



Universidade Federal  
de Campina Grande

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO

CENTRO DE HUMANIDADES UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MAGLIA GOUVEIA FARIAS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS  
DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ÂMBITO DO PROGRAMA INTEGRA  
EDUCAÇÃO PARAÍBA: CONCEPÇÕES EM DISPUTA (2021-2023)**

CAMPINA GRANDE – PB  
2025

MAGLIA GOUVEIA FARIAS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS  
DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ÂMBITO DO PROGRAMA INTEGRA  
EDUCAÇÃO PARAÍBA: CONCEPÇÕES EM DISPUTA (2021-2023)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande, vinculado à linha de pesquisa História, Política e Gestão Educacionais, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Luciana Leandro da Silva

CAMPINA GRANDE – PB  
2025

Universidade Federal de Campina Grande - UFCG  
Sistema de Bibliotecas - SISTEMOTECA  
Catalogação de Publicação na Fonte. UFCG - Biblioteca Central

F224f

Farias, Maglia Gouveia.

Formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental no âmbito do Programa Integra Educação Paraíba: concepções em disputa (2021-2023) / Maglia Gouveia Farias. – 2025.

173 f. : il. color.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2025.

“Orientação: Profa. Dra. Luciana Leandro da Silva”.

Referências.

1. Formação Continuada de Professores.
  2. Concepções de Formação.
  3. Pedagogia das Competências.
  4. Integra Educação Paraíba.
- I. Silva, Luciana Leandro. II. Título.

UFCG/BC

CDU 377.8(043.3)

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECARIA ITAPUANA SOARES DIAS GONÇALVES CRB-15/93

MAGLIA GOUVEIA FARIAS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS  
DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ÂMBITO DO PROGRAMA INTEGRA  
EDUCAÇÃO PARAÍBA: CONCEPÇÕES EM DISPUTA (2021-2023)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande, vinculado à linha de pesquisa História, Política e Gestão Educacionais, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

**Aprovada em:** 11 de Abril de 2025

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente



LUCIANA LEANDRO DA SILVA  
Data: 21/10/2025 22:32:10-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Luciana Leandro da Silva – UAEd /PPGEd/UFCG  
Orientadora

Documento assinado digitalmente



ANDREIA FERREIRA DA SILVA  
Data: 23/10/2025 11:37:33-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Andréia Ferreira da Silva - UAEd /PPGEd/UFCG  
Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente



KATIA AUGUSTA CURADO PINHEIRO CORDEIRO  
Data: 24/10/2025 08:40:43-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva PPGE/UnB  
Examinadora Externa

Documento assinado digitalmente



VAGDA GUTEMBERG GONÇALVES ROCHA  
Data: 23/10/2025 18:46:54-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha UEPB  
Examinadora Externa

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta dissertação aos meus filhos Lívia, Micaell e Breno, como inspiração e exemplo a serem seguidos, pois esforços, renúncias, dificuldades e superações fazem parte do processo de maturidade pessoal, da construção de novos conhecimentos e da concretização dos nossos sonhos.

Ao meu esposo, Genivaldo, pelas orações, pela paciência, pela compreensão e por todo apoio indispensável à realização dessa conquista acadêmica.

A minha mãe, Gessy, pelas orações, pelo amor incondicional e pelo incentivo constante em todos os momentos da minha vida.

A minha tia madrinha, Geralda (*in memoriam*), que acreditava no poder transformador da educação e valorizava os estudos tal como uma joia rara.

## AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação representa a culminância de uma jornada repleta de desafios, de aprendizagens e de aperfeiçoamento acadêmico e pessoal. Nesse percurso, muitas pessoas foram fundamentais e a elas expresso minha profunda gratidão.

Agradeço a Deus e a Nossa Senhora por me permitirem ingressar e concluir o mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – PPGEd/UFCG.

À Coordenação e Colegiado do PPGEd/UFCG como também à Câmara Superior de Pós-Graduação, pelo apoio institucional e pela contribuição para meu crescimento científico e profissional.

A minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dra Luciana Leandro da Silva, pelo incentivo, pela compreensão e pela paciência no decorrer da minha trajetória enquanto mestrande. Suas orientações e contribuições científicas foram essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores da linha 1 do PPGEd/UFCG, cujas aulas e diálogos ampliaram meus conhecimentos e me instigaram a refletir, criticamente, sobre o que visivelmente não está revelado nas políticas educacionais brasileiras.

À banca examinadora, por terem aceito, prontamente, o convite de contribuírem com esta pesquisa de mestrado. A leitura criteriosa e as considerações indicadas pelos membros, foram fundamentais para o aprimoramento desta produção científica.

Aos colegas da Turma 7, pela oportunidade de partilharmos conhecimentos, conquistas e desafios durante nossa vivência no mestrado. O apoio mútuo foi de extrema importância para conquistarmos nossos objetivos ao longo dessa jornada acadêmica. Foi um prazer conhecê-los. Sucesso para todos!

À professora Josilene, que, durante o período em que esteve Secretaria Municipal de Educação de Massaranduba-PB, me confiou a Coordenação Municipal do Integra PB e que, por meio dessa experiência, senti-me motivada a realizar a presente pesquisa. Gratidão por todo apoio e por sua amizade.

À professora Cláudia Vanusa, por me incentivar a participar da seleção do mestrado do PPGEd/UFCG. Sua torcida e apoio constantes foram fundamentais nesse processo.

Ao meu sogro, Genival e a minha sogra, Rosalba, pelas orações diárias e pelas palavras de encorajamento que me fortaleceram durante a realização do mestrado.

À tia Neta, pelas orações, pela companhia na reta final de escrita desta dissertação e por sempre se alegrar com minhas conquistas.

Aos meus familiares, colegas de trabalho e demais pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização desta pesquisa científica.

Ao nosso cãozinho, Aruk, pela companhia nos momentos de estudos. Sua presença, diuturnamente, foi uma das maiores provas de amor e fidelidade.

*Não há educação neutra, nem há educador neutro. A prática educativa tem uma natureza política e o problema que se coloca, então, ao educador e à educadora cabe assumir a politicidade de sua prática. Quer dizer, em lugar de fugir desta natureza política que marca a sua prática, não há outro caminho senão assumir esta natureza política e ao assumir a natureza política da prática, reconhecer-se também como política, não necessariamente partidária.... (Paulo Freire)*

## RESUMO

A referida dissertação apresenta os estudos realizados no Mestrado Acadêmico em Educação, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGEd/UFCG), vinculada à linha de pesquisa História, Política e Gestão Educacionais. Tem como objetivo geral analisar as concepções de formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que orientaram o Programa Integra Educação Paraíba, no período de 2021 a 2023. Para o alcance desse objetivo, buscou-se: compreender as concepções de formação de professores em disputa, considerando as influências neoliberais nas políticas educacionais para os anos iniciais do Ensino Fundamental; contextualizar o Integra PB, sua organização e suas proposições para a educação pública da Paraíba e analisar as propostas de formação continuada de professores do Integra PB, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, ofertadas nas redes municipais de ensino da Paraíba. O programa em questão constitui uma política educacional do governo da Paraíba que, mediante a adesão “voluntária” dos municípios, estabelece compromissos em “regime de colaboração”, com a finalidade anunciada de melhorar a qualidade da educação paraibana por meio da elevação dos índices educacionais mensurados pelas avaliações estandardizadas. Nesse sentido, a pesquisa parte do pressuposto de que a formação continuada de professores tem buscado adequar o ensino às exigências imediatas do mercado de trabalho, recorrendo, para isso, a políticas de padronização curricular, a avaliações em larga escala e à responsabilização docente. Dessa forma, a formação inicial embasada em teorias sólidas, que respaldam a prática necessária à concretização da práxis educativa, tem sido substituída por formações aligeiradas, alinhadas às políticas gerencialistas e neoliberais. Consequentemente, infere-se que a formação continuada de professores ofertada nas redes municipais de ensino da Paraíba, alinha-se a essas políticas, seguindo prescrições de organismos multilaterais que privilegiam o ensino sob a perspectiva da epistemologia da prática, em detrimento da epistemologia da práxis. No que tange à abordagem teórico-metodológica, esta pesquisa inspira-se no materialismo histórico-dialético tendo como categorias de análises a historicidade, a totalidade e a contradição. Quanto às categorias de conteúdo foram elencadas, *a priori*, formação continuada de professores, concepção de formação de professores e pedagogia das competências e, *a posteriori*, relação teoria e prática; base nacional comum curricular e avaliação externa. O desenvolvimento da pesquisa pautou-se na revisão bibliográfica e na análise documental. Conclui-se que a concepção de formação continuada de professores relaciona-se ao projeto de sociedade e de educação vigente no país, alinhado aos interesses capitalistas, isto é, desigual, excludente e marcado por interesses de classe. Nesse contexto, as determinações de organismos internacionais e de grupos empresariais têm sustentado um modelo educacional pautado em habilidades, competências, padronização curricular, avaliação em larga escala e responsabilização docente, sem considerar, devidamente, as variáveis intra e extraescolares que influenciam o processo de ensino e aprendizagem. Assim, com os estudos realizados nessa pesquisa é possível perceber que a concepção de formação continuada de professores do Integra PB coaduna com a perspectiva neotecnista e da pedagogia das competências, adotando uma abordagem educacional pragmática, centrada na aquisição de competências e habilidades, como preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

**Palavras-chave:** Formação continuada de professores; Concepções de formação; Pedagogia das Competências; Integra Educação Paraíba.

## ABSTRACT

This dissertation presents the studies conducted within the Master's Program in Education of the Graduate Program at the Federal University of Campina Grande (PPGEd/UFCG), linked to the research line History, Politics, and Educational Management. Its general objective is to analyze the conceptions of continuing teacher education for the early years of Elementary Education that guided the Integra Educação Paraíba Program between 2021 and 2023. To achieve this objective, the study sought to: understand the competing conceptions of teacher education, considering neoliberal influences on educational policies for the early years of Elementary Education; contextualize Integra PB, its organization, and its proposals for public education in Paraíba; and analyze the continuing teacher education initiatives of Integra PB for the early years of Elementary Education offered in municipal school systems in the state. The program in question constitutes an educational policy of the government of Paraíba, which, through the "voluntary" adherence of municipalities, establishes commitments under a so-called "collaborative regime," with the declared purpose of improving the quality of education in the state by raising educational performance indicators measured through standardized assessments. In this sense, the research assumes that continuing teacher education has been oriented toward adapting teaching to the immediate demands of the labor market, relying on policies of curricular standardization, large-scale assessments, and teacher accountability. Thus, initial teacher education based on solid theoretical foundations, which support the practice necessary for the realization of educational praxis, has been replaced by accelerated training processes aligned with managerial and neoliberal policies. Consequently, it is inferred that continuing teacher education offered in municipal school systems in Paraíba aligns with these policies, following prescriptions from multilateral organizations that privilege teaching from the perspective of the epistemology of practice, to the detriment of the epistemology of praxis. Regarding the theoretical-methodological approach, this research is inspired by historical-dialectical materialism, adopting historicity, totality, and contradiction as categories of analysis. As for the content categories, the following were defined *a priori*: continuing teacher education, conceptions of teacher education, and pedagogy of competences; and *a posteriori*: the relationship between theory and practice, the National Common Curricular Base, and external evaluation. The development of the research was based on bibliographical review and documentary analysis. The study concludes that the conception of continuing teacher education is intrinsically related to the broader social and educational project in force in Brazil, aligned with capitalist interests, that is, unequal, exclusionary, and shaped by class interests. In this context, the determinations of international organizations and business groups have supported an educational model grounded in skills, competences, curricular standardization, large-scale assessments, and teacher accountability, while neglecting both in-school and extra-school variables that affect teaching and learning. Therefore, the findings of this research indicate that the conception of continuing teacher education within Integra PB is consistent with the neotechnicist perspective and the pedagogy of competences, adopting a pragmatic educational approach focused on the acquisition of competences and skills, as advocated by the National Common Curricular Base (BNCC).

**Keywords:** Continuing teacher education; Conceptions of teacher education; Pedagogy of competences; Integra Educação Paraíba.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Teses e dissertações sobre formação continuada de professores (2017–2023)	39
Quadro 2 - Artigos científicos sobre formação continuada de professores (2017–2023)	41
Quadro 3 - Documentos oficiais sobre formação docente e avaliações em larga escala da educação básica no contexto nacional	44
Quadro 4 - Documentos oficiais sobre formação docente e avaliações em larga escala da educação básica no contexto paraibano	45
Quadro 5 - Editais da SEECT/FAPESQ-PB para seleção de profissionais e atuação no Programa Integra Educação da Paraíba	46
Quadro 6 - Vagas ofertadas pelo Edital nº 12/2021 – SEECT/FAPESQ/PB	101
Quadro 7 - Vagas do Edital nº 40/2022 – SEECT/FAPESQ/PB	103
Quadro 8 - Vagas do Edital nº 42/2022 – SEECT/FAPESQ/PB para a função de Formadores Municipais	105
Quadro 9 - Perfil, quantitativo de vagas e remunerações dos candidatos/bolsistas aprovados no processo seletivo do Edital nº 13/2023 – SEECT/FAPESQ/PB	107

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Mapa da Paraíba com seus 223 municípios	87
Figura 2 - Gráfico das matrículas escolares de 2008 a 2023	88
Figura 3 - Quadro das metas projetadas e resultados alcançados do Ideb nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Paraíba (últimas dez edições)	91
Figura 4 - Quadro das metas projetadas e resultados alcançados do Ideb nos anos finais do Ensino Fundamental da Paraíba (últimas dez edições)	92
Figura 5 - Quadro das metas projetadas e resultados alcançados do Ideb no Ensino Médio da Paraíba (últimas dez edições)	93
Figura 6 - Esquema do processo de adesão ao Integra Educação PB	97
Figura 7 - Articulação do Integra PB com políticas educacionais nacionais e estaduais	114
Figura 8 - Políticas nacionais e estaduais de alfabetização e educação infantil articuladas ao Regime de Colaboração em Educação da Paraíba (Integra PB)	116
Figura 9 - Cronograma de formações do Integra Educação PB para equipes pedagógicas, agosto de 2021	132
Figura 10 - Slides da reunião de gestão pedagógica sobre Plano de Ação, TGE e PDCA (2021)	133
Figura 11 - Slides da formação/reunião pedagógica sobre o Avaliando IDEPB (2021)	135
Figura 12 - Pôster de divulgação da II Formação “Melhoria Contínua de Habilidades para o SAEB 2021”	136
Figura 13 - Pôsteres virtuais de divulgação dos encontros formativos do Integra Educação PB (2022)	138
Figura 14 - Pôsteres virtuais de divulgação dos encontros formativos do Integra Educação PB (2022)	139

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

**ABDC** - Associação Brasileira de Currículo

**AGE** - Agenda Global da Educação

**AFLOPB** - Avaliação da Fluência Leitora e Oralidade da Paraíba

**AL-** Alagoas

**ALE** – Avaliação em Larga Escala

**ANFOPE** - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

**ANPAE** - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

**ANPED** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

**APH** – Aparelho Privado de Hegemonia

**BCN** – Base Comum Nacional

**BDTD**- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

**BIRD** - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

**BM** - Banco Mundial

**BNCC** - Base Nacional Comum Curricular

**BNC - Formação:** Base Nacional Comum para formação de professores

**BNC - Formação Continuada:** Base Nacional Comum para formação continuada de professores

**CAED** - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CE-** Comunidade Europeia

**CEE**- Conselho Estadual de Educação

**CEDES** - Centro de Estudos Educação e Sociedade

**CEINTEGRA** - Comissão Executiva do Integra

**CEPAL** - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

**CLP**- Centro de Liderança Pública

**CNCA** - Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

**CNE** - Conselho Nacional de Educação

**CP**- Conselho Pleno

**CPCON** - Comissão Permanente de Concurso

**CONSUNI** – Conselho Universitário

**CONVEST** - Comissão Permanente de Vestibular

**CR** - Cadastro de Reserva

**DCN** - Diretrizes Curriculares Nacionais

**DEM** - Democratas

**ESPII** - Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional

**EF**- Ensino Fundamental

**EI** – Educação Infantil

**EUA** - Estados Unidos da América

**FAMUP** - Fundação das Associações de Municípios da Paraíba

**FAPESQ** - Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba

**FGV**- Fundação Getulio Vargas

**FHC** - Fernando Henrique Cardoso

**FMI** - Fundo Monetário Internacional

**FORUNDIR** - Fórum de Diretores das Faculdades de Educação

**GRE**- Gerência Regional de Ensino

**IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**ICMS**- Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços

**IDEB** - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**IDEPB** - Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba

**INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MBNC** - Movimento pela Base Nacional Comum

**MDB** - Movimento Democrático Brasileiro

**MEC** - Ministério da Educação

**MHD** – Materialismo Histórico-dialético

**MPE** - Ministério Público Estadual

**NEBAS** - Necessidades Básicas de Aprendizagem

**NGP** – Nova Gestão Pública

**OI** - Organismos Internacionais

**OCDE** - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

**ONG** - Organização Não Governamental

**ONU** – Organização das Nações Unidas

**OMC** - Organização Mundial do Comércio

**OMS** - Organização Mundial de Saúde

**PB** – Paraíba

**PCN** - 'Parâmetros Curriculares Nacionais

**PCdoB** - Partido Comunista do Brasil

**PDT** - Partido Democrático Trabalhista

**PEE** - Plano Estadual de Educação

**PFL**- Partido da Frente Liberal

**PHC**- Pedagogia Histórico-Crítica

**PL**- Partido Liberal

**PME** - Plano Municipal de Educação

**PMN** - Partido da Mobilização Nacional

**PNAIC** - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

**PNE** - Plano Nacional de Educação

**PNME** - Programa Novo Mais Educação

**PNUD** - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

**PPGEd** - Programa de Pós-graduação em Educação

**PPP** – Parcerias Público-Privadas

**PPS** – Partido Popular Socialista

**PR** – Paraná

**PRB** – Partido Republicano Brasileiro

**PREAL**- Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina

**PROFA** - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

**PROS**- Partido Republicano da Ordem Social

**PRP** - Partido Republicano Progressista

**PRN** - Partido da Reconstrução Nacional

**PSB** - Partido Socialista Brasileiro

**PSDB** - Partido da Social Democracia Brasileira

**PT**- Partido dos Trabalhadores

**PTB** - Partido Trabalhista Brasileiro

**RENAFOR** - Rede Nacional de Formação Continuada

**SAEB** - Sistema de Avaliação da Educação Básica

**SEALF** – Secretaria de Alfabetização

**SEE** - Secretaria Estadual de Educação

**SEECT** - Secretaria Estadual de Educação Ciência e Tecnologia

**SEIF** - Secretaria de Educação Infantil e Fundamental

**SIAVE-PB** - Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado da Paraíba

**SOMA** - Pacto pela Aprendizagem na Paraíba

**TGE** – Tecnologia de Gestão Educacional

**TPE** – Todos pela Educação

**TIC** - Tecnologia da Informação e Comunicação

**UFCG** - Universidade Federal de Campina Grande

**UEPB** – Universidade Estadual da Paraíba

**UFJF** - Universidade Federal de Juiz de Fora

**UFPB** - Universidade Federal da Paraíba

**UFPE**- Universidade Federal de Pernambuco

**UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais

**UNCME** - União dos Conselhos Municipais de Educação

**UNDIME** - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**UNICEF** - Fundo das Nações Unidas para Infância

**WCEFA**- World Conference on Education For All

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>20</b>
<b>2. BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA</b>	<b>27</b>
<b>3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTEXTOS E CONCEPÇÕES</b>	<b>49</b>
3.1 Reestruturação produtiva, neoliberalismo e reformas educativas no Brasil	49
3.2 Influências dos Organismos Internacionais: a formação continuada de professores como estratégia de implementação das reformas educativas neoliberais	58
3.3 Concepções de formação continuada de professores em disputa: apontamentos sobre a Epistemologia da Prática e a Epistemologia da Práxis	62
<b>4. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS ENSINO FUNDAMENTAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS ANTECEDENTES AO INTEGRA PB</b>	<b>76</b>
4.1 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC	77
4.2 Pacto pela Aprendizagem na Paraíba – SOMA	81
<b>5. INTEGRA EDUCAÇÃO PB: REGIME DE COLABORAÇÃO OU DE INDUÇÃO NA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA PARAÍBA?</b>	<b>86</b>
5.1 Paraíba enquanto lócus da pesquisa	87
5.2 Caracterização e desdobramentos do Integra PB nas redes públicas municipais da Paraíba	94
5.3 O Integra PB e as articulações com o contexto educacional nacional e estadual	112
<b>6. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ÂMBITO DO INTEGRA EDUCAÇÃO PB</b>	<b>120</b>
6.1 Propostas de formação continuada do Integra PB e sua materialização no contexto dos encontros formativos	120
6.2 Concepções de formação continuada subjacentes ao Integra Educação PB	141
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>148</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>155</b>
<b>ANEXO A:</b> Convite para a <i>live</i> de lançamento do Programa Integra PB no canal oficial do Governo da Paraíba no <i>YouTube</i>	170
<b>ANEXO B:</b> Pôster em comemoração à Lei nº 12.026/2021, de criação do Programa Integra PB	170
<b>ANEXO C:</b> Slides com informações sobre o Programa Integra Educação PB (2021)	171

<b>ANEXO D:</b> Pôsteres de divulgação de encontros formativos virtuais para coordenadores e formadores municipais do Programa Integra PB (2021)	171
<b>ANEXO E:</b> Pôsteres de divulgação de encontros formativos virtuais para coordenadores e formadores municipais do Programa Integra PB (2021)	172
<b>ANEXO F:</b> Slides da formação em Matemática para docentes do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental	172
<b>ANEXO G:</b> Habilidades selecionadas pela SEECT para professores dos 3º a 5º anos do EF: “Geometria e o desenvolvimento do pensamento geométrico” (2021)	173
<b>ANEXO H:</b> Nota técnica do Programa Integra PB referente às avaliações do SAEB 2021	174
<b>ANEXO H:</b> Nota técnica do Programa Integra PB referente às avaliações do SAEB 2021 (Continuação do texto)	175

## 1. INTRODUÇÃO

A formação inicial e continuada de professores tem se configurado, ao longo da história, como um campo de disputas permeado por distintas concepções de formação docente, que emanam de diferentes projetos de sociedade e de educação. No contexto brasileiro, em particular, tais projetos têm sido fortemente influenciados por políticas neoliberais, que emergiram no final da década de 1980, nos Estados Unidos e na Inglaterra, com o propósito de superar a mais uma das sucessivas crises do capitalismo.

Destaca-se que organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), têm exercido, desde a década de 1990, significativa influência na definição das políticas educacionais dos países periféricos, entre os quais o Brasil.

De acordo com Gatti (2008), desde o final do século XX, a formação continuada tornou-se uma condição necessária para inserir atualizações decorrentes das transformações emergenciais no mundo do trabalho. A autora também assevera que o surgimento dos diversos tipos de formação não é gratuito, mas se fundamenta historicamente nas condições estabelecidas da sociedade contemporânea para atender às demandas do sistema de produção capitalista.

Considerando que as políticas educacionais estão permeadas por intencionalidades e que, ao longo da história, “a educação redefine seu perfil reproduutor/inovador da sociabilidade humana”, sendo que tais políticas “mesmo sob semblante muitas vezes humanitário e benfeitor, expressam sempre contradições [...] não por mera casualidade” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p.8), emerge a questão de pesquisa que orienta esta investigação: **Qual(is) concepção(ões) de formação continuada de professores, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, orientaram o Programa Integra Educação Paraíba<sup>1</sup> no período de 2021 a 2023?**

Associada à questão central acima mencionada, pontuam-se os questionamentos específicos que buscaram orientar e aprofundar os desdobramentos desta pesquisa:

---

<sup>1</sup>Ao longo do trabalho serão utilizados os termos “Integra PB” ou Integra Educação PB” para referir-se a este Programa.

- Quais são as concepções de formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em disputa, considerando as influências neoliberais nas políticas educacionais brasileiras?
- O que é o Programa Integra Educação Paraíba, sua organização e proposições para a educação pública do estado da Paraíba?
- Como foram orientadas as propostas de formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Programa Integra Educação Paraíba, no período de 2021 a 2023?

Com o propósito de responder aos questionamentos apresentados, destaca-se que o Programa Integra Educação Paraíba — política educacional de adesão “voluntária”, intitulada INTEGRA EDUCAÇÃO PB: Regime de Colaboração em Educação do Estado da Paraíba — foi regulamentado pela Lei nº 12.026, de 12 de agosto de 2021, tendo como objetivo anunciado a melhoria da aprendizagem dos estudantes das redes públicas de ensino paraibano.

Os municípios que aderiram à referida política educacional passaram a receber apoio técnico do governo estadual, assumindo o compromisso de elevar os indicadores educacionais, aferidos por meio das avaliações externas de larga escala em âmbito estadual, Avaliando IDEPB e SIAVE-PB, bem como pelas avaliações nacionais do SAEB. Essa lógica evidencia o alinhamento da política à cultura da avaliação e da responsabilização docente, características marcantes do ideário neoliberal que vem orientando as políticas educacionais brasileiras desde a década de 1990.

Nesse contexto, o Integra PB, configurando-se como uma das principais políticas educacionais voltadas à formação continuada de professores do Ensino Fundamental — ou, em alguns casos, como a única, a depender das particularidades de cada município paraibano —, fundamenta-se em nove eixos estruturantes: alfabetização e letramento; superação de déficits de aprendizagem; formação continuada; eficiência da gestão e das práticas pedagógicas; garantia dos direitos de aprendizagem; princípio da equidade; regime de colaboração entre entes federados; fomento à educação em tempo integral e implementação do currículo estadual da Paraíba ( Paraíba, 2021b, Art. 6º).

O eixo da formação continuada, foco central desta pesquisa, tem como finalidade, segundo as diretrizes do programa em análise, mobilizar as equipes escolares e os formadores para a compreensão e a implementação dos documentos normativos da educação nacional e estadual no contexto escolar, a saber: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Proposta Curricular do Estado da Paraíba – Educação Infantil e Ensino Fundamental, o Plano Nacional

de Educação (PNE), o Plano Estadual de Educação (PEE) e as Diretrizes Operacionais do Integra PB (Paraíba, 2023).

Além disso, a política educacional em questão postula o propósito de desenvolver condições que possibilitem aos estudantes a conclusão do 5º ano do Ensino Fundamental com pleno domínio das competências de cálculo, escrita, leitura e letramento científico, em conformidade com a faixa etária e a etapa de escolarização (Paraíba, 2021b, Art. 4º).

Diante do exposto, o interesse em investigar a(s) concepção(ões) de formação continuada de professores, no âmbito do Integra PB, surgiu durante o período da pandemia da COVID-19. Enquanto professora efetiva das redes municipais de ensino de Massaranduba e Campina Grande — ambas localizadas no estado da Paraíba —, também desempenhei a função de coordenadora deste programa em Massaranduba, município que aderiu à referida política educacional desde sua criação.

No contexto de incertezas e de inúmeros desafios decorrentes da pandemia da COVID-19, declarada como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), todas as dimensões da vida humana foram afetadas, com profundas implicações nas esferas econômica, política, social e cultural. Diante dessa realidade caótica, o cenário educacional brasileiro precisou se reinventar e, mesmo com tantas vidas ceifadas pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), além de todo o sofrimento vivenciado em escala global, a educação precisou redimensionar as ações pedagógicas, aprofundando visivelmente as fragilidades e desigualdades de acesso ao processo de ensino e aprendizagem, especialmente na rede pública.

À vista disso, docentes, discentes e seus familiares esforçavam-se continuamente para atender às demandas do ensino remoto emergencial, enfrentando dificuldades relacionadas à escassez de recursos tecnológicos, ao limitado domínio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e, principalmente, à inacessibilidade desse ensino para estudantes em situações socioeconômicas adversas.

Diante dessa conjuntura, esperava-se que o Ministério da Educação (MEC) oferecesse orientações minimamente consistentes. No entanto, durante o mandato do então presidente Jair Messias Bolsonaro (PL), observou-se a sucessão de diferentes Ministros da Educação e posicionamentos políticos que evidenciavam o descaso com a educação pública brasileira. Ademais, as provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que aferem a “qualidade” da educação, permaneceram agendadas para 2021, desconsiderando as necessidades reais de docentes e discentes naquele cenário pandêmico.

Dessa forma, o Integra PB, política educacional criada nesse contexto, concentrava suas ações, sobretudo, em propostas de formação continuada destinadas aos docentes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Entretanto, observava-se que a ênfase atribuída às avaliações padronizadas e à elevação dos índices educacionais da Paraíba, em detrimento de orientações pedagógicas voltadas ao enfrentamento da situação caótica vivenciada pela educação, configurava o cerne de todos os esforços pedagógicos.

As cobranças pela melhoria dos índices educacionais intensificaram-se na Paraíba, sobretudo após o governador João Azevêdo Lins Filho (PSB) ter recebido, em setembro de 2021, o Prêmio Excelência em Competitividade, na categoria Boas Práticas, concedido pelo Centro de Liderança Pública (CLP).

Ono (2018) assevera que o Centro de Liderança Pública (CLP) é uma entidade do terceiro setor fundada por Luiz Felipe D'Avila. O idealizador do CLP, inspirado em seus estudos de pós-graduação, ao concluir o mestrado na *Harvard Kennedy School*, buscou colocar em prática os conhecimentos adquiridos. O autor indica que o CLP tem como missão capacitar e desenvolver líderes públicos, defendendo a ideia de que a transformação do Brasil começa pela mudança de mentalidade e comportamento de seus dirigentes. Para tanto, a instituição oferece cursos, palestras e *workshops*, com o intuito de preparar os líderes públicos para enfrentar os problemas da sociedade e dos próprios governos (Ono, 2018, p. 140).

Assim, a premiação recebida pelo Governo do Estado da Paraíba esteve relacionada ao êxito da plataforma Paraíba Educa, criada no contexto da pandemia com o objetivo de atender alunos e professores da Rede Estadual de Ensino. De acordo com o Centro de Liderança Pública (CLP), o projeto educacional paraibano foi reconhecido como o melhor do Brasil pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) e recebeu da Rede de Pesquisa Solidária (RPS) a maior nota de análise da categoria (Paraíba, 2021c).

Em vista disso, o recebimento da referida premiação permite compreender que ela intensificou as cobranças relativas à educação do estado como um todo, considerando a existência de articulações entre as políticas educacionais paraibanas. Nesse contexto, o Integra PB, que abrangia quase a totalidade dos municípios paraibanos à época, não esteve isento da exigência por bons resultados educacionais. Mesmo diante do cenário atípico da pandemia, os sistemas de ensino da Paraíba passaram por adaptações emergenciais para atender às demandas impostas, sobretudo no que se referia às avaliações externas em larga escala.

Nesse sentido, a experiência como coordenadora municipal do referido programa no município de Massaranduba – PB, aliada à participação em outros programas educacionais, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Pacto pela

Alfabetização na Paraíba (SOMA), suscitou o interesse de compreender criticamente a(s) concepção(ões) de formação continuada de professores fomentadas pelo governo da Paraíba, em articulação com as redes municipais de ensino, tendo como prerrogativa a melhoria da aprendizagem dos estudantes e a elevação dos índices educacionais do estado.

Diante do exposto e considerando os questionamentos já apresentados, esta dissertação tem como objetivo geral analisar a(s) concepção(ões) de formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que orientaram o Integra PB no período de 2021 a 2023.

Como desdobramentos do objetivo central, elencam-se os seguintes objetivos específicos:

- Compreender as concepções de formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando as influências neoliberais nas políticas educacionais;
- Contextualizar o Integra PB, sua organização e suas proposições para a educação pública da Paraíba;
- Analisar as propostas de formação continuada de professores do Integra PB destinadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental, ofertadas nas redes municipais de ensino do estado.

Sendo assim, com o intuito de alcançar os objetivos propostos, esta pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e análise documental, tomando como recorte temporal o período de 2017 a 2023. O ano de 2017 justifica-se pela aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que “no quadro atual das políticas neoliberais em curso, constitui-se o carro-chefe das políticas educacionais no âmbito da formação de professores” (Freitas, 2018, p. 517). Já o ano de 2023 corresponde à continuidade do Integra PB – Regime de Colaboração em Educação na Paraíba enquanto política voltada à formação continuada de professores nas redes municipais de ensino do estado.

É importante destacar que a oportunidade de ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGEd/UFCG) contribuiu significativamente para a ampliação da compreensão acerca das políticas educacionais, favorecendo reflexões sobre a relação entre o projeto de educação e de formação de professores em curso no país e o modo de produção capitalista. Ademais, proporcionou o desenvolvimento de uma perspectiva mais criteriosa sobre os aspectos fenomênicos que influenciam a educação brasileira, uma vez que, antes de ingressar no PPGEd/UFCG, não se percebia claramente a amplitude do projeto neoliberal e suas implicações nas políticas educacionais do Brasil.

Outrossim, é válido destacar que os estudos realizados nas disciplinas, a participação no Grupo de Pesquisa *O direito à educação e a ruptura político-institucional de 2016 no Brasil: o projeto de educação em curso* e no *Observatório da Educação Básica: Impactos da Pandemia sobre o Direito à Educação e a Reconfiguração do Trabalho Docente*, vinculados aos Programas de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), bem como a apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos, foram imprescindíveis para o aprofundamento dos estudos relacionados à produção de conhecimento na área da educação e das políticas de formação continuada de professores.

Diante do exposto, a presente dissertação de mestrado, vinculada à Linha 1 – História, Política e Gestão Educacionais do PPGEd/UFCG, justifica-se pela ausência de estudos acadêmicos sobre o Programa Integra Educação PB e pela relevância de expandir as investigações acerca das concepções de formação continuada de professores em disputa nas políticas educacionais do contexto paraibano.

Portanto, esta dissertação inicia-se com a presente introdução, na qual são contextualizados o objeto de estudo e os respectivos objetivos geral e específicos. São apresentadas considerações sobre a educação no contexto pandêmico, uma vez que o programa em questão foi criado durante a pandemia da COVID-19, além da justificativa que motivou a realização desta pesquisa. Ressalta-se também a relevância do meu ingresso no mestrado do PPGEd/UFCG para a compreensão de fenômenos históricos, políticos e econômicos que influenciam a disputa de projetos societários e educacionais, os quais interferem na concepção de formação continuada de professores da educação básica.

Em seguida, o segundo capítulo, intitulado *Bases teórico-metodológicas da pesquisa*, descreve e estabelece a relação entre a abordagem epistemológica do materialismo histórico-dialético, a escolha metodológica e os critérios de análise do objeto investigado.

Posteriormente, o terceiro capítulo, intitulado *Formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental: contextos e concepções*, aborda as influências da lógica neoliberal e gerencial nas políticas educacionais do Brasil, considerando as interferências de organismos internacionais nas políticas de formação inicial e continuada de professores da educação básica. Versa também sobre a formação continuada de professores como estratégia para a implementação das reformas educativas neoliberais, mediadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), Plano Estadual de Educação (PEE), padronização curricular com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), BNC – Formação Inicial e Continuada e avaliações padronizadas em nível nacional e estadual. Este capítulo inclui,

ainda, reflexões sobre as concepções de formação de professores sob a perspectiva da epistemologia da prática e da práxis.

O quarto capítulo, intitulado *Formação continuada de professores do Ensino Fundamental: considerações sobre políticas educacionais antecedentes ao Integra PB*, apresenta um panorama geral dos programas Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e Pacto pela Aprendizagem na Paraíba (SOMA), considerados os principais programas de formação continuada de professores que antecederam o Integra PB, em função do número de municípios brasileiros e paraibanos, respectivamente, que aderiram a essas políticas.

O quinto capítulo, *Integra Educação PB – Regime de Colaboração em Educação do Estado da Paraíba: Aspectos e Diretrizes*, inicia-se apresentando o estado da Paraíba como lócus da pesquisa. Em seguida, caracteriza o Integra PB e seus desdobramentos nas redes municipais de ensino paraibanas. São também abordados o processo de adesão a essa política pelos municípios pactuantes e a seleção de profissionais por meio de chamadas públicas divulgadas em editais da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ).

O sexto capítulo, intitulado *Formação continuada de professores no âmbito do Integra Educação PB*, analisa as propostas de formação continuada e sua materialização nos encontros formativos de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em seguida, são examinadas fontes documentais e, em consonância com o referencial teórico-metodológico, discutem-se os resultados da pesquisa, identificando a(s) concepção(ões) de formação continuada de professores que orientaram o Integra Educação PB – Regime de Colaboração em Educação da Paraíba no período de 2021 a 2023.

Por fim, as *Considerações Finais* apresentam uma síntese dos resultados da pesquisa, reafirmando a relevância do estudo e os objetivos alcançados. Além do mais, são retomados os principais achados à luz do referencial teórico, apontando as limitações deste trabalho científico e possíveis lacunas para futuras pesquisas.

## 2. BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA

No presente capítulo são apresentadas as bases teórico-metodológicas da pesquisa, bem como os procedimentos de coleta e análise dos dados levantados. A investigação está inspirada no materialismo histórico-dialético (MHD), que objetiva compreender o modo de produção social da existência humana, fundamentando-se em uma concepção materialista da realidade, do mundo e da vida. Parte da hipótese de que o universo e todos os seus fenômenos possuem existência material e concreta, passível de reconhecimento racional. Diante disso, o conhecimento produzido pelo sujeito busca reproduzir o real em suas múltiplas determinações, superando as aparências imediatas dos fenômenos para alcançar sua essência, revelando as relações subjacentes que os estruturam (Gomide; Jacomeli, 2016).

A abordagem metodológica e epistemológica da pesquisa, inspirada no materialismo histórico-dialético (MHD), realiza a “análise crítica do objeto a ser pesquisado, o que significa encontrar determinações que o fazem ser o que é” (Wachowicz, 2001, p. 1).

No que se refere à análise crítica e à superação da visão aparente do objeto investigado, Martins e Lavoura (2018) destacam que, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, o conhecimento científico emerge da prática social humana, acompanhando o desenvolvimento e a complexificação da sociedade. Os autores corroboram que, à medida que os sujeitos adquirem condições social e culturalmente determinadas, tornam-se capazes de refletir e teorizar, utilizando métodos progressivamente mais avançados para investigar a realidade social, bem como os objetos e fenômenos que a compõem.

De acordo com Triviños (1987), o materialismo histórico constitui a base científica e filosófica do marxismo, sendo responsável pelo estudo das leis sociológicas que regem a dinâmica da vida social, a evolução histórica das sociedades e a prática social no contexto do desenvolvimento da humanidade. Trata-se, portanto, de uma ruptura paradigmática na interpretação dos fenômenos sociais, ao substituir as concepções idealistas, predominantes antes do surgimento do marxismo, por uma abordagem fundamentada nas condições materiais e históricas da existência humana (Triviños, 1987).

Nessa perspectiva, Gomide e Jacomeli (2016) defendem que

o materialismo histórico-dialético, como método de investigação, é essencialmente polêmico e crítico, pois busca superar o senso comum, a maneira de pensar dominante, indo além da reflexão que se esgota em si mesma. O conhecimento crítico, nesta perspectiva, pauta-se por uma postura de transformação da realidade, ou seja, uma reflexão que implica em movimento, em mudança, e não apenas se limitar à análise crítica. A

apreensão da realidade em sua gênese na concepção dialética articula, a todo momento, teoria e prática (Gomide; Jacomeli. 2016, p.71)

Nessa perspectiva, Silva (2020) assevera que o materialismo histórico-dialético não se limita a um método descritivo da realidade, mas constitui uma abordagem investigativa que integra teoria e práxis. A autora defende que essa abordagem fundamenta-se na análise de um ponto de partida concreto, amparada pela realidade empírica e direcionada à compreensão de processos objetivos, articulados ao aprofundamento do conhecimento sobre a essência e a dinâmica do objeto de estudo.

Nesse aspecto, “a teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivamente se dá *na e pela práxis*” (Frigotto, 2000, p. 81, grifo do autor). O autor explica que a práxis resulta da relação intrínseca e necessária entre teoria e prática, na qual a reflexão teórica da realidade não ocorre de forma superficial, mas tem o propósito de promover uma ação transformadora.

Em conformidade com o método adotado, o objeto investigado apresenta-se, *a priori*, no mundo da pseudoconcreticidade. A superação dessa pseudoconcreticidade ocorre por meio de análises críticas que ultrapassam a aparência imediata dos fenômenos, considerando as relações sociais, históricas, políticas e econômicas, entre outras, que influenciam tanto a investigação quanto a compreensão do objeto em estudo (Kosik, 1969).

A aparência fenomênica constitui a representação caótica do todo e, portanto, o ponto de partida da pesquisa científica embasada no método de Marx (2008). Torna-se necessário retornar a esse mesmo ponto, após a superação da práxis fetichizada, com “uma rica totalidade de determinações e relações diversas” do objeto investigado (Marx, 2008, p. 258).

O todo se apresenta de forma imediata ao ser humano; entretanto, manifesta-se de maneira caótica e obscura. Para conhecê-lo e compreendê-lo, tornando-o inteligível e passível de explicação, é necessário percorrer um caminho mediado pela abstração. Dessa forma, a apreensão do concreto ocorre por meio da mediação do abstrato, assim como a compreensão do todo se dá pela análise de suas partes. Isso se justifica pelo fato de que o percurso em direção à verdade exige um processo de mediação e não ocorre de maneira direta (Kosik, 1969).

À vista disso, para a superação da pseudoconcreticidade, representada na aparência fenomênica das propostas de formação continuada de professores do Integra PB, pelo método do materialismo histórico-dialético (MHD), torna-se necessário “superar as análises

redundantes, caracterizadas por conceituação fraca e por um poder de generalização, sem outra conotação que não seja a linearidade” (Gomide; Jacomeli, 2016, p. 66).

Diante disso, Gomide e Jacomeli (2016) asseveram que a utilização do materialismo histórico-dialético (MHD) na análise crítica e aprofundada dos fenômenos educacionais, sobretudo diante do avanço das investidas neoliberais e gerencialistas, intensificadas a partir da década de 1990 no processo de formulação das políticas educacionais, mostra-se como o recurso mais adequado para oferecer subsídios relevantes ao desenvolvimento de pesquisas nesse campo de investigação.

Nesse sentido, Silva (2020) reitera que a análise das políticas atuais voltadas à formação docente reflete as diretrizes adotadas pelo Estado brasileiro a partir da década de 1990, quando, sob influência de organismos internacionais, foi implementada a Reforma do Estado com o objetivo de desburocratizar a administração pública e adotar uma gestão orientada por princípios gerencialistas.

Assim, para a análise da formação continuada de professores proposta pelo Integra PB, utilizando o MHD, é imprescindível considerar que essa política educacional é condicionada por fatores que podem ser percebidos e compreendidos por meio de “categorias metodológicas que constituem a teoria que vai informar a maneira pela qual o pesquisador trabalha o seu objeto de pesquisa” (Wachowicz, 2001, p. 5).

Sendo assim, foram elencadas, para o presente estudo, as categorias metodológicas da historicidade, totalidade e contradição, com o objetivo de desvelar o todo caótico, alcançar o “concreto pensado” (Curado Silva, 2019, p. 34) e possibilitar o entendimento das concepções de formação continuada de professores no âmbito do Integra PB.

De acordo com Wachowicz (2001), a categoria historicidade contextualiza o objeto estudado. Nesse sentido, a contextualização do Integra PB, política educacional paraibana inserida em um contexto histórico amplo e em movimento, permite a identificação e a compreensão dos fenômenos que intervêm concretamente nas propostas de formação continuada de professores e nas concepções de formação adotadas pela política em questão.

Ou seja,

a investigação sobre políticas educacionais implica, portanto, no resgate da historicidade do fenômeno, buscando investigá-lo sob a perspectiva histórica no sentido de desvelar os conflitos, contradições, interesses e ideologias que estão por detrás da implementação de tais políticas e, nesse sentido, é preciso conhecer o campo das políticas educacionais como um domínio de investigação histórica, resgatando a historicidade cíclica e superando a investigação puramente narrativa e descritiva dos fatos (Gomide; Jacomeli, 2016, p. 72-73).

Tomando por base o pensamento de Wachowicz (2001) e de Gomide e Jacomeli (2016), a historicidade permite compreender que as políticas voltadas à formação docente são produtos de processos sociais, políticos e econômicos historicamente determinados, inseridos em um contexto dinâmico de transformação social. Consequentemente, a historicidade do objeto desta pesquisa não se refere a uma história linear e descritiva da formação continuada de professores do Integra PB, mas a uma história que considera os conflitos, a disputa de interesses e as correlações de forças que influenciam as políticas educacionais do Brasil, em geral, e da Paraíba, em particular.

No que tange à categoria totalidade, esta “justifica-se enquanto o homem não busca apenas uma compreensão particular do real, mas pretende uma visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos” (Cury, 1989, p. 27). Embasando-se nessa categoria metodológica, é imprescindível reconhecer que a(s) concepção(ões) de formação continuada de professores do Integra PB não devem ser analisadas isoladamente, pois há aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, de abrangência nacional e internacional, que incidem sobre a implementação das políticas educacionais da Paraíba. Tais aspectos ultrapassam e condicionam as decisões locais e particulares das redes municipais de ensino, sendo, portanto, necessário considerá-los nos estudos sobre a formação continuada do Integra PB, para a análise e a compreensão do que não está visivelmente revelado. Por conseguinte, “considerar a educação enquanto processo particular na realidade, sem aceitar sua própria totalidade [...] significa tomá-la como universo separado” (Cury, 1989, p. 27).

Além das categorias já abordadas, a categoria contradição também se faz necessária neste estudo investigativo, uma vez que ela “reflete o movimento mais originário do real, pois a racionalidade do real se acha no movimento contraditório dos fenômenos que são provisórios e superáveis” (Cury, 1989, p. 27). Essa categoria contribui, portanto, para as reflexões acerca da identificação e do entendimento da(s) concepção(ões) de formação continuada de professores no âmbito do Integra PB, uma vez que possibilita a análise dos fenômenos imbricados no contexto de inserção do objeto de pesquisa, permitindo a percepção dos conflitos e incoerências que permeiam as políticas educacionais de forma ampla e, especificamente, o Integra PB. Ademais, a categoria contradição contrapõe-se à concepção de linearidade, por se fundamentar na compreensão de que a realidade não é permanente e de que toda forma de existência está suscetível a processos de superação (Gomide; Jacomeli, 2016).

Por outro lado, em conformidade com a abordagem das categorias metodológicas do MHD anteriormente elencadas, a pesquisa em questão contempla algumas categorias simples, necessárias ao processo de investigação e apreensão do objeto de estudo. Wachowicz (2001, p. 5) define essas categorias como “elementos iniciais, determinados pelo conteúdo da análise crítica que fez o pesquisador, ao eleger seu objeto de estudo e ao se deparar com a dificuldade de tomá-lo por um ou mais aspectos que sua análise lhe indicou”. Ao tratar das categorias simples, a autora menciona que também podem ser denominadas categorias de conteúdo.

Dessa forma, foram eleitas, *a priori*, as seguintes categorias de conteúdo: formação continuada de professores, concepção de formação docente e pedagogia das competências. No decorrer do processo investigativo, emergiram ainda as seguintes categorias: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), relação teoria e prática e avaliação em larga escala. Considerando que as categorias de conteúdo partem da análise inicial do pesquisador para desvelar o objeto de estudo, é relevante destacar que as categorias especificadas, tanto *a priori* quanto *a posteriori*, estão inseridas em um contexto de disputa, no que se refere ao projeto societário e educacional em curso no Brasil.

Assim, para a compreensão das categorias de conteúdo acima elencadas, é pertinente considerar que, segundo Libâneo (2011), a preocupação com a formação docente não constitui um fato recente. O autor ressalta que essa preocupação se intensificou a partir da década de 1980, em virtude do desenvolvimento das reformas educativas em diversos países, que buscavam medidas associadas à profissionalização e à formação de professores, com o intuito de atender às novas exigências decorrentes da reorganização e da mundialização da economia.

Gatti (2008) evidencia que a formação docente passou a constituir uma preocupação central na agenda mundial em decorrência das pressões oriundas do mundo do trabalho, que se reorganiza em novas condições pautadas pela informatização e pela valorização do conhecimento. A autora ressalta que a constatação de desempenhos educacionais insatisfatórios de uma parcela significativa da população estudantil, associada às pressões mencionadas, demandou intervenções políticas relacionadas às reformas curriculares e à formação dos docentes. Essas intervenções foram destacadas em documentos de organismos internacionais, entre os quais o Banco Mundial (BM) e o Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina (PREAL), que defendiam, em maior ou menor grau, “a ideia de preparar os professores para formar as novas gerações para a ‘nova’ economia mundial e de que a escola e os professores não estão preparados para isso” (Gatti, 2008, p. 62, grifo da autora).

Nesse sentido, a formação de professores tem sido uma temática de interesse em diversos países, “como uma maneira de evidenciar a importância do desempenho educacional para o crescimento econômico, o que, em tese, depende da atuação dos profissionais da educação” (Maués, 2003, p. 99).

Dessa forma,

[...] os discursos oficiais do governo colocam a educação em posição de destaque como fonte ‘salvadora’ das mazelas sociais; porém, quando são necessários ‘cortes de gastos’, a educação é sempre a primeira a sofrer as consequências. O mesmo ocorre com a formação de professores: é comum considerar que esta é a solução para os problemas de ensino; entretanto, sua trajetória histórica tem evidenciado mazelas ainda a serem superadas, problemas que vão desde o âmbito dos cursos de formação até políticas educacionais, passando também pelo posicionamento da sociedade (Alvarado-Prada; Freitas; Freitas, 2010, p. 371).

De acordo com o pensamento dos autores supracitados, é possível perceber a existência de contradição entre os discursos oficiais e as ações relativas à educação. Ou seja, no discurso, a educação é priorizada e apresentada como solução para os problemas sociais, sendo considerada responsável pela melhoria do desempenho estudantil, com vistas ao atendimento das demandas do mercado de trabalho. Contudo, na prática, observa-se que, além da limitação de recursos financeiros para a implementação de políticas educacionais consistentes, há ausência de políticas de formação continuada de professores voltadas para uma educação emancipatória, que favoreçam não apenas o êxito no processo de ensino e aprendizagem, mas também a valorização dos profissionais da educação e a melhoria de suas condições de trabalho dos profissionais da educação.

Portanto, infere-se que a formação continuada de professores tem sido alvo intencional das políticas educacionais internacionais, nacionais, estaduais e municipais, pois “a escola é forçada a abrir-se ao mundo econômico como meio de se redefinirem os conteúdos de ensino e de atribuir sentido prático aos saberes escolares” (Ramos, 2011, p. 222).

Em vista disso, o surgimento e a adesão a cursos de formação inicial aligeirada, por parte de instituições de ensino superior que enfatizam a prática docente em detrimento de uma formação que propicie a integração indissolúvel entre teoria e prática, acabam resultando em formações fragilizadas. Consequentemente, abre-se espaço para a propagação de políticas de formação continuada de professores que visam “surpreender” as lacunas da formação inicial, atendendo às exigências de um projeto educacional orientado, hegemonicamente, para o capital.

Novaes e Oliveira (2011) indicam que as formações docentes de caráter aligeirado revelam implicações significativas para a prática profissional, refletindo-se tanto na

organização curricular quanto nas concepções de conhecimento mobilizadas pelos sujeitos. Tais impactos estendem-se, ainda, às relações pedagógicas estabelecidas com os estudantes, uma vez que esse modelo de formação tende a negligenciar a escola e a universidade como espaços centrais e imprescindíveis ao processo formativo docente.

Magalhães e Freitas (2015) asseguram que a formação inicial consiste em um processo fundamental para a aquisição de conhecimentos que possibilitem aos profissionais exercer uma atuação crítica e reflexiva no contexto social. Nessa perspectiva, a “formação docente envolve toda a trajetória dos profissionais, suas concepções de vida, de sociedade, de escola, de educação, seus interesses, necessidades, habilidades e também seus medos, dificuldades e limitações” (Alvarado-Prada; Freitas; Freitas, 2010, p. 371).

Nesse prisma, Magalhães e Freitas (2015) corroboram que a formação continuada constitui parte da formação ao longo da carreira, envolvendo o acompanhamento contínuo de pesquisas e produções teóricas do campo, a participação em novos cursos e a inovação das práticas pedagógicas, todas essas ações desenvolvidas a partir do contexto específico de atuação dos professores, estabelecendo procedimentos que complementam a formação inicial.

Pereira (2010) assinala que a formação continuada tem sido realizada em eventos isolados e ações pontuais; dessa forma, trata-se de uma formação muito mais descontínua do que propriamente contínua. O autor ressalta que a formação continuada não deve estar dissociada das condições apropriadas para a efetivação do trabalho docente, pois, caso contrário, reforça-se a tese da culpabilização “de que tudo de ruim que existe na educação escolar acontece devido aos professores e sua má formação” (Pereira, 2010, p. 1-2).

Amparando-se em uma perspectiva contra-hegemônica, Silva (2019) advoga que a formação continuada não deve ser um suprimento da formação inicial, mas um processo reflexivo sobre esta, que favoreça o diálogo necessário entre movimentos, organizações e sujeitos educativos. A autora enfatiza que a formação continuada está inserida em uma relação dialética como parte complementar do trabalho docente; dessa forma, “não é possível desconectar a formação do trabalho e a vida do professor” (Silva, 2019, p. 95).

Dourado (2015) defende que a formação continuada deve oferecer atividades diversificadas, abrangendo desde cursos de atualização até pós-graduação lato e stricto sensu, visando integrar novos conhecimentos e práticas associados às políticas e à gestão educacional, para atender às diferentes etapas de ensino, considerando, sobretudo, a atuação profissional e as instituições de ensino da educação básica. O autor também sustenta que, para que essa formação seja efetivada, é primordial a existência de um projeto formativo centrado na reflexão crítica das práticas profissionais e na construção da identidade docente.

Nessa ótica, a “finalidade da formação continuada, em sua lógica formativa própria, visa atuar na elaboração e reelaboração da prática pedagógica a partir da análise crítica do real, do domínio de técnicas de ensino e do compromisso político e ético com a profissão docente” (Anfope, 2023, p. 38). Em vista disso, as reflexões sobre a formação continuada de professores permitem compreender que a categoria “concepção de formação docente” está intimamente relacionada à disputa entre projetos societários e educacionais hegemônico e contra-hegemônico.

O projeto educacional de hegemonia capitalista defende uma concepção de formação pautada no pragmatismo, no reducionismo, no saber fazer, nas noções de competências e habilidades e na ideia de professor reflexivo, estando inserida na perspectiva da epistemologia da prática. Em contrapartida, a concepção de formação contra-hegemônica relaciona-se à epistemologia da práxis, enfatizando a relação intrínseca entre teoria e prática e o conhecimento historicamente acumulado, “permitindo a autonomia e independência intelectual” (Anfope, 2021, p. 34).

A categoria pedagogia das competências, por sua vez, relaciona-se ao campo da epistemologia da prática, adequando-se aos moldes do projeto neoliberal de educação e configurando-se, consequentemente, como uma das concepções de formação hegemonicamente em vigor. É por meio da aquisição de competências e habilidades que o sistema capitalista busca “dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (Saviani, 2013, p. 437).

Os estudos de Ramos (2011) indicam que a pedagogia das competências estabelece que as noções de saber, saber-fazer e objetivos sejam explicitadas por meio de atividades que se materializam e se tornam comprehensíveis. Nesse sentido, “o termo competência, por sua vez, evoca a excelência do fazer, a habilidade, a amplitude dos saberes e dos saberes-fazer num dado domínio” (Ramos, 2011, p. 229).

De acordo com Araújo (2004), a proposta de uma pedagogia fundamentada na noção de competência apresenta, nesse contexto, a promessa de impulsionar o progresso econômico, ampliar as capacidades humanas para o trabalho e para a vida em geral, além de contribuir para a redução das desigualdades sociais. Tais promessas integram um processo de ideologização da educação, sustentado, entre outros aspectos, por concepções que vinculam a educação ao desenvolvimento econômico e à possibilidade de requalificação da força de trabalho. Assim, pode-se afirmar que, para viabilizar a concretização dessas promessas, a

pedagogia das competências tem se estruturado com base em referências de caráter racionalista, individualista e neopragmatista.

A categoria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) relaciona-se intrinsecamente com as demais categorias abordadas até o momento, cuja abordagem e compreensão contribuem significativamente para o alcance dos objetivos desta pesquisa. Nesse sentido, a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, instituiu e orientou “a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada **obrigatoriamente** ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 1, grifo nosso). Percebe-se, portanto, que o referido documento foi elaborado com vistas ao cumprimento obrigatório de sua proposta de padronização curricular. A resolução em questão define a BNCC como um

documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares (Brasil, 2017, p. 4, art. 1).

De acordo com a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deve servir como referência para a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, bem como para a estruturação das propostas pedagógicas das instituições de ensino. O documento estabelece que a BNCC desempenha papel fundamental na articulação e coordenação de políticas e ações educacionais nos âmbitos federal, estadual, distrital e municipal. Ademais, a resolução preconiza a influência da BNCC sobre a formação docente, a avaliação da aprendizagem, a definição de recursos didáticos e a estipulação de critérios para a adequação da infraestrutura escolar, garantindo, assim, condições para a oferta de uma educação de qualidade (Brasil, 2017).

Conforme Peroni *et al.* (2019, p. 46), a BNCC representa, para o Ministério da Educação (MEC), uma referência para a formação docente, para a adaptação de materiais pedagógicos e recursos didáticos, para o direcionamento das avaliações e para a implementação da infraestrutura escolar, configurando-se, portanto, como “a espinha dorsal da reforma da educação”. Por conseguinte,

a BNCC se apresenta como aliada na efetivação de propostas e dinâmicas curriculares que contribuem para a padronização e reducionismo curricular, com forte ênfase em Língua Portuguesa e Matemática, profundamente articulada à avaliação estandardizada, desconsiderando a realidade nacional, as diretrizes curriculares nacionais dos níveis da Educação Básica e as singularidades das etapas e modalidades educativas (Dourado; Oliveira, 2018 p.41).

Nessa perspectiva, Albino e Silva (2019, p. 150) salientam que a elaboração de uma Base direcionada à formação por competências, para docentes e discentes, persiste na abordagem objetivista da produção do saber, na qual tanto alunos quanto professores são concebidos como receptores de padrões educacionais estruturados por “especialistas”.

Explorar a formação docente, seja ela inicial ou continuada, no contexto de bases nacionais embasadas em orientações de organismos internacionais, torna necessário considerar a categoria “relação teoria e prática”. Sobre essa categoria, Gatti (2020) indica que

a dialeticidade do binômio teoria-prática/prática-teoria, e a imbricação de ambos os termos, coloca-se como fundamental tanto mudar a concepção mais vigente sobre ‘prática’ e ‘teoria’ como opostos, como mudar a concepção de prática como mera aplicação direta de teorias aprendidas ou mediadas por técnicas, ou como mero uso mecânico de receituário de técnicas (Gatti, 2020, p.17, grifo da autora).

Nesse contexto, Silva (2007, p. 10) complementa que “a prática em qualquer campo indica atividade. No campo educacional, a essência da prática, ou seja, da atividade do professor, é o ensino-aprendizagem”. A autora acrescenta que a prática docente é sistemática e científica, pautada em métodos, objetivos e conhecimentos, determinados por um contexto histórico-cultural que influencia e é influenciado pelas relações sociais. Além disso, a atividade docente é intencional, por isso teórica e prática, combinando conhecimento e intervenção numa perspectiva de transformação. Assim, para Silva (2007, p. 10), “prática docente é a atividade teórica e prática que o profissional da educação realiza no processo ensino-aprendizagem”.

Por meio dos estudos da autora supracitada, percebe-se que a incorporação do pragmatismo utilitarista na formação de professores evidencia uma concepção educacional orientada pelos interesses do mercado como eixo estruturante. Entretanto, é fundamental destacar que a formação docente não deve se pautar exclusivamente nesses princípios. Pelo contrário, deve-se fundamentar em uma abordagem materialista histórico-dialética, que assegure “a indissociabilidade entre teoria e prática, inclusive garantindo o entendimento de que a competência é centrada na práxis” (Silva, 2007, p. 25).

Silva (2007) assevera que a prática, enquanto atividade intencional humana, influencia a determinação da consciência. Entretanto, a transformação da realidade ocorre por meio da relação dialética entre teoria e prática. Não é suficiente apenas interpretar o mundo para transformá-lo; a mudança da prática exige também uma compreensão crítica de seu significado, frequentemente obscurecido pela conjuntura histórica do capitalismo.

Portanto, a compreensão da prática docente como articulação entre teoria e prática evidencia que a formação continuada deve promover o desenvolvimento crítico-reflexivo do professor, considerando o contexto histórico, social e cultural em que atua, e não apenas o domínio de técnicas. Essa perspectiva reforça a necessidade de políticas de formação que integrem teoria, prática e reflexão crítica, contribuindo para uma prática pedagógica emancipatória.

Considerando que as categorias metodológicas estão imbricadas entre si, faz-se necessário abordar a categoria “avaliação em larga escala”, agregando esforços para desvelar quais são as concepções de formação continuada que se configuram e se concretizam no contexto do Integra PB. A avaliação em larga escala atua não apenas como instrumento de medição do desempenho estudantil, mas também como elemento estruturante das políticas de formação docente, influenciando a forma como o ensino é planejado, executado e supervisionado, reforçando, muitas vezes, o paradigma pragmático e utilitarista presente nas políticas educacionais vigentes.

Nesse sentido, Hypolito e Jorge (2020) sustentam que as avaliações em larga escala, no âmbito educacional, são elaboradas prioritariamente por governos, órgãos e entidades nacionais e internacionais, com o propósito de mensurar o desempenho escolar e subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas educacionais. Os autores destacam que tais avaliações

não são instrumentos neutros de avaliação dos conhecimentos escolares e representam práticas principalmente forjadas no final do século XX, comuns em diversos países. Suscitam várias polêmicas científicas e acadêmicas e se constituem de modo geral em provas e exames padronizados, chamados de externos, uma vez que são concebidos e gerenciados fora do contexto onde se processa a escolarização (Hypolito; Jorge, 2020, p.24).

Sob tal prospectiva, é válido ressaltar que Shiroma e Evangelista (2011) consideram os processos avaliativos como parte inerentes à prática docente, permitindo ao professor analisar o nível de aprendizagem dos alunos, reorientar suas aulas, identificar dificuldades e ajustar metodologias. Entretanto, as autoras acrescentam que “a reificação da qualidade, tomada como valor absoluto nos debates sobre avaliação, parece ter se tornado a mola mestra

a gerar animosidades no campo das políticas públicas e na relação com professores (Shiroma e Evangelista, 2011, p.134).

Conforme Silva, Silva e Freire (2022), as políticas de avaliação externa em larga escala passaram a ocupar posição central no campo educacional brasileiro desde a década de 1990. As autoras asseveram que essas avaliações têm sido utilizadas como instrumentos de mensuração e controle da qualidade da educação, fundamentando-se em indicadores quantitativos de desempenho. Acrescentam, ainda, que a implementação dessa lógica de gestão foi impulsionada pelo governo federal a partir dos anos 2000, cuja atuação foi determinante para sua difusão na maior parte dos estados brasileiros.

Silva, Silva e Freire (2022) constatam que as políticas de avaliação externa em larga escala consolidaram-se como uma tecnologia de governo na educação, mantendo-se independentemente das mudanças político-partidárias. Esse processo reconfigura a atuação estatal, promovendo uma lógica de individualização, competição e privatização, alinhada aos princípios da lógica neoliberal.

À vista disso, abordar categorias de análise e de conteúdo, inerentes ao materialismo histórico-dialético, revela-se de fundamental importância para a reflexão sobre a formação continuada de professores em âmbito geral, bem como para o desenvolvimento das concepções de formação continuada no âmbito do Integra PB, de forma mais específica.

Seguindo o delineamento das etapas de produção da escrita acadêmica, o levantamento de dados configura-se como procedimento imprescindível no contexto da pesquisa científica. Nesse sentido, a presente dissertação fundamentou-se em revisão bibliográfica e análise documental.

No que tange à revisão bibliográfica, esta constitui um dos pilares fundamentais na elaboração de um trabalho científico, uma vez que permite ao pesquisador situar seu estudo no contexto do conhecimento previamente produzido, identificar lacunas, bem como evidenciar convergências e divergências nas investigações existentes.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003) nenhuma pesquisa se inicia inteiramente do zero. As autoras destacam que, mesmo quando se trata de um estudo exploratório, voltado à avaliação de uma situação concreta ainda pouco conhecida em determinado contexto, é provável que, em algum lugar, indivíduos ou grupos já tenham realizado investigações similares ou estudos que abordem aspectos complementares da temática em questão.

No contexto de pesquisas em educação, especificamente, esta revisão permite compreender as discussões já estabelecidas sobre políticas educacionais, concepções de

formação docente e práticas pedagógicas, contribuindo para a produção de conhecimento crítico e contextualizado, capaz de dialogar com os desafios contemporâneos da área.

Nesse sentido, para a fundamentação desta dissertação foram realizadas pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no banco de dissertações de alguns Programas de Pós-Graduação em Educação de Universidades Federais e Estaduais, bem como buscas de artigos nos *sites Google Acadêmico* e *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*. Considerando os descritores “Integra Educação – PB”, “formação continuada de professores”, “concepções de formação continuada” e “política de formação de professores”, foram analisados e selecionados os trabalhos científicos mais pertinentes à temática desta pesquisa, observando-se o recorte temporal de 2017 a 2023, conforme detalhado nos quadros 1 e 2.

**Quadro 1 - Teses e dissertações sobre formação continuada de professores (2017–2023)**

Título do Trabalho	Autor(a)	Natureza do trabalho	Ano	Programa de Pós- Graduação
1-Formação continuada de professores: propostas e contribuições para os anos iniciais do Ensino Fundamental no início do Século XXI	Roberta Miranda Silva	Dissertação	2017	PPGED Universidade Federal de Uberlândia
2- Formação continuada e currículo: Que relação é essa?	Gabriela Christina Zickuhr Kohler	Dissertação	2018	PPGED Universidade Federal de Santa Catarina
3- Políticas de formação continuada e de avaliação para alfabetização: repercussões do PNAIC e da ANA no contexto da prática de escolas em Campina Grande/PB (2012-2018)	Silmara Cássia Barbosa Méllo	Tese	2019	PPGE/CE/ Universidade Federal da Paraíba
4- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): concepções estruturantes	Inácia Roselli de Queiroz Farias	Dissertação	2019	PPGEd Universidade Federal de Campina Grande
5- O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na ótica das professoras alfabetizadoras do município de Juazeirinho/PB (2013-2017)	Milene Trajano da Silva	Dissertação	2019	PPGED Universidade Federal de Campina Grande
6- A avaliação e a formação continuada no município de Goiânia na vigência do Índice	Sarah Rízzia Campos Luiz	Dissertação	2019	PPGE Universidade Federal de Goiás

de Desenvolvimento da Educação Básica –IDEB				
<b>7- A Formação Continuada dos Professores dos Anos Iniciais da Escola Bosque: limites e possibilidades</b>	Larina Gabriela Lima dos Reis	Dissertação	2019	PPGED Universidade Federal do Pará
<b>8- Rede Nacional de Formação Continuada de Professores – RENAFOR: institucionalidade, concepções, contradições e possibilidades</b>	Renato Barros de Almeida	Tese	2020	PPGED Universidade de Brasília
<b>9- O movimento da política de formação continuada “PNAIC”: do documento oficial aos professores alfabetizadores</b>	Carla Fernanda Figueiredo Felix	Tese	2020	PPGED Universidade Federal de São Carlos
<b>10- Políticas públicas de formação continuada de professores da Educação Básica: impactos no Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Uberaba-MG</b>	Adrinelly Lemes Nogueira	Tese	2020	PPGED Universidade Federal de Uberlândia
<b>11- Formação Continuada de Professores: uma análise a partir das bases teórico-metodológicas das propostas formativas</b>	Soraya Cunha Couto Vital	Tese	2021	PPGED Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
<b>12- Formação docente continuada na perspectiva da pedagogia histórico-crítica: um contraponto à base nacional comum curricular e sua proposta formativa</b>	Ana Maria Barbalho Vigano	Dissertação	2022	PPGED Universidade Estadual do Norte da Paraná
<b>13- Formação continuada de professoras e professores do ensino fundamental - sentidos e significados</b>	Luana Rosa de Araújo Silva	Dissertação	2022	PPGED Universidade de Brasília
<b>14- Formação docente no Brasil: elementos da tensão e disputa nas políticas educacionais</b>	Alexandre de Oliveira Ferreira	Tese	2022	PPGE/CE/UFPB
<b>15- As entrelinhas da política de formação continuada da rede Municipal de ensino de Campo Grande/MS: qualifica, treina ou generaliza em prol de uma educação mercadológica?</b>	Tania Maria Terra Serra dos Passos	Tese	2022	PPGED Universidade Estadual Paulista
<b>16- A Política Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica – 2004-2020</b>	Andreia Migon Zanella	Tese	2022	PPGED Universidade Estadual de Ponta Grossa

<b>17- Resolução nº1/2020 (BNC - Formação Continuada) e a influência na Rede Municipal de Educação de Uberlândia-MG (2018/2022)</b>	Patrícia Duarte Claudino	Dissertação	2023	PPGE, da Universidade Federal de Uberlândia
---	--------------------------	-------------	------	---

**Fonte:** Autoria própria com base no levantamento bibliográfico realizado (2017-2023)

A maioria dos trabalhos selecionados foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa e para a compreensão da temática em estudo, proporcionando um panorama geral das investigações relacionadas à formação continuada de professores. A título de exemplo, destaca-se a pesquisa de Silva (2017), que aborda o processo histórico da formação inicial e continuada no Brasil, tratando de aspectos relativos às concepções de formação e aos saberes docentes. Além disso, o estudo apresenta programas de formação continuada voltados aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, no período de 2000 a 2012, buscando identificar as contribuições dessas políticas para a qualificação e o aprimoramento profissional. Kohler (2018) analisa concepções de formação docente com o objetivo de compreender a relação entre a formação continuada de professores e o currículo em seis redes de ensino do município de Santa Catarina, considerando as concepções defendidas pelos documentos oficiais das redes analisadas. As dissertações de Farias (2019) e Silva (2019), ambas do PPGEd/UFCG, também foram relevantes para esta pesquisa, pois investigam as concepções estruturantes do PNAIC e suas repercussões nos municípios paraibanos. Logo, boa parte dos trabalhos selecionados serão referenciados no processo de escrita desta dissertação.

Como já mencionado, a busca por artigos científicos nas bases de dados *Google Acadêmico* e *SciELO* também forneceu saberes fundamentais para a realização deste estudo. O quadro a seguir apresenta os trabalhos que mais contribuíram para a pesquisa e que se aproximaram do enfoque adotado neste estudo científico.

**Quadro 2 - Artigos científicos sobre formação continuada de professores (2017–2023)**

Título do trabalho	Autor(a)	Ano	Periódico
1-Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais	Eneida Oto Shiroma	2018	Revista Momento Diálogos em Educação
2-Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora	Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro Curado Silva	2018	Perspectiva Revista do Centro de Ciências da Educação

<b>3-Concepções e modelos da formação continuada de professores: um estudo teórico</b>	Judenilson Teixeira Amador	2019	Revista Humanidades e Inovação
<b>4-ANFOPE: concepções predominantes nos anos iniciais e sua importância para a luta atual</b>	Luiz Carlos de Freitas	2019	Formação em Movimento Revista da ANFOPE
<b>5-Concepções de formação continuada e suas relações históricas</b>	Loriene Carla R. Venazzi	2019	Unoesc & Ciência-ACHS
<b>6-Formação continuada de professores: uma análise epistemológica das concepções postas no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2015)</b>	Solange Martins Oliveira Magalhães	2019	Revista Linhas
<b>7-ANFOPE e o enfrentamento das políticas neoliberais nos anos 1990: lições a serem analisadas</b>	Helena Costa Lopes de Freitas	2020	Formação em Movimento Revista da ANFOPE
<b>8-Formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise das concepções de formação docente e o pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC)</b>	Viviane Carrijo Volnei Pereira Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro Curado Silva	2021	Perspectiva Revista do Centro de Ciências da Educação
<b>9-Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência</b>	Larissa Zancan Rodrigues Beatriz Pereira Adriana Mohr	2021	Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
<b>10-Disputas curriculares em torno da formação inicial e continuada no Brasil: anunciações políticas das entidades científicas</b>	Ana Cláudia da S. Rodrigues Ângela Cristina Alves Albino Rafael Ferreira de S. Honorato	2021	Revista Currículo sem Fronteiras
<b>11-A BNC-formação e a formação continuada de professores</b>	Adrinelly Lemes Nogueira Maria Célia Borges	2021	Revista online de política e gestão educacional
<b>12-Crise conjuntural e estrutural do capitalismo: luta pela Base Nacional Comum na formação de professores ANFOPE</b>	Celi Nelza Zulke Taffarel Marize Souza Carvalho Sidnéia Flores Luz	2021	Revista Práxis Educacional
<b>13-Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência</b>	Larissa Zancan Rodrigues Beatriz Pereira Adriana Mohr	2021	Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
<b>14-BNCC e BNC-formação continuada de professores: reflexões necessárias</b>	Daniela Neto O. Peixer Filomena Lucia G. R. da Silva	2022	Anais do XIII da ANFOPE

<b>15-</b> Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da educação básica: uma análise crítica	Jucilene de Souza Ruiz	2022	Revista GESTO-Debate
<b>16-A</b> Agenda global da educação e a formação continuada de professores	Olgaíses Cabral Maués Arlete Maria Monte Camargo	2022	Textura- Revista de Educação e Letras
<b>17-</b> Tensões e embates na formação docente: perspectivas históricas e análise crítica da BNC-Formação e BNC-Formação continuada	Luiz Gustavo Tiroli Adriana Regina de Jesus	2022	Revista Olhar do Professor
<b>18-BNC-Formação Continuada de Professores da Educação Básica: competências para quem?</b>	Patrícia Gavião Soares Nathalie Suelen Gonçalves Thaís de Lima dos Santos Raquel Ruppenthal Elena Billig Mello	2022	Revista Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento
<b>19-BNC-Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva</b>	Priscilla de A. Silva Ximenes Geovana Ferreira Melo	2022	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
<b>20- Epistemologia e formação de professores entre a prática e a práxis</b>	Daniel Junior de Oliveira Vanderleia Rosa de F. Queiroz	2022	Revista Poiésis Pedagógica
<b>21-Diretrizes Curriculares Nacionais para formação continuada de professores</b>	Mauriane G. da Silva Maria Lourdes Gisi Sirley Terezinha Filipak	2023	Revista Intersaber

**Fonte:** Autoria própria com base no levantamento bibliográfico realizado (2017-2023)

Além da revisão bibliográfica anteriormente apresentada, que incluiu trabalhos científicos essenciais para a fundamentação teórica desta pesquisa, a investigação também contou com contribuições de autores clássicos e contemporâneos, tais como Marx (2008), Kosik (1969), Wachowicz (2001), Frigotto (1991), Cury (1989), Saviani (2013), Silva (2018), Gatti (2008; 2013), Freitas (2002; 2007), Dourado (2015) e Tarlau e Moeller (2020), entre outros. Os escritos de Marx (2008) embasam o método de pesquisa desta dissertação, contribuindo para a compreensão da história a partir das contradições materiais e fornecendo instrumentos teórico-metodológicos capazes de apreender a realidade em sua totalidade e complexidade, orientando não apenas a interpretação do mundo, mas também a sua transformação.

Em consonância com a lógica do materialismo histórico-dialético, Kosík (1969) defende que a pseudoconcreticidade representa a percepção imediata dos fenômenos e das relações sociais, sustentada pelo senso comum e por ideologias que mascaram sua essência. O autor assegura ainda que a superação da pseudoconcreticidade resulta de uma investigação crítica e dialética, capaz de evidenciar a totalidade histórica e contraditória da realidade.

No que se refere à pesquisa documental, Severino (2013) indica que esse tipo de investigação utiliza uma ampla variedade de documentos, não exclusivamente impressos, incluindo filmes, gravações, documentos legais, entre outros, cujos conteúdos permanecem inalterados e sem tratamento analítico, constituindo, portanto, a matéria-prima inicial para que o pesquisador conduza o processo de análise e investigação. Complementando, Cellard (2012) recomenda que o pesquisador selecione os documentos com base em sua relevância e credibilidade, devendo ainda ultrapassar diversos obstáculos e desconfiar de possíveis vieses, a fim de investigar profundamente o material analisado.

Assim, comprehende-se que a pesquisa documental, conforme Severino (2013), ao fornecer uma variedade de registros que servem como matéria-prima inicial, revela-se indispensável para a análise crítica do Programa Integra PB, permitindo examinar seus pressupostos, diretrizes e práticas a partir dos documentos oficiais que o estruturam. Entretanto, como adverte Cellard (2012), essa investigação exige do pesquisador um olhar criterioso sobre a relevância, a credibilidade e as possíveis armadilhas ideológicas presentes nas fontes, o que se mostra ainda mais pertinente quando se trata de políticas públicas em educação, permeadas por interesses diversos. Desse modo, ao articular as orientações desses autores, a pesquisa documental sobre o Integra PB possibilita ultrapassar a simples descrição normativa e alcançar uma análise crítica que evidencia as contradições, limites e potencialidades do programa no contexto da formação continuada de professores.

Sendo assim, no âmbito da pesquisa documental, foram selecionados leis, resoluções nacionais e estaduais, documentos orientadores do Programa Integra PB, bem como sequências didáticas, arquivos em formato PDF e vídeos que apresentam propostas de formação continuada de professores vinculadas ao referido programa. Esses materiais compuseram o campo empírico desta investigação, conforme demonstrado nos quadros que seguem.

**Quadro 3 - Documentos oficiais sobre formação docente e avaliações em larga escala da educação básica no contexto nacional**

<b>Documentos oficiais relacionados à formação inicial e continuada de professores da educação básica em contexto nacional</b>		
<b>Classificação</b>	<b>Descrição do documento</b>	<b>Ano</b>
1- Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.	2014
2- Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015	Definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura,	2015

	cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.	
3- Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017	Implantação da Base Nacional Comum Curricular, com caráter normativo e obrigatório para as etapas e modalidades da Educação Básica.	2017
4- Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019	Definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).	2019
5- Resolução CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020	Disposição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).	2020
6- Decreto nº 11.556 de 12 de junho de 2023	Implantação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada	2023

**Fonte:** Autoria própria com base nas pesquisas realizadas no site oficial do Governo Federal (gov.br)

**Quadro 4 - Documentos oficiais sobre formação docente e avaliações em larga escala da educação básica no contexto paraibano**

<b>Documentos oficiais relacionados à formação continuada de professores da educação básica em contexto estadual</b>		
<b>Classificação</b>	<b>Descrição do documento</b>	<b>Ano</b>
1- Lei nº 10.488 de 23 de junho de 2015	Aprovação do Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências.	2015
2- Portaria nº. 368 de 14 de julho de 2015	Implementação no âmbito da Secretaria de Estado da Educação o Sistema Próprio de Avaliação da Rede Pública Estadual de Ensino da Paraíba.	2015
3- Decreto nº. 37.234 de 14 de fevereiro de 2017	Criação do Programa Pacto pela Aprendizagem na Paraíba - SOMA e dá outras providências	2015
4- Portaria nº. 1267 de 21 de setembro de 2017	Regulamenta o funcionamento do SOMA - Pacto pela aprendizagem na Paraíba e dá outras providências.	2017
5- Medida Provisória nº 297 de 12 de abril de 2021	Medida Provisória que cria o INTEGRA EDUCAÇÃO PB– Regime de Colaboração em Educação do Estado da Paraíba, e dar outras providências	2021
6- Lei nº 12.026 de 12 de agosto de 2021	Lei estadual de criação do INTEGRA EDUCAÇÃO PB– Regime de Colaboração em Educação do Estado da Paraíba e dar outras providências	2021
7- Lei nº 12.701 de 27 de junho de 2023	Instituição do Programa Alfabetiza Mais Paraíba — Pacto Estadual pela Alfabetização na Idade Certa — e do Prêmio Escola Referência em Aprendizagem, em regime de colaboração com os municípios paraibanos e dá outras providências.	2023

<b>8-</b> Decreto nº 44.054 de 04 de setembro de 2023	Regulamentação das Leis Estaduais nº 12.026, de 12 de agosto de 2021, e nº 12.701, de 27 de junho de 2023, para dispor sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado da Paraíba, doravante denominado SIAVE-PB	2023
<b>9-</b> Diretrizes Operacionais do Integra Educação Paraíba	Documentos contendo a proposta de funcionamento do Integra PB disponíveis em drive compartilhado pela Comissão Executiva do Integra para os municípios pactuantes da referida política estadual.	2021 a 2023
<b>10-</b> Vídeos e slides referentes às propostas de formação continuada de professores do Programa Integra PB	Documentos utilizados nos encontros formativos com os professores dos anos iniciais do EF disponíveis em drive, compartilhado pela Comissão Executiva do Integra para os municípios pactuantes da referida política estadual.	2021 a 2023

**Fonte:** Autoria própria, com base em pesquisas realizadas no site oficial do Governo do Estado da Paraíba.

**Quadro 5 – Editais da SEECT/FAPESQ-PB para seleção de profissionais e atuação no Programa Integra Educação da Paraíba**

<b>Editais SEECT/FAPESQ/PB referentes as chamadas públicas para seleção de profissionais para atuação no Programa Integra Educação Paraíba</b>		
<b>Classificação</b>	<b>Descrição do documento</b>	<b>Ano</b>
<b>1-</b> Edital nº 12/2021	Chamada Pública para Comissão Executiva do Integra Educação Paraíba – Regime de Colaboração em Educação da Paraíba e equipes municipais do Regime de Colaboração (Edição 2021-2023)	2021
<b>2-</b> Edital nº 40/2022	Chamada Pública para Comissão Executiva do Integra Educação Paraíba – Regime de Colaboração em Educação da Paraíba e equipes municipais do Regime de Colaboração (Edição 2022-2023)	2022
<b>3-</b> Edital nº 42/2022	Chamada Pública para Formadores Municipais do Integra Educação Paraíba – Regime de Colaboração em Educação da Paraíba (Edição 2022-2023)	2022
<b>4-</b> Edital nº 61/2022	Chamada Pública para Comissão Executiva do Integra Educação Paraíba – Regime de Colaboração em Educação da Paraíba e equipes municipais do Regime de Colaboração (Edição 2022-2023 – Vagas Remanescentes)	2022
<b>5-</b> Edital nº 67/2022	Chamada Pública para Formadores Municipais do Integra Educação Paraíba – Regime de Colaboração em Educação da Paraíba (Edição 2022-2023 – Vagas Remanescentes)	2022
<b>6-</b> Edital nº 13/2023	Processo de Seleção para Equipe Técnica do Programa Integra Educação PB - Regime de Colaboração em Educação da Paraíba (Edição 2023-2024)	2023
<b>7-</b> Edital nº 32/2023	Chamada Pública para Formadores Regionais, Formadores Estaduais, Apoio Técnico Nível Médio e Apoio Técnico Nível Superior do Regime de Colaboração em Educação da Paraíba, Paraíba Primeira Infância, O Pacto Alfabetiza mais Paraíba, O Compromisso Nacional com a Criança Alfabetizada, e outras ações	2023

	articuladas ao Regime de Colaboração em Educação da Paraíba (Edição 2023-2024)	
8- Edital nº 33/2023	Chamada Pública para Formador Municipal do Ciclo de Alfabetização - do Regime de Colaboração em Educação da Paraíba, Paraíba Primeira Infância, Pacto Alfabetiza mais Paraíba, Compromisso Nacional com a Criança Alfabetizada, e outras ações articuladas ao Regime de Colaboração em Educação da Paraíba (Edição 2023-2024)	2023

**Fonte:** Autoria própria, com base em pesquisa realizada no site da FAPESQ.

Considerando os documentos apresentados nos Quadros 3, 4 e 5 como dados empíricos desta pesquisa, é oportuno destacar que “a análise dos dados representa o esforço do investigador de estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática a ser pesquisada” (Frigotto, 2000, p. 88). Nesse sentido, o campo empírico desta investigação pauta-se na análise documental e fundamenta-se, sobretudo, nos estudos de Shiroma *et al.* (2005) e Evangelista (2012), que oferecem orientações acerca da necessidade de um olhar minucioso e contextual do pesquisador no processo de interpretação das informações presentes nas fontes documentais.

Shiroma *et al.* (2005) destacam que documentos amplamente divulgados em meios digitais e impressos exigem interpretações que considerem as vicissitudes e os interesses políticos presentes no campo educacional, implicando, inclusive, na reescrita das determinações para compreender a racionalidade que, muitas vezes, se apresenta de forma contraditória ao que se propõe.

Nesse sentido, Evangelista (2012) complementa que os documentos devem ser entendidos como produtos de informações selecionadas, avaliações, análises, tendências, recomendações e proposições, resultantes de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos. Constituem-se no momento histórico e, simultaneamente, o constituem, não refletindo necessariamente as intenções reais de seus autores nem a realidade de forma absoluta. Entretanto, quando analisados de modo crítico e metódico, permitem apreender a racionalidade das políticas, evidenciando incoerências, paradoxos e argumentos pouco razoáveis, possibilitando captar aspectos subjacentes da política educacional da qual são expressão e proposição.

Adicionalmente, Lüdke e André (1986) reforçam que os documentos constituem fontes naturais de informação, fornecendo evidências que fundamentam análises e possibilitam interpretações contextualizadas dos fatos e do contexto de sua produção, confirmado sua relevância como campo empírico para investigações científicas.

Sendo assim, a análise criteriosa do *corpus* documental desta pesquisa possibilita refletir sobre os fenômenos que incidem na formação continuada de professores, evidenciando como reformas e políticas educacionais são implementadas a partir de interesses mercadológicos. Tal perspectiva permite compreender, ainda, a forma pela qual organismos internacionais interferem na educação de países periféricos, articulando suas diretrizes “desde as macropolíticas até as atividades em sala de aula” (Silva, 2018, p. 169).

Dessa forma, o corpo empírico desta pesquisa, composto por documentos oficiais relativos à formação inicial e continuada de professores da Educação Básica em âmbito nacional, documentos oficiais acerca da formação continuada no contexto estadual e pelos editais da SEECT/FAPESQ/PB voltados à seleção de profissionais para o Programa Integra Educação Paraíba, assume papel central na identificação da(s) concepção(ões) de formação continuada presentes no Integra PB.

A análise desses documentos permite compreender de que maneira as políticas educacionais de caráter nacional se articulam e se desdobram no contexto estadual, revelando como os princípios orientadores da formação docente são materializados nas ações e diretrizes do Programa em estudo. A incorporação dos editais como fonte empírica possibilita ainda apreender os critérios normativos e regulatórios utilizados na seleção de profissionais, oferecendo indícios sobre a forma como as ações formativas são implementadas no âmbito do Integra PB. Dessa forma, a investigação documental possibilita um olhar crítico e dialético acerca das tensões, permanências e contradições que atravessam as políticas de formação continuada de professores, permitindo desvelar em que medida tais iniciativas respondem às demandas reais da prática docente ou se alinham às lógicas de padronização e racionalidade técnica presentes no cenário educacional contemporâneo.

Considerando que a formação docente está inserida em uma totalidade mais ampla, a qual depende da análise das interações entre os fenômenos políticos, econômicos e sociais é fundamental para compreender os elementos que estruturam e orientam a educação brasileira. Nesse sentido, o capítulo seguinte apresenta reflexões essenciais sobre tais determinantes, evidenciando como eles influenciam e moldam a(s) concepção(ões) de formação continuada de professores no âmbito do Programa Integra PB, permitindo apreender, de forma crítica, as condições e os desafios que delimitam a atuação docente nesse contexto.

### **3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTEXTOS E CONCEPÇÕES**

O presente capítulo aborda a temática da formação de professores, com o objetivo de compreender o processo histórico de disputas em torno das concepções de sociedade e de educação que influenciam o campo da formação continuada no Brasil. Inicialmente, discute-se a conjuntura neoliberal e suas implicações para as reformas educacionais brasileiras, para, em seguida, analisar a atuação dos organismos internacionais no âmbito da formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.

Na sequência, examina-se a formação continuada de professores como estratégia de implementação das reformas educacionais neoliberais na Paraíba, buscando identificar a(s) concepção(ões) de formação em disputa, fundamentadas tanto na epistemologia da prática quanto na epistemologia da práxis.

#### **3.1 Reestruturação produtiva, neoliberalismo e reformas educativas no Brasil**

Visando à superação das crises do capitalismo, ao longo de seu desenvolvimento histórico foram criadas diversas estratégias para assegurar sua permanência em posição de hegemonia. Nesse contexto, o neoliberalismo é compreendido como uma dessas estratégias, vinculada tanto às transformações no papel do Estado quanto aos processos de reestruturação produtiva. Entre as décadas de 1930 e 1970, prevaleceu em várias partes do mundo o modelo de Estado de bem-estar social, fundamentado em uma perspectiva desenvolvimentista do capitalismo. Tal conjuntura buscava superar a crise do primeiro ciclo do liberalismo clássico, esgotado no início do século XX em decorrência da Primeira Guerra Mundial e, posteriormente, da crise de 1929 (Saviani, 2013).

Nesse percurso histórico, a partir do final da década de 1960 e início da década de 1970, emerge a crise do padrão de acumulação taylorista/fordista. De acordo com Antunes (2002), essa crise pode ser compreendida como expressão de uma crise estrutural do capital, a qual se estende até a contemporaneidade. Esse fenômeno desencadeou múltiplas consequências, dentre as quais se destaca a implementação de um amplo processo de reestruturação por parte do capital.

Tal processo de reestruturação teve como objetivos centrais a recuperação do ciclo reprodutivo do capital e a retomada de seu projeto de dominação na esfera social, culminando na transição do modelo de produção fordista para o toyotista. O fordismo caracterizou-se pela

instalação de grandes fábricas que empregavam tecnologia pesada e fixa, aliada a métodos de racionalização do trabalho. Esse modelo promoveu a estabilidade no emprego, a produção em série de bens padronizados em larga escala e a constituição de grandes estoques destinados ao consumo em massa (Saviani, 2013).

No entanto, o modelo toyotista caracteriza-se pelo uso de tecnologias leves, baseadas na microeletrônica flexível, e pela valorização de trabalhadores polivalentes. Seu foco recai sobre a produção diversificada em pequena escala, voltada ao atendimento de demandas específicas de mercado. Esse modelo incorpora métodos como o *just in time*, que eliminam a necessidade de grandes estoques. Ademais, ao contrário da estabilidade relativa proporcionada pelo fordismo, o toyotismo exige dos trabalhadores o esforço contínuo para assegurar sua permanência no emprego, mediante uma postura de comprometimento com a empresa e de elevação constante da produtividade (Saviani, 2013).

Logo, com o esgotamento do Estado de bem-estar social e diante dos desafios característicos das crises do capitalismo, o neoliberalismo consolidou-se como hegemônico na Inglaterra e nos Estados Unidos, no início da década de 1980, expandindo-se, posteriormente, para outros países (Freitas, 2018). O neoliberalismo configura-se como uma contraposição ao Estado de bem-estar social, também denominado Estado-Providência, ao propor um modelo de Estado reduzido, sobretudo no que se refere às políticas sociais, incluindo a educação.

De acordo com Harvey (2008), o neoliberalismo constitui uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser efetivamente promovido por meio das liberdades e capacidades empreendedoras dos indivíduos, dentro de uma estrutura institucional caracterizada por direitos à propriedade privada, liberdade de comércio e de mercado. Em síntese, o neoliberalismo defende a mínima intervenção do Estado na economia, a abertura do mercado, a privatização de empresas e serviços estatais, a flexibilização das leis trabalhistas e a pouca ênfase nas políticas protecionistas.

Nesse sentido, Dardot e Laval (2018, p. 17) salientam que o neoliberalismo pode ser definido como uma racionalidade ou, ainda, como um “conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência”. Para os autores supracitados

o intervencionismo neoliberal não visa a corrigir sistematicamente os ‘fracassos do mercado’ em função de objetivos políticos considerados desejáveis para o bem-estar da população. Ele visa, em primeiro lugar, a criar situações de concorrência que supostamente privilegiam os mais ‘aptos’ e os mais fortes e a adaptar os indivíduos à competição, considerada a fonte de todos os benefícios. Não que o mercado em si seja sempre preferível à gestão pública; o fato é que se supõe que os ‘fracassos do Estado’ são mais prejudiciais que os do mercado (Dardot; Laval, 2016, p.288, grifo dos autores).

Dessa forma, a intervenção neoliberal se opõe ao Estado de bem-estar social, propondo soluções que assegurem a manutenção do caráter hegemônico do capitalismo na acumulação de riquezas. Para Boito Jr. (1999, p. 25), “o discurso neoliberal procura mostrar a superioridade do mercado frente à ação estatal”. Em outras palavras, “[...] o neoliberalismo é um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (Dardot; Laval, 2016, p. 7).

O modelo de nova gestão pública, consolidado no Reino Unido durante o governo conservador de Margareth Thatcher, serviu de referência para reformas promovendo maior agilidade, eficiência e orientação para o cidadão nos serviços estatais (Shiroma, 2018). No âmbito educacional, esse enfoque gerencial se traduziu em políticas voltadas para avaliação, monitoramento e responsabilização, bem como na ampliação da presença de instrumentos de mercado e do setor privado na gestão da educação. Nesse contexto, programas de formação continuada de professores e avaliações externas passaram a ser concebidos não apenas como ferramentas pedagógicas, mas também como mecanismos de regulação e controle da qualidade da educação, alinhados à lógica mercadológica e à racionalidade gerencial (Shiroma, 2018; Freitas, 2018).

Observa-se que políticas neoliberais e gerenciais avançaram de forma mais intensa nos países periféricos em comparação aos países centrais, em razão do sistema de proteção social menos desenvolvido nessas regiões. Essa vulnerabilidade restringiu a autonomia desses países, cujas políticas econômicas e sociais passaram a estar sob a tutela de instituições como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), subordinando suas economias às diretrizes das economias centrais (Boito Jr., 1999).

Nesse contexto, destaca-se a reunião promovida, em 1989, por John Williamson, do International Institute for Economy, com o objetivo de discutir as reformas consideradas necessárias para a América Latina. Segundo Saviani (2013, p. 427), o encontro ficou conhecido como Consenso de Washington e resultou em um conjunto de recomendações de

ampla concordância, formuladas por diversos organismos internacionais e por intelectuais de diferentes institutos, que orientariam subsequentemente a implementação de políticas econômicas e educacionais na região.

De acordo com o Consenso de Washington, a crise latino-americana estava fundamentalmente relacionada a duas causas: (i) o crescimento acentuado da intervenção estatal, manifestado por meio do protecionismo, excesso de regulamentação e proliferação de empresas estatais com ineficiências operacionais; e (ii) o populismo econômico, traduzido na incapacidade de gerenciar adequadamente o déficit público e de controlar as exigências salariais nos setores público e privado (Bresser-Pereira, 1991, p. 6).

Segundo Saviani (2013), as determinações do Consenso de Washington resultaram em um programa caracterizado por grande rigidez fiscal, visando o corte de gastos públicos por meio de reformas administrativas, política monetária rigorosa, privatização, desregulamentação e abertura comercial. Nesse sentido, Frigotto e Ciavatta (2003) destacam que o Consenso de Washington foi elaborado por representantes de países centrais do capitalismo, serviu de base para a formulação da doutrina neoliberal ou neoconservadora, a qual passou a orientar as reformas sociais implementadas a partir da década de 1990.

Com o avanço da lógica neoliberal, a educação também foi impactada pelas estratégias capitalistas. Em 1990, realizou-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, financiada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. A conferência contou com a participação de governos de diversos países, além de agências internacionais, organizações não governamentais, associações profissionais e personalidades de destaque no plano educacional global (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011).

De acordo com as autoras, cento e cinquenta e cinco governos assinaram a Declaração de Jomtien, comprometendo-se a “assegurar uma *educação básica de qualidade* a crianças, jovens e adultos”. Nesse contexto, o Brasil estava entre os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo, sendo pressionado a consolidar os acordos firmados na Conferência (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 48, grifo das autoras). Assim, a iniciativa Educação para Todos delineou, para a década de 1990, uma proposta centrada na ideia de atender às necessidades básicas de aprendizagem. (Frigotto; Ciavatta, 2003).

É importante destacar que a Carta de Jomtien não reduziu a educação básica unicamente ao contexto escolar. Ou seja, as Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAS) também foram indicadas para outros âmbitos educativos, como família,

comunidade e meios de comunicação. Além disso, os próprios patrocinadores da Conferência divergiam, de maneira contraditória, quanto ao conceito de educação básica, priorizando, na ocasião, a “universalização da educação primária” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 49).

Portanto, a Declaração Mundial da Educação para Todos evidencia que as necessidades básicas de aprendizagem são complexas e diversas. A satisfação dessas aprendizagens requer a implementação de ações e estratégias multissetoriais, articuladas aos esforços de desenvolvimento global. Para que a educação básica seja reconhecida como uma responsabilidade compartilhada pela sociedade, é fundamental que diferentes parceiros se unam às autoridades educacionais, educadores e demais profissionais do setor. Tal processo demanda a participação ativa de uma ampla gama de colaboradores, incluindo famílias, docentes, comunidades, empresas do setor privado (especialmente nas áreas de informação e comunicação), organizações governamentais e não governamentais, entre outros, na elaboração, gestão e avaliação das múltiplas abordagens da educação básica (WCEFA, 1990).

Nesse sentido, considerando os indicativos de reforma da sociedade latino-americana em geral — Consenso de Washington — e da reforma da educação em particular — Conferência Mundial de Educação para Todos — os ideais neoliberais receberam adesão do Brasil, por meio do governo de Fernando Collor de Mello (PRN-AL), que, em seu curto mandato presidencial, “fez irromper mudanças que redefiniram a inserção do país na economia mundial” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 4).

Collor foi o trigésimo segundo presidente do Brasil e o primeiro governo jovem empossado por eleições diretas após o período da ditadura militar (1964-1985). Durante sua gestão, deu-se início à implantação da ofensiva neoliberal no país, alinhando a economia nacional às orientações do Consenso de Washington. Nesse contexto, iniciou-se um processo de modernização conservadora, promovendo a adequação subordinada da economia nacional à nova divisão internacional do trabalho na sociedade capitalista (Silva, 2018, p. 148). Collor teve seu governo envolvido em escândalos e corrupção, sendo interrompido pelo impeachment em 1992, ficando pouco mais de dois anos na presidência do país.

Por conseguinte, Fernando Collor de Mello (PRN-AL) foi substituído pelo seu vice, Itamar Franco, que inicialmente despertou “expectativas por parte de diferentes setores sociais, de que iria reverter a política de desnacionalização implantada por Collor”; no entanto, na prática, isso não se concretizou, configurando um governo marcado por contradições, continuidade e aprofundamento das propostas neoliberais, além de recorrer a mecanismos

autoritários e de cooptação para aprovação de projetos na Casa Legislativa (Silva, 2018, p. 149).

Com a implementação do projeto neoliberal iniciado por Collor e aprofundado por Itamar Franco, as políticas educacionais e a formação de professores demandaram alterações para se adequarem à nova etapa de desenvolvimento capitalista. Segundo Silva (2018), a educação, sob a ótica do capital, deveria promover uma nova forma de sociabilidade, essencial para a adaptação dos trabalhadores aos requisitos da modernização da sociedade brasileira, entendida como conformidade aos padrões de produção e organização social do capitalismo central. De acordo com a autora, a escola deveria disseminar valores e normas que sustentassem uma cidadania limitada aos parâmetros de uma democracia formal, ao mesmo tempo em que a formação para o trabalho deveria fornecer habilidades e aptidões abstratas necessárias para a integração em um ambiente produtivo reestruturado.

À vista disso, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) correspondeu a ação central do governo de Itamar Franco no que se refere às políticas educacionais voltadas para a educação básica, em especial para o ensino fundamental.

O Plano Decenal para Todos (1993-2003), fruto de negociações com a UNESCO, foi concebido para dar sequência aos compromissos internacionais que o Brasil deveria assumir. Por isso, este Plano direcionou novos padrões de intervenção estatal (gestão própria do setor privado), recolocando as políticas educacionais como embates travados no âmbito das diretrizes governamentais – a descentralização. Essa visão de descentralização foi incorporada pelos planos posteriores como um redimensionamento a novas formas de gestão educacional através de um gerenciamento eficaz, com vista ao aumento da produtividade e competitividade pelas instituições escolares. Incorpora-se à linha modernizadora de implantar novos esquemas de gestão nas escolas públicas, concedendo-lhe autonomia financeira, administrativa e pedagógica (Yanaguita, 2011, p. 5).

Com a implantação do Plano Decenal do referido governo, evidencia-se o papel estratégico da educação na conjuntura neoliberal, uma vez que sua inserção nas novas diretrizes governamentais era considerada essencial para o cumprimento dos acordos firmados com os organismos internacionais responsáveis pela Conferência de Jomtien. Assim, ao adotar a perspectiva de descentralização e gestão empresarial das instituições escolares públicas, aumentava-se a possibilidade de adaptação das políticas educacionais aos desafios e exigências do mundo globalizado.

Nesse sentido, Silva (2018) destaca que, nos primeiros anos de implementação do neoliberalismo no Brasil, não se observou a formulação de políticas abrangentes para a formação de professores alinhadas à lógica de produtividade e competitividade empresarial.

Essa ausência de definições específicas para o âmbito educacional pode ser atribuída à fase inicial das políticas neoliberais no país, o que impedia que tais diretrizes influenciassem de maneira efetiva as diferentes esferas da educação.

Posteriormente aos mandatos governamentais já mencionados, Fernando Henrique Cardoso (PSDB), que havia atuado como Ministro da Fazenda no governo Itamar Franco, foi eleito presidente do Brasil em dois mandatos consecutivos (1995–1998 e 1999–2002), contribuindo significativamente para a consolidação das políticas neoliberais no país. Nesse contexto, diversas esferas da sociedade brasileira foram impactadas por reformas de caráter neoliberal.

Especificamente no âmbito da formação de professores, tais reformas visavam submeter a educação aos interesses “do capital, de constituição de uma nova sociabilidade adequada às mudanças operadas no mundo da produção e, na política, mediante a revisão das funções do Estado”, sendo marcadas pelas orientações dos organismos internacionais de financiamento; para compreendê-las plenamente, é necessário contextualizá-las no cenário das reformas educacionais brasileiras em contexto neoliberal, considerando, sobretudo, o papel do Banco Mundial nessa conjuntura (Silva, 2018, p. 168).

Ainda nesse contexto de reformas no campo da educação, é importante ressaltar que a Constituição Federal de 1988 indicou diretrizes para políticas educacionais, intensificando as reflexões em torno da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a qual, em seu processo de construção, esteve inserida em um contexto de intensas disputas. Assim, após um período considerável de debates, foi aprovada a versão que apresentou maior afinidade com os ideais neoliberais. Nessa perspectiva,

[...] a formação do professor apresentada pelo Governo FHC, objetivava formar um técnico-especialista nas questões práticas da educação e um intelectual comprometido com a manutenção da sociedade capitalista mediante a veiculação dos saberes, valores e comportamentos necessários à formação do trabalhador. [...] a proposta de formação docente apresentada pelas entidades da área da educação, visava à formação de um cientista mais político, ou seja, de um professor profundo conhecedor dos conhecimentos científicos e dos processos de sua produção e da preparação de um novo intelectual (Silva, 2018, p. 295).

Diante das colocações da autora citada, é possível inferir que o projeto da LDBEN aprovado coadunou-se com as transformações na estrutura da sociedade, principalmente no que se refere ao processo de trabalho, decorrentes do surgimento de novas tecnologias e do esgotamento do modelo fordista, os quais introduziram a necessidade de formar um trabalhador distinto, caracterizado por maior flexibilidade, eficiência e multifuncionalidade.

Nesse contexto, a escola, que inicialmente preparava o trabalhador dentro do paradigma industrial.

A primeira década do século XXI foi marcada pela ascensão à presidência de uma coalizão liderada pelo Partido dos Trabalhadores, orientada por uma proposta de capitalismo desenvolvimentista. Conforme Freitas, L. (2018, p. 10), o processo anterior, caracterizado pela “coalizão de centro-direita predominantemente neoliberal”, sofreu alterações nos governos subsequentes, embora essas mudanças permaneçam “materia aberta a exame”; ainda segundo o autor, pode-se observar que “a nova coalizão petista não foi uma linha nem reta e nem célebre em direção à reforma empresarial, como teria sido se a coalizão PSDB/PFL tivesse permanecido no poder”.

Paradoxalmente, uma das principais políticas educacionais implementadas durante os mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2010), por meio de seu ministro da Educação à época, Fernando Haddad, foi o Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Tal medida transformou uma proposta originalmente formulada pelo empresariado, organizado pelo Movimento Todos pela Educação (TPE), em uma política de Estado. Nesse contexto, ocorreu a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como estratégia para intensificar a competição e a gestão por resultados, por meio das avaliações externas aplicadas às escolas de educação básica.

Desse modo, comprehende-se que, mesmo com a ascensão ao poder do Partido dos Trabalhadores, não ocorreu uma ruptura efetiva com o modelo neoliberal, como se poderia esperar, mas sim a predominância de uma política de conciliação, voltada a atender simultaneamente as demandas do empresariado e das populações mais vulnerabilizadas. Tal dinâmica também se fez presente no campo educacional, uma vez que buscava conciliar visões antagônicas, como as defendidas pelos grupos empresariais, com as propostas de educadores e de entidades historicamente comprometidas com o direito à educação em uma perspectiva progressista, a exemplo da Anfope.

Essa conciliação levou ao poder a primeira mulher eleita e reeleita presidenta no Brasil, Dilma Vana Rousseff (2011-2016), cujo mandato foi interrompido por um golpe jurídico-parlamentar e midiático, evidenciando que a alternativa da conciliação de classes, após treze anos, já não satisfazia os interesses insaciáveis do capital financeiro. Como principais políticas educacionais com implicações na formação continuada de professores durante o governo Dilma, podem-se destacar a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº.

13.005/2014) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o qual será devidamente explanado e aprofundado no capítulo seguinte.

Com o impeachment de Dilma Rousseff, assumiu seu vice, Michel Temer, cuja primeira medida política foi a aprovação da Emenda Constitucional nº. 95, que instituiu um teto de gastos para as áreas sociais. Na prática, essa medida resultou na suspensão de diversas políticas sociais anteriormente implementadas, colocando em risco o alcance das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), inclusive aquelas voltadas à formação continuada de professores.

Todo esse clima de retrocessos e de austericídio foi propício para a ascensão da extrema direita no país, representada por Jair Messias Bolsonaro (PL) e seu vice, o general Hamilton Mourão (2019-2022). Esse governo caracterizou-se pelo negacionismo, pela disseminação de *fake news* e por políticas educacionais marcadas por retrocessos. Como exemplo, destaca-se o programa Tempo de Aprender, integrante da Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, e conduzida pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Alfabetização (Sealf), que defendia que a melhoria da qualidade da alfabetização e o enfrentamento do analfabetismo em todo o país só seriam alcançados por meio da colaboração entre famílias, professores, escolas, redes de ensino e poder público (Brasil, 2019).

Além disso, observou-se que o governo Bolsonaro adotou uma postura de ataque à pedagogia crítica, associando-a a ideologias políticas consideradas adversárias à lógica educacional da extrema direita. Nesse contexto, ficou evidente que o educador e filósofo pernambucano Paulo Freire, reconhecido como Patrono da Educação Brasileira por meio da Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012, sancionada na gestão da presidente Dilma Rousseff (PT), foi alvo de julgamentos constantes, incluindo declarações desrespeitosas e propostas de banimento de suas ideias do ambiente educacional, desconsiderando seu legado voltado à promoção de uma educação crítico-emancipatória no país.

Essa postura governamental refletiu uma tentativa de deslegitimar abordagens pedagógicas voltadas à formação continuada de professores, que promoviam o pensamento crítico e a reflexão sobre a realidade social, tanto nacional quanto mundial. Nesse contexto, surgiu o Programa Integra Educação PB, cujo objeto de análise será explorado de forma detalhada nos capítulos seguintes, possibilitando compreender suas concepções de formação continuada e suas implicações para a prática docente.

### **3.2 Influências dos Organismos Internacionais: a formação continuada de professores como estratégia de implementação das reformas educativas neoliberais**

O pós-Segunda Guerra Mundial foi um período marcado por intensificação de conflitos e pela necessidade da comunidade internacional de criar instituições capazes de promover a cooperação e a resolução de problemas gerados pela guerra. Nesse contexto, surgiram organismos internacionais (OIs) com objetivos específicos. A Fundação das Nações Unidas (ONU), criada em 1945, teve como principal finalidade manter a paz e a segurança internacionais, além de promover a cooperação em áreas como desenvolvimento econômico, direitos humanos e ajuda humanitária.

Paralelamente, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) foram concebidos para promover a estabilidade financeira global e fornecer assistência econômica a países em desenvolvimento, buscando minimizar desigualdades sociais e contribuir para a reestruturação de nações afetadas pelos conflitos.

A Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), criada em 1946 e sediada em Paris, destacou-se desde sua origem pelo interesse nas questões educacionais. É importante ressaltar que o Banco Mundial, diante da crise da dívida externa em diversos países periféricos, condicionou a renegociação dessas dívidas à implementação de políticas públicas específicas, incluindo medidas voltadas à educação, evidenciando a influência desses organismos na formulação de políticas nacionais (Florencio; Fialho; Almeida, 2017).

Diante do exposto, Maués e Camargo (2022) salientam que, no contexto da globalização neoliberal, a educação assume papel central para as organizações internacionais, sendo concebida como elemento fundamental na consolidação da hegemonia burguesa. Para viabilizar essa lógica, surge a necessidade de uma Agenda Global da Educação (AGE), cujo objetivo é alinhar o ensino formal aos interesses do capital, moldando os indivíduos de acordo com tais interesses. Nesse cenário, a formação docente adquire dimensão estratégica, pois os professores passam a ser vistos como sujeitos fundamentais na reprodução dessa hegemonia, desempenhando a função de “intelectuais orgânicos da burguesia” (p. 12).

o movimento que cria a AGE visa formar cidadãos globais, desenvolvendo conhecimentos, habilidades e atitudes, podendo facilitar a cooperação internacional e garantindo o funcionamento da sociedade capitalista. Nessa configuração, os Organismos Internacionais (BM, OCDE, UNESCO, OMC,

CE) devem desempenhar um papel destacado na elaboração de diretrizes e orientações referentes à educação, que deverão ser implementadas pelos governos nacionais. (Maués; Camargo, 2022, p.12).

De acordo com as autoras, a Agenda Global da Educação (AGE) é composta por diversos agentes que representam os Aparelhos Privados de Hegemonia (APH), responsáveis por estruturar e direcionar as políticas educacionais segundo os interesses da burguesia, em consonância com a lógica da globalização neoliberal. Ressalta-se que a consolidação dessa agenda ocorre de forma mais sistemática a partir da década de 1990, período em que se intensificam conferências e fóruns internacionais voltados à educação.

Dessa forma, estando o Brasil entre os países com maiores índices de analfabetismo e acometido pela dívida externa, “as políticas educacionais foram criadas em estreita relação com as análises e relatórios fomentados pelos organismos internacionais” (Florencio; Fialho; Almeida, 2017, p. 305).

Um dos principais relatórios que nortearam a educação brasileira, assim como a de outros países, foi publicado durante a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien (Tailândia) em 1990, financiada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. Os governos que assinaram a declaração aprovada “comprometeram-se a assegurar uma *educação básica de qualidade* para todos, a crianças, jovens e adultos” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 48, grifo das autoras). O compromisso acordado na referida conferência visava difundir as necessidades básicas de aprendizagem (NEBAS) de crianças, jovens e adultos. As autoras destacam, ainda, que a Carta de Jomtien não restringiu a educação básica exclusivamente ao contexto escolar; dessa forma, as NEBAS deveriam abranger também a família, a comunidade e os meios de comunicação, contribuindo para a promoção da paz mundial.

Nesse contexto de documentos orientadores e reguladores, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) publicou, em 1990, o documento *Transformación productiva con equidad*, que tratava da urgência em implementar mudanças educacionais decorrentes da reestruturação produtiva em andamento, recomendando que as reformas educativas ofertassem conhecimentos e habilidades demandadas pelo sistema produtivo. Em 1992, outro documento cepalino, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, elaborado em parceria com a UNESCO, teve como objetivo promover “vinculações sistêmicas entre educação, conhecimento e desenvolvimento dos países da América Latina e Caribe” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 53).

Em termos gerais, a estratégia da CEPAL articulava questões relacionadas à cidadania, competitividade, equidade, eficiência, integração nacional e descentralização. O documento destacava a importância do aprendizado da população em relação aos códigos da modernidade, conceituados como o “conjunto de conhecimentos e destrezas necessários para participar da vida pública e desenvolver-se produtivamente na sociedade moderna” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 54). Ademais, ressaltava a necessidade de reformas administrativas que promovam a transformação do “Estado administrador e provedor para um Estado avaliador, incentivador e gerador de políticas”, sendo essa proposta educacional posteriormente ratificada por outros organismos multilaterais ao longo da década de 1990 (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 55).

Diante das exposições dos documentos de organismos internacionais apresentados até o momento, observa-se uma preocupação ostensiva e ações estratégicas desses agentes em relação aos países periféricos, especialmente na América Latina. Contudo, verifica-se que tal “preocupação” é, na prática, direcionada à promoção dos interesses do capital, revestida da retórica de paz e igualdade social, evidenciando uma interdependência entre a educação e os projetos de hegemonia econômica global.

Nesse contexto, a UNESCO, atenta aos desafios da educação no final do século XX e início do século XXI, constituiu uma Comissão Internacional coordenada por Jacques Delors, com a finalidade de identificar e sistematizar as necessidades educacionais frente a um cenário de incertezas globais. Os resultados desse trabalho foram publicados em 1998 no relatório *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, que delineou as bases da chamada “aprendizagem ao longo da vida” (*lifelong learning*). Embora o relatório apresente a educação como um processo contínuo, inclusivo e abrangente, sua proposta, em essência, reforça um modelo flexível e ajustável às demandas do mercado, fundamentado na pedagogia das competências, configurando-se, portanto, como instrumento de adaptação da força de trabalho às necessidades do capital.

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram aprovados com o objetivo de estabelecer referências nacionais comuns para o processo educativo e orientar os educadores quanto à normatização de aspectos essenciais de cada disciplina. Influenciados pelo relatório da UNESCO, os PCN destacaram, entre as competências prioritárias, a tríade: “aprender a aprender”, “aprender a fazer” e “aprender a ser”.

Duas décadas após sua formulação inicial, a pedagogia das competências foi retomada, incorporando o conceito de “direitos de aprendizagem”. Tal retomada configura-se, conforme Saviani (2010), como expressão do “neotecnismo” e do “neopragmatismo”, revelando uma

reinterpretação da teoria do capital humano sob perspectivas neoliberais e orientações neoconservadoras. A aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, materializa essa articulação, evidenciando a convergência entre práticas educacionais, demandas do mercado de trabalho e exigências socioeconômicas globais. Diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que possuíam caráter orientador, a BNCC adquire natureza impositiva, refletindo a consolidação de uma abordagem pedagógica pautada na lógica das competências.

. Assim, a BNCC não apenas define aprendizagens essenciais, mas também reforça a concepção de educação como instrumento de adaptação dos sujeitos às exigências de um capitalismo neoliberal e de tendências neoconservadoras, alinhando-se a uma lógica de eficiência, mensuração de resultados e preparação de indivíduos para a competitividade.

A BNCC foi aprovada em 2017, no contexto do golpe jurídico, político e midiático que levou a extrema direita ao poder, consolidando-se como um documento de caráter normativo que orienta e impõe a (re)formulação dos currículos estaduais e municipais, de modo a contemplar as aprendizagens essenciais por meio de habilidades e competências, termos que remetem à ideologia da produção industrial (Tarlau; Moeller, 2020).

As mesmas autoras destacam o protagonismo e a participação ativa da Fundação Lemann, em conjunto com outros reformadores empresariais, na construção e aprovação da BNCC, a qual impôs a necessidade de (con)formar os professores à imagem e semelhança dessa política. Nesse contexto, em 2019, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que institui a BNC-Formação Inicial, seguida, em 2020, pela Resolução nº 1/2020, mais conhecida como BNC-Formação Continuada. A respeito dessas medidas, a Anfope posicionou-se, em maio de 2020, de forma contundente, denunciando que:

a ausência de Consulta Pública, de audiência, ou mesmo de convite do CNE às entidades acadêmico-científicas nacionais, entre outras, visando assegurar sua participação nas discussões relativas ao Parecer e Minuta de Resolução do CNE que *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)*, a qual se encontra em tramitação no Conselho Pleno, revela a opção do CNE em romper com importantes prerrogativas de participação que vinham sendo minimamente consideradas em busca de democratização e de efetiva transformação do egrégio colegiado em órgão de Estado.

[...] os mais recentes movimentos e proposições do CNE rompem com a concepção e os princípios de base comum nacional para a educação básica e para a formação de professores edificada pelo movimento dos educadores, desde os anos 1980, e materializada na Resolução CNE/CP nº 02/2015. Consideramos um grande retrocesso essa opção de retomar concepções ultrapassadas de formação restrita a habilidades e competências, como as

expressas na BNCC (2017) e nas DCNs para a formação inicial (2019), agora para a formação continuada<sup>2</sup> (Anfope, 2020, p 4-5, grifo do autor).

De acordo com Silveira, Medeiros e Silva (2024), tais medidas estão em consonância com o projeto neoliberal e neoconservador, que busca a reconversão dos professores, influenciando a construção de uma padronização do perfil docente e determinando seu alinhamento pedagógico para atuar a serviço do capital. Nesse sentido, tanto a BNCC quanto a BNC-Formação (inicial e continuada) reforçam uma lógica de controle e regulação, esvaziando a autonomia intelectual e pedagógica dos docentes.

Em continuidade, será aprofundada essa discussão, tendo em vista as concepções de formação em disputa que estão na base dessas reformas educativas neoliberais ocorridas mais recentemente, as quais têm desdobramentos muito sérios para o campo da formação continuada de professores.

### **3.3 Concepções de formação continuada de professores em disputa: apontamentos sobre a Epistemologia da Prática e a Epistemologia da Práxis**

No contexto do capitalismo, a educação tem sido alvo de interesses políticos e econômicos, desempenhando um papel central na formação da força de trabalho e na reprodução de valores e competências exigidas pelo mercado. Cabe enfatizar que, no final da década de 1990 e no início dos anos 2000, as políticas de formação de professores foram atravessadas por um intenso processo de desmonte do Estado, orientado pelos pressupostos do modelo neoliberal (Almeida, 2020).

Esse cenário promoveu a redução do papel estatal na garantia de políticas públicas estruturantes, transferindo responsabilidades à esfera privada e fragilizando a formação docente, que passou a ser marcada por iniciativas fragmentadas, aligeiradas e voltadas prioritariamente às demandas do capital, em detrimento de uma formação crítica e consistente.

Nesse sentido, torna-se necessário refletir sobre os impactos desse movimento nas concepções de formação continuada de professores. A formação docente, portanto, encontra-se em um cenário de disputa, no qual sua definição depende do projeto societário e educacional em vigência no país. Diante dessa circunstância, as concepções atuais de

<sup>2</sup> Nota publicada no site da ANFOPE, link: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/06/Posicionamento-das-entidades-sobre-o-Parecer-e-Minuta-Res-Formacao-Continuada-do-CNE-28-MAIO-2020.pdf>

formação de professores dialogam, principalmente, com duas perspectivas: a epistemologia da prática e a epistemologia da práxis. Assim, é importante considerar que

a epistemologia, como área da filosofia que investiga a natureza do conhecimento, seus fundamentos e as justificativas que validam tal conhecimento como verdadeiro, estuda o conhecimento. Sua produção nasce das necessidades, carências e possibilidades gestadas a cada momento histórico, resultantes dos questionamentos feitos pelo homem, e que conduzindo à busca de respostas, explicações, compreensões ou mesmo outras questões (Curado Silva, 2019, p.21-22).

Em vista disso, percebe-se que a formação continuada de professores possui uma relação intrínseca com a epistemologia, uma vez que as constantes reflexões e problematizações acerca do conhecimento são necessárias para a ampliação dos saberes docentes. Nessa perspectiva, os professores efetivam suas ações relativas ao processo de ensino e aprendizagem, valendo-se de metodologias que variam de acordo com o projeto educacional em vigor no país.

Partindo desse entendimento, Magalhães (2019) afirma que, na lógica da epistemologia da prática, a formação continuada configura-se como um processo que tende a manter os docentes em uma postura acrítica e ingênua, desconsiderando a relevância de seu pensamento autônomo e de suas experiências formativas. A autora argumenta que o predomínio da formação continuada sob essa perspectiva possui caráter mecanicista e instrumental, direcionado ao desenvolvimento de técnicas, habilidades e competências, subordinando o trabalho docente à lógica da mercantilização da educação, ao privilegiar sua dimensão estritamente mercadológica. Tal orientação implica, de modo ainda mais grave, na indução de um posicionamento político hegemonicó entre os professores, assegurando, assim, a reprodução e a manutenção das condições sociais marcadas pela desigualdade.

Duarte Neto (2013, p. 48) afirma que a epistemologia da prática, enquanto “ideário pedagógico, tem influenciado, de modo significativo, as práticas de formação de professores e a pesquisa em educação, no Brasil, nas últimas décadas”. O autor explica que essa epistemologia se fundamenta na ideia de que o conhecimento é construído a partir das experiências e impressões cotidianas, restringindo-se ao âmbito empírico e limitando o cognoscível à experiência sensível. Além disso, salienta que a epistemologia da prática apresenta críticas à racionalidade técnica, especialmente no que se refere ao tipo de conhecimento e aos métodos pedagógicos adotados na formação docente. Ressalta, ainda, que a reflexão é compreendida como um elemento essencial para o desenvolvimento do

pensamento e da ação, sendo considerada uma estratégia capaz de superar os limites impostos por tal racionalidade.

No paradigma da racionalidade técnica, o docente é concebido como um especialista, cuja função primordial consiste na aplicação rigorosa de normas e princípios científicos e/ou pedagógicos indicados para o exercício de sua profissão (Diniz-Pereira, 2014) Nesse sentido, Curado Silva (2019, p. 24-25) ressalta que essa perspectiva “dinamiza as práticas de formação, orientando-as para exterioridade dos sujeitos, ou seja, para os objetos que estes deverão conhecer e manipular instrumentalmente”, idealizando a ação docente e conferindo hegemonia às disciplinas de caráter científico em detrimento das de cunho pedagógico. Dessa forma, a racionalidade técnica restringe o ensino à transmissão de conteúdos predefinidos e metodologias sistematizadas, negligenciando aspectos subjetivos, contextuais e críticos do processo de aprendizagem, o que limita a autonomia e a criatividade dos professores.

Observa-se a predominância de currículos destinados à formação de professores estruturados sob a lógica da racionalidade técnica em diferentes contextos internacionais (Diniz-Pereira, 2014). O autor salienta que os organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial (BM), são responsáveis pela indução de reformas de caráter conservador nos programas de formação docente, especialmente em países em desenvolvimento, destacando-se como um dos principais agentes de disseminação dos pressupostos da racionalidade técnica e científica, com influência direta sobre as reformas educacionais e, de modo particular, sobre as políticas de formação de professores em escala global.

Com o intuito de superar a racionalidade técnica, Duarte Neto (2013, p. 49, grifo do autor) assinala que a epistemologia da prática enfatiza a reflexão sobre a prática como elemento central na mediação para a construção do conhecimento escolar. As diversas interpretações desse ideário pedagógico resultam em distintos campos de debate entre os educadores, que se posicionam a partir de diferentes perspectivas, dependendo de pressupostos políticos, ideológicos e epistemológicos, havendo defesa tanto do caráter instrumental e pragmático do ensino quanto da ampliação da reflexão para o contexto das práticas sociais. Diante desse quadro, surgem diversas denominações que caracterizam as abordagens e estabelecem vínculos com suas respectivas filiações teórico-epistemológicas, entre as quais se destacam os termos “professor reflexivo”, “professor crítico-reflexivo”, “professor investigador” e “professor intelectual transformador”.

Os estudos de Duarte (2010, p. 41) apontam que a “pedagogia do professor reflexivo nada mais é do que a aplicação, à formação de professores, das ideias escolanovistas, construtivistas e do princípio da centralidade do conhecimento tácito”. O autor evidencia que

a vinculação das pedagogias hegemônicas, na atualidade, aos princípios da Escola Nova não deve, contudo, ser considerada um sinal de anacronismo; ao contrário, tais pedagogias estão plenamente em consonância com o âmbito ideológico contemporâneo. Sustenta, ainda, que

se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história. O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos. Mesmo quando os projetos surgidos nas atividades escolares demandem algum tipo de conhecimento proveniente do campo da ciência, o que articula os conhecimentos é o objetivo de formação de habilidades e competências requeridas pela prática cotidiana (Duarte, 2010 p. 38).

Em vista disso, a pedagogia do professor reflexivo foi concebida, inicialmente, por Donald Schön como um modelo para a formação profissional em diversas áreas. A teoria do profissional reflexivo tornou-se, posteriormente, ampla e aplicável ao campo da formação docente, vinculando-se aos princípios da educação permanente, da formação continuada e do aprendizado ao longo da vida, destacando a importância da reflexão na prática pedagógica. Nessa perspectiva, “aprender a pensar e a tomar decisões acertadas diante de situações práticas, problemáticas e imprevisíveis seria um dos maiores, senão o maior, objetivo da formação de professores” (Duarte, 2010, p. 42).

Farias (2019) afirma que as pedagogias embasadas na epistemologia da prática rejeitam a teoria, desqualificam a universidade enquanto espaço legítimo de formação docente e atribuem maior valor ao imediato, ao circunstancial e ao conhecimento tácito, em detrimento de uma formação consistente fundamentada no saber teórico-científico. Segundo a autora, a formação docente estruturada com base na prática atende significativamente às demandas impostas pelo mercado de trabalho, instrumentalizando os professores para a reprodução dos conhecimentos exigidos por tais demandas e contribuindo, consequentemente, para a preparação dos estudantes à inserção no mundo do trabalho. Além disso, “a formação docente numa perspectiva de professor reflexivo implica, também, a responsabilidade pela autoformação, uma vez que a mudança na própria prática decorre da autorreflexão sobre ela” (p. 58).

De acordo com Curado Silva (2019, p. 25), “na epistemologia da prática, a formação orienta-se pelo saber prático elaborado pelo professor em sua atividade docente e consiste em construir conhecimentos e teorias sobre a prática docente, a partir da ação-reflexão-ação”.

Nesse sentido, no contexto das reestruturações produtivas e das reformas educacionais, a concepção de professor pesquisador/reflexivo alinha-se às exigências das políticas educacionais contemporâneas, propondo inovações curriculares e metodológicas de baixo custo e transferindo ao docente a responsabilidade por sua própria formação e prática profissional. No cenário atual das relações de produção capitalista e da hegemonia neoliberal, conceitos como autonomia, transformação, emancipação, flexibilidade e individualismo permeiam o discurso educacional e influenciam as diretrizes para a formação docente (Silva, 2008).

Além da formação docente pautada no professor reflexivo, Duarte (2001, p. 35, grifo do autor) defende que a “pedagogia das competências é integrante de uma ampla corrente educacional contemporânea, a qual denominou de pedagogias do *aprender a aprender*”. Em consonância com essa perspectiva, Matias (2023, p. 5, aspas do autor) observa que, no âmbito das pedagogias do “aprender a aprender”, os processos formativos migraram de uma lógica fundamentada no ensino para uma lógica voltada ao treinamento, caracterizando-se por uma abordagem simplificada em que as competências se constroem prioritariamente a partir do saber-fazer, evidenciando a supervalorização da prática em detrimento de uma base teórico-científica.

Diante desse panorama, Saviani (2012, p. 150-151, aspas do autor) constata que a “pedagogia das competências” configura-se como um desdobramento da “pedagogia do aprender a aprender”, tendo como propósito capacitar os indivíduos a desenvolver comportamentos flexíveis, capazes de ajustar-se às condições de uma sociedade marcada pela incerteza quanto à garantia das necessidades básicas de sobrevivência. A responsabilidade por essa satisfação, antes concebida como um compromisso coletivo, passa a ser atribuída aos próprios sujeitos, que, conforme a etimologia do termo, encontram-se subordinados à lógica da “mão invisível do mercado”. O autor também sustenta que

o empenho em introduzir a “pedagogia das competências” nas escolas e nas empresas moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo. Por isso nas empresas busca-se substituir o conceito de qualificação pelo de competências e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimentos para o ensino por competências referidas a situações determinadas. Em ambos os casos o objetivo é maximizar as eficiências, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos (Saviani, 2012, p. 168).

Para fundamentar tal afirmativa, Saviani (2012) retoma a perspectiva pedagógica vigente na década de 1970, baseada na pedagogia tecnicista, na qual racionalidade, eficiência

e produtividade funcionavam como eixos reguladores para o alcance de altos resultados com baixos custos. No contexto histórico de crise do capitalismo, o Estado detinha o controle e a direção das ações voltadas à consecução dos objetivos sociais. Nesse cenário, Ramos (2011) destaca que o surgimento da noção de competência, especialmente de natureza profissional, está associado às transformações produtivas desencadeadas a partir da década de 1980. Tal concepção fundamentou políticas de formação e capacitação de trabalhadores, sobretudo em países industrializados que enfrentaram maiores dificuldades em articular o sistema educacional às demandas do setor produtivo, justificando a ênfase no conceito de competência voltada aos resultados e às ações, evidenciando a centralidade da dimensão pragmática e operacional do ensino baseado em competências.

Logo, a partir da década de 1990, “advoga-se a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público”. Diante dessa nova perspectiva, reformas educativas foram implementadas em diversos países, inclusive no Brasil, com o objetivo de redefinir o papel do Estado e das escolas. Ou seja, a finalidade comum a todos os países era “reduzir custos, encargos e investimentos públicos, buscando, senão transferi-los, ao menos dividi-los com a iniciativa privada e organizações não governamentais”; consequentemente, os acordos firmados para enxugar o Estado foram suavizados pelo termo parceria, tornando-se, portanto, a palavra da moda (Saviani, 2012, p. 169). O autor acrescenta que

em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibilizasse o processo, como recomenda o toyotismo. Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação, com a criação de sistemas nacionais de avaliação incumbidos de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade (Saviani, 2012, p. 169).

Tomando como referência o pensamento de Saviani (2012), é possível constatar que o toyotismo, enquanto modelo de produção capitalista pautado na flexibilização dos processos, na polivalência dos trabalhadores e no foco em resultados, exerceu significativa influência sobre as políticas educacionais contemporâneas. Originalmente aplicado à indústria, esse modelo foi transposto para o campo educacional, promovendo uma reconfiguração das

práticas pedagógicas, da gestão escolar e da formação continuada de professores. Nesse contexto, a ênfase tradicional no processo de ensino-aprendizagem cede lugar à avaliação dos resultados, os quais passam a ser mensurados por meio de instrumentos de larga escala, determinando a qualidade da educação e condicionando a distribuição de recursos e verbas de acordo com critérios de produtividade e eficiência das redes públicas de ensino.

Desde a década de 1990, observa-se, ainda, uma crescente influência de organismos internacionais e de grupos empresariais no delineamento das políticas educacionais no Brasil. Essa realidade torna-se particularmente evidente com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em um contexto de instabilidade institucional, marcado por um golpe jurídico, político e midiático, que culminou na ascensão da extrema direita à presidência da República. Tal cenário evidencia a consolidação de uma educação pautada por critérios gerenciais e de eficiência, alinhada a diretrizes neoliberais, em detrimento de um projeto educativo mais democrático e voltado à formação integral dos sujeitos.

A construção do referido documento teve início durante o mandato da então presidente Dilma Vana Rousseff (PT) e, a princípio, apresentou caráter democrático, com a realização de debates e consultas públicas. No entanto, após a destituição da presidente, a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada de forma acelerada, por meio de um processo considerado antidemocrático e de caráter normativo, consolidando a interferência de interesses externos e privados na definição dos currículos, especialmente da educação pública brasileira, com o intuito de atender aos ditames do capital. A partir desse momento, a BNCC passou a orientar e impor a (re)formulação dos currículos estaduais e municipais, enfatizando aprendizagens essenciais, aquisição de habilidades e competências, termos que remetem à ideologia da produção industrial (Tarlau; Moeller, 2020).

Diante desse contexto, torna-se relevante analisar o que estabelece a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, no que se refere, especificamente, às questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, fundamentado na aquisição de habilidades e competências, com vistas à qualificação do estudante para o ingresso e a atuação no campo de trabalho.

**Art. 2º** As aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, **habilidades**, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências.

Parágrafo único. As aprendizagens essenciais compõem o processo formativo de todos os educandos ao longo das etapas e modalidades de ensino no nível da Educação Básica, como direito de pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e **qualificação para o trabalho**.

**Art. 3º** No âmbito da BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), **habilidades** (práticas cognitivas

e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do **mundo do trabalho** (Brasil, 2017, p. 3, grifo nossos).

Nesse sentido, Ramos (2011, p. 222) salienta que a noção de competência, ao ser inserida no contexto escolar, é difundida como um mecanismo capaz de articular a formação educacional às demandas do mercado de trabalho. No âmbito pedagógico, observa-se a transição de um modelo de ensino centrado na transmissão de saberes disciplinares para uma abordagem orientada pelo desenvolvimento de competências específicas, passíveis de verificação em situações e tarefas concretas. Tais competências são delimitadas a partir das demandas e contextos que os estudantes deverão ser capazes de compreender e dominar, reforçando a função instrumental da educação na preparação para o trabalho. Segundo a autora, “a escola é forçada a abrir-se ao mundo econômico como meio de se redefinirem os conteúdos de ensino e atribuir sentido prático aos saberes escolares”.

À vista disso, Farias (2019, p. 57) destaca que “a concepção da pedagogia das competências encontra-se presente na formação de professores desde a última década do século XX até os dias atuais, segunda década do século XXI”, e complementa que:

a formação docente concebida a partir da base na prática, atende sobremaneira aos requisitos dos preceitos do mercado de trabalho, uma vez que instrumentaliza os professores para a reprodução dos conhecimentos necessários para tais exigências, que por sua vez, prepara os discentes para este mercado. (Farias, 2019, p.57).

Em outras palavras, a formação continuada de professores, sob a perspectiva epistemológica da prática, busca manter um pensamento acrítico e ingênuo, desconsiderando a reflexão pessoal. Essa abordagem concentra-se no desenvolvimento de habilidades e competências técnicas, subordinando os docentes à mercantilização da educação, com ênfase no valor mercadológico do ensino (Magalhães, 2019). Segundo a autora, “o agravante é que se estabelece que seja desenvolvido entre os professores um posicionamento político hegemônico, para que atuem na manutenção das condições sociais de desigualdade” (Magalhães, 2019, p. 194).

Em contraposição à perspectiva de concepções de formação docente pautadas na epistemologia da prática, é imprescindível refletir sobre a epistemologia da práxis e as possíveis concepções de formação embasadas nesse referencial teórico.

Nesse sentido, os estudos de Curado Silva (2019) destacam que

epistemologia da práxis como teoria do conhecimento, que pode oferecer elementos para uma proposição de formação de homem e, neste caso específico, da formação de professores, pois posicionando a centralidade do conhecer na prática social dos indivíduos concretos historicamente como referência para compreensão do real. Dessa forma, ela se faz necessária frente à realidade do trabalho docente em relação ao que se intenta ou se pretende atingir no campo educacional, ou seja, a função docente de ensinar na e para a constituição da emancipação humano (Curado Silva., 2018, p. 37).

Em concordância com a autora referenciada, observa-se que a epistemologia da práxis se revela essencial para a prática docente, uma vez que orienta o professor a desenvolver sua ação pedagógica para além da mera transmissão de conteúdo. Ou seja, propõe uma formação voltada para a promoção da emancipação humana, conferindo à docência um caráter socialmente transformador. Dessa forma, o ensino ultrapassa os limites do conhecimento técnico e instrumental, possibilitando aos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem a compreensão crítica da realidade.

A epistemologia da práxis fundamenta a valorização do movimento dialético ao destacar as contradições e mediações presentes na prática pedagógica. Nesse contexto, utiliza conceitos e categorias teóricas que permitem o desenvolvimento de uma totalidade explicativa, a qual sustenta o debate político, cultural e social sobre a escola, os estudantes e, especialmente, o trabalho docente (Curado Silva, 2019).

Nesse sentido, a formação continuada baseada na epistemologia da práxis fomenta, entre os docentes, a realização de um trabalho caracterizado pela liberdade criativa, reflexão crítica e posicionamento político contra-hegemônico. Tais aspectos tornam-se componentes essenciais para a identidade profissional docente, contribuindo para a escolha de práticas que promovem a construção e reconstrução contínuas do trabalho educativo (Magalhães, 2019).

De acordo com Curado Silva (2019, p. 101), espera-se que, no processo de formação continuada pautado na epistemologia da práxis, o professor, além de modificar sua prática pedagógica, resgate também seu *status* profissional e político, ao revisar e fundamentar sua própria qualificação. Nesse processo, em um contexto coletivo, o docente deve ser capaz de tomar decisões fundamentadas sobre sua prática pedagógica, considerando a reflexão crítica e a construção conjunta de saberes.

Assim, considerando a perspectiva de formação docente amparada na epistemologia da práxis, a concepção de educação libertadora, defendida por Paulo Freire, e a pedagogia histórico-crítica (PHC), estruturada por Demerval Saviani, também constituem concepções contra-hegemônicas de formação docente em contextos de disputa.

Considerando uma visão sintética da concepção de educação libertadora, Freire (1967) defende a educação como um ato político e transformador, capaz de promover a conscientização dos indivíduos sobre sua realidade social, histórica e cultural, possibilitando sua participação ativa na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Nesse sentido, a prática educativa deve partir da realidade concreta dos educandos, valorizando seus saberes e experiências, para, então, promover reflexão crítica e ação transformadora. Nessa ótica, o autor propõe a superação da educação bancária — baseada na memorização e na passividade dos alunos — por uma educação libertadora, na qual o aprendizado ocorre por meio da reflexão, da participação ativa e do diálogo entre educadores e educandos.

Nessa perspectiva

a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação ‘bancária’, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível. O antagonismo entre as duas concepções, uma, a ‘bancária’, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação (Freire, 1987, p. 39, grifo do autor).

De acordo com o pensamento de Freire (1987), para que a educação seja libertadora, é fundamental superar a contradição entre educador e educando, ou seja, romper com a ideia de que o educador é o único responsável pelo conhecimento. A educação problematizadora busca a emancipação dos educandos, permitindo-lhes desenvolver uma consciência crítica e atuar de maneira transformadora na sociedade.

É importante destacar que a educação libertadora, proposta por Paulo Freire, surgiu em um contexto marcado por opressão, luta política e desigualdade social. Nesse cenário, a concepção de educação e de formação docente e discente configurou-se como uma forma de resistência à alienação, promovendo a emancipação dos oprimidos em um contexto de governo autoritário, caracterizado pela ditadura militar no Brasil (1964–1985). Durante o regime ditatorial, a educação tinha um caráter amplamente elitista, excludente e opressor, deixando grande parte da população à margem do acesso ao conhecimento escolarizado.

Assim, segundo Freire (2006, p. 39), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática

de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. O autor acrescenta que, nesse processo de reflexão, o discurso teórico deve manter uma relação de proximidade com a prática concreta. Ou seja, ao compreender as razões que determinam sua prática, o docente torna-se capaz de promover sua transformação, superando a curiosidade ingênua e avançando para uma postura de curiosidade epistemológica, essencial à construção de uma prática pedagógica consciente e libertadora (Freire, 1996).

Seguindo o viés da formação docente pautado na perspectiva da epistemologia da práxis, a pedagogia histórico-crítica (PHC) constitui, igualmente, uma proposta de significativa relevância e representatividade no âmbito das concepções de formação docente contra-hegemônicas.

A expressão pedagogia *histórica-crítica* é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórica-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (Saviani, 2011, p. 76, grifo do autor).

Saviani (2011) atesta que a pedagogia histórico-crítica surgiu em resposta à necessidade de estabelecer uma alternativa à pedagogia dominante. Seu desenvolvimento ocorreu no final da década de 1970, período marcado pelo avanço das análises críticas da educação. Esse contexto reflete uma demanda histórica, especialmente no Brasil, em que se desenvolviam críticas ao caráter reproduutor da pedagogia oficial.

No que se refere à formação continuada do professor, sob a perspectiva histórico-crítica, Mazzeu (1998) indica que o eixo principal é a prática pedagógica, tendo como finalidade possibilitar aos estudantes a apropriação de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. O autor salienta que, para que os alunos apreendam o saber escolar e se apropriem da autonomia intelectual e do pensamento crítico, é imprescindível que o próprio professor esteja em constante processo de apropriação desse saber, desenvolvendo e ampliando sua visão autônoma e crítica desses conhecimentos.

Contribuindo para a apropriação dos saberes historicamente acumulados, Schmitt (2021) afirma que a pedagogia histórico-crítica (PHC) estabelece uma relação dialética entre teoria e prática, distinguindo-se das concepções pedagógicas hegemônicas contemporâneas. Segundo a autora, no exercício da prática educativa, o professor necessita de embasamento teórico, pois este reflete as contradições inerentes à luta de classes e, simultaneamente, pode reproduzir processos de alienação. Nesse sentido, uma das principais contribuições da PHC é

fornecer aos docentes uma compreensão crítica das pedagogias dominantes, permitindo-lhes adotar posicionamentos reflexivos e críticos em relação à sociedade.

Ainda na esteira das discussões sobre formação continuada de professores na ótica contra-hegemônica, diversas entidades nacionais de educação atuam na defesa da concepção de formação docente, considerando os pressupostos da epistemologia das práxis. Entre tais entidades destacam-se: Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (Anped); Associação Nacional de Política e Administração Escolar (Anpae); Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope); Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes); Fórum de Diretores das Faculdades de Educação (Forundir) e Associação Brasileira de Currículo (Abdc). Essas entidades formam um amplo coletivo voltado à promoção de reflexões científicas que abordam diversas questões relacionadas à educação pública brasileira e, sobretudo, à qualidade do ensino e da formação docente, que vão muito além de simplesmente ensinar e aprender. Essas entidades formam um amplo coletivo voltado à promoção de reflexões científicas sobre diferentes questões relacionadas à educação pública brasileira e, sobretudo, à qualidade do ensino e da formação docente, que vão muito além do simples ato de ensinar e aprender.

Tomando como referência a Anfope (2023), enquanto entidade voltada especificamente às questões da formação docente, esta defende a formação continuada de professores vinculada às condições materiais de trabalho, fundamentada na indissociabilidade entre teoria e prática e orientada pelo acesso e produção de conhecimentos socialmente relevantes para docentes e discentes.

A entidade (re)afirma os onze princípios orientadores para uma formação docente crítica e comprometida com a transformação social, considerados referência para a construção e implantação da Base Nacional Comum (BNC): 1- Fundamentos da Educação articulados às questões epistemológicas – unidade teoria e prática; 2- Unidade forma e conteúdo; 3- Realidade objetiva da escola como base da elaboração do conhecimento; 4- Conteúdos formativos que contribuem efetivamente para transformação social; 5- Trabalho como princípio formativo; 6- Formação Continuada organicamente vinculada às dimensões políticas, econômicas, culturais, éticas, estéticas, didáticas e subjetivas; 7- Compreender a Gestão Democrática como trabalho coletivo e social; 8- O professor como produtor e socializador de conhecimento; 9- Formação humana como princípio da formação continuada; 10- Proposição de organização curricular da formação continuada com base em sua lógica própria – realidade objetiva da escola; 11- Universidade, Faculdades de Educação como espaço formativo a partir da extensão e da pesquisa (Anfope, 2023, p. 34-38)

### Para a referida entidade educacional

a formação continuada de professores precisa ser entendida como um processo formativo teórico que tenha como referência a valorização profissional, possibilitando condições de construirmos, por meio da práxis, a intencionalidade da educação. A formação continuada precisa considerar a intenção e a ação, e, para isso, precisa contribuir com o processo formativo do professor mediante a formação de sua consciência crítica, de sua autonomia profissional, com vistas à emancipação humana. Esse movimento se dá pela intelectualidade, mas também pelo compromisso político e ético. Enfim, a finalidade da formação continuada em sua lógica formativa própria visa a atuar na elaboração e reelaboração da prática pedagógica a partir da análise crítica do real, domínio de técnicas de ensino, compromisso político e ético com a profissão docente. (Anfope, 2023, p. 38).

Diante dos apontamentos apresentados neste subcapítulo e considerando a relevância do debate sobre as concepções de formação continuada de professores, é pertinente destacar o que Ramos (2003) corrobora acerca da pedagogia das competências centrada na práxis humana, ou seja, como um processo social e histórico pelo qual os indivíduos constroem sua existência por meio do trabalho.

A autora ressalta que o conhecimento, nessa perspectiva, não se restringe a aspectos fenomênicos, mas constitui-se como uma busca histórica para a compreensão da realidade em sua totalidade, tendo como base a produção social e ontológica do saber. Dessa forma, uma educação comprometida com a emancipação dos trabalhadores deve possibilitar não apenas o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, mas também o desenvolvimento da capacidade crítica para interpretar e transformar a realidade.

No entanto, a noção de competências, ao fundamentar-se em princípios filosóficos e ético-políticos alinhados à lógica do capital, apresenta-se como oposta a essa concepção, uma vez que tende a instrumentalizar o conhecimento e reduzir a formação humana às exigências do mercado, em detrimento de uma educação libertadora e socialmente transformadora (Ramos, 2003, p. 111).

Nesse sentido,

para ser possível uma *pedagogia das competências contra-hegemônica* teríamos de suprimir exatamente o termo que nos impede de admitir os princípios anteriores: *competências*. Voltamos, então, à questão central da formação humana sob o modo de produção capitalista: a necessidade de construção de uma pedagogia contra-hegemônica, que seja ativa e criadora, construída com base em uma profunda e orgânica ligação entre ela e o específico dinamismo social objetivo que nela se identifica. Concluímos, então, que a pedagogia contra-hegemônica pode ser construída na perspectiva histórico-crítica, resgatando o *trabalho* como o concreto princípio educativo (Ramos, 2003, p. 101, grifo da autora).

Diante das reflexões acerca da formação docente, consideradas sob a ótica da epistemologia da prática — relacionada às concepções hegemônicas — e da epistemologia da práxis — vinculada às concepções contra-hegemônicas —, evidencia-se a relevância de analisar como tais perspectivas fundamentam diferentes concepções de formação continuada. Nesse sentido, o capítulo seguinte situará a formação continuada proposta pelo Pacto pela Aprendizagem na Idade Certa (PNAIC) e pelo Pacto pela Aprendizagem na Paraíba (SOMA), apresentando essas políticas educacionais como antecedentes do Programa Integra PB, permitindo compreender suas bases, objetivos e implicações para a prática docente.

#### **4. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS ANTECEDENTES AO INTEGRA PB**

Com a ascensão da lógica neoliberal no contexto brasileiro, a implementação de políticas educacionais voltadas à formação continuada de professores do Ensino Fundamental passou a ser direcionada, predominantemente, para a alfabetização, seguindo diretrizes prescritas com o objetivo de elevar a “qualidade” da educação. Nesse cenário, ao longo dos anos, diferentes programas de formação continuada foram ofertados pelo Ministério da Educação (MEC), bem como por estados e municípios, com a finalidade de assegurar a alfabetização na idade adequada.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) constitui um exemplo de iniciativa voltada à formação continuada de docentes, cujo objetivo central foi o de desenvolver competências profissionais essenciais ao ensino da leitura e da escrita. De acordo com documento do Ministério da Educação (MEC), o PROFA disponibilizou condições favoráveis para a construção do conhecimento e o aprimoramento das habilidades dos alfabetizadores. Entre essas condições destacaram-se: a participação em processos permanentes de formação, a adoção de um modelo de trabalho pautado no respeito aos saberes docentes e na utilização de metodologias de resolução de problemas, bem como o acesso a materiais escritos e videográficos elaborados especificamente para o curso (Brasil, 2001).

Apesar das contribuições do PROFA e do Pró-Letramento, ambos os programas apresentaram limites que dificultaram sua consolidação como políticas permanentes de formação docente. Suas ações, em grande medida, foram fragmentadas e pontuais, carecendo de maior organicidade, continuidade e articulação com as condições concretas de trabalho dos professores. Além disso, ainda que tenham buscado valorizar os saberes docentes e ampliar as estratégias metodológicas, tais iniciativas se mantiveram atreladas a uma lógica de formação instrumental, voltada prioritariamente para a resolução de problemas imediatos da alfabetização. Nesse cenário, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) surgiu como tentativa de superar essas limitações, configurando-se como uma política de maior abrangência e institucionalidade, embora igualmente tensionada pelas contradições inerentes às políticas educacionais brasileiras.

Considerando a relevância do estudo das políticas de formação de professores, bem como das intencionalidades dos programas voltados a essas formações e das produções científicas que os analisam, este capítulo apresenta reflexões específicas sobre o Pacto

Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Pacto pela Aprendizagem na Paraíba (SOMA), por se configurarem como iniciativas que mantêm maior proximidade com as ações do Programa Integra Educação Paraíba (Integra PB).

#### **4.1 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa– PNAIC**

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi um programa instituído no governo da presidente Dilma Rousseff (PT), por meio da Portaria nº 867, de julho de 2012. Em seu artigo 1º, a Portaria instituiu o referido Pacto, reafirmando e ampliando o acordo previsto no Decreto nº 6.094, de abril de 2007, que estabelecia a meta de alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental (Brasil, 2012). Tal decreto visava à implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, mediante regime de colaboração entre Municípios, Estados e o Distrito Federal, contando ainda com a participação da família e da comunidade em prol da melhoria da “qualidade” da educação básica (Brasil, 2012).

Dentre as diretrizes contidas no artigo 2º do Decreto nº 6.094/2007, que regulamenta o Compromisso Todos pela Educação, destaca-se a orientação de “instituir programa próprio ou em regime de colaboração para a formação inicial e continuada de profissionais da educação” (Brasil, 2007). Tal diretriz serviu de embasamento para a materialização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que conferiu ampla atenção à formação continuada de docentes do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, bem como de professores de turmas multisseriadas da rede pública de ensino brasileiro. Nessa perspectiva, o PNAIC configurou-se como “um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores” (Brasil, 2015, p. 18).

Nessa perspectiva, o PNAIC foi implantado em 2013, sendo “considerado o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo Ministério da Educação – MEC [...] devido à universalidade de seu alcance nacional e à adesão de mais de 5 mil municípios às ações do programa” (Brasil, 2015, p. 20). Seus objetivos foram explicitados no artigo 5º da Portaria nº 867, de julho de 2012, que regulamenta o programa, a saber:

- I - Garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - Reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - Melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);

IV- Contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;

V- Construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (Brasil, 2012, p. 2, art. 5).

Para atingir esses objetivos, o programa apoiou-se nos seguintes eixos: “formação continuada de professores alfabetizadores; materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; avaliação; gestão, controle e mobilização social” (Brasil, 2012, p. 2). Nesse contexto, foram realizadas seleções, respaldadas pelo Edital nº 01/2003-SEIF/MEC, com propostas de universidades brasileiras interessadas em compor centros de formação continuada, desenvolver tecnologias e prestar serviços às redes públicas de ensino. Diante dessa realidade,

a formação oferecida pelo Pnaic apresentava uma estrutura em que universidades, secretarias de educação e instituições escolares se articularam para promover a formação continuada ao público alvo do Programa: o Professor Alfabetizador. Nessa dinâmica, dois grupos compõem a equipe de formação continuada: os **Formadores** e os **Orientadores de Estudos** (Silva, 2019, p. 93, grifo do autor).

De acordo com Silva (2019), a Resolução nº 4/2013 previa avaliações de desempenho entre os sujeitos envolvidos nas propostas de formação continuada, configurando uma espécie de cadeia: os professores alfabetizadores avaliavam os orientadores de estudo e vice-versa, enquanto os formadores avaliavam reciprocamente os orientadores. Esse processo de avaliação e monitoramento era realizado por meio do SisPacto, sistema diretamente vinculado ao MEC. Além disso, outros sujeitos, em hierarquia superior, participavam da execução e do controle das ações que fundamentavam o PNAIC.

Vale salientar que o PNAIC envolveu, entre outros aspectos, a oferta de bolsas de incentivo financeiro aos professores participantes. Essa remuneração assumiu caráter compensatório, vinculada ao cumprimento de tarefas adicionais, sem, contudo, promover avanços estruturais na carreira docente. Tal configuração evidencia a lógica das políticas de indução que, em vez de assegurar condições permanentes de valorização salarial e profissional, recorrem a mecanismos pontuais de incentivo. Silva (2019) aponta que o pagamento dessas bolsas foi concedido a todos os participantes entre 2013 e 2016; entretanto, em 2017, durante o governo de Michel Temer, esses pagamentos foram suspensos.

Em vista disso, o PNAIC teve ampla atuação no âmbito da formação continuada, com ações direcionadas especialmente aos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, mas também propôs abordagens de caráter interdisciplinar, “sem, com isso, esquecer as

especificidades das áreas do conhecimento e das disciplinas de tradição curricular" (Brasil, 2015, p. 8). Desde o início de sua implementação até o término da vigência do programa (2013-2017), o PNAIC passou por diversas adequações, incluindo a inserção do Programa Novo Mais Educação (PNME) e da Educação Infantil nos processos de formação continuada. Causa estranhamento que a Educação Infantil tenha sido incorporada a um programa direcionado à formação de docentes do ciclo de alfabetização, possibilitando interpretar que, sob a lógica do sistema capitalista, a educação não pode "brincar" com o tempo.

Nesse sentido, as ações formativas do PNAIC, em contexto paraibano, foram desenvolvidas inicialmente pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e, posteriormente, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). No que se refere à concepção de formação continuada ofertada pelo PNAIC, Silva (2019) indica que

ao analisar o documento 'Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa: formação de professores no Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa', publicado pela Secretaria de Educação Básica do MEC em 2012, observou-se que a formação continuada oferecida no Pnaic é norteada pela teoria do **professor reflexivo** (Silva, 2019, p. 104, grifo do autor).

Os estudos de Neto e Fortunato (2017) apontam que a proposta do "professor reflexivo" apresentado por Schön (2000), surgiu como uma abordagem educacional para a formação inicial e continuada de professores, fundamentada na ideia de que o professor reflexivo possui as condições essenciais para analisar criticamente sua prática pedagógica e implementar as mudanças possíveis, contribuindo para um melhor desempenho e qualidade docente. A formação continuada pautada na concepção do professor reflexivo, tem um caráter amplamente pragmático, pois o docente é motivado a pensar sua prática profissional visando aperfeiçoá-la.

Nesse sentido, Perrenoud (2002) assevera que:

uma prática reflexiva não é apenas uma competência a serviço dos interesses do professor, é uma expressão de *consciência profissional*. Os professores que só refletem por necessidade e que abandonam o processo de questionamento quando se sentem seguros não são profissionais reflexivos (Perrenoud, 2002, p. 50, grifo do autor).

O autor supracitado salienta que seria ilógico esperar que uma formação inicial, por mais completa que fosse, pudesse prever todos os acontecimentos que um professor enfrentaria ao longo de sua carreira, bem como fornecer todos os conhecimentos e competências que, eventualmente, se tornariam necessários. Nessa direção, Perrenoud (2002) afirma que todos os docentes, em diferentes estágios profissionais, assumem o papel de

autodidatas, sendo, em parte, obrigados a adquirir conhecimento prático no cotidiano de sua profissão.

À luz dessas considerações, propor uma formação continuada embasada exclusivamente na reflexão da prática pela prática, desconsiderando os múltiplos fenômenos que influenciam o fazer docente, significa transferir ao professor toda a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar dos estudantes. Além disso, uma formação concebida nessa perspectiva não favorece a ampliação da visão crítica e emancipatória de professores e estudantes.

Nesse sentido, destaca-se que as necessidades formativas evidenciadas tanto no PNAIC quanto em outros programas voltados à formação docente resultam do fato de que o projeto educacional neoliberal não assegura uma formação inicial sólida, pautada na articulação entre teoria e prática, orientada para a práxis educativa e comprometida com uma concepção de formação omnilateral.

Diante de tal realidade, observa-se um expressivo aumento da oferta de cursos de formação inicial de professores na modalidade a distância, processo que se intensificou sob a lógica neoliberal de expansão do acesso à educação superior. Embora apresentada como alternativa para democratizar o ensino, tal modalidade, em muitos casos, tem priorizado a massificação de matrículas e a redução de custos, em detrimento da qualidade formativa. Essa dinâmica evidencia uma concepção de educação voltada predominantemente para o mercado, em que a formação docente se restringe ao desenvolvimento de competências instrumentais e operacionais, desconsiderando a necessária articulação entre teoria e prática e a dimensão crítica do processo educativo. Assim, ao transformar a formação inicial em um produto a ser consumido, tais iniciativas contribuem para a precarização da profissão docente, reforçando um modelo de educação que atende às demandas imediatas do capital, mas se distancia do compromisso com a emancipação humana e com a construção de uma sociedade mais justa.

Dessa maneira, a formação inicial passou a adquirir um caráter marcadamente pragmático, com processos formativos aligeirados, transferindo para a formação continuada a responsabilidade de suprir as fragilidades deixadas pela formação inicial, em conformidade com um projeto educacional que não busca formar docentes e discentes críticos, conscientes do poder transformador da educação.

Nessa lógica, o projeto neoliberal de educação em curso no Brasil tem sido fortemente orientado por organismos internacionais, como o Banco Mundial, que defende propostas de formação de professores “pautadas na lógica economicista, defendendo o aligeiramento da

formação, quando priorizam a formação continuada, em lugar da inicial, com um caráter nitidamente instrumental” (Rodrigues, 2015, p. 137). Essa concepção sustenta uma visão de docente reduzido a um “professor tarefeiro”, chamado de ‘profissional’, talvez como um marceneiro, encanador ou eletricista, a quem compete realizar um conjunto de procedimentos preestabelecidos” (Kuenzer, 1999, p. 183, grifo da autora).

A partir dessa perspectiva, torna-se evidente que os professores vêm sendo cada vez mais induzidos a executar prescrições elaboradas por agentes externos ao processo educativo, reforçando a lógica de formação de futuros trabalhadores flexíveis e adaptáveis às demandas do capital. Nesse contexto, e considerando a repercussão do PNAIC em âmbito nacional, torna-se relevante analisar o Pacto pela Aprendizagem na Paraíba (SOMA), política educacional que emergiu no estado principalmente após a extinção do PNAIC. Tal programa será melhor explanado na seção seguinte, permitindo compreender suas características, objetivos e impactos na formação continuada de professores.

#### **4.2 Pacto pela Aprendizagem na Paraíba – SOMA**

No contexto da disseminação da formação continuada e com o fim da vigência do PNAIC em âmbito nacional, surgiu o Pacto pela Aprendizagem na Paraíba (SOMA), programa de âmbito estadual instituído pelo Decreto nº 37.234, de 14 de fevereiro de 2017, e regulamentado pela Portaria nº 1.267, de 21 de setembro de 2017, durante a gestão do governador Ricardo Vieira Coutinho (PSB). O programa tinha o propósito de elevar os índices educacionais nas redes públicas de ensino por meio de uma parceria entre o Estado e os municípios paraibanos. A lei que regulamentou seu funcionamento estabelece que:

Art. 1º Fica regulamentado o Soma – Pacto pela Aprendizagem na Paraíba, por meio do qual a Secretaria de Estado da Educação da Paraíba – SEE, em parceria com os municípios que a ele aderirem, assumem o compromisso pela superação dos desafios da alfabetização e do letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e correção do déficit de aprendizagem nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Art. 2º Compete à Secretaria de Estado da Educação da Paraíba a gestão do Programa, bem como a instituição da Comissão Executiva do SOMA, por meio de Portaria.

Art. 3º A adesão dos municípios ao Programa constitui-se na contrapartida solidária do Pacto pelo Desenvolvimento Social da Paraíba.

Parágrafo único. É facultado aos municípios que não aderiram ao Pacto Social a adesão ao SOMA, por meio de requerimento assinado pelo Prefeito Constitucional do município solicitante.

Art. 4º O SOMA - Pacto pela Aprendizagem na Paraíba tem por objetivo assegurar a todas as crianças da Paraíba a elevação da qualidade da educação básica ofertada no Ciclo de Alfabetização (Paraíba, 2017. grifos do original).

O Pacto pelo Desenvolvimento Social da Paraíba, mencionado na lei de regulamentação do SOMA insere-se no contexto de “novas iniciativas governamentais efetivadas em prol da modernização administrativa e da eficiência no uso dos recursos públicos” e caracteriza-se como um programa estadual com o propósito de “racionalizar as atividades e serviços por meio de parcerias entre o Estado e os municípios” (Fritschi, 2019, p. 205-206).

No parágrafo único do documento que institui o referido Pacto, estipula-se que, para cada parceria, serão delineadas ações de responsabilidade do município parceiro, as quais deverão visar à melhoria da “qualidade” de vida dos paraibanos, constituindo-se como contrapartida aos recursos recebidos do Estado. Nesse sentido, o Pacto pela Aprendizagem na Paraíba (SOMA-PB) consiste em um conjunto de iniciativas implementadas durante a primeira gestão de Ricardo Coutinho (2011-2014), com o objetivo de promover melhorias nos indicadores econômicos, sociais e educacionais do Estado por meio de estratégias voltadas à racionalização e à eficiência administrativa, conforme análise de Fritschi (2019).

O posicionamento de Fritschi (2019) está em consonância com o descrito na Portaria estadual nº 1267/2017 ao indicar que:

[...] o SOMA – Pacto Pela aprendizagem na Paraíba é uma ação estratégica articulada à contrapartida do Pacto Social pelo Desenvolvimento da Paraíba para constituição de parcerias visando à melhoria dos indicadores educacionais das redes públicas, conforme o disposto no Decreto nº 32.792, de 01 de março de 2012 que institui o Pacto pelo Desenvolvimento Social da Paraíba e Edital nº 001/2017 - SEE/SEDAM, de 14 de fevereiro de 2017 (Paraíba, 2017).

Sabe-se que, atrelado aos interesses do Pacto Social pelo Desenvolvimento da Paraíba, o SOMA teve como uma das ações de operacionalização a “Avaliação de Desempenho de Estudantes da Rede Pública” (Paraíba, 2017), instrumento ainda utilizado para orientar, prioritariamente, a melhoria dos índices educacionais e, consequentemente, a “qualidade da educação básica”. Nesse sentido, observa-se que o foco do Pacto pela Aprendizagem da Paraíba (SOMA-PB) é a melhoria dos indicadores educacionais aferidos por avaliações em larga escala (Fritschi, 2019, p. 222).

Em vista disso, concorda-se com o autor citado ao afirmar que, no contexto paraibano, a avaliação educacional adota uma abordagem marcada pelo reducionismo, pelo funcionalismo e pelo pragmatismo pedagógico. Nesse cenário, ela é orientada por concepções de mercado, com o propósito de reconfigurar a prática docente por meio da elaboração de

currículos mínimos, do monitoramento do desempenho escolar, da responsabilização e da busca pela eficiência e eficácia do ensino nas redes públicas da Paraíba.

O SOMA- PB fundamentava-se nas metas estabelecidas pelo PNE e pelo PEE da Paraíba, visando alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, garantir níveis adequados de letramento ao final do 5º ano e reduzir o *déficit* de aprendizagem nos Anos Finais do Ensino Fundamental (Paraíba, 2017).

Para atingir tais finalidades, o programa foi estruturado a partir de sete eixos: alfabetização e letramento; superação do *déficit* de aprendizagem; formação continuada; eficiência da gestão e das práticas pedagógicas; direitos de aprendizagem; princípio de equidade; e regime de colaboração entre os entes federados (Paraíba, 2017).

A formação continuada de professores constituiu um dos principais eixos do SOMA-PB, cujos encontros formativos eram mediados por professores universitários vinculados à Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Inicialmente, essas atividades enfocavam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, direcionadas aos docentes do ciclo de alfabetização (1º e 3º anos), sendo posteriormente ampliadas para os docentes do ciclo complementar (4º e 5º anos), ou seja, em determinado momento, o SOMA - PB ampliou as ações formativas a todos os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os encontros mediadores da UFPB eram direcionados, prioritariamente, aos coordenadores e formadores municipais, responsáveis por replicar as propostas formativas nos respectivos municípios. Nesse sentido, tais profissionais participavam de vivências pedagógicas, recebiam orientações e materiais didáticos, os quais deveriam ser utilizados nas redes municipais de ensino.

A UFPB, participa do SOMA, desenvolvendo os cadernos de atividades para uso em sala de aula com os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, como também no eixo de formação continuada de professores alfabetizadores, que ocorre por meio do trabalho de multiplicadores que vão às regionais e municípios para encontros formativos com os professores (Souza; Silva, 2019, p.50)

O Pacto pela Aprendizagem na Paraíba (SOMA-PB) manteve uma articulação com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), reconhecido pela produção de instrumentos de avaliação em larga escala. No entanto, essa parceria evidencia como políticas educacionais de viés neoliberal instrumentalizam a avaliação escolar, transformando o desempenho estudantil em indicador central de eficiência e responsabilização, em detrimento de processos educativos mais amplos e contextualizados.

A utilização das metodologias do CAEd/UFJF foi apropriada para monitorar resultados e reconfigurar práticas docentes, privilegiando métricas e indicadores de mercado, enquanto aspectos pedagógicos e sociais fundamentais permanecem marginalizados. Dessa forma, o SOMA-PB reproduziu, em escala estadual, o paradigma neoliberal que associa a qualidade da educação à mensuração de resultados, subordinando o trabalho docente e o direito à educação a objetivos quantificáveis e gerenciais.

De acordo com Souza (2024) as orientações para formação continuada do SOMA - PB eram elaboradas com base nos resultados obtidos, pelos estudantes, nas avaliações conduzidas pelo CAEd/UFJF<sup>3</sup>. Dessa forma, tanto as intervenções pedagógicas como também os cadernos didáticos eram desenvolvidos a partir destes resultados visando elevar os índices educacionais da Paraíba.

Considerando que todas as ações implementadas pelo referido programa convergiam para a tão almejada melhoria da educação paraibana, Souza (2024) argumenta que “as medidas adotadas no SOMA-PB refletem uma visão reducionista da educação”, uma vez que o caráter prescritivo e padronizado, bem como os mecanismos de monitoramento do trabalho docente e a aplicação de avaliações estandardizadas, desconsiderava as reais necessidades de professores e estudantes no contexto escolar (p. 107).

No que tange à formação docente, a autora supracitada assevera que

no Pacto Soma/PB observa-se o viés da capacitação, que se configura como um tipo de formação que visa ‘consertar’ sua formação inicial, e/ou assegurar que os professores aprendam a ‘fazer o certo dali por diante’. Nessa situação, o certo é reduzido ao mero cumprimento de sequências didáticas e ao monitoramento dos desempenhos dos alunos (Souza, 2024, p.110, grifo da autora).

Nesse sentido é possível perceber que Pacto pela Aprendizagem na Paraíba (SOMA) surge, portanto, como uma política estadual em substituição do PNAIC, preservando em

<sup>3</sup> De acordo com Silva (2025) o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) constitui-se como uma instituição pública de pesquisa que vem realizando ações de desenvolvimento e implementação de sistemas de avaliação externa em larga escala e de criação de plataformas digitais voltadas à gestão educacional, desde meados da década de 1990, como também na formação de profissionais da educação básica em articulação com o MEC, secretarias estaduais e municipais de educação, além de estabelecer parcerias com institutos, fundações e entidades do setor privado. Conforme os estudos de Silva (2025) desde o princípio, o CAEd/UFJF evidenciou um projeto de ação e expansão institucional que se consolidou ao longo do tempo. Sua constituição inicial esteve vinculada a uma concepção restrita e funcionalista de pesquisa, materializada na prestação de assessorias voltadas à avaliação educacional. Além disso, em um contexto de avanços nos processos de privatização de segmentos da gestão da universidade pública, o Centro adquiriu uma conformação particular. Nesse cenário, o apoio financeiro e estratégico do MEC desempenhou papel fundamental para a consolidação do CAEd/UFJF como referência na promoção de serviços de avaliação e gestão educacional, tanto em âmbito nacional quanto internacional.

grande medida a lógica gerencial e avaliativa que marcou o programa federal. Instituído como resposta à necessidade de enfrentar os baixos indicadores educacionais, o SOMA-PB evidencia a centralidade atribuída à mensuração de resultados e ao cumprimento de metas, em consonância com a racionalidade neoliberal que subordina a educação às demandas do mercado e às exigências dos organismos internacionais.

Embora apresente-se como um esforço em prol da melhoria da “qualidade” da educação paraibana, a política mantém o enfoque na responsabilização docente e no controle dos processos pedagógicos, desconsiderando a importância de discussões e ações efetivas sobre a valorização profissional e as condições estruturais das escolas. Desse modo, o SOMA -PB não rompe com as contradições já presentes no PNAIC, mas, ao contrário, reafirma a concepção instrumental da formação docente, reforçando o papel do professor como executor de práticas previamente definidas e alinhadas ao projeto capitalista de educação.

Ademais, o SOMA-PB iniciou sua vigência em 2017, firmando compromisso com 219 municípios, e encerrou-se em 2021 com 221 municípios pactuantes, de um total de 223 que compõem a Paraíba. Dessa forma, o Estado não conseguiu alcançar a totalidade das pactuações municipais, possivelmente em razão de divergências políticas entre o governador e os prefeitos.

Em síntese, o Pacto pela Aprendizagem na Paraíba (SOMA) esteve em vigor no período de setembro de 2017 a abril de 2021, tendo sido criado durante o governo de Ricardo Coutinho (PSB) e extinto no mandato do governador João Azevêdo Lins Filho (PSB). A partir desse momento, iniciou-se a vigência do Integra Educação PB – Regime de Colaboração em Educação (Integra-PB), tema que será abordado no capítulo seguinte

## **5- INTEGRA EDUCAÇÃO PB: REGIME DE COLABORAÇÃO OU INDUÇÃO NA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA PARAÍBA?**

Este capítulo apresenta o estado da Paraíba como lócus da pesquisa, contextualizando aspectos relevantes para o estudo em questão. Em seguida, caracteriza-se o Programa Integra Educação PB (Integra PB), destacando seus impactos e desdobramentos nas redes municipais de ensino.

Aborda-se o processo de adesão dos municípios paraibanos, bem como os critérios e procedimentos adotados na seleção de profissionais responsáveis pela articulação das ações do Integra PB, realizada por meio de chamadas públicas divulgadas em editais da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ).

Além disso, é explicitada a relação do Integra PB com outras políticas educacionais em vigor no estado, tais como o Compromisso Nacional pela Criança Alfabetizada (CNCA), o Programa Alfabetiza Mais Paraíba e a iniciativa Paraíba Primeira Infância. Essa articulação evidencia a busca por integração entre programas voltados à alfabetização, ao desenvolvimento infantil e à melhoria da “qualidade” da educação básica, promovendo ações complementares para o fortalecimento da educação nos municípios paraibanos.

Ademais, as ações desenvolvidas pelos programas mencionados evidenciam a articulação da formação continuada de professores e a implementação de avaliações padronizadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tais medidas refletem ideias neoliberais, na medida em que enfatizam a eficiência, a mensuração de resultados e a responsabilização individual dos profissionais da educação, promovendo uma lógica de desempenho e competitividade que orienta práticas pedagógicas e decisões institucionais nos sistemas municipais de ensino.

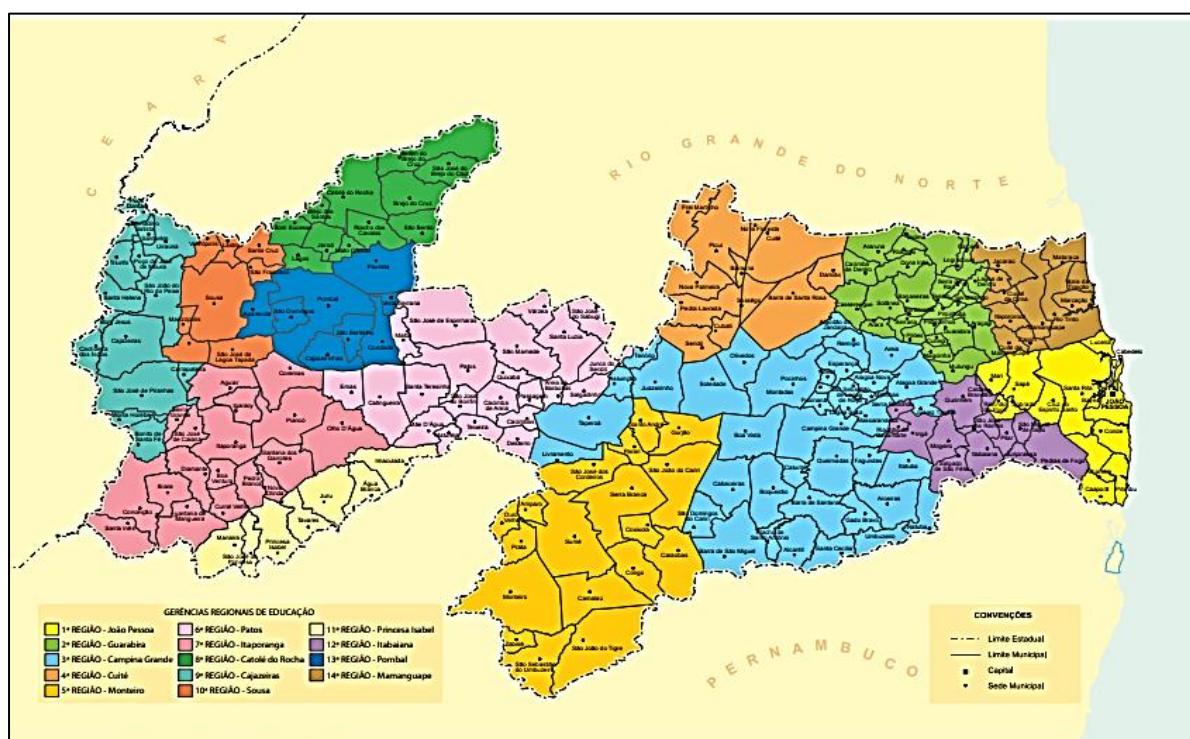
## 5.1 A Paraíba enquanto lócus da pesquisa

A Paraíba é um estado brasileiro situado na região Nordeste do país, fazendo divisa com o Rio Grande do Norte, Pernambuco, Ceará e o Oceano Atlântico. O estado é composto por 223 municípios, dentre os quais se destaca a capital, João Pessoa, localizada no litoral paraibano.

Devido à sua localização geográfica, a capital paraibana é reconhecida como o ponto mais oriental do continente americano. Essa característica faz com que a cidade seja o primeiro local das Américas a receber a luz solar ao amanhecer (G1 Paraíba, 2022)

Conforme informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a área territorial do estado, em 2023, era de 56.467,242 km<sup>2</sup>. O Censo de 2022 indicou que a população residente no estado paraibano era de 3.974.687 habitantes, com densidade demográfica de 70,39 habitantes por quilômetro quadrado. Entre as 27 unidades federativas do Brasil, a Paraíba ocupava a 13<sup>a</sup> posição no ranking populacional e a 9<sup>a</sup> posição no ranking de densidade demográfica (IBGE, 2022). Em 2021, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do estado era de 0,698, enquanto o rendimento nominal mensal domiciliar per capita era de R\$ 1.320,00 (IBGE, 2023).

**Figura 1 - Mapa da Paraíba com seus 223 municípios**



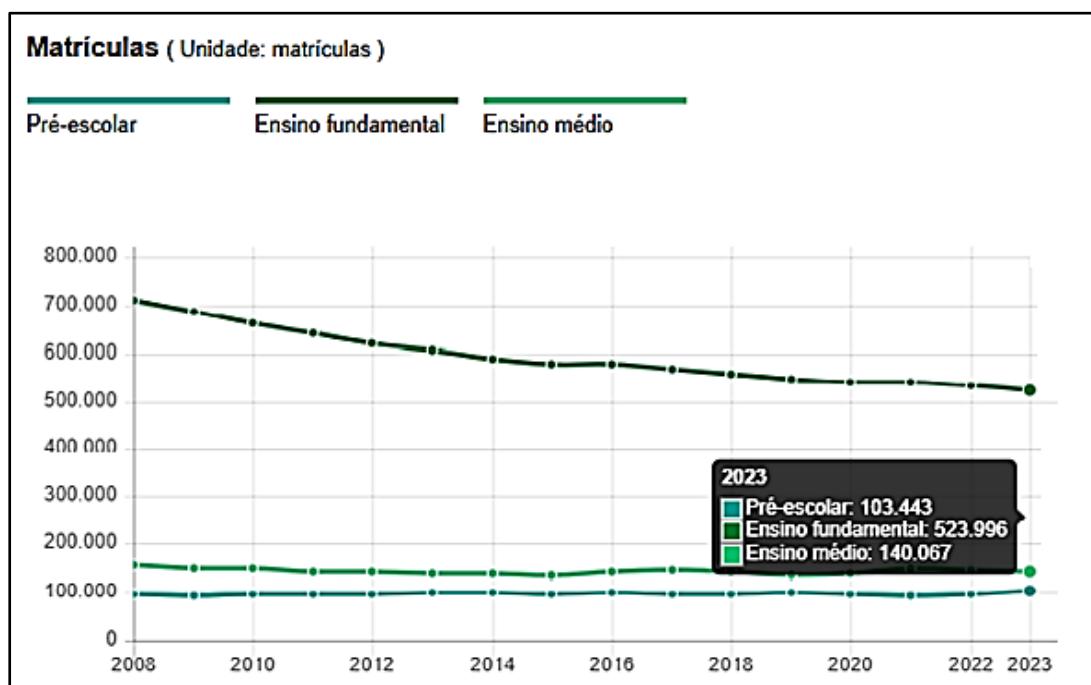
**Fonte:** Governo da Paraíba. Disponível em: <https://empreenderpb.pb.gov.br/institucional/regioes>

A Figura 1 mostra o mapa da Paraíba dividido por regiões de educação, destacando as gerências regionais responsáveis pela gestão das políticas educacionais municipais. O mapa evidencia a distribuição territorial das unidades administrativas, a organização das redes de ensino e a abrangência das ações do sistema estadual de ensino.

Conforme informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a área territorial do estado, em 2023, era de 56.467,242 km<sup>2</sup>. O Censo de 2022 indicou que a população residente no estado paraibano era de 3.974.687 habitantes, com densidade demográfica de 70,39 habitantes por quilômetro quadrado. Entre as 27 unidades federativas do Brasil, a Paraíba ocupava a 13<sup>a</sup> posição no ranking populacional e a 9<sup>a</sup> posição no ranking de densidade demográfica (IBGE, 2022). Em 2021, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do estado era de 0,698, enquanto o rendimento nominal mensal domiciliar per capita era de R\$ 1.320,00 (IBGE, 2023).

No que se refere à questão educacional, o *site* do IBGE (2023) apresenta informações sobre as matrículas nas etapas de Pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O gráfico disponibilizado pela instituição oferece um panorama geral dessas matrículas ao longo do período de 2008 a 2023, permitindo a análise das tendências e variações na educação básica do estado.

**Figura 2 - Gráfico das matrículas escolares de 2008 a 2023**



**Fonte:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em:  
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/panorama>

De acordo com os dados apresentados na Figura 2, é possível observar leves aumentos e declínios nas matrículas das etapas de Pré-escola e Ensino Médio. Em 2023, o

número de matrículas na Pré-escola atingiu o maior patamar registrado no período, totalizando 103.443 estudantes. Já o Ensino Médio apresentou seu maior quantitativo em 2008, com cerca de 154.247 matrículas, conforme informações do IBGE (2023). Entretanto, em 2023, foram registradas 140.067 matrículas nessa etapa, representando o menor número de estudantes durante o período analisado.

No que se refere ao Ensino Fundamental, observa-se uma redução significativa ao longo dos anos. Em 2008, contabilizaram-se 709.956 matrículas, o maior número registrado no intervalo analisado. Ao longo do período, percebe-se uma diminuição contínua, de modo que, em 2023, foram registradas 140.067 matrículas para essa etapa de ensino. Essa redução, entretanto, contrasta com a meta 2 do Plano Estadual de Educação (PEE), que estabelece a universalização do ensino fundamental de nove anos para toda a população de 6 a 14 anos, garantindo que pelo menos 95% dos alunos concluem essa etapa na idade recomendada até o término da vigência do PEE (Paraíba, 2015).

Diante das informações analisadas a partir da figura 2 é possível inferir que as oscilações observadas nas matrículas da Paraíba ao longo do período de 2008 a 2023 podem ser atribuídas a diferentes fatores. No caso da Pré-escola, o aumento registrado em 2023 indica uma expansão do acesso às etapas iniciais da educação básica, possivelmente impulsionada por políticas de incentivo à educação infantil e pela maior valorização da matrícula precoce.

Por outro lado, a redução das matrículas no Ensino Fundamental e, especialmente, no Ensino Médio, sugere desafios relacionados à evasão escolar, às desigualdades socioeconômicas e às limitações na oferta de vagas e infraestrutura educacional. Esses resultados revelam que, embora programas e metas educacionais, como a meta 2 do Plano Estadual de Educação (PEE), pressuponham a universalização do ensino fundamental de nove anos e a conclusão da etapa na idade adequada, a implementação plena ainda enfrenta obstáculos, refletindo tanto fatores demográficos quanto lacunas na execução das políticas públicas.

Dessa forma, é importante destacar que as oscilações nas matrículas paraibanas possivelmente evidenciam também as limitações estruturais e históricas do sistema educacional brasileiro, marcado por desigualdades regionais, precariedade de infraestrutura e políticas públicas frequentemente fragmentadas ou voltadas prioritariamente a resultados quantitativos. Tais variações denunciam as dificuldades na implementação efetiva da universalização do ensino e na garantia da permanência estudantil, revelando uma educação que, embora formalmente acessível, continua condicionada a fatores socioeconômicos, à

escassa valorização docente e a um modelo de gestão centrado mais na mensuração de indicadores do que na qualidade do ensino e da aprendizagem propriamente dita.

No tocante às informações relacionadas ao corpo docente da Paraíba, os dados mais recentes do IBGE correspondem ao ano de 2023, indicando um total de 28.963 professores no Ensino Fundamental e 11.611 professores no Ensino Médio (IBGE, 2023). No mesmo ano, o IBGE (2023) registrou 3.614 estabelecimentos de ensino no Ensino Fundamental e 683 no Ensino Médio no estado paraibano.

Em relação aos dados do <sup>4</sup>Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em 2023 a Paraíba atingiu 5,7 pontos nos anos iniciais do EF (1º ao 5º ano) superando em 0,4 pontos a meta projetada para o estado (Brasil, 2024). Entretanto, nos anos finais do EF (6º ao 9º ano) e no Ensino Médio, foram registrados 4,5 pontos e 4,0 pontos respectivamente, situando o estado abaixo das metas projetadas para essas duas etapas de ensino, em 2023 (INEP, 2024).

Além disso, é pertinente apresentar os resultados das dez últimas edições do Ideb para os anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino da Paraíba, demonstrando tanto as metas projetadas quanto os resultados efetivamente alcançados. Sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, esses indicadores não devem ser analisados de forma isolada, mas sim como expressão das condições materiais, históricas e sociais que moldam a educação no estado.

O desempenho educacional reflete as contradições entre o desenvolvimento formal da rede escolar e as desigualdades socioeconômicas, históricas e regionais, evidenciando que avanços ou retrocessos nas metas educacionais estão intrinsecamente ligados às relações de produção, à distribuição de recursos e à posição do Estado na garantia do direito à educação. Dessa forma, a análise desses dados permite compreender o Ideb não apenas como um índice quantitativo, mas como um indicador das condições estruturais e das contradições que permeiam o sistema educacional paraibano.

---

<sup>4</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi instituído no ano de 2007 e estabelece a síntese de um único indicador integrando dois aspectos que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) julga fundamentais para a avaliação da qualidade educacional: a taxa de fluxo escolar e o desempenho acadêmico dos estudantes em avaliações padronizadas. O cálculo desse indicador é realizado com base nos dados de aprovação escolar, coletados pelo Censo Escolar, e nas médias de desempenho aferidas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

**Figura 3 - Quadro das metas projetadas e resultados alcançados do Ideb nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Paraíba (últimas dez edições)**



**Fonte:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Disponível em: <https://www.gov.br/inep>

Figura 3 mostra as metas projetadas para os anos iniciais do EF da rede pública de ensino, no período de 2005 a 2023. Verifica-se que ao longo do período apresentado, só no ano de 2021 o estado alcançou a meta do Ideb. Conforme indicado anteriormente, a Paraíba ultrapassou a meta projetada em 2023, mas até o momento da escrita da referida dissertação essa informação não constava no presente gráfico.

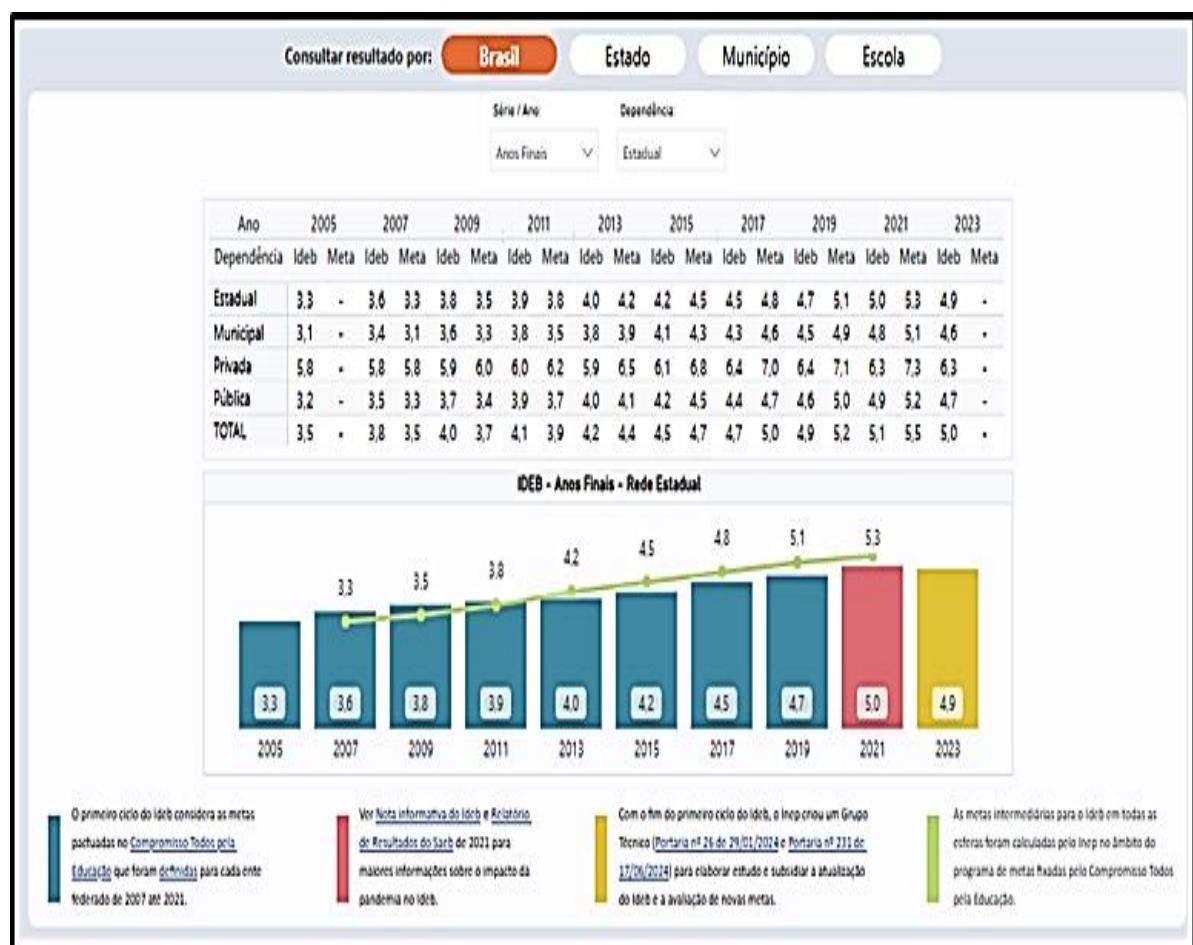
Desse modo, o estado alcançou a meta em duas edições consecutivas do Ideb. Percebe-se também que em 2005 foi estabelecida meta para o estado, contudo, não foi informado os pontos alcançados nos anos iniciais do EF para o ano em questão.

Nos dois anos em que a Paraíba atingiu a meta do Ideb nos anos iniciais do EF, o Integra PB era uma das políticas educacionais vigentes no estado e a elevação dos índices educacionais, aferidos por fontes oficiais, apresentava-se como um dos propósitos da política em estudo.

Quanto às informações referentes às metas do Ideb para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, as Figuras 4 e 5 indicam que, no período de 2013 a

2021, os resultados alcançados pelo estado superaram as metas projetadas nas respectivas edições do Ideb. Esses resultados sugerem avanços na “qualidade” do ensino e refletem, em parte, a implementação de políticas educacionais estaduais voltadas para a melhoria dos indicadores de aprendizagem.

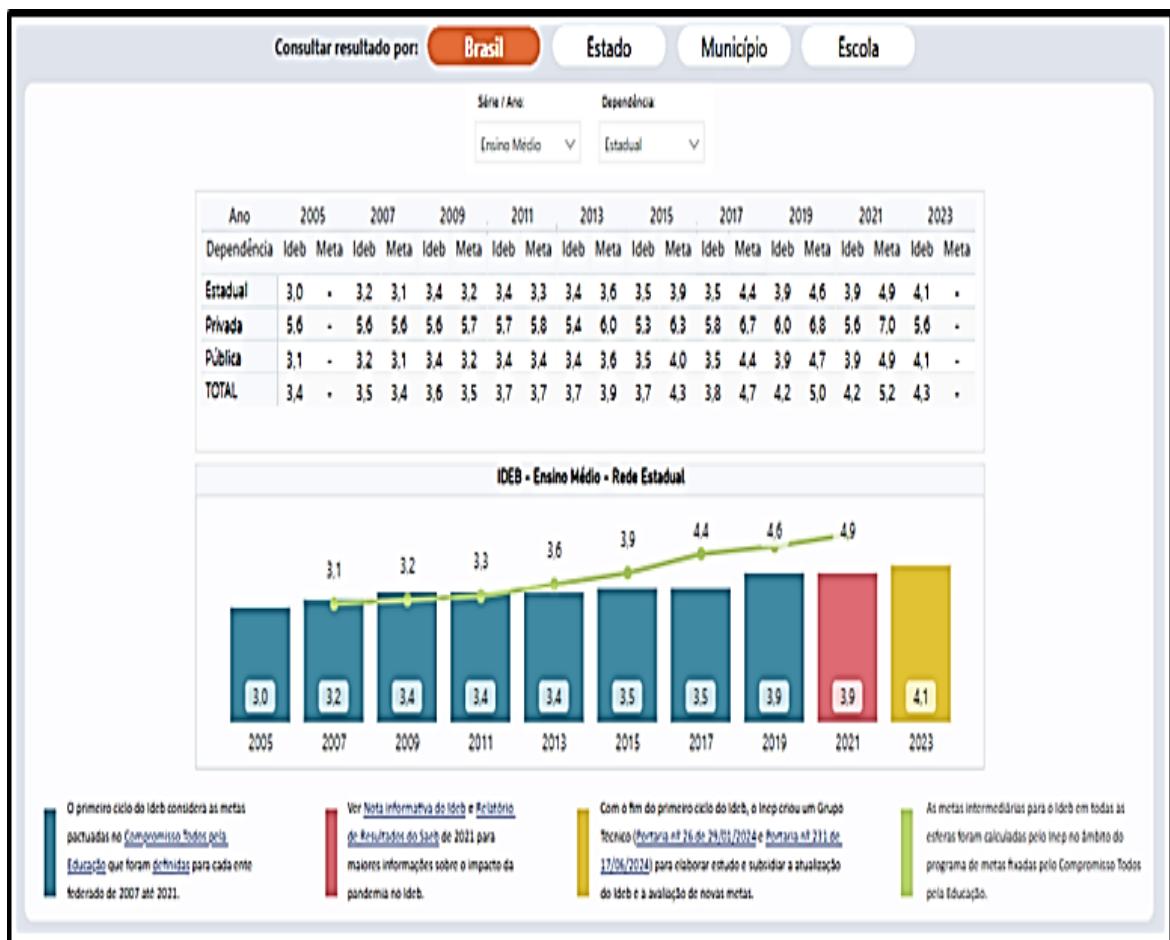
**Figura 4 - Quadro das metas projetadas e resultados alcançados do Ideb nos anos finais do Ensino Fundamental da Paraíba (últimas dez edições)**



**Fonte:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Disponível em: <https://www.gov.br/inep>

**Figura 5 - Quadro das metas projetadas e resultados alcançados do Ideb no Ensino Médio da Paraíba (últimas dez edições)**



**Fonte:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Disponível em: <https://www.gov.br/inep>

Em relação aos dados apresentados nas Figuras 4 e 5, é pertinente destacar que, embora se observem resultados positivos no período analisado, os avanços educacionais permanecem fortemente relacionados a fatores estruturais, socioeconômicos e políticos, entre outros. Sob a ótica das políticas neoliberais que influenciam a gestão educacional e a formação continuada de professores, a ênfase em metas e indicadores padronizados, frequentemente dissociados das condições concretas de trabalho docente e das desigualdades regionais, revela a necessidade de compreender os índices do Ideb não apenas como métricas quantitativas, mas como expressões das contradições históricas do sistema educacional brasileiro. Nesse sentido, evidencia-se a centralidade da formação continuada de professores como elemento essencial para a efetivação de aprendizagens significativas e para a redução das desigualdades educacionais, contrapondo-se à lógica gerencial e performativa que tende a orientar as políticas públicas de cunho neoliberal.

Por conseguinte, informações mais detalhadas sobre os anos finais do Ensino Fundamental e sobre o Ensino Médio não constituem o foco principal desta pesquisa, sendo apresentadas aqui apenas para fornecer um panorama geral dos resultados do Ideb nas referidas etapas de ensino. Dessa forma, a seção seguinte dedica-se à análise da criação do Programa Integra PB e aos desdobramentos dessa política educacional nas redes municipais, com ênfase no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## **5.2 Caracterização e desdobramentos do Integra PB nas redes públicas municipais da Paraíba**

O Integra Educação PB – “Regime de Colaboração” em Educação do Estado da Paraíba (Integra PB) constitui uma política educacional de caráter estadual, criada durante o primeiro mandato (2019-2022) do atual e reeleito governador João Azevêdo Lins Filho (PSB). Essa política foi instituída por meio da Medida Provisória nº 297, de 12 de abril de 2021, e posteriormente regulamentada pela Lei nº 12.026, de 12 de agosto de 2021, a qual revogou o Decreto Estadual nº 37.234, de 14 de fevereiro de 2017, que havia instituído o Pacto pela Aprendizagem na Paraíba (SOMA).

O programa de governo de João Azevêdo (PSB), apresentado por meio da coligação *“A Força do Trabalho”*, previa, como proposta de campanha para o mandato inicial, a manutenção e o aperfeiçoamento do Programa SOMA- PB. No entanto, no terceiro ano de sua gestão, as ações do SOMA- PB foram encerradas, dando lugar ao Integra PB. Nesse sentido, o artigo 1º da Lei nº 12.026, de 12 de agosto de 2021, dispõe que

fica criado o INTEGRA EDUCAÇÃO PB – Regime de Colaboração em Educação do Estado da Paraíba, tendo metodologia, conteúdos e gestão administrativa próprios, sob a responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba (Paraíba, 2021b).

Importa ressaltar que o Integra PB surgiu em contexto pandêmico, sendo seu lançamento realizado por meio do canal oficial do Governo do Estado no *YouTube*, uma vez que, naquele momento, as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) incluíam, entre outras medidas, o distanciamento social, com o objetivo de minimizar a proliferação do novo coronavírus (SARS-CoV-2), causador da COVID-19<sup>5</sup>.

<sup>5</sup>A Covid-19, doença ocasionada pelo coronavírus SARS-CoV-2 teve seu primeiro caso identificado na cidade de Wuhan na China em dezembro de 2019. Devido a rápida disseminação e aumento de números de casos dessa enfermidade em escala global, foi denominada Pandemia da Covid-19 pela Organização Mundial de

O termo regime de colaboração, presente na denominação da política educacional em análise, encontra respaldo no artigo 211 da Constituição Federal, ao tratar da cooperação entre União, Estados, Municípios e Distrito Federal na “organização dos sistemas de ensino” (Brasil, 2016, p. 125). A respeito desse conceito, Cury (2011) destaca que

o regime de colaboração foi o conceito e a estratégia dispostos na Constituição Federal de 1988 para dar conta do novo desenho federativo ali redigido. Em vez de um sistema hierárquico entre os entes federativos, optou-se por um sistema cooperativo. Especial diferença, além do caráter democrático e participativo do texto constitucional, foi a elevação dos municípios como entes federativos (Cury, 2011, p. 4).

Nesse sentido, as ações em regime de colaboração também estão previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), especialmente no que se refere à promoção da “formação inicial, continuada e capacitação dos profissionais do magistério” (Brasil, 2023, p. 46), bem como no Plano Nacional de Educação (PNE), que reforça a necessidade de articulação entre os entes federados para assegurar a qualidade e a equidade na educação básica.

Para França (2014), o regime de colaboração não deve ser compreendido apenas como um mecanismo formal de articulação, mas como uma prática política que demanda corresponsabilidade, planejamento integrado e compromisso mútuo entre União, Estados e Municípios. Nessa perspectiva, sua efetivação ultrapassa a dimensão normativa e se concretiza na medida em que os diferentes sistemas de ensino compartilham objetivos, estratégias e responsabilidades, garantindo que as políticas públicas educacionais alcancem maior abrangência e eficácia.

No entanto, a ideia colaborativa consiste na forma de articulação entre sistemas de ensino e, segundo França (2014, p. 420), “essa articulação só se efetiva em âmbito de decisões de governos, ou seja, pelo princípio da adesão voluntária”. Todavia, diante do cenário socioeconômico brasileiro, marcado por profundas desigualdades regionais, muitos municípios dependem fortemente de repasses federais e estaduais para viabilizar suas políticas educacionais. A autora ressalta que nesse contexto, as limitações econômicas municipais acabam funcionando como um mecanismo de indução, em que a adesão, embora

Saúde (OMS), em março de 2020, ocasionando impactos significativos nas diversas áreas da sociedade. Em função da gravidade da doença e sua classificação enquanto Pandemia, os desafios encontrados para minimizar o aumento dos casos, como também estratégias para sua prevenção foram inúmeros (Farias; Silva, 2024). Relatório do Observatório da Educação Básica: impactos da Pandemia sobre o direito à educação e a reconfiguração do trabalho docente.

formalmente apresentada como voluntária, se dá sob forte condicionamento político e financeiro. Assim, o regime de colaboração, que em tese deveria expressar cooperação horizontal entre entes federados, assume, na prática, uma lógica verticalizada, na qual Estados e União exercem papel de indutores das políticas locais, restringindo a autonomia dos municípios e reforçando as contradições históricas do pacto federativo brasileiro.

Ao adotar tal concepção, o Integra PB se apresenta como uma estratégia do governo estadual para fortalecer a cooperação entre Estado e municípios, assumindo o compromisso de apoiar tecnicamente e acompanhar os processos pedagógicos locais. Contudo, observa-se que essa colaboração é permeada pela lógica da gestão por resultados, uma vez que o programa vincula sua legitimidade ao alcance de metas previamente definidas, em especial as relacionadas ao desempenho nas avaliações externas. Desse modo, o discurso da colaboração articula-se a um modelo de regulação educacional que, ao mesmo tempo em que propõe apoio e integração, estabelece mecanismos de controle e responsabilização das redes municipais em torno dos índices de aprendizagem.

Dessa forma, o Integra PB pode ser compreendido como um exemplo de “regime de indução” em vez de um verdadeiro regime de colaboração. Isso porque os municípios que aderiram à política educacional formalizaram sua participação por meio de um termo de compromisso, condicionado à melhoria da aprendizagem dos discentes e à elevação dos índices educacionais. Dessa forma, a adesão, embora apresentada como voluntária, está subordinada a metas e indicadores previamente definidos, conforme consta na lei estadual.

§ 1º Em regime de colaboração com os municípios que aderirem ao INTEGRA EDUCAÇÃO PB, o Governo do Estado disponibilizará cooperação técnica aos sistemas/redes de ensino, objetivando a melhoria de aprendizagem dos estudantes.

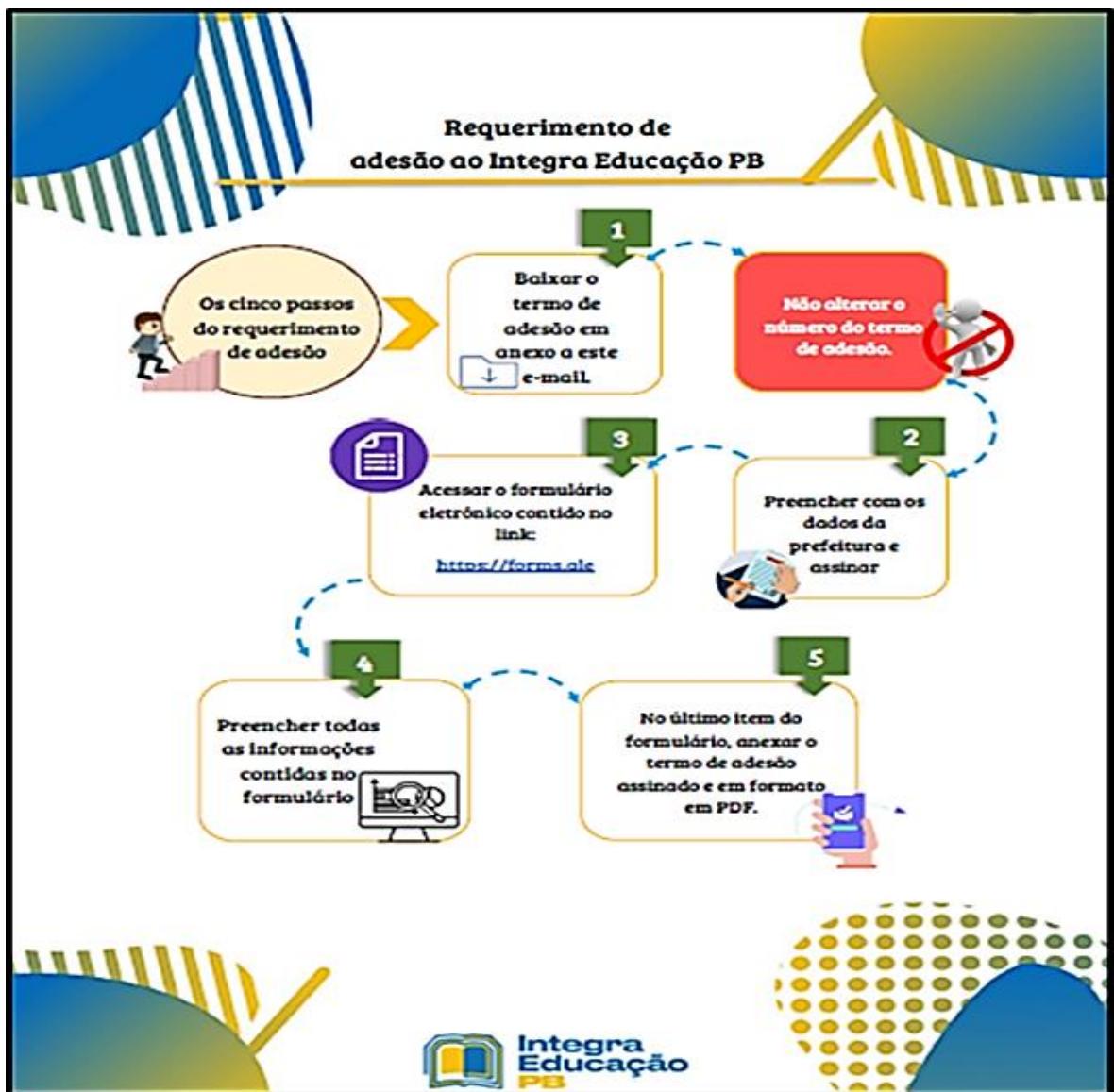
§ 2º Os municípios pactuantes devem se comprometer com o esforço comum de elevar índices educacionais mensurados por fontes oficiais, sejam elas estaduais e/ou federais, desenvolvendo plano de ação orientado pelo INTEGRA EDUCAÇÃO PB (Paraíba, 2021b).

É importante destacar que, de forma contraditória, a adesão ao Integra PB assume um caráter praticamente obrigatório, em detrimento do princípio de voluntariedade. Isso ocorre porque, caso o município não aderisse à política estadual, deixaria de ser contemplado pelas ações do programa e, consequentemente, pelos recursos associados a essa política. Nesse sentido, o artigo 3º da Lei nº 12.026 ressalta que:

É **obrigatória a adesão** ao INTEGRA EDUCAÇÃO PB de todos os municípios que desejarem **pactuar acordos e convênios** com a Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia, salvo em caso de recursos federais regidos por legislação própria (Paraíba, 2021b, grifo nossos).

Nesse sentido, os municípios que “desejassem” receber apoio técnico do Estado eram obrigados a formalizar sua adesão ao Integra PB, seguindo as orientações apresentadas no infográfico demonstrado na figura a seguir

:Figura 6 - Esquema do processo de adesão ao Integra Educação PB



Fonte: Coordenação do Integra PB. E-mail enviado aos municípios paraibanos, 2021.

A análise da Figura 6 evidencia que, embora o programa se apresente como um regime de colaboração, o processo de adesão é formalizado e padronizado, exigindo que os municípios cumpram rigorosamente todas as etapas para acessar o apoio técnico e os

recursos do Integra PB. Assim, a adesão não é meramente voluntária, estando condicionada ao cumprimento integral dos procedimentos estabelecidos.

Assim, o Integra PB constitui uma das principais políticas educacionais da Paraíba, abrangendo as redes estadual e municipais de ensino, e mobilizando esforços para sua implementação nos 223 municípios que compõem o território estadual.

No lançamento do Integra PB<sup>6</sup>, divulgado nas redes oficiais do governo estadual, foi informado que o referido programa tinha o objetivo de alcançar todos os municípios paraibanos e alfabetizar 100% dos estudantes na idade certa, além de propor a correção do *déficit* de aprendizagem e a distorção idade-ano dos discentes das redes estadual e municipais de ensino. Estimava-se que aproximadamente 12 mil docentes e 200 mil estudantes seriam beneficiados, com vistas a melhorar os indicadores educacionais do Estado (Paraíba, 2021). O governador João Azevêdo (PSB) destacou a importância de a gestão assessorar os municípios quanto ao compartilhamento de práticas exitosas e acrescentou

nós temos que pensar o sistema de Educação de forma integrada, que vai desde o ensino infantil até o superior, para que possamos oferecer aos nossos alunos a possibilidade de **enfrentar um mercado de trabalho competitivo**, mas com as melhores condições possíveis. O nosso objetivo é fortalecer a educação básica para que todos os níveis de governo estejam em um único patamar, melhorando a qualidade de ensino, as condições de trabalho e capacitação dos profissionais e eu tenho certeza de que os resultados serão rápidos, com a integração de todos os municípios nessa ação tão ousada. (Paraíba, 2021, grifo nosso).

O discurso enfatiza a integração do sistema educacional e a articulação entre os níveis de governo, destacando a preparação dos estudantes paraibanos para o mercado de trabalho. Observa-se, portanto, que os esforços direcionados à educação local reforçam uma concepção de formação estudantil e profissional voltada à melhoria da qualidade do ensino, com o objetivo de preparar futuros trabalhadores capazes de atender às demandas de um mercado competitivo.

Considerando a intenção ambiciosa de João Azevêdo (PSB), o Integra PB contou, inicialmente, com a pontuação de 221<sup>7</sup> municípios e, em 2023, atingiu quase a totalidade

<sup>6</sup> O convite para a *live* de lançamento do Integra PB, pôster anunciando que o Integra PB passou a ser lei, como também informações gerais relativas a essa política de governo do estado da Paraíba estão dispostas nos anexos A, B e C desta dissertação.

<sup>7</sup> Os últimos municípios paraibanos que aderiram ao Integra PB foram Campina Grande e Serra Grande. Posteriormente, Serra Grande fez a adesão ao Integra PB, ficando apenas o município de Campina Grande fora da abrangência de atuação desta política educacional da Paraíba. Essa informação foi adquirida por meio de conversas informais com profissionais que atuam(ram) neste programa.

prevista, alcançando a marca dos 222 municípios pactuantes, conforme registrado nas Diretrizes Operacionais do Integra PB (Paraíba, 2023).

Assim, esta política educacional tem como um de seus objetivos promover condições indispensáveis para que todos os discentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública “concluam o 5º ano [...] com pleno domínio das competências de cálculo, leitura, escrita e letramento científico adequados à sua idade e ano de escolaridade” (Paraíba, 2021b).

No que se refere aos anos finais, o Integra PB busca corrigir “o déficit de aprendizagem, permitindo que os estudantes ingressem no Ensino Médio com competências e habilidades necessárias para esta etapa de ensino” (Paraíba, 2021b). Com o objetivo de aprimorar a educação paraibana e “elevar os índices educacionais mensurados em fontes oficiais” (Paraíba, 2021), o programa está estruturado em nove eixos, conforme previstos em sua legislação normativa.

Art. 6º O INTEGRA EDUCAÇÃO PB está fundamentado nos seguintes eixos: I - alfabetização e letramento; II - superação de déficit de aprendizagem;

**III - formação continuada; IV - eficiência da gestão e das práticas pedagógicas; V - direitos de aprendizagem; VI - princípio de equidade; VII - regime de colaboração entre entes federados; VIII – fomento à Educação em Tempo Integral; IX – implementação do currículo estadual da Paraíba** (Paraíba, 2021b, grifo nosso).

Considerando tais eixos, a formação continuada de professores, o regime de colaboração entre entes federados e a implementação do currículo estadual da Paraíba, alinhado à BNCC, destacam-se como elementos centrais do programa. No entanto, essa estrutura evidencia a influência de políticas neoliberais na educação, ao enfatizar a padronização de conteúdos, a responsabilização individual dos docentes e a priorização de competências voltadas à empregabilidade, refletindo uma lógica de eficiência e resultados mensuráveis que, embora busque a melhoria do ensino, não privilegia um espaço para abordagens críticas e formativas mais amplas.

Para a implementação da Lei nº 12.026, de 12 de agosto de 2021, que regulamenta o Integra PB, destaca-se a criação de um Conselho Consultivo, composto por representantes da Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba (SEECT/PB), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/PB), do Conselho Estadual de Educação da Paraíba (CEE/PB), da União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME/PB), do Ministério Público Estadual (MPE) e da Federação das Associações de Municípios da Paraíba (FAMUP). O Conselho foi instituído por meio da

Portaria nº 650, de 24 de agosto de 2022, com a finalidade de “conceber, planejar e monitorar as ações relativas aos eixos de atuação e metas do programa” (Paraíba, 2022).

Outrossim, consta em documento normativo do Integra PB a formação da Comissão Executiva do Integra (CEINTEGRA), que, por meio do Edital nº 12/2021 – SEECT/FAPESQ/PB realizou o processo seletivo organizado pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba<sup>8</sup> (FAPESQ), divulgando a

Chamada Pública para Comissão Executiva do Integra Educação Paraíba – Regime de Colaboração em Educação da Paraíba e equipes municipais do Regime de Colaboração, para seleção de profissionais técnicos e de apoio com o objetivo de implementar a edição 2021-2023 do Programa Integra ou ministrar treinamentos e capacitações, conforme legislação vigente, com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências na Educação Básica no Estado da Paraíba. O Processo de Chamada Pública em tela também se aplica aos Formadores Regionais, Estaduais e Municipais, que darão continuidade às ações já em curso<sup>9</sup>, dadas o caráter de formação continuada do Programa INTEGRA<sup>10</sup> (Paraíba, 2021c, grifo nosso).

As ações do Integra PB, inicialmente desenvolvidas com contribuições pedagógicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), foram posteriormente centralizadas na Comissão Executiva do Integra Educação Paraíba, que passou a assumir todas as demandas do programa. Essa reestruturação resultou na retirada da UFPB do processo de formação continuada de professores e da elaboração de materiais pedagógicos, como ocorria no SOMA-PB, reduzindo o envolvimento acadêmico na implementação das ações do Integra

<sup>8</sup> A Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ) é um órgão de direito público, instituída por meio da Lei nº 5.624 de 06 de julho de 1992. É parte integrante do Sistema Estadual de Ciência e Tecnologia, tendo como objetivo promover o desenvolvimento científico e tecnológico do Estado da Paraíba, através do fomento à ciência, tecnologia, empreendedorismo e inovação mantendo estreita sintonia com o atendimento às necessidades socioeconômicas que afetam seu desenvolvimento sustentável. Maiores informações consultar o site da instituição <https://fapesq.rpp.br/Institucional>.

<sup>9</sup> “As ações já em curso”, indicadas na citação, referem-se à “continuidade” das ações que estavam em andamento por meio do Pacto pela Alfabetização na Paraíba (SOMA), política educacional de governo que teve vigência no período de 2017-2021, conforme abordado no capítulo anterior.

<sup>10</sup> De acordo com editais publicados pela FAPESQ (2021, 2022, 2023) foram apresentados como objetivos do Integra PB: Planejar, acompanhar e avaliar as ações de implantação do Regime de Colaboração junto às áreas de competência da Secretaria de Estado da Educação e dos municípios parceiros; Propor políticas e diretrizes associadas ao Modelo Pedagógico e de Gestão para orientação da condução dos programas, em conformidade com as deliberações da Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica; Diagnosticar e avaliar os resultados obtidos pelas Escolas para apoiar a Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica na definição das estratégias de implantação e na orientação da política de expansão e consolidação do programa; Acompanhar, monitorar e reportar regularmente as metas definidas no Plano de Ação ao Secretário Executivo de Gestão Pedagógica; Auxiliar os municípios parceiros no estabelecimento de estratégias de gestão para o atingimento das metas propostas; Articular, junto à expertise da Comissão Executiva de Educação Integral da Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia, um plano de apoio aos municípios que desejam implantar a Educação Integral; Apoiar a implementação de ações na Rede Estadual da Paraíba, junto à Gerência Executiva de Educação Infantil e Ensino Fundamental, dentro das suas respectivas responsabilidades pedagógica e de gestão escolar.

PB. Tal centralização tende a comprometer a diversidade de saberes, a autonomia docente e a integração entre práticas acadêmicas e pedagógicas, elementos fundamentais para o debate da educação básica.

Para tanto, o processo seletivo em questão, fundamentado nos termos da Medida Provisória nº 297/2021, previu a seleção de 307 candidatos, distribuídos entre diferentes funções do programa Integra PB. Dentre eles, incluíram-se cargos da Comissão Executiva do Integra PB, como Coordenador, Apoio Administrativo em Regime de Colaboração, Especialista em Gestão, Especialista em Língua Portuguesa, Especialista em Matemática, Especialista em Ciências e Especialista em Protagonismo; integrantes da Equipe de Formadores, compreendendo Assessores Regionais, Formadores de Núcleo e Formadores Municipais; além de vagas para a Equipe Técnica e de Apoio, composta por Apoio Técnico Integra, Técnico de Coordenadores de Núcleo e técnicos de nível superior nas áreas de Jornalismo, Diagramação, Gestão de Bancos de Dados e Desenvolvimento de Sistemas e Plataformas EAD, estas classificadas como cadastro de reserva (Paraíba, 2021c, grifo nosso).

**Quadro 6 - Vagas ofertadas pelo Edital nº 12/2021 – SEECT/FAPESQ/PB**

<b>COMISSÃO EXECUTIVA DO INTEGRA – REGIME DE COLABORAÇÃO EM EDUCAÇÃO</b>			
<b>VAGAS</b>	<b>CLASSIFICAÇÃO</b>	<b>FUNÇÃO</b>	<b>AUXÍLIO</b>
1	Bolsista	Coordenador	12 meses de R\$ 2.000,00
2	Bolsista	Apoio Administrativo em Regime de Colaboração	12 meses de R\$ 1.500,00
1	Bolsista	Especialista em Gestão	12 meses de R\$ 1.500,00
1	Bolsista	Especialista em Língua Portuguesa	12 meses de R\$ 1.500,00
1	Bolsista	Especialista em Matemática	12 meses de R\$ 1.500,00
1	Bolsista	Especialista em Ciências	12 meses de R\$ 1.500,00
1	Bolsista	Especialista em Protagonismo	12 meses de R\$ 1.500,00
<b>EQUIPES DE FORMADORES</b>			
15	Bolsista	Assessores Regionais	12 meses de R\$ 1.500,00
35	Bolsista	Formadores de Núcleo	12 meses de R\$ 1.500,00
233	Bolsista	Formadores Municipais	6 meses de R\$ 900,00
<b>BOLSAS TÉCNICAS E DE APOIO</b>			
CR 5	Bolsista	Apoio técnico integra – Nível médio	6 meses de R\$ 900,00
CR 1	Bolsista	Técnico nível superior (área jornalística)	12 meses de R\$ 1.000,00
CR 1	Bolsista	Técnico nível superior (área diagramação)	12 meses de R\$ 1.000,00

CR 3	Bolsista	Técnico nível superior (área gestão de banco de dados)	12 meses de R\$ 1.000,00
CR 3	Bolsista	Técnico Coordenadores de Núcleo	12 meses de R\$ 1.500,00
	Bolsista	Técnico de nível superior em desenvolvimento de sistemas e plataformas EAD	12 meses de R\$ 1.500,00

**Fonte:** Elaboração própria, com base nas informações contidas no **Edital nº 12/2021 – SEECT/FAPESQ/PB.**

O Quadro 6 apresenta a distribuição das vagas ofertadas pelo Edital nº 12/2021 – SEECT/FAPESQ/PB, detalhando as funções, a quantidade de profissionais selecionados e os valores de auxílio destinados aos bolsistas. A visualização das informações permite compreender a estrutura de atuação da Comissão Executiva do Integra PB, das equipes de formadores e da equipe técnica e de apoio, evidenciando a organização e a abrangência do programa. O Edital nº 12/2021 – SEECT/FAPESQ/PB respaldou a realização do processo seletivo para a formação das equipes de profissionais responsáveis pela implementação da edição 2021-2023 do Programa Integra PB, amparado pela Medida Provisória nº 297, de 12 de abril de 2021. Entretanto, em 12 de agosto de 2021, o programa passou a ser regulamentado pela Lei nº 12.026/2021, e, nos anos subsequentes, ocorreram novos processos seletivos para renovação ou substituição de profissionais nas edições seguintes do Integra PB.

Nesse contexto, em agosto de 2022, a Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba publicou o Edital nº 40/2022 – SEECT/FAPESQ/PB, referente à chamada pública para seleção da comissão executiva, do apoio técnico e das equipes municipais no âmbito do Regime de Colaboração em Educação da Paraíba – Integra, edição 2022-2023 (Paraíba, 2022b). A referida chamada teve como objetivo selecionar equipes responsáveis pelo gerenciamento de projetos e pelo fornecimento de apoio técnico na elaboração de estratégias de gestão do Integra PB, incluindo o planejamento e a produção de instrumentos pedagógicos, em conformidade com as diretrizes da Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia – SEECT/PB, de modo a viabilizar a criação de materiais didáticos alinhados aos conteúdos pedagógicos ministrados nas unidades de ensino e às metas internas do programa (Paraíba, 2022b). Os candidatos poderiam possuir ou não vínculo empregatício. No caso de profissionais vinculados, era exigido que pertencessem a instituições voltadas ao “desenvolvimento educacional, científico e tecnológico do Estado da Paraíba” e que atendesse aos requisitos estabelecidos no edital Paraíba, 2022b). As vagas foram organizadas em dois grupos, especificando-se quantidade, funções e critérios de seleção para cada perfil de candidato, conforme apresentado no quadro a seguir.

**Quadro 7 - Vagas do Edital nº 40/2022 – SEECT/FAPESQ/PB**

<b>Grupo I – GESTÃO DO REGIME DE COLABORAÇÃO</b>			
<b>VAGAS</b>	<b>FUNÇÃO</b>	<b>CRITÉRIOS DE SELEÇÃO</b>	<b>VALOR DA BOLSA</b>
1CR	Apoio Técnico Integra – Nível Médio	<b>Obrigatório:</b> Ser egresso da Rede Estadual de Ensino da Paraíba e conclusão do Ensino Médio entre os anos 2019 e 2021. <b>Classificatório:</b> Análise de Currículo.	R\$ 1.000,00
1CR	Apoio Técnico Integra – Nível Superior (área diagramação)	<b>Obrigatório:</b> Ensino Superior concluído; Atuação em Regime de Colaboração, no âmbito da Rede Estadual de Ensino; Apresentação de portfólio com no mínimo, dez peças autorais. <b>Classificatório:</b> Análise de Currículo.	R\$ 1.500,00
01	Especialista em Educação Infantil	<b>Obrigatório:</b> Ensino superior em Pedagogia; Experiência em formações, desenvolvimento de instrumentos e metas para a Educação Infantil (Creche e Pré-Escola); Atuação em Regime de Colaboração, no âmbito da Rede Estadual de Ensino. <b>Classificatório:</b> Análise de currículo.	R\$ 1.800,00
<b>Grupo II – GESTÃO DAS AÇÕES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO</b>			
1CR	Assessor Regional (1ª GRE <sup>11</sup> )	<b>Obrigatório:</b> Ensino superior concluído; Experiência em assessoramento de ações de formação, gestão de recursos humanos e acompanhamento escolar; Atuação em Regime de Colaboração, no âmbito da Rede Estadual de Ensino. <b>Classificatório:</b> Análise de currículo.	R\$ 1.500,00
1CR	Assessor Regional (13ª GRE <sup>12</sup> )	<b>Obrigatório:</b> Ensino superior concluído; Experiência em assessoramento de ações de formação, gestão de recursos humano e acompanhamento escolar; Atuação em Regime de Colaboração, no âmbito da Rede Estadual de Ensino. <b>Classificatório:</b> Análise de currículo.	R\$ 1.500,00
18CR <sup>13</sup>	Formador Estadual	<b>Obrigatório:</b> Ensino superior concluído; Experiência com Formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e acompanhamento de escolas da Paraíba; Atuação em Regime de Colaboração, no âmbito da Rede Estadual de Ensino. <b>Classificatório:</b> Análise de currículo.	R\$ 1.500,00

**Fonte:** Elaboração própria, com base nas informações do **Edital nº 40/2022 – SEECT/FAPESQ/PB.**

<sup>11</sup> O estado da Paraíba é composto por 223 (duzentos e vinte e três) municípios os quais estão agrupados em 14 Gerências Regionais de Ensino (GRE). A 1ª GRE é composta por 14 (quatorze) municípios e sua sede está localizada, na capital paraibana, João Pessoa.

<sup>12</sup> A 13ª GRE é composta por 9 (nove) municípios e sua sede está localizada em Pombal, no alto sertão paraibano.

<sup>13</sup> Apesar de no Edital nº 40/2022 estarem sinalizadas quase totalidade das vagas como Cadastro de Reserva (CR), no corpo do texto não há nenhuma informação que reafirme essa condição. Ademais, o resultado final do processo seletivo foi divulgado no dia 19 de agosto de 2022. No tópico relativo à contratação dos aprovados, consta que as bolsas seriam concedidas no período de setembro/2022 a março/2023 para todas as funções indicadas no referido edital (FAPESQ, 2022).

O Quadro 7, referente às vagas do Edital nº 40/2022 – SEECT/FAPESQ/PB, evidencia o novo formato de organização do Programa Integra PB, no qual a gestão e a execução das ações passaram a ser centralizadas na Comissão Executiva do Integra Educação Paraíba e nas equipes municipais, sem a participação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que anteriormente contribuía com a formação continuada e a produção de materiais pedagógicos no SOMA-PB. A distribuição das funções demonstra a ênfase em cargos técnicos e administrativos, bem como na elaboração de materiais e estratégias pedagógicas alinhadas às diretrizes da SEECT/PB, substituindo o envolvimento acadêmico por uma estrutura de gestão mais operacional. Essa mudança reforça a lógica de padronização e de centralização da política educacional, ao mesmo tempo em que reduz a integração entre produção científica e prática pedagógica, limitando as possibilidades de inovação e de diálogo entre universidade e escola.

Além dos critérios obrigatórios para o exercício das funções, indicados no Quadro 7, também foram considerados parâmetros referentes à experiência profissional dos candidatos, como a atuação em sala de aula, em setor pedagógico da Secretaria de Educação da Paraíba ou em programas vinculados ao Regime de Colaboração em Educação da Paraíba (Paraíba, 2022b). Nessa dimensão avaliativa, o candidato poderia acumular até 20 (vinte) pontos, conforme as orientações do edital. Quanto aos critérios de experiência acadêmica, foram pontuados apenas dois diplomas de pós-graduação (Especialização, Mestrado ou Doutorado), além da participação em projetos educacionais de alfabetização ou de correção de déficit de aprendizagem desenvolvidos no âmbito escolar ou da Secretaria de Educação da Paraíba (Paraíba, 2022b).

Ainda em relação ao processo seletivo em análise, o edital especificou o *lócus* de atuação laboral dos candidatos. Para os aprovados no Grupo I, as atividades seriam realizadas no Gabinete do Integra Educação Paraíba, localizado na Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia, com exceção da função de Apoio Técnico Integra – Nível Superior na área de diagramação (Paraíba, 2022b). Já os aprovados no Grupo II deveriam cumprir suas atividades na sede da Gerência Regional de Educação correspondente à vaga pleiteada, com carga horária de 40 horas semanais, ou em visitas às escolas e municípios (Paraíba, 2022b).

Na sequência, dando continuidade ao processo seletivo de profissionais para atuarem na implementação do Integra PB, foi publicado o Edital nº 42/2022 – SEECT/FAPESQ/PB, referente à chamada pública para Formadores Municipais do Integra Educação Paraíba, com

o objetivo de implementar a edição 2022-2023 do programa (Paraíba, 2022c), conforme apresentado no quadro a seguir.

**Quadro 8 – Vagas do Edital nº 42/2022 – SEECT/FAPESQ/PB para a função de Formadores Municipais**

VAGAS	FUNÇÃO	CRITÉRIOS DE SELEÇÃO	VALOR DA BOLSA
221	FORMADOR MUNICIPAL	<p><b>Obrigatório:</b> Ensino superior em Licenciatura; Experiência com Formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uso dos materiais do Integra Educação Paraíba; Servidor público de uma das Secretarias Municipais aderentes ao Integra Educação Paraíba; Atuação como formador municipal de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, desde, pelo menos, 01/08/2022.</p> <p><b>Classificatório:</b> Análise de currículo.</p>	R\$ 900,00

**Fonte:** Autoria própria, com base nas informações contidas no **Edital nº 40/2022 – SEECT/FAPESQ/PB**.

O Quadro 8 evidencia que as 221 vagas para Formador Municipal foram estruturadas com critérios estritamente técnicos e administrativos, priorizando experiência prática e vínculo com a rede pública local. Os critérios avaliativos relativos às experiências profissionais e acadêmicas dos formadores municipais seguiram as mesmas orientações estabelecidas pelo Edital nº 40/2022, já expostas anteriormente. No entanto, os profissionais aprovados e classificados desenvolveriam suas atribuições na Secretaria Municipal de Educação do município em que foram selecionados, dedicando-se 20 horas semanais exclusivamente à formação de professores e ao acompanhamento das escolas que oferecessem turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental naquele município (Paraíba, 2022b). A remuneração seria concedida por meio de bolsas da FAPESQ, com vigência no período de outubro de 2022 a março de 2023.

Considerando os processos seletivos para as diversas funções de atuação profissional no Integra PB previstas para o ano de 2022, foram realizadas ainda duas chamadas públicas adicionais, devido à existência de vagas remanescentes para implementação da edição 2022-2023. Sendo assim, foi divulgada uma chamada pública para essas vagas por meio do Edital nº 61/2022 SEECT/FAPESQ/PB disponibilizando 01 (uma) vaga para Apoio Técnico Integra de nível superior na Área de Diagramação e 02 (duas) vagas para Formador Estadual. Os critérios desta seleção e remuneração seguiram as mesmas orientações dos editais anteriores e as referidas vagas estavam indicadas como cadastro de reserva (CR). Já no Edital nº 67/2022 – SEECT/FAPESQ/PB foram ofertadas vagas exclusivamente para Formadores

Municipais<sup>14</sup>. Em 2023 a Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ) deu continuidade aos processos seletivos de profissionais, por meio da divulgação do Edital nº 13/2023, destinado à seleção da equipe técnica do Programa Integra Educação PB, edição 2023-2024, com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino na Educação Infantil e no Ensino Fundamental do Estado da Paraíba (Paraíba, 2023). Percebe-se que nesse edital, a Educação Infantil foi inserida no âmbito do Integra PB, em decorrência da implantação do Paraíba Primeira Infância, política estadual instituída pela Lei nº 12.141 de 24 de novembro de 2021. A inclusão da Educação Infantil (EI), no campo de ações do Integra PB, já estava prevista desde o ano de 2021, conforme notícia publicada no *site* do Governo da Paraíba que trouxe a seguinte manchete: “Programa Integra Educação Paraíba vai atuar no Programa Primeira Infância<sup>15</sup> com Gestão Pedagógica e Formações Continuadas” (Paraíba, 2021).

A notícia em questão indicava a articulação das ações do Integra PB em “Regime de Colaboração”, voltadas a duas demandas específicas do Programa Primeira Infância. A primeira referia-se ao acompanhamento da estrutura das creches e pré-escolas, com o objetivo de efetivar metas do Plano Nacional de Educação (PNE) relacionadas ao acesso às creches e à universalização da Educação Infantil em todo o território nacional (Paraíba, 2021). A segunda demanda estava vinculada à formação dos profissionais envolvidos com a Educação Infantil nos municípios, garantindo capacitação contínua e alinhamento às diretrizes pedagógicas do programa (Paraíba, 2021).

A intenção do Integra PB nas demandas citadas leva à reflexão de que se trata do acompanhamento do desenvolvimento nos campos de experiências da Educação Infantil

<sup>14</sup> As vagas destinadas para Formadores Municipais eram especificamente para os seguintes municípios paraibanos: Assunção, Barra de São Miguel, Boa Vista, Cacimba de Areia, Cacimbas, Fagundes, João Pessoa, Marizópolis, Matinhas, Mulungu, Nova Floresta, Remígio, Salgadinho, São Vicente do Seridó, Serra Branca e São João do Cariri. As bolsas concedidas a esses formadores destinavam-se ao período de novembro/2022 a março/2023 (FAPESQ, 2022).

<sup>15</sup> O lançamento do Programa Paraíba Primeira Infância aconteceu no 08/11/2021 no Palácio da Redenção, em João Pessoa – PB. Na ocasião o Governador João Azevedo (PSB) anunciou a construção de 100 (cem) creches, dentre outras ações, para a universalização do atendimento em todos os municípios paraibanos. Em 14/03/2022 o governador assinou mais de 104 novos convênios com prefeitos paraibanos para construção de creches, resultando em 208 municípios contemplados com essa ação governamental, representando um investimento superior a R\$ 208 milhões. “O Programa Paraíba Primeira Infância é parte integrante da política pública de primeira infância do Estado que busca promover o desenvolvimento infantil e gerar as possibilidades para o desenvolvimento integral da criança de forma intersetorial no âmbito do Estado e dos municípios. [...] terá suas ações prioritariamente assumidas pelo Poder Público de forma direta, por meio da Secretaria de Estado do Desenvolvimento Humano, podendo, ainda, firmar convênios ou instrumentos congêneres com outros entes federados, com o setor privado e com organizações da sociedade civil, respeitada a legislação em vigor” (Paraíba, 2021).

(EI), desde a tenra idade, considerados fundamentais para o processo de alfabetização, que constitui a meta principal do “Regime de Colaboração” (Paraíba, 2021). Além disso, a notícia esclarecia que os municípios, no âmbito do “Regime de Colaboração”, eram responsáveis pela construção das creches, utilizando recursos repassados por meio de convênios celebrados entre o Governo do Estado e os prefeitos dos municípios contemplados (Paraíba, 2021).

Nesse sentido, as ações do Integra PB na Educação Infantil refletem uma lógica de acompanhamento e padronização do desenvolvimento infantil, alinhada à meta de alfabetização do Regime de Colaboração. Ao delegar aos municípios a execução das creches, utilizando recursos e convênios controlados pelo Governo do Estado, o programa evidencia um modelo centralizado e técnico-administrativo, que organiza a implementação das políticas educacionais com foco em metas e resultados mensuráveis.

Dentro desse contexto, o Edital nº 13/2023 – SEECT/FAPESQ/PB contemplou a seleção de profissionais vinculados a instituições voltadas à promoção do desenvolvimento educacional, científico e tecnológico do Estado da Paraíba, garantindo que atendessem aos requisitos específicos de cada função. Os candidatos deveriam comprovar disponibilidade de 20 horas semanais, sem prejuízo de suas atividades regulares, para desempenhar atribuições junto à Secretaria de Estado da Educação no âmbito do Integra PB. Nesse edital, foram ofertadas 9 (nove) vagas para diferentes perfis de função, com vigência de 12 (doze) meses, podendo haver prorrogação conforme “critério da administração pública e validação da Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica” (Paraíba, 2023a).

**Quadro 9** – Perfil, quantitativo de vagas e remunerações dos candidatos/bolsistas aprovados no processo seletivo do Edital nº 13/2023 – SEECT/FAPESQ/PB

PERFIL	VAGA	VALOR DO AUXÍLIO
Especialista em Gestão	01	R\$ 1.800,00
Especialista Educacional	01	R\$ 1.800,00
Especialista em Tecnologia Da Informação	01	R\$ 1.800,00
Especialista em Educação Especial	01	R\$ 1.800,00
Especialista em Regime de Colaboração	01	R\$ 1.800,00
Especialista Administrativo	01	R\$ 1.800,00
Especialista em Desenvolvimento Estudantil e Protagonismo	01	R\$ 1.800,00
Especialista em Educação Integral	01	R\$ 1.800,00
Especialista em Educação Infantil	01	R\$ 1.800,00

**Fonte:** Autoria própria, com base nas informações contidas nos **Editais nº 40/2022 e nº 13/2023 – SEECT/FAPESQ/PB**

No tocante aos requisitos obrigatórios para seleção dos profissionais, de acordo com os perfis indicados no quadro apresentado, percebeu-se que a formação acadêmica em nível superior<sup>16</sup> foi uma exigência unânime, assim com a experiência comprovada de atuação como líder de equipe no Regime de Colaboração em Educação do Estado da Paraíba instituído por Lei e Matrícula ativa na Secretaria de Estado da Educação da Paraíba (Paraíba, 2023a).

Ou seja, mesmo que o processo seletivo tenha sido “democraticamente” divulgado por chamada pública da SEECT/FAPESQ/PB, com abrangência a todas as licenciaturas na maioria das vagas, contraditoriamente, existiam requisitos específicos que restringiam a participação ampla de candidatos, conforme exigências citadas no parágrafo anterior.

É importante reafirmar que, no período de 2021 a 2023, o Integra PB não contou com a participação de universidades públicas na formação continuada de professores nem na elaboração de materiais didáticos. Essa ausência evidencia a centralização das ações na estrutura administrativa do programa, reforçando um modelo técnico-operacional voltado para a padronização de processos, cumprimento de metas e resultados mensuráveis. Ao priorizar a gestão centralizada em detrimento do diálogo com a universidade, o programa limita a diversidade de saberes pedagógicos e a inovação na implementação das políticas educacionais.

Em continuidade ao processo de implementação e às alterações do programa em estudo, em 2023 o nome **Integra PB** deixou de ser o termo usual para se referir à política em vigência, respaldada pela Lei nº 12.026, de 12 de agosto de 2021, embora a política não tenha sido extinta. Dessa forma, a iniciativa passou a ser denominada “**Regime de Colaboração em Educação da Paraíba**”, incorporando outras políticas do cenário educacional nacional e estadual, conforme análise dos editais publicados pela FAPESQ no ano de 2023. Nesse contexto, em outubro do mesmo ano, foram divulgados dois editais com o objetivo de selecionar profissionais para atuarem em programas educacionais na Paraíba, tendo como um dos focos principais a formação continuada de docentes.

---

<sup>16</sup> O perfil de Especialista em Gestão além da formação em Licenciatura, exigência Pós-graduação em Supervisão e Orientação Educacional. A vaga de Especialista em Tecnologia da Informação solicitava formação superior em Ciência de Dados. No entanto, a vaga para Especialista em Educação Infantil foi a única que tinha nos quesitos obrigatórios a Licenciatura em Pedagogia. Para os demais perfis não especificavam em que Licenciatura o candidato deveria ser formado, mas para todas as vagas eram requisitadas experiências profissionais particulares para o desenvolvimento das atribuições no contexto do Regime de Colaboração (Paraíba, 2023a).

O Edital nº 32/2023 – SEE/FAPESQ/PB tratou da chamada pública destinada à seleção de equipes de profissionais para atuação no Regime de Colaboração em Educação da Paraíba, abrangendo o Programa Paraíba Primeira Infância, o Pacto Alfabetiza Mais Paraíba e o Compromisso Nacional com a Criança Alfabetizada (Paraíba, 2023b). O objetivo da chamada pública consistia em “implementar a edição 2023-2024 do Regime de Colaboração ou ministrar treinamentos e capacitações, conforme legislação vigente” (Paraíba, 2023b, p. 1).

Nesse sentido, o Alfabetiza Mais Paraíba — Pacto Estadual pela Alfabetização na Idade Certa — e o Prêmio Escola Referência em Aprendizagem foram instituídos pela lei nº 12.701 de 27 de junho de 2023. O Alfabetiza Mais Paraíba abrange estratégias e metodologias para a melhoria dos resultados de aprendizagem na etapa da alfabetização. O Prêmio Escola Referência em Aprendizagem, instituído sob a mesma lei do Pacto Alfabetiza Mais Paraíba, tem a finalidade de promover a alfabetização na idade certa, reconhecer as escolas públicas das redes estadual e municipais que alcançarem os melhores desempenhos em alfabetização. Além disso, visa apoiar as instituições que apresentarem resultados insatisfatórios, conforme indicado pelo Índice do Sistema de Avaliação em Larga Escala da Paraíba (Paraíba, 2023b).

Em relação à política de premiação das escolas, por meio de bonificação baseada em resultados, essa prática tem sido criticamente analisada no campo educacional por se apoiar em princípios gerencialistas e meritocráticos. Segundo Freitas (2012), tais mecanismos reforçam a lógica da competição entre escolas e professores, transformando a educação em um espaço pautado por metas produtivistas que pouco consideram as complexidades do processo pedagógico. Nessa mesma perspectiva, Afonso (2009) interpreta essas políticas como expressão de um modelo de *accountability*<sup>17</sup> que enfatiza a responsabilização individual e institucional em detrimento da garantia de condições estruturais adequadas. Dessa forma, embora a bonificação seja apresentada como uma estratégia de valorização e incentivo, revela-se limitada e potencialmente excludente, ao priorizar resultados numéricos em detrimento de uma concepção mais ampla e qualitativa de educação.

No que se refere ao Compromisso Nacional com a Criança Alfabetizada (CNCA), trata-se de uma política educacional nacional instituída pelo Decreto nº 11.556, de 12 de

<sup>17</sup> “A *accountability* na educação remete à exigência de que escolas, professores e sistemas educacionais prestem contas de seus resultados, geralmente medidos por indicadores de desempenho, sob a lógica de responsabilização, frequentemente associada a políticas de avaliação externa e de caráter gerencialista” (Afonso, 2009, p. 15).

junho de 2023. Dessa forma, o CNCA integra o conjunto de políticas educacionais do terceiro mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (PT), tendo “a finalidade de garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras, elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem-sucedidas” e reúne esforços da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios para alcançar esse objetivo (Brasil, 2023, p. 1).

Embora o texto oficial destaque a garantia do direito à alfabetização como fundamento para “trajetórias escolares bem-sucedidas”, essa formulação assume um caráter prescritivo e tecnicista, ao não problematizar as desigualdades estruturais que atravessam o processo educativo (Saviani, 2010; Freire, 1996). Além disso, o discurso da cooperação entre entes federativos, apresentado como “reunião de esforços”, frequentemente mascara as assimetrias na implementação das políticas públicas, transferindo a responsabilidade direta aos municípios, como observado na crítica à centralidade da gestão e ao deslocamento das responsabilidades para os níveis locais (Freire, 1987; Saviani, 2017).

No âmbito do Edital nº 32/2023 – SEE/FAPESQ/PB, foram disponibilizadas 57 vagas, além de cadastro de reserva, para diferentes perfis profissionais, com o intuito de implementar os programas mencionados. Foram aceitos candidatos sem vínculo empregatício com a Secretaria de Estado da Educação da Paraíba, entretanto, possuir matrícula estadual ativa era um requisito para os perfis de formador regional e estadual. No que tange aos formadores, particularmente, haviam variações quanto a formação acadêmica, mas, o quesito da experiência profissional era comum para todos e dizia respeito ao

domínio técnico dos marcos legais tais como, **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, Proposta Curricular do Estado da Paraíba, Planos Nacional e Estadual de Educação do Estado da Paraíba, Lei de Diretrizes e Bases Nacional da Educação (LDB), entre outros; matrícula na rede estadual ativa; domínio técnico em metodologias e ferramentas de Gestão educacional; experiência em pacote *Office (Word, Excel, Power Point)*; domínio de ferramentas digitais (*Youtube, Google Meet, Teams*); habilidades de comunicação verbal e escrita para administrar relações interpessoais e comunicação formativa com os municípios da Paraíba, elaboração de pautas formativas, ministrar formações de forma presencial e remota, elaboração de materiais didático-pedagógico, sendo avaliações, sequências didáticas, orientações e ações interventivas para o processo de ensino e aprendizagem nas redes de ensino (Paraíba 2023d, p. 04, grifo nosso).

Diante de tais exigências, percebe-se o quanto a apropriação de conhecimentos acerca dos documentos normativos, especificamente a BNCC, estão cada vez mais evidenciados nas políticas educacionais brasileiras. Nesse sentido, o domínio dos documentos referenciados neste edital reforça o que está indicado nas Diretrizes

Operacionais do Integra PB, no que diz respeito aos objetivos da formação continuada, como sendo:

sensibilizar as equipes escolares e os/as formadores/as do INTEGRA, a compreender e colocar em prática no âmbito escolar os documentos norteadores da educação, tais como: **Base Nacional Comum Curricular**, Plano Nacional de Educação e Plano Estadual de Educação da Paraíba, Diretrizes Operacionais Curriculares da Paraíba, Diretrizes Operacionais do INTEGRA, entre outros, e apoiar o estudo e a utilização do uso das sequências didáticas interdisciplinares para alcançar as metas estabelecidas pelo PNE e PEE-PB (Paraíba, 2022, grifo nosso).

Nesse sentido, a BNCC, conforme destacam Tarlau e Moeller (2020, p. 558), não apenas estabelece padrões nacionais de aprendizagens, mas também pode servir como instrumento para a expansão de testes padronizados, avaliações de professores, pagamentos por mérito e aulas roteirizadas, refletindo uma abordagem educacional orientada por princípios mercadológicos. No contexto do Integra PB, essa lógica se manifesta na ênfase à formação continuada de docentes, à padronização de conteúdos e à responsabilização dos profissionais pelo alcance de metas específicas. Assim, a BNCC funciona como referência normativa e técnica que sustenta o modelo de *accountability*, reforçando práticas centralizadas e técnico-administrativas, em detrimento de uma educação mais contextualizada e sensível às diversidades locais.

Nessa perspectiva, Dourado e Oliveira (2014) apontam que a BNCC, aliada à implementação de propostas e dinâmicas curriculares, promove a padronização e a simplificação do currículo, com ênfase predominante nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Os autores destacam que a BNCC está fortemente vinculada à lógica das avaliações padronizadas, desconsiderando tanto as especificidades do contexto brasileiro quanto as diretrizes curriculares nacionais para os diferentes níveis da Educação Básica, além das particularidades inerentes às distintas etapas e modalidades de ensino.

Peroni *et al.* (2019) sustentam que, diante dos limitados avanços democráticos resultantes da dinâmica de correlação de forças, observa-se uma reorganização estratégica dos setores empresariais e neoconservadores, que atuam com o objetivo de retomar a direção política da educação. As autoras destacam que o interesse desses grupos frente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) evidencia uma disputa em torno de um projeto de nação e da formação do trabalhador, na qual a educação assume papel estratégico para os interesses do grande capital.

Dessa forma, constata-se que o Integra PB mantém estreita consonância com a BNCC, a qual, no âmbito das políticas educacionais, tem se configurado como um dos principais determinantes para a implementação de programas de formação inicial e continuada de professores. Ademais, ao reforçar a centralidade das avaliações estandardizadas, a BNCC acaba por induzir a padronização das práticas pedagógicas, contribuindo para o engessamento das estratégias docentes e para a limitação da autonomia pedagógica no contexto escolar.

Em continuidade à análise da política em questão, a próxima seção examina a relação do Integra PB com políticas de abrangência nacional voltadas à alfabetização, evidenciando a articulação entre diretrizes nacionais e iniciativas locais, especialmente aquelas direcionadas à formação continuada de professores dos anos iniciais.

### **5.3 O Integra PB e as articulações com o contexto educacional nacional e estadual**

Os dois primeiros anos de implementação do Integra PB (2021 e 2022) ocorreram em um contexto marcado pela pandemia da COVID-19, que evidenciou, entre outras questões sociais, as fragilidades históricas da educação brasileira. A gestão educacional durante o governo de Jair Bolsonaro (PL) caracterizou-se por um cenário de descontinuidade, negligência e precarização das políticas públicas voltadas ao setor, comprometendo a garantia do direito à educação de forma equitativa e de qualidade.

Pronko (2020) assevera que o imperativo da retomada do funcionamento econômico pleno, sustentado da maneira mais extrema pelas posições governamentais negacionistas, também atravessa as proposições para a retomada precoce do trabalho escolar interrompido. Conforme a autora, a definição de procedimentos emergenciais e a construção do ‘novo normal’ para a educação pública se tornaram tarefas prioritárias de organismos internacionais e organizações empresariais desde muito cedo, de maneira quase concomitante ao fechamento das escolas.

Logo, em vez de adotar e apoiar estratégias coordenadas para enfrentar os impactos da crise sanitária sobre a aprendizagem e as desigualdades educacionais, o governo federal demonstrou ausência de diretrizes nacionais consistentes por parte do Ministério da Educação (MEC). Essa postura implicou a transferência de responsabilidades para estados e municípios, ampliando as disparidades regionais quanto ao acesso às tecnologias digitais e às condições mínimas necessárias para a realização do ensino remoto.

Conforme apontam Oliveira e Vieira (2021), a crise educacional durante a pandemia foi agravada por uma condução política marcada pelo negacionismo científico e pela recusa em estruturar um plano emergencial de apoio às redes de ensino. Ademais, a lógica gerencialista e a ênfase em políticas de responsabilização, sem considerar as desigualdades históricas da educação brasileira, evidenciaram a precariedade de um sistema que já enfrentava desafios estruturais.

Nesse cenário, a pandemia não apenas acentuou o retrocesso educacional, como também evidenciou um projeto político de desvalorização da educação pública, dos profissionais da educação e da ciência, alinhado à racionalidade neoliberal e à lógica do Estado mínimo. Diante tal cenário, é possível inferir que esse período configurou-se como um dos mais críticos da história da educação brasileira, marcado pelo aumento da evasão escolar, pelo aprofundamento das desigualdades sociais e pela ausência de um compromisso efetivo do governo federal com a garantia do direito à educação.

Em 2023, com o retorno de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) à presidência do Brasil, a educação voltou a ocupar espaço central nas pautas governamentais. Embora ainda persistam fortes influências das políticas neoliberais, o cenário educacional apresenta sinais de reconstrução, configurando-se como um movimento que pode ser ilustrado como a educação “ressurgimento das cinzas”.

No âmbito nacional, o Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), revogando o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que havia estabelecido a Política Nacional de Alfabetização (PNA) durante o governo Bolsonaro. De acordo com a legislação o CNCA configura-se como um instrumento de cooperação entre os entes federativos, com o objetivo de assegurar a alfabetização de todas as crianças brasileiras até o final do 2º ano do ensino fundamental, bem como de recuperar as aprendizagens de estudantes do 3º, 4º e 5º anos que foram impactadas pela pandemia (Brasil, 2023).

Na esfera estadual, o Integra PB passou a apoiar duas políticas educacionais alinhadas às diretrizes do CNCA. Entretanto, é importante reconhecer que tais iniciativas enfrentam obstáculos estruturais e históricos: desigualdades regionais, lacunas na infraestrutura escolar e limitações na formação docente que comprometem a implementação dessas políticas, mostrando que a reconstrução do sistema educacional exige mais do que decretos, demandando planejamento, recursos consistentes e acompanhamento crítico contínuo.

Dito isto, o esquema a seguir ilustra a atual configuração do Integra PB, que passou a apoiar duas políticas educacionais paraibanas alinhadas às diretrizes do Compromisso Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (CNCA).

**Figura 7** Articulação do Integra PB com políticas educacionais nacionais e estaduais



**Fonte:** Guia Alfabetiza Mais Paraíba, 2023

A Figura 7 evidencia a forma como o Programa Integra PB se articula com políticas educacionais em âmbito nacional e estadual, destacando sua função de integração e apoio técnico aos municípios paraibanos. Observa-se que o programa atua como mediador entre as diretrizes do Compromisso Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (CNCA) e as políticas estaduais, estabelecendo a implementação de práticas pedagógicas alinhadas às metas de alfabetização alinhadas a BNCC.

O documento Guia do Alfabetiza Mais Paraíba evidencia que o Integra Educação PB “torna-se um grande guarda-chuva de iniciativas em prol da educação de qualidade, regulamentado pela Lei nº 12.026, de 12 de agosto de 2021”, estando, portanto, o Pacto

Alfabetiza Mais Paraíba “resguardado por esse guarda-chuva, tendo como foco específico a alfabetização com equidade para todas as crianças na idade certa” (Paraíba, 2023g, p. 10).

Importa destacar que o Pacto Alfabetiza Mais Paraíba é apoiado pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), pela União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e pelo Integra Educação PB, tendo como parceiros a Associação Bem Comum, a Fundação Lemann, o Instituto Natura e a Federação das Associações de Municípios da Paraíba (FAMUP) (Paraíba, 2023g).

A presença significativa da Associação Bem Comum, da Fundação Lemann e do Instituto Natura no contexto do Integra PB evidencia a lógica das parcerias público-privadas (PPP), que, embora possibilitem a disponibilização de recursos, formação e tecnologias, implicam na inserção de agendas privadas nas políticas públicas, influenciando decisões estratégicas e a definição de prioridades educacionais de acordo com interesses externos ao âmbito coletivo da educação.

Peroni (2013) advoga que, com a ampliação das parcerias público-privadas e o fortalecimento do terceiro setor, o setor privado não apenas influencia a agenda das políticas públicas, mas passa a determinar aspectos essenciais da execução, incluindo conteúdos e gestão educacional, o que acarreta profundas implicações para a democratização da educação.

No contexto do Integra PB, observa-se que a presença das entidades privadas mencionadas reforça essa lógica, na medida em que essas organizações exercem influência significativa sobre a formação continuada de professores, a definição de prioridades pedagógicas e a implementação das práticas educacionais nos municípios paraibanos, evidenciando a permeabilidade das políticas públicas à lógica neoliberal.

Nesse sentido, a educação pública em geral, e a formação de professores, em particular, têm sido orientadas por metodologias e indicadores de desempenho baseados em lógicas gerencialistas, prescritivas e centradas em resultados mensuráveis. Soares (2014) ressalta que essa dinâmica pode comprometer a autonomia das redes de ensino e dos docentes, ao deslocar o protagonismo pedagógico para instâncias externas, reduzindo o espaço de debate sobre processos educativos mais amplos e contextualizados.

Ao contrário de programas que o antecederam, o Integra PB – “Regime de Colaboração” em Educação do Estado da Paraíba – não demonstra preocupação em envolver instituições formativas de caráter público, como as universidades. Paradoxalmente, observa-se que, em 2023, houve um explícito atrelamento do programa a institutos privados, conforme explanado anteriormente. Tal envolvimento revela-se preocupante, considerando

os interesses econômicos e ideológicos desses grupos, podem influenciar a educação pública e buscar moldar a formação dos sujeitos de acordo com sua própria agenda (Tarlau; Moeller, 2020).

Assim, finalizando as etapas seletivas para composição das equipes de profissionais destinadas para atuar no “Regime de Colaboração da Paraíba” (Integra PB), foi divulgado o edital nº 33/2023 – SEE/FAPESQ/PB referente à seleção pública de formadores municipais de alfabetização para cada um dos 223<sup>18</sup> (duzentos e vinte e três) municípios paraibanos pactuantes e vinculados às 14 (catorze) Gerências Regionais de Ensino da Paraíba. A partir desse processo, infere-se que o atrelamento do Integra PB com o CNCA, favoreceu a pontuação dessa política estadual com todos os municípios paraibanos.

A figura a seguir apresenta a articulação entre as políticas educacionais vigentes na Paraíba, evidenciando as ações relacionadas à alfabetização e à educação infantil, bem como a hierarquia de funções no contexto estadual e municipal

**Figura 8** Políticas nacionais e estaduais de alfabetização e educação infantil articuladas ao Regime de Colaboração em Educação da Paraíba (Integra PB)



Fonte: Guia Alfabetiza Mais Paraíba (2023).

<sup>18</sup> O estado da Paraíba apesar de ser composto por 223 municípios foram ofertadas, no edital em questão, 233 vagas para o perfil de formadores alfabetizadores municipais. A maioria dos municípios teve direito a 1 (uma) vaga. No entanto, para Bayeux, Cabedelo, Cajazeiras, Santa Rita, Sousa e Patos foram disponibilizadas 2 (duas) vagas; Campina Grande e João Pessoa 3 (três) vagas. Os candidatos aprovados tornavam-se bolsistas da FAPESQ com remuneração mensal de R\$1.000,00 (um mil reais), a partir da assinatura do Termo de Outorga até março de 2024, com comprovação de 20 (vinte) horas semanais destinadas para as demandas do Regime de Colaboração em Educação Paraíba (Paraíba, 2023).

A Figura 8 evidencia de forma sintética a articulação entre as políticas nacionais e estaduais de alfabetização e educação infantil no âmbito do Regime de Colaboração em Educação da Paraíba (Integra PB), certamente visando uniformizar as práticas pedagógicas nos municípios.

No entanto, essa configuração evidencia a lógica prescritiva e gerencialista que permeia as políticas educacionais contemporâneas, alinhadas a uma concepção de ensino pautada em resultados mensuráveis e em indicadores de desempenho. A articulação mostrada na figura sugere uma hierarquização de funções em que as instâncias externas – em nível federal e estadual – detêm o protagonismo, enquanto os municípios e profissionais docentes assumem o papel de executor. Tal dinâmica reforça críticas feitas por estudiosos como Soares (2024) e Tarlau e Moeller (2020), segundo os quais políticas de caráter neoliberal tendem a deslocar a autonomia pedagógica e subordinam a prática docente a interesses administrativos e econômicos, em detrimento da reflexão crítica e da ação emancipatória no ensino.

Além disso, é válido considerar que a adesão dos 223 municípios ao Regime de Colaboração em Educação da Paraíba foi, possivelmente, motivada pelo arcabouço legal e financeiro relacionado ao “ICMS Educacional, Prêmio e Incentivos às Escolas e Bolsas-Incentivo para Profissionais da Educação”, mediado pela criação do Pacto Alfabetiza Mais Paraíba e do Prêmio Escola Referência em Aprendizagem. Tais mecanismos tinham o objetivo de incentivar prefeitos, secretários e escolas a comprometerem-se com a alfabetização dos estudantes paraibanos na idade certa (Paraíba, 2023c, p. 2).

Para tanto, os resultados das avaliações somativas do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado da Paraíba (SIAVE-PB) são considerados parâmetros essenciais para o cálculo dos incentivos financeiros aos municípios, das premiações e incentivos às escolas com melhores resultados educacionais, bem como do apoio às escolas com baixo desempenho, todos aferidos por meio das referidas avaliações (Paraíba, 2023c).

Dessa forma, o SIAVE-PB foi criado por meio do Decreto nº 44.054, de 4 de setembro de 2023, com o objetivo de avaliar e aprimorar continuamente a qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes da educação básica na Paraíba, por meio da atuação da Secretaria de Estado da Educação (Paraíba, 2023h). Sendo assim,

O SIAVE-PB consiste em um Sistema de Avaliação Externa em larga escala, por meio da produção e da disponibilização de dados e de informações sobre os processos de ensino e de aprendizagem, com o objetivo de propiciar a reflexão-ação-reflexão dos gestores estaduais e municipais de

educação, e dos profissionais nas respectivas unidades escolares e estudantes a respeito de como corrigir o déficit de aprendizagem e atingir as metas propostas.

Os instrumentos do SIAVE-PB serão aplicados em todas as unidades da Rede Estadual de Ensino e em todos os municípios aderentes ao Regime de Colaboração Integra Educação Paraíba (Paraíba, 2023h, p. 5, Arts. 1º-2º).

De acordo com o decreto em questão, o SIAVE-PB utiliza instrumentos destinados a evidenciar a qualidade das diferentes etapas da educação básica. Para tanto, contempla a aplicação de avaliações externas diagnósticas, formativas e somativas para estudantes do Ensino Fundamental e Médio; a Avaliação da Fluência Leitora e Oralidade (AFLOPB) para os estudantes do ciclo de alfabetização; além de questionários que abordam aspectos relacionados à aprendizagem, à infraestrutura e à gestão escolar.

Também está prevista, nesse documento, a realização de avaliação externa de desempenho, composta por testes cognitivos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, fundamentados na Matriz SAEB e na Proposta Curricular do Estado da Paraíba, além da inserção gradual de avaliações para os demais componentes curriculares, de acordo com a capacidade operacional e financeira da Secretaria de Estado da Educação. Os resultados obtidos por meio desses instrumentos avaliativos são utilizados na elaboração e divulgação de um painel de aprendizagem, com o objetivo de subsidiar o alcance das metas do SIAVE-PB, que são:

- I- nortear e subsidiar a implantação e a implementação de Políticas Públicas de Educação no âmbito do Estado;
- II- oferecer às escolas e à sociedade paraibana informações relacionadas ao aprendizado dos estudantes da educação;
- III – implementar a cultura de avaliação no processo de ensino do Estado;
- IV – orientar os programas de formação dos profissionais de educação que atuam nas unidades de ensino que ofertam a educação básica;
- V – obter dados e informações sobre o desempenho dos estudantes em relação ao **desenvolvimento das competências e das habilidades** cognitivas referentes às etapas da educação básica;
- V- identificar fatores externos e internos as escolas que influenciam na aprendizagem dos estudantes;
- VII – construir indicadores relativos à aprendizagem que contribuam para o sucesso da gestão escolar;
- VIII- desenvolver competências técnica e científica na área de avaliação da Educação Básica no Estado da Paraíba, para fortalecer a cooperação entre as instâncias envolvidas (Paraíba, 2023h, p. 5, Art. 5º, grifo nosso).

Desse modo, os objetivos do SIAVE demonstram dar continuidade a uma política que já vinha sendo construída em âmbito estadual, por meio do Avaliando IDEPB, estreitamente vinculada às políticas de avaliação externa em larga escala. Compreende-se, portanto, que essa “cultura de avaliação” acaba por direcionar os programas de formação

continuada de professores da educação básica, com ênfase no ensino de competências e habilidades previstas na BNCC. Ao mesmo tempo, reforça-se a relação do estado com institutos e organizações de direito privado, que se beneficiam desse “mercado” criado pelas políticas de avaliação e padronização curricular.

Dando continuidade à abordagem sobre o Integra PB, o capítulo a seguir apresenta as dinâmicas e orientações formativas do programa em âmbito municipal, bem como analisa, sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, a concepção de formação continuada revelada ao longo desta pesquisa.

## **6-FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ÂMBITO DO INTEGRA EDUCAÇÃO PB**

O presente capítulo discorre sobre as propostas e dinâmicas de formação continuada do Integra PB, no período de 2021 a 2023, refletindo sobre a realização dos encontros formativos e as orientações previstas para a replicação das formações nos municípios pactuantes do programa, sobretudo considerando o contexto pandêmico da COVID-19.

Retomam-se, ainda, as reflexões acerca das concepções de formação continuada em disputa, de modo a possibilitar a análise e a identificação da(s) concepção(ões) de formação continuada de professores evidenciada(s) no Integra PB, sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético.

### **6.1 Propostas de formação continuada do Integra PB e sua materialização no contexto dos encontros formativos**

Para compreender as propostas de formação continuada do Integra PB e identificar a(s) concepção(ões) de formação subjacente(s) a essa política educacional, é imprescindível considerar que diversos fenômenos, interligados entre si, provocam a disputa entre diferentes projetos societário e educacional no Brasil.

Nesse sentido, Silva, Silva e Freire (2022) advogam que a educação deve ser analisada à luz dos determinantes históricos, socioeconômicos e culturais que a influenciam. As autoras ressaltam que a região Nordeste se apresenta, historicamente, em um cenário marcado por desigualdades sociais e educacionais, e que os avanços na modernização da gestão pública e na melhoria dos indicadores educacionais, caso não sejam acompanhados de medidas que reduzam essas disparidades, podem, paradoxalmente, reforçar novas formas de discriminação e exclusão.

Logo, torna-se indispensável refletir sobre as informações contidas no Programa de Governo da Coligação A Força do Trabalho<sup>19</sup>, referentes ao primeiro mandato do atual

---

<sup>19</sup> O Programa de Governo da Coligação A Força do Trabalho envolvia os seguintes partidos: PSB, PDT, PT, DEM, PPS, AVANTE, PTB, PRP, PODEMOS, PCdoB, PRB, PMN, REDE e PROS. Informação disponível em: [https://estaticog1.globo.com/2018/11/promessas/Paraiba\\_Joao.pdf](https://estaticog1.globo.com/2018/11/promessas/Paraiba_Joao.pdf)

reeleito governador da Paraíba, João Azevêdo Lins Filho<sup>20</sup> (PSB), de modo a contribuir para o entendimento de aspectos relacionados à educação no estado.

O documento em questão destaca que a Paraíba herdou um legado de conquistas e modernização durante os oito anos em que o governador Ricardo Coutinho (PSB) esteve à frente da gestão estadual, período em que João Azevêdo (PSB) integrou sua equipe governamental. Segundo a concepção da Coligação A Força do Trabalho, o estado obteve experiências exitosas relacionadas à modernização administrativa, ao equilíbrio fiscal e à implementação de políticas públicas voltadas ao resgate social e à ampliação da capacidade de investimento da Paraíba (Programa de Governo, 2018).

Diante desse contexto, a proposta do novo ciclo de governo indicava como eixo orientador o trinômio: Consolidar, Expandir e Avançar as ações governamentais já iniciadas. No âmbito da educação, o projeto da Coligação estruturava-se em torno de três paradigmas essenciais, capazes de conferir “densidade e credibilidade programática e social” (Programa de Governo, 2018, p. 11). O primeiro desses paradigmas estava direcionado ao:

[...] alinhamento com a **AGENDA 2030 PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL**, instituída e coordenada pela Organização das Nações Unidas/ONU. Fruto do compromisso de dezenas de países com o desenvolvimento sustentável, a AGENDA é um plano de ação para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade. Ela busca fortalecer a paz universal com mais liberdade e reconhece que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema, é o maior desafio global e um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável (Programa de Governo, 2018, p. 11, grifo do autor).

Esse paradigma evidencia a influência de organismos internacionais nas políticas educacionais da Paraíba e, com o objetivo de alinhar o estado à Agenda 2030, a proposta consistia em oferecer “uma educação pública inclusiva e equitativa de qualidade em todos os níveis [...] que ajude a adquirir ou aperfeiçoar conhecimentos e habilidades necessárias para explorar as oportunidades e participar plenamente da sociedade” (Programa de Governo, 2018, p. 11).

Ao analisar esse paradigma, torna-se imprescindível considerar os apontamentos de Maués e Camargo (2022), que indicam que as políticas de formação de professores estão

<sup>20</sup> O governador da Paraíba, João Azevedo, é filiado ao Partido Socialista Brasileiro (PSB), que se define ideologicamente como um partido socialista democrático voltado para o desenvolvimento sustentável do país. No estado, o PSB se posiciona como uma alternativa aos governos de caráter patrimonialista e oligárquico que historicamente administraram a Paraíba, sendo amplamente influenciados por famílias tradicionais da região (Silva, et al. 2019).

inseridas na lógica da globalização neoliberal e orientadas pela Agenda Global de Educação (AGE), a qual busca adequar trabalhadores e trabalhadoras às demandas do capital em uma sociedade informatizada. Difundida em conferências e fóruns internacionais e operacionalizada por organismos globais, a AGE exerce forte influência na formulação das políticas educacionais, frequentemente subordinando-as a interesses econômicos internacionais.

O segundo paradigma do projeto educacional da Coligação consistia no comprometimento com as metas e estratégias do PNE (2014-2024) e do PEE-PB (2015-2025). O documento da Coligação destacava que os objetivos e ações do PEE-PB (2015-2025) foram “prejudicados pelos efeitos das restrições financeiras e orçamentárias impostas pelos retrocessos da política econômica federal” (Programa de Governo, 2018, p. 11).

O terceiro paradigma fundamenta-se no compromisso com a consolidação e expansão do “LEGADO DE CONQUISTAS 2011-2018, que era um conjunto de políticas, programas e ações empreendidas pelo Governo da Paraíba [...] que transformou, profundamente, o sistema estadual de ensino público” (Programa de Governo, 2018, p. 12, grifo do autor). Diante dos paradigmas expostos, percebe-se que as propostas educacionais do candidato João Azevêdo (PSB) para o período de 2019-2022, expressaram

seu compromisso com a pauta educacional em curso, tanto a definida em acordo internacional afiançado pela ONU, quanto em relação às políticas estabelecidas no nível nacional, pelo PNE (2014-2024) e estadual, pelo PEE (2015-2025) e as medidas adotadas pela gestão de Ricardo Coutinho (Silva, *et al.*, 2018, p. 99-100).

Tal acordo revela a influência de interesses econômicos e políticos que transcendem os contextos municipal e estadual, moldando de forma prescritiva os programas destinados à formação continuada de professores. Observa-se, portanto, que o Integra PB se configura como um mecanismo de alinhamento da educação paraibana a demandas externas, frequentemente pautadas por metas mensuráveis e indicadores de desempenho. A articulação entre diretrizes nacionais e internacionais evidencia como a formação continuada de docentes é orientada por uma lógica de mercado e de eficiência administrativa, em detrimento das necessidades concretas e contextuais das escolas e dos educadores locais.

Logo, para compreender a(s) concepção(ões) de formação continuada do Integra PB, é fundamental situar a educação paraibana dentro de uma totalidade mais ampla, que condiciona a formulação e a implementação de políticas educacionais locais. Nesse contexto, a educação no estado é atravessada por acordos políticos e interesses econômicos que

extrapolam as fronteiras municipais e estaduais, de modo que decisões de âmbito nacional e internacional influenciam, determinantemente, no projeto de formação continuada de professores das redes públicas de ensino da Paraíba.

Considerando tais especificidades, a formação continuada do Integra PB está sob a responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba (SEECT-PB) e da Comissão Executiva do Integra PB (CEINTEGRA), tendo como finalidade “garantir a potencialização do desenvolvimento profissional e a qualidade dos anos iniciais do Ensino Fundamental” (Paraíba, 2022f, p. 20). Ainda conforme o documento supracitado, que estabelece as Diretrizes Operacionais do Integra Educação Paraíba, os principais objetivos das propostas de formação docente são:

sensibilizar as equipes escolares e os/as formadores/as do INTEGRA, compreender e colocar em prática no âmbito escolar os documentos norteadores da educação, tais como: Base Nacional Comum Curricular, Plano Nacional de Educação e Plano Estadual de Educação da Paraíba, Diretrizes Operacionais Curriculares da Paraíba, Diretrizes Operacionais do INTEGRA, entre outros, e apoiar o estudo e a utilização do uso das sequências didáticas interdisciplinares para alcançar as metas estabelecidas pelo PNE e PEE-PB (Paraíba, 2022f, p. 20-21).

A respeito de tais objetivos, concorda-se com Freitas (2018) ao assinalar que a vinculação da formação continuada docente à BNCC representa um retrocesso no campo da formação de professores, pois reduz o processo educativo à mera aquisição de habilidades e competências previamente estabelecidas. Tal perspectiva desconsidera a complexidade da prática pedagógica e ignora os contextos socioculturais nos quais os docentes atuam. Além disso, deslegitima propostas construídas democraticamente com a participação de educadores e entidades representativas, como aquelas contidas na Resolução CNE/CP nº 02/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior — cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura — e para a Formação Continuada.

Conforme documento da Anfope (2023), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi concebida em sintonia com os imperativos de uma agenda global orientada por diretrizes de organismos multilaterais, como o Banco Mundial, a UNESCO e a OCDE. O documento enfatiza, ainda, que sua formulação reflete a influência da lógica empresarial privatista no campo da educação básica, impulsionada por reformadores empresariais que, no Brasil, têm atuado por meio do Movimento Todos Pela Educação (TPE) e de outros grupos vinculados a interesses privados. Tal configuração revela o deslocamento da política educacional de um

projeto de caráter público e democrático para uma perspectiva alinhada ao mercado, priorizando padrões de eficiência, produtividade e controle em detrimento da valorização das diversidades regionais e das necessidades concretas das escolas e dos professores.

De acordo com Martins (2009), o Movimento Todos Pela Educação (TPE) foi criado em 2005 por um grupo de líderes empresariais, com o objetivo de analisar a realidade educacional brasileira à luz das exigências do capitalismo contemporâneo. A leitura feita por esse grupo apontava a baixa qualidade da educação nacional como um entrave à competitividade do país no cenário global, além de um fator que comprometia a coesão social da população. Essa perspectiva evidencia a vinculação entre educação e mercado, deslocando o debate do direito social à educação para uma lógica de instrumentalização da escola em função do desenvolvimento econômico, com ênfase na produtividade e na formação de mão de obra ajustada às demandas do capital.

Martins (2009) sustenta que, a partir dessa análise, o grupo identificou que a suposta incapacidade técnica e política dos governos em implementar políticas educacionais eficazes ao longo dos anos gerou obstáculos significativos para os interesses do capital. Em resposta, o Todos Pela Educação foi criado com o objetivo de transformar o cenário educacional brasileiro, enfocando a melhoria da “qualidade” da educação. Para viabilizar suas ações, o movimento desenvolveu o Compromisso Todos pela Educação, concebido como um plano estratégico de intervenção destinado a promover mudanças concretas no setor educacional.

Em contraposição à BNCC, elaborada sob forte influência do TPE, a Anfope defende a Base Comum Nacional (BNC), que não se confunde com a padronização curricular, mas se orienta pela construção de um projeto educacional emancipador. Nessa perspectiva, a formação do profissional da educação deve apoiar-se em uma compreensão ampliada do fenômeno educativo, possibilitando-lhe analisar criticamente os fatores determinantes e as contradições do contexto em que atua. Mais do que isso, espera-se que o docente seja capaz de intervir nesse cenário, criando condições para a efetivação de processos de ensino e aprendizagem que respeitem as especificidades das modalidades de ensino e contribuam para a transformação social (Anfope, 2023).

Logo, pode-se considerar que a BNCC se constitui como base inspiradora para a (re)formulação das políticas de formação docente inicial e continuada, materializadas na BNC-Formação e na BNC-Formação Continuada. Essas bases alinham-se a orientações reducionistas de padronização curricular e à lógica da aquisição de habilidades e competências voltadas para um ensino restrito a conhecimentos considerados essenciais, de modo a preparar os estudantes, desde cedo, para atender às demandas do mercado de trabalho.

Os estudos de Silveira, Medeiros e Silva (2024, p. 14) apontam que as resoluções dessas bases amparadas pelos discursos de inovação, modernização e flexibilização do ensino representam um retrocesso, ao se alinharem ao projeto neoliberal que transforma a educação em um serviço subordinado à lógica empresarial, reduzindo o papel do Estado e esvaziando suas responsabilidades quanto à garantia do direito à educação. Os autores asseveram que a diminuição dos componentes teóricos no currículo, em favor da ênfase no “aprender a fazer”, evidencia um ensino de caráter instrumental e neotecnista, fundamentado na pedagogia das competências difundida por organismos internacionais desde a década de 1990, reforçando uma visão fragmentada e reducionista do processo educativo.

De acordo com Garcia e Silva (2023), diversos têm sido os mecanismos utilizados para exercer controle não apenas sobre o trabalho, mas também sobre as consciências dos profissionais da educação, intensificando os embates, no campo educacional, entre aqueles que defendem projetos pedagógicos e concepções de educação divergentes.

Nesse processo, tais bases revogaram a Resolução CNE/CP nº 02/2015, que havia sido construída de forma democrática e em diálogo com diversas entidades educacionais. Em contrapartida, essas mesmas entidades continuam a lutar por sua retomada, por reconhecerem nela a preservação de princípios fundamentais a um projeto educacional crítico, emancipatório e socialmente referenciado. De acordo com a resolução em questão

a formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (Brasil, 2015b, Art. 3º).

O artigo 16 da Resolução nº 02/2015 defende que a formação continuada deve contemplar dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, incentivando o repensar do processo pedagógico, dos conhecimentos e dos valores que permeiam a prática docente. Tal formação abrange atividades como projetos de extensão, grupos de estudo, reuniões pedagógicas, cursos, programas e outras iniciativas que ultrapassam a formação mínima exigida para o exercício do magistério na educação básica. Sua finalidade central é promover a reflexão crítica sobre a prática educacional e estimular o aprimoramento técnico, pedagógico, ético e político dos professores (Brasil, 2015b).

A Resolução CNE/CP nº 02/2015 define que:

a formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do

profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação.

§ 1º Em consonância com a legislação, a formação continuada envolve:  
I - atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;

II - atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;

III - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de **educação superior formadora**;

IV - cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da **instituição de educação superior** (Brasil, 2015, Art.17, grifo nosso).

Diante do exposto, constata-se que a Resolução nº 2/2015 defendia uma formação continuada crítica e emancipadora, pautada na articulação entre teoria e prática e na valorização do trabalho docente como práxis transformadora. Em contrapartida, a BNCC e as BNC-Formação expressam a consolidação de uma racionalidade neoliberal, que subordina a formação às demandas do mercado e à lógica da eficiência, reduzindo o papel do professor a mero executor de competências previamente prescritas. A revogação dessa resolução evidencia o deslocamento de uma concepção formativa voltada à emancipação humana para outra orientada ao controle e à adaptação às exigências do capital.

Considerando que o Programa Integra PB foi instituído em 2021, em meio ao contexto de consolidação das BNC's — formuladas sob forte influência do empresariado — e da pandemia da Covid-19, a Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba (SEECT-PB) publicou a Portaria nº 418, de 17 de abril de 2020, que regulamentou o Regime Especial de Ensino, fundamentado o ensino remoto, além de estabelecer orientações que repercutiram intensamente nas decisões educacionais dos municípios paraibanos. Silva e Albino (2020), assinalam que tal proposta suscitou diversos questionamentos, sobretudo em função das desigualdades sociais e da limitação de acesso à internet e às tecnologias digitais e comunicacionais, que comprometeram a efetividade da política educacional no período.

Mesmo diante do contexto pandêmico, marcado por adoecimento em massa e elevado número de óbitos, coordenadores e formadores municipais do Integra PB foram convocados a participar de encontros formativos virtuais. Apesar das dificuldades, como a limitação ou ausência de acesso a recursos tecnológicos, a inexperiência no manuseio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), a instabilidade ou insuficiência da

conexão à internet, além de sentimentos de insegurança, medo, angústia, pânico e sobrecarga de trabalho, entre outros fatores limitantes e desafiadores, os encontros formativos foram efetivamente realizados. Inicialmente, utilizaram-se as plataformas *Google Meet* e *Microsoft Teams*; em seguida, ocorreram transmissões pelo *YouTube* e, posteriormente, os encontros passaram a ser realizados de forma presencial.

Contudo, essa realidade evidencia que a implementação do Integra PB durante a pandemia refletiu as limitações de uma formação continuada centrada na padronização e na normatização das práticas docentes, fortemente alinhada à BNCC e às diretrizes nacionais de avaliação e aprendizagem. A ênfase na execução das metas do programa, muitas vezes desconsiderando as condições concretas de acesso e participação dos professores, demonstra como a lógica de padronização curricular e de aquisição de habilidades orienta a formação continuada mais pelo cumprimento de indicadores do que pelo desenvolvimento crítico, emancipatório e contextualizado da prática pedagógica. Nesse sentido, a articulação entre políticas nacionais, agendas de avaliação em larga escala e a BNCC impõe limites à autonomia docente e evidencia a tensão entre os objetivos prescritivos do programa e as necessidades reais dos profissionais da educação nas redes municipais da Paraíba.

Assim sendo, os encontros formativos, realizados por especialistas selecionados pela SEECT/FAPESQ-PB, seguiam o modelo de formação “em cascata” (Gatti; Barreto, 2009). De acordo com as autoras, esse modelo caracteriza-se por uma dinâmica em que um primeiro grupo de profissionais é capacitado e, em seguida, assume o papel de formador de outro grupo, que, por sua vez, repassa os conhecimentos aos grupos subsequentes. Sobre essa dinâmica formativa, Curado Silva (2018) ressalta que:

os programas de formação continuada são elaborados (material) por professores especialistas e pesquisadores das áreas e trazem contribuições significativas para o campo conceitual e metodológico. Todavia, o formato dos cursos aposta na pirâmide, ou na ideia e formato de multiplicador chegando ao professor a interpretação do conteúdo-forma, por meio da qual perde-se o projeto e o sentido da escola (Curado Silva, 2018, p. 99).

A autora provoca uma reflexão sobre os programas de formação continuada, destacando que diversas políticas educacionais nacionais e estaduais têm adotado o modelo de multiplicadores, como ocorre no Integra PB. Contudo, ela ressalta que a formação só terá impacto no trabalho docente se estiver articulada ao sentido e às necessidades desse trabalho (Curado Silva, 2018, p. 97).

Vale destacar que essa dinâmica formativa é adotada por grande parte dos programas de formação continuada, incluindo o PNAIC e o SOMA, ambos antecedentes ao Integra PB e já discutidos no quarto capítulo desta dissertação. No caso dessas políticas, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) foi responsável pelos encontros formativos do PNAIC e, posteriormente, pelas formações e pela elaboração dos cadernos de atividades do SOMA.

O mesmo não ocorreu com o Integra PB, ou seja, nenhuma universidade participou diretamente das ações desse programa. Contudo, a Comissão Permanente de Concurso (CPCon), vinculada à Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), ficou responsável pela elaboração e aplicação das avaliações em larga escala, abrangendo o 1º ao 5º ano e o 9º ano do Ensino Fundamental em todos os municípios pactuantes do Integra PB.

Dessa forma, desde a sua criação, o eixo de formação continuada do Integra PB teve como foco principal a melhoria da aprendizagem dos estudantes e a elevação dos índices educacionais, os quais são mensurados por avaliações consideradas um dos principais indicadores da “qualidade” do ensino público. Mesmo em contexto pandêmico, em 2021, foram mantidas as avaliações em larga escala, tanto em âmbito estadual, por meio do Avaliando IDEPB, quanto em âmbito nacional, por meio das avaliações do SAEB. Nesse sentido, o Integra PB seguiu o fluxo das exigências estaduais e nacionais, pautado na lógica da gestão por resultados.

Verifica-se que as políticas de avaliação externa em larga escala vêm se aperfeiçoando e consolidando como uma das principais estratégias de governo na área educacional. Esse modelo, longe de ser circunstancial, perdura e se fortalece independentemente das orientações partidárias dos governantes, redirecionando a atuação do Estado e incorporando uma lógica individualista, competitiva e privatizante, conforme preconizado pela racionalidade neoliberal (Silva; Silva; Freire, 2022, p. 5).

Nesse contexto, os encontros formativos organizados pelas 14 Gerências Regionais de Ensino (GRE), em articulação com os municípios paraibanos, pautaram-se em momentos expositivos/interativos, com propostas de sequências didáticas voltadas a estudantes do 1º ao 5º ano. Além disso, houve o compartilhamento dos materiais utilizados nas formações, acompanhados de recomendações para sua aplicação tanto nas aulas remotas quanto no envio de atividades impressas. Cabe destacar que tais sequências didáticas foram disponibilizadas apenas em formato digital (PDF), transferindo aos municípios a responsabilidade pelas impressões, uma vez que o estado não realizou a distribuição desses materiais no recorte temporal desta pesquisa (2021-2023). Essa medida, ao mesmo tempo em que reafirma a padronização curricular, explicita a transferência de custos e

responsabilidades para as redes municipais, revelando as contradições de um modelo de gestão que prioriza resultados mensuráveis, mas negligencia condições concretas para a efetiva realização do trabalho pedagógico.

Os estudos de Gomes e Silva (2024) indicam que:

a formação continuada do Integra PB acontece de forma vertical e dedutiva, restando aos participantes utilizar as sequências didáticas que lhes são repassadas, baseando-se nos saberes e orientações recomendados nos encontros formativos. Também demonstram que eles não participam da seleção dos objetos de conhecimento, desconsiderando seus interesses, bem como sua importância para a reflexão e ressignificação do que efetivam em suas ações de ensino, na escolarização de conteúdos equivalente às práticas de linguagem<sup>21</sup> (Gomes; Silva, 2024, p. 224).

Com base nas reflexões dos autores supracitados, torna-se urgente problematizar a lógica verticalizada de formação continuada adotada pelo Integra PB, estruturada em um movimento de “cima para baixo”. Nesse modelo, a Comissão Executiva do Programa, alinhada à BNCC e à Proposta Curricular do Estado, define as propostas de formação e as sequências didáticas, que são repassadas aos formadores municipais e, posteriormente, aos professores. Essa dinâmica reforça uma perspectiva meramente transmissiva, instrumentalizando a prática docente ao subordinar o trabalho pedagógico ao cumprimento de metas educacionais mensuradas por avaliações em larga escala, comprometendo a adaptação das estratégias de ensino às necessidades reais dos estudantes.

O Anexo F apresenta uma amostra das propostas de formação continuada do Integra PB, direcionadas a docentes do ciclo de alfabetização (1º e 2º anos do EF), com foco no componente curricular de Matemática. Essa ação formativa foi desenvolvida no ano de 2021 e realizada de forma remota, por meio da plataforma *Google Meet*.

O anexo em questão apresenta parte dos slides que compõem um arquivo em PDF mais amplo, contendo um total de 53 (cinquenta e três) slides, abordando o estudo de Geometria para turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Embora um dos objetivos da formação indique uma análise teórica fundamentada nos estudos de Van Hiele, a ênfase recaí sobre as orientações BNCC e sobre exemplos práticos de atividades que contemplem as habilidades previstas para essa unidade temática, configurando-se como prioridade na proposta de formação continuada.

---

<sup>21</sup> Gomes e Silva (2024) analisaram, especificamente, as práticas de linguagem, pois o estudo foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da UFCG. Contudo, os encontros formativos do Integra PB privilegiam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Nesse sentido, a abordagem representada no Anexo F expressa os limites de um modelo de formação continuada pautado na padronização curricular e na centralização de orientações, distanciando-se de concepções de formação continuada baseadas na epistemologia da práxis, que privilegiam a problematização das experiências, a autonomia do professor e a construção coletiva do conhecimento pedagógico.

É importante ressaltar que, segundo Silva (2019, p. 60), “a prática, ou seja, a atividade intencional humana, é, com certeza, muito importante, pois é ela que determina a consciência; porém, a transformação da realidade advém de um momento dialético que envolve teoria e prática”. A partir desse entendimento, a teoria não deve ser vista apenas como complemento da prática, mas como alicerce fundamental para a interpretação crítica da realidade e para a elaboração de estratégias eficazes de sua transformação.

Nesse sentido, uma formação continuada orientada pelos imperativos da BNCC tende a privilegiar abordagens práticas voltadas à resolução imediata de problemas, alinhadas às demandas do mercado de trabalho. Tal direcionamento evidencia uma política educacional que, em grande medida, preserva o *status quo*, em detrimento do desenvolvimento da criticidade de docentes e estudantes e da promoção de uma educação emancipadora.

Uma evidência que merece destaque no Anexo F é que a questão como exemplo foi retirada do acervo da revista Nova Escola. Conforme apontam Peroni *et al.* (2019), tanto a Nova Escola quanto a Gestão Escolar foram adquiridas pela Fundação Lemann em 2016. Essa fundação faz parte dos patrocinadores do Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) e atua como agente privado com interesses específicos na definição de padrões de “qualidade da educação brasileira”, seguindo lógicas típicas do grande capital.

Outrossim, a proposta de formação continuada destinada aos professores do ciclo complementar (3º, 4º e 5º anos) seguiu a mesma dinâmica formativa anteriormente descrita, aprofundando os exemplos práticos de acordo com as habilidades relacionadas à unidade temática Geometria para essas turmas. A formação enfatizou a realização de atividades contemplando uma lista de objetos de conhecimento e habilidades prescritas pela BNCC, reforçando a centralidade da padronização curricular e da orientação prática voltada à aplicação direta em sala de aula.

Nogueira e Borges (2021) destacam que a formação continuada de professores tem se desenvolvido em um contexto fortemente influenciado pelos ideais neoliberais. As autoras ressaltam que, no cenário educacional atual, observa-se a disseminação de medidas, projetos e ações voltados prioritariamente para capacitar docentes e estudantes a atender às demandas

do mercado. Nesse sentido, a formação continuada consolida-se como um instrumento para preparar os professores para alcançar elevados desempenhos em avaliações externas, reforçando uma lógica de padronização, competitividade e mensuração da “qualidade” educacional.

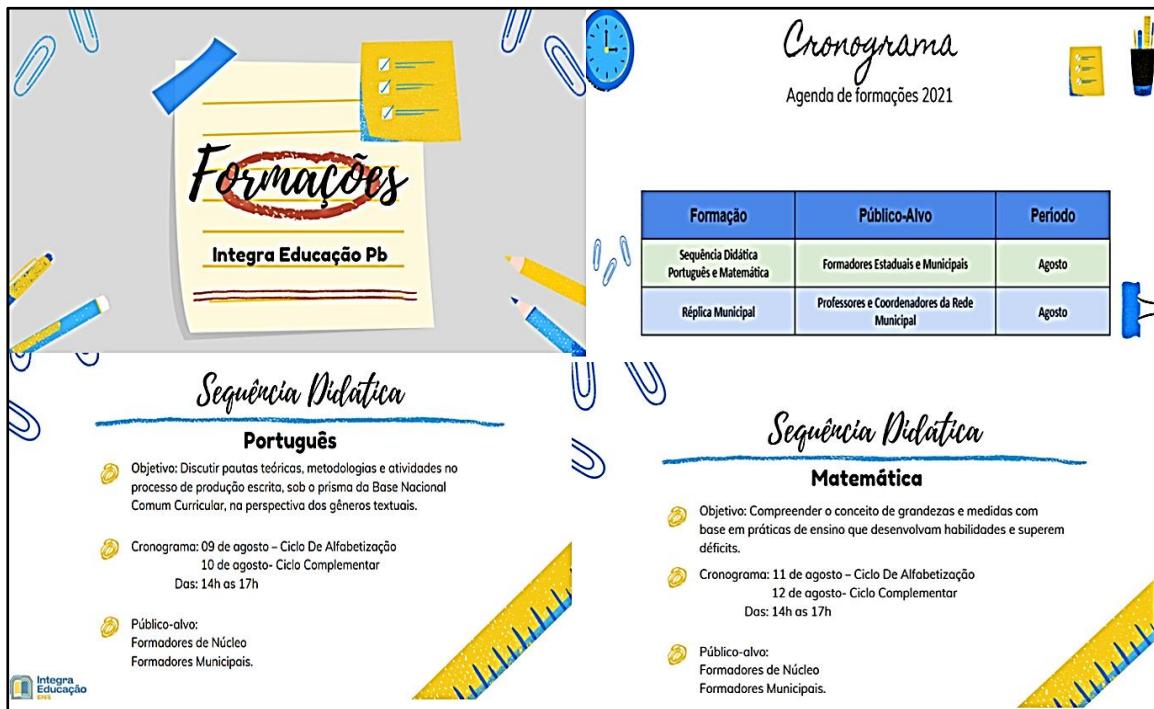
O Anexo G apresentam uma amostra dos slides de uma das propostas de formação continuada para professores dos 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, realizada pelo Integra PB em 2021, com ênfase nas habilidades previstas na BNCC. A formação pautada prioritariamente em habilidades e competências revela-se limitada e problemática, pois subordina a prática docente a objetivos predeterminados, em detrimento de reflexões críticas sobre as necessidades e fragilidades reais do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, evidencia-se a influência de interesses empresariais na formação de docentes e estudantes, orientando a conformação de um projeto educacional voltado às redes básicas de ensino e, em especial, às redes públicas estaduais e municipais, contribuindo para a consolidação de políticas educacionais de caráter neoliberal.

À vista disso, Rodrigues, Pereira e Mohr (2021) advogam

[...] que o que o CNE chama de “base” da formação de professores para o Brasil é, na realidade, uma lista de competências copiadas daqueles presentes no documento da educação básica, listada com um mero anexo a uma resolução aprovada sem qualquer diálogo com especialistas e pesquisadores do campo da educação. Isto é, trata-se de uma agenda de formação, que apresenta uma lógica homogeneizante e focada nos resultados, que não deixa margem para pensar a formação para a docência numa perspectiva ampla, que considere a complexidade do ensinar, a diversidade dos contextos de trabalho, a pluralidade social dos discentes com os quais o professor lida e, sobretudo, que promova um desenvolvimento que valorize efetivamente esse profissional (p.32).

Logo, em consonância com as reflexões desenvolvidas nesta dissertação, a figura que segue evidencia a organização do cronograma das formações continuadas promovidas pelo Integra Educação PB em agosto de 2021, voltadas a formadores e professores das redes municipal e estadual de ensino.

**Figura 9** – Cronograma de formações do Integra Educação PB para equipes pedagógicas, agosto de 2021



**Fonte:** Drive disponibilizado para Coordenadores e Formadores Municipais da Paraíba (2021).

Na Figura 9 observa-se que as propostas se estruturam em torno de sequências didáticas previamente definidas, alinhadas às habilidades e competências da BNCC, o que evidencia uma perspectiva tecnicista e prescritiva de formação. Ao priorizar a reprodução de conteúdo e metodologias padronizadas, o programa reforça uma lógica de racionalização do trabalho docente, orientada por metas e resultados mensuráveis. Ademais, a dinâmica hierarquizada do processo formativo — que parte dos formadores estaduais e municipais até alcançar os professores das redes locais, na chamada “Réplica Municipal” — materializa uma estrutura verticalizada de disseminação de saberes. Tal configuração limita a construção coletiva do conhecimento e o exercício da autonomia docente, ao reduzir a formação a um mecanismo de transmissão de orientações previamente estabelecidas.

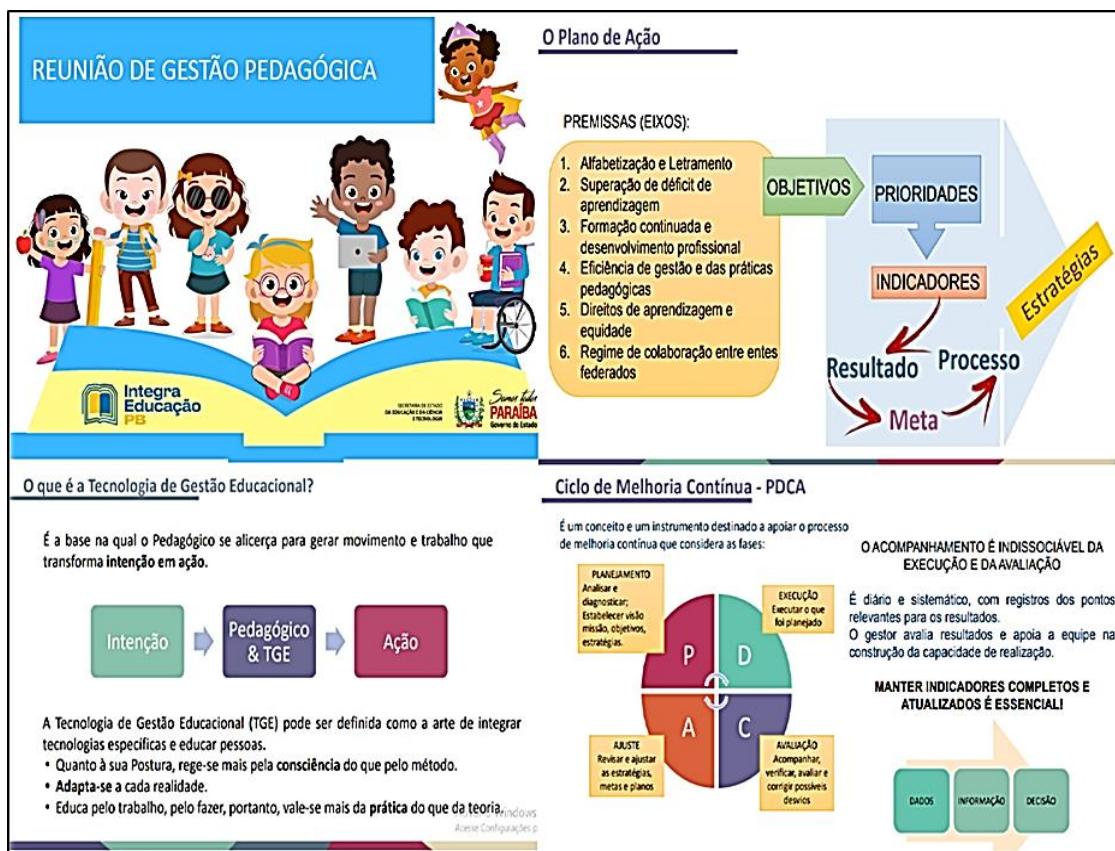
Seguindo a mesma perspectiva formativa, os Anexos C e D apresentam os pôsteres de divulgação publicados nas redes sociais do Integra PB, referentes aos encontros formativos realizados em 2021 por meio do *Google Meet*, os quais seguiram a dinâmica de formação em cascata, conforme apontam Gatti e Barreto (2009).

Ainda em 2021, o Integra PB promoveu formação continuada voltada à gestão pedagógica e às avaliações em larga escala no âmbito estadual. No que se refere à gestão pedagógica, foi apresentado o plano de ação elaborado nos moldes do programa, no qual se destacaram termos como premissas, objetivos, prioridades, indicadores, resultados, metas,

processos e estratégias. Ademais, foi exposto um modelo de plano pedagógico descrito como instrumento “para gerar movimento e trabalho que transforma intenção em ação”, bem como a Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), definida como “a arte de integrar tecnologias específicas e educar pessoas” (Slide da Formação Integra PB, 2021).

Nessa formação, enfatizou-se a concepção do “educar pelo trabalho, pelo fazer, portanto, vale-se mais da prática do que da teoria”. Na ocasião, também foi apresentado o Ciclo de Melhoria Contínua, conhecido como PDCA, definido como “um conceito e um instrumento destinado a apoiar o processo de melhoria contínua que considera as fases de planejamento, execução, avaliação e ajuste” (Slide da Formação Integra PB, 2021). A proposta da reunião pedagógica, nessa perspectiva, encontra-se sinteticamente representada na figura a seguir.

**Figura 10 – Slides da reunião de gestão pedagógica sobre Plano de Ação, TGE e PDCA (2021)**



**Fonte:** Drive disponibilizado para Coordenadores e Formadores Municipais da Paraíba (2021)

A Figura 10 evidencia um modelo de gestão, no âmbito do Integra PB, inspirado em práticas empresariais e que revela a incorporação de lógicas gerencialistas ao campo educacional. Nessa perspectiva, o fazer pedagógico é concebido como um processo técnico-administrativo, orientado por indicadores de desempenho e metas de eficiência. Tal

orientação, ao transpor para a educação ferramentas típicas da gestão empresarial, tende a reduzir a complexidade da prática docente a esquemas de controle e padronização, esvaziando sua dimensão crítica, reflexiva e emancipadora.

Dentro desse contexto, revela-se que o Integra PB, além de focar na formação continuada de professores e na melhoria das aprendizagens dos estudantes — mensurada prioritariamente pelos resultados das avaliações estandardizadas —, adota um modelo de gerenciamento nos moldes empresariais, em nome da chamada “qualidade” da educação na Paraíba.

Tal gerenciamento fundamenta-se nos princípios da Nova Gestão Pública (NGP), que privilegia a lógica da eficiência, da mensuração de resultados e do controle por meio de indicadores de desempenho, aproximando a gestão educacional de práticas típicas do setor privado. Nesse sentido, a Nova Gestão Pública

consolida-se como uma proposta inovadora ao criticar o modelo burocrático típico dos Estados de Bem-Estar Social, mesmo em contextos onde esse paradigma não chegou a se materializar plenamente, como na América Latina. Nesse processo, promove uma contestação às hierarquias, à centralização do poder decisório e à rigidez das estruturas administrativas estatais, aspectos que encontram ampla receptividade na opinião pública. O funcionalismo público, por sua vez, passa a ser alvo recorrente de críticas, sendo frequentemente caracterizado como ineficiente e pouco comprometido, o que o posiciona no centro dos questionamentos dirigidos ao modelo tradicional de organização estatal (Oliveira; Duarte; Clementino, 2017. p711).

Essa realidade corrobora o pensamento de Duarte (2019, p. 60), que destaca que “a Nova Gestão Pública (NGP) e os modelos de gestão empresarial nas escolas têm sido justificados pela busca pela melhoria dos resultados educacionais, como meio de reduzir a desigualdade e promover a justiça social”. Silva e Hipolyto (2018, p. 3) salientam que a NGP, além de favorecer a flexibilização, a descentralização e a transparência da gestão, impulsiona também ações de controle e regulação. Segundo os autores, tais ações baseiam-se na produção de dados estatísticos e evidências, na comparação numérica e no controle *a posteriori*, sendo fundamentadas nos princípios do racionalismo, do neotecnismo e da meritocracia. Nesse contexto, a formação/reunião pedagógica em análise também contemplou a discussão sobre a avaliação em larga escala (Avaliando IDEPB), abordando suas características específicas, bem como as orientações relativas à retirada, aplicação, devolução e à previsão dos resultados dos exames avaliativos, conforme sintetizado na figura a seguir.

**Figura 11** – Slides da formação/reunião pedagógica sobre o Avaliando IDEPB (2021).



**Fonte:** Drive disponibilizado para Coordenadores e Formadores Municipais da Paraíba (2021).

A partir da Figura 11 é pertinente enfatizar que o Avaliando IDEPB, na versão de 2021, foi realizado em contexto pandêmico, tendo o Integra PB e a Comissão Permanente de Concursos (CPCon) como mediadores das ações relacionadas a esse processo avaliativo. Nesse contexto, as fragilidades do ensino e da aprendizagem, ocorridas por meio do ensino remoto emergencial, foram agravadas e tornaram-se evidentes independentemente de qualquer avaliação em larga escala, uma vez que diversos municípios paraibanos enfrentaram dificuldades significativas na implementação de ações de retomada baseadas nesse modelo emergencial de ensino.

Além disso, os docentes encontravam-se em estado de sobrecarga, com horários indeterminados para comunicação com os estudantes, uma vez que, na realidade de muitos alunos, um único aparelho de celular era utilizado tanto para atender às demandas dos pais ou responsáveis quanto de outros sujeitos que dependiam desse recurso para resolver exigências cotidianas. Consequentemente, muitos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como de outras etapas da educação básica, trabalharam durante o dia, à noite e nos finais de semana, oferecendo assistência pedagógica e até psicológica aos seus

alunos. Ademais, conviveram com comentários insensíveis em redes sociais que afirmavam os professores não estavam fazendo nada na pandemia (Bianchini, 2020).

A pressão por processos avaliativos não se restringiu ao âmbito estadual, como ocorreu com o Avaliando IDEPB. O Integra PB também promoveu “formação continuada em larga escala”, transmitida pelo canal do *YouTube*, com orientações voltadas às avaliações do SAEB 2021, com foco na melhoria contínua das habilidades docentes para o bom desempenho da Paraíba no contexto avaliativo nacional, conforme evidenciado na Figura 12.

**Figura 12** - Poster de divulgação da II Formação “Melhoria Contínua de Habilidades para o SAEB 2021”



Fonte: Integra Educação PB (2021)

A formação anunciada na Figura 12 teve o objetivo de engajar os professores das redes estadual e municipal no fortalecimento do processo de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática. Ademais, buscava promover a implementação de estratégias pedagógicas voltadas à preparação dos estudantes para as avaliações do SAEB (Instagram do Integra Educação PB, 2021). Com o intuito de agregar esforços em prol da melhoria da educação paraibana e da elevação dos índices educacionais, foi encaminhada aos coordenadores e formadores municipais uma nota técnica contendo informações sobre o

alinhamento das avaliações do SAEB às habilidades previstas na BNCC, conforme detalhado no Anexo H.

Sendo assim, a cada formação realizada pelo Integra PB evidencia-se sua estreita vinculação aos ditames do empresariado, seja por meio da oferta de formação continuada fundamentada nas abordagens de ensino pautadas em habilidades e competências da BNCC, seja pela promoção de uma cultura de alinhamento de esforços em prol das avaliações externas. Tais iniciativas destinam-se tanto à atualização dos painéis de aprendizagem, com vistas a assegurar a alfabetização na idade certa no estado, quanto à obtenção de reconhecimento em âmbito nacional. Nesse sentido

o uso da formação para gerar alinhamento (conformação) dos profissionais à política tem funcionado como elemento de descaracterização e desprofissionalização, na medida em que as ações de formação fomentam uma visão técnica e instrumental da educação, o que requer profissionais flexíveis e adaptáveis, que abracem a causa e “vistam a camisa” da avaliação, sem a admissão de visões mais críticas e/ou de resistências (Silva e Hipolyto 2018, p.20, aspas dos autores).

Em consonância com a percepção dos autores supracitados, o Integra PB deu continuidade, nos anos de 2022 e 2023, às ações voltadas à formação continuada de professores, realizadas prioritariamente por meio do canal *YouTube*. Essa estratégia ampliou o alcance dos encontros formativos virtuais para todos os profissionais das redes estadual e municipal de ensino, público a que a formação era, *a priori*, destinada. Contudo, por ser transmitida em canal aberto, a iniciativa possibilitou a participação de outros profissionais da educação, como coordenadores e formadores estaduais e municipais, além de supervisores, gestores escolares dos anos iniciais do Ensino Fundamental e demais pessoas interessadas no tema.

A utilização do *YouTube* como principal meio para a formação continuada de professores, à época, reflete tanto os avanços tecnológicos no campo educacional quanto os limites de uma política que privilegia a lógica da massificação em detrimento da qualidade. Se, por um lado, a plataforma possibilitava o alcance de vários docentes em diferentes localidades, democratizando o acesso e reduzindo custos logísticos, por outro, evidenciava a tendência de transformar a formação docente em um processo padronizado, unidirecional e descontextualizado das realidades escolares.

Diante dessa realidade, os municípios que assim desejassesem poderiam realizar a formação municipal em tempo real, participando do encontro formativo junto à Comissão Executiva do Integra PB, a qual compartilhava as propostas didáticas e possibilitava breves

interações por meio do chat do *YouTube*. Todavia, em razão do elevado número de participantes, não havia condições de se estabelecer uma interação efetiva nesse ambiente midiático. Em contrapartida, quando as formações eram realizadas pelo *Google Meet* e direcionadas exclusivamente a formadores e coordenadores, a comunicação mostrava-se mais favorável, visto que o grupo era menor e, possivelmente, os participantes se sentiam mais à vontade para expor suas ideias e sanar dúvidas. Consequentemente, a replicação dos encontros formativos junto aos docentes municipais, embora marcada por um elevado teor pragmático das propostas, favorecia minimamente uma abordagem mais qualificada.

É relevante destacar que, embora participassem de formações virtuais em determinados momentos, os formadores e coordenadores municipais contavam com a autonomia de realizar a réplica formativa no formato considerado mais adequado para a realidade de cada município participante do Integra PB. Dessa forma, alguns municípios optaram por encontros presenciais, enquanto outros mantiveram a dinâmica remota.

A Figuras 13 e 14 apresentam uma amostra de pôsteres virtuais de divulgação dos encontros formativos de 2022.

**Figura 13** Pôsteres virtuais de divulgação dos encontros formativos do Integra Educação PB (2022)



Fonte: Integra Educação PB (2022)

**Figura 14** Pôsteres virtuais de divulgação dos encontros formativos do Integra Educação PB (2022)



Fonte: Integra Educação PB (2022)

As Figuras 13 e 14 ilustram a divulgação de encontros formativos realizados no âmbito do Integra PB, abordando diversas temáticas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. Embora o programa tenha investido na utilização das mídias digitais, como o YouTube, ampliando seu alcance, essa iniciativa tende a simplificar a prática docente, reduzindo-a a temas normativos e a um formato massificado e tecnocrático. De acordo com Cunha *et al.* (2022), embora o uso de plataformas digitais amplie o alcance da formação de professores, há uma tendência a simplificar a prática pedagógica, reduzindo-a a conteúdos normativos e formatos padronizados.

Nesse cenário, as iniciativas de formação tendem a privilegiar um ensino pragmático, focado na aplicação imediata de técnicas padronizadas, em detrimento de uma reflexão crítica sobre a prática docente, reforçando a visão da escola como espaço gerenciável, centralizando a ação pedagógica em procedimentos e resultados quantificáveis, características típicas da lógica neoliberal.

Em linhas gerais, as propostas formativas do ano letivo de 2022 seguiram as mesmas abordagens do ano de 2021. Os objetivos continuaram a se relacionar com a utilização de sequências didáticas, o processo de ensino e aprendizagem pautado em habilidades da BNCC e a realização de Avaliações em Larga Escala (ALE). O principal diferencial ocorreu na primeira formação do ano, realizada em fevereiro, com a apresentação de sequências didáticas (do 1º ao 5º ano) que abordavam o letramento científico como material complementar às estratégias pedagógicas, estando amplamente alinhadas às prescrições da BNCC. Apesar disso, o foco central da formação continuada docente permaneceu direcionado às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Diante dessa realidade, Gomes e Silva (2024) destacam que a disponibilização de atividades prontas para execução em sala de aula influencia a didática docente e pode, inclusive, levar o professor a não abordar temáticas de maior interesse do público-alvo, mesmo que as orientações para o uso pedagógico das sequências didáticas possibilitem que ele realize as alterações que julgar necessárias.

Por conseguinte, em 2023, como já abordado no quinto capítulo desta dissertação, o Integra PB deixou de atuar exclusivamente como programa que ofertava formação continuada para docente, passando a representar um grande “guarda-chuva” articulando o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), o Alfabetiza Mais Paraíba e o Programa Primeira Infância. O CNCA enquanto política nacional e as outras duas políticas estaduais todas voltados às redes públicas de ensino da Paraíba. Paralelamente, as avaliações em larga escala no âmbito estadual também foram reformuladas e atualmente integram o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado da Paraíba (SIAVE-PB).

É importante destacar que, em 2023, os processos avaliativos receberam maior destaque do que a formação continuada de professores. Além disso, o público-alvo da formação docente no âmbito do ensino fundamental — anos iniciais — restringiu-se aos professores do ciclo de alfabetização (1º e 2º anos). Quanto ao ciclo complementar (3º ao 5º ano), embora se enfatize a importância da recomposição das aprendizagens, ainda há uma lacuna na oferta de políticas ou programas estaduais de formação voltados a esses docentes, até a escrita da presente dissertação. Dessa forma, ao analisar o recorte temporal da pesquisa do Integra Educação PB – “Regime de Colaboração” em Educação da Paraíba, percebe-se uma nítida redução na abrangência de docentes participantes da formação continuada, em detrimento do fortalecimento do sistema de avaliações por meio do SIAVE-PB.

Nessa perspectiva, Gomes e Silva (2024, p. 228) afirmam que o Integra PB endossa esforços pedagógicos voltados à melhoria dos índices educacionais, mensurados por avaliações internas e externas, com o objetivo de alfabetizar todos os estudantes paraibanos na idade adequada. Outrossim, concorda-se com Hypolito (2019, p. 191) ao afirmar que “a aferição da qualidade do trabalho docente a resultados de testes padronizados e mesmo a medidas de valor agregado é reduzir a qualidade do trabalho docente a testes de múltipla escolha”.

Dando continuidade às análises sobre a formação continuada de professores no âmbito do Integra PB, a próxima seção apresentará considerações acerca da concepção de formação docente presente nessa política educacional, articulando-se ao esforço de atingir o objetivo geral proposto nesta pesquisa.

## 6.2 Concepções de formação continuada subjacentes ao Integra Educação PB

Diante dos indícios abordados no subcapítulo anterior, analisam-se, nesta seção, alguns elementos que evidenciam a(s) concepção(ões) de formação continuada presentes no âmbito do Integra PB, com base nas categorias de conteúdo definidas inicialmente e naquelas que emergiram ao longo da pesquisa. Nesse sentido, é fundamental considerar que a formação docente, seja inicial ou continuada, situa-se em um campo de disputas, sendo a formação humana e profissional condicionada pelo projeto de sociedade e de educação predominante no país.

Nessa perspectiva, para identificar a(s) concepção(ões) de formação continuada de professores pelas lentes do materialismo histórico-dialético, torna-se necessário compreender que a realidade aparente é influenciada por fenômenos de diversas ordens, entre eles históricos, sociais, econômicos, políticos e ideológicos. Sob esse prisma, o que se percebe *a priori* não define o que efetivamente é, pois existem determinações implícitas que se revelam ao longo do processo investigativo.

Sendo assim, como já discutido nesta dissertação, a formação continuada de professores passou a se tornar prioridade governamental no Brasil a partir da década de 1990, por meio da implementação de políticas educacionais de orientação neoliberal. Nesse contexto, a formação docente foi se adequando às demandas históricas, seguindo, sobretudo, as exigências do mercado de trabalho.

O que, de fato, deveria ser o objetivo da formação continuada — “alcançar níveis mais elevados da educação formal ou aprofundar, como continuidade, os conhecimentos que os professores já possuem” — foi gradualmente sendo substituído por pseudodenominações, tais como capacitação, qualificação, aperfeiçoamento, reciclagem, atualização e treinamento, entre outras (Prada, 1997, p. 88-89). Nesse sentido, Silva (2019, p. 95) assevera que a formação continuada não pode ser considerada um adendo à formação inicial, mas sim um processo reflexivo que permite analisar questões relativas a esta, fundamentando-se no diálogo entre organizações, movimentos e atores educativos.

Sob essa ótica, percebe-se que a formação continuada se fundamenta na perspectiva da práxis, não tendo como foco apenas dotar os professores de competências práticas para o exercício do fazer docente, mas sim valorizar igualmente teoria e prática, de modo que nenhuma se sobreponha à outra. Nesse sentido, Zanella (2022, p. 232) afirma que “negar o conhecimento teórico significa negar o ensino, negar o trabalho do professor como intelectual, que detém o domínio técnico e prático do seu ofício, significa, portanto, negar a

práxis". Seguindo a mesma linha de pensamento, Wachowicz (2001, p. 03) defende que “a teoria não muda o mundo, mas é uma das condições para sua mudança”.

Nesse sentido, observou-se que a formação continuada ofertada pelo Integra PB apresenta um caráter fortemente pragmático, em consonância com os pressupostos da BNCC, voltando-se à aquisição de habilidades e competências específicas destinadas a atender às demandas do mercado de trabalho, conforme as orientações de organismos internacionais e do grande empresariado. Assim, a formação continuada, concebida sob essas prerrogativas, tende a preparar professores e estudantes flexíveis, aptos a solucionar problemas imediatos.

Diante dessa realidade, a Anfope (2023, p.58) defende “que a formação continuada de professores deva ser atrelada às condições materiais de trabalho, baseada na unidade entre teoria e prática e capaz de se relacionar com o conhecimento socialmente útil para professores e alunos”. Vale destacar que a Anfope, assim como outras entidades de educação já referenciadas, considera a Base Comum Nacional (BCN) como proposta totalmente contrária às imposições da BNCC, apresentando, nesse sentido, concepções de formação continuada distintas, logo

a Base Comum Nacional surge, portanto, com os objetivos de valorizar a docência e propor um projeto de formação numa perspectiva crítico-emancipadora e, por isso, simbolizava resistência e protesto ao projeto hegemônico[...] Nesse sentido, e muito diferente, é uma BNC que não elenca e nem subscreve conjuntos de competências e habilidades ou mesmo um currículo a ser seguido (Silva; Cruz, 2021, p. 98).

Contradictoriamente, a formação continuada pautada pelo pragmatismo limita — ou mesmo inviabiliza — a possibilidade de que a formação docente, em geral, e a promovida pelo Integra PB, em particular, favoreça e amplie a visão crítico-reflexiva do professor, permitindo-lhe compreender o contexto educacional em uma perspectiva mais ampla. Desse modo, reduz-se a potencialidade de ultrapassar os muros da escola, estimulando a curiosidade e a capacidade de interpretar aquilo que não está explicitamente revelado nas políticas educacionais.

Considerando que o Integra PB, conforme estabelecido em lei, é definido como um “Regime de Colaboração” em Educação da Paraíba, observa-se que ele se caracteriza mais por um aspecto indutor do que colaborativo. Isso ocorre porque os municípios são, de certa forma, compelidos a firmar acordos devido à liberação de recursos, ainda que submetidos a “condicionalidades”, de acordo com o dialeto hegemônico.

Analisando a realidade acima mencionada sob uma perspectiva ideal, Barros (2022) advoga que:

os projetos em parceria ou colaborativos precisam ser constituídos a partir de um contexto de práxis na perspectiva da construção de novos conhecimentos. Eles estendem-se por todo o percurso profissional do professor, e a tríade: formador, formando e conhecimento é (re)construída, por meio de várias ações formativas, mediante uma relação dialética, sendo esta uma característica necessária à realização da práxis (Almeida, 2022, p.177).

Diferentemente da perspectiva defendida por Almeida (2022), as propostas de formação continuada de diversos programas e projetos, sejam extintos ou em vigência, não se alinham a essa visão. No caso do Integra PB, nenhum documento ou ação formativa possibilitou a compreensão de direcionamentos pedagógicos pautados na epistemologia da práxis. Além disso, observa-se que a avaliação em larga escala, articulada às demandas formativas do programa, tem como objetivo central garantir o bom desempenho dos estudantes nos processos avaliativos, determinando a qualidade da educação, o que evidencia um caráter fortemente pragmático e orientado por resultados mensuráveis, em detrimento do desenvolvimento crítico-reflexivo do professor.

Os estudos de Silva, Medeiros e Hypolito (2021) apontam que avaliações externas integram uma agenda global articulada às políticas de currículo, na medida em que orientam práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento de competências e descritores exigidos nos testes. Esse processo, além de reforçar uma formação docente de caráter tecnicista e restrito, moldada pelas demandas do mercado de trabalho, também limita a autonomia das escolas e de seus profissionais.

Dessa forma, pode-se inferir que as avaliações estandardizadas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) funcionam como incentivo à criação de sistemas avaliativos estaduais e municipais, conforme informações disponíveis no site do Inep.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante [...] o Saeb passou por uma série de aprimoramentos teórico-metodológicos ao longo das edições. Nas últimas duas edições, e também naquela que se realiza no ano de 2023, é possível verificar esse **avanço** com a implementação de diversas **novidades**, em especial as voltadas à **implementação da BNCC** (Inep, 2023, grifo nosso).

Nesse sentido, é possível perceber que o Saeb apresenta a avaliação em larga escala como um avanço técnico e um instrumento de melhoria da educação, especialmente por sua

articulação com a BNCC. Contudo, essa percepção reforça uma lógica tecnocrática e gerencialista, que reduz a qualidade educacional a indicadores e metas. Ao priorizar a padronização e o controle dos resultados, o Saeb contribui para a homogeneização curricular e limita a autonomia docente, subordinando a educação às exigências do mercado e enfraquecendo seu potencial crítico e emancipador.

Assim, seguindo essa perspectiva avaliativa, atualmente está vigente no estado o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado da Paraíba (SIAVE-PB), criado por meio do Decreto nº 44.054, de 4 de setembro de 2023, o qual estabelece orientações e detalha a implementação dessa política avaliativa em âmbito estadual e municipal. Nesse sentido, o SIAVE-PB tem a finalidade de

[...] avaliar e melhorar, de forma contínua, a qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes da educação básica da Paraíba, a ser operacionalizado pela Secretaria de Estado da Educação” [...] Os instrumentos do SIAVE-PB serão aplicados em todas as unidades da Rede Estadual de Ensino e em todos os municípios aderentes ao Regime de Colaboração Integra Educação Paraíba (Paraíba, 2023h, p. 5, Art. 1º).

O referido documento explicita que as avaliações serão elaboradas com base em competências e habilidades, mas não cita diretamente a BNCC. No parágrafo único do decreto em análise indica que “os resultados do SIAVE-PB constituir-se-ão em parâmetros para a definição de políticas públicas de educação para as redes públicas de ensino” (Paraíba, 2023h, p. 5). Nesse sentido, embora o documento do SIAVE- PB não mencione explicitamente a BNCC, fundamenta as avaliações em competências e habilidades, reforçando uma concepção tecnicista e padronizadora da aprendizagem. Ao determinar que os resultados das avaliações servirão de base para a formulação de políticas públicas, o texto evidencia a subordinação das decisões educacionais a indicadores de desempenho, consolidando uma lógica de gestão pautada na eficiência e no controle. Sob uma perspectiva crítica, essa orientação reduz a complexidade do processo educativo a dados mensuráveis, restringindo a autonomia pedagógica e o papel formativo da escola como espaço de emancipação social.

Importa destacar que o artigo 5º do documento em questão apresenta os objetivos do SIAVE-PB, dentre os quais se destacam:

- III – implementar a cultura de avaliação no processo de ensino do Estado;
- IV – orientar os programas de formação dos profissionais de educação que atuam nas unidades de ensino que ofertam a educação básica;

V – obter dados e informações sobre o desempenho dos estudantes em relação ao desenvolvimento das competências e das habilidades cognitivas referentes às etapas da educação básica (Paraíba, 2023h, p. 5).

Ao refletir sobre tais objetivos percebe-se que a formação continuada de professores é concebida de modo funcional às metas e resultados das avaliações externas, integrando-se a uma lógica de “cultura de avaliação” voltada à mensuração do desempenho discente. Ao orientar os programas de formação docente a partir dos resultados e das competências avaliadas, o texto revela uma subordinação da formação à lógica avaliativa e gerencial, em que o professor é visto como executor de práticas voltadas ao alcance de indicadores, e não como sujeito crítico capaz de intervir na realidade educacional.

Nesse sentido, evidencia-se a materialização da racionalidade neoliberal na educação paraibana, que redefine a formação continuada como um instrumento de adaptação às demandas do sistema produtivo. Tal perspectiva esvazia o potencial emancipador e crítico da formação docente, ao mesmo tempo em que enfraquece sua dimensão coletiva, reflexiva e transformadora, subordinando o desenvolvimento profissional dos professores à lógica da eficiência e do desempenho mensurável.

De acordo com Oliveira e Queiroz (2022), as propostas hegemônicas de formação continuada de professores, articuladas às políticas educacionais contemporâneas, enfatizam a dimensão prática em detrimento da teórica, orientando-se por uma racionalidade pragmatista e tecnicista. Essa orientação expressa a intenção de ajustar o trabalho docente às demandas do sistema capitalista, o que resulta na reprodução das estruturas sociais vigentes e no enfraquecimento do potencial crítico, reflexivo e emancipador da formação docente.

Nesse sentido, as análises teóricas e documentais realizadas nesta pesquisa de mestrado, que incluíram leis nacionais e estaduais da educação, decretos, editais de seleção, sequências didáticas, além de materiais de formação continuada do Integra PB disponibilizados em *drive*, considerando, inclusive, os entraves do contexto pandêmico da COVID-19, foram necessários para desvelar a(s) concepção(ões) de formação continuada no âmbito da política em estudo.

As análises realizadas seguiram a lógica dos estudos de Evangelista (2012), que indicam tratar-se de um procedimento metodológico que vai além da mera descrição ou organização das informações contidas nos documentos, exigindo do pesquisador uma postura crítica e interpretativa. Trata-se, portanto, de um processo que implica compreender os documentos analisados como produções históricas e sociais, situadas em contextos específicos e permeadas por interesses políticos, ideológicos e econômicos. Dessa forma, a

análise documental desta pesquisa não se restringiu à coleta de dados, mas buscou apreender as intencionalidades, contradições e sentidos subjacentes aos textos, permitindo desvelar as condições concretas que orientaram a produção e publicação dos documentos selecionados para responder à problemática proposta da presente pesquisa.

Ademais, verificou-se que os documentos analisados evidenciam que a implementação da BNCC constitui um dos principais objetivos do Integra PB. Consequentemente, as ações formativas realizadas entre 2021 e 2023 foram planejadas e estruturadas com base na matriz de habilidades e competências presentes tanto na BNCC quanto na Proposta Curricular do Estado da Paraíba, privilegiando, de modo particular, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

De acordo com Saviani (2012), a concepção de aquisição de competências como tarefa pedagógica passou a ser interpretada, na década de 1960, sob a influência da matriz behaviorista. Nessa perspectiva, as competências eram concebidas em estreita relação com os objetivos operacionais, de modo que os atingir significava a capacidade de realizar as operações por eles determinadas, o que, em consequência, era entendido como a própria aquisição das competências correspondentes

Nessa perspectiva, a formação docente pautada em competências “visa a preparação do homem para atender às condições contemporâneas de produção de bens e serviços em suas novas formas de organização de trabalho” (Albino; Silva, 2019, p. 140). As autoras destacam que o retorno ao modelo de formação por competências, no contexto da implementação da Base, reforça uma lógica objetivista de produção de saberes, na qual alunos e professores são concebidos como receptores de modelos educacionais elaborados por “especialistas”.

Zanella (2022, p. 28) ressalta que a formação continuada de professores na perspectiva das competências, além de se configurar uma estratégia de alinhamento às questões do setor produtivo, “tem a finalidade de produzir e conformar determinados tipos de sujeitos, na perspectiva gramsciana de construção e de consolidação da hegemonia”.

Sendo assim, a partir da revisão bibliográfica e documental realizada sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, conclui-se que a concepção de formação continuada de professores no âmbito do Integra PB está embasada na orientação neotecniscista, fundamentada na pedagogia das competências. Tal abordagem, ao priorizar habilidades e competências específicas alinhadas às demandas do mercado de trabalho, tende a reduzir a prática docente a procedimentos pragmáticos e normativos, negligenciando a dimensão crítico-reflexiva e emancipadora da atuação docente. Nesse sentido, políticas

educacionais de formação inicial e continuada sob a égide da epistemologia da prática contribuem para o fortalecimento de um projeto de educação e de sociedade voltado para atender aos ditames do capital, em detrimento de uma formação que promova autonomia intelectual, criatividade e reflexão sobre os contextos sociais e educativos de atuação docente.

## CONSIDERAÇÃO FINAIS

A presente pesquisa de mestrado teve como finalidade analisar as propostas de formação continuada de professores no âmbito do Integra PB, buscando identificar a(s) concepção(ões) de formação continuada docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental que orientaram essa política educacional no período de 2021 a 2023. Para atingir o objetivo principal da pesquisa, foi necessária a realização de uma revisão bibliográfica e análise documental, a fim de apreender o contexto científico dos estudos sobre formação continuada de professores, com ênfase na concepção de formação docente que fundamenta as políticas educacionais no Brasil, em geral, e, na Paraíba, em particular.

A opção pela abordagem epistemológica inspirada no materialismo histórico-dialético constituiu uma decisão estratégica, pois, por meio dos estudos pautados nas categorias de análise e de conteúdo propostas por esse método científico, foi possível iniciar a pesquisa considerando o todo caótico, representado pelo que aparenta ser concreto. O que aparentava ser concreto correspondia à aparência imediata das propostas de formação continuada e dos documentos relativos especificamente ao Integra PB. Para revelar a(s) concepção(ões) de formação continuada dessa política educacional estadual, foi necessário superar a pseudoconcreticidade dos fenômenos aparentes (Kosík, 1969). Ou seja, a superação da pseudoconcreticidade requer uma abordagem crítica que ultrapasse as aparências imediatas, considerando as determinações sociais, históricas, econômicas e políticas, entre outras, que interferem na realidade dos fatos.

As análises desta pesquisa evidenciam que a concepção de formação continuada de professores está intrinsecamente vinculada ao projeto de sociedade e de educação vigente no país, fortemente influenciado pelas crises sucessivas do capitalismo e, desde a década de 1990, alinhado às políticas neoliberais. Tais políticas, guiadas por interesses de Organismos Internacionais (OI) e do grande empresariado, promovem um modelo educacional centrado em habilidades e competências específicas, na padronização curricular, na avaliação em larga escala e na responsabilização do ensino. Esse enfoque, ao negligenciar as variáveis intra e extraescolares que afetam o processo de ensino e aprendizagem, limita a atuação docente, reduzindo a formação continuada a uma função pragmática voltada à adaptação imediata às demandas do mercado.

Reforça-se, assim, o projeto hegemônico capitalista, no qual as políticas educacionais são estruturadas para qualificar indivíduos segundo critérios econômicos, enfatizando competências técnicas, flexibilidade e adaptação às dinâmicas produtivas. Essa perspectiva

instrumental consolida o ensino como um mecanismo de preparação de mão de obra, reduzindo o papel da escola como espaço de formação cidadã e de desenvolvimento do pensamento crítico.

É importante considerar que o Integra PB se materializa nos municípios paraibanos por meio de um “regime de colaboração”, caracterizado pela articulação entre sistemas de ensino. “Essa articulação só se efetiva no âmbito das decisões de governos, ou seja, pelo princípio da adesão voluntária” (França, 2014, p. 420). Sabe-se que o cenário socioeconômico do Brasil é marcado por profundas desigualdades, de modo que muitos municípios dependem de recursos federais e estaduais para implementar políticas locais. Consequentemente, as limitações econômicas municipais acabam funcionando como justificativa para que o “regime de colaboração”, que deveria se efetivar mediante adesão voluntária, passe a ocorrer, paradoxalmente, de forma indutora.

Sendo assim, infere-se que o regime proposto pelo Integra PB se caracteriza mais pela indução do que pela colaboração efetiva. Em função das profundas desigualdades municipais, especialmente no tocante aos recursos financeiros, os municípios são compelidos a firmar acordos com o Estado para se “beneficiarem” das ações dessa política estadual, aceitando as condicionalidades impostas. Entre essas condicionalidades, destaca-se a exigência de elevação dos índices educacionais mensurados por avaliações estandardizadas, direcionando a formação continuada e as práticas docentes para atender prioritariamente a metas de desempenho mensuráveis, em detrimento do desenvolvimento crítico, reflexivo e emancipatório do professor.

É importante destacar que o Integra PB deveria representar a continuidade do Pacto pela Aprendizagem na Paraíba (SOMA), criado durante o governo de Ricardo Coutinho (PSB). O então governador João Azevêdo (PSB), em suas propostas para o primeiro mandato, indicava tanto a manutenção quanto o aperfeiçoamento do SOMA, articulando-o ao Pacto pelo Desenvolvimento Social da Paraíba. Nos dois primeiros anos do novo governo, as ações do SOMA seguiram as dinâmicas da gestão anterior, incluindo a participação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) esfera da formação continuada e na elaboração dos cadernos didáticos para discentes e docentes.

No entanto, em 2021, a lei que regulamentava o SOMA foi revogada, e o Pacto pela Aprendizagem na Paraíba foi extinto, dando lugar ao Integra PB — “Regime de Colaboração em Educação da Paraíba”, enquanto política educacional de adesão voluntária em “regime de indução”. A partir desse momento, não se observou mais interesse por parte do governo estadual em inserir as universidades públicas no eixo da formação continuada, tampouco na

elaboração de materiais didáticos, constatando-se apenas o envolvimento da Comissão Permanente de Concursos (CPCCon) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) na elaboração e aplicação das avaliações em larga escala no âmbito do Integra PB. Em 2023, essas avaliações passaram a integrar o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado da Paraíba (SIAVE–PB).

Outro aspecto relevante constatado é que o Integra PB foi criado no contexto da pandemia da COVID-19, durante a vigência do então presidente da República Jair Messias Bolsonaro (PL). Enquanto a preocupação mundial concentrava-se em salvar vidas e evitar a proliferação do SARS-CoV-2, vírus causador da doença, a gestão do Ministério da Educação (MEC) foi marcada por instabilidade, uma vez que os representantes que ali passaram não conseguiram articular ações capazes de apoiar, minimamente, estados e municípios no enfrentamento da crise educacional provocada pelo contexto pandêmico.

Nesse período, foram evidentes os discursos negacionistas do então presidente, que relativizavam e minimizavam a gravidade da pandemia. Além disso, a chegada tardia das vacinas ao Brasil dificultou o retorno a um “novo normal” de forma segura, mesmo com a manutenção dos cuidados recomendados pela Organização Mundial da Saúde (OMS), configurando um evidente desrespeito à população brasileira como um todo. No âmbito educacional, evidenciou-se um governo marcado por retrocessos expressivos, tanto nas políticas voltadas para a educação básica quanto à educação superior.

Ainda considerando o contexto pandêmico, as ações formativas do Integra PB foram realizadas por meio de plataformas como *Google Meet* e *Microsoft Teams*, que limitavam o tempo e a quantidade de participantes nas salas virtuais, e, posteriormente, pelo canal do *YouTube*, possibilitando uma espécie de “formação continuada em larga escala”, ao atingir um maior número de participantes das redes estadual e municipais de ensino. Apesar dessa iniciativa, não se pode ignorar que se tratou de uma experiência desafiadora e precária tanto para docentes quanto para discentes. No entanto, a roda da educação precisou continuar girando a todo custo.

Ademais, é relevante destacar que as políticas educacionais de países periféricos, como o caso específico do Brasil, são fortemente influenciadas por organismos internacionais que buscam alinhar a educação pública às exigências do mercado de trabalho. Nesse contexto, instituições como o Banco Mundial (BM), a OCDE, a UNESCO, a OMC e a Comissão Europeia (CE) desempenham papel central na definição de diretrizes e orientações educacionais a serem adotadas pelos governos nacionais (Maués; Camargo, 2022).

De acordo com Rodrigues (2015), a formação de professores encontra-se sob risco de significativo retrocesso, impulsionado, entre outros fatores, pelas propostas provenientes de organismos multilaterais, como o Banco Mundial. Esse movimento configura uma ameaça aos princípios de uma educação comprometida com a humanização e a emancipação dos sujeitos.

Nas análises realizadas ao longo desta pesquisa, ficou evidente a ênfase na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Proposta Curricular do Estado da Paraíba nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente por meio da formação continuada docente oferecida pelo Integra PB. Essa ênfase se manifesta, sobretudo, nas orientações para a utilização de sequências didáticas alinhadas às habilidades e competências da BNCC, bem como na aplicação de avaliações externas voltadas ao cumprimento das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e pelo Plano Estadual de Educação (PEE).

Ainda que os documentos do Integra PB não evidenciem explicitamente sua relação com a BNC-Formação e a BNC-Formação Continuada, torna-se pertinente destacar o esforço exacerbado do empresariado, em consonância com o Ministério da Educação (MEC), para alinhar toda a educação brasileira aos ditames do capital.

Diante dos estudos realizados, é possível inferir que para a classe trabalhadora não interessa ofertar uma formação sólida que relate teoria e prática de maneira equilibrada, sem privilegiar uma em detrimento da outra. Tampouco é prioridade oferecer uma formação que possibilite ao estudante, futuro trabalhador, refletir sobre a realidade de forma consciente e emancipatória. Por outro lado, uma formação pragmática, voltada apenas ao “saber fazer” e à apropriação de habilidades e competências necessárias para se tornar mão de obra para o mercado de trabalho, sob a falácia de erradicar a pobreza, já é considerada suficiente para que a maioria da população aprenda o básico, mantendo o acúmulo de riqueza e o luxo da classe burguesa. Nesse contexto, cabe refletir sobre o ditado popular: “o sol nasce para todos, mas a sombra é para alguns!”.

Sendo assim, é indispensável destacar que diversas entidades nacionais de educação vêm, ao longo dos anos, comprometendo-se com a defesa de uma concepção de formação docente inicial e continuada contra-hegemônica, fundamentada nos pressupostos da epistemologia da práxis. Tais entidades a exemplo da Anped, Anpae, Anfope, Cedes, Forumdir e ABdC constituem um amplo coletivo dedicado a reflexões científicas sobre questões centrais da educação pública brasileira, com destaque para a qualidade do ensino e a formação docente. Seus esforços visam superar formações minimalistas pautadas em bases

e padronizações curriculares, promovendo abordagens que valorizem a reflexão crítica e a práxis educativa.

A Anfope, juntamente com as demais entidades mencionadas, reafirma a necessidade de uma Base Comum Nacional (BCN), proposta inicialmente na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, e posteriormente revogada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). A Base Comum Nacional (BCN), defendida pela Anfope, propõe uma formação docente orientada pela epistemologia da práxis, integrando dimensões políticas, econômicas, culturais, éticas, estéticas, didáticas e subjetivas (Anfope, 2023, p. 3). Em contraste, a BNCC, assim como as BNCs para a formação inicial e continuada, privilegia orientações pautadas em habilidades e competências, alinhadas à epistemologia da prática e voltadas sobretudo às demandas do mercado de trabalho, em consonância com as diretrizes do MEC e os interesses do empresariado.

Conforme Curado Silva (2019), as diferenças entre a proposta da BNC e da BNCC não se configuram como meros trocadilhos de palavras, mas refletem projetos em disputa, nos quais se confrontam concepções de formação docente com finalidades antagônicas: de um lado, a BCN busca emancipação e práxis crítica; do outro, as BNCs objetivam preparar mão de obra flexível, apta a atender aos ditames do capital. Essa divergência evidencia que a formação continuada proposta pelo Integra PB adota uma perspectiva fortemente pragmática, voltada à aquisição de competências específicas, à padronização curricular e ao desempenho em avaliações externas, em detrimento do desenvolvimento crítico e reflexivo do professor.

Diante do exposto, retoma-se a problemática central que motivou a realização desta pesquisa: quais concepção(ões) de formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental orientaram o Integra PB no período de 2021 a 2023? De acordo com os estudos realizados e com os principais resultados da pesquisa, constatou-se que a concepção de formação continuada de professores adotada pelo Integra PB fundamenta-se na perspectiva neotecnista, pautada na pedagogia das competências. Tal abordagem privilegia um ensino de caráter pragmático, centrado na aquisição de competências e habilidades conforme preconizado pela BNCC, refletindo uma orientação alinhada às demandas do mercado de trabalho e às diretrizes das políticas educacionais de matriz neoliberal.

Nesse sentido, Silveira, Medeiros e Silva (2024) advogam que a formação de professores apresenta uma tendência à padronização, marcada pela imposição de competências específicas e metodologias uniformizadas, o que compromete a autonomia docente. Para os autores essa abordagem, alinhada à pedagogia das competências, privilegia habilidades instrumentais e mensuráveis em detrimento de uma formação integral e crítica. Além disso, a ênfase na educação orientada por desempenho reforça a lógica de eficiência e produtividade característica do neoliberalismo, preparando os docentes para atender às demandas imediatas do mercado e subordinando a educação às dinâmicas do capital internacional. Silva e Albino (2019) destacam que a pedagogia das competências gera diversos problemas, entre os quais se sobressai a formação voltada ao adestramento, caracterizando-se por buscar a preparação de indivíduos eficientes para atender às demandas do sistema produtivo.

Dessa forma, a formação continuada promovida pelo Integra PB, no período analisado, contribuiu para a conformação de docentes preparados para atender a objetivos imediatos de aprendizagem e avaliação, não favorecendo, tampouco, o desenvolvimento crítico, reflexivo e emancipatório da prática docente.

Rocha e Hypolito (2021) asseveram que a formação continuada deve ser compreendida como um processo contínuo ao longo da carreira do professor, ocorrendo no interior das escolas e em outros espaços promovidos pela Secretaria de Educação em parceria com as universidades. Os autores defendem que esse processo busca atender às diversas necessidades formativas do trabalho docente, abrangendo não apenas o saber pedagógico, mas todo o conjunto de práticas envolvidas no ato de educar. Além do mais

o sentido da formação continuada, para o trabalho docente, não é e não está dado, mas está em movimento, requerendo a compreensão das multideterminantes que o medeiam e o compõem em uma conjuntura histórica de um tempo e espaço (Rocha, Hypolito, 2021, p.232).

Em contraposição à concepção de formação continuada observada no Integra PB, reforça-se a defesa de uma formação docente que conte com uma educação política, crítica, emancipatória, libertadora, transformadora e de qualidade, tanto para docentes quanto para discentes. Essa perspectiva se opõe à propagação de formações pragmáticas e reducionistas, que reforçam a ideia de que o projeto de educação neoliberal é a solução para as desigualdades históricas no ensino público brasileiro

Considerando a relevância desta pesquisa, por se tratar do primeiro estudo a investigar a concepção de formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no âmbito do Integra PB, espera-se que ela contribua para pesquisas futuras

voltadas à temática. Nesse sentido, a presente investigação tende a ampliar as produções acadêmicas do PPGEd/UFCG e a fortalecer a produção científica sobre formação continuada de professores da educação básica, relacionando-a ao projeto societal e educacional vigente no Brasil, que influencia fortemente as concepções de formação continuada definidas pelas políticas educacionais do país.

É importante destacar que esta pesquisa se restringiu à revisão bibliográfica e à análise documental, com achados fundamentados em leituras e interpretações críticas de documentos relacionados às políticas educacionais nacionais e estaduais, bem como aos documentos específicos do Integra PB. Desse modo, coordenadores e formadores municipais do programa, assim como professores, supervisores e coordenadores pedagógicos dos anos iniciais do Ensino Fundamental que participaram das réplicas dos encontros formativos em contextos municipais paraibanos, no período de 2021 a 2023, não foram ouvidos. Nesse sentido, pesquisas futuras poderão contemplar estudos de campo com esses sujeitos, de modo a lhes oferecer a oportunidade de expressar suas perspectivas e experiências acerca da implementação das ações do Integra PB diretamente no chão da escola.

## REFERÊNCIAS

FONSO, Almerindo Janela. **Políticas educativas e avaliação educacional**. São Paulo: Cortez, 2009.

ALBINO. Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências, **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13 n. 25, p. 137-153, jan/mai. 2019. Disponível em <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966/pdf>. Acesso em: 17 ago. 2023.

ALMEIDA, Renato Barros de. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores – RENAFOR**: institucionalidade, concepções, contradições e possibilidades. 2020. 329 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

ALVARADO-PRADA, Luís Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, p. 367-387, 2010.

ANFOPE. Documento final do **XVIII Encontro Nacional da ANFOPE**. Brasília, DF: ANFOPE, 2021. Disponível em: <https://www.anfope.org.br> Acesso em: 13 mai. 2023.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **XXI Encontro Nacional**. Documento Final. Maio, 2023. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2023/07/Documento-ENANFOPE-final2023.pdf>. Acesso em 17 ago. 2023.

ANFOPE. Posicionamento das entidades nacionais sobre o Parecer e a Minuta de Resolução do CNE que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). [S.I.]: ANFOPE, [s.d.]. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/06/MANIFESTO-15-entidades-nacionais-repudio-a-BNC-FC.pdf> Acesso em: 17 abr. 2025.

ANTUNES, Ricardo. O toyotismo, as novas formas de acumulação de capital e as formas contemporâneas do estranhamento (alienação). **Caderno Crh**, v. 15, n. 37, p. 23-45, 2002.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. As referências da pedagogia das competências. **Perspectiva**, v. 22, n. 2, p. 497-524, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9664>.

Acesso em: 15 out. 2024.

BIANCHINI, Andreia, Blog Rafael Menits, 2020. Disponível em: <https://www.rafaelnemitz.com/2020/11/desabafo-professores-nao-fazem-nada-na.html?m=1> Acesso em: 08 dez. 2022

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**; 1988. 5. ed. Brasília: Senado Federal, 2016.

**BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: Presidência da República, 2023.

**BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de Abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de metas Compromisso Todos Pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007.

**BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012:** institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 5 jul. 2012. Disponível em:  
<https://diariofiscal.com.br/ZpNbw3dk20XgIKXVGacL5NS8haIoH5PqbJKZaawfaDwCm/legislacao/federal/portaria/2012/mec867.htm> Acesso em: 19 dez 2023.

**BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação.** Brasília: MEC/SEB, 2015a.

**BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2015b. Disponível em:  
[https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192) Acesso em 07 nov.2023

**BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 dez. 2017. Disponível em:  
[https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192)  
Acesso em: 26 jun. 2023

**BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2/2017:** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação básica. Disponível e:  
[https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAO\\_CNE\\_CP222DED\\_EZEMBRODE2017.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAO_CNE_CP222DED_EZEMBRODE2017.pdf) Acesso em: 27 abr.2023

**BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. Política Nacional de Alfabetização.** Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em:  
<https://alfabetizacao.mec.gov.br/#pna> Acesso: 13 mai. 2024

**BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023.** Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jun. 2023. Disponível em:  
<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-11.556-de-12-de-junho-de-2023-489126833>  
Acesso em: 13 jan.2024

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A crise da América Latina: Consenso de Washington ou crise fiscal? **Pesquisa e planejamento econômico**, v. 21, n. 1, pág. 3-23, 1991. Disponível em: <https://www.bresserpereira.org.br/papers/1991/91-AcriseAmericaLatina.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2023.

BOITO Jr., Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2012.

COORDENAÇÃO DO INTEGRA PB. **E-mail enviado aos municípios paraibanos**. João Pessoa, 2021.

CUNHA, Fernando Ícaro Jorge *et al.* Formação continuada de docentes na Educação Básica: uma revisão sistemática. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 11, n. 7, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/29383/25635>  
Acesso em: 13/08/23

CURADO SILVA, K. A. P. C. da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019

CURADO SILVA, K. A. P. C. da. Articulação teoria e prática na formação de professores: a concepção oficial. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 1–54, 2007. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/1532>. Acesso em: 5 mar. 2025.

CURADO SILVA, K. A. P. C. da.; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação básica. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 89-104, 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. In: Regime de Colaboração. Congresso Internacional Educação: Uma Agenda urgente; **Todos pela Educação**; Brasília; 2011 Disponível em: <https://institutopositivo.com.br/wp-content/uploads/2020/02/REGIME-DE-COLABORA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: 17 maio 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**. São Paulo, Editora: Cortez e Autores Associados, 1989.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

gDELORS, Jacques (Coord.). **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade**, v. 1, n. 1, p. 34-42, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15>. Acesso: 19 março 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 36, p. 299-324, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/?format=html&lang=pt> Acesso em: 13 maio 2023

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. **A BNCC na contramão do PNE**, v. 2024, p. 38-43, 2014. Disponível em: <https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf#page=39>. Acesso: em 17 mar. 2023.

DUARTE NETO, José Henrique. Epistemologia da Prática: fundamentos teóricos e epistemológicos orientadores da formação de professores que atuam na Educação Básica. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 10, n. 21, p. 48-69, 2013. Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/326/373>. Acesso em: 25 out. 2023.

DUARTE, A. W. B. **A Nova Gestão Pública na educação em Minas Gerais e Pernambuco: as políticas, os atores e seus discursos**, 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2019.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica**, p. 33-49, 2010. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=DUARTE%2C+Newton.+O+debate+contempor%C3%A3neo+das+teorias+pedag%C3%B3gicas.+In%3A+MARTINS%2C+L%C3%ADgia+M%C3%A3o+de+professores%3A+li&btnG=](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=DUARTE%2C+Newton.+O+debate+contempor%C3%A3neo+das+teorias+pedag%C3%B3gicas.+In%3A+MARTINS%2C+L%C3%ADgia+M%C3%A3o+de+professores%3A+li&btnG=). Acesso em: 13 maio 2024.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, p. 35-40, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=html&lang=pt> Acesso em: 03 fev. 2024

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**, v. 1, p. 52-71, 2012.

FARIAS, Inácia Roselli de Queiroz. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): concepções estruturantes**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, 2019.

FLORENCIO, Lourdes Rafaella Santos; FIALHO, Lia Machado Fiúza; DE ALMEIDA, Nadja Rinelle Oliveira. Política de Formação de Professores: A ingerência dos Organismos Internacionais no Brasil a partir da década de 1990. **Holos**, v. 5, p. 303-312, 2017. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5757> Acesso em: 06 jul. 2023

FRANÇA, Magna. Plano Nacional de Educação e o regime de colaboração: os indicadores educacionais e financeiros. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 30, n. 2, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/53684> Acesso em: 13 mai.2023

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

FREITAS, Luiz C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. 30 Anos da Constituição: avanços e retrocessos na formação de professores. **Retratos da Escola**, v. 12, n. 24, p. 511-528, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & sociedade**, v. 24, p. 93-130, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/?format=html&lang=pt> Acesso em: 07 out. 2022

FRITSCHI, Christomyslley Romeiro da Silva. **Programa Pacto pela Aprendizagem (SOMA-PB): repercussões na gestão democrática estadual (2017-2019)**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Natal, 2022

G1 PARAÍBA. *João Pessoa é mesmo a cidade onde o sol nasce primeiro nas Américas?* G1 Paraíba, João Pessoa, 2022. Disponível em: [https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/....](https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2022/08/05/joao-pessoa-e-mesmo-a-cidade-onde-o-sol-nasce-primeiro-nas-americas.ghtml) Acesso em: 9 out. 2024.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba de Sá André (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO. 2009.

GATTI, Bernardete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, p. 51-67, 2013. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 24 set. 2023.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de educação**, v. 13, p. 57-70, 2008. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFO7gthybkH/>. Acesso em: 24 set. 2023.

GATTI, Bernardete A. Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 57, p. 15-28, 2020. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432020000100015&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432020000100015&script=sci_arttext)

Acesso: 28 ago.2024

GARCIA, Luciane Terra dos Santos; SILVA, Andréia Ferreira da. Neotecnismo y Reconversion Docente: el desempeño del centro de políticas públicas y evaluación de la Universidad Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF). **Revista Paradigma**, v.XLIV, n. 4: Políticas Educacionais em Tiempos de Mercantilización; p. 463-490, 2023

GOMES, Renilson Nóbrega; SILVA, Williany Miranda da. A formação continuada de professores para o ensino de Língua Portuguesa no Programa Integra Educação Paraíba. **Entretextos**, v. 24, n. 3, p. 224-246, 2024. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/51016> Acesso em: 28 mar. 2024

GOMIDE, Denise Camargo; JACOMELI, Mara Regina Martins. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. **Políticas Educativas–PolEd**, 2016.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2008

HYPOLITO, Álvaro Moreira, BNCC, AGENDA GLOBAL E FORMAÇÃO DOCENTE. **Retratos Da Escola**, (2019). 13(25), 187–201. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.995>.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; JORGE, Tiago. OCDE, PISA e avaliação em larga escala no Brasil: Algumas implicações. **Sisyphus—Journal of Education**, v. 8, n. 1, p. 10-27, 2020. Acesso em: <https://revistas.rcaaap.pt/sisyphus/article/view/18980> Acesso em: 19 nov.2023

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – Resultados 2023**. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/ideb>. Acesso em: 9 out. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Panorama da Paraíba**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em:

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/panorama>. Acesso em: 18 out. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Panorama da Paraíba**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em:

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/panorama>. Acesso em: 18 out. 2023.

**INTEGRA PB. Perfil do Integra PB no Instagram.** Disponível em:  
<https://www.instagram.com/integraeducpb/>.

KOSIK, Karel, **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrante. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 163–183, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yXkX6Nmc398FDDQcsJwm38P/>. Acesso em: 9 out. 2025.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. Recentes imposições à formação de professores e seus falsos pretextos: as BNC formação inicial e continuada para controle e padronização da docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. e35617-39, 2021. Disponível em:  
<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/35617> Acesso em: 20 dez. 2022

LIBÂNEO, José Carlos. O declínio da escola pública brasileira: apontamentos para um estudo crítico. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Derméval (org.). **História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MARTINS, André. S. A educação básica no século XXI. O projeto do organismo “Todos pela Educação”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.1, jan.-jun. 2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v04n01/v04n01a03.pdf> Acesso em: 05 fev. 2023

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, v. 34, p. 223-239, 2018. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t/?format=html&lang=pt> Acesso em: 07 mai. 2022

MATIAS, Félix. **Por detrás da pedagogia do aprender a aprender na formação de professores**. Anais IX CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/100783>. Acesso em: 21 mar. 2025.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Formação continuada de professores: uma análise epistemológica das concepções postas no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2015). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 184–204, 2019. Disponível em:  
<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820432019184>. Acesso em: 23 mar. 2024.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Expressão Popular, São Paulo, 2008.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; CAMARGO, Arlete Maria Monte. A agenda global da educação e a formação continuada de professores. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, v. 24, n. 59, 2022. Disponível em:

<http://posgrad.ulbra.br/periodicos/index.php/txra/article/view/7116>

Acesso: 29 nov. 2024

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação professores. **Cadernos de pesquisa**, n. 118, p. 89-117, 2003.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Cadernos Cedes**, v. 19, p. 59-72, 1998.

NETO, Alexandre Shigunov; FORTUNATO, Ivan. 20 anos sem Donald Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo?

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. A BNC-Formação e a Formação Continuada de professores. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 188-204, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13875/10353>  
Acesso em: 07 out. 2022

NOVAES, Luiz Carlos; OLIVEIRA, Midiã Olinto de. Política de formação aligeirada e trabalho docente: **um estudo de caso com professores de artes e filosofia da rede estadual paulista**. Disponível em:

<https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0309.pdf> Acesso em: 25 jun. 2024.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; VIEIRA, Lívia Fraga. Educação e pandemia no Brasil: entre o negacionismo e o gerencialismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. 1-23, 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre William Barbosa; CLEMENTINO, Ana Maria. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos (as) diretores (as). **Revista brasileira de política e administração da educação**, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/79303/46239>

Acesso em: 17 Abr. 2025

OLIVEIRA, Daniel Junior de; QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas. Epistemologia e formação de professores: entre a prática e a práxis. **Poiesis Pedagógica**, Catalão, v. 20, p. 4-18, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/74070>  
Acesso em: 13 mai.2023

ONO, Fabio Hideki. Experiência do centro de liderança pública: uma avaliação. **Revista Estudos de Planejamento**, n. 10, 2018. Disponível em:

<https://revistas.planejamento.rs.gov.br/index.php/estudos-planejamento/article/view/4286>

Acesso em: 13 mai. 2024

**PARAÍBA.** Plano Estadual de Educação 2015-2025. **Lei nº 10.488, de 23 de junho de 2015.** João Pessoa: Paraíba, 2015. Disponível em: [https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-de-planejamento-orcamento-e-gestao/institucional/diretorias-2/copy\\_of\\_PlanoEstadualdeEducao20152025.pdf/view](https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-de-planejamento-orcamento-e-gestao/institucional/diretorias-2/copy_of_PlanoEstadualdeEducao20152025.pdf/view). Acesso em: 12 out. 2023

**PARAÍBA. Portaria nº 1267, de 21 de setembro de 2017.** Regulamenta o funcionamento do SOMA - Pacto pela aprendizagem na Paraíba e dá outras providências. Diário Oficial Do Estado da Paraíba – PB nº 429 de 22 de setembro de 2017.

**PARAÍBA.** Governo do Estado. **Integra Educação PB: João Azevêdo cria programa para contemplar 200 mil estudantes e 12 mil professores.** João Pessoa, 2021. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/institucional/noticias/integra-educacao-pb-joao-azevedo-cria-programa-para-contemplar-200-mil-estudantes-e-12-mil-professores>. Acesso em: 25/07/22

**PARAÍBA. Medida Provisória Nº 297 de 12 de abril de 2021.** Cria o INTEGRA EDUCAÇÃO PB–Regime de Colaboração em Educação do Estado da Paraíba, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado da Paraíba, João Pessoa-PB, 2021a.

**PARAÍBA. Lei nº 12.026, de 12 de agosto de 2021.** Cria o INTEGRA EDUCAÇÃO PB–Regime de Colaboração em Educação do Estado da Paraíba, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado da Paraíba, João Pessoa-PB, 2021b.

**PARAÍBA.** Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia (SEECT); Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ). **Edital nº 12/2021 – Chamada Pública para Comissão Executiva do Integra Educação Paraíba.** Campina Grande: SEECT/FAPESQ, 2021c. Disponível em: <https://fapesq.rpp.br/editais/editais-encerrados/edital-integra-2021.pdf/view> Acesso em 07 out. 2022

**PARAÍBA.** Secretaria de Educação. **João Azevêdo recebe prêmio do CLP, em São Paulo, como destaque da Paraíba em Educação,** João Pessoa -PB, 2021d. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/noticias/joao-azevedo-recebe-premio-do-clp-em-sao-paulo-como-destaque-da-paraiba-em-educacao-2> Acesso em: 16 jul. 2022

**PARAÍBA. Regiões do Programa Empreender PB.** Disponível em: <https://empreenderpb.pb.gov.br/institucional/regioes>. Acesso em: 9 mai. 2025.

**PARAÍBA. Portaria nº 650, de 24 de agosto de 2022.** Institui o Conselho Consultivo do Integra Educação Paraíba, o qual deve conceber, planejar e monitorar as ações relativas aos eixos de atuação e metas do programa. Diário Oficial do Estado da Paraíba, João Pessoa, 24 ago. 2022a

**PARAÍBA.** Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia (SEECT); Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ). **Edital nº 40/2022 – SEECT/FAPESQ/PB: Processo de Seleção do Integra Educação Paraíba – Regime de Colaboração em Educação da Paraíba.**

Campina.2022b. Disponível e: <https://fapesq.rpp.br/editais/editais-resultados/classificacao-preliminar-edital-40-2022-apoio-tecnico-integra.pdf/view>

Acesso em: 07 out. 2022

**PARAÍBA.** Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia (SEECT); Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ). **Edital nº 42/2022 – SEECT/FAPESQ/PB: Chamada Pública para Formadores Municipais do Integra Educação Paraíba – Regime de Colaboração em Educação da Paraíba.** Campina Grande: SEECT/FAPESQ, 2022c. Disponível em: [https://fapesq.rpp.br/editais/editais-encerrados/edital-no-42\\_2022-seect\\_fapesq\\_pb-formadores-municipais-do-regime-de-colaboracao-em-educacao-da-paraiba-integra-retificado-em-05-09-2022.pdf/view](https://fapesq.rpp.br/editais/editais-encerrados/edital-no-42_2022-seect_fapesq_pb-formadores-municipais-do-regime-de-colaboracao-em-educacao-da-paraiba-integra-retificado-em-05-09-2022.pdf/view) Acesso em: 12 out.2023

**PARAÍBA.** Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia (SEECT); Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ). **Edital nº 61/2022 – SEECT/FAPESQ/PB: Processo de Seleção do Integra Educação Paraíba – Regime de Colaboração em Educação da Paraíba (Vagas Remanescentes).** Campina Grande: SEECT/FAPESQ, 2022d Disponível em: [https://fapesq.rpp.br/editais/editais-encerrados/edital-no-61-2022-seect\\_fapesq\\_pb-equipe-integra-vagas-remanescentes.pdf](https://fapesq.rpp.br/editais/editais-encerrados/edital-no-61-2022-seect_fapesq_pb-equipe-integra-vagas-remanescentes.pdf) Acesso em: 12 out.2023

**PARAÍBA.** Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia (SEECT); Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ). **Edital nº 67/2022 – SEECT/FAPESQ/PB: Processo de Seleção do Integra Educação Paraíba – Regime de Colaboração em Educação da Paraíba (Vagas Remanescentes).** Campina Grande: SEECT/FAPESQ, 2022e Disponível em: [https://fapesq.rpp.br/editais/editais-resultados/resultado-final\\_-vagas-remanescentes\\_-edital-no-67-2022-seect-fapesq-pb-integra-educacao-paraiba.pdf/view](https://fapesq.rpp.br/editais/editais-resultados/resultado-final_-vagas-remanescentes_-edital-no-67-2022-seect-fapesq-pb-integra-educacao-paraiba.pdf/view) Acesso em: 12 out. 2023.

**PARAÍBA.** Secretaria de Educação, **Diretrizes Operacionais do Integra Educação Paraíba 2022.** João Pessoa. 2022f. Acesso em: 10 jan. 2024

**PARAÍBA.** Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia (SEECT); Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ). **Edital nº 13/2023 – Chamada Pública para Equipe Técnica do Regime de Colaboração em Educação da Paraíba.** Campina Grande: SEECT/FAPESQ, 2023a. Disponível em: <https://fapesq.rpp.br/editais/2023/edital-no-13-2023-chamada-publica-para-equipe-tecnica-do-regime-de-colaboracao-em-educacao-da-paraiba> Acesso em: 10 jan. 2024

**PARAÍBA.** Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação (SEE); Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ). **Edital nº 32/2023 – SEE/FAPESQ/PB: Chamada Pública para Formadores e Apoio Técnico do Regime de Colaboração em Educação da Paraíba.** Campina Grande: SEE/FAPESQ, 2023b. Disponível em: [https://fapesq.rpp.br/editais/editais-encerrados/edital-32-2023-see\\_fapesq\\_pb-selecao-de-formadores-e-apoio-tecnico-do-regime-de-colaboracao-em-educacao-da-paraiba-retificado-em-06-11-2023.pdf/view](https://fapesq.rpp.br/editais/editais-encerrados/edital-32-2023-see_fapesq_pb-selecao-de-formadores-e-apoio-tecnico-do-regime-de-colaboracao-em-educacao-da-paraiba-retificado-em-06-11-2023.pdf/view) Acesso em: 10 jan. 2024

**PARAÍBA. Lei nº 12.701, de 27 de junho de 2023.** Institui o Programa Alfabetiza Mais Paraíba – Pacto Estadual pela Alfabetização na Idade Certa – e o Prêmio Escola Referência em Aprendizagem, em regime de colaboração com os municípios paraibanos, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado da Paraíba, João Pessoa, 27 jun. 2023c Disponível em: <https://auniao.pb.gov.br/servicos/doe/2023/junho/diario-oficial-28-06-2023.pdf> Acesso em: 13 fev. 2024.

**PARAÍBA.** Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação (SEE); Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ). **Edital nº 32/2023 – SEE/FAPESQ/PB: Chamada Pública para Formadores e Apoio Técnico do Regime de Colaboração em Educação da Paraíba.** Campina Grande: SEE/FAPESQ, 2023d. Disponível em: [https://fapesq.rpp.br/editais/editais-encerrados/edital-32-2023-see\\_fapesq\\_pb-selecao-de-formadores-e-apoio-tecnico-do-regime-de-colaboracao-em-educacao-da-paraiaba-retificado-em-06-11-2023.pdf/view](https://fapesq.rpp.br/editais/editais-encerrados/edital-32-2023-see_fapesq_pb-selecao-de-formadores-e-apoio-tecnico-do-regime-de-colaboracao-em-educacao-da-paraiaba-retificado-em-06-11-2023.pdf/view) Acesso em 13 fev.2024

**PARAÍBA.** Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação (SEE); Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ). **Edital nº 33/2023 – SEE/FAPESQ/PB: Chamada Pública para Formadores e Apoio Técnico do Regime de Colaboração em Educação da Paraíba.** Campina Grande: SEE/FAPESQ, 2023e. Disponível em: [https://fapesq.rpp.br/editais/editais-encerrados/edital-33-2023-see\\_fapesq\\_pb-selecao-de-formadores-municipais-para-o-regime-de-colaboracao-em-educacao-da-paraiaba-retificado-em-20-11-2023.pdf/view](https://fapesq.rpp.br/editais/editais-encerrados/edital-33-2023-see_fapesq_pb-selecao-de-formadores-municipais-para-o-regime-de-colaboracao-em-educacao-da-paraiaba-retificado-em-20-11-2023.pdf/view) Acesse em: 13 fev.2024

**PARAÍBA.** Secretaria de Educação, **Diretrizes Operacionais do Integra Educação Paraíba 2023.** João Pessoa. 2023f.

**PARAÍBA. Guia Alfabetiza Mais Paraíba.** João Pessoa: Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia (SEECT), 2023g.

**PARAÍBA Decreto nº 44.054,** de 4 de setembro de 2023. Regulamenta as Leis Estaduais nº 12.026, de 12 de agosto de 2021, e nº 12.701, de 27 de junho de 2023, para dispor sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado da Paraíba, doravante denominado SIAVE-PB. Diário Oficial do Estado da Paraíba, João Pessoa, 5 set. 2023h. Disponível em: <https://auniao.pb.gov.br/servicos/doe/2023/setembro/diario-oficial-05-09-2023.pdf> Acesso em 28 jan.2024

PERONI, Vera Maria Vidal. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação.** Brasília: Liber Livro, p. 9-32, 2013.

PERONI, Vera *et al.*, BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 1, p. 35-56, 2019.

PEREIRA, J.E.D. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/formacao-continuada-de-professores/>. Acesso em: 17 out. 2023.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor Profissionalização e Razão Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed; 2002.

PRADA, Luis Eduardo Alvarada. **Formação participativa de docentes em serviço.** Taubaté. Cabral Editora Universitária, 1997.

**PROGRAMA DE GOVERNO DA COLIGAÇÃO A FORÇA DO TRABALHO: João Azevêdo, 2019-2022.** João Pessoa, 2018.

PRONKO, Marcela. Educação pública em tempos de pandemia. In: SILVA, Letícia Batista; DANTAS, André Vianna (orgs.). Crise e pandemia: quando a exceção é regra geral. Rio de Janeiro: EPSJV, 2020. p. 113–130.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 4<sup>a</sup> Ed, São Paulo: Cortez, 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, educação e saúde**, v. 1, p. 93-114, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/sN3qXYKkxSYSQNmr6b7gT6K/>. Acesso em: 14 nov. 2023.

ROCHA, Denise Ramos; HYPOLITO, Álvaro Moreira, A formação continuada no construto de sentidos para o trabalho docente: gerencialismo, valorização e relação teoria e prática. In: SILVA, Luciana Leandro da; MEDEIROS, Carlos Augusto de; HYPOLITO, Álvaro Moreira (orgs.). **Políticas de avaliação, currículo e trabalho docente: repercussões das avaliações externas no cotidiano das escolas públicas.** João Pessoa: Editora do CCTA, 2021.

RODRIGUES, Melânia Mendonça. Neoprodutivismo e amesquinhamento da formação docente. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 15, n. 65, p. 128-140, 2015. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642701/10180>. Acesso em 08 out. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: DILEMAS E PERSPECTIVAS. Poésis Pedagógica**, Catalão, v. 9, n. 1, p. 07–19, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/15667> Acesso em: 13/07/25

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: a pedagogia histórico-crítica e a escola pública.** Campinas: Autores Associados, 2017.

SCHMITT, Silvana Lazzarotto. Pedagogia histórico crítico: contribuições para formação continuada de professores. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 21, p. e021032-e021032, 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769> Acesso em 03 set. 2023

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, v. 29, n. 1, p. 127-160, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p127>. Acesso em: 05 mar. 2025.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SHIROMA, Eneida. Otto, Gerencialismo e formação de professores nas agendas das organizações multilaterais. **Momento - Diálogos Em Educação**, p. 88–106, 2018  
Disponível em: <https://doi.org/10.14295/momento.v27i2.8093> Acesso em: 13/04/25

SOUZA, Elizete Alves de. **Pacto pela Aprendizagem na Paraíba – PACTO SOMA/PB – e os processos de reconversão docente (2017-2021)**. 2024. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2024

SOUZA, Elizete Alves de; SILVA, Andreia Ferreira da. **O pacto pela aprendizagem da Paraíba – SOMA, e seus desdobramentos na educação de municípios paraibanos**. In: SEMINÁRIO LINHA 1 PPGEd/UFCG; SEMINÁRIO PESQUISAS EM POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAIS – LEPPE/UAEd/UFCG, 8., 2021, Campina Grande. Anais... Campina Grande: UFCG, 2021

SILVA, Andréia Ferreira da. **Projetos em disputa na definição das políticas de formação de professores para a educação básica (1987-2001)**, Appris, 1. ed. Curitiba, 2018.

SILVA, et al, 2018 A política educacional para a educação básica no estado da paraíba: análise preliminar do governo 2019-2022, In: **Políticas e prioridades para educação básica dos governos estaduais eleitos em 2018: para onde os sistemas estaduais caminham?** Theresa Adrião, Luciana Rosa Marques e Márcia Angela da Silva Aguiar (organizadoras.) Meio eletrônico – Brasília: Anape, 2019.

SILVA, A. F. da; SILVA, L. L. da; FREIRE, A. M. dos S. Políticas de accountability na educação estadual do Ceará, Pernambuco e Paraíba. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, p. e09562, 2022. DOI: 10.18222/eae. v33.9562. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/9562>. Acesso em: 4 jan. 2025.

SILVA, Luciana Leandro da; HYPOLITO, Álvaro Moreira (2018). Avaliação, Estado e regulação: repercuções da Prova Brasil na (con)formação dos profissionais e no gerencialismo nas escolas. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(X). Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/> Acesso em: 16 ago.2023.

SILVA, Andréia Ferreira. Atuação do CAED/UFJF no “mercado especializado da avaliação”: Constituição, expansão e conformações (1997-2018). ***Education Policy Analysis Archives***, v. 33, 2025. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/8669> Acesso em: 15/04/25.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Articulação teoria e prática na formação de professores: a concepção oficial. ***Revista Inter-Ação***, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 1-54, 2007. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/1532>. Acesso em: 5 mar. 2025.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação básica. ***Revista Práxis Educacional***, v. 17, n. 46, p. 89-104, 2021.

SILVA, Milene Trajano da. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na política das professoras alfabetizadoras do município de Juazeirinho/PB (2013-2017)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, 2019.

SILVA, Solange Pereira da. Contribuições do materialismo histórico-dialético para a investigação das políticas de formação de professores. ***Revista Educação, Cultura e Sociedade***, v. 10, n. 2, 2020

SILVA, Luciana Leandro da; MEDEIROS, Carlos Augusto de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas de avaliação, currículo e trabalho docente: repercuções das avaliações externas nas redes e escolas públicas de Campina Grande (PB) e Pelotas (RS). In: SILVA, Luciana Leandro da; MEDEIROS, Carlos Augusto de; HYPOLITO, Álvaro Moreira (orgs.). **Políticas de avaliação, currículo e trabalho docente: repercuções das avaliações externas no cotidiano das escolas públicas**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2021.

SILVEIRA, V. F. de O.; MEDEIROS, C. A. de; SILVA, L. L. da. Diretrizes curriculares e reconversão docente na educação básica: uma análise comparativa. ***Revista Espaço do Currículo***, [S. l.], v. 17, n. 3, p. e71597, 2024. DOI: 10.15687/rec. v17i3.71597. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/71597>. Acesso em: 1 mar. 2025.

SOUZA, Elizete Alves de. **Pacto pela Aprendizagem na Paraíba – PACTO SOMA/PB – e os processos de reconversão docente (2017-2021)**. 2024.150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2024.

TARLAU, R.; MOELLER, K. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. ***Currículo sem Fronteiras***, v. 20, n. 2, maio/ago. 2020, p. 553- 603. Disponível em:

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987

WACHOWICZ, Lílian Anna. A dialética na pesquisa em educação. Revista Diálogo Educacional, v. 2, n. 3, p. 171-181-, 2001.

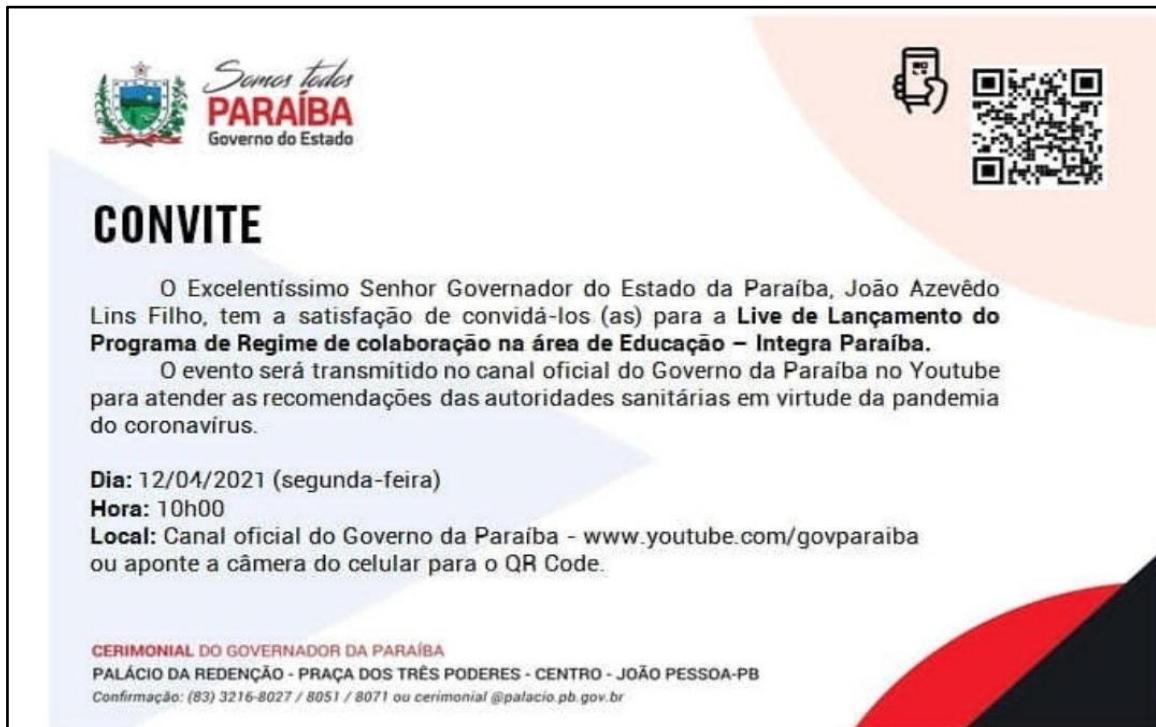
**WCEFA. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, 1990. Brasília: UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial, 1990.

YANAGUITA, Adriana Inácio. As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990. In: **XXV Simpósio Brasileiro e II Congresso Íbero-Americanano de Política de Administração da Educação.** 2011. p. 1-13.

ZANELLA, A. M. **A Política Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica – 2004-2020.** 2022. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022

## ANEXOS

**ANEXO A:** Convite para a *live* de lançamento do Programa Integra PB no canal oficial do Governo da Paraíba no *YouTube*



Fonte: Integraeducpb (Instagram do Integra Educação PB)

**ANEXO B:** Pôster em comemoração à Lei nº 12.026/2021, de criação do Programa Integra PB



Fonte: Integraeducpb (Instagram do Integra Educação PB)

**ANEXO C:** Slides com informações sobre o Programa Integra Educação PB (2021)



Fonte: Integraeducpb (Instagram do Integra Educação PB)

**ANEXO D:** Pôsteres de divulgação de encontros formativos virtuais para coordenadores e formadores municipais do Programa Integra PB (2021)



Fonte: Integraeducpb (Instagram do Integra Educação PB)

**ANEXO E:** Pôsteres de encontros formativos virtuais do Programa Integra Educação PB (2021)



**ANEXO F** Slides da formação em Matemática para docentes do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental

**Geometria: Contribuições para o desenvolvimento do pensar geométrico.**

**Objetivos da Formação**

- Compreender o ensino de Geometria nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- Ampliar o conhecimento acerca dos conceitos que envolvem o ensino de Geometria;
- Analisar como a teoria de Van Hiele contribui para o desenvolvimento do Pensamento Geométrico;
- Discutir como a BNCC orienta e organiza as habilidades da unidade temática Geometria, apresentando conceitos e metodologias.

**BNCC**

A BNCC, nos orienta a refletir sobre o ensino de Geometria no sentido de que

[...] É importante, também, considerar o aspecto funcional que deve estar presente no estudo da Geometria: as transformações geométricas, sobretudo as simetrias. As ideias matemáticas fundamentais associadas a essa temática são, principalmente, construção, representação e interdependência". (BNCC, 2017).

**(EF02MA12)** Identificar e registrar, em linguagem verbal ou não verbal, a localização e os deslocamentos de pessoas e de objetos no espaço, considerando mais de um ponto de referência, e indicar as mudanças de direção e de sentido.

ASSIM COMO SEU IRMÃO, JOÉ, FOSSSE MUITO MAGRINHO! SAINDO DE SUA CASA, JOÉ TAMBÉM PODE PERCORRER DIFERENTES CAMINHOS PARA CHEGAR NA ESCOLA. VIAJOS TRAJELOS ABAIXO:
 

1. DESCREVA OS CAMINHOS EXPLICANDO AS DIREÇÕES PERCORRIDAS;
2. SE VOCÊ SÉGUISSE O CAMINHO 2 E AO CHEGAR NA AVENIDA, TIVESSE QUE VOLTAZ PARA CASA PORQUE ESCOLHEU UM CADERNO QUE IRIA PRECISAR. QUAL DIREÇÃO QUE DEVERIA PERCORRER? EXPLIQUE.

Fonte: NOVA ESCOLA. Disponível em: <https://pranchetasnovaescola.org.br/fundamental/2ano/matematica/identificando-espacos-e-direcoes/>.

**Fonte:** Integraeducpb (Instagram do Integra Educação PB)

**ANEXO G: Habilidades selecionadas pela SEECT para professores dos 3º a 5º anos do EF: “Geometria e o desenvolvimento do pensamento geométrico” (2021)**

**MATEMÁTICA - 3º ANO - ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - GEOMETRIA**

OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Localização e movimentação: representação de objetos e pontos de referência	(EF03MA12) Descrever e representar, por meio de esboços de trajetos ou utilizando croquis e maquetes, a movimentação de pessoas ou de objetos no espaço, incluindo mudanças de direção e sentido, com base em diferentes pontos de referência.
Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera): reconhecimento, análise de características e planificações	(EF03MA13) Associar figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera) a objetos do mundo físico e nomear essas figuras. (EF03MA14) Descrever características de algumas figuras geométricas espaciais (prismas retos, pirâmides, cilindros, cones), relacionando-as com suas planificações.
Figuras geométricas planas (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo): reconhecimento e análise de características	(EF03MA15) Classificar e comparar figuras planas (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo) em relação a seus lados (quantidade, posições relativas e comprimento) e vértices.
Congruência de figuras geométricas planas	(EF03MA16) Reconhecer figuras congruentes, usando sobreposição e desenhos em malhas quadriculadas ou triangulares, incluindo o uso de tecnologias digitais.

**MATEMÁTICA - 3º ANO - ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - GEOMETRIA**

OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Localização e movimentação: representação de objetos e pontos de referência	(EF03MA12) Descrever e representar, por meio de esboços de trajetos ou utilizando croquis e maquetes, a movimentação de pessoas ou de objetos no espaço, incluindo mudanças de direção e sentido, com base em diferentes pontos de referência.
Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera): reconhecimento, análise de características e planificações	(EF03MA13) Associar figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera) a objetos do mundo físico e nomear essas figuras. (EF03MA14) Descrever características de algumas figuras geométricas espaciais (prismas retos, pirâmides, cilindros, cones), relacionando-as com suas planificações.
Figuras geométricas planas (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo): reconhecimento e análise de características	(EF03MA15) Classificar e comparar figuras planas (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo) em relação a seus lados (quantidade, posições relativas e comprimento) e vértices.
Congruência de figuras geométricas planas	(EF03MA16) Reconhecer figuras congruentes, usando sobreposição e desenhos em malhas quadriculadas ou triangulares, incluindo o uso de tecnologias digitais.

**MATEMÁTICA - 5º ANO - ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - GEOMETRIA**

OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Plano cartesiano: coordenadas cartesianas (1º quadrante) e representação de deslocamentos no plano cartesiano	(EF05MA14) Utilizar e compreender diferentes representações para a localização de objetos no plano, como mapas, células em planilhas eletrônicas e coordenadas geográficas, a fim de desenvolver as primeiras noções de coordenadas cartesianas. (EF05MA15) Interpretar, descrever e representar a localização ou movimentação de objetos no plano cartesiano (1º quadrante), utilizando coordenadas cartesianas, indicando mudanças de direção e de sentido e giros.
Figuras geométricas espaciais: reconhecimento, representações, planificações e características	(EF05MA16) Associar figuras espaciais a suas planificações (prismas, pirâmides, cilindros e cones) e analisar, nomear e comparar seus atributos.
Figuras geométricas planas: características, representações e ângulos	(EF05MA17) Reconhecer, nomear e comparar polígonos, considerando lados, vértices e ângulos, e desenhá-los, utilizando material de desenho ou tecnologias digitais.
Ampliação e redução de figuras poligonais em malhas quadriculadas: reconhecimento da congruência dos ângulos e da proporcionalidade entre os lados correspondentes de figuras poligonais em situações de ampliação e de redução em malhas quadriculadas e usando tecnologias digitais.	(EF05MA18) Reconhecer a congruência dos ângulos e a proporcionalidade entre os lados correspondentes de figuras poligonais em situações de ampliação e de redução em malhas quadriculadas e usando tecnologias digitais.

**Fonte:** Drive disponibilizado para Coordenadores e Formadores Municipais da Paraíba.  
Arquivo PDF com 53 (cinquenta e três) slides

**ANEXO H:** Nota técnica do Programa Integra PB referente às avaliações do SAEB 2021



**Integra  
Educação  
PB**



**EDUCAÇÃO  
INovação**  
Estado da Paraíba

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CIÉNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DA PARAÍBA  
PROGRAMA INTEGRA EDUCAÇÃO PARAÍBA

GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA

**NOTA TÉCNICA**

Prezado/a professor/a, durante ano letivo de 2021, a Comissão do INTEGRA EDUCAÇÃO PARAÍBA ofertou formações e sequências didáticas interdisciplinares, com atividades propostas elaboradas de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Proposta Curricular do Estado da Paraíba para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nossos objetivos são garantir a alfabetização na idade certa; ampliar as aprendizagens no ciclo complementar e preparar os estudantes para a realização das avaliações externas, como a prova Brasil 2021, que avalia os 1º, 2º e 5º anos dos ensino fundamental anos iniciais.

Nesse sentido, adotamos as sequências didáticas como âncora do nosso trabalho, todas baseadas na BNCC de acordo com as características de cada componente curricular. Em Língua Portuguesa, a organização e arranjo da sequência didática considera todos os campos de atuação social que serão abordados em cada bimestre, assim como todas as práticas de Linguagem, pois entendemos que são elementos interconectados, já que em Língua Portuguesa concebemos o texto como elemento principal da aula de LP, sendo os gêneros textuais o foco nos estudos da língua.

Com relação ao Componente Matemática, a organização das sequências didáticas, igualmente alinhada à BNCC, divide os objetos do conhecimento em cinco unidades temáticas: Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas e Probabilidade e Estatística. Assim o/a estudante tem a oportunidade de contextualizar o que aprende na escola com situações do seu cotidiano, desenvolvendo habilidades necessárias presentes nos processos matemáticos, a partir dos objetos do conhecimento dispostos em diferentes contextos.

*Fonte: Drive disponibilizado para Coordenadores e Formadores Municipais da Paraíba*

**ANEXO H:** Nota técnica do Programa Integra PB referente às avaliações do SAEB 2021 (Continuação do texto)

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E INovação  
Governo da Paraíba**

Ao anunciar a realização da Prova Brasil 2021, O Ministério da Educação e Ciências (MEC) informou que a elaboração da avaliação do 5º ano, Ensino Fundamental Anos Iniciais, usará a matriz de referência de Língua Portuguesa e Matemática do SAEB (documento de referência do ano 2001) e, a fim de facilitar a compreensão da relação entre os Descritores SAEB e as Habilidades da BNCC, elencamos, numa tabela abaixo, algumas das habilidades que estão intrinsecamente ligadas aos descriptores que são aferidos na avaliação do SAEB, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, que foram trabalhadas em todos os materiais desenvolvidos pelo Programa Integra Educação Paraíba, sendo eles: sequências didáticas, atividades de melhoria contínua de habilidades e processos formativos.

Para melhor compreensão, apresentamos a seguir as tabelas que ratificam a relação entre os Descritores e as habilidades:

**RELAÇÃO ENTRE OS DESCRIPTORES DA PROVA BRASIL E AS HABILIDADES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)**

**LÍNGUA PORTUGUESA**

Procedimentos de leitura	
<b>DESCRIPTORES</b>	<b>HABILIDADES BNCC</b>
D1 Localizar informações explícitas em um texto	(EF16LP03) Localizar informações explícitas em textos. (Esta habilidade pode ser trabalhada em todos gêneros textuais)
D3 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	(EF36LP06) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto. (EF36LP28) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, alterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido. (EF36LP31) Identificar, em textos versificados, efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros e de metáforas.
D4 Inferir uma informação implícita em um texto	(EF36LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos. (EF36LP27) Ler e compreender, com certa autonomia, textos em versos, explorando rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros.
D8 Identificar o tema de um texto	(EF36LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.

Fonte: Drive disponibilizado para Coordenadores e Formadores Municipais da Paraíba