

## **MONITORAMENTO E IMPLICAÇÕES DA EVOLUÇÃO DOS INDICADORES DA META 16 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

### **Autoria**

Rubens Rodrigues Fernandes Junior - rrubens@discente.ufg.br  
Programa de Pós-Graduação em Administração/PPGADM / UFG - Universidade Federal de Goiás

Weber Tavares da Silva Junior - weber.junior@discente.ufg.br  
Programa de Pós-Graduação em Administração/PPGADM / UFG - Universidade Federal de Goiás

### **Agradecimentos**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES)

### **Resumo**

O objetivo do artigo é monitorar a evolução dos indicadores da Meta 16 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) no período de 2013 a 2020, bem como refletir sobre algumas possíveis implicações dessa meta. Para tanto, foram utilizadas informações do Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação, disponibilizado no sítio eletrônico do Inep. Os resultados apontam que o Brasil vivenciou uma evolução considerável no que se refere ao percentual de professores da educação básica com formação em pós-graduação, o que fez com que houvesse um salto de 30,2% em 2013 para 43,4% em 2020. Em relação ao segundo aspecto da Meta 16, o qual faz referência ao percentual de professores da educação básica com formação continuada, a evolução foi de 30,6% em 2013 para 39,9% em 2020, revelando o grande desafio dos entes federativos de fornecer formação continuada a esses professores.

## MONITORAMENTO E IMPLICAÇÕES DA EVOLUÇÃO DOS INDICADORES DA META 16 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

### Resumo

O objetivo do artigo é monitorar a evolução dos indicadores da Meta 16 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) no período de 2013 a 2020, bem como refletir sobre algumas possíveis implicações dessa meta. Para tanto, foram utilizadas informações do Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação, disponibilizado no sítio eletrônico do Inep. Os resultados apontam que o Brasil vivenciou uma evolução considerável no que se refere ao percentual de professores da educação básica com formação em pós-graduação, o que fez com que houvesse um salto de 30,2% em 2013 para 43,4% em 2020. Em relação ao segundo aspecto da Meta 16, o qual faz referência ao percentual de professores da educação básica com formação continuada, a evolução foi de 30,6% em 2013 para 39,9% em 2020, revelando o grande desafio dos entes federativos de fornecer formação continuada a esses professores.

**Palavras-chave:** PNE; meta 16; políticas de formação continuada; financiamento da educação.

### Introdução

A democratização do acesso à educação no Brasil, ocorrida em grande parte após a segunda metade do século XX, trouxe consigo questões relacionadas às condições de trabalho e remuneração dos professores atuantes na educação básica (JACOMINI *et al.*, 2017). Essa mudança também trouxe consigo discussões sobre a qualidade de vida, qualidade do ensino e valorização dos professores da educação básica (GROCHOSKA; GOUVEIA, 2020). Nesse sentido, para esses professores, a percepção de valorização docente está relacionada a progressões remuneratórias, valorização das titulações, remuneração inicial significativa e condições de trabalho atrativas, com foco na quantidade de alunos atendidos (e, conseqüentemente, na quantidade de alunos por turma) e garantia de planos de carreira e aposentadoria (GROCHOSKA; GOUVEIA, 2020).

Destarte, as percepções dos professores atuantes na educação básica brasileira sobre a valorização docente parecem estar bastante relacionadas às práticas de recrutamento, preparação, indução, desenvolvimento profissional contínuo e melhoria da prática docente dos países com melhor desempenho recente no âmbito da educação escolar, como Finlândia, Cingapura, Austrália e Canadá (DARLING-HAMMOND, 2017). Nesses países, Estado e sociedade consideram que o ensino escolar necessita de bons professores, os quais devem ser detentores de várias formas de conhecimento, visto o propósito de garantir oportunidades efetivas e equitativas de aprender a todos os alunos (DARLING-HAMMOND, 2017).

Nessa perspectiva, a formação inicial e o desenvolvimento profissional docente devem ser entendidos como questões sociais e políticas cruciais no campo educacional (ESTEVES; ARAÚJO, 2019). No que tange à valorização dos professores da educação básica, a Emenda Constitucional (EC) nº 53 de 2006, ao alterar alguns incisos do Art. 206 da CF/88, afirma no inciso V que a educação pública terá como princípios a valorização dos profissionais da educação escolar e, assegurados na forma de lei, os planos de carreira e o ingresso exclusivamente por concurso público e prova de títulos. A referida EC também prevê aos profissionais da educação básica o “piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal” (BRASIL, 2006, Art. 206, parágrafo VIII), o qual é regulamentado pela Lei nº 11.738 de 2008.

Entretanto, dado o recente contexto político educacional brasileiro, marcado por políticas cada vez mais neoliberais e menos efetivas na busca pelo cumprimento dos princípios

constitucionais de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (CF/88, Art. 206, inciso I), valorização dos profissionais da educação (CF/88, Art. 206, inciso V), melhoria da qualidade do ensino (CF/88, Art. 214, inciso III), entre outros, as perspectivas das políticas educacionais brasileiras parecem ter rumo incerto num cenário em que, cada vez mais, o Estado é máximo nas questões que interessam aos capitalistas e mínimo para os interesses dos trabalhadores (MORAIS; HENRIQUE, 2017). Nesse sentido, este trabalho tem como objeto de estudo as políticas de formação continuada dos professores da educação básica brasileira, bem como as políticas de formação desses professores em pós-graduação. Tal objeto coaduna com o monitoramento da principal política articuladora do sistema nacional de educação do decênio 2014-2024, o Plano Nacional de Educação (PNE). A Meta 16 do PNE objetiva formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, tal como garantir formação continuada a todos os profissionais da educação básica em sua área de formação, levando em consideração as necessidades, demandas e contextos dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Assim, o objetivo do artigo é monitorar a evolução dos indicadores da Meta 16 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) no período de 2013 a 2020, bem como refletir sobre algumas possíveis implicações dessa meta. Para isso, foram coletadas informações do Painel de Monitoramento do PNE, ferramenta disponível no website do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A escolha do período se dá em decorrência de 2013 ser o ano anterior à promulgação e vigência do atual PNE (2014 – 2024) e de 2020 ser o ano com dados disponíveis mais atuais. Logo, em virtude de as políticas educacionais estarem intrinsecamente ligadas às decisões e ao poder que o Estado exerce sobre a sociedade (SILVA; NUNES, 2020), evidencia-se a necessidade e relevância de se pensar a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores da educação básica no âmbito das políticas públicas educacionais, tal como o monitoramento dessas políticas.

O trabalho está estruturado em cinco seções. Logo após esta primeira, que buscou problematizar a pesquisa em questão, a segunda seção explora algumas considerações acerca do PNE e das políticas de formação continuada dos professores. A terceira seção expõe os aspectos metodológicos do trabalho. A quarta seção apresenta os resultados da pesquisa e, por fim, as considerações finais estão presentes na última seção.

## **O PNE e as políticas de formação continuada dos professores**

A construção de um PNE remonta à Lei nº 4.024 de 1961, que, pela primeira vez, fixou as diretrizes e bases da educação nacional (LDB/1961) e estabeleceu que o então Ministério da Educação e do Desporto deveria formular a ‘Política Nacional de Educação’ e avaliá-la periodicamente. Apesar das tentativas de concretizar a elaboração de um PNE durante a vigência da LDB/1961, e da Constituição Federal de 1967 dispor que caberia à União estabelecer o PNE, apenas em 1988, o Art. 214 da CF/88 passou a dispor que a lei deveria estabelecer o “plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação” para assistir a manutenção e o desenvolvimento do ensino, observados os diferentes níveis, etapas e modalidades da educação.

Passadas as dificuldades enfrentadas pelo sucateamento do financiamento da educação básica na década de 1970 (CARREIRA & PINTO, 2007), a Constituição Federal 1988 (CF/88) e suas emendas constitucionais apresentaram melhorias consideráveis no que tange ao PNE, às políticas educacionais e à valorização dos profissionais da educação. Embora estivesse estabelecida desde a promulgação da CF/88, a ideia de um PNE decenal, que articulasse o sistema nacional de educação e definisse diretrizes, metas e estratégias de implementação, não havia sido colocado em prática até ocorrerem três importantes eventos: (1) a publicação da Lei nº 9.131 de 1995, que atribuía ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a competência para

subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do PNE; (2) a publicação da Lei nº 9.394 de 1996, instituindo a nova LDB; e (3) o encaminhamento do Projeto de Lei (PL) nº 4.155 de 1998, de autoria da Câmara dos deputados. Inicialmente, constata-se que a Lei nº 9.131 de 1995 alterou dispositivos daquela LDB que até então se fazia presente (LDB/1961), e estabeleceu que caberia ao CNE subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do PNE. Assim, a promulgação da Lei nº 9.131 de 1995, um ano antes da promulgação da nova LDB, indica uma estratégia para a inclusão do PNE na agenda política institucional.

Outro marco significativo na concretização do PNE foi a promulgação da Lei nº 9.394 de 1996, que instituiu a nova LDB. O parágrafo 1º do Art. 87 da referida lei afirma que a União deve, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal (DF) e os Municípios, elaborar um PNE em sintonia com a ‘Declaração Mundial sobre Educação para Todos’. O parágrafo 1º do Art. 8º também dispõe que “caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais” (BRASIL, 1996). No que toca à formação continuada, a Lei nº 12.056 de 2009, ao alterar alguns parágrafos do Art. 62 da LDB, passou a exigir que a União, o DF, os Estados e os Municípios deveriam promover formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais de magistério em regime de colaboração (BRASIL, 2009). O terceiro evento decorre de, em 11 de fevereiro de 1998, o Poder Executivo Federal encaminhar ao Congresso Nacional o PL nº 4.173 de 1998, o qual propunha a instituição do PNE. O PL nº 4.173 de 1998 foi incorporado ao PL nº 4.155 de 1998 que já havia sido apresentado pela Câmara dos Deputados com o objetivo de aprovar o PNE.

Finalmente, em 10 de janeiro de 2001, após três anos de tramitação no Congresso Nacional, entrou em vigor a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o primeiro PNE. De acordo com a Lei nº 10.172 de 2001, o plano teria duração de dez anos e seria submetido a avaliações periódicas, sendo que a primeira avaliação deveria ser desenvolvida quatro anos após sua instituição. Ela também determinava que os Estados e o DF elaborassem planos estaduais e, os municípios, planos municipais, de forma que esses três níveis federativos compusessem um conjunto integrado e articulado ao plano nacional. Ao todo, o PNE/2001 propôs 295 objetivos e metas, sendo que 9 deles foram vetados pelo Presidente da República, conforme Mensagem de Veto nº 9, de 9 de janeiro de 2001.

Diferentemente do que se pode supor, o segundo PNE entraria em vigor três anos após o término da vigência do primeiro plano, por meio da publicação da Lei nº 13.005 de 2014. O PNE vigente está disposto em 20 metas e 254 estratégias. Destas, duas metas estão relacionadas à formação dos professores da educação básica. A meta 15, a qual pretende “garantir [...] 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”, é guiada por treze estratégias (BRASIL, 2014). A meta 16, cujo objetivo é “formar, em nível de Pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica [...] e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação”, observadas as necessidades, demandas e contextos dos sistemas de ensino, é orientada por seis estratégias (BRASIL, 2014). Complementarmente, a Meta 17 está centrada na valorização dos profissionais da educação básica e, a Meta 18, nos planos de carreira desses profissionais.

Nesse sentido, Gatti e Barreto (2009, p. 235) já evidenciavam a necessidade de uma “política nacional de formação de professores, inicial e continuada, que articule os diversos segmentos sociais responsáveis e envolvidos no processo [...] como resposta à complexidade da questão” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 235). Apesar da presença de práticas e valores neoliberais nas políticas educacionais brasileiras (MORAIS; HENRIQUE, 2017), o governo federal tem estabelecido ou aprimorado uma série de políticas que vão ao encontro às metas do PNE. Desta forma, o Decreto nº 8.752 de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica (Parfor), busca regulamentar as ações a serem

capitaneadas pelo Governo Federal com o objetivo de atingir as Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024). O Decreto nº 8.752 de 2016 estabeleceu, no Art. 12, que o Ministério da Educação (MEC) deveria propor programas e ações que contemplassem, dentre outras, as iniciativas de iniciação à docência, formação pedagógica, residência docente, mestrados acadêmicos e profissionais e intercâmbios de experiências formativas entre instituições educacionais.

Assim, a partir da Parfor, o MEC desenvolveu e/ou aprimorou políticas e programas como o Programa Ciência é 10, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), o Programa de Residência Pedagógica (RP), o Programa de Fomento à Formação de Professores da Educação Básica (ProF Licenciatura), os Programas de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB), bem como os Programas de Desenvolvimento Profissional para Professores da educação básica nos Estados Unidos, Irlanda e Canadá. Apesar de cada programa/política possuir suas próprias finalidades, sempre dispostas nas respectivas legislações, pode-se entender que elas possuem o objetivo comum atender o Art. 12 da Parfor, indo ao encontro do que estabelece o PNE (2014-2024).

Ao analisar as metas do PNE (2014-2024), observa-se que a realidade educacional escolar brasileira ainda está distante da realidade observada no sistema educacional dos países com melhor histórico educacional escolar, como por exemplo a Finlândia, onde as políticas públicas educacionais exigem que todos os professores atuantes no país tenham, no mínimo, diploma de ensino superior na área de ensino, bem como um mestrado de dois anos que os auxiliem nas práticas pedagógicas e no que eles devem aprender e ser capazes de fazer (DARLING-HAMMOND, 2017). Portanto, constata-se que a valorização dos profissionais do magistério da educação básica no Brasil é atravessada por dimensões políticas, sociais, culturais, históricas, entre outras. Apesar da existência de princípios e bases legais que garantam a valorização dos professores da educação básica nos dias atuais, existem diversos desafios e barreiras a serem superados frente à busca pela valorização destes profissionais (o que é evidenciado pelas próprias metas do PNE).

### **Aspectos Metodológicos**

A Meta 16 PNE (2014-2024) estabelece que até 2024, 50% dos professores da educação básica devem concluir curso de pós-graduação, bem como estabelece que deve ser garantida a formação continuada a todos os profissionais da educação básica em sua área de formação, observadas as necessidades, demandas e contextos dos respectivos sistemas de ensino. Assim, o Inep desenvolveu dois indicadores para acompanhar o cumprimento dessa meta. O indicador 16-A mede o percentual de professores da educação básica com pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. O indicador 16-B, por sua vez, mede o percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada em cada ano de referência.

Diante do objetivo de monitorar a evolução dos indicadores da Meta 16 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) no período de 2013 a 2020, bem como refletir sobre algumas possíveis implicações dessa meta, o trabalho utiliza como fontes de dados o Painel de Indicadores do PNE, ferramenta disponível no website do Inep. O Painel apresenta um conjunto de indicadores e suas respectivas fichas técnicas para cada uma das 20 metas propostas no Plano. Segundo o Inep, as informações são atualizadas a cada dois anos, considerando os dados dos relatórios dos ciclos de monitoramento elaborados pelo Inep, nos termos da Lei 13.005/2014. O Painel disponibiliza informações dos anos de 2013, 2016, 2019 e 2020.

## Monitoramento da Meta 16 do PNE

A tabela 1 apresenta os resultados do indicador 16-A. Ela compara a quantidade total de professores, quantidade de professores com pós-graduação *stricto sensu* ou *latu sensu* e a percentagem de professores com pós-graduação *stricto sensu* ou *latu sensu*, desagregada por Unidades Federativas (UF), nos anos de 2013 e 2020.

Tabela 1 – Percentual de professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu, por Unidade Federativa, Brasil, 2013 e 2020

UF	2013			2020			Variação
	Qtd. de professores	Qtd. de pós-graduados	%	Qtd. de professores	Qtd. de pós-graduados	%	
Acre	11.202	2.509	22,40%	10.287	3.307	32,10%	43,30%
Amapá	11.147	2.470	22,20%	11.123	4.144	37,30%	68,02%
Amazonas	41.586	7.266	17,50%	46.209	13.336	28,90%	65,14%
Pará	86.140	11.583	13,40%	86.067	26.631	30,90%	130,60%
Rondônia	17.707	7.196	40,60%	15.873	9.647	60,80%	49,75%
Roraima	7.729	1.966	25,40%	8.087	3.056	37,80%	48,82%
Tocantins	18.709	4.428	23,70%	19.710	6.367	32,30%	36,29%
<b>Norte</b>	<b>194.027</b>	<b>37.355</b>	<b>19,30%</b>	<b>197.196</b>	<b>66.414</b>	<b>33,70%</b>	<b>74,61%</b>
Bahia	158.764	47.237	29,80%	156.225	67.720	43,30%	45,30%
Ceará	96.027	23.089	24,00%	99.477	38.634	38,80%	61,67%
Maranhão	98.013	17.312	17,70%	100.587	32.080	31,90%	80,23%
Alagoas	33.280	5.931	17,80%	34.364	13.417	39,00%	119,10%
Paraíba	49.340	12.206	24,70%	47.584	21.111	44,40%	79,76%
Pernambuco	91.775	23.278	25,40%	87.391	34.343	39,30%	54,72%
Piauí	44.922	9.970	22,20%	44.644	18.853	42,20%	90,09%
Rio Grande do Norte	35.549	9.258	26,00%	34.424	15.883	46,10%	77,31%
Sergipe	22.547	6.858	30,40%	23.283	10.114	43,40%	42,76%
<b>Nordeste</b>	<b>626.913</b>	<b>153.668</b>	<b>24,50%</b>	<b>624.366</b>	<b>249.757</b>	<b>40,00%</b>	<b>63,27%</b>
Espírito Santo	43.604	30.872	70,80%	43.611	35.837	82,20%	16,10%
Minas Gerais	230.287	72.099	31,30%	224.002	94.580	42,20%	34,82%
Rio de Janeiro	160.995	30.464	18,90%	159.662	45.766	28,70%	51,85%
São Paulo	449.152	121.918	27,10%	471.225	175.965	37,30%	37,64%
<b>Sudeste</b>	<b>882.824</b>	<b>254.830</b>	<b>28,90%</b>	<b>897.141</b>	<b>351.255</b>	<b>39,20%</b>	<b>35,64%</b>
Paraná	127.902	77.092	60,30%	141.530	106.144	75,00%	24,38%
Rio Grande do Sul	121.501	46.238	38,10%	117.858	59.604	50,60%	32,81%
Santa Catarina	77.717	36.018	46,30%	87.263	51.834	59,40%	28,29%
<b>Sul</b>	<b>326.679</b>	<b>159.040</b>	<b>48,70%</b>	<b>346.183</b>	<b>217.177</b>	<b>62,70%</b>	<b>28,75%</b>
Distrito Federal	30.000	11.931	39,80%	31.540	14.517	46,00%	15,58%
Goiás	60.788	16.781	27,60%	62.076	30.144	48,60%	76,09%
Mato Grosso	35.262	14.980	42,50%	39.727	20.935	52,70%	24,00%
Mato Grosso do Sul	28.665	10.562	36,80%	32.106	17.444	54,30%	47,55%
<b>Centro-Oeste</b>	<b>154.243</b>	<b>54.068</b>	<b>35,10%</b>	<b>164.983</b>	<b>82.770</b>	<b>50,20%</b>	<b>43,02%</b>
<b>Brasil</b>	<b>2.183.858</b>	<b>658.621</b>	<b>30,20%</b>	<b>2.228.969</b>	<b>966.767</b>	<b>43,40%</b>	<b>43,71%</b>

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do Painel de Monitoramento do PNE, Inep, 2022

Os resultados da tabela 1 revelam que, em 2013, 30,2% dos professores da educação básica detinham formação em pós-graduação *stricto sensu* ou *latu sensu*. Em 2020, esse percentual alcançou a marca de 43,40%, revelando que houve um crescimento de 43,71% no âmbito nacional. Em 2013, Espírito Santo e Paraná eram os estados com maiores percentuais de profissionais com pós-graduação, 70,8% e 60,3%, respectivamente. Por outro lado, os estados do Pará, Amazonas e Maranhão possuíam os menores percentuais de professores com pós-graduação em 2013, 13,4%, 17,5% e 17,7%, respectivamente. Em 2020, o Espírito Santo permaneceu no topo do ranking do percentual de professores com pós-graduação (82,2%), novamente seguido pelo Paraná, com 75%. Os estados do Rio de Janeiro, Amazonas e Pará apresentaram os menores percentuais em 2020, 28,7%, 28,9% e 30,9%, respectivamente. Também é interessante notar que, ao mesmo tempo em que a região Norte apresentou maior variação percentual no período analisado, e ainda assim manteve o menor percentual em 2020.

Em 2020, apenas sete UF atingiram a meta de possuírem ao menos 50% dos professores da educação básica com titulação de pós-graduação *latu sensu* ou *stricto sensu*: Espírito Santo, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Paraná, Rondônia e Santa Catarina. Os estados do Rio de Janeiro e Amazonas foram com únicos com percentual inferior a 30% em 2020. As redes dos estados do Pará e Alagoas apresentaram as maiores evoluções no período analisado, 130% e 119%, respectivamente. Ao contrário, DF e Espírito Santo foram aqueles com menores taxas de evolução, 15,58% e 16,10%, respectivamente. Todos os estados evoluíram nas análises entre os anos de 2013 a 2016, 2016 a 2019 e 2019 a 2020, com exceção do Mato Grosso, que decresceu 0,5% entre 2013 e 2016, e Mato Grosso do Sul, que decresceu 0,1% entre 2016 e 2020.

A tabela 2 apresenta o percentual de professores da educação básica com pós-graduação, por modalidade de pós-graduação, no Brasil entre 2013 e 2020. Os resultados evidenciam a pequena parcela dos professores com pós-graduação *stricto sensu*, sendo que, em 2020, apenas 3,1% dos professores da educação básica possuíam formação em nível de mestrado e 0,7% em nível de doutorado. Os dados também revelam que, em 2013, 28,4% dos professores atuantes na educação básica possuíam pós-graduação *latu sensu*, sendo que esse percentual chegou à marca de 39,5% em 2020.

Tabela 2 – Percentual de professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu, por modalidade de pós-graduação, Brasil, 2013-2020

Ano	Sem Pós-graduação	Pós-graduação Lato Sensu	Pós-graduação Stricto Sensu – Mestrado	Pós-graduação Stricto Sensu - Doutorado
2013	69,80%	28,40%	1,60%	0,20%
2014	68,60%	29,50%	1,60%	0,30%
2015	67,10%	30,70%	1,80%	0,30%
2016	65,40%	32,30%	2,00%	0,40%
2017	63,80%	33,60%	2,20%	0,40%
2018	62,80%	34,30%	2,30%	0,50%
2019	58,70%	37,90%	2,80%	0,60%
2020	56,60%	39,50%	3,10%	0,70%

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do Painel de Monitoramento do PNE, Inep, 2022

A tabela 3 apresenta o percentual de professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu, desagregado por esfera administrativa entre 2013 e 2020. Chama bastante atenção a discrepância entre o percentual dos professores atuantes na rede federal e

nas redes estaduais e municipais. Em 2013, a rede federal possuía 69,7% do seu quadro de professores com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, mais do que o dobro do percentual das redes municipais (29,8%). Também se constata que esse percentual diminuiu no âmbito das redes públicas municipais entre os anos de 2019 e 2020, caindo de 48,8% para 48,4%. A rede privada avançou muito pouco em termos de ampliação do número de professores da educação básica com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* no período observado, saindo de 23,3% em 2013 e atingindo 27,2% em 2020.

Tabela 3 – Percentual de professores da educação básica com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, por esfera administrativa, Brasil, 2013-2020

Ano	Pública Federal	Pública Estadual	Pública Municipal	Privada
2013	69,70%	37,20%	29,80%	23,30%
2014	70,10%	38,20%	31,70%	23,70%
2015	70,90%	40,50%	33,60%	23,80%
2016	73,30%	41,90%	36,50%	23,90%
2017	76,60%	43,10%	38,80%	24,30%
2018	79,00%	43,70%	40,90%	23,50%
2019	81,50%	48,10%	48,80%	26,50%
2020	85,20%	50,00%	48,40%	27,20%

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do Painel de Monitoramento do PNE, Inep, 2022

Outra questão que precisa ser considerada a partir da análise dos cursos de pós-graduação *lato sensu* realizados pelos professores da educação básica é o impacto do Ensino à Distância (EAD) neste tipo de formação, tanto no âmbito da oferta, por parte de políticas de formação continuada, quanto em termos de conclusão/evasão. Considerando os dados do Parfor, entre 2009 e 2014, todas as 95.919 matrículas nos cursos de pós-graduação *lato sensu* ofertados pelo plano foram cursadas na modalidade EAD, sendo que a taxa de conclusão no período foi de apenas 36,81% (SOUZA, 2021).

A tabela 4 apresenta os resultados do indicador 16-B. Ela compara a quantidade total de professores, quantidade de professores com formação continuada e a percentagem de professores com formação continuada, desagregada por UF, nos anos de 2013 e 2020. O monitoramento revela que, em 2013, 30,6% dos professores da educação básica brasileira possuíam formação continuada e, em 2020, esse percentual foi de 39,9%. Paraná e Espírito Santo foram os estados com maiores percentuais de profissionais com acesso a formação continuada em 2013, 64,2% e 58,9%, respectivamente. De maneira inversa, os estados do Piauí, Alagoas e Pernambuco possuíam os menores percentuais nesse indicador em 2013, 20,4%, 22,1% e 22,3%, respectivamente. Os estados capixabas e paranaenses permaneceram no topo do ranking em 2020, com 74,8% e 73,4%, respectivamente. São Paulo, Amazonas e Pernambuco foram os estados com menores percentuais nesse indicador em 2020, 21,9%, 31,1% e 32,4%, respectivamente.

Todos os estados evoluíram nas análises entre os anos de 2013 a 2016, 2016 a 2019 e 2019 a 2020, com apenas três exceções: (1) Paraná, que decresceu 2,8% entre 2013 e 2016; (2) Acre, que decresceu 0,78% entre 2016 e 2019; e (3) São Paulo, que decresceu 11,5% entre 2013 e 2016 e, novamente, encolheu 2,25% entre 2016 e 2019. Assim, o estado de São Paulo apresentou redução de 12,75% no seu quadro de professores com acesso à formação continuada entre 2013 e 2020. Também é possível constatar que apenas oito estados cresceram mais de 50% no período analisado (Alagoas, Bahia, Maranhão, Pará, Paraíba, Piauí, Rondônia e Sergipe). Destaque para o Piauí que, frente ao crescimento de 173% no percentual de professores da educação básica com acesso a formação continuada no período analisado,

ocupava a quarta posição nesse ranking em 2020. Dezenove estados estavam abaixo do percentual de 50% em 2020, evidenciando o grande desafio do poder público frente à meta de garantir a todos os profissionais da educação básica, formação continuada em sua área de atuação.

Tabela 4 – Percentual de professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu, por Unidade Federativa, Brasil, 2013 e 2020

UF	2013			2020			Variação
	Qtd. de professores	Professores c/ formação continuada	%	Qtd. de professores	Professores c/ formação continuada	%	
Acre	11.202	3.934	35,10%	10.287	5.365	52,20%	48,72%
Amapá	11.147	3.403	30,50%	11.123	4.707	42,30%	38,69%
Amazonas	41.586	10.720	25,80%	46.209	14.372	31,10%	20,54%
Pará	86.140	19.649	22,80%	86.067	31.667	36,80%	61,40%
Rondônia	17.707	4.810	27,20%	15.873	7.225	45,50%	67,28%
Roraima	7.729	2.754	35,60%	8.087	4.092	50,60%	42,13%
Tocantins	18.709	7.072	37,80%	19.710	8.659	43,90%	16,14%
<b>Norte</b>	<b>194.027</b>	<b>52.276</b>	<b>26,90%</b>	<b>197.196</b>	<b>76.023</b>	<b>38,60%</b>	<b>43,49%</b>
Alagoas	33.280	7.362	22,10%	34.364	14.124	41,10%	85,97%
Bahia	158.764	39.274	24,70%	156.225	62.958	40,30%	63,16%
Ceará	96.027	30.541	31,80%	99.477	46.152	46,40%	45,91%
Maranhão	98.013	28.883	29,50%	100.587	45.583	45,30%	53,56%
Paraíba	49.340	13.428	27,20%	46.584	21.609	45,40%	66,91%
Pernambuco	91.775	20.466	22,30%	87.391	28.349	32,40%	45,29%
Piauí	44.922	9.163	20,40%	44.644	24.920	55,80%	173,53%
Rio G. do Norte	35.549	10.280	28,90%	34.424	13.827	40,20%	39,10%
Sergipe	22.547	6.109	27,10%	23.283	9.655	41,50%	53,14%
<b>Nordeste</b>	<b>626.913</b>	<b>164.600</b>	<b>26,30%</b>	<b>624.366</b>	<b>265.030</b>	<b>42,40%</b>	<b>61,22%</b>
Espírito Santo	43.604	25.666	58,90%	43.611	32.608	74,80%	26,99%
Minas Gerais	230.287	57.480	25,00%	224.002	77.382	34,50%	38,00%
Rio de Janeiro	160.995	43.997	27,30%	159.662	57.156	35,80%	31,14%
São Paulo	449.152	112.958	25,10%	471.225	103.351	21,90%	-12,75%
<b>Sudeste</b>	<b>882.824</b>	<b>239.625</b>	<b>27,10%</b>	<b>897.141</b>	<b>269.926</b>	<b>30,10%</b>	<b>11,07%</b>
Paraná	127.902	82.096	64,20%	141.530	103.861	73,40%	14,33%
Rio G. do Sul	121.501	42.185	34,70%	117.858	52.023	44,10%	27,09%
Santa Catarina	77.717	37.380	48,10%	87.263	56.391	64,60%	34,30%
<b>Sul</b>	<b>326.679</b>	<b>161.340</b>	<b>49,40%</b>	<b>346.183</b>	<b>211.910</b>	<b>61,20%</b>	<b>23,89%</b>
Distrito Federal	30.000	13.947	46,50%	31.540	16.747	53,10%	14,19%
Goiás	60.788	16.214	26,70%	62.076	21.053	33,90%	26,97%
Mato Grosso	35.262	9.628	27,30%	39.727	14.042	35,30%	29,30%
Mato G. do Sul	28.665	10.197	35,60%	32.106	16.243	50,60%	42,13%
<b>Centro-Oeste</b>	<b>154.243</b>	<b>49.802</b>	<b>32,30%</b>	<b>164.983</b>	<b>67.849</b>	<b>41,10%</b>	<b>27,24%</b>
<b>Brasil</b>	<b>2.183.858</b>	<b>667.277</b>	<b>30,60%</b>	<b>2.228.969</b>	<b>890.258</b>	<b>39,90%</b>	<b>30,39%</b>

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do Painel de Monitoramento do PNE, Inep, 2022

Importa salientar que a oferta de um curso de formação continuada não deve se limitar a tentar cobrir as lacunas eventualmente deixadas pela formação inicial em cursos aligeirados concebidos para apenas melhorar as estatísticas oficiais. As políticas de formação continuada devem, antes de mais nada, serem *continuadas*, isto é, devem ser construídas a partir do diálogo com os professores, valorizando seus saberes e compreendendo suas dificuldades (ALVARADO-PRADA *et al.*, 2010). Além disto, elas também devem ser oferecidas de forma a permitir que os professores tenham recursos (tempo, dinheiro e infraestrutura) e se sintam valorizados pela função que desempenham. Somente através de políticas que valorizem os profissionais da educação básica, a educação será capaz de alcançar o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CF/88, Art. 205).

Também se constata que, para além da relevância e necessidade das políticas de formação continuada dos professores da educação básica, elas também ajudam no cumprimento de outras metas do PNE. Por exemplo, no que se refere à Meta 17 do PNE (equiparar o rendimento médio dos profissionais da educação básica ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente), quanto mais professores com formação em nível de pós-graduação (especialmente em cursos de mestrado e doutorado), maiores serão os salários destes professores, visto os regimes de valorização das titulações. Da mesma forma, pode-se argumentar que, no geral, profissionais mais qualificados estarão mais bem preparados para a execução das práticas docentes no âmbito da educação básica e, assim, podem contribuir com a melhoria da qualidade da educação básica e, conseqüentemente, com a evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), presente na Meta 7 do PNE.

### **Considerações Finais**

Frente à necessidade de se pensar a formação continuada dos professores atuantes na educação básica, o posicionamento conivente do estado na reprodução da lógica capitalista, entre outros aspectos, este trabalho teve como objetivo monitorar a evolução dos indicadores da Meta 16 do PNE no período de 2013 a 2020. O monitoramento da Meta 16 do PNE permitiu constatar o quanto as UF apresentam realidades distintas no que se refere à formação em nível de pós-graduação, bem como à formação continuada dos professores da educação básica. O indicador 16-A revelou que, enquanto sete estados alcançaram os percentuais de professores com pós-graduação *latu sensu* ou *stricto sensu* definidos pela Meta 16, outros doze estados estavam abaixo do percentual de 40%. Quanto ao indicador 16-B, além de nenhum estado ter alcançado os patamares definidos por lei em 2020 e da considerável desigualdade entre estados e regiões, o cenário atual parece evidenciar a falha do poder público frente ao cumprimento da Meta 16 do PNE, no que se refere às políticas de formação continuada dos profissionais da educação básica.

Os estados do Espírito Santo e Paraná se destacaram positivamente nos dois indicadores em ambos os anos. Também foi possível constatar a presença de desigualdades intrarregionais consideráveis no que se refere ao percentual de professores com acesso à formação continuada, uma vez que o Espírito Santo apresentou percentual mais de três vezes maior que São Paulo e mais de duas vezes do que os estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro em 2020. Sugere-se que pesquisas futuras busquem analisar e compreender contextos específicos (geográficos, sociais, entes federativos, entre outros), contribuindo com o estabelecimento e aprimoramento de políticas públicas específicas. Assim, constata-se que, embora o PNE (2014-2024) tenha apresentado uma evolução considerável no período analisado no que se refere à Meta 16, o poder público tem tido dificuldade de assegurar os princípios constitucionais de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, valorização dos profissionais da educação, melhoria e equidade do ensino escolar, entre outros.

## Referências

- ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. de 1988.
- BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 20 de dezembro de 2006. Dá nova aos artigos 7, 223, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 de dez. 2006.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 de ago. 1971.
- BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. de 1996.
- Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta [...] o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. de 2008.
- BRASIL. Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...] **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 out. de 2009.
- BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. de 2014.
- BRASIL. Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 jul. de 2015.
- CARREIRA, D.; PINTO, J. M. de R. **Custo aluno-qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil**. São Paulo: Global, 2007.
- CARTAXO, S. R. M.; MIRA, M. M.; GASPARIM, Rosângela. Formação de professores da educação básica: análise dos processos formativos. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 57, p. 78-94, 2020.
- DARLING-HAMMOND, L. Teacher education around the world: What can we learn from international practice? **European Journal of Teacher Education**, v. 40, n. 3, p. 291-309, 2017.
- ESTEVES, M. M. F.; ARAÚJO, R. M. B. de. A formação continuada de professores e a elevação da qualidade da educação básica. **EccoS–Revista Científica**, n. 51, p. 15127, 2019.
- GATTI, B.; BARRETTO, E. B. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Unesco Representação no Brasil, 2009.
- GROCHOSKA, M. A.; GOUVEIA, A. B. Professores e qualidade de vida: reflexões sobre valorização do magistério na educação básica. **Educação e Pesquisa**, v. 46, 2020.
- INEP. **Painel de Indicadores do Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <<https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?dashboard>>. Acesso em: 8 de fev. de 2022.
- JACOMINI, M.; ALVES, T.; CAMARGO, R. B. de. Remuneração docente: desafios para o monitoramento da valorização dos professores brasileiros no contexto da Meta 17 do Plano Nacional de Educação. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, p. 1-32, 2016.
- MORAIS, J. K. C.; HENRIQUE, A. L. S. Formação docente e PNE (2014-2024): Uma Abordagem Inicial. **HOLOS**, v. 8, p. 264-274, 2017.
- SILVA, J. M. N. da; NUNES, V. G. C. 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). **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p. 1-22, 2020.
- SOUZA, V. C. Impacto do Parfor nas Escolas Públicas do Ensino Fundamental. **Educação & Realidade**, v. 46, 2021.