

**A formação de professores sob a perspectiva internacional:
uma análise do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina**

*Teacher training from an international perspective:
an analysis of the Santa Catarina State Education Plan*

*Formación docente desde una perspectiva internacional:
un análisis del Plan de Educación del Estado de Santa Catarina*

Morgana Bada Caldas¹
Universidade do Extremo Sul Catarinense

Naiara Gracia Tibola²
Universidade do Planalto Catarinense

Resumo: O objetivo geral da pesquisa foi compreender a concepção epistemológica de formação de professores expressa no Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (PEE/SC), refletindo sobre suas metas e estratégias no contexto de sua execução e sob a perspectiva das organizações internacionais. Como objetivo específico, buscou-se analisar as metas 15 e 16 do PEE/SC, referentes à formação docente, e os dados do Painel de Monitoramento do PEE/SC, considerando a experiência nacional e a influência internacional. Com abordagem qualitativa, adotou-se a análise documental como procedimento metodológico. Concluiu-se que o PEE/SC, em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE) e sob influência de organismos internacionais, fundamenta-se na epistemologia da prática como concepção teórica para a formação de professores. Verificou-se, ainda, que a oferta de formação inicial e continuada no estado está vinculada à área de atuação docente, e que o cumprimento das metas se mostra distante do planejado para o período de vigência.

Palavras-chave: Formação de Professores; Políticas Públicas em Educação; Relações Internacionais.

Abstract: The overall objective of this research was to understand the epistemological conception of teacher training expressed in the Santa Catarina State Education Plan (PEE/SC), reflecting on its goals and strategies in the context of its implementation and from the perspective of international organizations. Specifically, it sought to analyze goals 15 and 16 of the PEE/SC, related to teacher training, and to consider data from the PEE/SC Monitoring Panel, taking into account national experience and international influence. Using a qualitative approach, document analysis was adopted as the methodological procedure. It was concluded that the PEE/SC, in line with the National Education Plan (PNE) and under the influence of international organizations, is based on the epistemology of practice as a theoretical conception for teacher training. It was also found that the provision of initial and

¹ Doutora em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESC, Criciúma, Santa Catarina (SC), Brasil. E-mail: morgana.bada@unesc.net; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4364222001061498>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4554-5461>.

² Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages, Santa Catarina (SC), Brasil. E-mail: profa.naiara@uniplaclages.edu.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4772526675180055>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9938-8997>.

continuing training in the state is linked to the area of teaching activity, and that the achievement of the goals is far from what was planned for the period of validity.

Keywords: Teacher Training; Public Policies in Education; International Relations.

Resumen: El objetivo general de esta investigación fue comprender la concepción epistemológica de la formación docente expresada en el Plan de Educación del Estado de Santa Catarina (PEE/SC), reflexionando sobre sus metas y estrategias en el contexto de su implementación y desde la perspectiva de las organizaciones internacionales. Específicamente, se buscó analizar las metas 15 y 16 del PEE/SC, relacionadas con la formación docente, y los datos del Panel de Monitoreo del PEE/SC, considerando la experiencia nacional y la influencia internacional. Mediante un enfoque cualitativo, se adoptó el análisis documental como procedimiento metodológico. Se concluyó que el PEE/SC, en consonancia con el Plan Nacional de Educación (PNE) y bajo la influencia de las organizaciones internacionales, se fundamenta en la epistemología de la práctica como concepción teórica para la formación docente. Asimismo, se constató que la provisión de formación inicial y continua en el estado está vinculada al área de actividad docente, y que el logro de las metas dista mucho de lo previsto para el período de vigencia.

Palabras clave: Formación del Profesorado; Políticas Públicas en Educación; Relaciones Internacionales.

Recebido em: 30 de março de 2026.

Aceito em: 11 de junho de 2026.

Introdução

Desde a década de 1990, a educação brasileira tem sido influenciada por recomendações e estratégias internacionais voltadas ao fortalecimento da economia do país. Aderindo aos apelos do capital, o Brasil passou a incorporar aos documentos oficiais o caráter empirista da educação, voltando-se para o alcance de índices educacionais rigorosamente controlados por sistemas governamentais de avaliação. Moraes e Torriglia (2003, p. 55) asseveram que o âmbito epistemológico da profissão docente no Brasil passou a ser concebido para o “desenvolvimento de competências para ‘usar, fazer e interagir’ como recomenda o documento da Cepal/Unesco (1992)”. Este movimento foi evidenciado tanto pela identidade estabelecida entre os objetivos do Banco Mundial e os que constaram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) quanto pelas diretrizes de formação de professores que sobrevieram a partir desta data. Um movimento padronizador consolidou-se e reforçou a lógica instrumental curricular do modelo de competências, que parte do pressuposto de que a formação docente é voltada à resolução dos problemas da prática.

Após a aprovação do atual Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014), os Estados e municípios tiveram o prazo de um ano para elaborar ou reformular seus planos de educação em consonância com o nacional. No mesmo período, sobreveio a Agenda 2030,

composta por 17 Objetivos a serem cumpridos entre 2015 e 2030 pelos 193 Estados-membros da ONU, dentre os quais o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, que se destina a “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015, p. 23). Partindo deste contexto, delineou-se como objetivo geral da pesquisa compreender a concepção epistemológica de formação de professores expressa no Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (PEE/SC) e refletir sobre as respectivas metas e estratégias no contexto de sua execução e sob a perspectiva das organizações internacionais.

Para tanto, foi delineado o objetivo específico de analisar as metas 15 e 16 do PEE/SC, que se referem à formação de professores, e os dados do Painel de Monitoramento do PEE/SC, considerando a experiência nacional e a perspectiva das organizações internacionais.

De abordagem qualitativa, adotou-se a análise documental do PEE/SC (Santa Catarina, 2015) e a observação dos dados do Painel de Monitoramento do PEE/SC (Santa Catarina, 2024), ambos utilizados como fontes de dados.

A partir da análise de conteúdo de Bardin (2016), por meio da técnica categorial, foi possível 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.

Segundo Bardin (2016), a unidade de registro corresponde à unidade de significado a ser codificada, devendo ser analisada de acordo com a unidade de contexto na qual se insere. Assim, as unidades de registro referentes à formação docente foram reunidas de acordo com o seu sentido no âmbito da respectiva unidade de contexto. Considerando as unidades de registro interpretadas em seu contexto e identificadas nas estratégias das metas 15 e 16 do PEE/SC, foram elaboradas as seguintes categorias de análise: a) oferta de formação inicial e continuada de docentes; b) formação docente determinada pela área de atuação; e c) financiamento da formação docente.

A revisão da literatura evidenciou duas principais abordagens epistemológicas voltadas à formação de professores: a epistemologia da prática e a epistemologia da práxis. Com base nos sentidos identificados no material categorizado, foi possível reconhecer qual dessas concepções predomina no PEE/SC. Em seguida, considerou-se igualmente relevante examinar os dados disponíveis no Painel de Monitoramento do PEE/SC (Santa Catarina, 2024) referentes ao alcance das metas 15 e 16, promovendo-se, assim, uma reflexão sobre os resultados obtidos. A análise revelou a complexidade global do fenômeno epistemológico subjacente à formação docente, indo além do âmbito local e possibilitando reflexões sobre a influência do cenário internacional.

Este artigo apresenta parte dos resultados decorrentes de pesquisa desenvolvida pela primeira autora em estágio pós-doutoral, sob a supervisão da segunda autora, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), localizada em Lages, SC, Brasil, com bolsa de estudos da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), Edital 20/2024.

O trabalho está organizado em duas seções principais. A primeira aborda as principais concepções epistemológicas de formação de professores no Brasil e a adoção das recomendações e estratégias internacionais a esse respeito. A segunda apresenta a análise das metas 15 e 16 do PEE/SC, contextualizando-as quanto à sua implementação e à perspectiva dos organismos internacionais sobre a formação docente.

Considerações sobre a formação de professores no Brasil: suas concepções epistemológicas e a adoção das recomendações e estratégias internacionais

O advento de uma legislação orientadora da formação docente no Brasil, deu-se apenas na década de 60 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). Contudo, o quadro político decorrente do golpe militar de 1964 levou a LDB a sofrer várias alterações para atender à ideologia desenvolvimentista daquele momento, quando a formação foi revestida de 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 à 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 em larga escala no ensino de 2º grau.

Com a redemocratização do país, após a ditadura militar, e a promulgação da Constituição Federal de 1988, estabeleceu-se um processo de intensa discussão sobre a educação nacional, revelando questões ideológicas, concepções de sociedade e conflitos entre

os interesses públicos e privados (Jung & Fossatti, 2018). Assim, após intenso debate, surgiu a nova LDB, firmada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996). Com esta LDB, a formação docente no Ensino Superior foi assegurada, o que 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 esse anseio foi ratificado pela Resolução CP nº 1, de 30 de setembro de 1999, que indica 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, foram instituídas em 2002 e demonstraram os anseios quanto ao desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores (Brasil, 2002).

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). Desde a década de 1990, a educação brasileira tem sido influenciada por recomendações e estratégias internacionais voltadas ao fortalecimento do setor econômico do país. O investimento em educação, como mecanismo de combate à pobreza, sustentou os empréstimos do Banco Mundial aos países emergentes e permitiu a realização de reformas educacionais em consonância com as diretrizes internacionais, num movimento relacionado ao progresso técnico, para o qual a educação deveria direcionar seus esforços.

A partir dos anos 1990, sob influência de organismos internacionais como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), os países da América Latina, incluindo o Brasil, passaram a alinhar suas políticas educacionais às demandas do mercado global, incorporando uma perspectiva empirista voltada ao alcance de indicadores educacionais controlados por sistemas de avaliação. Esse movimento impactou diretamente a formação de professores, aproximando as diretrizes nacionais das orientações de organismos como o Banco Mundial e consolidando uma concepção baseada no desenvolvimento de competências instrumentais (Moraes; Torriglia, 2003).

Nesse contexto, iniciativas como os Institutos Superiores de Educação reforçaram uma formação de caráter técnico em detrimento de uma perspectiva crítica (Saviani, 2008). A LDB de 1996 e, posteriormente, o PNE de 2001 passaram a orientar a organização da educação nacional, definindo prioridades e metas para o setor (Saviani, 2000).

A partir dos anos 2000, observa-se a intensificação das políticas de formação docente, com a ampliação do papel da Capes (Lei nº 11.502/2007), a instituição da Política Nacional de

Formação (Decreto nº 6.755/2009) e a criação do Pibid (Decreto nº 7.219/2010), fortalecendo a articulação entre universidade e escola. Com o PNE de 2014, especialmente nas metas 15 e 16, essas políticas foram reestruturadas, resultando no Decreto nº 8.752/2016, que consolidou a formação docente em regime de colaboração federativa.

Paralelamente, o cenário nacional dialoga com agendas globais, como a Declaração de Incheon (2015) e a Agenda 2030³, cujo ODS 4 reafirma o compromisso com uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, destacando a centralidade da formação de professores nesse processo.

Esse cenário evidencia que o PNE resulta tanto de conquistas históricas no campo educacional quanto de diretrizes de organismos internacionais, como o Banco Mundial. Nesse sentido, a Agenda 2030, com a participação ativa da UNESCO, torna-se referência para a implementação do PNE, orientando os esforços nacionais em consonância com os compromissos globais. Ainda que se reconheça a influência de tendências de padronização, destaca-se a centralidade da formação de professores na agenda internacional, expressa na Meta 4.c do ODS 4.

Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países de menor desenvolvimento relativo e pequenos Estados insulares em desenvolvimento (Unesco, 2016, p. 53).

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019), posteriormente alterada pela Resolução CNE/CP nº 1/2024 (Brasil, 2024c), instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores e a BNC-Formação, reforçando um movimento de padronização curricular baseado no modelo de competências e na centralidade da prática. Em 2024, a Resolução CNE/CP nº 4 revogou a normativa anterior e estabeleceu novas diretrizes para a formação inicial, evidenciando a descontinuidade das políticas e a permanência dos esforços de alinhamento curricular às demandas educacionais, com ênfase na articulação entre teoria e prática e na aproximação entre instituições formadoras e escolas (Brasil, 2024a; 2024b).

Esse cenário fortalece uma perspectiva instrumental da formação docente, centrada no desempenho e na resolução de problemas práticos, em detrimento das dimensões sociais, culturais e políticas da profissão (Dias, 2021). Tal orientação aproxima-se de uma

3 A Declaração de Incheon foi um documento firmado em maio de 2015, no Fórum Mundial de Educação, realizado em Incheon, na Coreia do Sul. Ela representa o compromisso da comunidade internacional para o alcance do ODS 4 da Agenda 2030 (Unesco, 2015).

epistemologia da prática, de caráter utilitarista e tecnicista, que reduz o professor a mediador do conhecimento (Tardif; Lessard, 2014) e reforça mecanismos de controle, meritocracia e padronização (Magalhães, 2019).

Esse movimento não é recente, sendo resultado de reformas educacionais iniciadas nos anos 1990, que contribuíram para a reconfiguração e precarização do trabalho docente (Shiroma, 2003; Nóvoa, 2017). Nessa direção, Chauí (2003) critica a primazia da prática em detrimento da teoria, destacando seus vínculos com a lógica capitalista de formação. Em contraposição, a epistemologia da práxis propõe uma formação docente crítica e reflexiva, que articula teoria e prática e valoriza as dimensões históricas e sociais da docência (Wagner; Cunha, 2019, p.255).

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.

A epistemologia da práxis concebe teoria e prática como experiências indissociáveis, e, por essa via, adota uma perspectiva emancipadora. Esta concepção de formação adota uma perspectiva mais humanista, percebendo o indivíduo a partir da realidade em que está inserido no 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 nesse viés epistemológico. Conforme ela, há obra de pensamento somente 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 as 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 próprio processo de formação, permitindo que participem de uma elaboração pedagógica compartilhada e emancipadora.

A formação de professores no PEE/SC: metas e estratégias no contexto de sua execução e da perspectiva das organizações internacionais.

Ao investigarmos as concepções epistemológicas de formação de professores adotadas no PEE/SC, encontramos resultados que refletem a perspectiva nacional. De igual forma, como o PNE é um dos principais mecanismos para o atingimento do ODS 4 da Agenda 2030, os indicadores que compõem o monitoramento do PNE e do PEE/SC também convergem para a perspectiva global de formação de professores.

Figura 1 – A influência da perspectiva internacional no PEE/SC.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Assim, a análise documental do PEE/SC permitiu identificar categorias que evidenciam a complexidade global do fenômeno epistemológico que orienta a formação de professores, ultrapassando o contexto local para viabilizar reflexões sobre a influência do panorama internacional.

A unidade de registro é, consoante Bardin (2016), a unidade de significado a ser codificada. A análise documental das metas 15 e 16 e das estratégias a elas relacionadas no PEE/SC permitiu a identificação das unidades de registro relacionadas à epistemologia da prática e da práxis. As unidades de registro, por sua vez, foram analisadas dentro das unidades de contexto, cujos resultados permitiram a elaboração das categorias de análise, ora apresentadas.

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 oportunização, 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 a garantir a todos os profissionais da educação básica uma formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

A análise documental do PEE/SC permitiu compreender o contexto de abordagem no qual estão inseridas as respectivas estratégias. Assim, foi possível identificar as unidades de registro relacionadas à epistemologia da prática e da práxis no âmbito das estratégias relativas às metas pesquisadas. Considerando as unidades de contexto, as estratégias das metas 15 e 16 do PEE/SC foram categorizadas da seguinte maneira: a) oferta de formação inicial e continuada de docentes; b) formação docente determinada pela área de atuação; c) financiamento da formação docente.

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 específica para docentes na área de sua atuação e a oportunidade de realização periódica de formação continuada, muitas estratégias estão centralizadas na oferta dessas formações, quer seja criando, assegurando ou promovendo iniciativas nesse sentido.

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, ainda, 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, em evidente compromisso com a diplomação e a certificação dos professores, sem, contudo, abordar elementos relacionados à reflexão sobre as práticas, à melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e à 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. É relevante a adequação da formação de professores à sua área de atuação contudo, mostra-se restrita a perspectiva adotada no PEE/SC neste ponto. Metas e estratégias relacionadas à formação de professores, pela via utilitarista, estritamente designadas ao atendimento das demandas formativas definidas pela área de atuação, coadunam-se com a perspectiva epistemológica da prática de caráter objetivista. A meta estabelece o percentual de formação inicial dos docentes a partir das necessidades identificadas na unidade federativa, no entanto, as estratégias não denotam preocupação com a adoção de modelos inovadores de formação docente, tampouco compromisso com o futuro da profissão docente.

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 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 destinam 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, evitando rupturas entre governos. Saviani (2009) 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” (p. 153), ou manteremos frustradas as perspectivas sociais relacionadas à qualidade da educação brasileira.

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. Este achado parece encontrar respaldo na estratégia indicativa prevista na Meta 4.c, meio de implantação da Meta 4.7, do ODS 4, relacionada ao aumento substancial do contingente de professores qualificados até 2030. De acordo com o documento, é preciso:

Oferecer aos professores as habilidades tecnológicas adequadas para lidar com TIC e redes sociais, bem como habilidades de alfabetização midiática e pensamento crítico, além de oferecer treinamentos sobre como lidar com desafios de alunos com necessidades educacionais especiais (Unesco, 2016, p. 55).

Ademais, como os indicadores que compõem o monitoramento do PNE e do PEE/SC convergem para a perspectiva global de formação de professores, especialmente exposta na Agenda 2030, é possível observar a coerência entre os indicadores adotados em nível estadual e nacional, e aqueles relacionados às metas das Nações Unidas e do Brasil no âmbito da Meta 4.c, meio de implantação da Meta 4.7, do ODS 4. Para corroborar a afirmação, invocamos a conjugação que o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) faz neste ponto em relação às metas das ONU e do Brasil para o ODS 4, com a definição dos respectivos indicadores, os quais convergem para a perspectiva adotada na formulação dos indicadores de monitoramento dos planos de educação estadual e nacional:

Meta 4.c

Nações Unidas

Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento.

Brasil

Até 2030, assegurar que todos os professores da educação básica tenham formação específica na área de conhecimento em que atuam, promovendo a oferta de formação continuada, em regime de colaboração entre União, estados e municípios, inclusive por meio de cooperação internacional. +

Indicadores

4.c.1 - Proporção de professores (a) na pré-escola; (b) nos anos iniciais do ensino fundamental; (c) nos anos finais do ensino fundamental; e (d) no ensino médio, que receberam pelo menos a formação mínima (por exemplo: formação pedagógica), antes ou durante o exercício da profissão, requerida para lecionar num determinado nível de ensino num dado país (Ipea, 2019, n.p.).

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, 2024).

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).

Os dados demonstram que, até 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%, o 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%. Já para os Anos Finais do Ensino Fundamental, o desempenho do indicador cai e Santa Catarina atinge apenas 63,40% de docentes com formação superior adequada, à medida que a Região Sul do Brasil alcança 69,60% e o país atinge 60,40% em 2023.

No Ensino Médio, os números apresentaram uma queda expressiva em 2023. Santa Catarina, que, em 2021, registrava 64,00% de professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam, em 2023, passou para 53,20%. A Região Sul do país também registrou queda nos últimos anos, passando de 72,40% em 2022 para 68,20% em 2023. O Brasil, contudo, manteve o índice em ascensão, passando de 65,20% em 2020 para 68,40% em 2023.

O Marco de Ação para o ODS 4 – Educação 2030 (Unesco, 2016) expressou preocupação com a demanda por professores nos próximos anos, afirmando que, até 2030, seriam necessários mais de 3,2 milhões de professores além do quadro atual para que a educação primária universal seja alcançada, e mais 5,1 milhões para a universalização do primeiro nível da educação secundária. Relata ainda que, em um terço dos países com dados disponíveis, menos de 75% dos professores primários são formados de acordo com os padrões nacionais. O documento também critica as decisões tomadas no passado de reduzir os padrões durante a falta de professores, o que teria contribuído para uma tendência crescente de salas de aula serem preenchidas por professores despreparados e não profissionais.

No caso concreto em apreço os dados do painel de monitoramento demonstram um distanciamento evidente entre o percentual de execução e a meta estabelecida na política pública, o que enseja uma reflexão acerca da necessidade de observação da estratégia indicativa prevista na Meta 4.c, meio de implantação da Meta 4.7 do ODS 4 – Educação 2030, relacionada ao desenvolvimento de estratégias sensíveis a gênero para atrair melhores e mais motivados candidatos à docência e garantir que eles sejam alocados onde são mais necessários (Unesco, 2016).

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 no Estado, na Região ou no país. Em Santa Catarina, em 2014, 45,30% dos professores possuíam pós-graduação, enquanto, em 2023, esse percentual é de 65,00%.

Da análise da Sinopse Estatística da Educação Básica (Inep, 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 na própria rede pública, sobretudo na área financeira, para a permanência dos professores.

Neste ponto, importa-nos destacar que também o Marco de Ação para o ODS 4 – Educação 2030 (Unesco, 2016) não menciona como estratégia para o atingimento da Meta 4.c, meio de implantação da Meta 4.7, relacionada ao aumento substancial do contingente de professores qualificados, o incentivo à formação docente em cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, em que pese o documento faça referência à inclusão de medidas políticas e legislativas para tornar a profissão docente atraente para atuais e futuros profissionais.

O investimento na Pós-Graduação *stricto sensu*, ainda pequeno, portanto, contribui pouco 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).

Do mesmo modo, importa-nos chamar a atenção para questões que ainda precisam ser analisadas em 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 de 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 realizaram 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 2023.

Convém ressaltar que o Marco de Ação para o ODS 4 – Educação 2030 (Unesco, 2016, p. 54) chama a atenção para a necessidade de disponibilizar tempo e espaço para que os professores possam usufruir de oportunidades de desenvolvimento profissional. Entendemos ainda, que a formação continuada precisa permitir, no tempo e no espaço adequados, também a ressignificação do conhecimento prévio do professor, sob pena de não alcançar a adesão necessária e/ou de não se transformar em mecanismo relevante para o aumento da qualidade da educação.

É verdade, contudo, que, em 2024, o governo do Estado de Santa Catarina adotou um importante mecanismo para viabilizar a formação continuada dos 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, 2023), as instituições comunitárias, que aderiram ao referido Programa, 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, 2023).

É preciso, entretanto, refletir criticamente sobre a proposta, considerando que a formação continuada deve emergir do contexto e da prática docente, promovendo a reelaboração dos saberes e sua problematização teórica (Wagner & Cunha, 2019). Nesse sentido, embora relevante, a contrapartida do Programa Universidade Gratuita deve favorecer a interação entre a universidade e a educação básica, fortalecendo, como propõe Nóvoa (2017), a articulação entre a formação e a profissão docente, ancorada no conhecimento.

Conclusões

A pesquisa permitiu identificar que: 1) o PEE/SC preocupa-se com a oferta de formação inicial e continuada aos professores, mas esta se encontra estritamente vinculada à área de atuação dos docentes, num evidente compromisso com a diplomação e a certificação dos professores, sem, contudo, abordar elementos relacionados à reflexão sobre as práticas e a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem; 2) o percentual de formação inicial dos docentes é estabelecido a partir das necessidades identificadas na unidade federativa, no entanto, as estratégias não demonstram preocupação com a adoção de modelos inovadores de formação de professores tampouco de compromisso com o futuro da profissão docente; 3) as metas e estratégias relacionadas à formação de professores foram estabelecidas pela via utilitarista, designadas estritamente para o atendimento das demandas formativas definidas por sua área de atuação, o que coaduna com a formação de professores na perspectiva epistemológica da prática, de caráter objetivista; 4) há coerência entre os indicadores adotados nas esferas estadual e nacional com aqueles destinados às Nações Unidas e ao Brasil no âmbito da Meta 4.c, meio de implementação da Meta 4.7 do ODS 4, que se refere ao aumento do contingente de professores qualificados até 2030; 5) apesar do esforço para atingir as recomendações da Agenda 2030, a efetivação das metas do PNE e do PEE/SC está distante dos objetivos delineados para o decênio 2015-2024.

Por fim, ainda que se exponha os interesses do capital na adoção da concepção epistemológica da prática nos planos de educação trazidos ao debate, não se pode afastar a existência de aspectos relevantes na Meta 4.c, meio de implementação da Meta 4.7 do ODS 4, dentre eles a invocação em suas estratégias indicativas da necessidade de valorização da carreira docente por intermédio de melhores condições de trabalho, de salários de professores e de tempo e espaço para que eles possam usufruir de oportunidades de desenvolvimento profissional (Unesco, 2016). Os dados analisados, contudo, demonstram que ainda são grandes os desafios para a execução dos planos de educação relacionados nesta pesquisa, uma vez que o percentual de execução está, predominantemente, distante das metas estabelecidas nos âmbitos estadual e nacional.

Referências

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

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. Brasília, DF, 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,continuada%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias](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,continuada%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias.). 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. Brasília, DF, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.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. Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 25 jan. 2026.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 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. Brasília, DF, 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. Brasília, DF, 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. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 03 mar. 2025.

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. 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. Brasília, DF, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11502.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. Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 03 mar. 2025.

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. Brasília, DF, 2024b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=256291-ppc004-24&category_slug=marco-2024&Itemid=30192. 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. Brasília, DF, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp001_99.pdf. 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. Brasília, DF, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. 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). Brasília, DF, 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). Brasília, DF, 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. *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). Brasília, DF, 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.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, set./dez. 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>.

DIAS, R. E. BNCC no contexto de disputas: implicações para a docência. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 14, n. 1, p. 1-13, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/57075> Acesso em 30 mar. 2026.

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

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. *Revista de Educação PUC-Campinas*, [S. l.], n. 20, 2006. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/220>. Acesso em: 30 mar. 2026.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Básica*. Brasília. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 25 jan. 2026.

IPEA. (2019). Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *4. Educação de Qualidade*. Brasília. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ods/ods4.html>. Acesso em: 30 mar. 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, 5 dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/tpe.v21i3.45213>.

MAGALHÃES, S. M. Formação continuada de professores: uma análise epistemológica das concepções postas no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2015). *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 184-204, 2019. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820432019184>. Acesso em: 25 jan. 2026.

MAGALHÃES, S. M. O.; SOUZA, R. C. C. R. Epistemologia da práxis e a produção do conhecimento. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 27, n. 64, p. 17-40, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1702/pdf>. Acesso em: 25 jan. 2026.

MORAES, M. C. M. de; TORRIGLIA, P. L. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 45-60.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1.106-1.33, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843>. Acesso em: 25 jan. 2026.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*. Brasília, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2025.

SANTA CATARINA. *Lei Complementar nº 831, de 31 de julho de 2023*. Institui o Programa Universidade Gratuita. Florianópolis: Governo do Estado de Santa Catarina, 2023. Disponível em: <https://leis.ale.sc.gov.br/ato-normativo/22071>. Acesso em: 30 de mar. 2026.

SANTA CATARINA. *Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015*. Aprova o Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (PEE) para o decênio 2015-2024 e estabelece outras providências. Florianópolis, 14 dez. 2015. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/consultas/plano-estadual-de-educacao-sc/>. Acesso em: 03 mar. 2025.

SANTA CATARINA. Portal da Secretaria de Estado da Educação. *Monitoramento do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina*. 2024. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiOGM1ZDNjZDctNTE0Zi00NTYwLTkxMDgtNDkxMDg4MDE1YjQyIiwidCI6ImExN2QwM2ZjLTJiYWMtNGI2OC1iZDY4LWUzOTYzYTJlYzRlNiJ9&pageName=ReportSection403e2f435549db07a077>. Acesso em: 03 mar. 2025.

SAVIANI, D. *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação* [on-line], v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. ISSN 1413-2478. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2026.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2026.

SHIROMA, E. O. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das organizações multilaterais. *Momento – Diálogos em Educação*, Rio Grande, v. 27, n. 2, p. 88-106, 17 ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8093>. Acesso em: 25 jan. 2026.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M. de (org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 61-79.

TARDIF, M., LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TERRÃO, F. L.; MIYAHIRA, E. E. O papel das metas 15 e 16 do plano nacional de educação na formação de professores para Educação Básica. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 13, n. 39, p. 646-664, 14 jun. 2023. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/6160/5514>. Acesso em: 25 jan. 2026.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de aprendizagem ao longo da vida para todos*. França, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por. Acesso em: 03 mar. 2025.

WAGNER, F., CUNHA, M. I. da. Formação continuada no Ensino Superior: teorias e práticas. In: TAVARES, J. et al. (org.). *Docência no Ensino Superior: experiências no Brasil, Portugal e Espanha*. Itapetininga: Hipótese, 2019. p. 249-272. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1-xMQjhPP9F4OZ2uTNQFA5ZYZk2mPMMSB/view>. Acesso em: 25 jan. 2026.