

Formação de professores: as concepções epistemológicas e a influência internacional no Plano Estadual de Educação de Santa Catarina

Morgana Bada Caldasⁱ

Universidade do Planalto Catarinense, Lages, SC, Brasil

Naiara Gracia Tibolaⁱⁱ

Universidade do Planalto Catarinense, Lages, SC, Brasil

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi compreender as concepções epistemológicas de formação de professores expressas no Plano Estadual de Educação de Santa Catarina e refletir sobre as respectivas metas e estratégias no contexto de sua implementação e sob a perspectiva das organizações internacionais. Quanto aos aspectos metodológicos, utilizaram-se a abordagem qualitativa e as técnicas de análise de conteúdo de Bardin (2016) para categorizar as concepções epistemológicas de formação docente adotadas no referido plano. Quanto aos resultados, identificou-se que: a) o Plano Estadual de Educação de Santa Catarina adota a epistemologia da prática como concepção teórica que fundamenta a formação de professores; b) a formação de professores é influenciada pela política nacional e pelas recomendações internacionais, em especial a Agenda 2030; c) não foram identificadas estratégias significativas para o financiamento da formação docente e o alcance das metas mostra-se distante dos objetivos inicialmente estabelecidos para o decênio 2015-2024.

Palavras-chave

formação de professores; políticas públicas em educação; relações internacionais.

Teacher training: Epistemological conceptions and international influence on the Santa Catarina State Education Plan

Abstract

The objective of the research was to understand the epistemological conceptions of teacher training expressed in the Santa Catarina State Education Plan and to reflect on the respective goals and strategies in the context of its implementation and from the perspective of international organizations. Regarding the methodological aspects, the qualitative approach and content analysis techniques of Bardin (2016) were used to categorize the epistemological conceptions of teacher training adopted in the aforementioned plan. Regarding the results, it was identified that: a) the Santa Catarina State Education Plan adopts the epistemology of practice as a theoretical conception that underpins teacher training; b) teacher training is influenced by national policy and international recommendations, especially the 2030 Agenda; c) no significant strategies for financing teacher training were identified and the achievement of the goals appears to be far from the objectives initially established for the decade 2015-2024.

Keywords

teacher training; public policies in education; international relations.

Formación docente: concepciones epistemológicas e influencia internacional en el Plan Estatal de Educación de Santa Catarina

Resumen

El objetivo de la investigación fue comprender las concepciones epistemológicas de la formación docente expresadas en el Plan Estatal de Educación de Santa Catarina y reflexionar sobre las respectivas metas y estrategias en el contexto de su implementación y desde la perspectiva de organismos internacionales. En cuanto a los aspectos metodológicos, se utilizaron el enfoque cualitativo y las técnicas de análisis de contenido de Bardin (2016) para categorizar las concepciones epistemológicas de la formación docente adoptadas en el mencionado plan. Respecto a los resultados, se identificó que: a) el Plan Estatal de Educación de Santa Catarina adopta la epistemología de la práctica como concepción teórica que fundamenta la formación docente; b) la formación docente está influenciada por las políticas nacionales y las recomendaciones internacionales, especialmente la Agenda 2030; c) no se identificaron estrategias significativas para el financiamiento de la formación docente y el logro de las metas parece estar lejos de los objetivos inicialmente establecidos para el decenio 2015-2024.

Palabras clave

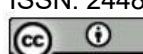
formación de profesores; políticas públicas en educación; relaciones internacionales.

1 Introdução

Desde a década de 1990, a educação brasileira tem sido influenciada por recomendações e estratégias internacionais que visam ao fortalecimento do setor econômico do país. O investimento em educação, como mecanismo de ataque 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 converter os seus esforços.

Evangelista e Shiroma (2006) afirmam que, no início dos anos de 1990, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), da Organização das Nações Unidas (ONU), propôs a articulação entre transformação produtiva, equidade e conhecimento como reformas urgentes para esta região, que precisaria se adequar aos moldes propostos pelas agências internacionais para competir no mercado globalizado. Aderindo aos apelos do capital, o Brasil passou a incorporar aos documentos oficiais o caráter empirista da educação, voltando-se para a obtenção de índices educacionais rigorosamente controlados por sistemas governamentais de avaliação.

Esse movimento atingiu a formação de professores e foi evidenciado pela identidade estabelecida entre os objetivos do Banco Mundial e os que constaram na Lei de Diretrizes e



Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. Moraes e Torriglia (2003, p. 55) asseveraram que o âmbito epistemológico da profissão docente passou, então, a ser concebido para o “[...] desenvolvimento de competências para ‘usar, fazer e interagir’, como recomenda o documento da Cepal/Unesco (1992)”. No mesmo sentido, Albino, Rodrigues e Dutra-Pereira (2024) elencam alguns fatores que contribuíram para que a formação de professores no Brasil se estabelecesse nos últimos dez anos, sob a égide do neopragmatismo, tais como as reformas iniciadas nos anos de 1990, a captura da organização do Estado por interesses privatistas e os efeitos da globalização.

Entre os dias 19 e 22 de maio de 2015, em Incheon, na Coreia do Sul, a Unesco, junto com o United Nations Children's Fund (Unicef), o Banco Mundial, o United Nations Fund for Population Activities (Unfpa), o United Nations Development Programme (PNUD), a ONU Mulheres e o United Nations High Commission for Refugees (Acnur), organizou o Fórum Mundial de Educação 2015. Mais de 1.600 participantes, de 160 países, adotaram a Declaração de Incheon para a Educação 2030, que estabeleceu um compromisso coletivo para a educação para os próximos 15 anos (Unesco, 2016).

Poucos meses depois, sobreviria a 70ª Assembleia Geral das Nações Unidas, em setembro de 2015, quando foi adotada uma nova proposta de documento orientador para a construção das políticas públicas para o Desenvolvimento Sustentável. Esse documento iria se consolidar em forma de agenda e seria composto por 17 objetivos a serem implementados entre 2015 e 2030 pelos 193 Estados-Membros da ONU. Dentre eles, cita-se 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). A Agenda 2030, tal como ficou conhecido o documento descrito anteriormente, tornou-se um instrumento norteador da implementação do Plano Nacional de Educação (PNE) brasileiro, que concentra um grande esforço para atingir as recomendações desta agenda global da educação.

O atual PNE foi aprovado pela Lei nº 13.005, de 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, 2024). 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 e municípios tiveram o prazo de um ano para elaborar ou reformular seus planos, em consonância e em regime de colaboração com o nacional, tendo em vista que a soma das

metas e estratégias dos planos municipais deve ser suficiente para atingir as metas dos planos estaduais, que, por sua vez, devem possibilitar o alcance das metas nacionais.

Assim, em 14 de dezembro de 2015 foi aprovada a Lei nº 16.794, que instituiu o Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (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 originalmente suas metas deveriam ter sido atingidas no decurso do decênio de 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, 2023).

Ainda que a história demonstre a influência do capital sobre um movimento de padronização da educação, é inegável que há uma preocupação global com a formação de professores, consoante se extrai da Meta 4.c, meio de implantação da Meta 4.7 do ODS 4, assim estabelecida:

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).

O PEE/SC manifesta propostas relativas à formação de professores nas metas 15 e 16, que dispõem, respectivamente, 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 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, bem como 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).

Neste contexto, foi elaborado o problema norteador da pesquisa, qual seja: o PEE/SC sofreu a influência da perspectiva internacional na adoção das concepções epistemológicas de metas e estratégias relativas à formação de professores? A partir desse questionamento, delineou-se o objetivo geral desta pesquisa: compreender as concepções epistemológicas de

formação de professores expressas no PEE/SC e refletir sobre as respectivas metas e estratégias no contexto de sua implementação e sobre a perspectiva das organizações internacionais. Para tanto, delineamos 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 a experiência nacional e a perspectiva dos organismos internacionais.

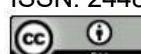
Importa-nos destacar que, se outrora houve um esforço colaborativo entre os entes federados brasileiros para a construção dos planos de educação e elaboração de sistemáticas para o monitoramento das respectivas ações, com o final do decênio de sua vigência o momento é de intensificar a análise dos resultados em dialogicidade com a perspectiva global estabelecida pelas organizações internacionais. Informamos ainda que o presente artigo é resultado de pesquisa desenvolvida em pós-doutorado pela primeira autora, sob a supervisão da segunda autora, cujos resultados serão apresentados nas seções seguintes.

2 Metodologia

Para atender à legislação vigente anualmente, a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (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. Assim, a análise documental do PEE/SC, à luz do referencial teórico selecionado e em conjunto com a observação dos dados do Painel de Monitoramento do PEE/SC, mostrou-se adequada para o alcance dos objetivos da pesquisa.

De abordagem qualitativa, a pesquisa empregou a análise de conteúdo de Bardin (2016), por meio da técnica categorial, com o 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 unidade de registro é, consoante Bardin (2016), a unidade de significado a codificar, que deve ser verificada em consonância com a unidade de contexto em que está inserida. Desta feita, as unidades de registro relacionadas à formação de professores foram agrupadas de acordo com seu sentido dentro da respectiva unidade de contexto. Registraramos



que a meta 15 do PEE/SC destina-se a garantir, em regime de colaboração entre os entes federados, no prazo de um ano do início da vigência do Plano, 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, por sua vez, 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 contextualização dos sistemas de ensino.

Considerando as unidades de registro interpretadas em seu contexto e identificadas nas estratégias das metas 15 e 16 do PEE/SC, foram elaboradas as categorias de análise acerca da formação de professores, quais sejam: a) oferta de formação inicial e continuada de docentes; b) formação docente determinada pela área de atuação; e c) financiamento da formação docente.

O referencial teórico demonstrou a existência de duas concepções epistemológicas principais de formação de professores: a epistemologia da prática e a epistemologia da práxis. Desta feita, considerando os sentidos expostos no material categorizado, foi possível identificar qual é a concepção epistemológica de formação de professores predominante no PEE/SC. Na sequência, mostrou-se também pertinente a análise dos dados constantes no Painel de Monitoramento do PEE/SC (Santa Catarina, 2024) no que se refere ao cumprimento das metas 15 e 16, refletindo-se, então, sobre os respectivos achados.

A análise documental do PEE/SC possibilitou a identificação de categorias que denotam 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.

3 Resultados e discussão

A fundamentação teórica que subsidiou a interpretação dos dados analisados situa a existência de duas concepções epistemológicas principais de formação de professores. A primeira refere-se a uma concepção de formação docente na perspectiva objetiva e tecnicista. Essa concepção é revestida do sentido utilitário e se opõe à teoria, compreendida como de menor relevância.



Shiroma (2003) assevera que a década de 90 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 Növoa (2017, p. 1.110), esse movimento favoreceu a proletarização 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 comprehende 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. No mesmo sentido, a pesquisa empreendida por Martini e Hobold (2024) destaca que a formação de professores no Brasil está, conceitual e ideologicamente, atrelada à pedagogia das habilidades e competências. Ao estudar o Movimento Profissão Docente, essas autoras evidenciam uma estratégia discursiva que visa a apagar a atuação do docente como ato intelectual e político, com o objetivo de produzir subjetividades ajustadas à mentalidade neoliberal.

Contrapondo-se à concepção epistemológica da prática, de caráter objetivo e tecnicista, está a epistemologia da práxis, com viés interpretativo e crítico. A epistemologia da práxis concebe teoria e prática como experiências indissociáveis, adotando por esta via uma perspectiva emancipadora. Essa 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 consequentemente 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. Conforme Chauí (2003), a formação deve ser baseada neste viés epistemológico. Segundo ela, somente há obra de pensamento quando o aprendido 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.

3.1 As concepções epistemológicas de formação de professores no PEE/SC

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; e 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 para docentes específica na área de sua atuação e a *oportunização* de realização periódica de formação continuada, muitas estratégias estão centralizadas na oferta dessas 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 para 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 e stricto sensu* –, vagas, acesso e condições de permanência nas Instituições de Ensino Superior (IES) 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, num 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 ao 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

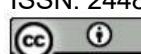


profissionais da educação básica de formação continuada em serviço em sua área de atuação, considerando as necessidades, urgências e contextualizações dos respectivos sistemas de ensino (15.9); promoção de programas de formação docente destinados à complementação didático-pedagógica para os professores 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 IES para a 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 à perspectiva adotada no PEE/SC neste ponto. Metas e estratégias relacionadas à formação de professores pela via utilitarista designadas estritamente para o 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 de compromisso com o futuro da profissão docente.

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 valorizem o conhecimento e as experiências dos professores da educação básica.

No que se refere à 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 desses recursos.

Com vistas a conferir ainda maior rigor científico à pesquisa, identificaram-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 dessa 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 desse 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 o 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 déficit 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 das demandas, inspirando o abandono do núcleo fundamental da formação e a transformação interna daquele que passa de um suposto saber para o saber propriamente dito (Chauí, 2003). 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.

Ainda quanto à terceira categoria de análise, financiamento da formação docente, 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).

Nessa perspectiva, mesmo 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, denotam-se a escassez de estratégias relacionadas ao financiamento da formação docente e a falta de objetivo de ampliação dos recursos para essa finalidade. Nesse 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.

3.2 A experiência da formação de professores em Santa Catarina no decênio 2015-2024: o contexto nacional e a perspectiva das organizações internacionais

Considerando que o decênio da vigência do PEE/SC tinha marco final originariamente designado para o ano de 2024, mostra-se pertinente a análise dos dados constantes no Painel de Monitoramento do PEE/SC (Santa Catarina, 2024) 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. 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 âmbito estadual e nacional, com aqueles relacionados às metas das Nações Unidas e do Brasil na esfera 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 nesse ponto em relação às metas da 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).

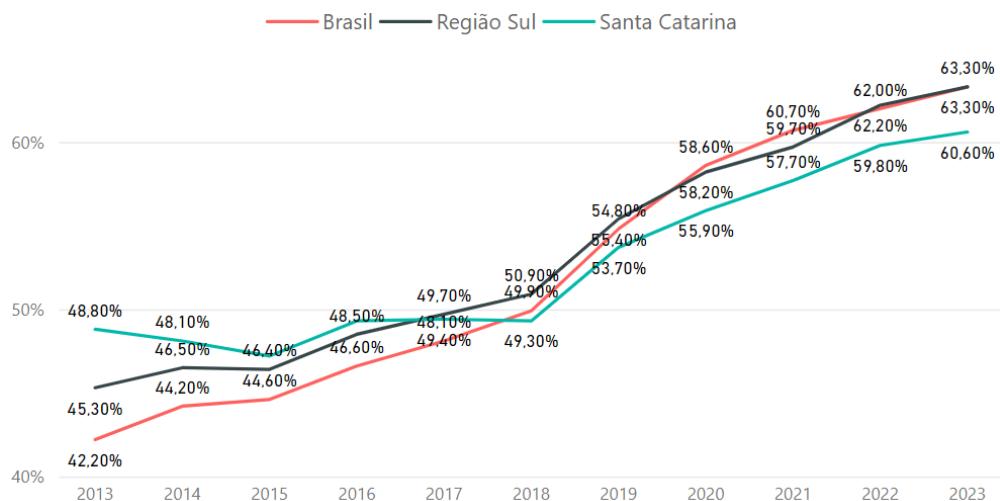
Ressalvamos, contudo, que é preciso ter muita cautela na transferência de políticas públicas, uma vez que os mesmos indicadores nem sempre são diretamente aplicáveis em países com diferenças culturais, históricas e estruturais. Nesse sentido, Pedró Garcia (2023) alerta que políticas bem-sucedidas em um contexto podem falhar em outro se não forem adaptadas. O autor argumenta que é essencial ajustar as evidências internacionais às realidades locais. No caso do Brasil, um país com dimensões continentais, as realidades regionais distinguem-se e a reprodução dos planos de educação nos diversos estados e municípios que o compõem pode ser um fator impeditivo para o alcance das metas estabelecidas e para a sua execução.

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 (Iddeb), elaborados e publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (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 Anos Iniciais – Ensino Fundamental (15B); 3) percentual de docências ministradas por professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam Anos Finais – Ensino Fundamental (15C); e 4) percentual de docências ministradas por professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam Ensino Médio (15D).

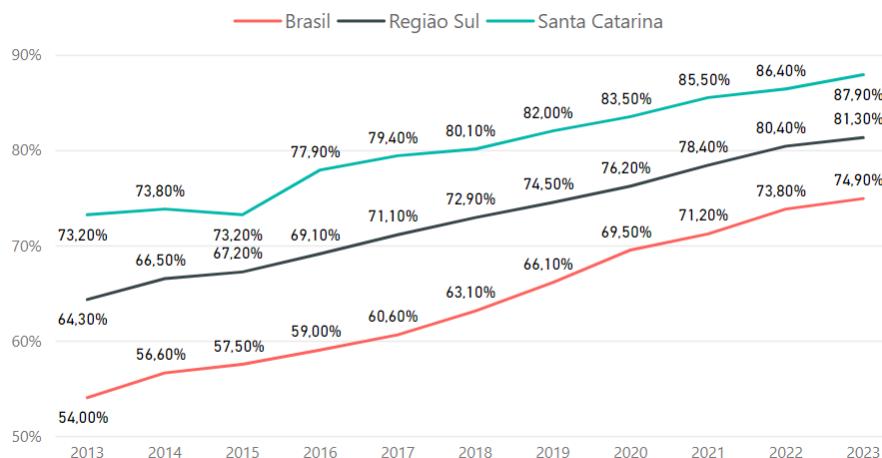
Nesta seção, apresentamos os gráficos elaborados pelo Inep com base em dados do Indicador de Adequação da Formação Docente (2013-2023), disponibilizados no site do Monitoramento do PEE de Santa Catarina (Santa Catarina, 2024).

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* Gráfico 1, que mostra a evolução do desempenho no indicador ao longo do decênio.

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


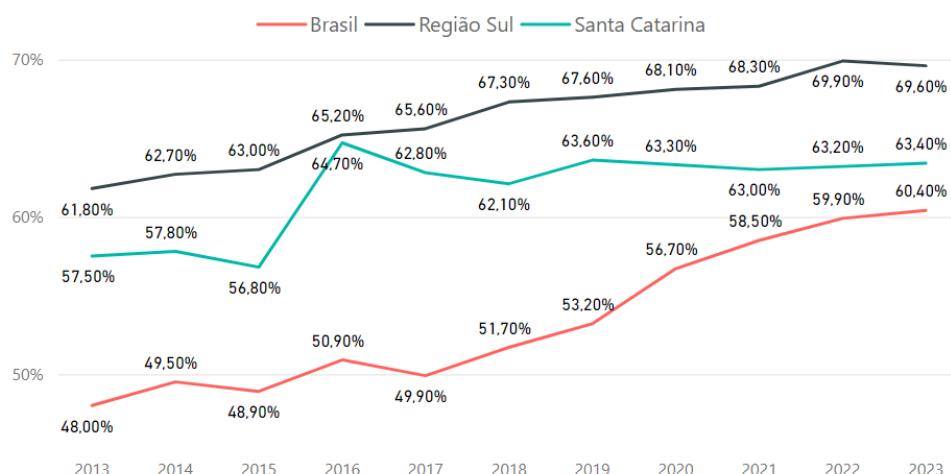
Fonte: Monitoramento do PEE de Santa Catarina (Santa Catarina, 2024).

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 no Gráfico 2, a seguir.

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


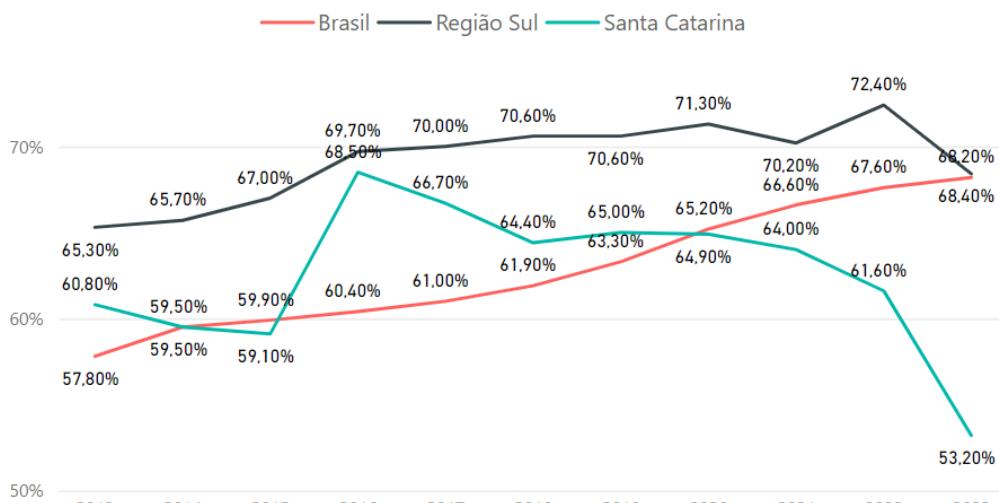
Fonte: Monitoramento do PEE de Santa Catarina (Santa Catarina, 2024).

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 (Gráfico 3).

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


Fonte: Monitoramento do PEE de Santa Catarina (Santa Catarina, 2024).

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 (Gráfico 4).

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


Fonte: Monitoramento do PEE de Santa Catarina (Santa Catarina, 2024).

O Marco de Ação para o ODS 4 – Educação 2030 (Unesco, 2016) expressou preocupação com a demanda de professores nos próximos anos, afirmando que até 2030

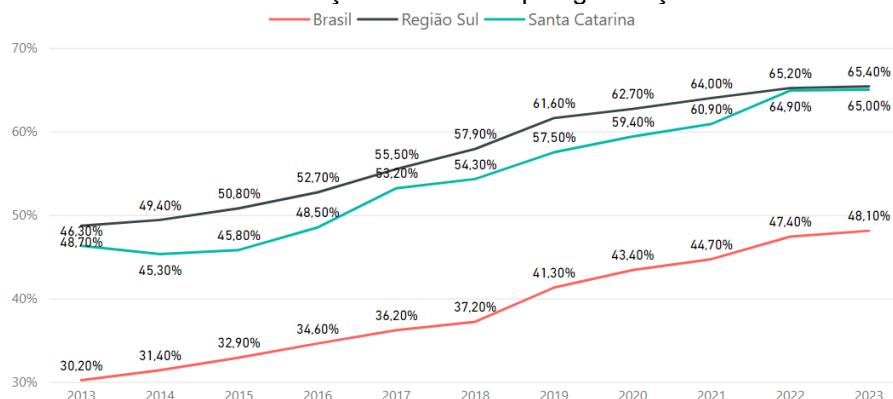
seriam necessários mais de 3,2 milhões de professores além do quadro atual para que a educação primária universal seja alcançada e mais 5,1 milhões para a universalização do primeiro nível da educação secundária. Relata ainda que, em um terço dos países com dados disponíveis, menos de 75% dos professores primários são formados segundo os padrões nacionais. O documento também critica as decisões no passado de diminuir os padrões durante a falta de professores, o que teria contribuído para uma tendência crescente de salas de aula sendo preenchidas por professores despreparados e não profissionais.

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).

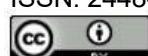
No que se refere à meta 16, cujo objetivo é formar 75% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação até o final da vigência do Plano e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, o Inep estabeleceu dois indicadores para o acompanhamento da sua evolução: 1) professores da educação básica com pós-graduação *lato* 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 o Gráfico 5.

Gráfico 5 – Professores da educação básica com pós-graduação *lato* ou *stricto sensu* (%)



Fonte: Monitoramento do PEE de Santa Catarina (Santa Catarina, 2024).



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 analisarem 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 cursaram mestrado ou doutorado, o que demonstra a ausência de ressonância do título dentro da própria rede pública, sobretudo financeira, para a permanência dos professores.

Nesse ponto, importa-nos destacar que também o Marco de Ação para o ODS 4 – Educação 2030 (Unesco, 2016) não menciona como estratégia para o alcance 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 fazer 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, pouco contribui para o alcance da meta 16 do PNE e, como vimos, também da meta 16 do PEE/SC. 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. Nesse contexto, há uma vasta oferta desses 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, 2023), mesmo que haja esforços para a consecução deste indicador, a meta não deverá ser alcançada até o final da vigência do Plano. Convém ressaltar que o Marco de Ação para o ODS 4 – Educação 2030 (Unesco, 2016) chama a



atenção para a necessidade de se 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 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.

4 Considerações finais

A análise dos dados relativos ao alcance das metas relacionadas à formação de professores no PEE/SC demonstra que estamos caminhando ainda muito distantes dos objetivos sociais em educação. O estudo demonstrou que a formação pelo viés pragmático e utilitarista dissocia a formação de professores da profissão docente, preponderando a titulação em detrimento de um novo espaço de formação, um lugar que faça sentido aos professores, que lhes permita refletir sobre as práticas e ressignificar o conhecimento prévio. Ademais, uma formação com caráter de transformação demanda o empenho de recursos financeiros que assegurem condições adequadas de trabalho e que permitam a valorização dos salários e o efetivo reconhecimento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* nos planos de carreira.

De fato, o que está em debate não é apenas a evidência da concepção epistemológica da prática no PEE/SC, que traduz uma perspectiva utilitarista para a formação docente, mas um fenômeno que perpassa a formação de professores em âmbito estadual e nacional, uma vez que a educação brasileira sofre a influência histórica dos interesses capitalistas envolvidos na ação dos organismos internacionais e, mais recentemente, da Agenda 2030, que teve a colaboração ativa da Unesco em sua elaboração.

Ainda que se exponham os interesses do capital na adoção da concepção epistemológica da prática nos planos de educação trazidos ao debate, não se pode afastar a relevância da Meta 4.c como meio de implantação da Meta 4.7 para o ODS 4, relacionada ao aumento substancial do contingente de professores qualificados até 2030, a qual invoca, em suas estratégias indicativas, a valorização da carreira docente por meio 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, no entanto, 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 em âmbitos estadual e nacional.

Se a educação possui importância incontestável para a sociedade e constitui um dos objetivos que viabilizam o desenvolvimento sustentável do planeta, 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, quer seja pelo não alcance das metas estabelecidas, quer seja pela adoção de perspectivas restritivas da educação tanto no contexto da formação docente quanto discente.

5 Entidade financiadora

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

6 Referências

ALBINO, Â. C. A.; RODRIGUES, A. C. S.; DUTRA-PEREIRA, F. K. A formação docente em disputa política: as persistentes apostas curriculares neopragmatistas e neoconservadoras. *Revista Educação & Formação*, Fortaleza, v. 9, e14103, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/14103>. Acesso em: 10 mar. 2025.

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

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*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

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] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jul. 2024.

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

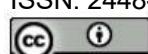
EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. *Revista de Educação*, Campinas, n. 20, 2006. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/220>. Acesso em: 20 fev. 2025.

INEP. *Sinopse Estatística da Educação Básica*. Brasília, DF: Inep. 2023.

IPEA. *Educação de Qualidade*. Brasília, DF: Ipea, 2019.

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, 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1702/pdf>. Acesso em: 15 fev. 2025.

Educ. Form., Fortaleza, v. 10, e15456, 2025
DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v10.e15456>
<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/index>
ISSN: 2448-3583



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

MARTINI, T. A.; HOBOLD, M. S. Movimento Profissão Docente (PD): concepções sobre a formação inicial de professores. *Revista Educação & Formação*, Fortaleza, v. 9, e12713, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/12713>. Acesso em: 10 mar. 2025.

MORAES, M. C. M.; TORRIGLIA, P. L. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, M. C. M. (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*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1.106-1.133, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843>. Acesso em: 10 mar. 2025.

ONU. *Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento*. Brasília, DF: ONU, 2015.

PEDRÓ GARCIA, F. Sobre las dificultades de incorporar las evidencias comparativas internacionales en la formulación de políticas educativas. Lecciones que el sector de la educación podría aprender de la ciencia política. *Revista de Educación*, Madrid, v. 400, p. 19-42, 2023. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/97171/72326>. Acesso em: 10 mar. 2025.

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. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Poder Executivo, Florianópolis, 14 dez. 2015.

SANTA CATARINA. Lei nº 18.755, de 29 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 16.794, de 2015, que “Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024 e estabelece outras providências”. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Poder Executivo, Florianópolis, Florianópolis, 29 dez. 2023.

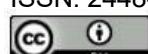
SANTA CATARINA. *Monitoramento do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina*. Florianópolis: Portal da Secretaria de Estado da Educação, 2024.

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

TERRÃO, F. L.; MIYAHIRA, 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, 2023. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/6160/5514>. Acesso em: 10 mar. 2025.

UNESCO. *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*. Paris: Unesco, 2016.

WAGNER, F.; CUNHA, M. I. 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.



Morgana Bada Caldas, Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

i  <https://orcid.org/0000-0003-4554-5461>

Pós-Doutoranda em Educação pelo PPGE da Uniplac e doutora em Educação pelo PPGE da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc). Docente pesquisadora do PPGE da Unesc.

Contribuição de autoria: Análise formal, conceituação, curadoria de dados, escrita – primeira redação, escrita –, revisão, edição, investigação, metodologia, obtenção de financiamento, recursos e visualização.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4364222001061498>

E-mail: morgana.bada@unes.net

Naiara Gracia Tibola, Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

ii  <https://orcid.org/0000-0001-9938-8997>

Pós-Doutoranda em Educação pelo PPGE da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e doutora em Educação pelo PPGE da Universidade do Vale do Itajaí (Univali). Docente pesquisadora do PPGE da Uniplac.

Contribuição de autoria: Administração do projeto, escrita – revisão, edição, supervisão e validação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4772526675180055>

E-mail: profa.naiara@uniplaclages.edu.br

DISPONIBILIDADE DE DADOS

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

Editora responsável: Lia Machado Fiuza Fialho

Pareceristas ad hoc: Maria Celi Chaves Vasconcelos e Maria do Horto Salles Tiellet

Como citar este artigo (ABNT):

CALDAS, Morgana Bada; TIBOLA, Naiara Gracia. Formação de professores: as concepções epistemológicas e a influência internacional no Plano Estadual de Educação de Santa Catarina.

Educação & Formação, Fortaleza, v. 10, e15456, 2025. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/e15456>



Recebido em 22 de fevereiro de 2025.

Aceito em 28 de maio de 2025.

Publicado em 8 de julho de 2025.