Acesso em: 25 jun. 2022.

GOIÁS. Lei nº 18.023, de 17 de maio de 2013. Reajusta os vencimentos dos Professores do Magistério e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Goiás**. Goiânia, GO, 17 mai. 2013. 2013a. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/90132/pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

GOIÁS. Lei nº 18.093, de 17 de julho de 2013. Institui, para o ano de 2013, o Bônus de Incentivo Educacional aos profissionais da educação pública estadual e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Goiás**. Goiânia, GO, 18 jul. 2013. 2013b. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/90206/pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

GOIÁS. Lei nº 18.418, de 03 de abril de 2014. Reajusta o vencimento dos Professores do Magistério Público Estadual e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Goiás**. Goiânia, GO, 07 abr. 2014. 2014a. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/90632/pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

GOIÁS. Lei nº 18.544, de 18 de junho de 2014. Institui, para o ano de 2014, o Bônus de Incentivo Educacional aos profissionais da educação pública estadual e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Goiás**. Goiânia, GO, 25 jun. 2014. 2014b. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/90764/pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

GOIÁS. Lei nº 18.839, de 27 de maio de 2015. Altera as Leis nºs 13.909, de 25 de setembro de 2001, 16.901, de 26 de janeiro de 2010, 8.000, de 25 de novembro de 1975, e 11.383, de 28 de dezembro de 1990. **Diário Oficial do Estado de Goiás**. Goiânia, GO, 28 mai. 2015. 2015a. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/92180/pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

GOIÁS. Lei nº 18.953, de 16 de julho de 2015. Institui, para o ano de 2015, o Bônus de Incentivo Educacional aos profissionais da educação pública estadual e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Goiás**. Goiânia, GO, 21 jul. 2015. 2015b. Disponível em: https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/93352/lei-18953. Acesso em: 10 set. 2023.

GOIÁS. Lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2025 e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Goiás**, Goiânia, 27 jul. 2015c. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/93357/pdf>. Acesso em: 06 Jun. 2021.

GOIÁS. Lei nº 18.964, de 22 de julho de 2015. Reajusta os valores de vencimento dos Professores do Magistério Público Estadual e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Goiás**. Goiânia, GO, 28 mai. 2015. 2015d. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/93358/pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

GOIÁS. Lei nº 19.070, de 22 de outubro de 2015. Altera as Leis nº s 13.909, de 25 de setembro de 2001, e 17.257, de 25 de janeiro de 2011. **Diário Oficial do Estado de Goiás**. Goiânia, GO, 26 out. 2015. 2015e. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/go/lei-ordinaria-n-19070-2015-goias-altera-as-leis-n-s-13909-de-25-de-setembro-de-2001-e-17-257-de-25-de-janeiro-de-2011>. Acesso em: 10 set. 2023.

GOIÁS. **1º Relatório de avaliação e monitoramento do PEE 2015-2025 ano 2016**. Goiânia, GO, 2016a. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/files/Relatorios/1-RELATORIO-DE-MONITORAMENTO-E-AVALIACAO-DO-PEE-2016.pdf>. Acesso em: 28 out. 2021.

GOIÁS. Lei nº 19.427, de 19 de agosto de 2016. Institui, para o ano de 2016, o Bônus de Incentivo Educacional aos profissionais da educação pública estadual e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Goiás**. Goiânia, GO, 22 ago. 2016. 2016b. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/98743/pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

GOIÁS. Lei nº 19.564, de 27 de dezembro de 2016. Reajusta os valores dos vencimentos dos cargos que especifica do magistério público estadual e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Goiás**. Goiânia, GO, 29 dez. 2016. 2016c. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/98880/pdf#:~:text=Reajusta%20os%20valores%20dos%20vencimentos,estadual%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias>. Acesso em: 11 set. 2023.

GOIÁS. Lei nº 19.692, de 22 de junho de 2017. Reajusta os valores dos vencimentos dos Professores do Magistério Público Estadual e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Goiás**. Goiânia, GO, 23 jun. 2017. 2017a. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/go/lei-ordinaria-n-19692-2017-goias-reajusta-os-valores-dos-vencimentos-dos-professores-do-magisterio-publico-estadual-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 11 set. 2023.

GOIÁS. Lei nº 19.689, de 22 de junho de 2017. Institui, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte, o programa de auxílio-alimentação. **Diário Oficial do Estado de Goiás**. Goiânia, GO, 23 jun. 2017. 2017b. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/99005/pdf>. Acesso em: 11 set. 2023.

GOIÁS. Lei nº 19.843, de 21 de setembro de 2017. Institui, para o ano de 2017, o Bônus de Incentivo Educacional aos profissionais da educação pública estadual e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Goiás**. Goiânia, GO, 25 set. 2017. 2017c. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/99520/pdf>. Acesso em: 11 set. 2023.

GOIÁS. Lei nº 20.184, de 04 de julho de 2018. Reajusta os valores dos vencimentos dos Professores do Magistério Público Estadual e dá outras providências. **Diário Oficial do**

Estado de Goiás. Goiânia, GO, 04 jul. 2018. 2018a. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/100119/pdf>. Acesso em: 11 set. 2023.

GOIÁS. Assembleia Legislativa. **Plano Estadual de Educação.** Goiânia: Gráfica e Editora Aliança, 2018b. 200 p. Disponível em https://publicacoes.al.go.leg.br/biblioteca/plano_estadual_educacao.pdf. Acesso em 25 Fev. 2021.

GOIÁS. Lei nº 20.366, de 11 de dezembro de 2018. Institui, para o ano de 2018, o Bônus de Incentivo Educacional aos profissionais da educação pública estadual e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Goiás.** Goiânia, GO, 11 dez. 2018. 2018c. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/100310/pdf>. Acesso em: 11 set. 2023.

GOIÁS. Lei nº 20.422, de 07 de março de 2019. Institui, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, o programa de auxílio-alimentação. **Diário Oficial do Estado de Goiás.** Goiânia, GO, 08 mar. 2019. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/100363/pdf>. Acesso em: 11 set. 2023.

GOIÁS. Lei nº 20.757, de 28 de janeiro de 2020. Altera a Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001, que dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Goiás.** Goiânia, GO, 29 jan. 2020. 2020a. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/100980/pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.

GOIÁS. Lei nº 20.760, de 30 de janeiro de 2020. Reajusta os valores dos vencimentos dos Professores do Magistério Público Estadual e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Goiás.** Goiânia, GO, 04 fev. 2020. 2020b. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/100983/pdf#:~:text=LEI%20No%2020.760%2C%20DE%2030,Art>. Acesso em: 15 set. 2023.

GOIÁS. Lei nº 20.917, de 21 de dezembro de 2020. Institui o Programa Educação Plena e Integral e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Goiás.** Goiânia, GO, 21 dez. 2020. 2020c. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/103633/pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.

GOIÁS. Lei nº 20.959, de 12 de janeiro de 2021. Define os valores da remuneração dos Professores Temporários do Magistério Público Estadual. **Diário Oficial do Estado de Goiás.** Goiânia, GO, 12 jan. 2021. 2021a. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/103694/pdf#:~:text=Define%20os%20valores%20da%20remunera%C3%A7%C3%A3o,Art>. Acesso em: 15 set. 2023.

GOIÁS. Decreto nº 9.863, de 14 de maio de 2021. Autoriza a Secretaria de Estado da Educação a pagar ajuda de custo que especifica aos servidores lotados na pasta, efetivos ou contratados temporariamente, que desempenham atividade fim nas funções de magistério. **Diário Oficial do Estado de Goiás.** Goiânia, GO, 17 mai. 2021. 2021b. Disponível em:

<https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/103971/pdf#:~:text=MAIO%20DE%202021-,Autoriza%20a%20Secretaria%20de%20Estado%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20pagar%20ajuda,fim%20nas%20fun%C3%A7%C3%B5es%20de%20magist%C3%A9rio.> Acesso em: 15 set. 2023.

GOIÁS. Lei nº 21.085, de 13 de setembro de 2021. Dispõe sobre o reajuste do vencimento dos professores, agentes administrativos educacionais e do pessoal contratado temporariamente na Secretaria de Estado da Educação, autoriza o Chefe do Poder Executivo a instituir o Auxílio Aprimoramento Continuado no âmbito da mesma pasta e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Goiás**. Goiânia, GO, 13 set. 2021. 2021c. Disponível em: https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/104298/lei-21085. Acesso em: 15 set. 2023.

GOIÁS. Decreto nº 9.963, de 5 de outubro de 2021. Institui, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, o Auxílio Aprimoramento Continuado. **Diário Oficial do Estado de Goiás**. Goiânia, GO, 05 out. 2021. 2021d. Disponível em: https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/104298/lei-21085. Acesso em: 15 set. 2023.

GOIÁS. Lei nº 21.184, de 30 de novembro de 2021. Autoriza o Chefe do Poder Executivo a instituir, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, o Bônus por Resultado, exclusivamente nos meses de dezembro de 2021 e janeiro de 2022. **Diário Oficial do Estado de Goiás**. Goiânia, GO, 30 nov. 2021. 2021e. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/104657/pdf#:~:text=NOVEMBRO%20DE%202021-,Autoriza%20o%20Chefe%20do%20Poder%20Executivo%20a%20instituir%2C%20no%20%C3%A2mbito,2021%20e%20janeiro%20de%202022.> Acesso em: 15 set. 2023.

GOIÁS. Decreto nº 9.990, de 30 de novembro de 2021. Institui o Bônus por Resultado ao pessoal do magistério e administrativo lotado na Secretaria de Estado da Educação, exclusivamente, nos meses de dezembro de 2021 e janeiro de 2022. **Diário Oficial do Estado de Goiás**. Goiânia, GO, 30 nov. 2021. 2021f. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/104660/pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.

GOIÁS. Decreto nº 9.997, de 8 de dezembro de 2021. Implanta o adicional de que trata o art. 5º da Lei nº 21.184, de 30 de novembro de 2021, ao Bônus por Resultado. **Diário Oficial do Estado de Goiás**. Goiânia, GO, 08 dez. 2021. 2021g. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/104679/pdf#:~:text=DECRETA%3A,I%20e%20II%20do%20art.> Acesso em: 15 set. 2023.

GOIÁS. Decreto nº 9.833, de 18 de março de 2021. Define o quantitativo da Gratificação de Dedicção Plena e Integral – GDPI e outros aspectos da Lei nº 20.917, de 21 de dezembro de 2020, que institui o Programa Educação Plena e Integral e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Goiás**. Goiânia, GO, 18 mar. 2021. 2021h. Disponível em <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/103900/pdf#:~:text=MAR%C3%87O%20DE%202021-,Define%20o%20quantitativo%20da%20Gratifica%C3%A7%C3%A3o%20de%20Dedica%C>

3%A7%C3%A3o%20Plena%20e%20Integral,Integral%20e%20d%C3%A1%20outras%20pr
ovid%C3%A4ncias. Acesso em: 15 set. 2023.

GOIÁS. Lei nº 21.249, de 18 de março de 2022. Dispõe sobre o reajuste dos vencimentos dos profissionais de cargos efetivos dos quadros do magistério público estadual e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Goiás**. Goiânia, GO, 18 mar. 2022. 2022a. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/105151/pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.

GOIÁS. Lei nº 21.682, de 15 de dezembro de 2022. Altera a Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001, que dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério, também outras normas relativas à jornada de trabalho dos profissionais da Secretaria de Estado da Educação, para o desenvolvimento de políticas públicas direcionadas à melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial do Estado de Goiás**. Goiânia, GO, 15 dez. 2022. 2022b. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/106455/pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.

GOIÁS. Lei nº 21.959, de 25 de maio de 2023. Dispõe sobre o reajuste dos vencimentos dos ocupantes do cargo de Professor dos Quadros Permanente e Transitório do Magistério Público estadual, altera a Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Goiás**. Goiânia, GO, 25 mai. 2023. 2023a. Disponível em: https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/107169/lei-21960. Acesso em: 15 set. 2023.

GOIÁS. Lei nº 21.793, de 17 de fevereiro de 2023. Institui, na Secretaria de Estado da Educação, as gratificações que especifica; altera a Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001, que dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério; e a Lei nº 20.917, de 21 de dezembro de 2020, que institui o Programa Educação Plena e Integral e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Goiás**. Goiânia, GO, 17 fev. 2023. 2023b. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/106754/pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.

GONÇALVES, Fábio Peres; MARQUES, Carlos Alberto. A Experimentação na Docência de Formadores da Área de Ensino de Química. **Química Nova na Escola**, v. 38, n. 1, p. 84-98, 2016. <https://doi.org/10.5935/0104-8899.20160013>.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renta Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 360- 379, jul./dez. 2020. <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i2n4.360-379>.

GOV.BR. **Regulamentado Novo Fundeb para melhorar a educação no país**. 2021. Disponível em <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/03/regulamentado-novo-fundeb-para-melhorar-a-educacao-no-pais>. Acesso em 28 jul. 2021.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga (orgs.). **Trabalho docente**

na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

INSTITUTO FEDERAL GOIANO (IF-Goiano). Manual do Servidor [online]. 2023. Disponível em: <https://ifgoiano.edu.br/home/index.php/manual-servidor-2020.html>. Acesso em: 25 nov. 2023.

INSTITUTO MAURO BORGES DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (IMB); SECRETARIA DE ESTADO DA ECONOMIA (SEE). **2º Relatório de Monitoramento do Plano Estadual de Educação de Goiás**. Goiânia, GO. 2019. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/files/Relatorios/2-relatorio-de-monitoramento-do-pee-goias.pdf>. Acesso em: 03 Out. 2022.

INSTITUTO MAURO BORGES DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (IMB). Informe Técnico X, n. 05, 2020. Disponível em: https://www.imb.go.gov.br/files/docs/publicacoes/informes-tecnicos/2020/Informe_tecnico_05_2020.pdf. Acesso em: 03 Out. 2022.

INSTITUTO MAURO BORGES DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (IMB). Informe Técnico XI, n. 07, 2021. Disponível em: https://www.imb.go.gov.br/files/docs/publicacoes/informes-tecnicos/2021/Informe_tecnico_formacao_continuada.pdf. Acesso em: 03 Out. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008: Políticas, Programas e Ações do Governo Federal**. v. 01. Brasília: MEC, 2009a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008: Políticas, Programas e Ações do Governo Federal**. v. 02. Brasília: MEC, 2009b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008: Políticas, Programas e Ações do Governo Federal**. v. 03. Brasília: MEC, 2009c.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico**. Brasília: O Instituto, 2014.

ISOBE, Rogéria Moreira Rezende; ANDRADE, Fernanda Borges de; PEDROSA, Neide Borges; SANTOS, Rodrigo de Andrade Sá; VIEIRA, Carlos Magno Naglis; NAGLIS, Suzana Gonçalves Batista. Breve Histórico das Políticas de Formação de Professores no Brasil. **Cadernos da Fucamp**, v.21, n.52, p.135-153, 2022. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2794>. Acesso em: 25 set. 2023.

JACOMINI, Márcia; ALVES, Thiago; CAMARGO, Rubens Barbosa de. Remuneração docente: Desafios para o monitoramento da valorização dos professores brasileiros no contexto da meta 17 do Plano Nacional de Educação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 73, 2016. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v24.2386>.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 544 p.

LIMA JÚNIOR, Eduardo Brandão; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Adriana Omena dos; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. Análise documental como percurso metodológico. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.44, p.36-51, 2021.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.963>.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LUZ, Luciene C. S. de Oliveira; PONCIANO, Roberta Rodrigues; NASCIMENTO, Jussara Siqueira; SANTOS, Adriana C. Omena dos. Formação, Perfil e Atuação Docente: Refletindo Sobre o Curso de Licenciatura em Química do IFG-Campus Itumbiara. In: PONCIANO, Roberta Rodrigues; LUZ, Luciene C. S. de Oliveira; SANTOS, Adriana C. Omena dos (Orgs.). **Interfaces entre tecnologias, trabalho e educação**: da educação profissional à inserção jovem e/ou feminina no mundo do trabalho. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. p.67-75. <https://doi.org/10.29388/978-85-53111-37-4-0-f.67-76>.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, Eveline Ignácio da Silva. **A Construção do Trabalho Docente na Articulação da teoria e prática: a experiência do PIBID**. 2016. 161f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universitária Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

MARTINS, Steffany Temóteo. **O Ensino de Ciências/Química no Contexto da Base Nacional Comum Curricular e da Reforma do Ensino Médio**. 2020. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

MARTINS JÚNIOR, Francisco Ranulfo Freitas; VIDAL, Eloisa Maia. Políticas de Formação Docente e Licenciatura em Química. **Revista Humanidades e Inovação**, v.8, n.47, p. 344-359, jun. 2021.

MELO, Donizete da Silva; BARBOSA, Brenda dos Santos; GOMES, Verenna Barbosa. Contribuições do Pibid-Química da Universidade Federal do Norte do Tocantins na Formação Docente. **Revista Desafios**, n. 2, 2023. https://doi.org/10.20873/pibid2023_4.

MENEZES, Janaína Specht da Silva; SOUZA, Donald Bello de. Estruturação temática dos Planos Estaduais de Educação 2001-2010: deficiências e debilidades. **Série Estudos**. v. 22, n. 44, p. 201-220, jan./abr. 2017. <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v22i44.932>.

MESSIAS, Bianca Trindade; SOUZA, Joana Batista de; MAFRA, Liana Márcia Gonçalves; CRUZ, Thiago de Jesus Araújo. Plano Nacional de Educação: implicações e perspectivas. In: Jornada do Histedbr e Seminário de Dezembro do Histedbr, XII, X, 2014. Maranhão. **Anais [...]** Maranhão: UFOP, 2014. p. 596-614.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria Medeiros Rodrigues; REYES, Cláudia Raimundo; MARTUCCI, Elizabeth Márcia; LIMA, Emília Freitas de; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MELLO, Roseli Rodrigues de. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2006, 203 p.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acesso em 18 set. 2021.

MORAIS, João Kaio Cavalcante; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. Formação Docente e PNE (2014-2024): Uma Abordagem Inicial. **HOLOS**, ano 33, v.08, 2017. <https://doi.org/10.15628/holos.2017.4512>.

MOTA, Tânia Socorro Borges. **Plano Estadual de Educação de Goiás (2015-2025): Estudo Comparativo Entre o Instituinte e o Instituído**. 2016. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

MOTTA, Fabricio. Plano Nacional de Educação e PPA: proximidade necessária. **Consultor Jurídico**. Boletim de Notícias, maio, 2023. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2023-jun-29/interesse-publico-plano-nacional-educacao-ppa-proximidade-necessaria/>. Acesso em 20 nov. 2023.

NASCIMENTO, Sérgio Inácio do. Política de Meritocracia para Professores e Alunos em Goiás: Bonificação para Docentes e Prêmio Poupança-Aluno no Contexto da Reforma Educacional em Goiás: 2011-2014. In: Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, 6, 2015, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia, GO. 10-13 nov. 2015. Disponível em: <https://cepedgoias.com.br/edipe/viedipe/PDF/GT13%20Dialogos%20pdf/GT13%20POLITICA%20DE%20MERITOCRACIA%20PARA%20PROFESSORES%20E%20ALUNOS%20EM%20GOIAS.pdf>. Acesso em 11 out. 2023.

NOGUEIRA, H. A. S.; AGUIAR, R. S.; GISI, M. L. A importância dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia para a redução da desigualdade educacional no Brasil. **Política e Gestão Educacional**, v. 27, e023029, p. 1-15, 2023. <https://doi.org/10.22633/rpge.v27i00.18005>.

OBSESTADOSOCIAL. Observatório do Estado Social Brasileiro e Observatório da Educação de Goiás. **Estudos Conjunturais - Déficit de profissionais da educação na Rede Pública Estadual de Goiás**. 2022. Disponível em: http://obsestadosocial.com.br/obs/wp-content/uploads/2022/04/D%C3%A9ficit-de-profissionais-da-educac%C3%A7%C3%A3o_RELATORIO.pdf. Acesso em 27 set. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. Condições de trabalho docente: uma análise a partir dos dados de sete estados brasileiros. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Orgs.). **Trabalho docente na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, João Ferreira; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes; AZEVEDO, Janete Maria Lins de; AMARAL, Nelson Cardoso. **Planos Estaduais, Distrital**

e **Municipais**: monitoramento e avaliação. Caderno Temático 4. Camaragibe - PE: CCS Gráfica e Editora, 2016a. (Série Cadernos da ANPAE).

OLIVEIRA, João Ferreira; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes; AZEVEDO, Janete Maria Lins de; AMARAL, Nelson Cardoso. **Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação**. Caderno Temático 6. Camaragibe - PE: CCS Gráfica e Editora, 2016b. (Série Cadernos da ANPAE).

OLIVEIRA, João Leandro Cássio de; NUNES, Claudio Pinto. A carreira docente nos Institutos Federais em comparação com outras escolas públicas. *Revista Educação e Emancipação*, v. 10, n. 2, maio/ago. 2017. <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v10n2p185-204>.

PEREIRA, Mara Dantas; PEREIRA, Míria Dantas; SANTOS, Luiz Anselmo Menezes. Formação Continuada e os Desafios do Trabalho Docente: um estudo à luz da literatura recente. *Interfaces Científicas*, v.10, n.3, p. 348 – 360, 2021. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2021v10n3p348-360>.

PERONI, Vera Maria Vidal; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Sistema Nacional, Plano Nacional e Gestão Democrática da Educação no Brasil: Articulações e Tensões. *Educação*, v. 37, n. 2, p. 180-189, maio-ago. 2014. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2014.2.16342>.

PINTO, Élide Graziane. Descumprimento do atual PNE constrange envio do projeto do próximo plano. *Consultor Jurídico*. Boletim de Notícias, maio, 2023. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2023-mai-16/contas-vista-descumprimento-atual-pne-comprometer-proximo-plano/>. Acesso em 25 nov. 2023.

QUADROS, Ana Luiza de; SILVA, Dayse Carvalho da; ANDRADE, Frank Pereira de; ALEME, Helga Gabriela; OLIVEIRA, Sheila Rodrigues; SILVA, Gilson de Freitas. Ensinar e Aprender Química: a percepção dos professores do Ensino Médio. *Educar em Revista*, n. 40, p. 159-176, abr./jun. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000200011>.

RIBEIRO, Rosselini Diniz Barbosa; FONSECA, Maria Aparecida Rodrigues da; DINIZ, Juliane Aparecida Ribeiro; MACHADO, Elka Cândida de Oliveira. A Qualidade da Educação Profissional e Tecnológica: uma análise a partir de documentos e dados institucionais do IFG. *Revelli*, v. 13, e2021661, p. 1-21, 2021. <https://doi.org/10.51913/revelli.v13i0.11852>.

RIGUE, Fernanda Monteiro; GONÇALVES, Débora Farina. A formação Docente em Química e os Paradoxos da Atuação Profissional. *Educação Química em Ponto de Vista*, v. 4, n. 2, 2020. <https://doi.org/10.30705/eqpv.v4i2.2638>.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 21, p. 1-39, 2021. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2021u12771315>.

SÁ, Carmem Silvia da Silva; SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Licenciatura em Química: carência de professores, condições de trabalho e motivação pela carreira docente. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 8.; Congresso Iberoamericano de

Investigación en Enseñanza de Las Ciências, 1., 2011. Campinas. **Anais [...]**. Campinas, 2011.

SÁ, Carmem Silvia da Silva; SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Motivação Para a Carreira Docente e Construção de Identidades: O Papel dos Pesquisadores em Ensino de Química. **Química Nova**, v. 39, n. 1, p. 104-111, 2016. <https://doi.org/10.5935/0100-4042.20150155>.

SÁ, Carmem Silvia da Silva; SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Constituição de identidades em um curso de licenciatura em química. **Revista Brasileira de Educação**, v.22, n.69, abr./jun. 2017. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017226917>.

SANT'ANA, Wallace Pereira; LEMOS, Glen César. Metodologia científica: a pesquisa qualitativa nas visões de Lüdke e André. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 4, n. 12, p. 531-541, nov. 2018. <https://doi.org/10.21920/recei72018412531541>.

SAVIANI, Demerval. Sistema Nacional de Educação: Conceito, Papel Histórico e Obstáculos Para Sua Construção no Brasil. IN: 31ª Reunião Anual da ANPED, 2008. **Trabalho encomendado** - GT-05: Estado e Política Educacional. Caxambu. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho_encomendado_-_gt05_-_dermeval_saviani.pdf. Acesso em 21 set. 2021.

SAVIANI, Demerval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 380-412, maio/ago. 2010. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200013>.

SAVIANI, Demerval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014a. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SAVIANI, Demerval. Entrevista com Dermeval Saviani - PNE. [Entrevista concedida ao] Portal ANPED. **Portal ANPED**. Rio de Janeiro. Abril, 2014b. Disponível em <https://anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne>. Acesso em 01 mar. 2021.

SCHEIBE, Leda. Valorização dos Profissionais de Educação: a Formação como Foco. In: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs.). **Valorização dos profissionais da educação: formação e condições de trabalho**. Camaragibe. Pernambuco: CCS Gráfica e Editora, 2016. p. 13-30.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Concepções e Alertas Sobre Formação Continuada de Professores de Química. **Química Nova na Escola**, n. 16, nov. 2002. Disponível em http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc16/v16_A05.pdf. Acesso em: 25 jul. 2022.

SEDUC. Secretaria Estadual de Educação. **Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação (Cepfor)**. 2022. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/pedagogico/centro-de-formacao.html>. Acesso em 25 out. 2023.

SECC. Secretaria da Casa Civil de Goiás. **Relação dos Governantes do Estado de Goiás – República**. 2019. Disponível em: <https://www.casacivil.go.gov.br/sobre-goias/relacao-dos-governantes.html>. Acesso em: 22 ago. 2023.

SILVA, Camila Silveira da; OLIVEIRA, Luiz Antônio Andrade de. Formação Inicial de Professores de Química: Formação Específica e Pedagógica. *In*: NARDI, Roberto (Orgs.). **Ensino de ciências e matemática I**: temas sobre a formação de professores. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 258 p.

SILVA, Maria Vieira. Valorização do Magistério: relações e condições de trabalho dos docentes em foco. *In*: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs.). **Valorização dos profissionais da educação**: formação e condições de trabalho. Camaragibe. Pernambuco: CCS Gráfica e Editora, 2016. p. 147-168.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da. Novos Parâmetros de Gestão na Escola Pública: o Perfil e os Sentidos Meritocráticos Contidos no Processo de Reforma Educacional na Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, 2019. <https://doi.org/10.5380/jpe.v13i0.66495>.

SILVA, José Moisés Nunes da; NUNES, Vandernúbia Gomes Cadete. Formação continuada docente: uma análise a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (Resolução CNE-CP 2/2015). **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 9, n. 8, 2020. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i8.5150>.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre; TEIXEIRA, Ricardo Antônio Gonçalves. Reforma Educacional no Sistema Estadual de Ensino: do Enfraquecimento dos Princípios Democráticos às Contradições na Gestão dos Processos Educativos na Escola Pública em Goiás. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 37, n. 3, p. 1181 - 1198, 2021. <https://doi.org/10.21573/vol37n32021.111490>.

SILVA, Mauriane Gomes da; GISI, Maria Lourdes; FILIPAK, Sirley Terezinha. Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Continuada de Professores. **Revista Intersaberes**, v. 18, e023tl4004, p. 1-28, 2023. <https://doi.org/10.22169/revint.v18.e023tl4004>.

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DE GOIÁS (SINTEGO). **Tabela de Vencimentos 2013**. Goiânia. Goiás. 2013. Disponível em <http://www.sintego.org.br/midias/downloads/13112013153020.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2022.

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DE GOIÁS (SINTEGO). **Tabela de Vencimentos 2021**. Goiânia. Goiás. 2021. Disponível em <https://sintego.org.br/midias/downloads/20092021173907.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2023.

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DE GOIÁS (SINTEGO). **Tabela de Vencimentos 2022**. Goiânia. Goiás. 2022. Disponível em <https://sintego.org.br/midias/downloads/30032022150415.pdf> Acesso em: 25 set. 2023.

SIQUEIRA, Rafael Moreira. **Currículo e Políticas Curriculares para o Ensino Médio e para a disciplina Química no Brasil**: uma análise na perspectiva histórico-crítica. 2019. 255f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia / Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2019.

SIQUEIRA, Rafael Moreira; MORADILLO, Edilson Fortuna de. As Ciências da Natureza na BNCC Para o Ensino Médio: Reflexões a Partir da Categoria Trabalho Como Princípio Organizador do Currículo. **Contexto & Educação**, ano 37, n. 116, p. 421-441, Jan./Abr. 2022. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2022.116.10451>.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 10, n. 2, p. 1396 - 1416, jul./dez. 2020. <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>.

SOUSA, Edna Oliveira de; CRUZ, Luciana Ribeiro da; NOGUEIRA, Priscilla Novaes; RODRIGUES, Wallace. O Desenvolvimento da Carreira Docente no Instituto Federal Como Fator de Aperfeiçoamento de Competências Profissionais: da legislação à efetivação no ambiente Institucional. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 9, n. 23, 2023. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/7377>. Acesso em 30 out. 2023.

SOUZA, Donaldo Bello de. Avaliações Finais Sobre o PNE 2001-2010 e Preliminares do PNE 2014-2024. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 59, p. 140-170, set./dez. 2014. <https://doi.org/10.18222/ea255920143001>.

SOUZA, Donaldo Bello de; MENEZES, Janaína Specht da Silva. Elaboração e aprovação de planos de educação no Brasil: do nacional ao local. **Ensaio: avaliação em políticas públicas em Educação**, v.23, n. 89, p. 901-936, out./dez. 2015. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000400005>.

SOUZA, Donaldo Bello de; MENEZES, Janaína Specht da Silva. Acompanhamento e Avaliação dos/nos Planos Estaduais de Educação 2001-2010. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 2, p. 313-334, abr./jun. 2016. <https://doi.org/10.1590/2175-623650693>.

SOUZA, Donaldo Bello de; MENEZES, Janaína Specht da Silva. Planos estaduais de educação: desafios às vinculações com outros instrumentos de gestão local da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, p. 1-23, 2017. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017227152>.

SOUZA, Marcelo Lopes de; ALVES, Fabiana de Assis; MORAES, Gustavo Henrique (orgs.). **Custo Aluno Qualidade (CAQ)**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. 380p.

SOUZA, Aparecida Neri; LEITE, Márcia de Paula. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, out.-dez. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400012>.

TABELEÃO, Viviane Porto; TOMASI, Elaine; NEVES, Siduana Facin. Qualidade de vida e esgotamento profissional entre docentes da rede pública de Ensino Médio e Fundamental no Sul do Brasil. **Caderno de Saúde Pública**, v. 27, n.12, p.2401-2408, dez, 2011. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2011001200011>.

TRES, Lairton; DEL PINO, José Cláudio. Pressupostos Político-Pedagógicos para a Formação Docente em Química. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 17, n. 3, p. 773-802, 2017. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2017173773>.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenção? **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 96-107, setembro/2002. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000007>.

VALENTE, Ivan. PNE: a luta pela garantia dos 10% do PIB. **Educação em Revista**, v. 13, n. 1, p. 9-12, jan./jun. 2012. <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2012.v13n1.2804>.

VANZUITA, Alexandre; GUÉRIOS, Juliana. Potencialidades e Limites dos Programas Federais Pibid e Residência Pedagógica: um estado do conhecimento. **SciELO Preprints**. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4282> Acesso em: 28 set. 2023.

VIEIRA FILHO, Vanderlei José Valim; EICHLER, Marcelo Leandro. Um estudo sobre a reconfiguração do trabalho de docentes de Química em Santa Catarina. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - ENPEC, 10, 2017, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis, 2017.

ZUFFO, Robledo Leonildo. **Planos Nacionais de Educação (2001 e 2014): perspectivas sobre a formação docente continuada**. 2018. 72f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Email enviado as Coordenações Regionais de Educação de Goiás

SOLICITAÇÃO DE INFORMAÇÕES PARA PESQUISA

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de Doutorado intitulada “OS PLANOS NACIONAL E ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO/VALORIZAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA NO ESTADO DE GOIÁS: INÉRCIAS E AVANÇOS”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Prof. Me. Sandra Cristina Marquez e Prof. Dr. Hélder Eterno da Silveira, vinculados ao Programa de Pós-graduação em Química da Universidade Federal de Uberlândia.

Nesta pesquisa nós buscamos diagnosticar a situação atual dos professores que atuam nas aulas de Química da rede estadual de Goiás e relacionar os fatores que influenciam ou influenciaram a participação dos docentes em programas de formação de professores.

Para a concretização do nosso estudo, vimos através deste, solicitar o fornecimento de dados referentes aos professores que estão modulados e atuando nas aulas de química em sua coordenação:

- a) NÚMERO DE DOCENTES ATUANDO EM QUÍMICA,
- b) GÊNERO,
- c) FORMAÇÃO,
- d) NÍVEL DE ESCOLARIDADE,
- e) VÍNCULO COM A SEDUC,
- f) PARTICIPAÇÃO EM FORMAÇÃO CONTINUADA.

Essas informações serão utilizadas para compor o perfil dos professores que atuam nas aulas de Química, de forma ANÔNIMA, resguardando suas identidades e informações pessoais. Caso necessite de identificação, esta será realizada em forma de códigos que impeçam a identificação do sujeito.

Os resultados decorrentes da pesquisa se mostrarão como uma forma de argumentos para os governos no sentido de cumprimento do PNE 2014-2024 e do PEE-2015-2025 que tem como objetivo a melhoria da educação.

Em caso de dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Sandra Cristina Marquez pelo telefone 064-9-8143-2464 ou pelo e-mail sandra.marquez@ufu.br.