

**PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
(2014-2024) E A META 16: FOCO NA
PÓS-GRADUAÇÃO E FORMAÇÃO
CONTINUADA DOS PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Alexandra Bortolin¹

Flávia Wagner²

Janaina Preve Costa³

Julia Fernandes Jeronimo⁴

Resumo: A pesquisa aborda a Meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, voltada à formação continuada de professores da educação básica, com o objetivo de analisar os estudos produzidos no último decênio sobre essa meta, a fim de identificar os desafios enfrentados para seu alcance. Com base em uma revisão sistemática em bases como BDTD, CAPES e Scielo, foram analisados dez estudos, categorizados em: 1) A Valorização da Formação Continuada de Professores; 2) Universidade e Escola:

¹ Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Orcid: alex
<https://orcid.org/0009-0000-2530-6215> E-mail: andrabortolin@outlook.com.br

² Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5805-3565> E-mail: flv.wagner@gmail.com

³ Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-4696-3688> E-mail: janapreve@gmail.com

⁴ Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-5407-654X> E-mail: juliafernandesjeronimo@gmail.com

Contribuições para a Qualificação do Docente. Os resultados demonstram que a formação continuada complementa a formação inicial e fortalece a prática pedagógica, mas enfrenta desafios como falta de investimentos e políticas efetivas. O estudo busca contribuir para reflexões sobre o novo PNE (2024-2034) e sugere pesquisas sobre valorização profissional e políticas educacionais.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação (PNE); Meta 16; Pós-graduação; Formação continuada; Professores da educação básica.

NATIONAL EDUCATION PLAN (2014-2024) AND GOAL 16: FOCUS ON POSTGRADUATE AND CONTINUING TRAINING FOR BASIC EDUCATION TEACHERS

Abstract: The research addresses Goal 16 of the National Education Plan (PNE) 2014-2024, which focuses on the continuing education of basic education teachers, with the aim of analyzing studies produced in the last decade on this goal, in order to identify the challenges faced in achieving it. Based on a systematic review of databases such as BDTD, CAPES and Scielo, ten studies were analyzed, categorized into: 1) Valuing Continuing Teacher Education; 2) University and School: Contributions to Teacher Qualification. The results show that continuing training complements initial training and strengthens pedagogical practice, but faces challenges such as lack of investment and effective policies. The study seeks to contribute to reflections on the new PNE (2024-2034) and suggests research into professional development and educational policies.

Keywords: National Education Plan (PNE); Goal 16; Postgraduate studies; Continuing education; Basic education teachers.

INTRODUÇÃO

Dentre os documentos que norteiam a Educação Básica no Brasil, tem-se a Lei N° 9.394/96 Leis de Diretrizes e Bases, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e

o Plano Nacional de Educação. A aprovação do PNE de 2014 representou um grande avanço para educação brasileira por se tratar de um documento decenal que ultrapassa gestões de governo e supera a descontinuidade das políticas públicas partidárias. Aprovado por meio da Lei N° 13.005/2014 (Brasil, 2014), exigiu um planejamento a médio e longo prazos para o cumprimento das metas e estratégias nele estabelecidas e assim alcançar uma educação pública de qualidade, equitativa, inclusiva e democrática. Teve como objetivo principal a articulação do sistema nacional de educação, que definiu diretrizes, objetivos, metas e estratégias de manutenção e desenvolvimento do ensino e que, para tanto, foram elencadas 10 diretrizes, 20 metas e 255 estratégias que norteiam a educação brasileira durante a sua vigência.

O documento base da construção do PNE surgiu por meio das Conferências de Educação (CONAEs) que se caracterizaram por um processo de mobilização de estudos, debates, sugestões e deliberações acerca da educação brasileira. Sua produção exigiu uma parceria entre os sistemas de ensino, os órgãos educacionais, o congresso nacional e a sociedade civil, se configurando como um processo democrático. O monitoramento e a avaliação do PNE ficaram sob a responsabilidade do Ministério da Educação, Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, Conselho Nacional de Educação (CNE) e Fórum Nacional de Educação, sendo obrigatória ainda, a divulgação dos resultados do monitoramento e das avaliações.

A obrigatoriedade da divulgação, resultou em cinco relatórios de Monitoramento e Avaliação dos Ciclos do PNE, documentos utilizados como uma das fontes de pesquisa para a elaboração deste artigo. Dentre as diretrizes estabelecidas no PNE, vamos nos ater à diretriz IX - valorização dos (as) profissionais da educação, realizando um recorte da meta 16, que trata da pós-graduação e da formação continuada dos

professores e demais profissionais da educação básica, conforme segue abaixo:

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 (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014, p. 13).

O planejamento para dimensionar a demanda por formação continuada e estimular a oferta por parte de instituições públicas; a consolidação de uma política nacional de formação de professores da educação básica; expandir o programa de acervo de obras didáticas, paradidáticas, literatura e dicionários; ampliar e consolidar um portal eletrônico para fornecer gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares; ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação; e o fortalecimento da formação por meio das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura, são todas ações necessárias para o sucesso da implementação de uma política educacional. Para isso, são necessários planos de carreira, salários atrativos, boas condições de trabalho, formação inicial e continuada adequadas e processos seletivos criteriosos. Valorizar os profissionais da educação em cada rede ou sistema de ensino é essencial para o fortalecimento da política educacional.

O planejamento da formação continuada, no âmbito da educação básica, deve considerar as necessidades específicas de cada escola e rede, com aprimoramento contínuo das estratégias didático-pedagógicas.

No âmbito do ensino superior, é necessário que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios participem ativamente da definição de metas nos planos municipais e

estaduais de educação, alinhadas ao PNE, visto que o ensino superior contribui para o desenvolvimento socioeconômico local e a formação dos profissionais que atuam na educação básica.

Para alcançar essa meta, é essencial que os estados e municípios monitorem os indicadores dos Censos Escolares do INEP, que revelam a proporção de professores da educação básica que concluíram algum tipo de pós-graduação nos últimos anos, bem como, promovam ações coordenadas entre os sistemas de ensino e os programas de pós-graduação das universidades públicas, para garantir a implementação de planos de carreira e remuneração para os professores da educação básica, proporcionando condições adequadas para a realização efetiva dessa formação. Ademais, instituições como a CAPES, o CNPq e as agências de fomento podem contribuir para estimular também essa formação, a exemplo dos programas Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), Residência Pedagógica entre outros.

METODOLOGIA

Os autores Campos, Caetano e Gomes (2023), destacam a importância da pesquisa de revisão sistemática, especialmente na área da educação, que muitas vezes prioriza abordagens metodológicas como estudos de caso e pesquisa participante, enquanto a revisão sistemática de literatura é menos explorada. No Brasil, apesar do crescente interesse em revisões sistemáticas, ainda há pouco avanço na área da educação.

Para alcançar o objetivo proposto pelo estudo, de analisar os estudos produzidos no último decênio sobre a meta 16 do PNE (2014-2024) referente a pós-graduação e formação continuada dos professores da educação básica, a fim de identificar os desafios enfrentados para alcançar a referida

meta, elaborou-se a pergunta de pesquisa que direciona a revisão de forma apropriada e atende a primeira etapa da revisão sistemática: Como está a implementação da meta 16 do PNE (2014-2024) no Brasil? Quais pesquisas produzidas no último decênio revelam dados sobre a formação continuada dos professores da educação básica (preconizados na meta 16 do PNE de 2014)? Quais são os desafios enfrentados pela educação para alcançar a meta 16 do PNE (2014) na qualificação da formação dos professores da educação básica?

Para buscar os estudos produzidos e cumprir a segunda etapa da revisão, optou-se pela base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Periódicos CAPES e Scientific Electronic Library Online (SciELO), considerando os últimos 10 anos (2014-2024). Para fazer a busca utilizamos os seguintes descritores (palavras-chave): Plano Nacional de Educação (2014-2024) AND meta 16 OR formação continuada AND professores da educação básica.

Na terceira etapa da revisão sistemática, os estudos identificados na busca bibliográfica foram submetidos a critérios de inclusão e exclusão pré-definidos. Foram estabelecidos com base na pergunta de pesquisa, os seguintes critérios de inclusão: área da educação; língua portuguesa; período de 2014 a 2024, meta 16 do PNE (2014-2024). Já os critérios de exclusão são: produções de outras áreas, para além da educação; produções fora do período selecionado; outras línguas, com exceção da língua portuguesa, produções que trazem outras metas do PNE, além da selecionada.

APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Inicialmente, foram identificados 89 estudos, a partir dos descritores definidos para a pesquisa. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão e leitura dos resumos, permaneceram 10 estudos selecionados para análise. A seguir, apresentaremos os dados de forma estruturada, integrando as

informações obtidas por meio dos estudos selecionados a partir das bases de dados escolhidas:

Quadro 1: Pesquisas Extraídas para Análise

Título e Ano	Base de Dados	Repositório
1- Professores-mestres: contribuições do mestrado na formação pedagógica em uma escola privada no município de Bagé. 2019.	BDTD	Universidade Federal do Pampa http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/riiu/4754
2- Formação continuada de professores e qualidade do ensino: um estudo sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC/Nova Iguaçu/RJ. 2017.	BDTD	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro https://rima.ufrij.br/jspui/handle/20.500.14407/13233
3- Políticas públicas de formação continuada de professores da Educação Básica: impactos no Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Uberaba-MG. 2020.	BDTD	Universidade Federal de Uberlândia https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/29571
4 - A escola básica e a qualificação do trabalho de professores: desafios e perspectivas do mestrado profissional em Educação. 2023.	SciELO	Educar em Revista https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HFYgktXZFMhh95qXJJ6Jck/?format=pdf&lang=pt
5 - Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. 2016.	SciELO	Revista Pro-Posições https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0022
6 - Investigação, narrativa e formação continuada de professores de educação física: possibilidades para uma prática colaborativa. 2016.	SciELO	Journal of Physical Education https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v27i1.2721
7 - A formação continuada de professores da educação básica: concepções e desafios na perspectiva dos docentes. 2019.	Periódicos CAPES	Revista @mbienteeducação https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/758

8 - O Plano Nacional de Educação e a formação continuada de professores(as) para a educação básica: análise e monitoramento acerca da Meta 16. 2019.	Periódicos CAPES	REPOD-Revista Educação e Políticas em Debate https://doi.org/10.14393/REPOD-v8n2a2019-50655
9 - O Plano Nacional de Educação e os desafios para a formação continuada de professores no município de Ilhéus, BA. 2024.	Periódicos CAPES	Revista Educação em Páginas https://doi.org/10.22481/redup.a.v3.14451
10 - Rede de formação de professores da educação básica: análise dos princípios organizacionais em cursos de pós-graduação stricto sensu. 2015.	Periódicos CAPES	EccoS https://doi.org/10.5585/eccos.n37.5437

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

A primeira pesquisa analisada, intitulada “Professores-mestres: contribuições do mestrado na formação pedagógica em uma escola privada no município de Bagé”, escrita por Gervasio (2019), teve por objetivo investigar a formação continuada de professores da Educação Básica a partir do curso de mestrado. O estudo evidencia que as políticas públicas de apoio são essenciais para ampliar o acesso dos professores à pós-graduação e valorizar sua atuação na educação básica, formando professores capazes de enfrentar os desafios atuais da educação.

O segundo estudo, que tem como título “Formação continuada de professores e qualidade do ensino: um estudo sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC/Nova Iguaçu/RJ”, escrito por Shi (2017), teve como objetivo analisar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de Nova Iguaçu, assim como as principais dificuldades que os professores alfabetizadores enfrentam na formação continuada do PNAIC e os indicadores de desempenho dos estudantes durante a alfabetização. Como resultado, o PNAIC tem destacado resultado positivo nos

dados educacionais do município, entretanto Shi (2017) aponta que a incompatibilidade entre o horário de trabalho e a formação continuada dificulta sua efetividade.

Quanto ao terceiro trabalho, com o título “Políticas públicas de formação continuada de professores da Educação Básica: impactos no Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Uberaba-MG”, de Nogueira (2020), está centrada na análise das políticas públicas de formação continuada de professores da Educação Básica, especificamente no Ensino Fundamental I, na cidade de Uberaba-MG, durante o período de 2014-2019. Ela teve como objetivo principal investigar como essas políticas públicas influenciaram as práticas de formação dos professores municipais. Os resultados revelaram limites como a descontinuidade de programas, cortes orçamentários e mau aproveitamento do tempo de formação. Por outro lado, foram identificadas políticas municipais alinhadas às diretrizes nacionais e ações de formação bem sucedidas.

Com título “A escola básica e a qualificação do trabalho de professores: desafios e perspectivas do mestrado profissional em Educação”, a quarta pesquisa, desenvolvida por Sousa e Zanon (2023), discutiu a formação continuada de professores na modalidade de mestrado profissional, formulando a seguinte questão: existe realmente a necessária articulação entre a escola básica e a qualificação do trabalho docente? O objetivo da pesquisa é compreender o contexto formativo, analisando os desafios e as perspectivas relacionados à qualificação do trabalho docente, ao desenvolvimento profissional, às demandas de pesquisa dos professores da educação básica e à parceria entre universidades e escolas. Os resultados versam sobre a efetividade dessa articulação e suas implicações para a formação continuada dos educadores.

O quinto ensaio com o título “Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional”, foi escrito por Jacomini e Penna (2016). O objetivo foi problematizar as condições de

trabalho dos professores da educação básica no Brasil, focando especialmente no desenvolvimento profissional através da análise dos planos de carreira em 12 estados brasileiros e suas capitais, explorando aspectos como formação para ingresso na profissão, jornada de trabalho, incentivos para formação continuada e progressão na carreira. Os resultados sugerem a importância de um ingresso na carreira através de concurso público, o estabelecimento de jornadas de trabalho mais adequadas, a criação de incentivos eficazes para a formação continuada e a implementação de mecanismos que permitam a progressão profissional dos docentes.

Já o estudo intitulado “Investigação, narrativa e formação continuada de professores de educação física: possibilidades para uma prática colaborativa”, dos autores Luiz et al. (2016), foi o sexto selecionado. Ele descreve uma experiência de formação continuada que estabeleceu uma parceria entre universidade e professores da educação básica, com o intuito de valorizar as práticas docentes como eixo central do processo formativo. As análises sublinharam a necessidade de estabelecer diálogos colaborativos entre os interesses nas formações e de valorizar as práticas dos professores como base para a formação continuada, alinhando teoria e prática. Destacou-se também a importância da participação ativa dos professores no desenvolvimento e na implementação das políticas de formação, reconhecendo sua coautoria e corresponsabilidade no processo educacional.

A pesquisa número sete, com título “A formação continuada de professores da educação básica: concepções e desafios na perspectiva dos docentes” dos autores Araújo et al (2019), investiga os desafios e concepções sobre a formação continuada de professores da Educação Básica em Minas Gerais. Os resultados evidenciam concepções frágeis sobre formação continuada e falta de políticas institucionais eficazes.

O oitavo ensaio analisado, com o título “O Plano Nacional de Educação e a formação continuada de professores(as) para

a educação básica: análise e monitoramento acerca da Meta 16” dos autores Brandt, Werner e Silva (2019), tem como objetivo avaliar os avanços e desafios na implementação da Meta 16 do PNE, que trata da formação continuada de professores, analisando o impacto das políticas públicas e monitorando sua efetividade no âmbito educacional. Os resultados apontam para avanços parciais na formação continuada, mas revelam limitações significativas, como o subfinanciamento e a desarticulação entre as políticas formativas e as condições de trabalho dos professores.

O trabalho com título “O Plano Nacional de Educação e os desafios para a formação continuada de professores no município de Ilhéus, BA” dos autores Souza e Mororó (2024), foi o nono analisado. Ele questiona como a Meta 16 do PNE é implementada localmente, focando nos desafios enfrentados para a formação continuada de professores no município de Ilhéus, Bahia. A pesquisa tem como objetivo investigar as dificuldades e potencialidades das políticas públicas para a formação continuada, considerando o contexto municipal e as condições de trabalho dos professores. Foi constatado pelo estudo falta de investimentos e desarticulação entre as políticas de formação e as realidades escolares, comprometendo os avanços necessários para alcançar a meta.

Por fim, a última pesquisa, com título “Rede de formação de professores da educação básica: análise dos princípios organizacionais em cursos de pós-graduação *stricto sensu*” da autora Giacomazzo (2015), tem como objetivo examinar as ações do programa PROFMAT, analisando sua aderência aos princípios do Modo 2 de produção do conhecimento, que privilegia a aplicabilidade e resolução de problemas práticos e a colaboração entre universidades, institutos de pesquisa e governo. O artigo sugere que a adoção de modelos baseados no Modo 2 pode oferecer soluções para a educação, aumentando a qualificação docente e o impacto social, com foco na redução das taxas de reprovação e evasão escolar.

ANÁLISE DOS DADOS

Os estudos selecionados foram submetidos a uma síntese, permitindo-nos identificar padrões, tendências e lacunas na literatura existente. A análise foi estruturada em duas categorias: 1) A Valorização da Formação Continuada de Professores; 2) Universidade e Escola: contribuições para a qualificação do docente.

Categoria 1: A Valorização da Formação Continuada de Professores

Dando início a discussão, é necessário se pensar nos empecilhos e desafios que não permitem que professores deem continuidade ou iniciem uma formação continuada. Araújo et al (2019) trazem a perspectiva e resultados da precarização do docente. Como baixos salários, cargas horárias exacerbadas, trabalho em mais de uma instituição e até mesmo atuação em outras áreas que não sejam de sua formação acabam por propiciar condições materiais insustentáveis para que o docente complemente sua formação. Adicionalmente, há uma resistência das instituições de ensino quando se trata de fornecer uma liberação para que o docente possa realizar algum estudo/atividade advindo de sua formação continuada. É importante ressaltar a necessidade de que a formação do profissional esteja articulada também com os desejos e necessidades da instituição, essa seria uma forma de apoiá-lo e trazer retorno para aquela unidade em si.

Seguindo esta mesma problemática, os desafios do docente para que ingresse ou se mantenha em formações continuadas, Souza e Mororó (2024) apontam que, apesar de reconhecida como essencial para a melhoria da qualidade do ensino, a formação continuada enfrenta limitações. São diversas as problemáticas, como a falta de recursos financeiros, infraestruturas inadequadas e ausência de políticas públicas

efetivas, enfatizando as lacunas entre o que é proposto pelo PNE e o que é efetivamente realizado.

Os autores destacam também a necessidade de uma articulação mais forte entre as secretarias municipais de educação, as universidades e demais instituições formadoras para promover programas de desenvolvimento profissional que sejam contextualizados e que atendam às demandas locais dos docentes. É sugerido um maior investimento em políticas de incentivo e suporte para a formação continuada, a fim de garantir um impacto positivo na prática pedagógica e, conseqüentemente, no desempenho escolar dos alunos.

Ademais, a LDB 9.394/96 (Brasil, 1996) já destacava a importância da formação continuada, em seu artigo 67 que estabelece que os sistemas de ensino devem valorizar os profissionais da educação, incluindo o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, com a proposta de licenciamento periódico remunerado. O artigo 80 determina que o poder público deve incentivar o desenvolvimento de programas de educação continuada. Além disso, no artigo 87, §3º, inciso III, é explícito que cada município deve realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando recursos de educação a distância. Por fim, a LDB considera a formação continuada como uma estratégia fundamental para o trabalho do professor, conforme disposto no artigo 40 (Gatti, 2008).

No entanto, a implementação eficaz da formação continuada enfrenta uma série de desafios que podem comprometer seus objetivos e causar impacto no ambiente educacional. Segundo Nogueira (2020), entre as principais barreiras estão as questões burocráticas, como a falta de interesse e disponibilidade por parte do corpo docente, além de estruturas de gestão escolar tradicionais que nem sempre incentivam a participação ativa dos professores. Além disso, há uma dinâmica cultural na qual a voz dos professores frequentemente não é valorizada ou encorajada a ser

compartilhada, resultando em uma reflexão individualizada e muitas vezes não compartilhada sobre suas experiências, angústias e necessidades no ambiente de trabalho (Souza, Tozetto, 2011 *apud* Nogueira, 2020).

Para mais, os programas de formação continuada muitas vezes não estão integrados à prática docente, como apontam Magalhães e Azevedo (2015):

Nesse processo, aponta-se para a submissão de um planejamento feito, muitas vezes, longe do dia a dia das práticas e problemáticas das salas de aula, o que impede a articulação da formação dos profissionais a partir de uma série de conhecimentos que podem ser acionados no curso do exercício da profissão. Esses conhecimentos, direcionados, poderiam efetivar a integração entre educação e trabalho, articulando saberes e fazeres provenientes de diferentes campos de atuação e de experiências que, via de regra, são diversificadas (p. 27).

Isso significa que os conteúdos e metodologias abordados nos programas devem ser significativos e necessários às práticas dos professores, contribuindo assim para a melhoria constante da qualidade do processo ensino e aprendizagem. Além do desenvolvimento das competências pedagógicas, é igualmente importante que a formação continuada aborde o cuidado com a saúde física e emocional dos professores.

A formação continuada representa um compromisso com a educação brasileira e responsabilidade com os professores que formam cidadãos. Quando as instituições disponibilizam recursos para a capacitação docente, evidenciam seu engajamento com o desenvolvimento da equipe e contribuem para a evolução das práticas pedagógicas. Ademais, esta ação propicia a valorização profissional, permitindo constante atualização, desenvolvimento de

competências técnicas e interpessoais, conseqüentemente aumentando a autonomia dos educadores.

Conforme o indicador apresentado na meta 16 (B), o objetivo era atingir 100% dos profissionais da educação básica com cursos de formação continuada até 2024, apesar disso, o Relatório do Quinto Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2024 confirmou o desafio de superar as barreiras para formar e especializar os professores brasileiros. Observa-se um crescimento tímido na proporção de professores que realizaram formação continuada, passando de 30,6% em 2013 para 41,7% em 2023, sendo, ainda assim, um número muito distante da meta inicial.

Entretanto, se torna necessário enfatizar a importância do monitoramento e da implementação de políticas públicas eficazes que assegurem não apenas a oferta de formação, mas também a sua relevância e aplicabilidade no contexto educacional. Brandt, Werner e Silva (2019) destacam os desafios que envolvem a concretização da Meta 16, como a necessidade de maiores investimentos e o fortalecimento de ações interinstitucionais que priorizem o desenvolvimento profissional dos professores. A promoção de uma educação equitativa e de qualidade depende, em grande parte, da capacitação contínua dos professores, tornando a Meta 16 um instrumento essencial para esse propósito e para alcançar essa meta é necessário um esforço coordenado entre governo, instituições de ensino e políticas públicas que priorizem os profissionais da educação.

Sobre a valorização da formação continuada, Jacomini e Penna (2016) e Luiz et al (2016) apresentam reflexões que abordam questões relacionadas não somente à valorização, como também à efetivação da formação continuada para os professores no contexto educacional brasileiro. Jacomini e Penna (2016) destacam a carência em definir políticas educacionais que reconheçam e valorizem adequadamente a carreira docente, objetivando atrair profissionais qualificados

e garantir condições de trabalho dignas. Além de apontar desafios como contratos precários e jornadas excessivas, enfatiza a necessidade de planos de carreira estruturados que promovam a valorização política e social dos professores.

Ainda, foi possível observar que o professor tem de prosseguir com seus estudos sem se desvincular das atividades profissionais, uma vez que há uma série de condicionantes que devem ser atendidos para a concessão de liberação do professor para a realização de cursos de formação continuada. Para além das licenças destinadas a estudos de pós-graduação, os planos de formação devem contemplar a participação em atividades, como congressos, reuniões científicas, atividades culturais e sindicais, que estejam relacionadas às funções docentes (Jacomini, Penna, 2016).

Os autores ainda evidenciam a necessidade de esforços para estabelecer uma jornada de tempo integral em uma única instituição de ensino, com um terço dessa jornada dedicado às atividades de apoio à docência. Além disso, é fundamental definir um sistema de progressão que estimule a permanência dos professores na rede de ensino, implementar uma avaliação de desempenho que contribua para a melhoria da qualidade do trabalho docente e regulamentar licenças que viabilizem a formação continuada.

Por outro lado, Luiz et al (2016) ressaltam a complexidade da formação continuada, destacando que esta não deve ser vista como um processo linear e hierárquico, mas sim como uma prática de construção de conhecimento permeada por contextos históricos, sociais, políticos e econômicos. A pesquisa mencionada revela as dificuldades enfrentadas na implementação efetiva dessas formações, especialmente devido à falta de tempo e à necessidade de parcerias entre instituições educacionais e universidades para atender às necessidades e interesses específicos dos professores.

Categoria 2: Universidade e Escola: Contribuições para a Qualificação Docente

A identificação da docência como uma atividade complexa, do espaço profissional como um espaço de produção de conhecimento e dos professores como sujeitos históricos e protagonistas da prática educativa, tem exercido uma influência significativa na literatura educacional brasileira, especialmente nas pesquisas e práticas voltadas à formação de professores (Gatti et al., 2019)

Neste contexto, a qualidade da oferta educativa é indissociável da formação e valorização de professores devidamente qualificados. A edificação de sistemas educativos de excelência, que sejam equitativos e inclusivos, exige de maneira indispensável a implementação de políticas docentes que promovam a atratividade da profissão, assegurem uma formação inicial e continuada robusta, reconheçam o trabalho docente e proporcionem oportunidades para o desenvolvimento profissional. Além disso, é imperativo garantir uma remuneração condigna e condições de trabalho adequadas (Gatti et al., 2019).

A LDB, já citada anteriormente, também assegura aos profissionais da educação oportunidades de formação em seus locais de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, abrangendo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológica, além de programas de pós-graduação (Brasil, 1996, art. 62). Além desta, pode-se citar a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015) que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores, enfatizando a importância de uma formação teórica e interdisciplinar. Ela propõe a integração entre teoria e prática, o trabalho colaborativo, o compromisso social, a valorização dos profissionais da educação, além da gestão democrática e da avaliação dos cursos de formação (Dourado, Siqueira, 2022).

A respeito da formação inicial houve a revogação da Resolução CNE/CP n° 2/2015 (Brasil, 2015), sendo substituída pela Resolução CNE/CP n° 2/2019 (Brasil, 2019), representando um retrocesso na formação inicial de professores no Brasil, segundo Farias e Wagner (2024). A Resolução CNE/CP n° 2/2019 (Brasil, 2019) introduziu um modelo de centralização curricular e priorizou a formação por competências, restringindo a autonomia das universidades na elaboração de seus projetos formativos. Ademais, observou-se uma redução na carga horária da formação pedagógica e a ausência de ênfase na importância da pesquisa e da extensão (Dourado, Siqueira, 2022).

Sobre isso, Farias e Wagner (2024) argumenta:

Essa abordagem evidencia, mais uma vez, os interesses do sistema hegemônico, pautado na negligência à qualidade da educação e, especialmente, ao cenário de trabalho docente. As políticas normativas recentes, como as Resoluções CNE/CP n° 2/2019 e CNE/CP n° 1/2020, demonstram uma tendência centrada em competências, ignorando a complexidade do processo educativo e suas dimensões sociais e históricas. A revogação da Resolução CNE/CP n° 2/2015 e a falta de consideração ao processo de implantação das universidades apontam para uma falta de diálogo e comprometimento com as necessidades reais da formação de professores. Isso resulta em uma formação inicial superficial e fragmentada, desvalorizando a docência e comprometendo a qualidade da educação oferecida no país (p. 57).

Dessa forma, pode-se compreender que as políticas educativas a cada dia revelam mais indiferença em relação à qualidade da educação e às condições de trabalho dos

professores, orientando-se predominantemente à valorização de competências, em detrimento das complexidades inerentes ao processo educativo. Esta visão limitada resulta em uma formação que desconsidera aspectos fundamentais do desenvolvimento profissional. Enfim, a docência acaba desvalorizada, a importância de seu papel na promoção de um sistema educativo eficaz é subestimada e a qualidade da educação oferecida no país é gravemente comprometida.

Entretanto, em meio a esse cenário, observa-se um movimento recente de reformulação normativa, com a promulgação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024a). Essa normativa, ao revogar as Resoluções anteriores (CNE/CP nº 2/2015, nº 2/2019 e nº 1/2020), propõe fundamentos voltados à integração entre teoria e prática, à valorização da docência e à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, orientando as instituições formadoras a reestruturarem seus projetos pedagógicos em consonância com tais princípios (Brasil, 2024a).

No que tange a formação continuada docente em nível de pós-graduação, *lato e stricto sensu*, os dados do Relatório do Quinto Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2024 (Indicador 16A da Meta 16 do PNE) (Brasil, 2024b) demonstram um crescimento importante no número de professores pós-graduados, considerando o valor de 48,1% alcançado em 2023, sendo que em 2013, este número era de 30,2%. Isto corresponde a um crescimento de 17,9 pontos percentuais (p.p.) desde o início da série histórica.

Pode-se afirmar que esse resultado se aproxima da meta, que estipulava a formação de 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação até 2024. Contudo, ainda é necessário um aumento de 1,9 p.p. para que a meta seja plenamente alcançada. Entretanto, quanto aos tipos de pós-

graduação, em 2023, 43,7% dos docentes possuíam o nível de especialização, 3,3%, mestrado e 1,0%, doutorado. Constatase, então, que os cursos de especialização têm sido os principais impulsionadores do indicador, visto que, durante o período analisado, houve um aumento de 15,3 p.p. de docentes com especialização, porém é questionável se esse índice se reverte em processos de qualidade, tendo em vista que, *o lato sensu* não passa por processos de avaliação pelo MEC e são gestados por muitas empresas educacionais particulares com o foco mercadológico de formação aligeiradas e sem profundidade. Em contraste, os percentuais de docentes com mestrado e doutorado aumentaram 1,7 p.p. e 0,8 p.p., respectivamente. Entende-se que são processos de formação que possuem processo seletivo, são longos e aprofundados e que passam por acompanhamento da CAPES e seus critérios rigorosos de avaliação, havendo mais chance dessa formação impactar diretamente no aumento da qualidade do trabalho escolar.

Avaliar e levar em consideração programas que possibilitem a integração do conhecimento pode ser uma possibilidade aplicável para uma formação qualificada. Giacomazzo (2015) utiliza como exemplo o programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT), que privilegia a aplicabilidade e a colaboração entre universidades, institutos de pesquisa e governo. Identifica que, enquanto a estrutura e organização do PROFMAT seguem o Modo 2 (podemos descrever como a heterogeneidade requer a necessidade da interação de habilidades e experiências dos participantes, onde a diversidade de lugares em que se produz e se apropriam os conhecimentos se caracterizam), suas estratégias de ensino ainda refletem características mais tradicionais.

A pesquisa destaca a importância de um modelo híbrido de educação, que integra ensino a distância e presencial, alinhando-se às tendências da Universidade do século XXI, promovendo maior interação e inovação na formação de

professores. Ainda sugere que essa abordagem colaborativa, focada em redes e no uso intensivo de tecnologias, pode fortalecer a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para a melhoria da formação docente e da qualidade educacional, especialmente em áreas críticas como a matemática. A autora conclui que o PROFMAT representa um avanço significativo na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, promovendo transformações curriculares que respondem às diretrizes do PNE (2014-2024), especialmente na modalidade de ensino a distância e nos mestrados profissionais.

Giacomazzo (2015) analisa a influência do contexto familiar na exclusão escolar, destacando que esses fatores podem ser mitigados por ações focadas em melhorias nos indicadores relacionados à escola. Isso sugere que investir na qualidade das instituições e na capacitação dos professores pode reduzir as desigualdades educacionais, especialmente para estudantes menos favorecidos. Dados mostram que os alunos mais prejudicados em termos de aprendizagem são aqueles que têm acesso a professores menos qualificados e sobrecarregados, além de estarem matriculados nas escolas de menor qualidade, evidenciando a necessidade de políticas educacionais mais inclusivas.

Corroborando a ideia de Nascimento e Ramos (2021, p. 7), “os dados revelam que há uma tendência de predomínio das especializações, ou seja, de uma formação continuada mais aligeirada e menos densa que, por vezes, volta-se para uma lógica tecnicista, de resolução de problemas pontuais”. Além do mais, as modalidades de acesso às especializações apresentam conflitos, uma vez que, em algumas universidades públicas, são oferecidos cursos de pós-graduação *lato sensu* pagos, o que compromete o princípio de acesso universal e gratuito à formação continuada em nível de pós-graduação para os professores da educação básica. Isso se constitui como um obstáculo ao acesso dos professores à formação

continuada, sendo importante destacar que as condições são ainda mais desafiadoras no que se refere à pós-graduação *stricto sensu* (Nascimento e Ramos, 2021).

Gervasio (2019) expõe que o curso de mestrado constitui um processo contínuo de formação que engloba tanto o ambiente universitário quanto a prática escolar, integrando teoria e prática educacional e sublinhando que a teoria isolada não gera transformações efetivas na realidade educacional, a menos que seja aplicada e vivenciada na prática diária. O mestrado profissional surge como resposta às preocupações dos professores, incentivando a busca por inovações pedagógicas ao combinar a experiência de sala de aula com o ambiente acadêmico.

Além disso, os programas de mestrado abrem novos horizontes ao modificar práticas educacionais através da reflexão crítica sobre o ensino em sala de aula. A autora destaca que a formação docente é um processo de desenvolvimento e intercâmbio de conhecimentos, enfatizando que o mestrado não representa um fim em si mesmo, mas sim um estímulo à formação continuada. Para isso, a implementação de políticas públicas que apoiam a formação continuada é primordial para proporcionar investimentos e programas acessíveis aos professores em exercício.

Já Shi (2017) pôde contribuir com uma análise sobre os desafios da formação de professores da educação básica, identificando pontos críticos que influenciam a consecução das metas educacionais estabelecidas pelo MEC. Segundo a autora, a formação continuada direciona-se a profissionais já estabelecidos em suas funções, com experiência em sua área de atuação. No entanto, observa que esta modalidade de formação acaba por preencher lacunas deixadas pela formação inicial deficitária desses profissionais. Nesse contexto, a universidade, por meio da formação inicial, deve assegurar uma base de conhecimentos teóricos e práticos aos futuros educadores, enquanto a escola, aliada à formação continuada,

deve proporcionar aos professores em exercício atualização e desenvolvimento de suas práticas pedagógicas frente às demandas da educação atual.

Enfim, a respeito deste tema, Sousa e Zanon (2023) afirmam que as atividades de pesquisa realizadas pelos professores qualificam seu trabalho e ensejam a teoria do ensino que praticam. Esta atividade permite aos docentes não apenas teorizar sobre suas práticas pedagógicas, mas também articular, em suas dissertações novas formas de pensar e executar o ensino. A partir dessa perspectiva, os professores da educação básica se posicionam como autores, desafiando a concepção de que são somente aplicadores de teorias já desenvolvidas (Sousa, Zanon, 2023).

Nesse sentido, deve-se reconhecer a importância de abordar os desafios das práticas pedagógicas, que demandam dos profissionais da educação habilidades que ultrapassam o conhecimento disciplinar, mas levam em conta também a ética e um saber político.

Ademais, a formação docente pode ser entendida como um processo permanente e envolve a valorização identitária e profissional dos professores. Por sua vez, a identidade dos professores é simultaneamente epistemológica e profissional, realizando-se no campo teórico do conhecimento e no âmbito da prática social. Isso implica que o deslocamento da prática dos professores decorre da ampliação de sua consciência crítica sobre essa mesma prática. Há, aqui, certa complexidade da tarefa de aprimoramento da qualidade do trabalho escolar, uma vez que os professores contribuem com seus saberes, seus valores e suas experiências no fazer e pensar o ensino a partir da atividade de pesquisa (Sousa, Zanon, 2023, p. 5).

Em suma, os autores enfatizam que as discussões evidenciam que a interação entre esses dois contextos - universidade e escola - promove a sensibilização dos docentes quanto às suas práticas e concepções para que não permaneçam rígidas e imutáveis; favorece a troca de saberes no âmbito da formação continuada, uma reflexão sobre ensino e pesquisa, e a aplicação dos resultados em sua realidade; proporciona uma nova perspectiva sobre a natureza dos conhecimentos profissionais, a produção e publicação de textos acadêmicos, como trabalhos de conclusão e artigos científicos destinados a periódicos e eventos. Portanto, esta parceria apresenta-se como meio de fortalecimento do debate e da reflexão sobre a formação e o exercício da atividade pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa possibilitou evidenciar a escassez de trabalhos produzidos sobre a Meta 16 do PNE (2014), o que demonstra um déficit em discussões acerca do tema aqui discutido.

Frente às pesquisas analisadas, podemos observar uma carência de políticas públicas adequadas para a formação continuada de professores, refletindo a falta ou inadequação de planos de carreira que poderiam proporcionar um incentivo, investimento e suporte de motivação aos docentes. Com a ausência dessas políticas, falta de tempo e dinheiro para o professor se qualificar, obstáculos que comprometem a participação dos professores em atividades de formação continuada, reforçam a desvalorização da profissão de professor. O quinto relatório de monitoramento (Brasil, 2024b) mostrou que estamos distantes da consolidação de uma política nacional de formação de professores da educação básica e a ampliação da oferta de bolsas de estudo para pós-graduação não foi plenamente implementada.

A ausência de uma política nacional estruturada contribui para a desvalorização da profissão e compromete o

desenvolvimento profissional e a formação continuada. É urgente a formulação de políticas educacionais que não apenas reconheçam o valor da formação continuada para os professores, mas também enfrentem os desafios estruturais e burocráticos que dificultam sua implementação efetiva. A promoção de colaboração entre diferentes atores do sistema educacional, como secretarias de educação e universidades, é essencial para desenvolver programas formativos que verdadeiramente atendam às demandas e realidades dos professores, contribuindo para a valorização da educação no Brasil.

As pesquisas também revelaram a importância da parceria entre universidades e escolas, para fortalecer ações de formação continuada, seja por meio de cursos de curta duração (extensão), por meio da formação inicial (graduação), ou pela pós-graduação *lato e stricto sensu*, ações através das quais a universidade tem como trabalhar e assegurar uma base de conhecimentos teóricos e práticos aprofundado aos professores.

A formação continuada, quando adequadamente estruturada e implementada, pode proporcionar aos docentes oportunidades de desenvolvimento que complementem e ampliem os conhecimentos adquiridos durante sua formação inicial, promovendo uma prática pedagógica mais consistente. A formação ampla e superficial observada nos currículos atuais tem se mostrado insuficiente para o fazer pedagógico nos contextos em que se insere. No entanto, a formação no *stricto sensu* contribui para o fortalecimento da autonomia dos professores e para a reflexão crítica sobre suas práticas.

Assim, o artigo propôs uma reflexão crítica sobre a importância do PNE e a necessidade de efetivar a meta 16 na construção de uma sociedade mais democrática por meio do acesso à formação inicial e continuada acessível e de qualidade para todos os professores, além de ensejar pesquisas futuras no âmbito da formação continuada de professores, valorização

docente e políticas educacionais que endossem a melhoria na carreira dos profissionais da educação no país.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R.M.B.; SILVA, M.D.; SILVA, M.C. A formação continuada de professores da educação básica: concepções e desafios na perspectiva dos docentes. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 3, p. 17-38 set/dez 2019.

BRANDT, A. G.; WERNER, B.; SILVA, F. L. G. R. da. 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**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 221–232, 2019. DOI: 10.14393/REPOD-v8n2a2019-50655.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CP/CNE 4/2024, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). 2024a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/apresentacao/30000-uncategorised/91191-resolucoes-cp-2024>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024**. Brasília, DF: Inep, 2024b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, 2019. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 19 jul. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n° 2, de 1 de julho de 2015**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 19 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996** que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 19 jul. 2024.

CAMPOS, A.F.M.; CAETANO, L.M.D.; GOMES, V.M.L.R. (2023). Revisão Sistemática de Literatura em Educação: características, estrutura e possibilidades às pesquisas qualitativas. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v.27, n. 54, p. 139-169, 2023. DOI: <https://doi.org/10.26694/rles.v27i54.2702>

DOURADO, L; SIQUEIRA, R. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores: retrocessos e resistência propositiva. **Textura**. v. 24 n. 59 p. 55-77 jul./set. 2022

FARIAS, B.H.S.; WAGNER, F. Condições de trabalho e adoecimento docente: causas persistentes. **SciELO Preprints**, 2024. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.10323. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/10323>. Acesso em: 07 mai. 2024.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57–70, jan. 2008.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S.; ANDRÉ, M.E.D.A.; ALMEIDA, P.C.A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GERVASIO, K.C.C. **Professores-mestres: contribuições do mestrado na formação e atuação pedagógica em uma escola privada no município de Bagé**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino; Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2019.

GIACOMAZZO, G.F. Rede de formação de professores da educação básica: análise dos princípios organizacionais em cursos de pós-graduação stricto sensu. **EccoS – Revista Científica**, n. 37, p. 93–109, 8 jun. 2015.

JACOMINI, M.A.; PENNA, M.G.O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro-Posições**, v. 27, n. 2, p. 177–202, maio 2016.

LUIZ, I.C.; MELLO, A.S.; VENTORIM, S.; NETO, A.F.; SANTOS, W. Investigação, Narrativa e Formação Continuada de Professores de Educação Física: possibilidades para uma prática colaborativa. **Journal of Physical Education**, v. 27, p. e2721, 2016.

MAGALHÃES, L.K.C.; AZEVEDO, L.C.S.S. Formação Continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cadernos CEDES**, v. 35, n. 95, p. 15–36, jan. 2015.

NASCIMENTO, E.L.D.; RAMOS, J.S.S. Formação continuada de professores em nível de p s-graduação: a efetivação da

meta 16 do Plano Nacional de Educação (2014-2024). **Diálogo**, n. 46, p. 01-10, abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.18316/dialogo.v0i46.5852>

NOGUEIRA, A. L. **Políticas públicas de formação continuada de professores da Educação Básica: impactos no Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Uberaba-MG**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.470>.

SHI, L. S. E. T. **Formação continuada de professores e qualidade do ensino: um estudo sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC/Nova Iguaçu/RJ**. 2017. [123 f.]. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, contextos contemporâneos e demandas populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ.

SOUSA, M.C.; ZANON, D.A.V. A escola básica e a qualificação do trabalho de professores: desafios e perspectivas do mestrado profissional em Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280046, 2023.

SOUZA, E.C.; MORORÓ, L.P. O Plano Nacional de Educação e os desafios para a formação continuada de professores no município de Ilhéus, BA. **Revista Educação em Páginas**, v. 3, n.3, p. e14451, 2024. DOI: <https://doi.org/10.22481/redupa.v3.14451>.

Recebido em 13 de dezembro de 2024.

Aprovado em 6 de janeiro de 2026.