



<http://10.5380/jpe.v20i0.99639>

ARTIGO

Meta 16 do Plano Nacional de Educação 2014-2024: Avaliação e Implicações da Evolução dos Indicadores¹

Goal 16 of the National Education Plan 2014-2024: Assessing and Implications of the Evolution of Indicators

Meta 16 del Plan Nacional de Educación 2014-2024: Evaluación e implicaciones de la evolución de los indicadores

Rubens Rodrigues Fernandes Junior²

Weber Tavares da Silva Junior³

Citação: FERNANDES JUNIOR, Rubens Rodrigues; SILVA JUNIOR, Weber Tavares da. Meta 16 do Plano Nacional de Educação 2014-2024: Avaliação e Implicações da Evolução dos Indicadores. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 20, e99639. Janeiro de 2026.

Submetido em: 12 de maio de 2025

Aprovado em: 28 de agosto de 2025

Resumo: O objetivo deste artigo é avaliar a Meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024 por meio da comparação dos seus indicadores nos anos de 2013 e 2024, buscando identificar mudanças ocorridas no período e refletir sobre possíveis implicações para a política educacional. 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

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

²Doutor em Administração. Professor da Faculdade Sul-Americana (Fasam). Goiânia/GO/Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8114-1603>. E-mail: rrubens@discente.ufg.br.

³ Mestre em Agronegócio. Professor do Instituto Federal de Goiás (IFG) e doutorando em Administração pela Universidade Federal de Goiás. Goiânia/GO/Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0547-4542>. E-mail: weber.junior@ifg.edu.br.

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 quase 48,1% em 2024, valor próximo à meta de 50%. 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 42,8% em 2024, revelando o grande desafio dos entes federativos de fornecer formação continuada a esses professores, posto que a meta estabelecida para 2024 é de 100%. Evidencia-se a relação entre o cumprimento da meta 16 do PNE e outras metas do plano. Como sugestões para pesquisas futuras, contata-se a possibilidade de investigações acerca dos motivos que levaram os municípios do Estado de São Paulo a apresentarem o único decréscimo no percentual de professores com formação continuada na variação entre os anos de 2013 e 2024.

Palavras-chave: PNE; Meta 16; Políticas de formação continuada.

Abstract: This article aims to evaluate the progress of Goal 16 of the National Education Plan (2014-2024) from 2013 to 2024, in order to identify changes over the period and discuss possible implications for education policy. To this end, information from the National Education Plan Monitoring Panel, available on the Inep website, was used. The results indicate that Brazil has made significant progress in terms of the percentage of basic education teachers with postgraduate training, with a leap from 30.2% in 2013 to almost 48.1% in 2024, close to the 50% target. Regarding the second aspect of Goal 16, which refers to the percentage of basic education teachers with continuing education, the increase was from 30.6% in 2013 to 42.8% in 2024, revealing the great challenge for federal entities to provide continuing education for these teachers, given that the target set for 2024 is 100%. The relationship between compliance with goal 16 of the PNE and other goals of the plan is evident. Suggestions for future research include the possibility of investigating the reasons why municipalities in the state of São Paulo showed the only decrease in the percentage of teachers with continuing training between 2013 and 2024.

Keywords: PNE; Goal 16; Continuing education policies.

Resumen: El objetivo de este artículo es evaluar la evolución de los indicadores del Objetivo 16 del Plan Nacional de Educación (2014-2024) desde 2013 hasta 2024, así como reflexionar sobre algunas de las posibles implicaciones de este objetivo. Para ello, se utilizó la información del Panel de Seguimiento del Plan Nacional de Educación, disponible en el sitio web del Inep. Los resultados muestran que Brasil ha avanzado considerablemente en cuanto al porcentaje de profesores de educación básica con formación de posgrado, con un salto del 30,2% en 2013 a casi el 48,1% en 2024 una cifra cercana a la meta del 50 %. En cuanto al segundo aspecto de la Meta 16, que se refiere al porcentaje de profesores de educación básica con formación continua, la evolución fue del 30,6% en 2013 al 42,8% en 2024, lo que revela el gran reto de los entes federales para ofrecer formación continua a estos profesores ya que la meta establecida para 2024 es de 100 %. Es evidente la relación entre el cumplimiento de la meta 16 del PNE y otras metas del plan. Sugerencias para futuras investigaciones incluyen la posibilidad de investigar las razones por las cuales los municipios del estado de São Paulo presentaron la única disminución en el porcentaje de profesores con formación continua entre 2013 y 2024.

Palabras clave: PNE; Meta 16; Políticas de formación continua.

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; Alves; Camargo, 2016). Essa mudança também trouxe discussões sobre a qualidade de vida, a qualidade do ensino e a valorização dos professores da educação básica (Grochoska; Gouveia, 2020). Nesse sentido, para esses professores, a percepção da 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 aprendizagem para 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 (Araujo; Esteves, 2019). No que tange à valorização dos professores da educação básica, a Emenda Constitucional (EC) nº 53 (Brasil, 2006), ao alterar alguns incisos do Art. 206 da Constituição Federal (CF) (Brasil, 1988), 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 (Brasil, 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 (Brasil, 1988, Art. 206, inciso I), valorização dos profissionais da educação (Brasil, 1988, Art. 206, inciso V), melhoria da qualidade do ensino (Brasil, 1988, 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 a

avaliação da principal política articuladora do sistema nacional de educação do decênio 2014-2024, o PNE. A Meta 16 do PNE objetiva formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, assim como garantir formação continuada a todos os profissionais da educação básica em sua área de formação, levando em consideração as necessidades, as demandas e os contextos dos sistemas de ensino (Brasil, 2014).

Assim, o objetivo do artigo é avaliar a Meta 16 do PNE 2014–2024 por meio da comparação dos seus indicadores nos anos de 2013 e 2024, buscando identificar mudanças ocorridas nesse período e refletir sobre possíveis implicações para a política educacional. Para isso, foram coletadas informações do Painel de Monitoramento do PNE⁴, 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 ter sido o ano anterior à promulgação e vigência do atual PNE (2014–2024) e de 2024 ter sido 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 a relevância de se pensar a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores da educação básica no âmbito das políticas públicas educacionais, bem como a avaliação 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 Plano Nacional de Educação e as Políticas de Formação Continuada dos Professores

A construção de um PNE remonta à Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, que, pela primeira vez, fixou as diretrizes e bases da educação nacional (Brasil, 1961) e estabeleceu que o então Ministério da Educação e do Desporto deveria formular a ‘Política

⁴ Conforme indicado nas Fichas Técnicas disponíveis em: <https://inepdata.inep.gov.br/analyticsRes/res/pne/ficha_tecnica/FICHAS_TECNICAS_16_2025.pdf>, os indicadores 16-A e 16-B foram elaborados a partir dos dados do Censo da Educação Básica.

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 (Brasil, 1988) passou a dispor que a lei deveria estabelecer o “plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público”, texto que seria alterado por força da EC nº 59 de 2009, que, dentre outras alterações, estabeleceu que a duração do PNE seria decenal.

Passadas as dificuldades enfrentadas pelo sucateamento do financiamento da educação básica na década de 1970 (Carreira; Pinto, 2007), a Constituição Federal de 1988 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 de duração plurianual, 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 24 novembro 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 20 de dezembro de 1996, instituindo a nova LDB; e (3) o encaminhamento do Projeto de Lei (PL) nº 4.155 (Brasil, 1998a), de autoria da Câmara dos deputados. Inicialmente, constata-se que a Lei nº 9.131 (Brasil, 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.

O parágrafo 1º do Art. 87 da LDB (Brasil, 1996) 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 13 de outubro (Brasil, 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 (Brasil, 1998b), o qual propunha a instituição do PNE. O PL nº 4.173 (Brasil, 1998b) foi incorporado ao PL nº 4.155 (Brasil, 1998a**b**) 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 (Brasil, 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 Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024), instituído pela Lei nº 13.005 (Brasil, 2014), tinha vigência prevista até 25 de junho de 2024. No entanto, diante da ausência de um novo plano aprovado, sua vigência foi prorrogada até 31 de dezembro de 2025 pela Lei nº 14.934 (Brasil, 2024), a fim de evitar um novo período sem diretrizes nacionais para a educação.

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.

Mais do que uma tentativa de suprir lacunas da formação inicial, a formação continuada deve promover uma reflexão profunda sobre a prática docente, incorporando as experiências vividas pelos próprios professores e permitindo uma revisão de suas práticas pedagógicas (Silva, 2022). Chimentão (2009) conceitua a formação continuada como “um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos”. Trata-se de um processo formativo que deve envolver toda a comunidade escolar e estar articulado ao projeto pedagógico da instituição. Ainda que se reconheça que o profissional docente deva tomar para si a responsabilidade sobre sua própria formação (Brandt; Werner; Silva, 2019), é dever do Estado garantir as condições necessárias para que esse processo se concretize.

Nesse sentido, Gatti e Barretto (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”. Apesar de recentes práticas e valores neoliberais nas políticas educacionais brasileiras (Morais; Henrique, 2017), como a instituição da EC nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que estabeleceu teto de gastos da União para as despesas primárias dos Órgãos por vinte exercícios financeiros, o governo federal tem estabelecido ou aprimorado uma série de políticas que vão ao encontro das metas do PNE.

Desta forma, o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, busca regulamentar as ações a serem capitaneadas pelo Governo Federal com o objetivo de atingir as Metas 15 e 16 do PNE 2014-2024. O Decreto nº 8.752 (Brasil, 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, de formação pedagógica, de residência docente, de mestrados acadêmicos e profissionais e de intercâmbios de experiências formativas entre instituições educacionais.

Assim, a partir da Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, o MEC desenvolveu e/ou aprimorou políticas e programas como o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), 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 de atender o Art. 12 da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, indo ao encontro do que estabelece o PNE (2014-2024).

O PNE deve atuar de modo a incentivar os entes subnacionais a desenvolverem planos estaduais e municipais de educação, pois estes possuem uma função crucial na configuração do Sistema Nacional de Educação (SNE), uma vez que atuam na efetivação do regime de colaboração entre os entes federativos e no avanço das metas do PNE (Cabral Neto; Castro; Garcia, 2016).

Pesquisas evidenciam a complexa dinâmica em torno do sistema nacional de educação no que tange à implementação, ao monitoramento e à avaliação de planos municipais de educação (Raimann, 2020; Raimann; Farias, 2020; Manfio, 2021). Ao refletir sobre o papel dos conselhos municipais de educação na elaboração e monitoramento dos planos municipais de educação, Manfio (2021) destaca o papel da gestão democrática a ser exercido pela sociedade civil na definição e monitoramento de políticas educacionais no Brasil. A autora argumenta que os conselhos municipais de educação possuem uma função ímpar diante do cumprimento das metas estabelecidas nos planos municipais de educação.

Dentre os desafios enfrentados diante do monitoramento e da avaliação dos planos municipais de educação, Raimann (2020) destaca que, no primeiro ano (2016) de atuação da Comissão de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação do Município (PME) de Jataí (2015-2025), o Conselho Municipal de Educação (CME) do município goiano enfrentou dificuldades na obtenção de dados estatísticos. Segundo a autora, isso decorreu devido à má vontade política por parte do governo local, em decorrência de 2016 ter sido ano de eleições municipais. Ela também destaca que, devido ao protagonismo do CME e da Secretaria Municipal de Educação (SME), esse fato foi amenizado no ano seguinte, de modo que houve uma percepção de prestação de contas do governo municipal diante do monitoramento do PME por parte desses entes. Entretanto, Raimann e Farias (2020) constataram que, em 2019, o percentual de

professores da educação básica com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* no município de Jataí era inferior não apenas à média nacional (30,2%), mas também aos percentuais observados no estado de Goiás (27,6%) e na Região Centro-Oeste (24,6%).

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, 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).

Delineamento Metodológico

A Meta 16 PNE (2014-2024) estabeleceu que, até 2024, 50% dos professores da educação básica deveriam ter concluído cursos de pós-graduação, bem como deveria haver a garantia da formação continuada para todos os profissionais da educação básica em sua área de formação, observadas as necessidades, as demandas e os 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.

O trabalho utiliza como fonte de dados o Painel de Monitoramento 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 (Brasil, 2014). O Painel disponibiliza informações dos anos de 2013 a 2024.

Em virtude de inconsistências nos dados apresentados no Painel de Monitoramento do PNE disponibilizado pelo Inep⁵, em que os valores consolidados da linha Brasil e de algumas regiões não correspondiam à soma dos valores individuais dos estados que as compõem, foi necessário recalcular os totais regionais e nacional a partir da soma direta dos dados estaduais. Essa medida visou garantir maior precisão e coerência nas informações, assegurando que os totais regionais refletissem fielmente a soma das unidades federativas envolvidas.

Avaliação dos Indicadores da Meta 16 do PNE

A tabela 1 apresenta os resultados do indicador 16-A. Ela compara a quantidade total de professores, a 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 2024.

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 2024, esse percentual alcançou a marca de 48,1%, revelando que houve um crescimento de quase 60% no âmbito nacional. Em 2013, Espírito Santo, Paraná e Rio Grande do Sul eram os estados com maiores percentuais de profissionais com pós-graduação, 70,8%, 60,3% e 46,3%, respectivamente. Já 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. A região Norte possuía o menor percentual de professores com pós-graduação (19,3%), enquanto a região Sul possuía o maior percentual (48,7%).

⁵ Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>>.

Tabela 1 – Percentual de professores da educação básica com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, por Unidade Federativa, Brasil, 2013 e 2024

UF	2013			2024			Variação
	Qtd. de professores	Qtd. de Pós-Graduados	% de Pós-Graduados	Qtd. de professores	Qtd. de Pós-Graduados	% de Pós-Graduados	
Acre	11.202	2.509	22,4%	11.430	4.365	38,2%	70,5%
Amapá	11.147	2.470	22,2%	13.123	6.055	46,1%	108,2%
Amazonas	41.586	7.266	17,5%	52.626	18.976	36,1%	106,4%
Pará	86.140	11.583	13,4%	93.222	34.870	37,4%	178,2%
Rondônia	17.707	7.196	40,6%	16.491	12.623	76,5%	88,4%
Roraima	7.729	1.966	25,4%	8.766	4.031	46,0%	80,8%
Tocantins	18.709	4.428	23,7%	22.345	8.730	39,1%	65,1%
Norte	194.220	37.418	19,3%	218.003	89.650	41,1%	113,5%
Alagoas	33.280	5.931	17,8%	39.619	18.000	45,4%	154,9%
Bahia	158.764	47.237	29,8%	172.250	81.377	47,2%	58,8%
Ceará	96.027	23.089	24,0%	112.566	52.146	46,3%	92,7%
Maranhão	98.013	17.312	17,7%	111.897	42.588	38,1%	115,5%
Paraíba	49.340	12.206	24,7%	51.405	25.346	49,3%	99,3%
Pernambuco	91.775	23.278	25,4%	93.464	44.874	48,0%	89,3%
Piauí	44.922	9.970	22,2%	47.793	25.482	53,3%	140,2%
Rio Grande do Norte	35.549	9.258	26,0%	36.672	20.389	55,6%	113,5%
Sergipe	22.547	6.858	30,4%	24.938	12.887	51,7%	69,9%
Nordeste	630.217	155.139	24,6%	690.604	323.089	46,8%	90,0%
Espírito Santo	43.604	30.872	70,8%	50.513	41.968	83,1%	17,3%
Minas Gerais	230.287	72.099	31,3%	242.911	120.495	49,6%	58,4%
Rio de Janeiro	160.995	30.464	18,9%	167.092	55.742	33,4%	76,3%
São Paulo	449.152	121.918	27,1%	510.707	186.434	36,5%	34,5%
Sudeste	884.038	255.353	28,9%	971.223	404.639	41,7%	44,2%
Paraná	127.902	77.092	60,3%	155.399	113.669	73,1%	21,4%
Santa Catarina	121.501	46.238	38,1%	125.908	70.748	56,2%	47,7%
Rio Grande do Sul	77.717	36.018	46,3%	106.401	68.255	64,1%	38,4%
Sul	327.120	159.348	48,7%	387.708	252.672	65,2%	33,8%
Distrito Federal	30.000	11.931	39,8%	32.596	15.340	47,1%	18,3%
Goiás	60.788	16.781	27,6%	64.387	38.738	60,2%	117,9%
Mato Grosso	35.262	14.980	42,5%	41.661	26.494	63,6%	49,7%
Mato Grosso do Sul	28.665	10.562	36,8%	36.141	24.040	66,5%	80,5%
Centro-Oeste	154.715	54.254	35,1%	174.785	104.612	59,9%	70,7%
Brasil	2.190.310	661.512	30,2%	2.442.323	1.174.662	48,1%	59,2%

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do Painel de Monitoramento do PNE, Inep, 2025

Em 2024, o Espírito Santo permaneceu no topo do ranking do percentual de professores com pós-graduação (83,1%), seguido por Rondônia (76,5%) e Paraná (73,1%). Os estados do Rio de Janeiro, Amazonas e São Paulo apresentaram os menores percentuais em 2024, 33,4%, 36,1% e 36,5%, respectivamente. Uma possível explicação para os baixos percentuais do Rio de Janeiro é que o estado não promulgou, até o presente

momento, um Plano Estadual de Educação. Desta maneira, a inexistência de uma diretriz estadual durante muito tempo pode ter impossibilitado o regime de colaboração entre diferentes instâncias administrativas. Também é interessante notar que, ao mesmo tempo em que a região Norte apresentou maior variação percentual no período analisado (113,5%), ela foi a região com menor percentual em 2024 (41,1%).

Em 2024, onze 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, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraná, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia e Santa Catarina e Sergipe. No âmbito regional, esse percentual foi alcançado apenas nas regiões Sul e Centro-Oeste. Sete estados apresentaram percentual inferior a 40% em 2024. As redes escolares localizadas nos estados do Pará e Alagoas apresentaram as maiores evoluções no período analisado, 178% e 155%, respectivamente. Espírito Santo e Distrito Federal foram aqueles com menores taxas de evolução, 17,3% e 18,3%, respectivamente.

Apesar dos avanços aparentes, é importante reconhecer que muitos programas de formação estão ancorados em uma lógica compensatória, voltada unicamente para suprir lacunas da formação inicial (Nascimento; Ramos, 2021), sem um compromisso efetivo com a melhoria da qualidade. Para os autores, o modelo brasileiro de formação continuada não é isento das influências de organismos internacionais, e, não por acaso, boa parte da formação continuada dos professores das redes públicas brasileiras é realizada por meio de cursos de pós-graduação *lato sensu* ofertados por instituições privadas.

A Tabela 2 apresenta o percentual de professores da educação básica com pós-graduação, por modalidade de pós-graduação, no Brasil entre 2013 e 2024. Os resultados evidenciam a pequena parcela dos professores com pós-graduação *stricto sensu*, sendo que, em 2024, apenas 3,4% dos professores da educação básica possuíam formação de mestrado e 1,1% 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 43,5% em 2024. A quantidade de professores sem pós-graduação reduziu de quase 70% em 2013 para 52% em 2024.

Para Nascimento e Ramos (2021), as precárias condições de trabalho enfrentadas pelos professores da Educação Básica que frequentemente atuam em múltiplos turnos e unidades escolares dificultam sua participação em programas de pós-graduação *stricto*

sensu, pois demandam maior dedicação e rigor acadêmico em comparação às pós-graduações *lato sensu*. Nesse contexto, a concentração da formação continuada em cursos *lato sensu* limita os efeitos positivos que poderiam ser obtidos com o aprimoramento mais aprofundado da formação docente, especialmente no que diz respeito à promoção de melhorias educacionais sustentadas. Assim, considera-se mais apropriado que fossem estabelecidas metas específicas de formação docente para cada modalidade de pós-graduação.

Tabela 2 – Percentual de professores da educação básica com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, por modalidade de pós-graduação, Brasil, 2013-2024

Ano	Sem Pós-graduação	Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>	Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> – Mestrado	Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> - Doutorado
2013	69,8%	28,4%	1,6%	0,2%
2014	68,6%	29,5%	1,6%	0,3%
2015	67,1%	30,7%	1,8%	0,3%
2016	65,4%	32,3%	2,0%	0,4%
2017	63,8%	33,6%	2,2%	0,4%
2018	62,8%	34,3%	2,3%	0,5%
2019	58,7%	37,9%	2,8%	0,6%
2020	56,6%	39,5%	3,1%	0,7%
2021	55,3%	40,7%	3,3%	0,8%
2022	52,6%	43,1%	3,3%	1,0%
2023	51,9%	43,7%	3,3%	1,0%
2024	52,0%	43,5%	3,4%	1,1%

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do Painel de Monitoramento do PNE, Inep, 2025

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 2024. 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%). 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 28,2% em 2024.

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 a Distância (EAD) neste tipo de formação, tanto no âmbito da oferta 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 cursados na modalidade EAD, sendo que a taxa de conclusão no período foi de apenas 36,81% (Souza, 2021).

Tabela 3 - Percentual de professores da educação básica com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, por esfera administrativa, Brasil, 2013-2024

Ano	Pública Federal	Pública Estadual	Pública Municipal	Privada	Brasil
2013	69,7%	37,2%	29,8%	23,3%	30,2%
2014	70,1%	38,2%	31,7%	23,7%	31,4%
2015	70,9%	40,5%	33,6%	23,8%	32,9%
2016	73,3%	41,9%	36,5%	23,9%	34,6%
2017	76,6%	43,1%	38,8%	24,3%	36,2%
2018	79,0%	43,7%	40,9%	23,5%	37,2%
2019	81,5%	48,1%	45,8%	26,5%	41,3%
2020	85,2%	50,0%	48,4%	27,2%	43,4%
2021	85,8%	50,8%	50,3%	27,6%	44,7%
2022	93,6%	51,6%	54,0%	29,3%	47,4%
2023	93,2%	52,9%	54,9%	29,0%	48,1%
2024	92,9%	52,4%	55,4%	28,2%	48,00%

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do Painel de Monitoramento do PNE, Inep, 2024

A Tabela 4 apresenta os resultados do indicador 16-B. Ela compara a quantidade total de professores, a quantidade de professores com formação continuada e a percentagem de professores com formação continuada, desagregada por UF, nos anos de 2013 e 2024. A avaliação revela que, em 2013, 30,6% dos professores da educação básica brasileira possuíam formação continuada e, em 2024, esse percentual foi de 42,8%. Paraná e Espírito Santo foram os estados com maiores percentuais de profissionais com acesso à 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 capixaba e paranaense permaneceram no topo do ranking em 2024, com 76,6% e 71,4%, respectivamente. São Paulo, Amazonas e Pernambuco foram os estados com menores percentuais nesse indicador em 2024, 19,2%, 33% e 36,6%, respectivamente.

Tabela 4 – Percentual de professores da educação básica com formação continuada, por Unidade Federativa, Brasil, 2013 e 2024

UF	2013			2024			Variação
	Qtd. de professores	Professores c/ formação continuada	% de professores c/ formação continuada	Qtd. de professores	Professores c/ formação continuada	% de professores c/ formação continuada	
Acre	11.202	3.934	35,1%	11.430	5.935	51,9%	47,9%
Amapá	11.147	3.403	30,5%	13.123	6.067	46,2%	51,4%
Amazonas	41.586	10.720	25,8%	52.626	17.378	33,0%	28,1%
Pará	86.140	19.649	22,8%	93.222	44.789	48,0%	110,6%
Rondônia	17.707	4.810	27,2%	16.491	8.348	50,6%	86,4%
Roraima	7.729	2.754	35,6%	8.766	4.691	53,5%	50,2%
Tocantins	18.709	7.072	37,8%	22.345	8.336	37,3%	-1,3%
Norte	194.220	52.342	26,9%	218.003	95.544	43,8%	62,6%
Alagoas	33.280	7.362	22,1%	39.619	17.918	45,2%	104,4%
Bahia	158.764	39.274	24,7%	172.250	83.305	48,4%	95,5%
Ceará	96.027	30.541	31,8%	112.566	59.596	52,9%	66,5%
Maranhão	98.013	28.883	29,5%	111.897	56.228	50,2%	70,5%
Paraíba	49.340	13.428	27,2%	51.405	26.502	51,6%	89,4%
Pernambuco	91.775	20.466	22,3%	93.464	34.214	36,6%	64,2%
Piauí	44.922	9.163	20,4%	47.793	29.987	62,7%	207,6%
Rio Grande do Norte	35.549	10.280	28,9%	36.672	16.615	45,3%	56,7%
Sergipe	22.547	6.109	27,1%	24.938	11.336	45,5%	67,8%
Nordeste	630.217	165.506	26,3%	690.604	335.701	48,6%	85,1%
Espírito Santo	43.604	25.666	58,9%	50.513	38.672	76,6%	30,1%
Minas Gerais	230.287	57.480	25,0%	242.911	89.968	37,0%	48,4%
Rio de Janeiro	160.995	43.997	27,3%	167.092	65.721	39,3%	43,9%
São Paulo	449.152	112.958	25,1%	510.707	97.871	19,2%	-23,8%
Sudeste	884.038	240.101	27,2%	971.223	292.232	30,1%	10,8%
Paraná	127.902	82.096	64,2%	155.399	110.899	71,4%	11,2%
Rio Grande do Sul	121.501	42.185	34,7%	125.908	58.562	46,5%	34,0%
Santa Catarina	77.717	37.380	48,1%	106.401	70.933	66,7%	38,6%
Sul	327.120	161.661	49,4%	387.708	240.394	62,0%	25,5%
Distrito Federal	30.000	13.947	46,5%	32.596	16.747	51,4%	10,5%
Goiás	60.788	16.214	26,7%	64.387	27.632	42,9%	60,9%
Mato Grosso	35.262	9.628	27,3%	41.661	16.403	39,4%	44,2%
Mato Grosso do Sul	28.665	10.197	35,6%	36.141	19.664	54,4%	53,0%
Centro-Oeste	154.715	49.986	32,3%	174.785	80.446	46,0%	42,5%
Brasil	2.190.310	669.596	30,6%	2.442.323	1.044.317	42,8%	39,9%

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do Painel de Monitoramento do PNE, Inep, 2024

Apenas o estado de São Paulo apresentou decréscimo no percentual de professores da educação básica com formação continuada entre os anos de 2013 e 2024 (redução de 23,8% no período). Também é possível constatar que 15 estados cresceram pelo menos

50% no período analisado. Destaque para o Piauí que, frente ao crescimento de mais de 200% no período analisado, deixou a última posição no ranking em 2013 para assumir a quarta posição em 2024. Quinze estados estavam abaixo do percentual de 50% em 2024, evidenciando o grande desafio do poder público frente à meta de garantir a todos os profissionais da educação básica a formação continuada em sua área de atuação.

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 tudo, serem *continuadas*, isto é, devem ser construídas a partir do diálogo com os professores, valorizando seus saberes e compreendendo suas dificuldades (Alvarado-Prada; Freitas; Freitas, 2010). Além disso, elas 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” (Brasil, 1988, Art. 205).

Considerações Finais e Implicações para Políticas

Os resultados apresentados neste artigo evidenciam a necessidade de que o próximo PNE contemple de forma mais incisiva as políticas voltadas à formação em nível de pós-graduação e à formação continuada dos professores da educação básica. Além de fundamentais por si mesmas, essas modalidades de formação contribuem para o cumprimento de outras metas do PNE, como a Meta 17, que busca equiparar o rendimento médio dos profissionais da educação básica ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente. Quanto maior o número de docentes com formação em cursos de mestrado ou doutorado, maiores tendem a ser seus salários, dada a valorização prevista por regimes de titulação. Ademais, profissionais mais qualificados tendem a estar mais bem preparados para a prática docente, o que pode repercutir positivamente na qualidade da educação básica e, conseqüentemente, na melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), indicador previsto na Meta 7.

Nesse contexto, o presente artigo teve como objetivo avaliar a Meta 16 do PNE 2014–2024 por meio da comparação dos seus indicadores nos anos de 2013 e 2024, com

vistas a identificar mudanças ocorridas no período e refletir sobre possíveis implicações para a política educacional. A avaliação revelou que as unidades da federação apresentam realidades bastante distintas no que se refere tanto à formação em nível de pós-graduação quanto à formação continuada dos docentes da educação básica. O indicador 16-A demonstrou que, em 2024, onze estados atingiram os percentuais de professores com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* definidos na Meta 16, enquanto sete estados permaneceram abaixo do patamar de 40%. No caso do indicador 16-B, observou-se que nenhum estado alcançou os patamares desejados, além de uma expressiva desigualdade entre estados e regiões, o que sugere falhas na condução das políticas públicas voltadas à formação continuada.

Destacam-se positivamente os estados do Espírito Santo e Paraná, que apresentaram desempenho superior nos dois indicadores, tanto em 2013 quanto em 2024. Por outro lado, a análise revelou desigualdades intrarregionais relevantes. Em 2024, por exemplo, o Espírito Santo registrou percentual de professores com acesso à formação continuada de quase quatro vezes superior ao de São Paulo e mais que o dobro dos percentuais observados em Minas Gerais e no Rio de Janeiro.

Com base nesses achados, recomenda-se que futuras pesquisas busquem aprofundar a análise de contextos específicos — geográficos, sociais e institucionais — que possam explicar as disparidades observadas, contribuindo para o aprimoramento de políticas públicas mais sensíveis às realidades locais. Também seria relevante investigar as relações entre a implementação dos Planos Estaduais e Municipais de Educação e os resultados obtidos nos indicadores da Meta 16. Finalmente, destaca-se a necessidade de estudos qualitativos que investiguem, por exemplo, as razões da significativa redução do número de professores com formação continuada no estado de São Paulo.

Uma proposta de intervenção eficaz seria a institucionalização de uma política nacional de formação continuada que articule de forma mais consistente os entes federativos, com incentivos financeiros vinculados ao cumprimento de metas pactuadas nos planos estaduais e municipais de educação. Essa política pública deve ser desenhada com a participação de diversos atores, como os Conselhos Estaduais e Municipais de Secretários de Educação, as Instituições Públicas de Educação Superior e as associações de pesquisa em educação. É importante que essa proposta de formação continuada esteja inserida no contexto de trabalho do professor, articulada ao projeto pedagógico das escolas e acompanhada de condições materiais adequadas, como tempo reservado na

jornada e apoio institucional. Diante desse panorama, infere-se que, embora o PNE 2014–2024 apresente avanços consideráveis nos indicadores da Meta 16, o Poder Público tem enfrentado dificuldades, em certa medida, para assegurar os objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Brasil, 2016a, Art. 3º), bem como os princípios constitucionais da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, da valorização dos profissionais da educação, da melhoria e da equidade do ensino, entre outros.

Referências

ALVARADO-PRADA, Luiz Eduardo; FREITAS, Thais Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 367–387, 2010.

ARAUJO, Regina Magda Bonifácio; ESTEVES, Maria Manoela Franco. A formação continuada de professores e a elevação da qualidade da educação básica. **EccoS – Revista Científica**, n. 51, p. e15127, 2019.

BRANDT, Andrea Gonçalves; WERNER, Bruna; SILVA, Franciely Leal Gaspar. O Plano Nacional de Educação e a formação continuada de professores(as) para a educação básica: análise e monitoramento acerca da Meta 16. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 8, n. 2, p. 221–232, 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte [...]. **Diário Oficial da União**, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 out. 2023.

BRASIL. Projeto de Lei nº 4.155, de 10 de fevereiro de 1998. Projeto de lei que aprova o Plano Nacional de Educação. Câmara dos Deputados, 1998. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=25633>. Acesso em: 04 out.2023.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, 2016a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 19 out. 2023.

BRASIL. EC nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 2016b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 13 nov. 2023.

BRASIL. Emenda Constitucional Nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.131, de 24 novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 1995. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm. Acesso em: 19 nov. 2023.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 9 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 12 out. 2023.

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**, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 27 jun. 2025. Acesso em: 15 out. 2023.

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, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12056.htm. Acesso em: 29 out. 2023.

BRASIL. Projeto de Lei nº 4.173, de 1998. Projeto de lei que institui o Plano Nacional de Educação (apensado ao PL 4155/1998). Câmara dos Deputados, 1998. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=25636>. Acesso em: 13 mai. 2023.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 30 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União, 26 jul. 2024. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14934.htm. Acesso em 2 ago. 2025.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; GARCIA, Luciane Terra dos Santos. Plano Municipal de Educação: elaboração, acompanhamento e avaliação no contexto do PAR. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 32, n. 1, p. 47-67, 2016.

CARREIRA, Denise.; PINTO, José Marcelino de Rezende. **Custo aluno-qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil**. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação : Global Editora, 2007.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. O significado da formação continuada docente. **Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar**, p. 1-6, 2009.

DARLING-HAMMOND, Linda. 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.

GATTI, Bernardete Angelita; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (org.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF, Brasil: Unesco Representação no Brasil, 2009.

GROCHOSKA, Márcia Andréia; GOUVEIA, Andréa Barbosa. Professores e qualidade de vida: reflexões sobre valorização do magistério na educação básica. **Educação e Pesquisa**, v. 46, p. e219060, 2020.

INEP. **Novo Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação - PNE**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 28 set. 2024.

INEP. **Novo Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação - PNE**. 2025. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiYTQ1MmJjNWMTOTk1ZS00NmMxLTk5OGQtYjRlMTI4OWI5YWY0IiwidCI6IjI2ZjczODk3LWMTNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 28 jun. 2025.

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. **Education Policy Analysis Archives**, v. 24, p. 73-73, 2016.

MANFIO, Aline. O papel dos Conselhos Municipais de Educação na elaboração e monitoramento dos Planos Municipais de educação. **Educação em Revista**, v. 22, p. 77-90, 2021.

MORAIS, João Kaio Cavalcante; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. FORMAÇÃO DOCENTE E PNE (2014-2024): UMA ABORDAGEM INICIAL. **HOLOS**, v. 8, p. 264-274, 2017.

NASCIMENTO, Emanuelle Lourenço do; RAMOS, Janaina Silmara Silva. Formação continuada de professores em nível de pós-graduação: a efetivação da meta 16 do Plano Nacional de Educação (2014-2024). **Diálogo**, n. 46, p. 01, 2021.

RAIMANN, Elizabeth Gottschalg. Avaliando o plano municipal de educação: monitoramento e controle social. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 810-824, 2020.

RAIMANN, Ari; FARIAS, Rosângela Henrique da Silva. Plano municipal de educação e o trabalho docente sob tensões. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 780-795, 2020.

SILVA, Luma de Oliveira Silva. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: THE CONTINUOUS TRAINING OF BASIC EDUCATION EDUCATORS IN BRAZIL. **REVISTA FIMCA**, v. 8, n. 3, p. 6-10, 2022.

SILVA, José Moisés Nunes da Silva; 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). **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p. e353985150, 2020.

SOUZA, Valdinei Costa. Impacto do Parfor nas Escolas Públicas do Ensino Fundamental. **Educação & Realidade**, v. 46, n. 2, p. e106417, 2021.

Licença: Copyright é retido pelo/a autor/a (ou primeiro coautor) que outorga o direito da primeira publicação ao Jornal de Políticas Educacionais. Outras informações da licença Creative Commons encontram-se em <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/a/s autor/a/es/as e pelo periódico.