

Artigos de pesquisa

Formação de professores: uma análise das concepções e da execução do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina, Brasil

Teacher training: an analysis of the conceptions and implementation of the State Education Plan of Santa Catarina, Brazil

Morgana Bada Caldas^{1*} , Naiara Gracia Tibola²

¹Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Programa de Pós-graduação em Educação, Criciúma, SC, Brasil

²Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Programa de Pós-graduação em Educação, Lages, SC, Brasil

COMO CITAR: CALDAS, M.B.; TIBOLA, N.G. Formação de professores: uma análise das concepções e da execução do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina, Brasil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 21, e20127, 2026. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaae.v21i00.2012701>

Resumo

O objetivo geral da pesquisa foi compreender as concepções de formação de professores expressas no Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (PEE/SC) e refletir sobre as respectivas metas e estratégias no contexto de sua execução. Foram delineados dois objetivos específicos: identificar as concepções epistemológicas de formação de professores adotadas no PEE/SC a partir das metas 15 e 16 e respectivas estratégias; e analisar os dados do PAINEL de Monitoramento do PEE/SC, considerando o contexto regional e nacional. De abordagem qualitativa, a pesquisa utilizou a técnica da análise de conteúdo e adotou o PEE/SC e o PAINEL de Monitoramento do PEE/SC como fonte de dados. Concluiu-se, que: o PEE/SC adota a epistemologia da prática como concepção teórica que fundamenta a formação de professores; não existem estratégias claras para o financiamento da formação docente; e a efetivação das metas 15 e 16 mostra-se distante dos objetivos inicialmente delineados para sua vigência.

Palavras-chave: formação de professores; educação; política pública.

Abstract

The overall objective of this research was to understand the conceptions of teacher training expressed in the Santa Catarina State Education Plan (PEE/SC) and to reflect on the respective goals and strategies in the context of its implementation. Two specific objectives were outlined: to identify the epistemological conceptions of teacher training adopted in the PEE/SC based on goals 15 and 16 and their respective strategies; and to analyze the data from the PEE/SC Monitoring Panel, considering the regional and national context. Using a qualitative approach, the research employed content analysis and adopted the PEE/SC and the PEE/SC Monitoring Panel as data sources. It was concluded that: the PEE/SC adopts the epistemology of practice as the theoretical conception that underlies teacher training; there are no clear strategies for financing teacher training; and the implementation of goals 15 and 16 is far from the objectives initially outlined for its validity.

Keywords: teacher training; education; public policy.

INTRODUÇÃO

Os planos de educação são políticas públicas elaboradas de modo participativo e que registram os anseios sociais em relação à qualificação da educação em todas as suas etapas, níveis e modalidades. Eles ultrapassam o tempo de gestão dos governantes e representam uma conquista social, mas também implicam em um grande desafio para os entes federados, que precisam atuar de modo articulado e colaborativo para que as estratégias sejam executadas e as metas alcançadas.

O atual Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado pela Lei nº 13.005 em 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), com vigência por dez anos a contar da respectiva publicação, a qual foi prorrogada pela Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024, até 31 de dezembro de 2025 (Brasil, 2024d).

***Autor correspondente:**

morgana.bada@unesc.net

Submetido: Março 27, 2025

Revisado: Janeiro 25, 2026

Aprovado: Janeiro 26, 2026

Fonte de financiamento: Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), Edital 20/2024.

Conflitos de interesse: nada a declarar.

Aprovação do comitê de ética: não se aplica.

Disponibilidade de dados: Os dados de pesquisa estão disponíveis em repositório. Trabalho realizado na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages, SC, Brasil.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

O PNE é constituído de 20 metas, 254 estratégias e 10 diretrizes, que contemplam a Educação Básica, a Educação Superior e a Pós-Graduação (Brasil, 2014).

Após a aprovação do PNE, os Estados, o Distrito Federal e os municípios tiveram o prazo de um ano para elaborar ou reformular seus planos, em regime de colaboração com o Governo Nacional, tendo em vista que a soma das metas e estratégias dos planos daqueles entes federativos, são imprescindíveis para o alcance das metas do plano nacional.

Assim, em 14 de dezembro de 2015 foi aprovada a Lei nº 16.794, que instituiu o Plano Estadual de Educação de Santa Catarina¹ (PEE/SC), composto por 19 metas e 312 estratégias, articuladas com o PNE (Santa Catarina, 2015). O PEE/SC ainda teve seu prazo de vigência alterado, pois originariamente suas metas deveriam ter sido atingidas no decurso do decênio 2015 a 2024, mas, com o advento da Lei nº 18.755, de 29 de novembro de 2023, alterou-se a redação original do PEE/SC, determinando-se que suas metas sejam cumpridas no decênio compreendido entre 2016 e 2025 (Santa Catarina, 2023b).

O PEE/SC manifesta propostas relativas à formação de professores na meta 15, que dispõe sobre: 1) a garantia, em regime de colaboração entre a União, o Estado e os municípios, de política estadual de formação inicial e continuada, com vistas à valorização dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores da educação básica e suas modalidades possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de Licenciatura na área de conhecimento em que atuam, bem como a oportunização, pelo Poder Público, de periódica participação em cursos de formação continuada; e na meta 16, que trata sobre: 2) a formação de, no mínimo, 75% dos professores da educação básica em nível de Pós-Graduação até o último ano de vigência do Plano, e a garantia a todos os profissionais da educação básica de formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualização dos sistemas de ensino (Santa Catarina, 2015).

O PEE/SC estabelece a competência do Fórum Estadual de Educação e do Conselho Estadual de Educação para realizar o acompanhamento e a avaliação da execução do Plano. Assim, o Estado de Santa Catarina constituiu uma Equipe Técnica de Monitoramento e Avaliação do PEE/SC, composta por servidores representantes de cada uma das diretorias e assessorias da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC) e da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), com o objetivo de monitorar e avaliar continuamente as metas e estratégias do Plano, levantar e sistematizar dados e informações referentes ao Plano e dar apoio técnico à Comissão Estadual de Monitoramento e Avaliação do PEE/SC. Nesta ocasião, para atender à legislação vigente, anualmente a SED/SC publica um relatório de monitoramento e avaliação como resultado do processo contínuo, que parte do planejamento estratégico da SED/SC e dos programas, projetos e planos de ações desenvolvidos, os quais permitem a análise dos avanços, retrocessos e desafios para a efetivação de suas metas (Santa Catarina, 2024c).

Se outrora houve um esforço colaborativo entre os entes federados para a construção dos planos de educação e elaboração de sistemáticas para o monitoramento das ações, agora o momento é de intensificar a análise e a avaliação dos resultados e buscar os meios para readequar os rumos e as estratégias para o alcance das metas não atingidas.

Neste cenário complexo, os estudos e pesquisas que visem a compreender os desafios à execução das metas dos planos de educação, mostram-se relevantes pela importância do tema para o desenvolvimento da qualidade da educação e porque é necessário ampliar o debate sobre a formação de professores, especialmente neste período em que se aproxima o decurso do prazo de vigência destas políticas públicas.

¹ Santa Catarina é um Estado da Região Sul do Brasil, possui capital na cidade de Florianópolis e é composto por 295 municípios. Sua área total é de 95.730,690 km² e a população é constituída de 7.610.361 pessoas; faz limite com o Estado do Paraná, do Rio Grande do Sul, com o Oceano Atlântico e com a província argentina de Misiones. Em 2023 Santa Catarina registrou 941.272 matrículas no Ensino Fundamental e 267.040 matrículas no Ensino Médio, além de 51.565 docentes no Ensino Fundamental e 21.859 no Ensino Médio, contando o total de 3.129 estabelecimentos de Ensino Fundamental e 1.041 estabelecimentos de Ensino Médio (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2024). A economia catarinense é diversificada e organizada em diversos polos distribuídos em regiões diferentes do Estado. A região Norte é um polo tecnológico, moveleiro e metalomecânico. A região Oeste é reconhecida pelas atividades de produção alimentar e de móveis. O Planalto Serrano destaca-se pela indústria de papel, celulose e madeira. O Sul tem grande atuação nos segmentos do vestuário, plásticos descartáveis, cerâmico e carbonífero. No Vale do Itajaí ressalta-se a indústria têxtil e do vestuário, naval e de tecnologia. Além disso, o turismo é um ponto forte da economia catarinense, especialmente na região da Grande Florianópolis (Santa Catarina, 2024a).

A Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), que aprovou o PNE, denota expressamente, em seus artigos 4º e 5º, § 2º, a importância dos estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas, mesmo que por fontes diversas daquelas nomeadamente indicadas para este fim, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e outros órgãos de governo dos entes federados. Neste caso, os programas de Pós-Graduação em educação mostram-se como um espaço importante de discussão sobre esta temática, podendo convergir esforços e contribuições para o aperfeiçoamento destas políticas públicas e a elevação da qualidade da educação. Assim, foi elaborado o problema norteador da pesquisa, a saber: quais as concepções de formação de professores expressas no Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (PEE/SC), a partir da análise da execução das metas 15 e 16 e respectivas estratégias? De abordagem qualitativa, esta pesquisa adotou os documentos do PEE/SC e do Painel de Monitoramento do PEE/SC como fonte de dados para a análise. A partir das técnicas de análise de conteúdo de Bardin (2016) foi possível categorizar as concepções epistemológicas de formação adotadas no PEE/SC e analisar os dados do Painel de Monitoramento do PEE/SC. O objetivo principal desta pesquisa foi compreender as concepções de formação de professores expressas no Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (PEE/SC) e refletir sobre as respectivas metas e estratégias no contexto de sua execução. Para tanto, foram delineados dois objetivos específicos: a) identificar as concepções epistemológicas de formação de professores adotadas no PEE/SC, a partir das metas 15 e 16 e respectivas estratégias; e b) analisar os dados do Painel de Monitoramento do PEE/SC, considerando o contexto regional e nacional. A fundamentação teórica, o método de pesquisa, os resultados e a discussão relacionada à análise dos dados são apresentados neste artigo ao longo das seções seguintes.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E SUAS CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS

A formação de professores contempla aspectos históricos, políticos, práticos e teóricos. A preocupação com o tema, no Brasil, remonta ao período colonial, mas surgiu de forma clara somente após a independência do país, quando se discutiu a abertura e a organização da instrução popular (Borges; Aquino; Puentes, 2011). O advento de uma legislação orientadora da formação docente, entretanto, deu-se apenas na década de 1960 do século 20, com o processo de democratização liberal do país.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024, foi promulgada em 20 de dezembro de 1961 (Brasil, 1961). Diante, contudo, do quadro político decorrente do golpe militar de 1964, esta LDB sofreu várias alterações para atender à ideologia desenvolvimentista daquele momento, quando a formação foi revestida de um caráter tecnicista e utilitarista. Foi também nesse contexto que sobreveio a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que promoveu a Reforma Universitária e estabeleceu a competência do Conselho Federal de Educação para fixação do currículo mínimo e do tempo de duração dos cursos de Graduação em âmbito nacional (Brasil, 1968).

Em 1971, a Lei nº 5.692, que tramitou sumariamente no Congresso Nacional em virtude do período ditatorial, fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus com o principal objetivo de formar mão de obra qualificada para atender ao processo de industrialização do país (Brasil, 1971). O pragmatismo afastava o perfil propedêutico do ensino e trazia para a formação de 2º grau o caráter de terminalidade, promovendo a contenção de estudantes para o Ensino Superior. A formação de professores, por sua vez, foi concebida para atender aos interesses utilitaristas do período, sendo desenvolvida massivamente no ensino de 2º grau.

Com a redemocratização do país, após a ditadura militar, e a promulgação da Constituição Federal de 1988, um processo de intensa discussão sobre a educação nacional foi estabelecido, revelando questões ideológicas, concepções de sociedade e conflitos entre o interesse público e o privado (Jung; Fossatti, 2018). Assim, com intenso debate, surgiu a nova LDB, firmada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), que incentivou a formação superior de docentes para atuar na educação básica e representou um marco importante na formação de professores no Brasil.

O ideal de superação da fragmentação dos currículos de formação foi confiado às universidades, e este anseio foi ratificado pela Resolução CP nº 1, de 30 de setembro de 1999, indicando a preocupação com a qualidade da formação dos professores da Educação Básica (Brasil, 1999). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, por conseguinte, foram instituídas no ano de 2002 e demonstraram os anseios em relação ao desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores (Brasil, 2002). Para Bazzo (2004), estas diretrizes orientaram a formação de docentes numa concepção individualista e imediatista em relação ao mercado de trabalho, portanto “limitada e limitadora em relação à perspectiva da formação humana” (p. 280-281). Se, de um lado, a nova LDB representou um momento de transição significativo para a educação e demonstrou a preocupação com a formação de professores em nível superior, de outro, o período evidenciava a expansão dos cursos superiores a partir de balizadores dos organismos financeiros internacionais (Shiroma, 2018). Os Institutos Superiores de Educação (ISE) foram concebidos com o objetivo principal de formação de professores com ênfase no caráter técnico instrumental em detrimento de seu desenvolvimento crítico. Para Saviani (2008),

Esse legado do regime militar consubstanciou-se na institucionalização da visão produtivista de educação. Esta resistiu às críticas de que foi alvo nos anos de 1980 e mantém-se como hegemônica, tendo orientado a elaboração da nova LDB, promulgada em 1996, e o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001 (p. 298).

A formação de professores em Institutos Superiores de Educação denota o seu afastamento da pesquisa e da produção do conhecimento, uma vez que nestas instituições estes espaços não possuem destaque. Segundo Bazzo (2004), esse foi um dos fatores a impulsionar a união das Licenciaturas no interior das universidades por meio da constituição de Fóruns de Licenciaturas que discutiram e defenderam, de maneira enfática, a academia como o local para as definições conjuntas sobre os projetos de formação de professores.

Dentre tantos aspectos relevantes abordados no escopo da nova LDB, Saviani (2000) define que a principal medida de política educacional decorrente de seu texto foi o PNE, aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (Brasil, 2001). Sua importância encontra-se associada à possibilidade de se aferir o que o governo está realmente considerando como prioritário na educação, posto que ele estabelece, com prazo determinado, os objetivos e as metas relacionados à organização global da educação, contemplando tanto os aspectos atinentes à organização da educação nacional quanto o seu caráter operacional.

A Lei nº 11.502, de julho de 2007 (Brasil, 2007), atribuiu à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a responsabilidade por subsidiar o Ministério da Educação (MEC) na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do país. Na sequência, o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (Brasil, 2009), instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplinou a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada. Neste escopo foi instituído, no ano de 2010, por meio do Decreto n. 7.219 (Brasil, 2010), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. Tal programa visa proporcionar aos discentes dos cursos de Licenciatura a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior. Para o desenvolvimento destes projetos institucionais de iniciação à docência, a Capes concede cotas de bolsas às Instituições de Ensino Superior (IES), que realizam as seleções internas dos bolsistas participantes dos seus subprojetos aprovados. Podem participar como bolsistas do PIBID os licenciandos, os professores das escolas da rede pública de educação básica e os professores das IESs.

Com a aprovação do novo PNE em 2014, e considerando as metas 15 e 16, que tratam da formação de professores, foi revogado o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e instituída uma nova Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, estabelecida pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016 (Brasil, 2016), com a finalidade de fixar seus

princípios e objetivos e de organizar seus programas e ações em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o PNE e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios.

Em 2018, por meio da Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 (Brasil, 2018), a Capes instituiu, também, o Programa de Residência Pedagógica, com a finalidade de fomentar projetos institucionais de residência pedagógica criados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de Licenciatura.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), que foi alterada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de janeiro de 2024 (Brasil, 2024a), ratificou o movimento histórico, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Esse movimento padronizador reforçou a lógica instrumental curricular do modelo de competências, que parte do pressuposto de formação docente para a resolução dos problemas da prática, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores (Dias; Lopes, 2003).

Ainda, em 29 de maio de 2024 sobreveio a Resolução CNE/CP nº 4 (2024c), que revogou a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, dispondo sobre as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a 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), tornando evidente o cenário de descontinuidade da formação de docentes e os movimentos políticos que visam à conformidade dos currículos de formação de professores e da escola básica no país (Brasil, 2024c). Esta resolução, por sua vez, ratifica a necessidade de currículos alinhados com as necessidades educacionais, a valorização de práticas de excelência em sala de aula, programas de formação inicial que favoreçam a relação orgânica entre teoria e prática, parceria entre instituições de ensino e escolas, a realização de estudos sobre o trabalho do professor e iniciativas em que as práticas de ensino desenvolvidas pelos formadores sejam discutidas, registradas e compartilhadas (Brasil, 2024b). Dias (2021) afirma que o alinhamento entre os currículos da formação de professores e da escola básica, da forma como está proposto por esse documento, valoriza aspectos metodológicos e instrumentais do ensino, além da ênfase no desempenho de professores e de alunos como discurso hegemônico. O foco neste desempenho promove o esvaziamento das dimensões sociais, culturais e políticas da profissão do professor e afasta o embate acerca da precarização do trabalho docente.

Neste contexto, denota-se uma opção epistemológica que serve de base para a concepção de formação docente na perspectiva objetiva e tecnicista. Esta concepção é revestida do sentido utilitário e se opõe à teoria, compreendida como de menor relevância. O papel do professor é reduzido a mero transmissor de conhecimento, e, segundo Tardif e Lessard (2014, p. 147), “O professor seria menos um formador e mais um mediador entre o aluno e o conhecimento cujo valor está na utilidade”.

Para Magalhães (2019), o PNE está pautado na epistemologia da prática, pois institui meios de controle de professores com sistemas padronizados de avaliação. A autora afirma que o PNE “busca fortalecer ideias de meritocracia e necessidade de rankings para, de acordo com as pontuações alcançadas, manejar as finalidades educativas e as exigências de formação inicial e continuada de docentes” (p. 196).

Shiroma (2003) assevera que a década de 1990 do século 20 foi marcada por reformas educativas que reconfiguraram o conceito de profissionalização do professor em direção ao abandono da natureza pública da profissão docente para servir tão somente ao desenvolvimento das habilidades necessárias ao especialista e em detrimento do conhecimento. No entendimento de Nóvoa (2017, p. 1.110), esse movimento favoreceu a proletarianização do trabalho dos professores, tornando-os rapidamente obsoletos, pois são considerados “portadores de uma visão técnica, aplicada, ‘prática’, do trabalho docente, esvaziando as suas dimensões sociais, culturais e políticas”.

Chauí (2003) critica a epistemologia da prática porque compreende que ela está inserida na lógica do modo de produção capitalista, afastando o sujeito da compreensão da realidade, levando-o exclusivamente à solução de problemas práticos. Na visão da autora, ocorre o abandono da teoria, prevalecendo a informação sobre o conhecimento, separando-se a relação dialética entre teoria e prática.

Contra-pondo-se à concepção epistemológica da prática, de caráter objetivo e tecnicista, está a epistemologia da práxis, com viés interpretativo e crítico. Wagner e Cunha (2019), ao abordarem a formação continuada de professores, expressam claramente a existência destas duas lógicas epistemológicas que definem a formação, esclarecendo que:

A primeira é conservadora, orientada para uma ação reprodutiva, onde a formação é usada como meio para acomodar o professor na lógica social dominante, seguindo mais os interesses externos, como por exemplo, da instituição. A segunda é emancipadora e crítica e prepara o professor para ser agente de mudança e intervir ativamente na sua própria profissionalidade, seguindo os interesses internos do formando (p. 255).

A epistemologia da práxis concebe teoria e prática como experiências indissociáveis, adotando por esta via uma perspectiva emancipadora. Esta concepção de formação adota uma perspectiva mais humanista, percebendo o indivíduo a partir da realidade em que está inserido, seu contexto. Isso leva-o a refletir sobre suas necessidades de formação, suas crenças e seus valores e, conseqüentemente, a compreender o que são e o que deveriam ser as suas competências pedagógicas (Wagner; Cunha, 2019).

Para Magalhães e Souza (2018), a epistemologia da práxis possui caráter mediador e exige que a formação inicial e continuada de professores articule teoria e prática, propiciando o entendimento do valor teórico da prática e do valor prático da teoria, destacando a importância da unidade teoria-prática. De acordo com Chauí (2003), a formação deve ser baseada neste viés epistemológico. Conforme ela, somente há obra de pensamento quando o apreendido exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, levando-nos a elevar ao plano do conceito aquilo que foi experimentado como problema.

Nesta oportunidade, em que as concepções epistemológicas de formação de professores podem ser denominadas distintamente pelos estudiosos, a identificação dos sentidos leva-nos a compreender que os fundamentos que lhes constituem estão baseados na prática ou na práxis, significando-se na perspectiva objetiva e tecnicista ou interpretativa e crítica, respectivamente. A última, contudo, conduz os professores a serem sujeitos de seu processo de formação, permitindo que participem de uma elaboração pedagógica partilhada e emancipadora, não restrita a um conjunto de competências destinadas à elaboração de um processo de avaliação centralizado na resolução de problemas.

MÉTODO

Tendo em vista que esta pesquisa adotou os documentos do PEE/SC e do Painei de Monitoramento do PEE/SC como fonte de dados, a abordagem qualitativa utilizando-se da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), por meio da técnica de categorização, mostrou-se adequada ao objetivo de compreender as concepções epistemológicas de formação de professores expostas nas metas 15 e 16 do PEE/SC, estendendo-se posteriormente à interpretação das manifestações relativas à formação de professores nas demais estratégias do PEE/SC.

A meta 15 destina-se a garantir, em regime de colaboração entre os entes federados, no prazo de 1 ano do início da vigência do PEE/SC, uma política estadual de formação inicial e continuada que assegure a valorização do professor mediante a formação específica de nível superior, obtida em curso de Licenciatura na área de conhecimento em que atuam, e de oportunidade, pelo Poder Público, de periódica participação em cursos de formação continuada.

A meta 16 visa a formar 75% dos professores da educação básica em nível de Pós-Graduação até o último ano de vigência do PEE/SC, e garantir a todos os profissionais da educação básica uma formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualização dos sistemas de ensino.

A análise documental do PEE/SC permitiu compreender o contexto de abordagem em que estão inseridas as respectivas estratégias. A unidade de registro é, consoante Bardin (2016), a unidade de significado a codificar. Assim, foi possível a identificação das unidades de registro relacionadas à epistemologia da prática e da práxis no âmbito das estratégias relativas às metas pesquisadas. As unidades de registro, por sua vez, foram analisadas dentro das unidades de contexto, cujos resultados permitiram a elaboração das categorias de análise: a) *oferta de formação inicial e continuada de docentes*; b) *formação docente determinada pela área de atuação*; c) *financiamento da formação docente*.

RESULTADOS

A primeira categoria de análise, *oferta de formação inicial e continuada de docentes*, foi identificada nas estratégias 15.1, 15.2, 15.4, 15.5, 15.8, 15.9, 15.12, 15.13, 15.14, 15.17, 15.18, 15.19, 15.20, 16.2 e 16.7 do PEE/SC.

Na meta 15, relacionada à garantia de uma política estadual de formação inicial e continuada que assegure a formação superior para docentes específica na área de sua atuação e a oportunização de realização periódica de formação continuada, muitas estratégias estão centralizadas na oferta destas formações, quer seja criando, assegurando ou promovendo iniciativas neste sentido, tais como: ofertar formação inicial por meio da cooperação entre instituições públicas e comunitárias de nível superior (15.1); ampliar a oferta de programas de iniciação à docência (15.2); organizar demanda/oferta de formação docente por meio de plataforma eletrônica específica a ser instituída e consolidada (15.4); elaborar cursos de Licenciatura para profissionais que atuam em escolas vocacionadas para estratos historicamente excluídos (escolas do campo, comunidades indígenas, quilombolas, educação especial, dentre outros) (15.5); desenvolver programas de formação com oferta destinada aos docentes da rede pública não habilitados em sua área de atuação (15.8); assegurar a formação continuada em serviço a todos os profissionais da educação básica (15.9); promover programas de formação docente para a educação profissional (15.12); criar programas de formação sobre diversidade, educação ambiental e educação especial (15.13); garantir formação continuada específica para o uso das tecnologias e conteúdos multimidiáticos no processo educativo (15.14); instituir programas de formação de professores destinados aos que atuam nas escolas de tempo integral (15.17); estabelecer programas de parcerias com instituições de Ensino Superior para a oferta de formação continuada (15.18); priorizar programa de treinamento e formação continuada com a instituição de residência pedagógica (15.19); e oferta de vagas em programas de bolsa destinados à formação de professores e profissionais da educação básica (15.20).

Na meta 16, relativa à formação dos professores da educação básica em nível de Pós-Graduação e garantia de formação continuada a todos os profissionais da educação básica em sua área de atuação, verificou-se a preocupação do Estado de Santa Catarina com o oferecimento destas formações: fomentar, por parte das instituições públicas e comunitárias de educação superior, a oferta de cursos de Pós-Graduação, de forma orgânica e articulada às políticas de formação do Estado e municípios (16.2); e garantir programas de formação de professores e profissionais da educação básica e suas modalidades, a oferta de vagas em cursos de Pós-Graduação – *lato sensu* e *stricto sensu* – vagas, acesso e condições de permanência nas IESs públicas e comunitárias (16.7). Vislumbrou-se, portanto, que a oferta de formação inicial e continuada aos professores no Estado de Santa Catarina mostra-se estritamente vinculada à área de atuação dos docentes, já que as estratégias estão centralizadas nesta perspectiva. Há um evidente compromisso com a diplomação e a certificação dos professores, sem, contudo, abordar elementos relacionados à reflexão sobre as práticas, a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e a formação integral docente e/ou discente.

A segunda categoria de análise, *formação docente determinada pela área de atuação*, foi identificada nas estratégias 15.1, 15.2, 15.4, 15.5, 15.7, 15.8, 15.9, 15.12, 15.17, 15.18, 16.2 e 16.6. Tais estratégias contêm registros determinantes da formação docente em relação à área de atuação dos professores, a saber: promoção de ações conjuntas com os entes federados para organizar a oferta de cursos de formação inicial a partir do diagnóstico das necessidades de formação dos profissionais da educação (15.1); ampliação da oferta de programas de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de Licenciatura na proporção da necessidade por área de conhecimento (15.2); organização da busca/oferta de formação docente por meio de plataforma eletrônica específica a ser instituída e consolidada (15.4); criação de cursos de Licenciatura para profissionais que atuam nas escolas vocacionadas ao atendimento dos estratos historicamente excluídos (15.5); valorização das práticas de ensino e os estágios nos cursos de nível médio e superior, visando o trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica (15.7); desenvolvimento de programas de formação superior para docentes não habilitados na área de sua atuação e em efetivo exercício nas redes públicas de ensino (15.8); garantia a todos os profissionais da educação básica de formação continuada em serviço em sua área de atuação, considerando as necessidades, urgências e contextualizações dos respectivos sistemas de ensino (15.9);

promoção de programas de formação docente destinados à complementação didático-pedagógica para os professores que atuam na educação profissional da rede pública e não possuem habilitação para o magistério (15.12); criação de programas de formação dos professores para atuar nas escolas de tempo integral (15.17); estabelecimento de programas de parcerias com Instituições de Ensino Superior para oferta de formação continuada nos municípios para atender à necessidade local e regional da rede pública (15.18); elaboração de planejamento estratégico para o dimensionamento da demanda por formação em cursos de Pós-Graduação (16.2); e, por fim, consolidação e garantia de políticas públicas que atendam efetivamente às solicitações específicas de Pós-Graduação, em sentido *lato* e *stricto sensu*, dos professores que lecionam nas escolas de campo, indígenas e quilombolas (16.6).

Não se despreza a relevância da adequação da formação de professores à sua área de atuação, contudo mostra-se restrita a perspectiva adotada no PEE/SC neste ponto. As metas e estratégias relacionadas à formação de professores estão designadas no PEE/SC pela via utilitarista, estritamente destinadas para o atendimento das demandas formativas definidas pela área de atuação, o que coaduna com a perspectiva epistemológica da prática de caráter objetivista. A meta 15, por exemplo, estabelece o percentual de formação inicial dos docentes a partir das necessidades identificadas na unidade federativa, no entanto suas estratégias não denotam preocupação com a adoção de modelos inovadores de formação docente, tampouco de compromisso com o futuro da profissão docente.

Neste sentido, filiamo-nos à concepção de Nóvoa (2017), para quem a formação e a profissão devem ser planejadas como um lugar de ligação e de articulação entre a universidade, as escolas e as políticas públicas. Parece-nos que esta articulação não está proposta no PEE/SC, pois a oferta de formação inicial e continuada de docentes mostra-se estabelecida exclusivamente pela demanda a partir da área de atuação do professor, sem maiores digressões acerca da constituição de um novo lugar de formação, em que se valorize o conhecimento e as experiências dos professores da educação básica em processo de formação inicial ou continuada. Se a formação de professores é um fator de suma importância no contexto da qualidade da educação, ela não pode ser vista como mero cumprimento de metas que contribuirão para a adequação dos indicadores estaduais de educação. É preciso propor mais do que isso, compreendendo-se que a formação de professores é um lugar de ação pública, onde se pode trabalhar os contextos complexos da educação.

No que se refere a terceira categoria de análise, *financiamento da formação docente*, foi possível identificá-la nas seguintes estratégias do PEE/SC: 15.3, 15.15, 15.19, 15.20 e 16.5, com as seguintes proposições: apoio ao acesso ao financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de Licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), inclusive com a amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica (15.3); criação de possibilidade de participação em programa de concessão de bolsas de estudos para que os professores de idiomas das escolas públicas de educação básica realizem investigações de imersão e aperfeiçoamento em países com os idiomas nativos que lecionam (15.15); priorização, em regime de cooperação entre a União, Estado e municípios, de programa de treinamento e formação continuada no Ensino Médio e Fundamental com a instituição de residência pedagógica, estabelecendo programas de bolsa para professores em formação (Licenciatura) (15.19); priorização de programas de formação de professores e profissionais da educação básica, instituindo programas de bolsa que propiciem a obtenção de uma segunda Licenciatura (15.20); e ampliação e garantia da oferta de bolsas de estudo integral de Pós-Graduação dos professores e demais profissionais da educação básica (16.5).

Constatou-se que as estratégias das metas 15 e 16 destacam o regime de cooperação entre a União, o Estado e os municípios em ações conjuntas para o fomento das metas, bem como o propósito de colaboração com instituições públicas e comunitárias de Ensino Superior para a oferta da formação inicial e continuada de docentes. É clara, entretanto, a ausência de estratégias significativas de fomento para a formação de professores no Estado. Isso não significa que o Estado de Santa Catarina não conte com programas que destinem recursos à formação docente, mas o PEE/SC, como política pública que ultrapassa governos, deveria estabelecer orientações claras sobre o empenho destes recursos, pois “a formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional” (Nóvoa, 2017, p. 1.111). Logo, deve ser pensada a partir de um *continuum*, refreando rupturas entre governos.

Saviani (2009, p. 153) proclama que “tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado”, ou manteremos frustradas as perspectivas sociais relacionadas à qualidade da educação brasileira.

Com vistas a conferir ainda maior rigor científico à pesquisa, identificou-se as unidades de registro relativas à formação de professores em outras metas e estratégias do PEE/SC, buscando-se os sentidos a elas correspondentes, a fim de que a análise das metas 15 e 16 não ficasse descontextualizada da perspectiva de formação de professores adotada na integralidade desta política pública.

A categoria de análise *oferta de formação inicial e continuada de docentes*, foi, então, identificada nas estratégias 1.18, 4.17 e 13.6.

A estratégia 1.18, estabelecida no contexto da universalização da educação infantil (meta 1), pretende a promoção da formação inicial e continuada dos profissionais da educação infantil, garantindo o atendimento por profissionais com formação superior, restringindo, assim, o seu objetivo.

A meta 4, que busca universalizar, para o público da educação especial, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, contempla a estratégia 4.17, que visa à realização de parcerias com instituições especializadas para a ampliação de oferta de formação continuada para o atendimento deste público.

A meta 13, que dispõe sobre a articulação com a União da elevação da qualidade da educação superior e a ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente efetivo, traz a estratégia 13.6 com abordagem ampla e não clara sobre o modelo de formação, apenas com o compromisso de promover, de forma articulada com a União, a formação continuada de docentes.

A *formação docente determinada pela área de atuação* aparece nas estratégias 1.18, 4.4, 4.21, 5.1, 5.7, 9.6 e 12.3. Nestas a proposta também se rege pelo determinismo da área de atuação, sendo possível destacar: a expansão do atendimento específico às populações do campo, quilombolas, povos indígenas, povos nômades e das comunidades tradicionais (2.8); a promoção da formação continuada de professores especialmente para atendimento educacional especializado (4.4 e 4.21); a garantia, a promoção e o estímulo à formação continuada para os professores alfabetizadores (5.1 e 5.7); a promoção da formação continuada de professores específica para atendimento das pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais (9.6); o estímulo à formação continuada e tecnológica digital de docentes que atuam na educação de jovens e adultos (10.8); e, por fim, o mapeamento da demanda e fomento da oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores para atender ao *deficit* de profissionais em todas as modalidades e áreas de conhecimento da educação básica (12.3).

Verificou-se que a formação inicial e continuada de docentes também é abordada nas demais metas do PEE/SC na perspectiva específica da demanda de professores por área de atuação, inspirando o abandono do núcleo fundamental da formação baseado na transformação interna daquele que passa de um suposto saber para o saber propriamente dito (Chauí, 2003).

Esclarecemos que, ao analisar a perspectiva epistemológica da formação de professores no PEE/SC não se propõe uma crítica à formação inicial e continuada adequada à área de atuação dos docentes, mas se busca refletir sobre como esta formação é proposta no âmbito da política pública. Aparenta-nos que o PEE/SC coloca a formação com o caráter de capacitação, atendendo às demandas sociais emergentes numa perspectiva utilitarista própria da epistemologia da prática.

Quanto a terceira categoria de análise, *financiamento da formação docente*, ainda tem-se, nas estratégias 3.1, 7.5 e 19.17, a seguinte forma: institucionalizar a política e o programa estadual para o Ensino Médio articulado aos programas nacionais, com garantia dos recursos financeiros para incentivar diversas práticas, inclusive a formação continuada em serviço dos professores (3.1); formalizar e executar estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas, dentre outras questões, à formação de professores (7.5); e garantir a aplicação de recursos financeiros que devem ser destinados à melhoria da qualidade e gratuidade do ensino na formação e valorização do Magistério (19.17).

Mesmo, portanto, quando se empreende uma análise para além do exposto nas metas 15 e 16, destinadas à formação inicial, continuada e de Pós-Graduação de professores, denota-se a escassez de estratégias relacionadas ao financiamento da formação docente e falta de objetivo de ampliação dos recursos para esta finalidade. Neste sentido, importa-nos clamar, com base em Chauí (2003), que a educação não seja tomada pelo prisma do gasto público, mas como um investimento social e político, o que somente é possível se for considerada como um direito e não como um privilégio ou um serviço.

DISCUSSÃO

Considerando que o decênio da vigência do PEE/SC tinha marco final originariamente designado para o ano de 2024, mostra-se pertinente a descrição dos dados constantes no Painel de Monitoramento do PEE/SC de Santa Catarina (2024b) a partir das categorias de análise das metas 15 e 16, quais sejam, *oferta de formação inicial e continuada de docentes, formação docente determinada pela área de atuação e financiamento da formação docente*, refletindo-se, então, sobre os respectivos achados à luz da fundamentação teórica referenciada.

O Estado de Santa Catarina instituiu, em 2019, em parceria com a empresa pública Centro de Informática e Automação do Estado de Santa Catarina S. A. (Ciasc), o projeto Educação na Palma da Mão, por meio do qual estabelece e disponibiliza os painéis de indicadores educacionais de Santa Catarina, utilizando o PowerBi como ferramenta de análise de dados e a Plataforma BoaVista como repositório dos dados sob gestão da SED/SC (Santa Catarina, 2024c).

O painel de monitoramento das metas do PEE/SC tem como referências o Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do PNE, o Painel de Monitoramento do PNE e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), elaborados e publicados pelo Inep e pelo Sistema de Informações Georreferenciadas (Santa Catarina, 2024b).

Para monitorar a meta 15, *formação inicial específica de nível superior*, obtida em curso de Licenciatura na área de conhecimento em que atuam, o Inep estabeleceu quatro indicadores, quais sejam: 1) percentual de docências ministradas por professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam – Educação Infantil (15A); 2) percentual de docências ministradas por professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam – Início Ensino Fundamental (15B); 3) percentual de docências ministradas por professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam – Final Ensino Fundamental (15C); e 4) percentual de docências ministradas por professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam – Ensino Médio (15D).

Nesta seção apresentamos os gráficos elaborados pelo Inep com base em dados do Indicador de Adequação da Formação Docente (2013-2023), disponibilizados no *site* do Painel de Monitoramento do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (Santa Catarina, 2024b).

Os dados demonstram que até o ano de 2023 o Estado de Santa Catarina atingiu, na Educação Infantil, apenas 60,60% de professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam, à medida que o Brasil e a Região Sul do país atingiram o mesmo percentual, 63,30%, *vide* Figura 1, que demonstra a evolução do desempenho no indicador ao longo do decênio.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental esse número aumenta expressivamente e Santa Catarina apresenta 87,90% de professores com a formação específica, enquanto a Região Sul atinge 81,30% e o Brasil, 74,90%, conforme verifica-se na Figura 2, a seguir.

Já para os Anos Finais do Ensino Fundamental o desempenho do indicador cai e Santa Catarina atinge apenas 63,40% de docências com formação superior adequada, à medida que a Região Sul do Brasil alcança 69,60% e o país atinge 60,40% em 2023, tudo conforme demonstra a Figura 3.

Por fim, no Ensino Médio os números apresentaram uma queda expressiva no ano de 2023. Santa Catarina que, em 2021, evidenciava 64,00% de professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam, em 2023 contou com o percentual de 53,20%. A Região Sul do país também destacou decadência nos últimos anos, indo de 72,40% em 2022 para 68,20% em 2023. O Brasil, contudo, manteve o índice em ascensão, indo de 65,20% em 2020 para 68,40% em 2023, tal como demonstra a Figura 4, a seguir.

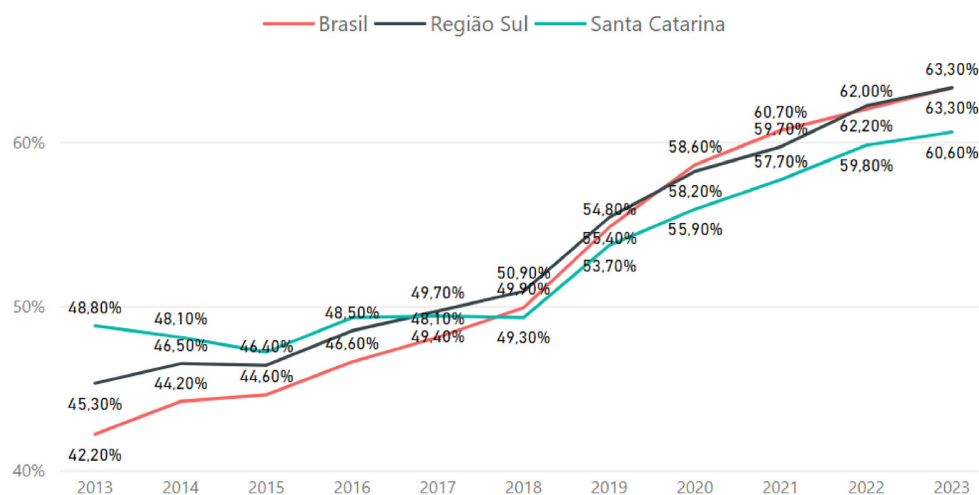


Figura 1. Percentual de docências ministradas por professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam – Educação Infantil.

Fonte: Monitoramento do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (Santa Catarina, 2024b).

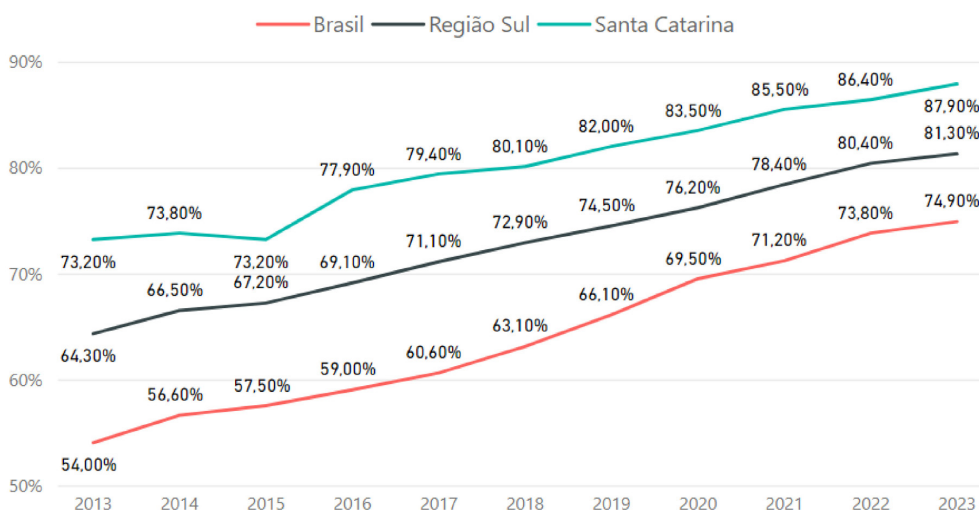


Figura 2. Percentual de docências ministradas por professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam – Anos Iniciais Ensino Fundamental.

Fonte: Monitoramento do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (Santa Catarina, 2024b).

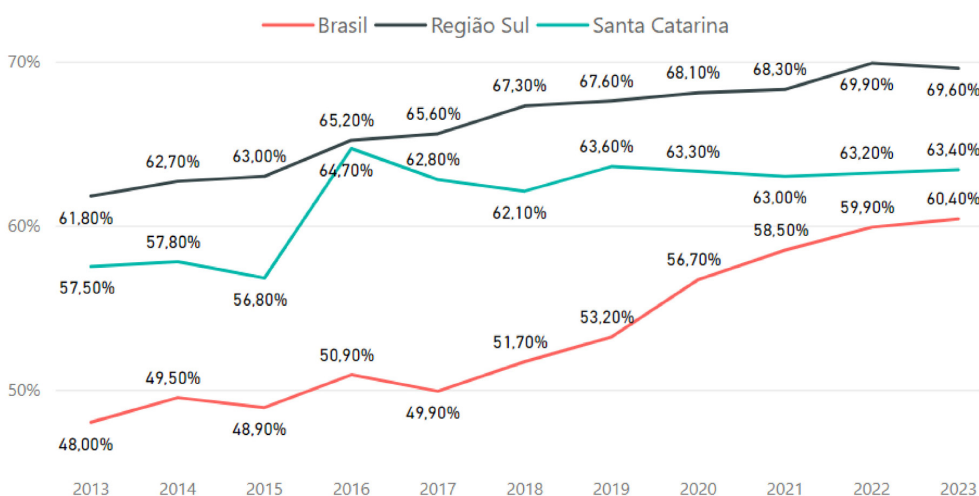


Figura 3. Percentual de docências ministradas por professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam – Anos Finais Ensino Fundamental.

Fonte: Monitoramento do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (Santa Catarina, 2024b).

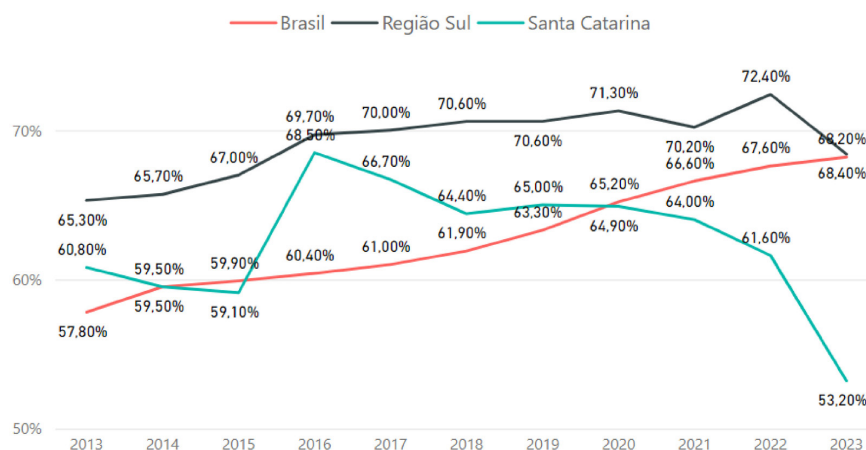


Figura 4. Percentual de docências ministradas por professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam – Ensino Médio.

Fonte: Monitoramento do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (Santa Catarina, 2024b).

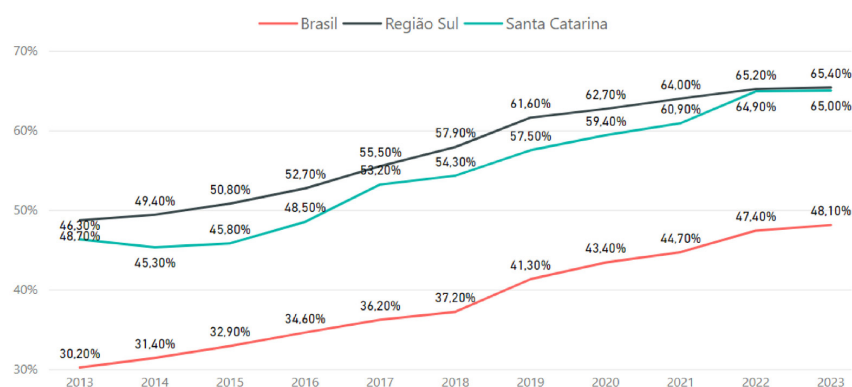


Figura 5. Professores da Educação Básica com Pós-Graduação *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu* (%).

Fonte: Monitoramento do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (Santa Catarina, 2024b).

No que se refere à meta 16, cujo objetivo é formar 75% dos professores da educação básica em nível de Pós-Graduação até o final da vigência do Plano e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, o Inep estabeleceu dois indicadores para acompanhamento da sua evolução: 1) Professores da Educação Básica com Pós-Graduação *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu* (%) (16A); e 2) Professores da Educação Básica que realizaram cursos de formação continuada (16B).

Em relação ao primeiro indicador, verifica-se o crescimento da formação de professores com Pós-Graduação na última década, quer seja no Estado, na Região ou no país. Em Santa Catarina, no ano de 2014, eram 45,30% de professores com Pós-Graduação, enquanto em 2023 esse percentual é de 65,00%, conforme mostra a Figura 5 a seguir.

Da análise da Sinopse Estatística da Educação Básica (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023) vislumbra-se que esse número foi alavancado em virtude da formação de professores em cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*. O referido relatório mostra que dos 97.685 professores da Educação Básica de Santa Catarina, 59.153 possuem especialização, 4.331 possuem Mestrado e 1.589 possuem Doutorado.

Terrão e Miyahira (2023), ao analisar esta meta no contexto do PNE, apontam um investimento educacional realizado pelos professores da educação básica no Brasil em todos os níveis de cursos de Pós-Graduação nos anos de 2014 e 2020. Ressalvas, contudo, mostram-se necessárias em relação ao baixo percentual de professores que realizaram Mestrado ou Doutorado, o que demonstra a ausência de ressonância do título dentro da própria rede pública, sobretudo financeira, para a permanência dos professores. O investimento na Pós-Graduação *stricto sensu*, ainda pequeno, portanto, pouco contribui para o alcance da meta 16 do PNE e, como vimos, também da meta 16 do PEE/SC. Neste sentido,

De pronto, esta forma de organizar os dados oferece a possibilidade de observar como o investimento em cursos de mestrado ou doutorado não é uma estratégia educacional para professores da educação básica no Brasil, visto que os indicadores sobre o número total de docentes da educação básica (ensino infantil, fundamental I, II e médio) mostram que 4,05% e 0,87%, respectivamente mestrado e doutorado, dos professores que trabalham na educação básica, em todas as regiões do Brasil no ano de 2020, possuem formação em cursos de *stricto sensu* (Terrão; Miyahira, 2023, p. 657, grifei).

Do mesmo modo, importa-nos chamar a atenção para questões que ainda precisam ser analisadas com profundidade no que diz respeito aos cursos de especialização no Brasil. Os cursos de Pós-Graduação *lato sensu* não possuem indicadores de qualidade tampouco são criteriosos os seus atos regulatórios. Neste contexto, há uma vasta oferta destes cursos com baixo custo e qualidade duvidosa, o que facilita o acesso e a obtenção da certificação, porém sem que ela importe verdadeira formação docente.

No que se refere ao segundo indicador da meta 16 do PEE/SC, verifica-se que até 2023 33,30% dos professores da Educação Básica não fizeram cursos de formação continuada. A situação revela-se ainda mais grave no contexto nacional, sendo possível identificar que, aproximadamente, 58,30% dos professores não participaram de formação continuada até o ano de 2023.

De acordo com o 4º Relatório de Monitoramento e Avaliação do PEE/SC (Santa Catarina, 2023a), mesmo que haja esforços para a consecução deste indicador, a meta não deverá ser alcançada até o final da vigência do Plano. É verdade, contudo, que no ano de 2024 o governo do Estado de Santa Catarina adotou um importante mecanismo de viabilização da formação continuada para os professores da rede estadual de ensino. Com a instituição do Programa Universidade Gratuita, pela Lei Complementar nº 831, de 31 de julho de 2023, “destinado ao fomento da educação superior, em nível de graduação, prestado pelas fundações e autarquias municipais universitárias e por entidades sem fins lucrativos de assistência social” (Santa Catarina, 2023c), as instituições comunitárias, que aderiram ao referido Programa, para nele permanecerem, devem “promover programas de formação continuada para profissionais da educação da rede pública estadual de ensino, com carga horária de, pelo menos, 60 (sessenta) horas” (Santa Catarina, 2023c).

É preciso, entretanto, refletir criticamente sobre a proposta, uma vez que acreditamos que a formação continuada de professores deve ser gerada no contexto educacional para ter significado, reelaborando os saberes iniciais dos docentes em confronto com as próprias práticas, proporcionando, assim, uma reflexão teórica sobre os saberes (Wagner; Cunha, 2019). Neste sentido, a contrapartida do Programa Universidade Gratuita deve ser conduzida de modo que permita a interação entre a universidade e os professores da educação básica, e, na perspectiva de Nóvoa (2017), se edifique um novo lugar para a formação de professores, em que seja possível reforçar a presença da universidade no espaço da profissão docente e a presença da profissão no espaço da formação universitária, projetando-se a docência enquanto profissão baseada no conhecimento.

CONCLUSÃO

Ao analisar a perspectiva epistemológica da formação de professores no PEE/SC, não se discorda da imprescindibilidade da formação inicial e continuada adequada à área de atuação dos docentes, mas busca-se refletir sobre como esta formação é proposta no âmbito da política pública.

A análise da oferta de formação inicial docente no PEE/SC demonstrou que ela está objetivamente relacionada à obtenção de diplomas compatíveis com a área de atuação dos professores. No mesmo sentido, a formação continuada aparece nesta política pública com o viés de capacitação docente, quer seja para o uso de tecnologias, para o atendimento de comunidades indígenas, de quilombolas, da educação especial, dentre outros. Verificou-se, portanto, uma perspectiva utilitarista para a formação docente, distante da valorização do conhecimento e das experiências dos professores, num evidente compromisso com a diplomação e a certificação dos docentes, sem, contudo, abordar elementos relacionados à reflexão sobre as práticas, a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e a formação integral docente e discente.

O fenômeno, por sua vez, não é restrito ao PEE/SC, mas perpassa a formação de professores no Brasil, uma vez que os planos estaduais e municipais foram concebidos a partir das diretrizes do PNE. Ora, se a educação se apresenta com importância incontestável para a sociedade, então é necessário ajustar as políticas públicas ao discurso e às decisões governamentais ou nos manteremos frustrados em relação à qualidade da educação no país.

Tanto o atual PNE quanto o PEE/SC tiveram seu prazo de vigência prorrogado, e a análise dos dados relativos ao alcance das metas demonstra que estamos caminhando ainda muito distantes dos objetivos sociais em educação. Ademais, não se mostram claras as estratégias de financiamento da formação de professores, cujos efeitos reverberam na análise dos dados que demonstram o descumprimento das metas no final do prazo decenal de vigência desta norma. É evidente que uma formação com caráter de transformação demanda o empenho de recursos financeiros que assegurem condições adequadas de trabalho e de financiamento da formação docente, que permitam a valorização dos salários e o efetivo reconhecimento dos cursos de Pós-Graduação nos planos de carreira.

Por derradeiro, cumpre-nos relatar a necessidade de novas pesquisas que abordem os impactos da prorrogação do prazo de vigência do PNE e do PEE/SC. Afinal, se por um lado a flexibilização da vigência dos planos adia a discussão sobre os aprimoramentos necessários à educação e sobre os desafios relacionados à efetivação dos planos, por outro reconhece a complexidade e a dimensão do trabalho de elaboração dos novos planos, garantindo o debate profundo acerca do descumprimento das metas do plano anterior e o estabelecimento de novas e compatíveis metas e estratégias para o desenvolvimento e a melhoria da qualidade da educação nacional.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) pelo apoio.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAZZO, V. L. Os institutos superiores de educação ontem e hoje. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 23, n. 23, p. 267-283, 2004. DOI: <http://doi.org/10.1590/0104-4060.342>.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista Histedbr On-Line**, Campinas, v. 11, n. 42, p. 94-112, 2011. DOI: <http://doi.org/10.20396/rho.v11i42.8639868>.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 jan. 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: 25 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 nov. 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 25 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 jan. 2026.

BRASIL. Resolução CP nº 1, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas “c” e “h” da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, p. 50, 7 out. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp001_99.pdf. Acesso em: 25 jan. 2026.

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**, Brasília, DF, 9 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 25 jan. 2026.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 31, 18 fev. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 25 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 jul. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11502.htm. Acesso em: 25 jan. 2026.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 jan. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.755%2C%20DE%2029%20DE%20JANEIRO%20DE%202009.&text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de%20continuad%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias. Acesso em: 25 jan. 2026.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jun. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 25 jan. 2026.

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**, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 25 jan. 2026.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 mai. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 25 jan. 2026.

BRASIL. Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 fev. 2018. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=130>. Acesso em: 25 jan. 2026.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-*242332819. Acesso em: 25 jan. 2026.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de janeiro de 2024. Altera o Art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jan. 2024a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=254451-rcp001-24&category_slug=janeiro-2024&Itemid=30192. Acesso em: 25 jan. 2026.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 4, de 2024, aprovado em 12 de março de 2024. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 mar. 2024b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=256291-pcp004-24&category_slug=marco-2024&Itemid=30192. Acesso em: 25 jan. 2026.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a 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). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 mai. 2024c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558>. Acesso em: 25 jan. 2026.

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 por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jul. 2024d. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14934.htm. Acesso em: 25 jan. 2026.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5-15, 2003. DOI: <http://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>.

DIAS, R. E. BNCC no contexto de disputas: implicações para a docência. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, p. 1-13, 2021. DOI: <http://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.57075>.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, 2003. DOI: <http://doi.org/10.1590/S0101-73302003000400004>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Brasil/Santa Catarina**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/panorama>. Acesso em: 25 jan. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 25 jan. 2026.

JUNG, H. S.; FOSSATTI, P. Duas décadas de LDB 9394/96: gênese, (des)caminhos, influência internacional e legado. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 53-65, 2018. DOI: <http://doi.org/10.4025/tpe.v21i3.45213>.

