UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO: *HISTÓRIA, POLÍTICAS E GESTÃO EDUCACIONAIS*

FERNANDA CARLA FERREIRA DE ARAÚJO

ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA PARAÍBA: ANÁLISE DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (2015-2025) E DO PLANO ESTRATÉGICO DE FORMAÇÃO (2018-2021)

Campina Grande – Paraíba
2025

FERNANDA CARLA FERREIRA DE ARAÚJO

ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA PARAÍBA: ANÁLISE DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (2015-2025) E DO PLANO ESTRATÉGICO DE FORMAÇÃO (2018-2021)

Trabalho de Conclusão de Curso da *Especialização em Educação, História, Políticas e Gestão Educacionais*, da Unidade Acadêmica de Educação, da Universidade Federal de Campina Grande, apresentado como requisito parcial para aprovação.

Orientador
Assis Souza de Moura, doutor

Campina Grande - Paraíba

Dezembro - 2025

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

A663e Araújo, Fernanda Carla Ferreira de.

Estratégias para a formação dos profissionais da educação básica na rede estadual de ensino da Paraíba: análise do plano estadual de educação (2015-2025) e do plano estratégico de formação (2018-2021) / Fernanda Carla Ferreira de Araújo. – 2026.

63 f.

Monografia (especialização em Educação: História, Políticas e Gestão Educacionais) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2026.

"Orientação: Prof. Dr. Assis Souza de Moura".

Referências.

1. Educação Básica. 2. Formação profissional. 3. Profissionais da Educação Básica - Paraíba. I. Moura, Assis Souza de. II. Título.

UFCG/BC

CDU 37(04)

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECÁRIA MEIRE EMANUELA DA SILVA MELO CRB-15/568

FERNANDA CARLA FERREIRA DE ARAUJO

ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA PARAÍBA: ANÁLISE DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (2015-2025) E DO PLANO ESTRATÉGICO DE FORMAÇÃO (2018-2021)

Trabalho de Conclusão de Curso da *Especialização em Educação, História, Políticas e Gestão Educacionais*, da Unidade Acadêmica de Educação, da Universidade Federal de Campina Grande, apresentado como requisito parcial para aprovação.

Apresentado em 11 de dezembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

_____

Assis Souza de Moura, doutor
Orientador – UAAM /CH / UFCG

_____

Aparecida Carneiro Pires, doutora
Membro - UAED/CH/UFCG

_____

Pâmela Tamires Avelino de Sousa, doutora
Membro - PMCG

Campina Grande - Paraíba

Dezembro - 2025

Dedico este trabalho a todos os profissionais da educação que, diariamente, empenham-se para construir um futuro melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me dado forças, ao longo da trajetória, neste curso, e por ter sido a base na construção da minha carreira e da pessoa que sou.

Agradeço à minha mãe, *Maria Bernadete Ferreira De Araújo*, por todo apoio, incentivo e cuidado durante esta etapa.

Ao meu orientador, *Assis Souza de Moura*, por me lembrar da oportunidade de retornar à UFCG, após concluir o curso de Comunicação Social - Educomunicação, e por aceitar me orientar, compartilhando o peso da rotina de elaboração deste trabalho.

À *Ellen, Josie, Laura, Jacilene e Jossandra*, amigas queridas que a UFCG me proporcionou, por todo apoio, amizade e momentos compartilhados que levarei para a vida.

Ao *Victor Oliveira*, por cada palavra de incentivo e suporte ao longo deste período.

Aos professores, por transmitirem conhecimento, orientação e palavras de encorajamento.

Ao meu vizinho, *Seu Gil*, por acreditar em mim e oferecer ajuda nos momentos de necessidade.

À *Maria do Socorro Bandeira da Rocha* (*In Memoriam*), por toda a ajuda prestada ao longo da vida, e por permanecer em minhas lembranças com muito carinho.

À *Margherita*, por seu apoio e incentivo constantes ao longo da minha trajetória.

A mim mesma, *Fernanda*, por nunca desistir mesmo com todas as dificuldades que a vida colocou.

E, finalmente, a todos os colegas de sala que compartilharam bons momentos e contribuíram para que esta etapa fosse significativa e memorável.

A formação de professores deve estar centrada na construção da identidade profissional e na valorização da experiência docente.

António Nóvoa (1992, p. 25)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Visão Geral das Metas……..30
Quadro 2 - Síntese da Meta 1 ……..33
Quadro 3 - Síntese da Meta 2 ……..34
Quadro 4 - Síntese da Meta 3 ……..35
Quadro 5 - Síntese da Meta 4 ……..36
Quadro 6 - Síntese da Meta 5 ……..36
Quadro 7 - Síntese da Meta 6 ……..37
Quadro 8- Síntese da Meta 10 ……37
Quadro 9 - Síntese da Meta 11 ……38
Quadro 10 - Síntese da Meta 12 ……..38
Quadro 11 - Síntese da Meta 13 ……..38
Quadro 12 - Síntese da Meta 14 ……..39
Quadro 13 - Síntese da Meta 15 ……..40
Quadro 14 - Síntese da Meta 16 ……..40
Quadro 15 - Síntese da Meta 17 ……..41
Quadro 16 - Síntese da Meta 18 ……..41
Quadro 17 - Síntese da Meta 19 ……..41
Quadro 18 - Síntese da Meta 20 ……..42
Quadro 19 - Síntese da Meta 22 ……..42
Quadro 20 - Síntese da Meta 23 ……..42
Quadro 21 - Síntese da Meta 24 ……..43
Quadro 22 - Princípios para a operacionalização da política de formação dos profissionais da Educação Básica - Paraíba……47
Quadro 23 - Objetivos para a operacionalização da política de formação para os profissionais da Educação Básica - Paraíba……..50

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE - Conselho Estadual de Educação
CEE/PB - Conselho Estadual de Educação da Paraíba
IFPB - Instituto Federal da Paraíba
PEE - Plano Estratégico de Educação
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB
PPGED - Programa de Pós-Graduação em Educação da UFCG
SINTEP-PB - Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação do Estado da Paraíba
UEPB - Universidade Estadual da Paraíba
UFCG - Universidade Federal de Campina Grande
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UNCME - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

RESUMO

A pesquisa analisa as estratégias para a formação dos profissionais da Educação Básica na Rede Estadual de Ensino da Paraíba, com foco na relação entre o Plano Estadual de Educação (PEE 2015–2025) e o Plano Estratégico de Formação dos Profissionais da Educação Básica (2018–2021). A investigação, de abordagem qualitativa, adota metodologia de análise documental, com aporte teórico-conceitual, e categorização temática de conteúdo. Como base teórica, recorremos a diversos autores, como Moreto (2020), Nóvoa (1999, 2017), Gatti (2019) e Tardif (2014). A análise revela que o PEE e o Plano Estratégico apresentam estratégias para a formação profissional, orientando a política educacional estadual, priorizando metas como a erradicação do analfabetismo, a universalização do ensino e a valorização profissional. O Plano Estratégico detalha ações para suprir a carência de formação inicial e continuada, e promover a articulação entre teoria e prática, reduzindo o desvio de função docente. Apesar dos avanços indicativos, como a ampliação do número de professores com ensino superior e a criação de programas de capacitação, persistem desafios relacionados à adesão dos docentes aos cursos de formação, à baixa oferta de pós-graduação e à insuficiência de políticas de incentivo. Com esses fatores, podemos dizer que a efetividade das políticas de formação docente na Paraíba depende da consolidação de uma política contínua e integrada entre Estado, municípios e instituições formadoras, com maior investimento em infraestrutura e valorização profissional, a fim de fortalecer a identidade docente e a qualidade da educação pública.

Palavras-chave: Educação Básica. Formação profissional. Profissionais da Educação Básica. Paraíba.

RESUMEN

Esta investigación analiza las estrategias de formación de profesionales de la Educación Básica en la Red Estatal de Educación de Paraíba, centrándose en la relación entre el Plan Estatal de Educación (PEE 2015-2025) y el Plan Estratégico de Formación de Profesionales de la Educación Básica (2018-2021). La investigación cualitativa emplea una metodología de análisis documental, con un marco teórico-conceptual y una categorización de contenido temático. La base teórica se basa en diversos autores, como Moreto (2020), Nóvoa (1999, 2017), Gatti (2019) y Tardif (2014). El análisis revela que el PEE y el Plan Estratégico presentan estrategias de formación profesional, orientando la política educativa estatal y priorizando objetivos como la erradicación del analfabetismo, la universalización de la educación y la valorización profesional. El Plan Estratégico detalla acciones para abordar la falta de formación docente inicial y continua y promover la articulación entre la teoría y la práctica, reduciendo la desviación de la profesión docente. A pesar de avances significativos, como el aumento del número de docentes con educación superior y la creación de programas de formación, persisten desafíos relacionados con la participación docente en cursos de formación, la baja disponibilidad de programas de posgrado y la insuficiencia de políticas de incentivos. Ante estos factores, podemos afirmar que la eficacia de las políticas de formación docente en Paraíba depende de la consolidación de una política continua e integrada entre el Estado, los municipios y las instituciones de formación, con mayor inversión en infraestructura y desarrollo profesional, para fortalecer la identidad docente y la calidad de la educación pública.

Palabras clave: Educación Básica. Formación profesional. Profesionales de la Educación Básica. Paraíba.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 12

2 FORMAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA ...17

2.1 BANCO MUNDIAL E FORMAÇÃO 18

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS 23

3 ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DA PARAÍBA 28

3.1 SOBRE O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (2015-2025) 28

3.1.1 ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO 33

3.2 PLANO ESTRATÉGICO DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DA PARAÍBA (2018-2021) 44

3.2.1 DIAGNÓSTICO 45

3.2.2 OPERACIONALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NA PARAÍBA 46

3.2.3 ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO 53

3.3 COMPARANDO O PEE E O PLANO ESTRATÉGICO DE FORMAÇÃO 54

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS 58

REFERÊNCIAS 60

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, inserida no contexto das políticas educacionais, mapeia as estratégias para a formação dos profissionais da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino da Paraíba (REE-PB), a partir do Plano Estadual de Educação (PEE - 2015-2025) e do Plano Estratégico de Formação dos Profissionais da Educação Básica (2018-2021), em análise comparativa.

O PEE, documento decenal que define diretrizes, metas e estratégias educacionais, baseia-se no Plano Nacional de Educação (PNE), adaptando-o à realidade estadual, e abrange todos os níveis e modalidades de ensino, da Educação Básica ao Ensino Superior, e foi construído, conforme apresentado textualmente, de forma participativa, com conferências, audiências, consultas e similares.

Orientado para as políticas educacionais, o PEE guia as ações de Estado e de governo, assegurando continuidade e coerência programática nas políticas nacionais e estaduais, e em iniciativas locais, priorizando a melhoria da qualidade, a redução de desigualdades, a valorização profissional e a gestão democrática.

Nesse sentido, a partir das estratégias do PEE, o governo da Paraíba elaborou o Plano Estratégico de Formação dos Profissionais da Educação Básica, contemplando a formação – inicial e continuada – como política pública, com objetivos, metas e estratégias específicas, aprofundando as diretrizes do PNE e do PEE, e articulando, no documento, parcerias para a implementação de processos formativos para os aludidos profissionais.

No contexto de pesquisa sobre a formação dos profissionais da Educação Básica na Paraíba, esta análise foca o PEE e o Plano Estratégico de Formação, em estudo comparativo. Ressaltamos, no entanto, que abordamos exclusivamente o teor dos documentos citados, mapeando, categorizando, comparando e avaliando o conteúdo, com foco nas estratégias consignadas.

Dessa forma, para nortear esta pesquisa, construímos a seguinte indagação: *Quais são as estratégias para a formação dos profissionais da Educação Básica na Rede Estadual de Ensino da Paraíba (REE-PB) configuradas no Plano Estadual de*

Educação (PEE) 2015-2025 e no Plano Estratégico de Formação dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública do Estado da Paraíba (2018-2021)?

A partir desse problema, analisamos, de modo geral, o delineamento da formação desses profissionais, a partir dos documentos citados, desenhando um mapa temático sobre a formação, e considerando, especificamente: a) as diretrizes e metas estabelecidas; b) a coerência entre as diretrizes e metas; e c) as estratégias de implementação das ações de formação previstas.

Como profissional da Educação Básica, entendemos a formação como base de/para todos os processos de desenvolvimento profissional, devendo ser contínua e integrada às práticas e experiências de trabalho, em intercursos de contextualização, e dentro da perspectiva que reconhece a formação profissional como uma construção social (Ramalho, Nuñez e Gauthier, 2003) que requer uma política pública específica e articulada com as demandas políticas de Estado, sobretudo, no campo da Educação, pois, na análise histórica desse objeto de pesquisa, percebemos a formação – inicial ou continuada – como parte indispensável das políticas de valorização dos profissionais da educação (Rocha, 2009), associando-se à carreira e à remuneração, bem como às condições de trabalho, à saúde e, agora, com mais ênfase, à gestão democrática.

No referencial teórico-conceitual desta pesquisa, abordamos diversas categorias de estudo. Assim, para trabalhar com o conceito de formação, buscamos aporte em Moreto (2020), Torres (2005), Charlot (2007), Ianni (2003), Lima (2015) e Burns Luque (2014). Sobre a política pública de educação, recorremos aos aportes de Lomba e Schuchter (2023), Lomba; Faria Filho (2022), Tardif; Lessard (2014), Teixeira (2007), Gatti *et. al.* (2019), Veiga (2006) e Nóvoa (1999). Por fim, os documentos foram analisados, *per si*, considerando a contextualização temática da fundamentação teórica.

Metodologicamente, com base na problematização e nos objetivos, a pesquisa se constituiu a partir de uma análise documental (Cellard, 2008), com aporte bibliográfico (Gil, 2008), em abordagem qualitativa (Minayo, 2010), cujos dados foram tratados por Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), com categorização temática.

Do ponto de vista da abordagem qualitativa, a pesquisa enfatiza a qualidade e a significação, utilizando uma amostra pequena para obtenção de resultados, ou

seja, aponta mais para aspectos subjetivos e comportamentais do que para números.

Segundo Prodanov e Freitas (2013), em pesquisa de abordagem qualitativa:

> considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (Prodanov; Freitas, 2013, p.70).

Nessa abordagem, a *pesquisa documental,* caracterizada pela análise de documentos, possibilita a coleta de dados e informações autênticas, capazes de fornecer perspectivas originais sobre o objeto de estudo. Ao explorar as diversas fontes, o pesquisador busca vestígios do passado, reconstituindo eventos históricos, compreendendo processos sociais e construindo narrativas fundamentadas em evidências.

Nesse sentido, o aporte *bibliográfico* caracteriza-se pela análise e discussão de documentos previamente publicados, e seu objetivo reside na construção de um arcabouço teórico-conceitual consistente, capaz de fundamentar a compreensão de um determinado fenômeno e delimitar o problema de pesquisa. Assim, por meio da leitura crítica e analítica, exploramos diferentes perspectivas, identificamos lacunas no conhecimento e estabelecemos um diálogo com outros autores/autoras, e, em consequência, contextualizando e delineando o objeto de estudo.

Em uma pesquisa, o uso de técnicas para a coleta e análise de dados, é de suma importância para o andamento da pesquisa, e também porque é a partir disso que podemos traçar o modo como a coleta deve proceder. No campo da pesquisa, podemos nos referir como sendo um processo sistemático ao qual obtemos informações de grande relevância e com confiança para que se possa responder às questões da pesquisa, testar as hipóteses e, até mesmo, desenvolver novas teorias.

Esta etapa é fundamental em qualquer pesquisa científica, e pode ter o envolvimento de diversas técnicas e ferramentas, isso a depender da natureza da pesquisa e dos dados que se deseja obter.

Associando o aporte teórico com a pesquisa documental, o processo de interpretação dos dados foi por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2004), com categorização temática e comparação de dados.

Este trabalho está estruturado em cinco capítulos principais. A primeira seção, correspondente à Introdução, apresenta a contextualização inicial do tema, explicita os objetivos gerais e específicos da pesquisa, indica o referencial teórico-conceitual que fundamenta o estudo e descreve o tipo de pesquisa e os métodos adotados.

O segundo capítulo, intitulado Formação e Formação de Profissionais da Educação Básica, discute o perfil e os aspectos teóricos relacionados aos profissionais da educação. Esta parte se organiza em dois subtópicos: o primeiro aborda a relação entre Banco Mundial e formação docente, trazendo elementos para compreender as influências externas sobre as políticas educacionais; o segundo discute, de modo contextualizado, a formação de professores e professoras no cenário brasileiro.

O terceiro capítulo, dedicado às Estratégias para a Formação dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública do Estado da Paraíba, aprofunda a discussão sobre os documentos norteadores da política de formação no estado. Primeiramente, analisa o Plano Estadual de Educação (2015–2025), dividido em subtópicos que incluem desde a contextualização até a apresentação de tabelas que evidenciam as estratégias direcionadas à formação. Em seguida, apresenta a análise do Plano Estratégico de Formação dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública do Estado da Paraíba (2018–2021), organizado em diagnóstico, operacionalização da política e estratégias de formação. Essa seção também contempla um subtópico comparativo entre o PEE e o Plano Estratégico, possibilitando visualizar aproximações, distinções e complementaridades entre ambos os documentos.

No quarto e último capítulo reúne as Considerações Finais, retomando as principais discussões realizadas ao longo da pesquisa e sintetizando os achados que emergiram da análise. Por fim, o trabalho se encerra com as referências, listando todas as obras consultadas para a construção do estudo.

Este estudo, baseado em documentos e na produção científica correlata, suscita novas discussões e problematizações, e provoca questionamentos sobre a efetivação de planos que, *a priori*, “nascem” de demandas por melhorias políticas e que, muitas vezes, são apenas documentos que, embora relevantes e necessários,

costumam ser engavetados, mesmo tendo sido construído com ampla participação social.

2 FORMAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

No contexto global, considerando suas influências na educação, ressaltamos, de início, que a sociedade contemporânea, marcada pela constante e acelerada transformação decorrente da globalização (Lima & Araújo, 2021), é um fenômeno que gera múltiplos impactos sociais em diversas esferas (Castells, 1999). Na educação, especialmente no contexto da formação profissional, esses impactos são igualmente notáveis (Bauman, 2001), pois, vista como fundamento para o desenvolvimento das profissões e ferramenta para a transformação individual e social (Saviani, 2003), a educação é diretamente afetada por essa dinâmica de caráter econômico neoliberal.

A globalização, nesse sentido, introduz uma nova perspectiva na formação (Giddens, 2002), que passa a ser concebida em uma alternância (e não em correlação) entre prática e teoria. Essa abordagem se alinha à visão do capital humano (Schultz, 1973), a qual postula que o investimento em educação aprimora as aptidões do indivíduo, tornando-o mais produtivo, dentro de um padrão de competitividade (Harvey, 2005). É sob essa ótica, em perspectiva neoliberal (Apple, 2002), que se estruturam as formações dos profissionais da educação: o foco recai sobre a produtividade do profissional e o desenvolvimento de atividades que visam não prioritariamente a formação de sujeitos sociais crítico-criativos, mas a constituição de um agente produtivo, capaz de gerar lucros e, consequentemente, reproduzir a lógica do sistema vigente (Ball, 2004), quase sempre arriscando a própria saúde (Tardif & Lessard, 2005).

Dessa forma, a formação é influenciada pela pedagogia das competências (Perrenoud, 2000), pelo desempenho da escola em avaliações externas (Ball, 2012), pela adoção de técnicas para o futuro (Toffler, 1980), pelas habilidades tecnológicas, repassadas como “receitas”; pela preparação para a atuação performática em sala de aula, e pela capacidade de adaptação ao modelo de ensino prescrito pelo sistema, conforme ditames de conjunturas internacionais. Em outras palavras, a formação profissional é determinada pelas transformações sociais impostas pela globalização, o que, consequentemente, define o modo e o conteúdo transmitidos pelas instituições formadoras (Santos, 2002).

2.1 BANCO MUNDIAL E FORMAÇÃO

As políticas educacionais, quando compreendidas, por exemplo, a partir das propostas do Banco Mundial[1], enquanto um ator político influente nos países da América do Sul, possibilitam reflexões sobre o trabalho e a formação dos profissionais da educação dentro e a partir de uma visão e uma lógica mercadológica (Robertson, 2008), com “proposições” (ou seriam imposições?) para as chamadas “reformas educacionais”.

Nesse contexto, Moreto (2020) aponta que "[...] os documentos produzidos pelo Banco Mundial estão em acesso aberto à pesquisa e contribuem para as discussões sobre políticas de desenvolvimento" (Popova, Evans e Arancibia, 2016 *apud* Moreto, 2020, p. 3), e que trazem efetivos impactos nas/para as políticas educacionais. No entanto, autores como Bastos e Rocha (2017, p. 323) tecem críticas a esses documentos, argumentando que o Banco Mundial sustenta os mesmos pressupostos lógicos do mercado (Dale, 1999), concebendo e propondo processos de formação neoliberais e tecnicistas (Gentili, 1996), em defesa do produtivismo tecnocrática (Dias Sobrinho, 2005)

Os documentos em questão fornecem uma perspectiva da realidade que é intrinsecamente determinada tanto pelo contexto local quanto pelo momento histórico. No entanto, o Banco Mundial, especificamente, não se limita a evidenciar, sob sua lógica mercantil, as implicações da globalização na formação e no trabalho na educação. Os seus documentos se apresentam como um instrumento de uma instituição que, ao atuar como agência de empréstimo e reguladora do capitalismo (Sader & Gentili, 1999), opera segundo a lógica e as diretrizes da globalização (Torres, 2001) e, nela, do Neoliberalismo (Harvey, 2005).

Desse modo, Torres (2005, p. 21) afirma que, toda essa conjuntura, é:

> [...] o componente político do Banco Mundial referente à concepção da ideologia estadunidense, bem como às necessidades e intenções do empresariado daquele país. Ao aceitarem empréstimos e orientações gerais dos organismos multilaterais, os países sujeitam-se às condições de ajuste de contas, medidas e avaliações (Cury, 2017, p. 19 apud Moreto, 2020, p. 5).

[1] O Banco Mundial é uma instituição financeira internacional criada em 1944 e que oferece empréstimos e também dá assistência técnica a diversos países que se encontram em desenvolvimento para que possam combater a pobreza extrema e promover um desenvolvimento sustentável.

De acordo com Moreto (2020), diferentes autores abordam e criticam os reflexos dessa adesão ao Banco Mundial, a título de “reformas educacionais”, sobretudo nos resultados finais da educação em cada país. Além disso, a ideia de formação e de formação de professores/as, pela especificidade profissional, é muito mais ampla e complexa do que os reducionismos do Banco Mundial (Nóvoa, 1992 / 2009).

> Os diversos países, pelas mudanças sociais e culturais, ao empreenderem as reformas educacionais, concebem a formação continuada como prioridade para atender às necessidades estruturantes de reformas. Compreendo a formação de professores como formação profissional que se alterna entre tempo de trabalho (a prática docente) e os estudos teóricos-metodológicos. (Moreto, 2020, p. 3)

Adicionalmente, o Banco Mundial evidencia a forma pela qual os Estados Unidos interferem na elaboração dos projetos educacionais na América do Sul (Torres, 1995 / 2001), com profundas implicações para a Educação, especialmente no Brasil, com inúmeras imposições de modelos de gestão escolar, por exemplo, baseada em corresponsabilização dos resultados em avaliações de larga escala (Afonso, 2009).

Para Ianni (2003), esse processo – do qual o Banco Mundial é agente – é interpretado como um fortalecimento da ocidentalização, dada a proeminência e a influência que os EUA exercem sobre as demais nações. Com isso, Ianni (2003 *apud* Moreto, 2020, p. 4), ao se referir sobre isso, menciona que:

> A ocidentalização — apoiada em organismos internacionais (como o Banco Mundial) facilitadores do comércio mundial — relega aos chamados “países do sul” políticas assistencialistas, para a sobrevivência dos Estados Unidos e da Europa Ocidental. (Ianni, 2003, p. 84 *apud* Moreto, 2020, p.4)

A autora argumenta que a globalização impõe um padrão de homogeneização, notavelmente na relação entre os países do Norte e do Sul (Santos, 2002). Essa perspectiva é fundamental para a compreensão dos impactos das políticas neoliberais, em especial o Consenso de Washington (Williamson, 1990), instituído na década de 1980, e que delineou as reformas neoliberais ditadas pelas elites tecnocráticas (Harvey, 2005).

Conforme a concepção de Lima (2015, p. 416 *apud* Moreto, 2020, p. 4), a globalização é marcada por “particularidades e descontinuidades entre as nações”. Uma das “[...] características é a transnacionalização da economia mundial, levada a efeito pelos conglomerados multinacionais”. Desse modo, o forte vínculo com a esfera econômica culmina na imposição de diretrizes. Em tal contexto, a instituição escolar, por exemplo, deixa de ser um espaço para a formação de sujeitos críticos, sendo redefinida como um local de produção de mão de obra (Giroux, 1997). Essa redefinição se reflete na formação profissional, principalmente na docente, pois o professor tende a reproduzir o que é imposto pelo sistema (Apple, 2002), dentro de condições limitadas de trabalho.

Complementando essa análise, Moreto (2020, p.4) afirma que “[...] a formação de professores, de modo geral, é uma ferramenta que age diretamente sobre os resultados escolares [...]” e as organizações internacionais, como a UNESCO e a OCDE, por sua vez, visam a “[...] instaurar políticas para o crescimento e desenvolvimento do mercado, na busca pelo bem-estar social” (*apud* Cury, 2017, p. 18).

Inicialmente debatida como "formação permanente", a temática evoluiu para o conceito de "formação continuada" (Nóvoa, 1992). Considerando a insuficiência da formação inicial para o exercício pleno da docência (Imbernón, 2009), a formação continuada se desenvolve, tanto no contexto escolar quanto em espaços externos, conectando a escola ao mercado de trabalho (Tardif, 2013).

Desse modo, a capacitação docente – no contexto de formação profissional – está intrinsecamente articulada à organização e manutenção do trabalho, o que remete à teoria do capital humano, conforme desenvolvida por Becker (1993). A perpetuação dessa teoria é garantida pelo processo de formação e capacitação do profissional da educação, dentro das propostas do Banco Mundial (Torres, 1995).

Ademais, a ocidentalização (Ianni, 2003) pode ser analisada sob a perspectiva da globalização, o que permite compreender como as agendas econômicas, fundamentadas em padrões culturais e econômicos específicos, são estabelecidas para o desenvolvimento mundial (Santos, 2002). A primazia da economia sobre o social constitui a lente pela qual se podem interpretar as reformas educacionais (Harvey, 2005). Essa primazia é justificada pelo fato de que a lógica mercadológica, os níveis de consumo e a sustentação da economia global se apoiam na produção. Assim, as transformações sociais são observadas sob um

prisma global, e não estritamente social, uma vez que as diretrizes são ditadas pelas principais potências econômicas.

Nesse contexto, os processos de modernização e ocidentalização apresentam um alto grau de coincidência, sugerindo que "[...] tudo que é social se moderniza ou tende a modernizar-se [...]" (Ianni, 2003, p. 99), priorizando o atendimento à nova ordem da economia ocidental (Moreto, 2020, p. 6). Nessa mesma linha, "[...] a modernização traz consigo a ocidentalização pelos padrões, pelos valores e pelas instituições predominantes na Europa Ocidental e nos Estados Unidos" (Ianni, 2003, p. 98-99). Consequentemente, a economia é o fator que primordialmente justifica a globalização, impactando todas as esferas e âmbitos sociais, com especial atenção à educação.

Para Charlot (2007, p. 132), o fenômeno econômico predomina na vida moderna como um meio de sustentar as superpotências, e tudo se articula no contexto da globalização. O Banco Mundial, como representante da ocidentalização, concebe a educação como um instrumento para a manutenção dessa globalização, e indica que, tanto a tecnologia quanto a formação de professores, são fundamentais para a melhoria da educação.

Referindo-se a isso, Lima (2015, p. 415-416) fala que, no campo da educação, a tecnologia dá as orientações e a assistência ao professor, para que, desse modo, a aprendizagem do aluno seja garantida para o mercado globalizado. Assim, “[...] o domínio da tecnologia produziria mão de obra qualificada para operar as máquinas e ferramentas modernas na aldeia globalizada.” (Moreto, 2020, p. 7).

Complementando tais ideias, vemos que:

> São cada vez mais numerosos os pacotes de softwares educacionais disponíveis no mercado, como ferramentas que o professor utiliza para dinamizar suas aulas, bem como alavancar a aprendizagem. A tecnologia organizaria a produção, pelos instrumentos, esquemas e inventos que instauram a era da máquina, um jeito de esquematizar e manter as relações, quer sejam sociais, quer políticas, perpetuando padrões e comportamentos — instrumento para o controle e a dominação (Marcuse, 1996 apud Ianni, 2003, p. 103).

No contexto da lógica capitalista, a educação assume diversas conotações alternativas. A influência da ocidentalização é notável, promovendo a modernização e a globalização como processos de unificação. A globalização, em particular, abrange as dimensões econômica e a expansão do mercado, elementos

fundamentais, visto que a economia molda as relações sociais e o mercado estabelece as normas de interação.

Nesse contexto de inter-relações entre educação, formação e aprendizagem, o insucesso, por lógica produtivista e neoliberal, é frequentemente atribuído à sociedade, e, a partir dessa, à escola e, nessa, ao indivíduo, manifestando-se na carência de aprendizado dos estudantes, que são relegados à exclusão e à pobreza em processos consecutivos de reprovação, e nem se percebe que tais estudantes não têm o direito à aprendizagem garantido.

Nesse sentido, a educação desempenha um papel vital no desenvolvimento econômico e na qualidade de vida, e, assim, há uma "[...] relação necessária entre educação, cidadania, qualidade de vida e políticas governamentais, mas ela não é suficiente" (Becker, 1993, p. 35).

Em decorrência, Becker (1993, p. 9) destaca que o capital humano é concebido como investimento em pessoas. Assim, por meio da educação, ele potencializa a capacidade do indivíduo de se ajustar às exigências do mercado de trabalho, instigando a produtividade laboral a partir das habilidades adquiridas na escola. E, justamente por isso, o Banco Mundial manifesta grande interesse na educação, afirmando que "[...] a educação para todos, conformados à globalização, é uma promessa política que o Banco Mundial patrocina e integra" (Moreto, 2020, p. 9), mas que no “todos” muita gente fica de fora.

A expectativa do Banco Mundial é de ter, por essas concepções produtivistas, baseada na valorização da competitividade, professores motivados, mais disponíveis ao trabalho. Moreto (2020, p. 11) indica que a "[...] produção intelectual do banco enfatiza esse jeito de viver as relações no mundo do trabalho. Os professores, por conseguinte, estão afeitos a isso [...]", sinalizando uma habituação a essa dinâmica.

Popova, Evans e Arancibia (2016, p. 2), alinhados ao Banco Mundial, referem-se ao "[...] desenvolvimento profissional [pois] pode, quando projetada corretamente, melhorar a aprendizagem do aluno". Contudo, a percepção do Banco Mundial de “professores motivados” e “bem equipados” contrasta com a visão de Freitas (2012, p. 96), que aponta a baixa qualidade na formação docente, as condições de trabalho precárias, a remuneração defasada e a ausência de um plano de carreira consolidado com direito profissional. Essa discrepância demonstra um desalinhamento entre a visão do Banco Mundial e a realidade da educação.

Nesse contexto, dentro das perspectivas neoliberais de valorização profissional, existem inúmeros planos para a educação, e, neles, o desejo por professores motivados é textualmente evidente. No entanto, a falta de ações efetivas para valorizar a categoria torna o pensamento contraditório: "Os professores motivados interessam, porque produzem mais" (Moreto, 2020, p. 13). Isso levanta o questionamento sobre a possibilidade de produtividade em um contexto de ausência de boas condições e valorização.

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS

Ao analisar o panorama educacional, por qualquer perspectiva, observa-se uma crise nos processos de formação. Crises construídas, dentro da perspectiva neoliberal, e são evidenciadas em diversos estudos, como os de Gatti (2010; 2013; 2014; 2021) e Gatti *et al.* (2019), que "[...] apontam uma insuficiência no tocante à parte curricular dedicada à formação específica de professores/as na preparação do licenciando para o desenvolvimento do trabalho na educação básica" (apud Lomba e Schuchter, 2023, p. 3). E, assim, com base nessa premissa, argumenta-se em favor da elaboração de um novo modelo de formação para os profissionais da Educação Básica, especialmente os professores e professoras.

Na visão de teóricos, esse modelo de garantir "[...] aos professores espaços e tempos para o desenvolvimento do autoconhecimento e da autorreflexão sobre as dimensões pessoais, profissionais e coletivas do professorado" (Lomba; Faria Filho, 2022, p. 1). Portanto, exige-se uma mudança de perspectiva e de paradigma na concepção e nas práticas de formação.

Em perspectiva teórico-conceitual crítica, a formação dos profissionais da Educação Básica, enquanto direito subjetivo que deve ser efetivado por meio de políticas públicas, deve ser concebida como um processo contínuo, *omnilateral* e indissociável da valorização profissional, pois, superando visões reducionistas que a restringem à capacitação técnica ou à mera adequação a metas, essa formação deve articular-se organicamente com condições dignas de trabalho, planos de carreira atrativos e remuneração condigna, conformando um ecossistema de valorização. Nesse sentido, dentro desse ecossistema, a formação fundamenta-se na gestão democrática, garantindo o protagonismo profissional na construção das políticas formativas (Ramalho, Nuñz e Gauthier, 2003), e orienta-se por uma *práxis*

reflexiva, na qual os saberes experienciais dialogam com os conhecimentos científicos. Nesta concepção, a formação transcende a lógica instrumental do capital humano para assumir-se como eixo de uma projeto emancipatório de educação, voltado para a construção de uma escola pública, laica, inclusiva e socialmente referenciada, capaz de fomentar a criticidade e a autonomia em todos os processos formativos, com todos os profissionais da educação.

As transformações sociais em curso, sobretudo com as novas tecnologias digitais e a Inteligência Artificial, impõem uma nova leitura (ou melhor, outra nova leitura) sobre o papel do professor que tem sido, cada vez mais, percebido, por diversas visões mescladas, como um produtor de saberes e, simultaneamente, como profissional que gerencia interações humanas. Tal característica, embora, até certo ponto, intrínseca à sua atividade laboral, é capaz de reconfigurar as interações e, consequentemente, "[...] movimentar mudanças em suas práticas e sua identidade profissional" (Tardif; Lessard, 2014, p. 257).

A docência transcende a ideia de um mero "dom", sendo uma profissão que capacita o indivíduo também para a prática, conforme aponta Tardif (2014), e, nesse sentido, ressaltamos que "[...] o docente, detentor de saberes de diferentes naturezas, constitui novos saberes por meio de suas práticas, na associação dos saberes preexistentes ao contexto de trabalho" (Lomba e Schuchter, 2023, p. 4).

A profissão de professor tem sido reconhecida como geradora e orientadora de conhecimento, transmitido de forma intergeracional. Assim, ser professor vai além do ato de ensinar, configurando-se como um processo formativo contínuo, conforme a perspectiva de Freire (1991 *apud* Lomba e Schuchter, 2023, p. 5): “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Desse modo, compreendemos o “ser professor” como algo específico, amplo, que se interconecta às realidades, e que é dotado de complexidade e amplitude. Por isso, nas palavras de Gatti *et al.* (2019), desenhar um projeto de currículo de formação docente é um grande desafio, visto que necessita permear por muitas questões. Inclusive a de que pode não haver uma boa formação para o professor, em caso da categoria está fragilizada, conforme atesta Nóvoa (2017), diz que:

> Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e

> reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa. (Nóvoa, 2017, p. 1131).

Essa insuficiência de processos e nos processos formativos se manifesta pela ausência de resultados ou pela ocorrência de efeitos dissociados das políticas e programas nacionais, sobretudo com a efetiva valorização profissional.

Essa realidade – a da “insuficiência” – pode ser atribuída à descontinuidade na implementação das formações e à fragmentação das ações governamentais. Além disso, a insuficiência deriva de fatores como a carência de monitoramento das políticas educacionais, a falta de avaliação dos modelos de gestão escolar, a não verificação do papel dos agentes escolares, a ausência de análise dos financiamentos, a falha no monitoramento do desenho das políticas, a ineficácia na avaliação das questões de qualidade, bem como os problemas e efeitos dos propósitos, entre outras questões (Gatti, 2021 *apud* Lomba e Schuchter, 2023, p. 3).

As dificuldades sobre a formação de professores e professoras não começa de fora da universidade, mas no início de sua formação, como “futuro/futura professor/professora”, ou seja, quando inicia o curso de licenciatura, que, imerso nas históricas crises, tem sido alvo de muitas e novas discussões.

Na concepção de Lomba e Schuchter (2023),

> [...] o país enfrenta dificuldades em ter docentes habilitados, em oferecer uma formação sólida, condições de trabalho e remuneração adequadas. Consideram tal fato um dos traços persistentes e problemáticos da história educacional brasileira (Lomba e Schuchter, 2023, p. 5).

Ressaltamos que a legislação educacional infraconstitucional do Brasil, compreende, sobretudo a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que a formação deve ser uma política pública, de Estado, garantida como direito profissional, dentro dos princípios da gestão democrática, sendo um dos pilares da valorização, na indissociabilidade política com a carreira, a remuneração, as condições de trabalho e a saúde.

Por isso, a discussão sobre a formação dos profissionais da educação não pode se restringir a uma dimensão estritamente pedagógica ou técnica (Ramalho, Nuñez e Gauthier, 2003). No entanto, para que se efetive como um processo transformador e capaz de impactar a qualidade social da educação (e,

consequentemente, do ensino), é imperativo que a formação seja compreendida e implementada de maneira indissociável das políticas concretas de valorização profissional e da gestão democrática, constituindo, assim, uma docência autônoma, crítica e reconhecida socialmente.

Por conseguinte, em primeiro plano, a valorização profissional deve transcender a retórica e os discursos políticos, e se materializar em dimensões tangíveis, a saber: a existência de um (i) plano de carreira que ofereça perspectivas de crescimento e reconhecimento financeiro, uma (ii) remuneração condigna que assegure a dignidade da profissão, (iii) condições de trabalho adequadas que incluam infraestrutura física e recursos pedagógicos, e a (iv) garantia de condições de saúde mental e física diante das exigências do ofício. Conforme sustentam Gatti *et al.* (2019), a despeito dos avanços legais, a desvalorização salarial e as precárias condições de trabalho persistem como entraves históricos à profissionalização docente no Brasil.

Nesse contexto, a formação continuada, quando descolada dessas condições materiais, corre o risco de se converter em mais uma exigência funcional, esvaziada de sentido e sem potencial crítico. Não é crível, portanto, esperar a plena dedicação a processos formativos complexos por parte de um profissional submetido à jornadas extenuantes, à falta de recursos básicos e a salários que não correspondem à sua importância social (Ramalho, Nuñz e Gauthier, 2003). A formação, portanto, não pode ser encarada como uma panaceia para os problemas educacionais, isentando o poder público de seu dever de prover condições elementares para o exercício da docência e, em consequência, responsabilizando o/a professor/a por sua própria formação, pois, como adverte Nóvoa (2017), não pode haver uma formação de qualidade se a profissão estiver fragilizada em suas bases materiais e simbólicas.

Paralelamente, a gestão democrática configura-se como um princípio (Constitucional e infraconstitucional) e uma prática estruturante (pelas demandas decorrentes) para que a formação se articule com as reais necessidades da educação e, sobretudo, da escola.

A gestão democrática, ao garantir espaços de participação coletiva e deliberação, também a partir do projeto político-pedagógico, na formação em serviço e na organização do trabalho escolar, transforma os professores em sujeitos ativos de seu próprio desenvolvimento profissional, não prescindindo das

responsabilidades do Estado. Quando os docentes são meros receptáculos de políticas e cursos formativos decididos de forma vertical e centralizada, a formação tende a ser alienante e pouco efetiva, sem a necessária perspectiva crítico-criativa. Ao contrário, uma gestão que incorpora a voz docente na definição das prioridades formativas assegura que a formação seja contextualizada, significativa e responda aos desafios concretos da prática pedagógica (Ramalho, Nuñez e Gauthier, 2003).

3 ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DA PARAÍBA

Neste ponto, comparamos o Plano Estadual de Educação (2015-2025) e o Plano Estratégico de Formação dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública do Estado da Paraíba (2018-2021), com foco nas seguintes categorias de análise:

a) as diretrizes e metas estabelecidas;
b) a coerência entre as diretrizes e metas;
c) as estratégias de implementação das ações de formação previstas.

A partir desses 3 pontos, abordamos, de modo descritivo e analítico, o que cada um dos documentos apresenta como estratégias para a formação profissional de profissionais da Educação Básica no estado da Paraíba.

3.1 SOBRE O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (2015-2025)

Neste estudo, analisamos o Plano Estadual de Educação (PEE) da Paraíba para o decênio 2015-2025, oficializado pela Lei nº 10.488, de 23 de junho de 2015. Esse documento, com aproximadamente 40 páginas, foi elaborado, segundo o texto, de forma democrática e participativa, sob a coordenação do Conselho Estadual de Educação (CEE) da Paraíba, contando com a colaboração de representantes de diversas instituições educacionais do estado.

O PEE (PB) está estruturado de um modo organizado e em sequência, nos permitindo ter uma melhor compreensão de cada ponto contido no documento. Ou seja, no documento, vemos com clareza as metas e as estratégias que cada uma tem, como também, o modo como foi feito toda a construção de cada parte e o que se quer atingir com cada uma.

No início do PEE, vemos a lei que aprovou o documento, com a apresentação das suas diretrizes, princípios legais e os dispositivos que realizam o monitoramento, e também a menção a colaborações com os entes federados e os mecanismos de financiamentos.

Na segunda parte, vemos o ponto que compete a apresentação, nesta parte vemos a contextualização do caráter democrático e participativo com as instituições que fizeram parte da elaboração do plano, trazendo destaque para a contribuição dos diferentes segmentos sociais.

O ponto que vem na sequência, traz o histórico, a metodologia e a estrutura, ao qual faz a descrição de todas as etapas do PEE, trazendo as audiências públicas, comissões temáticas e os processos de sistematização das contribuições que foram coletadas. Todas essas partes citadas acima, compõem a parte introdutória do documento.

Após essa parte, tem início o detalhamento do conteúdo técnico-pedagógico, e que se encontra dividido por temas, níveis e modalidades de ensino. Além disso, traz diagnósticos, análises e conceitos fundamentais que embasam cada uma das metas.

No eixo central do documento é composto por um total de 28 metas, e dessas, 20 estão bem alinhadas com o Plano Nacional de Educação (PNE), e as outras 8 são de cunho específico com o contexto do estado da Paraíba. Cada uma das metas tem várias estratégias, algumas com mais, outras com menos, mas todas dão orientações de como devem ser utilizadas durante o período de vigência.

No plano é possível ver tabelas, gráficos, dados socioeconômicos e indicadores educacionais, que fazem referência a justificativa das metas e a monitoria dos avanços. Compondo a parte final, tem-se as referências, os anexos e dispositivos complementares, fazendo com que o PEE, se consolide como um documento de planejamento abrangente, bem articulado e fundamentado.

O PEE foi elaborado em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE), alinhando-se às diretrizes da Constituição Federal (art. 214), da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e da Constituição Estadual da Paraíba (art. 211).

Com validade de 10 anos, o documento estabelece metas e estratégias para aprimorar a educação no estado, contemplando todos os níveis e modalidades de ensino, com foco na universalização do acesso, melhoria da qualidade e promoção da equidade.

Entre as diretrizes gerais do PEE, destacam-se a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar em todos os níveis, a superação das desigualdades educacionais, com foco na promoção da cidadania e

na eliminação de discriminações. O Plano visa, ainda, à melhoria da qualidade da educação, priorizando a formação docente, a gestão democrática do ensino público, o respeito aos direitos humanos e à diversidade, e a sustentabilidade socioambiental. Além disso, o PEE prioriza a superação das desigualdades educacionais, com um enfoque claro na promoção da cidadania e na eliminação de todas as formas de discriminação no ambiente escolar. A melhoria contínua da qualidade da educação também figura como um ponto central, destacando-se a atenção especial dedicada à formação e ao desenvolvimento profissional dos professores, reconhecendo seu papel crucial no processo de ensino-aprendizagem.

A promoção da gestão democrática no ensino público é outra diretriz significativa, visando a uma administração mais participativa e transparente. Por fim, o PEE reafirma o compromisso com o respeito aos direitos humanos e à diversidade, além de incorporar uma preocupação premente com a sustentabilidade socioambiental, integrando valores essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e consciente.

Quadro 1 - VISÃO GERAL DAS METAS

FOCO	ESPECIFICAÇÃO DAS METAS
Educação Infantil	**Meta 1:** Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, progressivamente, 60% das crianças de até 3 anos de idade até o final da vigência deste PEE**.**
Ensino Fundamental	Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PEE. Meta 3: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3o ano do ensino fundamental. (Corresponde à Meta 5 do PNE).
Ensino Médio	Meta 4: Universalizar,até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 70%, até o final do período vigência deste PEE. (Corresponde à Meta 3 do PNE).
Educação em Tempo Integral	Meta 5: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da educação básica. (Corresponde à Meta 6 do PNE).
Educação Profissional Técnica de Nível Médio	Meta 6: Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público. (Corresponde à Meta 11 do PNE).

Educação Especial	Meta 7: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtorno espectro autista e altas habilidades/superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, como a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (Corresponde à Meta 4 do PNE).
Educação de Jovens e Adultos	Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência deste PEE, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados a Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais de idade para 85,8% até 2017 e, até o final da vigência deste PEE, reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.
Educação Escolar do Campo	Meta 11: Ampliar a oferta, garantir a permanência e melhorar a qualidade da educação do campo. (Meta criada neste PEE).
Educação a Distância	Meta 12: Ampliar a oferta de cursos de educação a distância nas diversas etapas e modalidade de ensino no estado da Paraíba, triplicando até o final de vigência deste PEE. (Meta criada neste PEE).
Educação para a cultura dos direitos humanos, das relações étnico-raciais e da educação ambiental	Meta 13: Implementar a educação em direitos humanos em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino na Paraíba. (Meta criada neste PEE). Meta 14: Implementar a educação das relações étnico-raciais, garantindo o cumprimento da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino no estado da Paraíba. (Meta criada neste PEE). Meta 15: Ampliar a oferta, garantir a permanência e melhorar a qualidade da educação escolar indígena. (Meta criada neste PEE).
Educação Escolar Quilombola	Meta 16: Ampliar a oferta, garantir o acesso e a permanência, melhorando a qualidade da educação escolar quilombola. (Meta criada neste PEE).
Educação Escolar Cigana	Meta 17: Ampliar a oferta, garantir o acesso e a permanência e melhorar a qualidade da educação escolar cigana na Paraíba, considerando os grupos fixados. (Meta criada neste PEE).
Educação Ambiental	Meta 18: Implementar a educação ambiental garantindo o cumprimento da Lei 9.795/1999 (Política Nacional de Educação Ambiental) em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino da Paraíba. (Meta criada neste PEE).

	Meta 19: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem.
Educação Superior	Meta 20: Elevar a Taxa Bruta de matrícula na educação superior para 50% e a Taxa Líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público. (Corresponde à Meta 12 do PNE). Meta 21: Elevar, no Estado da Paraíba, a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores. (Corresponde à Meta 13 do PNE). Meta 22: Ampliar o número de mestres e doutores na Paraíba, a fim de contribuir com a União na elevação gradual do número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores. (Alinhada à Meta 14 do PNE).

Fonte: PEE-PB

Na educação infantil, o PEE prevê a universalização da pré-escola para crianças de 4 a 5 anos até 2016 e a ampliação da oferta de creches, visando atender progressivamente 60% das crianças de 0 a 3 anos. As estratégias incluem diagnósticos anuais de demanda, garantia de qualidade por meio da formação de professores e infraestrutura adequada, além de atendimento inclusivo a populações indígenas, quilombolas e ciganas.

Para o Ensino Fundamental, a meta é universalizar o ensino de 9 anos para a população de 6 a 14 anos, garantindo que 95% dos estudantes concluam essa etapa na idade recomendada até 2025. As estratégias abrangem monitoramento e prevenção da evasão escolar, políticas de correção de fluxo e inclusão de crianças e adolescentes marginalizados.

No Ensino Médio, o plano visa elevar a taxa líquida de matrícula para 70% até 2024, por meio da adoção de currículos integrados, promoção do ensino noturno e ampliação do acesso à educação técnica. A educação em tempo integral busca expandir o atendimento para 50% das escolas públicas até o fim da vigência do plano, fortalecendo programas como o "Mais Educação" e adequando a infraestrutura.

Quanto ao Ensino Superior, o monitoramento das metas será realizado pela Secretaria Estadual de Educação e pelo Conselho Estadual de Educação, com

avaliações periódicas para ajuste das estratégias e divulgação transparente dos resultados.

O PEE prioriza a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento, a superação das desigualdades, a melhoria da qualidade, a valorização dos profissionais, a gestão democrática e a sustentabilidade socioambiental.

A elaboração do plano incluiu audiências públicas e comissões temáticas, assegurando que o documento refletisse as necessidades locais e a diversidade cultural da Paraíba.

3.1.1 Estratégias para a formação

Focando as estratégias de formação para os profissionais da Educação Básica, o PEE traz alguns elementos que foram apresentados e descritos nos quadros que seguem, evidenciando as metas.

A **meta 1**, vinculada à Educação Infantil, traz 18 estratégias. E tem como objetivo central tornar a educação infantil universal, garantindo o acesso a todas as crianças, assim como um ensino de qualidade, fortalecer ainda mais a primeira infância, como também trazer um fortalecimento para a formação dos profissionais de educação que atuam nesta etapa. Entretanto, foi observado que entre elas as metas estabelecidas, apenas 3 trazem destaque para a formação docente. Isso nos revela algo muito importante, que é a análise mais atenciosa do PEE, a sua estrutura e priorização do desenvolvimento profissional dos profissionais da educação que atuam nesta etapa.

No quadro abaixo, veremos as descrições sintetizadas de cada umas das estratégias que abordam sobre a formação docente infantil, e veremos que estas diretrizes trazem como ponto de destaque da formação docente para que a Educação Infantil seja consolidada:

QUADRO 2 - SÍNTESE DA META 1

FOCO	ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO
Educação infantil	1.6. Contribuir com a União e os municípios na promoção de programas de formação inicial e formação continuada aos profissionais da educação infantil;

	1.7. Garantir, por meio dos entes legalmente competentes, a permanência de profissionais do magistério, legalmente habilitados a docência nesta etapa, para educar e cuidar das crianças de forma indissociável, conjunta e colaborativa no ambiente educacional de 0 a 5 anos de idade;

Fonte: PEE-PB

A meta 2, também vinculada à Ensino Infantil, traz 14 estratégias, porém apenas 1 estratégia faz menção a questão da formação docente, o que notamos que a parte da meta 2 que vem discutir sobre o Ensino Fundamental aborda outras prioridades como a preocupação como aprendizagem, permanência dos alunos, tecnologias pedagógicas e metodologias. Também nos evidenciou, no âmbito desta meta, o deslocamento do foco para outras prioridades, como já mencionado anteriormente.

Destacando a preocupação com questões como a aprendizagem, a garantia da permanência dos estudantes nos estabelecimentos de ensino, uso das tecnologias pedagógicas, como também a adoção de metodologias que busquem a promoção do processo de ensino-aprendizagem de um modo mais efetivo. O que faz com que o ponto central de preocupação da meta seja mais voltada para o aluno e não para o professor.

Embora a formação dos professores seja citada, não é vista como um foco central, mas secundário. Ou seja, a abordagem é dada de forma pontual. A seguir veremos no quadro uma síntese das estratégias que são voltadas para a formação docente, mesmo que a abordagem seja limitada.

QUADRO 3 - SÍNTESE DA META 2

FOCO	ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO
Educação infantil	2.13. Contribuir com a União e os municípios na promoção de programas de formação inicial e continuada aos profissionais do ensino fundamental;

Fonte: PEE-PB

A meta 3, vinculada à Ensino Fundamental, traz de um modo bem reduzido de apenas 4 estratégias, e o 3.3 é a única estratégia que trouxe apenas uma estratégia que discute sobre a formação dos docentes. Trazendo de um modo bem direto a

formação docente, ao qual traz como predominância, as ações voltadas a outros aspectos, como a alfabetização, por exemplo.

Mesmo que o PEE, faça o reconhecimento da importância do trabalho pedagógico dos profissionais de educação, a forma como é abordado a formação docente dentre as estratégias é feito de modo pontual e direto. No quadro abaixo, podemos ver a sintetização da única estratégia que aborda a questão da formação, que tem como proposta a de fazer a cooperação entre a União e os municípios, como também a questão de promover a formação inicial e continuada dos professores que atuam como alfabetizadores.

A partir desta formação, deve-se haver a incorporação das tecnologias educacionais e de práticas inovadoras, objetivando o desenvolvimento pleno da alfabetização, como também a contribuição para melhorias do fluxo escolar e da aprendizagem dos estudantes, a partir de diversas considerações.

QUADRO 4 - SÍNTESE DA META 3

FOCO	ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO
Ensino Fundamental	3.3. Promover, em cooperação com a União e municípios, a formação inicial e a formação continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, mediante a adoção de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;

Fonte: PEE-PB

Para a meta 4, que compete ao Ensino Médio, são ao todo 16 estratégias, destas apenas uma é dedicada a falar de modo direto sobre a formação do professor, enquanto que as demais têm como foco o aluno e a sua formação. Fazendo destaque ao currículo, práticas pedagógicas, metodologias, infraestrutura e a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento. A forma como as estratégias foram distribuídas evidencia que o PEE, mesmo que reconheça a importância do professor durante o processo educativo, traz como foco principal a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno.

No quadro a seguir, traz uma síntese da estratégia que aborda sobre a formação docente. O programa tem como incentivo às práticas pedagógicas interdisciplinares entre a prática e a teoria, tendo como apoio, os currículos flexíveis

que fazem a integração entre os conteúdos obrigatórios e eletivos nas seguintes dimensões como: ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte. Nesta meta, também há a abordagem sobre a aquisição de equipamentos, produção de materiais e o fortalecimento de parcerias com outras instituições.

QUADRO 5 - SÍNTESE DA META 4

FOCO	ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO
Ensino Médio	4.1. Institucionalizar programa estadual de renovação do ensino médio, com a colaboração da União e dos municípios, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares, estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais;

Fonte: PEE-PB

A meta 6, também vinculada à Educação em Tempo Integral (Ensino Médio), traz 12 estratégias e destas, 1 faz menção de modo direto à formação do professor, as demais assim como a Meta 5 traz o foco direcionado para a formação do aluno. Concentrando-se no desenvolvimento e formação dos estudantes como prioridade.

QUADRO 6 - SÍNTESE DA META 6

FOCO	ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO
Educação em Tempo Integral	6.3. Promover a formação inicial e continuada de professores (as) da educação profissional técnica de nível médio, a partir do primeiro ano de vigência do PEE;

Fonte: PEE-PB

A meta 7, com ligação à Educação Especial, tem 10 estratégias, e destas, 3 falam de modo específico sobre a formação do professor e o fortalecimento da profissão. Trazendo evidências do PEE de garantir uma educação inclusiva com mais qualidade. Tais estratégias trazem como destaque para a estrutura do atendimento dos estudantes quanto para o desenvolvimento dos professores que atuam na educação. No quadro a seguir, veremos a descrição detalhada de cada uma das estratégias que abordam sobre a formação docente dentro da meta 7. E a

partir do que analisamos desta meta, percebemos que não somente faz o reconhecimento da formação docente especializada, mas faz a integração de um conjunto de ações estruturadas e pedagógicas que são importantes para que a acessibilidade seja dada em toda a sua amplitude para assegurar uma inclusão escolar plena.

QUADRO 7 - SÍNTESE DA META 7

FOCO	ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO
Educação Especial	7.1. Efetivar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB), a matrícula dupla dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado (AEE) complementar ou suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, na perspectiva integral:
	7.3. Expandir, na vigência deste PEE, salas de recursos multifuncionais (SRM) e fomentar a formação continuada de professores (as) para o atendimento educacional especializado (AEE) nas escolas urbanas, do campo, população moradora de rua, indígenas e de comunidades quilombola e cigana;
	7.9. Ampliar, gradativamente, as equipes de profissionais da educação para atender a demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes da educação inclusiva, com profissionais de apoio ou auxiliares da vida escolar, tradutores (as) e intérpretes de LIBRAS, guias-intérpretes para surdo-cegos, professores de LIBRAS, prioritariamente surdos, transcritores (as) e revisores (as) do Sistema Braille;

Fonte: PEE-PB

A meta 8, vinculada à Educação de Jovens e Adultos (EJA), traz 7 estratégias e apenas 1 aborda sobre a formação continuada dos professores, para atuarem na nesta modalidade de ensino.

QUADRO 8 - SÍNTESE DA META 10

FOCO	ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO
Educação de Jovens e Adultos	10.6. Fomentar, em cooperação com a União e os municípios, a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos de laboratórios e a formação continuada dos docentes das redes públicas que atuam na EJA, articulada à educação profissional.

Fonte: PEE-PB

Quanto à Meta 11 que discute sobre a Educação Escolar do Campo, traz um total de 24 estratégias e destas uma aborda de modo direto sobre a formação docente.

QUADRO 9 - SÍNTESE DA META 11

FOCO	ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO
Educação Escolar do Campo	11.3. Estimular a articulação dos Sistemas de Ensino com as IES - pós-graduação, núcleos de cursos de formação para profissionais da educação, principalmente a área de aprofundamento da Educação Infantil e Educação do campo nos cursos de Pedagogia, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino e aprendizagem e as teorias educacionais no atendimento da população de 0 a 5 anos do campo no Estado.

Fonte: PEE-PB

Quanto à Meta 12 que discute sobre a Educação a Distância, traz um total de 5 estratégias e destas 2 discutem sobre a formação inicial e continuada dos docentes.

QUADRO 10 - SÍNTESE DA META 12

FOCO	ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO
Educação a Distância	12.1. Criar e consolidar plataforma eletrônica, em âmbito estadual, com dados de formação acadêmica de todos os profissionais da educação, a fim de organizar a demanda/oferta e vagas em cursos de formação inicial e continuada;
	12.5. Ampliar a oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu, utilizando as metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância;

Fonte: PEE-PB

A Meta 13, que discute sobre a Educação para a cultura dos direitos humanos, das relações étnico-raciais e da educação ambiental, traz 5 estratégias e destas 2, discutem sobre a formação inicial e continuada dos docentes.

QUADRO 11 - SÍNTESE DA META 13

FOCO	ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO
Educação para a cultura	13.4. Promover a inserção da educação em direitos humanos, conforme

dos direitos humanos, das relações étnico-raciais e da educação ambiental	as diretrizes nacionais nos processos de formação inicial e continuada dos trabalhadores da educação nas redes de ensino, no sistema prisional e nos estabelecimentos de medidas socioeducativas;
	13.5. Estimular os estudos de educação em direitos humanos e de diversidade, na formação inicial e continuada dos profissionais da educação, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, de forma interdisciplinar, transdisciplinar e transversal, articulando-os à promoção dos direitos humanos (meta do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos).

Fonte: PEE-PB

A meta 14, que logo em seguida, que faz referência ao eixo 1.10.2 Diversidade e Educação para as Relações Étnico-raciais, traz 8 estratégias. Destas, apenas a primeira estratégia é que aborda diretamente a formação do profissional de educação.

QUADRO 12 - SÍNTESE DA META 14

FOCO	ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO
1.10.2 Diversidade e Educação para as Relações Étnico-raciais	14.1. Promover ações para a formação continuada de professores (as) das diversas etapas e modalidades, a fim de prevenir discriminação e garantir a educação diferenciada as crianças ciganas, quilombolas, de comunidades tradicionais e indígenas, respeitando suas crenças, costumes e tradições.

Fonte: PEE-PB

A meta 15 que se encontra a seguir, consta de 15 estratégias em sua totalidade. Das quais apenas 1 aborda a questão da formação continuada dos professores indígenas. Isso evidencia que a temática tem uma grande importância e deve ser abordada com maior amplitude, para que no futuro, ações sejam fortalecidas na profissionalização docente que atuam neste contexto. E ao fazer o reconhecimento que a formação continuada precisa dialogar com o território, assim como também com as práticas tradicionais, o documento dá um reforço para a importância para a educação indígena, que precisa ter a sua construção dada a partir das necessidades e identidades da comunidade.

Embora que na meta, apenas uma estratégia aborda sobre o assunto, tem mesmo um significado bastante profundo, reafirmando a centralidade da formação docente na construção de uma educação indígena contextualizada, autônoma e cultural.

QUADRO 13 - SÍNTESE DA META 15

FOCO	ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO
Educação Escolar Indígena:	15.12. Garantir a formação continuada dos professores indígenas, compreendida como componente essencial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade da escola indígena e à formação dos seus professores;

Fonte: PEE-PB

Como a meta anterior, a meta 16 que trata sobre a Educação Escolar Quilombola, tem em sua totalidade 11 estratégias e dessas, apenas 1 fala da formação docente. Mesmo que de modo reduzido, mas pontual, a estratégia evidencia a necessidade de se haver um fortalecimento das políticas de formação para os profissionais de educação que atuam neste contexto, trazendo considerações para as seguintes especificidades culturais, históricas e territoriais.

Mesmo que seja apenas uma estratégia que aborda sobre a questão, ela tem um papel centralizador na promoção de uma educação que respeite a diversidade, fortaleça a identidade étnico-racial e que garanta as práticas pedagógicas coerentes com as realidades das comunidades. Deste modo, traz também além do que foi mencionado, um reforço para investir em uma formação docente para que sejam mais qualificados, e que as condições sejam democráticas e inclusivas.

QUADRO 14 - SÍNTESE DA META 16

FOCO	ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO
Educação Escolar Quilombola	16.11. Promover a formação inicial e continuada dos professores (as) que atuam em escolas nas comunidades quilombolas para o atendimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, inclusive com formação em serviço.

Fonte: PEE-PB

A meta 17, que aborda sobre a Educação Escolar Cigana, traz em suas discussões 10 estratégias, das quais apenas 1 faz menção de modo específico sobre a formação continuada do profissional de educação, como podemos ver no quadro abaixo:

QUADRO 15 - SÍNTESE DA META 17

FOCO	ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO
Educação Escolar Cigana	17.2. Garantir, no âmbito de competência dos entes federados, a formação continuada e específica para profissionais da educação básica que atuam nas escolas das comunidades ciganas;

Fonte: PEE-PB

Por fim, a Meta 18, que aborda a Educação Ambiental traz apenas 4 estratégias e destas 1 fala sobre a formação continuada dos profissionais da educação.

QUADRO 16 - SÍNTESE DA META 18

FOCO	ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO
Educação Ambiental	18.2. Promover formação continuada para os profissionais da educação sobre a temática de educação ambiental, em parceria com instituições envolvidas com o meio ambiente:

Fonte: PEE-PB

A meta 19, traz de um modo geral todas as etapas da educação básica, contendo 30 estratégias, apenas 2 mesmo que abordando de uma forma simples a formação docente.

QUADRO 17 - SÍNTESE DA META 19

FOCO	ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO
Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias estaduais para o IDEB	19.4. Estimular processo contínuo de autoavaliação nas escolas de educação básica, por meio de instrumentos de avaliação que orientam as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração do PPP, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática;
	19.5. Desenvolver, em colaboração com os municípios, planos de ações articuladas para garantir o cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública, voltadas à melhoria da gestão educacional, a formação de professores (as) e profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e a melhoria e expansão a infraestrutura física da rede escolar;

Fonte: PEE-PB

O documento também apresenta metas propostas direcionadas ao Ensino Superior, que vem sendo mencionado na Meta 22, reunindo 11 estratégias com menção à formação dos professores. Dentre elas, apenas 2 tratam de modo específico esta temática, como podemos ver no quadro a seguir:

QUADRO 18 - SÍNTESE DA META 20

FOCO	ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO
Ensino Superior	20.5. Contribuir com a União no fomento a oferta de educação superior pública e gratuita e ampliar a oferta de vagas na universidade pública rede estadual, prioritariamente para atender a formação de professores (as) para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências, biologia, química, física e matemática para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas, na educação básica;
	20.8. Fortalecer a oferta de estágio como parte da formação na educação superior;

Fonte: PEE-PB

Ao contrário das metas anteriores que traziam mais estratégias sobre a formação de professores, a Meta 22 tem 10 estratégias e apenas 1 aborda a formação dos professores, mas de um modo mais restrito e direto.

QUADRO 19 - SÍNTESE DA META 22

FOCO	ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO
Ensino Superior	22.9. Estimular a formação de mestres e doutores nos sistemas de ensino da Paraíba;

Fonte: PEE-PB

No terceiro ponto deste documento que aborda de forma mais ampla a formação e valorização do profissional de educação, e que se encontra na Meta 23. Essa meta tem um total de 13 estratégias, às quais 9 se dedicam à formação dos profissionais de educação.

QUADRO 20 - SÍNTESE DA META 23

FOCO	ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO
	23.1.Atualizar, no prazo de 2anos a contar da vigência deste PEE, o plano estratégico de formação que contemple diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e a

Formação e Valorização dos Profissionais da Educação Básica	capacidade de atendimento, por parte de instituições de educação superior existentes no Estado, de conformidade com o art. 5o do Decreto no 6.755, de 29 de janeiro de 2009;
	23.2. Incentivar a ampliação de programas permanentes de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuarem no magistério da educação básica;
	23.3. Criar e consolidar plataforma eletrônica, em âmbito estadual, com dados de formação acadêmica de todos os profissionais da educação, a fim de organizar a demanda/oferta de vagas em cursos de formação inicial e continuada;
	23.4. Incentivar a implantação de programas específicos de formação, para profissionais de educação que atuam nas escolas do campo, nas comunidades indígenas, quilombolas, ciganas, ribeirinhas, itinerantes e educação especial;
	23.7. Valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível formação acadêmica e as demandas da educação básica;
	23.8. Implementar cursos e programas especiais, para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes, em efetivo exercício, com formação de nível médio- modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa de sua atuação docente;
	23.9. Implementar programas de formação superior para docentes não habilitados na área de atuação em efetivo exercício nas redes públicas;
	23.11. Garantir a oferta de formação continuada a todos os profissionais da educação básica, fundamentada numa concepção político-pedagógica que assegure a articulação teoria e prática, bem como oportunizar a participação dos mesmos nos diferentes cursos de formação continuada;
	23.13. Apoiar e incentivar a criação, nas redes federal e estadual, de cursos de formação docente para a educação profissional, voltados para a complementação e certificação didático-pedagógica, que valorizem a experiência prática.

Fonte: PEE-PB

Na meta 24, que segue abordando sobre o Ensino Superior, traz 8 estratégias que estão relacionadas a formação do docente, conforme podemos ver na descrição do quadro a seguir:

QUADRO 21 - SÍNTESE DA META 24

FOCO	ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO
	24.1. Formular em regime de colaboração e por meio do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente (FePAD/PB), o

Formação e Valorização dos Profissionais da Educação Básica	planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do distrito Federal e dos municípios;
	24.2. Consolidar a política estadual de formação. em nível de pós-graduação, de docentes da educação básica, definindo diretrizes estaduais, a partir das diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;
	24.8. Fortalecer a formação dos docentes das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público.

Fonte: PEE-PB

Após a coleta e análise das estratégias de cada uma das metas, podemos ver que muitas das estratégias que se encontram no documento, em sua maior parte se dedica a discutir sobre outras questões, como formação, desenvolvimento do aluno entre outros pontos, bem mais do que sobre a formação dos profissionais de educação. Isso percebe-se devido ao quantitativo de estratégias em cada uma das metas, havendo assim, uma linearidade entre os diferentes níveis de ensino.

3.2 PLANO ESTRATÉGICO DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA REDE PÚBLICA DO ESTADO DA PARAÍBA (2018-2021)

Neste segmento, a discussão se concentra no Plano Estratégico de Formação dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública do Estado da Paraíba (2018-2021). Este documento, elaborado na Paraíba, tem como objetivo principal promover a formação continuada dos profissionais da rede pública de ensino básico, detalhando as diretrizes, metas e ações voltadas à qualificação de professores e gestores da educação básica, abrangendo tanto a formação inicial quanto a continuada.

Composto por 45 páginas, o referido plano foi resultado do trabalho colaborativo de uma equipe multidisciplinar, que incluiu representantes de diversas instituições e órgãos, tais como: a secretária executiva da Gestão Pedagógica da Educação, representantes do governo estadual, e membros da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior (CAPES), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Instituto Federal da Paraíba (IFPB), Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Paraíba (SINTEP-PB), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), e Conselho Estadual de Educação da Paraíba (CEE/PB) (com a presença de titulares e suplentes). Adicionalmente, houve a contribuição da Secretaria Executiva do Fórum e de outros colaboradores.

O documento apresenta uma visão estratégica para aprimorar a qualidade da educação básica na Paraíba, através da valorização e qualificação dos profissionais da educação. A Política de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída em 2009 pelo Decreto nº 6.755 e revogada em 2016 pelo Decreto nº 8.752, visa organizar, em parceria entre União, Estado e Municípios, a formação inicial e continuada dos professores da educação básica.

3.2.1 Diagnóstico

O Diagnóstico da Educação na Paraíba indica uma alta incidência de professores sem formação superior ou em exercício profissional em áreas distintas de sua habilitação, configurando situações de desvio de função. Este cenário sublinha a necessidade urgente de adoção de políticas coordenadas entre as instituições de ensino superior (IES) e as secretarias de educação, visando aprimorar a formação docente e adequá-la às exigências da rede pública. Ademais, as metas e diretrizes apresentadas neste diagnóstico estão em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Estadual de Educação (PEE), cujo objetivo é garantir a formação específica para todos os educadores, além de promover a valorização e a qualificação contínua da carreira. Dentre os fundamentos que orientam essas políticas, destacam-se a indispensável articulação entre o arcabouço teórico e a prática pedagógica, a promoção da gestão democrática no ambiente escolar e o compromisso primordial com a efetiva aprendizagem dos estudantes.

No âmbito da formação docente, inicial e continuada, o documento em questão sublinha a relevância dos cursos em modalidade presencial, embora

reconheça a necessidade da oferta a distância para contemplar especificidades regionais e contextuais. A formação continuada é delineada por ações diversas, como capacitações, especializações e o amparo de programas federais de destaque, a exemplo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

Em relação à oferta de vagas pelas instituições de ensino superior, o diagnóstico apresenta um detalhamento da distribuição em cursos de licenciatura e programas de formação continuada promovidos por universidades públicas — a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) — e pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB). Adicionalmente, são incluídas projeções de ampliação para cursos de segunda licenciatura e de formação pedagógica destinados a bacharéis.

O documento estabelece, ainda, mecanismos de monitoramento e avaliação de caráter contínuo, com a finalidade de acompanhar as ações implementadas, mensurar o impacto das formações realizadas e garantir a articulação entre os fóruns de apoio à formação docente.

Por fim, o diagnóstico encerra-se com a apresentação de dados estatísticos que delineiam o perfil dos professores da rede pública estadual, abordando seus níveis de escolaridade e áreas de atuação. Tais informações visam subsidiar a tomada de decisões e a elaboração de estratégias voltadas ao aprimoramento da formação e à valorização do magistério no estado da Paraíba.

3.2.2 Operacionalização da Política de Formação dos Profissionais da Educação na Paraíba

Para que todas as especificidades sejam atendidas durante o exercício das atividades, e os objetivos pretendidos para cada uma das etapas e modalidades de ensino da educação básica, e a formação dos profissionais de educação.

Esses princípios estão no Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que “Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica”, e que o governo da Paraíba ratifica no Plano Estratégico.

O Decreto de nº 8.752, de 9 de maio de 2016 revoga o Decreto nº 6.755/2009, e dá uma maior ampliação para a abrangência para a Política Nacional

de Formação, ao qual se estende a todos os profissionais da educação básica. Este documento faz o estabelecimento da política que deve fazer a organização entre a União, estados e municípios quanto a formação inicial e continuada dos docentes, que atuam no ensino público, trazendo garantias como: padrão de qualidade, articulação interinstitucional e a oferta de forma adequada das necessidades dos sistemas de ensino.

O Decreto traz na sua construção, definições dos princípios, objetivos e as diretrizes que dão as orientações para a formação docente. O documento faz um destaque para a articulação entre teoria e prática, com outros pontos como: o compromisso que tem com a aprendizagem do aluno, valorização do profissional de educação, e a integração entre as instituições de formação e as redes de ensino. Tais pontos servem de base para os fundamentos que o Plano Estratégico da Paraíba incorpora no seu documento.

Quadro 22 - **Princípios para a operacionalização da política de formação dos profissionais da Educação Básica - Paraíba**

Princípio	Enunciado
I	O compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais;
II	O compromisso dos profissionais e das instituições com o aprendizado dos estudantes na idade certa, como forma de redução das desigualdades educacionais e sociais;
III	A colaboração constante, articulada entre o Ministério da Educação, os sistemas e as redes de ensino, as instituições educativas e as instituições formadoras;
IV	A garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada
V	A articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função;
VI	A articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino;
VII	A formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes

	saberes e as experiências profissionais;
VIII	A compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar;
IX	A valorização dos profissionais da educação, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;
X	O reconhecimento das instituições educativas e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial e à formação continuada;
XI	O aproveitamento e o reconhecimento da formação, do aprendizado anterior e da experiência laboral pertinente, em instituições educativas e em outras atividades;
XII	Os projetos pedagógicos das instituições formadoras que reflitam a especificidade da formação dos profissionais da educação básica, que assegurem a organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorram para essa formação e a sólida base teórica e interdisciplinar e que efetivem a integração entre teoria e as práticas profissionais;
XII	A compreensão do espaço educativo na educação básica como espaço de aprendizagem, de convívio cooperativo, seguro, criativo e adequadamente equipado para o pleno aproveitamento das potencialidades de estudantes e profissionais da educação básica; e
XIV	A promoção continuada da melhoria da gestão educacional e escolar e o fortalecimento do controle social.

Fonte: Sistematização da pesquisadora (2025)

No documento podemos ver que tem como base vários princípios que dão uma orientação a Política de Formação dos Profissionais de Educação, ao qual expressam uma concepção de modo ampliado o desenvolvimento educacional e que também representa as diretrizes que são fundamentais para a formação docente.

No primeiro princípio, vemos que tem como destaque para o compromisso com um projeto social, político e ético que é voltado para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa e mais inclusiva. Ao qual dá uma maior ênfase para a formação profissional, que não pode ser dissociada das finalidades da

educação básica que são permeados por três pontos: promoção da emancipação, cidadania e equidade.

Partindo para o segundo princípio, traz como reforço o aluno como centro do desenvolvimento da aprendizagem seja realizado no período da idade certa. Também compreende que o sucesso na escola, nada mais do que é uma estratégia com uma estrutura que tem como interesse o de reduzir historicamente as desigualdades educacionais e sociais. Exigindo que tanto o professor quanto a escola tenham ambas uma corresponsabilidade durante o processo.

No terceiro há a descrição das colaborações do MEC, com os sistemas de ensino e instituições formadoras, confirmando que nenhuma das políticas educacionais se sustentam sem haver uma articulação federativa e também que as instituições formadoras são as responsáveis pela formação docente.

O quarto princípio vem como complemento para o terceiro, e vem abordar sobre as garantias dos padrões de qualidade na formação inicial e continuada, e isso implica em currículos mais consistentes, com processos avaliativos mais eficazes e com boas condições estruturais.

No quinto princípio traz como evidência uma articulação entre a teoria e a prática, ao qual assegura que o processo de formação esteja em concordância com as bases três pontos: científicas, pedagógicas e técnicas. Ambas em conjunto, precisam dialogar com a realidade da escola.

Já no sexto princípio, tem como perspectiva a de defender que haja uma articulação entre a formação inicial e continuada, buscando valorizar a formação como sendo um processo permanente que perpassa todo o processo de trabalho do profissional, e que esteja em concordância com os diferentes níveis, etapas e modalidades.

Esta perspectiva também se segue para o sétimo princípio, que ver a profissão do educador se dá por meio de três pontos, como: os saberes teóricos, as experiências práticas e o cotidiano escolar. Vendo a prática escolar como um espaço para reflexões e aprendizagens. No oitavo princípio a visão do professor é dada a partir de uma perspetiva mais aprofundada, ao qual o vê como uma figura de posição central, e que atua com acesso permanente aos processos formativos e tudo que se possa contribuir para a evolução do ambiente escolar e da qualidade do ensino. Assim como o sexto e sétimo princípio se complementam, o nono princípio vem como sequência do oitavo. A sua abordagem fala sobre a valorização dos

professores, ao qual defende que haja mais políticas de estímulo quanto à progressão de carreira e que se tenha uma remuneração justa, com boas condições de trabalho tendo como apoio boas bases.

Nos últimos princípios que são mencionados neste documento, temos o décimo, que vem tratar sobre as instituições de ensino como sendo espaços essenciais para a formação seja inicial ou continuada. Trazendo assim uma visão para a escola como sendo um ambiente de construção de saberes e de práticas pedagógicas. O décimo primeiro, assim como os princípios anteriores, também complementa o seu antecessor, compreendendo a importância da valorização do trabalho laboral docente e as aprendizagens que o profissional acumulou com o tempo, e entende que isso ocorre durante toda a sua vida profissional.

Finalizando os três últimos princípios, o décimo segundo traz o reforço para a necessidade de se haver projetos pedagógicos que sejam mais consistentes, integrados e adequados para atender as especificidades do profissional de educação, garantindo a união entre teoria, interdisciplinaridade e a prática.

No décimo terceiro princípio, que repete o décimo segundo princípio que se encontra no documento, vem mencionar conforme já havíamos discutido antes que a escola deve ser um ambiente que disponha de segurança, acolhimento, bem criativo e equiparado, buscando o favorecimento dos docentes e estudantes.

No último princípio, o décimo quarto, traz ênfase para a promoção em modo contínuo das melhorias na gestão educacional e do fortalecimento do controle social. Trazendo também um destaque para a qualidade da formação docente, que depende da união de todos os entes participativos.

Com base no mesmo Decreto, temos os objetivos que veremos de modo bem descritivo no quadro a seguir:

Quadro 23 - Objetivos para a operacionalização da política de formação para os profissionais da Educação Básica - Paraíba

Objetivo	Enunciado
I	Instituir o Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, o qual deverá articular ações das instituições de ensino superior vinculadas aos sistemas federal, estaduais e distrital de educação, por meio da colaboração entre o Ministério da Educação, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios

II	Induzir avanços na qualidade da educação básica e ampliar as oportunidades de formação dos profissionais para o atendimento das políticas deste nível educacional em todas as suas etapas e modalidades, e garantir a apropriação progressiva da cultura, dos valores e do conhecimento, com a aprendizagem adequada à etapa ou à modalidade cursada pelos estudantes;
III	Identificar, com base em planejamento estratégico nacional, e suprir, em regime de colaboração, a necessidade das redes e dos sistemas de ensino por formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, de forma a assegurar a oferta em quantidade e nas localidades necessárias;
IV	Promover a integração da educação básica com a formação inicial e continuada, consideradas as características culturais, sociais e regionais em cada unidade federativa;
V	Apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica pelas instituições de ensino superior, em diferentes redes e sistemas de ensino, conforme estabelecido pela Meta 15 do PNE;
VI	Promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo;
VII	Assegurar o domínio dos conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos e específicos pertinentes à área de atuação profissional, inclusive da gestão educacional e escolar, por meio da revisão periódica das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, de forma a assegurar o foco no aprendizado do aluno;
VII	Promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais da educação básica, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos.

Fonte: Sistematização da pesquisadora (2025)

No quadro, podemos ver traz a intenção de se estruturar uma política de formação docente, que tenha a capacidade de responder, de uma forma articulada e contínua, às necessidades dos docentes do estado da Paraíba. No primeiro objetivo vemos o destaque para a construção e consolidação do Programa Nacional de Formação, que foi uma concepção do MEC e outros entes federativos, como: municípios, estados e o Distrito Federal, e as instituições de ensino superior.

Com isso, percebemos que houve um esforço da coordenação federativa que reconheceu que a formação do profissional de educação só tem seu alcance atingido no momento que a sua construção é dada de modo coletivo e compartilhado.

O segundo objetivo vem com uma visão mais ampliada, trazendo ênfase para as melhorias na qualidade da educação básica. E também de poder expandir as oportunidades formativas, ao qual se vê a aprendizagem adequada em cada uma das modalidades e etapas de ensino, e para que isso ocorra é necessário que haja um bom preparo do profissional docente para que possa atuar nos mais diversos contextos.

No terceiro objetivo há um aprofundamento da ideia de planejamento ao mostrar a importância de se fazer a identificação e o suprimento, isso de um modo colaborativo, frente às demandas por haver formações iniciais e continuadas. Tendo a garantia de que a oferta seja dada de forma suficiente e a distribuição seja para toda a rede. Distribuir de modo uniforme, permite que não haja a fragmentação e que o alcance seja para todos igualmente.

Já no quarto objetivo, vemos o reforço da integração entre a educação básica com a formação dos profissionais da educação. Fazendo menção a valorização a especificidades como: culturais, sociais e regionais de cada local. Isso faz com que a formação seja mais contextualizada e com uma certa sensibilidade de acordo com cada região.

No quinto objetivo, há a reafirmação do compromisso em ampliar os cursos de formação inicial e continuada. Este objetivo está alinhado à meta 15 do PNE, e estabelece parâmetros nacionais para a formação do professor. O sexto objetivo é mais voltado para a ética e cidadania da política, dando prioridades para a formação de profissionais que sejam comprometidos com pontos como: a democracia, os direitos humanos, ética, sustentabilidade e relações étnico-raciais respeitosas, visando a construção de uma escola equitativa, acolhedora e diversificada.

Por fim, os últimos objetivos têm como foco direto a qualificação técnica. Ao qual o sétimo objetivo está relacionado à necessidade de se ter domínio em conhecimentos: científicos, pedagógicos e específicos, sendo necessário fazer revisões periódicas nos currículos dos cursos de licenciatura para que possam acompanhar as constantes mudanças da sociedade.

No último objetivo, ve-se o seu comprometimento com a promoção da atualização teórico-metodológica dos professores, fazendo a incorporação do uso de tecnologias que foram bastante citadas em ambos documentos.

A garantia da qualidade da educação básica no Brasil perpassa, intrinsecamente, pelo investimento na formação inicial e continuada dos docentes. Este imperativo alinha-se diretamente às diretrizes estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e pelo Plano Estadual de Educação (PEE), que preveem o aprimoramento contínuo do corpo docente como estratégia central para o desenvolvimento educacional.

Nesse contexto, torna-se crucial promover a qualificação docente com o fito de suprir as lacunas de formação específica identificadas em diversas áreas do conhecimento. A carência de profissionais com habilitação adequada compromete a eficácia do processo ensino-aprendizagem, demandando ações estruturadas de formação que elevem o padrão de competência dos educadores. Consequentemente, a melhoria da qualidade da educação pública está indissociavelmente ligada à presença de professores com capacitação robusta, cujo saber e prática estejam alinhados às diretrizes curriculares nacionais vigentes. Professores bem preparados são agentes catalisadores de transformações pedagógicas, capazes de impactar positivamente o desempenho e o desenvolvimento dos estudantes.

Adicionalmente, a oferta de programas como a segunda licenciatura e cursos de formação pedagógica constitui uma estratégia efetiva para mitigar o problema do desvio de função docente. Ao proporcionar a qualificação formal necessária para a atuação em áreas correlatas, essas iniciativas não apenas valorizam o profissional, mas também asseguram que o alunado seja assistido por educadores legalmente habilitados para o componente curricular que ministram, fortalecendo, assim, a credibilidade e a eficiência do sistema educacional.

3.2.3. Estratégias de formação

O Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente da Paraíba (FEPAD-PB) foi responsável pela elaboração das normas internas e do Plano Estratégico de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica do Estado da Paraíba, garantindo o previsto na LDB.

A construção de uma política de formação exige o Regime de Colaboração entre Municípios, Estados e União, conforme a LDB, a Lei nº 13.005/2014 (PNE) e demais leis e políticas do Ministério da Educação.

Nosso estudo analisa o Plano Estratégico de Formação dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública do Estado da Paraíba, comparando informações abrangentes sobre o plano entre 2018 e 2021. O documento aborda diversos pontos relevantes para essa análise.

Comparação de vagas ofertadas por diferentes instituições de ensino superior (IES). O documento lista a oferta de cursos e vagas por IES, como o Instituto Federal da Paraíba (IFPB), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), e Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Cada IES apresentou uma quantidade significativa de vagas para licenciaturas, com destaque para cursos de Pedagogia, Matemática, e Letras, tanto na modalidade presencial quanto à distância. As vagas são diferenciadas por campus e por turno, oferecendo flexibilidade para os docentes em formação.

3.3 COMPARANDO O PEE E O PLANO ESTRATÉGICO DE FORMAÇÃO

Ao analisar os dois documentos que embasam a educação básica do Estado da Paraíba, percebemos que ambos foram muito bem construídos com perspectivas em sua maior parte voltados para o desenvolvimento e bem-estar do aluno, com a visão de uma educação mais equitativa, acolhedora e participativa. Além de ter como foco secundário, a formação do profissional de educação, o trazendo como parte fundamental do seu próprio desenvolvimento e ser de construção do ambiente que o cerca e de transformação mesmo em uma sociedade que vive em constante mudança. Também percebemos a menção do uso das tecnologias pedagógicas, no entanto, vemos que isso é uma ideia apenas, assim como atualizar com constância os currículos dos cursos de licenciatura, para que possam conversar com a sociedade em que vivemos.

A análise da formação docente na Paraíba revela os desafios para a qualificação dos professores da educação básica. A comparação das vagas ofertadas por instituições como IFPB, UFPB, UFCG e UEPB é crucial. Essas IES são fundamentais na formação inicial e continuada, oferecendo cursos presenciais e a distância em licenciaturas, atendendo demandas regionais.

O Plano Estratégico de Formação dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública do Estado da Paraíba (2018-2021) detalha diretrizes e metas para qualificar professores e gestores. Iniciando com um diagnóstico, o plano destaca a alta incidência de docentes sem formação superior ou atuando fora de sua área, evidenciando a necessidade de políticas articuladas entre IES e secretarias de educação.

Baseado no Plano Nacional de Educação (PNE) e no Plano Estadual de Educação (PEE), o documento estabelece metas para garantir formação específica e valorizar a carreira docente, enfatizando a articulação entre teoria e prática e a gestão democrática.

A formação inicial prioriza cursos presenciais, com opções a distância. A formação continuada inclui capacitações e programas como o PNAIC. O plano detalha a distribuição de vagas em licenciaturas e programas de formação continuada pelas universidades públicas e pelo IFPB.

O monitoramento e a avaliação das ações são contínuos, com foco no impacto das formações e na articulação entre os fóruns de apoio. Análises estatísticas do perfil docente embasam decisões estratégicas. O plano visa melhorar a qualidade da educação básica pela valorização e qualificação dos profissionais.

Entre 2010 e 2016, houve avanços significativos na qualificação dos professores com formação superior. Dados indicam que o número de docentes com ensino superior nas redes estaduais e municipais cresceu, reduzindo a proporção de profissionais sem essa qualificação. Políticas públicas, como o PARFOR, e o aumento da oferta de vagas por Instituições de Ensino Superior (IES) impulsionaram essa melhoria. No entanto, persistem disparidades: enquanto a rede estadual demonstra um percentual mais elevado de professores qualificados, a rede municipal ainda enfrenta desafios, com maior concentração de docentes com ensino médio ou técnico.

A relação entre as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e a formação docente é crucial, especialmente as Metas 15 (garantir formação superior a todos os professores) e 16 (50% dos professores com pós-graduação). Apesar dos progressos, a ampliação de vagas em mestrado e doutorado ainda é um desafio.

O problema dos docentes em desvio de função compromete a qualidade do ensino, evidenciando a necessidade de cursos de segunda licenciatura. Contudo, a baixa procura e a ausência de estímulo institucional dificultam a superação desse

cenário. Estratégias como concursos públicos em áreas deficitárias são soluções eficazes. Assim, a formação docente na Paraíba, embora tenha avanços iniciais, ainda demanda esforços conjuntos para atender às exigências legais e educacionais. Há lacunas na formação continuada e necessidade de maior articulação entre as IES públicas (UEPB, UFCG, IFPB) e demais instituições, como Ministério Público e Secretarias de Educação.

É urgente aumentar os investimentos em formação continuada e incentivos para que os professores atuem em suas áreas de especialização. Conforme Paulo Freire (1996, p.43-44), a reflexão crítica sobre a prática é fundamental para a formação permanente, contribuindo para uma educação problematizadora e transformadora.

O Plano Estratégico busca alinhar a formação inicial docente com a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, visando suprir a alta demanda por professores graduados. Apesar de mencionar a oferta de condições, o documento não detalha como isso será feito, apenas especifica a carga horária para a primeira e segunda graduações. O Processo nº 0017158-4/2017, Edital nº 001/2017/SEAD/SEE, prevê formações continuadas no estado, sem data exata.

O poder público paraibano objetiva garantir a aprendizagem significativa, investindo na valorização dos profissionais da educação. Planos de educação nacional, estadual e municipal estabelecem melhorias e parcerias com instituições formadoras. Dados do INEP (2016) reiteram a necessidade de capacitação docente.

Durante a análise deste documento, percebemos que por algum motivo o documento foi deixado de lado, no entanto, não especifica diretamente porque o plano foi "deixado de lado", mas apresenta desafios que podem ter impactado sua implementação:

. Baixa adesão a cursos de segunda licenciatura;
. Falta de incentivo e apoio institucional para docentes em desvio de função;
. Limitações financeiras e estruturais para ampliar a formação inicial e continuada, especialmente na pós-graduação.

A formação docente na Paraíba visa alinhar a capacitação às demandas locais, promovendo aperfeiçoamento contínuo baseado na reflexão crítica e em práticas pedagógicas. O plano enfatiza a expansão da oferta de cursos de

licenciatura e especialização por instituições públicas, bem como a valorização do professor, incluindo melhores condições de trabalho e formação qualificada. O foco reside na integração de teoria e prática, respeitando as especificidades das áreas de ensino e incentivando o uso de novas tecnologias e metodologias inovadoras.

Para aprimorar a educação em curto, médio e longo prazo, algumas ações são propostas. No curto prazo, é fundamental incentivar a adesão a programas como segunda licenciatura e formação pedagógica, investir em capacitações rápidas para áreas críticas e realizar diagnósticos atualizados. No médio prazo, deve-se ampliar a oferta de cursos em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES), promover concursos públicos e criar incentivos para a formação continuada.

No longo prazo, o foco concentra-se no fortalecimento da colaboração entre Estado, municípios e União para políticas de formação permanentes, no investimento em infraestrutura e tecnologia educacional, e no aumento da proporção de professores com pós-graduação, alinhado às metas do PNE e PEE.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos planos educacionais paraibanos não pode prescindir do marco teórico que discute a influência de organismos multilaterais, como o Banco Mundial, na conformação das políticas educacionais em âmbito global.

Esse referencial crítico oferece uma lente para a interpretação das diretrizes, metas e estratégias contidas no Plano Estadual de Educação da Paraíba (PEE-PB) e no seu Plano Estratégico de Formação, permitindo, assim, identificar tanto a adesão a determinados princípios hegemônicos quanto possíveis resistências ou adaptações ao contexto local.

De início, sob essa perspectiva, é possível identificar nos documentos paraibanos citados a reverberação do que o aporte teórico-crítico caracteriza como “uma agenda do Banco Mundial”.

Em primeiro lugar, o enfoque na *accountability* e na cultura de resultados, manifestado pela ênfase em metas quantitativas de escolarização, na expansão da formação com base em indicadores de *déficit* (como o número de professores sem graduação) e na previsão de sistemas de monitoramento, pode ser interpretado como um alinhamento à lógica de eficiência e produtividade típica da racionalidade neoliberal na educação.

Em segundo lugar, a concepção de formação docente apresentada nos planos aproxima-se de uma perspectiva instrumental e tecnicista, alinhada à "pedagogia das competências". As estratégias que visam primordialmente à "supressão do desvio de função" e à capacitação para a aplicação de diretrizes curriculares nacionais, por exemplo, parecem privilegiar uma formação para a adequação a um sistema pré-determinado. Essa abordagem corre o risco de secundarizar a formação humanista, crítica e reflexiva, centrada na autonomia intelectual do professor como produtor de saber, em resistência à visão mercadológica da educação.

Uma análise mais detida também revela tensões e contradições. Por um lado, os planos incorporam, em sua retórica, princípios progressistas e conquistas da legislação educacional brasileira, como a gestão democrática, a valorização profissional e a superação das desigualdades. A própria menção à "construção participativa" do PEE-PB e o destaque para a equidade sinalizam uma preocupação com dimensões que vão além do economicismo estreito. A questão que se coloca,

portanto, não é de uma simples submissão, mas de uma apropriação seletiva e híbrida de diferentes influências nos processos de elaboração do aludido Plano.

O desafio analítico, então, reside em discernir se as diretrizes mais críticas e democráticas permanecem no plano do discurso ou se se efetivam em estratégias concretas e mecanismos de financiamento robustos. A lacuna entre a meta ambiciosa de valorização profissional e a ausência de detalhamento sobre investimentos em carreira, salários e condições de trabalho, por exemplo, pode ser um indício de que os imperativos de custo-eficiência, caros ao Banco Mundial, acabam por limitar a materialização de um projeto mais ousado de valorização. Portanto, utilizar a lente da globalização e das agendas multilaterais para ler os planos paraibanos não implica enxergá-los como reproduções passivas. Implica, sim, em analisá-los como artefatos políticos híbridos, onde convivem, em tensão, a linguagem da eficiência e dos resultados e a linguagem da democracia e da equidade.

A efetividade desses planos e seu potencial transformador dependerão, em última instância, de qual dessas vertentes irá predominar na alocação de recursos, no desenho das ações formativas e no cotidiano das escolas paraibanas.

Esta análise revela que os planos estaduais são um campo de disputa, e não um produto acabado, refletindo os conflitos mais amplos que permeiam a educação na era global.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Políticas de avaliação educacional: regulação e responsabilidade. São Paulo: Cortez, 2009.

APPLE, M. W. Educação e poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. Revista Educação & Sociedade, 2004.

BAUMAN, Z. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2011.

BURNS, B.; LUQUE, J. Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2014. Disponível em: https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf. Acesso em: 16 dez. 2024

CASTELLS, M. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHARLOT, B. Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, n. 4, p. 129-136, out./dez. 2007.

CRESWELL, Jonh W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Artmed, 3 ed., 2010.

CURY, C. R. J. A globalização e os desafios para os sistemas nacionais: agenda internacional e práticas educacionais nacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, n. 1, p. 15-34, jan./abr. 2017. Disponível em: https:// seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/72829/41182. Acesso em: 16 dez. 2024

DALE, R. Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms. Journal of Education Policy, 1999.

DIAS SOBRINHO, J. Universidade e avaliação: produção de sentidos e políticas públicas. Campinas: Autores Associados, 2005.

FELDFEBER, M.; IMEN, P. A formação continuada dos docentes: os imperativos da profissionalização em contextos de reforma educativa. Tradução Gênese de Andrade. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Formação continuada e gestão da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 165-185.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GATTI, B. A. (Coord.); BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina et al. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: . Acesso em: 16 dez. 2022

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GIDDENS, A. Modernidade e identidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HARVEY, D. Breve história do neoliberalismo. São Paulo: Loyola, 2005.

IANNI, O. **A era do globalismo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

IANNI, O. A era do globalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

IANNI, O. **Teorias da Globalização**. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LIMA, M. C. Globalização. In: GIOVANNI, G.; NOGUEIRA, M. A. (org.). **Dicionário de políticas públicas**. 2. ed. São Paulo: Fundap, Editora UNESP, 2015. p. 416.

LIMA, Marília Freires de; ARAÚJO, Jefferson Flora Santos de. A utilização das tecnologias de informação e comunicação como recurso didático-pedagógico no processo de ensino-aprendizagem. Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 21, n. 23, 2021. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/23/a-utilizacao-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-como-recurso-didatico-pedagogico-no-processo-de-ensino-aprendizagem. Acesso em: 6 jul. 2025.

LOMBA, Maria Lúcia de Resende; FARIA FILHO, Luciano Mendes. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, p. 1-10, 2022. Acesso em: 16 dez. 2024

LOMBA, Maria Lúcia de Resende. SCHUCHTER, Lúcia Helena. PROFISSÃO DOCENTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES E REFERENCIAIS TEÓRICOS. EDUR • Educação em Revista. 2023; 39:e41068. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/KbTZcBtWfmrfbP7GvFHkFjq/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 dez. 2024.

MORETO, Julio Antonio. Formação continuada de professores — professores excelentes: proposições do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, e250047, 2020. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bHkbCfMzMCMsHzyhGgr5QHs/?format=pdf. Acesso em: 07 dez. 2024.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

NÓVOA, António. O passado e o presente do professor. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999, p. 13-34

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Editora Dom Quixote, 1992. pp. 13-33.

NÓVOA, A. Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 2009

PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 2000

POPOVA, A.; EVANS, D. K.; ARANCIBIA, V. Training teachers on the job: what works and how to measure it. Policy Research Working Paper No. 7834. Washington, D.C.: World Bank, 2016. Disponível em: https://openknowledge.worldbank.org/ handle/10986/25150. Acesso em: 16 dez. 2024

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMALHO, B.L.; NUÑEZ, I.B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino.** Porto Alegre: Sulina, 2003.

Rocha, Maria da Consolação (2009). Políticas de valorização do magistério: remuneração, plano de carreira, condições de trabalho – uma análise da experiência de Belo Horizonte.

ROBERTSON, S. Market multilateralism, the World Bank Group, and the asymmetries of globalising education policy. Globalisation, Societies and Education, 2008.

SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

SANTOS, M. Por uma outra globalização. Rio de Janeiro: Record, 2002.
SANTOS, B. de S. A globalização e as ciências sociais. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHULTZ, T. W. O capital humano: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed., Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007.

TOFFLER, A. A terceira onda. Rio de Janeiro: Record, 1980.

TORRES, C. A. Conhecimento especializado, apoios externos e reforma educativa na época do neoliberalismo: um enfoque no Banco Mundial e na questão das responsabilidades morais na reforma educacional no Terceiro Mundo. **Revista Lusófona de Educação**, v. 5, n. 5, p. 15-36, 2005. Disponível em: http://revistas.ulusofona.pt/ index.php/rleducacao/article/view/1009. Acesso em: 16 de dez. 2024.

TORRES, R. M. Educação e globalização: desafios para a América Latina. São Paulo: Cortez, 2001.

TORRES, R. M. Better schools? The World Bank's policy paper on primary education. International Journal of Educational Development, 1995.

TORRES, R. M. Educação e Globalização: desafios para a América Latina. São Paulo: Cortez, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. In: SILVA, Aida Maria Monteiro et al. (Orgs.). **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos:** desafios para a Inclusão Social. Recife: ENDIPE, 2006, p. 467-484

WILLIAMSON, J. What Washington Means by Policy Reform. Washington, DC: Institute for International Economics, 1990.

WILLIAMSON, J. The Washington Consensus as Policy Prescription for Development. World Bank, 2004.