

CAPÍTULO VII

FORMAÇÃO CONTINUADA COMO POLÍTICA PÚBLICA DE PROFESSORES NO TERRITÓRIO CATARINENSE

DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/ltt07>

Greyce Kelly de Souza ¹

Maicom Adão Estevão ²

Mirele Marcello Bonfante ³

Ricardo Luiz de Bittencourt ⁴

¹ Graduada em Pedagogia. Doutoranda em Educação pelo PPGE/UNESC. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. Bolsista CAPES/UNESC. Professora da rede municipal de Criciúma. E-mail: greycehp@gmail.com

² Graduado em Letras (Português/ Inglês). Mestrando em Educação pelo PPGE/UNESC. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. Bolsista CAPES/UNESC. Professor da rede municipal de Criciúma. E-mail: maicomestevao@outlook.com

³ Graduada em Engenharia Química e Formação Pedagógica de Licenciatura em Química. Mestranda em Educação pelo PPGE/UNESC. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. Bolsista CAPES/UNESC. Professora da rede Estadual de Santa Catarina. E-mail: mirelebonfante@hotmail.com

⁴ Graduado em Filosofia e Pedagogia. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e

INTRODUÇÃO

A qualidade da educação está intrinsecamente ligada à valorização docente. Planejar uma educação que almeje a excelência implica, entre tantas outras demandas igualmente relevantes, repensar a profissão docente e reconhecer o papel essencial daqueles que estão à frente do processo de ensino e aprendizagem: os professores e demais profissionais da escola. Uma queixa recorrente entre os profissionais da educação, contudo, é justamente a ausência desse reconhecimento. O tema da desvalorização docente ultrapassa as conversas cotidianas do magistério e se materializa em inúmeras pesquisas que evidenciam e denunciam a precarização do trabalho docente. Tal desvalorização expõe o descaso político, que, por sua vez, reflete-se em uma desvalorização social e atinge a constituição identitária do ser professor (Jacomini; Penna, 2016). Dentre os diversos aspectos que contribuem para a valorização docente, destaca-se o estímulo e coordenação da formação continuada dos professores. Proporcionar uma formação continuada crítica deve fazer parte do plano da valorização docente.

Diante desse cenário, o presente estudo tem por objetivo analisar as políticas de formação continuada de Santa Catarina, a partir da Meta 16 do Plano Estadual de Educação (PEE/SC) e da Portaria nº 901, de 11 de abril de 2024. Para tanto, serão desenvolvidas três ações principais: discutir as necessidades e os impactos da formação continuada

na educação; apresentar as contribuições do PEE/SC e da Portaria nº 901/2024 para o campo da formação docente; e confrontar as políticas de formação continuada de professores com o ideário de valorização docente.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, que se apoia em referenciais teóricos de autores como Gatti (2009, 1997), Nóvoa (1992), Veiga (1998) e Imbernón (2009, 2011), entre outros que discutem a formação e a profissionalização docente, além da análise documental das políticas de formação continuada de professores no estado de Santa Catarina, a partir da Meta 16 do Plano Estadual de Educação (PEE/SC) e da Portaria nº 901, de 11 de abril de 2024.

O trabalho organiza-se em cinco momentos: inicia-se com esta introdução, que delinea o percurso metodológico e conceitual; segue-se a um capítulo destinado à apresentação das políticas públicas analisadas; em seguida, discute-se o processo de valorização e desvalorização docente; posteriormente, realiza-se o confronto entre as políticas e os discursos teóricos; e, por fim, apresentam-se as considerações finais, nas quais se sintetizam as reflexões e resultados do estudo.

FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: EVOLUÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E DESAFIOS NO CONTEXTO CATARINENSE

A formação continuada de professores no Brasil consolidou-se como um dos pilares fundamentais para a melhoria da qualidade da

educação, acompanhando as mudanças sociais, políticas e tecnológicas que caracterizam o mundo contemporâneo. Suas primeiras iniciativas, na década de 1960, tinham caráter técnico e pontual, voltadas ao aperfeiçoamento docente. A partir da década de 1990, a formação continuada passou a integrar de forma sistemática as políticas educacionais, contribuindo para a construção de um perfil de professor mais reflexivo, autônomo e comprometido com a transformação social (Nóvoa, 1992; Estrela, 1997; Gatti, 1997; Veiga, 1998).

A profissão docente se desenvolve por meio de um percurso contínuo de aprendizagem, no qual os saberes são constantemente ressignificados conforme as experiências e os contextos vivenciados. Nesse cenário, a formação continuada assume papel central ao ultrapassar a atualização de conteúdos e promover um processo formativo permanente, capaz de articular teoria e prática e sustentar a construção da identidade profissional do professor. Ambientes coletivos, baseados no diálogo e na cooperação, favorecem a partilha de vivências, a reflexão conjunta sobre métodos pedagógicos e o reconhecimento do educador como sujeito ativo em sua trajetória formativa (Nóvoa, 1992; Gatti, 1997).

No contexto contemporâneo, marcado pela Indústria 4.0 e pela crescente integração das tecnologias digitais nos espaços educativos, a formação continuada adquire caráter estratégico e passa a ser compreendida como um processo que vai além da participação em cursos pontuais. Trata-se de uma prática reflexiva e investigativa que promove autonomia intelectual, pensamento crítico e compromisso ético com a educação (Imbernón, 2009; 2011). Quando estruturada de forma coe-

rente com a realidade escolar, ela possibilita ao professor compreender as transformações sociais e tecnológicas, adaptando-se de maneira criativa às novas demandas que emergem no ambiente de aprendizagem.

A formação permanente, nesse sentido, amplia o repertório profissional e favorece o desenvolvimento de competências cognitivas, pedagógicas e socioemocionais, essenciais para lidar com a diversidade dos estudantes e com diferentes formas de ensinar e aprender. Ao oferecer oportunidades de atualização e análise crítica da prática, fortalece a identidade docente e contribui para o aperfeiçoamento pessoal e profissional, atribuindo maior reconhecimento social ao professor e reforçando seu papel como agente de transformação no contexto escolar.

Contudo, embora haja consenso quanto à relevância da formação continuada, ainda persistem desafios relacionados à definição de seus objetivos, à articulação entre teoria e prática e à efetividade das ações formativas. A qualidade desses processos depende da consonância entre políticas públicas e condições reais de trabalho, bem como do respeito às experiências concretas vividas no cotidiano escolar (Gatti, 1997; Estrela, 1997). Assim, torna-se imprescindível que a formação continuada esteja inserida em uma proposta institucional que valorize a aprendizagem docente e que se traduza em mudanças significativas nas práticas pedagógicas.

Considerando a complexidade do trabalho docente na contemporaneidade e as exigências impostas pelas constantes transformações sociais, culturais e tecnológicas, evidencia-se que a formação inicial, isoladamente, não é suficiente para sustentar uma prática educativa sig-

nificativa. Dessa forma, a construção de um projeto formativo contínuo, que integre formação inicial e continuada de maneira dinâmica e crítica, é essencial para promover a inovação pedagógica e garantir experiências de aprendizagem que atendam às necessidades dos estudantes e às demandas de uma sociedade em constante evolução.

Nesse contexto, Gatti (2009) observa que muitos professores vivenciam certo desconforto durante os processos formativos, especialmente quando os conteúdos abordados não dialogam diretamente com as necessidades reais enfrentadas em seus contextos de atuação. Essa desconexão entre as propostas de formação e as demandas cotidianas da prática pedagógica pode resultar na dificuldade de continuidade das ações iniciadas nos espaços formativos. Assim,

a formação continuada é organizada com pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores e da escola; os professores não participam das decisões acerca dos processos de formação aos quais são submetidos; os formadores não têm conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar; os programas não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, que sentem dificuldade de atender a relação entre o programa desenvolvido e suas ações no cotidiano escolar; mesmo quando os efeitos sobre a prática dos professores são evidentes, estes encontram dificuldade em prosseguir com a nova proposta após o término do programa; a descontinuidade das políticas e

orientações do sistema dificulta a consolidação dos avanços alcançados; falta melhor cumprimento da legislação que assegura ao professor direito a formação continuada (Gatti, 2009, p. 221).

De acordo com a autora (Gatti, 2009), a ausência de vinculação entre teoria, prática e condições concretas de trabalho compromete a efetividade da formação continuada, gerando frustração e desmotivação entre os docentes. Em Santa Catarina, a formação continuada dos profissionais da educação firmou-se como um elemento central das políticas públicas voltadas à valorização docente e à elevação da qualidade do ensino. Ao longo dos anos, o Estado estruturou um percurso normativo e institucional que busca assegurar que as ações formativas atendam de forma efetiva às necessidades das escolas e dos professores, promovendo práticas pedagógicas mais contextualizadas e significativas.

O marco inicial dessa política foi o Decreto nº 915, de 9 de abril de 2012, que instituiu a Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação da Rede Estadual. O decreto estabeleceu que os programas de formação deveriam ser planejados a partir de diagnósticos das demandas da rede, considerando as especificidades de cada etapa e modalidade de ensino, de modo a adequar a oferta formativa à realidade do exercício docente (Santa Catarina, 2012). Além disso, instituiu um modelo de gestão compartilhada, envolvendo a Secretaria de Estado da Educação (SED/SC), as Secretarias Regionais de Educação e as instituições de ensino superior, fortalecendo a integração entre políticas

públicas e práticas escolares e criando bases para uma formação contínua, contextualizada e articulada com os desafios do cotidiano escolar.

Essa trajetória normativa foi reforçada pelo Plano Estadual de Educação (Lei nº 16.794/2015) (Santa Catarina, 2015), que garantiu a todos os professores da educação básica a formação superior na área de atuação e assegurou o direito à formação continuada. O plano está em consonância com a Meta 16 do Plano Nacional de Educação, que destaca a importância de garantir acesso à formação permanente como instrumento de valorização profissional e de aprimoramento do ensino, consolidando a formação continuada como estratégia central para o desenvolvimento docente e a melhoria da qualidade educacional no estado.

Mais recentemente, a Portaria nº 901/2024, de 11 de abril de 2024 (Santa Catarina, 2024), promoveu a redefinição da Política de Formação Continuada Docente em Santa Catarina, reorganizando suas estruturas e metodologias. A normativa atribuiu à SED e às Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) a responsabilidade compartilhada pela execução das ações formativas, levando em consideração as demandas específicas de cada região. Além disso, estabeleceu novas diretrizes para uma formação mais planejada, contextualizada e contínua, reafirmando o compromisso do Estado com o desenvolvimento profissional dos docentes e fortalecendo a formação continuada como instrumento estratégico de valorização da docência e de melhoria da qualidade da educação pública.

Apesar dos avanços legais e institucionais, a implementação dessas políticas ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no

que se refere à adaptação das ações formativas às necessidades concretas das escolas e dos docentes. Frequentemente, muitas iniciativas são oferecidas de forma pontual e generalista, sem consideração pelas especificidades de cada etapa, modalidade de ensino ou área de conhecimento, o que reduz seu potencial transformador e limita a aplicabilidade prática na sala de aula.

Além disso, a ausência de um planejamento integrado e contextualizado impede que os professores possam dar continuidade às ações iniciadas nos programas formativos, comprometendo a consolidação de mudanças pedagógicas efetivas. Essa realidade evidencia a necessidade de refletir sobre como as políticas públicas — por meio de instrumentos normativos e estratégicos — podem ser melhor estruturadas e articuladas para garantir que a formação continuada se torne verdadeiramente um mecanismo de desenvolvimento profissional consistente e de melhoria da qualidade da educação.

Diante desse cenário, torna-se fundamental analisar as perspectivas e diretrizes da formação continuada à luz do Plano Nacional de Educação, do Plano Estadual de Educação e da Portaria nº 901/2024, de modo a compreender como essas políticas se complementam e orientam o fortalecimento da atuação docente em Santa Catarina.

PERSPECTIVAS DO PNE, PEE E DA PORTARIA N.º 901/24

A análise de políticas públicas, enquanto campo disciplinar, é relativamente recente. Esse campo emergiu no período pós-guerra, em

um contexto marcado pela consolidação do Estado de bem-estar social. O próprio termo *policy analysis* (análise de políticas públicas) foi mencionado pela primeira vez em 1948, pelo cientista político norte-americano Harold Lasswell (Araújo; Rodrigues, 2016).

Apesar de seu curto tempo de consolidação enquanto área de estudo, diversos cientistas políticos já se debruçaram sobre o campo, visando formular epistemologias e metodologias próprias de análises. Ball (1990; 1997; 2008 *apud* Hostins; Rochadel, 2019), por exemplo, propõe o Ciclo de Políticas como uma possibilidade de interpretação e investigação das políticas públicas. Considerando que toda política pública carrega uma intencionalidade, o estudo dessa área busca justamente compreender essas intenções — investigando como as decisões governamentais são formuladas, implementadas e avaliadas.

A análise voltada às políticas educacionais revela-se fundamental, pois permite aos pesquisadores da educação compreender como essas políticas são formuladas, implementadas e avaliadas. Tal compreensão possibilita interpretar os impactos dessas ações no cotidiano pedagógico e na formação da sociedade como um todo.

O cenário das políticas educacionais brasileiras é marcado, desde a década de 90, por recomendações e estratégias internacionais. Conforme as professoras e pesquisadoras da área, Caldas e Tibola:

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 (2025, p. 2).

Mediante este contexto, o Brasil, à semelhança de outros países emergentes, passou a incorporar em suas políticas educacionais a agenda dos interesses externos, o que repercutiu significativamente tanto na educação básica quanto na formação docente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, e o Plano Nacional de Educação (PNE), referente ao período de 2014 a 2025, demonstram, em seus textos e diretrizes, a presença e influência dessas agendas internacionais (Caldas; Tibola, 2025). Esses textos são de extrema referência, uma vez que servem de base e norteiam as políticas educacionais do país.

Referente à formação continuada de professores, o Plano Nacional de Educação — PNE (Brasil, 2014), documento que estabelece diretrizes, objetivos, metas e estratégias para educação nacional em um período decenal, em regime de colaboração entre a União, estados, Distrito Federal e municípios — apresenta, entre suas metas, a meta 16, que visa estruturar e fortalecer a formação inicial e continuada enquanto elemento fundamental para a valorização docente e para a consolidação de uma educação pública de qualidade. A meta, em seu texto original, tenciona

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação

básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014).

Para atingir tal meta destacam-se seis ações estratégicas, como a realização colaborativa e planejada da oferta de formação continuada, principalmente através das instituições públicas de educação superior, a consolidação de uma política nacional de formação docente com diretrizes e certificações definidas, a expansão de obras didáticas e o acesso a bens culturais, tanto físicos quanto virtuais. Além disso, prevê-se a ampliação da oferta de bolsas de pós-graduação, que repercute justamente na formação continuada dos docentes.

O PNE foi instituído então com o propósito de orientar e coordenar as políticas públicas voltadas à educação em todo país, visando garantir o acesso à educação e diminuir as desigualdades. Desta forma, coube aos estados e municípios, no prazo de um ano após a promulgação do plano, elaborar ou reformular seus planos educacionais de modo a adequá-los à proposta nacional (Brasil, 2014). É importante observar, no entanto, que o prazo do plano, que inicialmente iria até 2024, foi prorrogado até 2025 pela Lei Nº 14.934 de junho de 2024 (Brasil, 2024).

Neste contexto, em consonância com o Plano Nacional de Educação, o Estado de Santa Catarina aprovou por meio da Lei 16.794 de 14 de dezembro de 2015, o Plano Estadual de Educação (PEE/SC) para

o decênio 2015-2024 (Santa Catarina, 2015). O plano possui 19 metas e 312 estratégias que estão articuladas com o PNE. Assim como no PNE, a Meta 16 do PEE também tem como finalidade o planejamento da formação continuada dos professores. Em seu texto, a meta busca:

Formar 75% (setenta e cinco por cento) dos professores da educação básica em nível de pós-graduação até o último ano de vigência deste Plano, e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualização dos sistemas de ensino (Santa Catarina, 2015).

A meta estadual, embora muito similar à do Plano Nacional de Educação, demonstra ser mais ambiciosa, buscando uma formação de 75% dos professores de educação básica no que se refere à pós-graduação, em comparação aos 50% propostos pelo PNE. Apesar dessas diferenças, ambas possuem a mesma finalidade: elevar a formação docente no que se refere ao nível de pós-graduação e garantir a formação continuada a todos os profissionais da educação, a ser oferecida em sua área de formação, considerando as demandas e contextos de cada área. Assim como na meta nacional, o plano estadual apresenta estratégias para a execução desta meta, contando com uma a mais que a política nacional, totalizando sete estratégias.

As estratégias da Meta 16 do Plano Estadual de Educação apresentam semelhanças e diferenças no que se refere ao Plano Nacional. Ambos os planos se preocupam com a formação continuada dos professores, no entanto, o plano estadual traz propostas mais concretas, como a estratégia 16.3, que visa consolidar um programa legislativo de afastamento remunerado dos professores para cursar a pós-graduação. Observa-se também no plano estadual um enfoque maior na formação em nível de pós-graduação, enquanto a formação continuada, que ocorre ao longo do ano letivo, não é detalhada nas estratégias, se mostrando presente apenas no texto da Meta 16 (Santa Catarina, 2015) (Brasil, 2014).

Mediante essa lacuna, o governo de Santa Catarina, através da Portaria N.º 901 de 11 de abril de 2024 (Santa Catarina, 2024), regulamentou a constituição do Núcleo de Acompanhamento Pedagógico e Formação de Professores e Gestores das Coordenadorias Regionais de Educação, com o objetivo de articular e promover a formação dos profissionais da Educação Básica e profissional das unidades de ensino estaduais de Santa Catarina (Santa Catarina, 2024).

A portaria (Santa Catarina, 2024) estabelece diretrizes para o acompanhamento pedagógico e a formação continuada de professores, gestores e equipes pedagógicas da educação básica e profissional. Conforme o texto “o acompanhamento pedagógico e a formação continuada de profissionais da educação compreendem as dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, das habilidades e competências, dos saberes e valores”, a

função final seria a reflexão sobre a prática pedagógica e o aperfeiçoamento técnico dos profissionais da educação.

A portaria (Santa Catarina, 2024) ainda define que o Núcleo de Acompanhamento Pedagógico e Formação de Professores e Gestores será formado por docentes em exercício do magistério e coloca a cargo da Coordenadoria Regional de Educação (CRE) garantir a infraestrutura necessária para a implementação do Núcleo de Formação, bem como acompanhar, coordenar e avaliar as atividades do núcleo e de seus formadores.

Aos professores orientadores de formação e acompanhamento pedagógico compete organizar calendários de visitas às escolas vinculadas à CRE, orientar os docentes das unidades de ensino, no que se refere a questões pedagógicas como metodologias, planejamento, questões curriculares, além de acompanhar aulas e identificar as necessidades de formação. Esses profissionais são responsáveis pela elaboração e condução de cursos de formação continuada com as equipes escolares, considerando sempre as áreas de conhecimento e/ou componente curricular.

Observa-se, portanto, que, na ausência de uma definição mais nítida do PNE e PEE sobre como implementar a formação continuada, a SED, em conjunto com as CREs, atuaram na definição de como deverão ocorrer esses momentos de formação e aperfeiçoamento dos docentes. Diante da portaria, estabeleceu-se orientações acerca da capacitação dos orientadores e monitoramento de projetos, com foco no aprimoramento das práticas pedagógicas, competências técnicas, éticas e inovadoras dos profissionais da educação (Santa Catarina, 2024).

POLÍTICAS, METAS E AS CONTRADIÇÕES DA VALORIZAÇÃO DOCENTE

Quando falamos em formação continuada de professores, estamos, também, nos reportando aos encargos que as mantenedoras têm ao dispor dessas formações. Situamos como mantenedora a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED-SC), que é o setor responsável pela educação no território catarinense não só pelas escolas estaduais de ensino fundamental e médio, mas também responsável pela capacitação de seus professores. Para atender esta última responsabilidade, a SED-SC delega funções às Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), as quais se dividem pelo estado todo em 38 regionais.

Assim, de acordo com o site oficial da SED-SC, este órgão tem como objetivo promover uma educação de qualidade, acessível a todos os cidadãos de Santa Catarina. Em seu texto, dispõe de políticas que garantem o acesso à educação básica, à qualificação do ensino e à promoção da inclusão. No entanto, para que esses objetivos sejam eficazes, é preciso refletir sobre as condições estruturais de trabalho docente no país, pois aquela imagem do *professor nota dez*, idealizada pela sociedade, é associada à figura de professores dedicados, apaixonados e comprometidos com o aprendizado de seus alunos. Todavia, este olhar nem sempre reflete a realidade do trabalho docente, especialmente no contexto atual de precarização.

Neste sentido, a precarização do trabalho docente é algo que está afetando a qualidade de vida dos educadores, bem como seu trabalho e compromisso com a qualidade da educação. Neste texto, temos como compromisso confrontar as políticas públicas de formação continuada de professores com o ideário de valorização docente, para isso tivemos como aporte os textos já mencionados nos tópicos anteriores, os quais são o Plano Estadual de Educação (PEE/SC) – especificamente a Meta 16 – e a Portaria N.º 901 de 11 de abril de 2024.

Relembramos que a Meta 16 (PEE/SC, 2015-2024), por ser uma meta, trata de forma mais ambiciosa a formação continuada de professores, trazendo em seu bojo estrutural sete estratégias:

- 16.1 – Consolidar uma política estadual de formação em pós-graduação, com diretrizes, áreas prioritárias e instituições formadoras definidas.
- 16.2 – Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico da demanda por formação, articulando oferta e políticas estaduais/municipais.
- 16.3 – Consolidar programa de afastamento remunerado para professores cursarem pós-graduação.
- 16.4 – Garantir mobilidade docente nacional e internacional com licença remunerada durante o curso.
- 16.5 – Ampliar e garantir bolsas integrais de pós-graduação para professores e demais profissionais da educação básica.
- 16.6 – Diagnosticar e atender demandas específicas de pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado) para professores do campo, indígenas e quilombolas.
- 16.7 – Assegurar programas de formação e oferta de

cursos lato sensu e stricto sensu, com vagas, acesso e condições de permanência em IES públicas e comunitárias (Santa Catarina, 2015).

Quando analisadas a meta e as estratégias, evidencia-se um olhar utilitarista direcionado para o atendimento das demandas formativas já definidas pela área de formação, com vistas de caráter objetivista. A meta vai tratar de formação continuada a partir das necessidades identificadas no PNE (Brasil, 2014). Conforme Caldas e Tibola (2025), as estratégias não apresentam preocupação com ideias inovadoras para formação docente ou se quer evidenciam o compromisso com o futuro da profissão docente. Segundo as autoras, o que parece é apenas uma demanda para a atuação dos docentes, sem falar de fato de formação.

Como forma de verificar as estratégias dessa meta, buscamos informações em relatórios e estudos que acompanharam seu desenvolvimento, bem como a Portaria N° 901, de 11/04/2024, um documento mais recente que remete à formação continuada de professores, a qual pretende articular e desenvolver acompanhamento pedagógico e formação para equipes pedagógicas, gestores e docentes, tanto da educação básica quanto da educação profissional. Esta portaria está em consonância com a estratégia 16.2, sucumbindo à perspectiva de promover reflexão sobre a prática educacional e o aperfeiçoamento e traz em seu texto momentos como diagnóstico, estudos de caso, reuniões pedagógicas, cursos, monitoramentos e feedbacks.

Estes momentos estão de acordo com uma formação continuada. Todavia, a ideia da portaria define que serão os próprios professores os formadores, chamados de professores orientadores de formação – talvez como forma de prestigiar a experiência profissional – e, assim, descrevem uma lista de critérios para que estes professores, que mais uma vez precarizados pelas demandas escolares, agora devem promover formação para seus pares. Sendo os principais critérios: ser professor efetivo do Estado de SC, conduta ética e profissional, preferência para quem possui mestrado e não estar em estágio probatório, aposentadoria, afastamento para pós ou respondendo processo administrativo (Santa Catarina, 2024).

Estes critérios desencadeiam tantas camadas quando falamos da precarização do trabalho docente e sua formação continuada, que nos chamam a atenção para dois pontos e, portanto, fixemos-nos neles: o modo de contrato (efetivo) e preferência de formação (mestrado).

O modo de contrato não determina a capacidade ou a experiência do professor orientador de formação; contudo, evidencia uma condição de vulnerabilidade ao submetê-lo a vínculos temporários. Nessa lógica, o profissional torna-se refém de políticas de contratação que priorizam a flexibilidade administrativa em detrimento da valorização docente. Silva (2018) destaca que o contrato temporário é frequentemente compreendido como uma forma de ingresso rápido na carreira, sobretudo em contextos em que o Estado não realiza concursos públicos.

Assim, a precariedade contratual dificulta diretamente a qualidade da formação e o acompanhamento docente. O que contribui para

que professores contratados busquem formações rápidas para o ingresso no magistério como o título de pós-graduação: a especialização, que alguns concursos e processos seletivos (contrato temporário) aceitam como uma pontuação a mais no resultado. Desse modo, o profissional que busca uma formação com título de mestrado, pode ser aquele que está na condição de contrato temporário ou consolidado com cargo efetivo. Estes dois critérios distanciam e segregam a classe docente, ao que Caldas e Tibola (2025) mencionaram como uma não preocupação com o futuro da profissão docente.

Ainda sobre a meta 16, falamos de pós-graduação, que é uma forma de se fazer formação continuada, pontuando-a como forma eficiente de formação continuada, assim, da mesma forma que a menciona nas estratégias de forma vaga, não especifica com quais tipos de pós-graduação pretende-se atingir os 75%. Ainda que haja os cursos de formação continuada, sabe-se que há dois tipos de pós-graduação: *lato sensu*, a qual se direciona a cursos de especialização e *stricto sensu*, com mestrado e doutorado. De acordo com o 9º Relatório de Monitoramento do PEE/SC (Santa Catarina, 2025):

Entre 2013 e 2023, Santa Catarina apresentou avanços significativos na qualificação dos professores da educação básica, evidenciados pelo crescimento em números absolutos e relativos. O número de professores com pós-graduação passou de 36.018 para 66.305, representando um aumento de 30.287 docentes ao longo do período. Em termos percentuais, a proporção de professores com essa

formação cresceu de 46,3% para 65,0%, um avanço de 18,7 pontos percentuais. Apesar dessa evolução consistente e expressiva, o PEE/SC estipula que, até 2025, 75% dos professores da educação básica devem possuir pós-graduação completa. Em 2023, no entanto, o estado estava 10 pontos percentuais abaixo dessa meta.

Apesar dos avanços numéricos apontados no relatório, é preciso reconhecer que esses dados não traduzem, por si só, a efetividade das políticas de formação continuada. O aumento no número de professores com pós-graduação, embora relevante, não garante melhores condições de trabalho nem valorização profissional. Em muitos casos, revela apenas o esforço individual dos docentes para manter-se competitivos em meio a um cenário de incertezas contratuais e instabilidade na carreira do magistério.

Nesse contexto, a formação continuada passa a ser compreendida menos como um direito assegurado e mais como uma exigência para a permanência no sistema. A responsabilidade pela qualificação, que deveria ser compartilhada entre o Estado e as instituições de ensino, recai quase inteiramente sobre o professor. Como observa Gatti (2009), uma política de formação docente só se torna efetiva quando está articulada a condições concretas de trabalho, tempo de estudo e reconhecimento institucional — caso contrário, transforma-se em mero cumprimento de metas administrativas.

Portanto, ao analisarmos a Meta 16 do PEE/SC e a Portaria n.º 901/2024, percebemos que ambas, embora representem avanços formais, ainda se sustentam em uma concepção de formação de caráter técnico e instrumental. Falta-lhes uma perspectiva mais crítica e emancipatória, capaz de fortalecer a autonomia docente e promover reflexão sobre o fazer pedagógico. O desafio que se impõe, sobretudo no contexto catarinense, é repensar a formação continuada como um espaço de valorização humana e profissional, e não apenas como mecanismo de gestão de resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como propósito analisar as políticas de formação continuada de professores no estado de Santa Catarina, a partir da Meta 16 do Plano Estadual de Educação (PEE/SC) e da Portaria n.º 901, de 11 de abril de 2024, buscando compreender de que forma tais dispositivos dialogam com o princípio da valorização docente. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter bibliográfico, permitiu articular diferentes perspectivas teóricas e documentais, de modo a evidenciar as contradições e os avanços que marcam o cenário atual da formação continuada.

Ao longo da análise, verificou-se que tanto a Meta 16 quanto a Portaria n.º 901/2024 representam importantes marcos legais no campo da política educacional catarinense, ao reafirmarem a necessidade de garantir oportunidades de aperfeiçoamento profissional e de assegurar

a formação continuada como direito dos professores. Contudo, constatou-se também que, apesar dos avanços normativos, a prática ainda se encontra atravessada por desafios estruturais e conceituais, tais como a fragmentação das ações formativas, a ausência de diálogo com as necessidades reais das escolas e a persistência de condições de trabalho precárias.

Assim, os objetivos propostos neste trabalho foram alcançados ao evidenciar que a formação continuada, embora reconhecida como elemento central das políticas educacionais, ainda carece de uma efetiva articulação entre teoria e prática, política e realidade escolar. O confronto entre as políticas analisadas e o ideário de valorização docente revelou que a formação, muitas vezes, assume caráter técnico e instrumental, deixando em segundo plano o desenvolvimento crítico, reflexivo e humano do professor.

Conclui-se, portanto, que a consolidação de uma política de formação continuada verdadeiramente emancipatória depende da criação de condições objetivas que garantam tempo, espaço e reconhecimento institucional ao trabalho docente. Mais do que ampliar a oferta de cursos e certificações, é necessário investir na construção de uma cultura formativa e contínua que valorize o professor como sujeito do conhecimento, capaz de transformar sua prática e contribuir, de forma significativa, para uma educação pública de qualidade e socialmente justa.

Por fim, é importante reconhecer que esta pesquisa não se encerra em si mesma. Ao contrário, ela aponta caminhos e provoca novas reflexões sobre o papel das políticas de formação continuada na valorização

docente. Estudos futuros poderão aprofundar a análise sobre a implementação prática dessas políticas nas escolas catarinenses e investigar de que forma os professores se percebem nesse processo. Somente a partir desse diálogo constante entre teoria, política e prática será possível construir uma educação que valorize, de fato, quem a faz acontecer: os professores.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Luísa; RODRIGUES, Maria de Lurdes. Modelos de análise das políticas públicas. *Sociologia, Problemas e Práticas*, [S.L.], v. 2017, n. 83, p. 1-35, dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7458/spp2017839969>. Acesso em: 30 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 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 julho de 2014. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 26 jul. 2024, p. 1. Brasília, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14934.htm. Acesso em: 10 out. 2025.

CALDAS, Morgana Bada; TIBOLA, Naiara Gracia. Formação de professores: as concepções epistemológicas e a perspectiva internacional em uma política pública brasileira. *Educação e Formação*, Fortaleza, v. 10, p. 1-24, jul. 2025. DOI: <http://dx.doi.org/10.25053/redufor.v10.e15456>.

Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/15456/13280>. Acesso em: 05 out. 2025.

ESTRELA, Maria Tereza. *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, 1997.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO/MEC, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Questões em torno de qualidade da formação de professores. In: GATTI, Bernadete Angelina. *Formação de professores e carreira*. São Paulo: Cortez, 1997.

HOSTINS, Regina Célia Linhares; ROCHADEL, Olívia. Contribuições de Stephen Ball para o campo das políticas educacionais. *Revista On Line de Política e Gestão Educacional*, [S.L.], v. 23, n. 1, p. 61-84, jan. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v23i1.11947>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11947/8076>. Acesso em: 16 set. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. *Formar docentes em contextos de mudança*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. *Pro-Posições*, [S.L.], v. 27, n. 2, p. 177-202, ago. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0022>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/>

M34nYfjTrzB4Sfv7NqVgTTP/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 30 set. 2025.

NÓVOA, Antônio (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SANTA CATARINA. Decreto nº 915, de 24 de maio de 2012. Dispõe sobre a política estadual de formação continuada de profissionais da educação e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, 24 mai. 2012.

SANTA CATARINA. Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE, com vigência até 2024, e adota outras providências, revogando a Lei Complementar nº 684, de 27 de julho de 2015. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, 14 dez. 2015. Disponível em: https://leis.alesc.sc.gov.br/html/2015/16794_2015_lei.html. Acesso em: 10 out 2025.

SANTA CATARINA. Portaria nº N° 901, de 11 de abril de 2024. Dispõe sobre a Constituição do Núcleo de Acompanhamento Pedagógico e Formação de Professores e Gestores das Coordenadorias Regionais de Educação e respectivas unidades escolares. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, 11 abr. 2024. Disponível em: <https://portal.doe.sea.sc.gov.br/repositorio/2024/20240411/Jornal/22243-A.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2025.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC) 9º *Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina - 2024*. Florianópolis: SED/SC, 2025.

Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1P4O69d3QtaAwah0H-5-ifJpvMjaoPMF4g/view>. Acesso em: 10 out. 2025.

SILVA, Amanda Moreira. *A precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras*. 2018. 395p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2018/tAmanda%20Moreira%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2025.

VEIGA, Ilma. Passos da (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1998.