



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



GENILSON JOSÉ DA SILVA

**FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA E EMPREENDEDORISMO NA REDE
ESTADUAL DE ENSINO DA PARAÍBA: uma análise do Programa Gira Mundo
2015-2024**

João Pessoa - PB
2025

GENILSON JOSÉ DA SILVA

**FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA E EMPREENDEDORISMO NA REDE
ESTADUAL DE ENSINO DA PARAÍBA: uma análise do Programa Gira Mundo
2015-2024**

Tese apresentada à Universidade Federal da Paraíba, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação para defesa de doutorado.
Área de concentração: Processo de ensino-aprendizagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria das Graças de Almeida Baptista

João Pessoa - PB
2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586ef Silva, Genilson José da.

Formação docente continuada e empreendedorismo na rede estadual de ensino da Paraíba : uma análise do Programa Gira Mundo 2015-2024 / Genilson José da Silva. - João Pessoa, 2025.
203 f. : il.

Orientação: Maria das Graças de Almeida Baptista.
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Formação docente continuada. 2. Empreendedorismo. 3. Programa Gira Mundo. 4. Trabalho educativo. I. Baptista, Maria das Graças de Almeida. II. Título.

UFPB/BC

CDU 377.8(043)

GENILSON JOSÉ DA SILVA

**FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA E EMPREENDEDORISMO NA REDE
ESTADUAL DE ENSINO DA PARAÍBA: uma análise do Programa Gira
Mundo 2015-2024**

Tese apresentada à Universidade Federal da Paraíba, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação para defesa de doutorado
Área de concentração: Processo de ensino-aprendizagem.

Resultado: APROVADO
João Pessoa, 30 de setembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **MARIA DAS GRACAS DE ALMEIDA BAPTISTA**
Data: 30/09/2025 22:13:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Maria das Graças de Almeida Baptista
Orientadora (Presidente da Banca) - Universidade Federal da Paraíba

Documento assinado digitalmente
 **JAILTON DE SOUZA LIRA**
Data: 08/10/2025 10:14:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

PROF. DR. JAILTON DE SOUZA LIRA
Membro da Banca (Avaliador Externo) - Universidade Federal de Alagoas

Documento assinado digitalmente
 **INALDA MARIA DOS SANTOS**
Data: 08/10/2025 13:20:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Inalda Maria dos Santos
Membro da Banca (Avaliadora Externa) - Universidade Federal de Alagoas

Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares
Membro da Banca (Avaliador Externo) - Universidade Federal do Oeste do
Pará

Documento assinado digitalmente
 **TANIA RODRIGUES PALHANO**
Data: 11/10/2025 16:55:22-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Tânia Rodrigues Palhano
Membro da Banca (Avaliadora Interna) - Universidade Federal da Paraíba

Prof. Dr. Paulo César Geglio
Membro da Banca (Avaliador Interno) - Universidade Federal da Paraíba

Documento assinado digitalmente
 **PAULO CESAR GEGLIO**
Data: 09/10/2025 10:31:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

DEDICATÓRIA

Ao meu filho Artur Virgulino, um bebê lindo, cheio de energia e de luz.
Com apenas sete meses de vida, ainda não compreende os desafios desta caminhada, mas, com seu sorriso e presença, fez-me perceber que fomos fortes e
que cada esforço teve razão de ser.
Dedico-lhe esta tese como promessa de futuro, como testemunho de que a educação é caminho de transformação e herança que desejo lhe deixar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, pela vida, pela força nos momentos de incerteza e pela esperança que guiou cada etapa deste percurso acadêmico.

À minha família, especialmente à minha amada esposa, Valdinélia Virgulino de Souza Silva, companheira de todas as horas, que dividiu comigo as alegrias, os desafios e as renúncias que a realização deste trabalho exigiu. Ao meu filho Artur Virgulino, com apenas sete meses de vida, que se tornou uma fonte inesgotável de energia e inspiração. Sua presença trouxe novas cores, sentidos e esperança, renovando em mim a certeza de que a educação deve sempre apontar para a vida, para o futuro e para a emancipação humana. Aos meus pais e irmãos, pela base sólida de amor, valores e incentivo que me sustentaram ao longo desta jornada.

À minha orientadora, Professora Dra. Maria das Graças de Almeida Baptista, pela paciência, dedicação, rigor acadêmico e, sobretudo, pela confiança no desenvolvimento desta pesquisa. Sua orientação foi fundamental para a consolidação deste trabalho e para meu amadurecimento intelectual.

Aos professores e professoras da rede estadual de ensino da Paraíba que gentilmente participaram das entrevistas e questionários, compartilhando suas experiências e reflexões, sem as quais esta investigação não teria sentido.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), pela oportunidade de formação, e à FAPESQ-PB, pelo apoio financeiro por meio da bolsa de estudos, que viabilizou a continuidade da pesquisa.

Aos colegas do grupo de pesquisa ÁGORA – Filosofia e Psicologia da Educação, pelas discussões teóricas e pela troca de conhecimentos que enriqueceram este estudo.

Aos amigos e colegas de caminhada, que direta ou indiretamente contribuíram com palavras de incentivo, críticas construtivas e gestos de apoio, especialmente nos momentos mais difíceis.

Por fim, dedico este trabalho a todos os professores e professoras da escola pública brasileira que, mesmo diante de adversidades, acreditam no poder transformador da educação e lutam diariamente por uma formação humana, crítica e emancipadora.

RESUMO

A presente tese investiga a formação docente continuada e o empreendedorismo na rede estadual de ensino da Paraíba, tendo como objeto de análise o Programa Gira Mundo (2015–2024). O estudo teve como objetivo compreender a concepção pedagógica que orienta a formação docente continuada promovida pelo Programa, na perspectiva do materialismo histórico-dialético. As categorias analíticas definidas foram: ideologia, reprodução e contradição; e as categorias empíricas: formação docente continuada, empreendedorismo, profissionalização docente e trabalho educativo. O percurso metodológico pautou-se na pesquisa qualitativa, com entrevistas semiestruturadas realizadas com 12 professores(as) da rede estadual que participaram do programa, em intercâmbios na Finlândia e em Mondragón (município localizado no País Basco). A análise das entrevistas evidenciou que os(as) docentes reconhecem a formação como experiência significativa, mas prevalece a tensão entre vivências pedagógicas (metodologias ativas, educação cooperativa e integração escola-comunidade) e a imposição da lógica neoliberal (empreendedorismo alinhado a interesses mercadológicos). Por outro, verificou-se a fragilidade estrutural e política do programa: projetos pouco replicados, reduzido suporte institucional, dificuldades de adaptação à realidade da escola pública e à presença de uma racionalidade orientada pelo discurso do empreendedorismo que esvazia o caráter crítico da formação humana e descaracteriza a articulação entre conteúdo, forma e destinatário. Dessa forma, a pesquisa contribui para a compreensão crítica das políticas de formação docente continuada, evidenciando os conflitos, as disputas de concepções e as mediações que atravessam o Programa no contexto da rede estadual. Ao mesmo tempo, enquanto situada em uma superestrutura contraditória, é passível de abrir fissuras que revelam a disputa de projetos em torno da formação docente continuada. Tais resultados apontam para a necessidade de consolidar uma formação docente continuada vinculada às universidades públicas, em articulação orgânica com as redes estaduais de ensino, de modo a garantir um processo formativo como direito social fundamentado na pesquisa científica, na historicidade do conhecimento e na emancipação humana, pautados nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, cuja formação docente deve superar o imediatismo das práticas adaptativas e afirmar-se como mediação crítica entre o conhecimento historicamente sistematizado e o trabalho educativo, assegurando a centralidade do conhecimento e a construção da consciência histórico-crítica dos(as) professores(as).

Palavras-chave: Formação docente continuada. Empreendedorismo. Programa Gira Mundo. Trabalho educativo.

ABSTRACT

This doctoral thesis investigates continuing teacher education and the hegemonic ideology that guides entrepreneurship in the public school system of Paraíba, focusing on the Gira Mundo Program (2015–2024). The general objective was to understand the pedagogical conception underpinning continuing teacher education in the program, based on the perspective of historical-dialectical materialism. The analytical categories defined were ideology, reproduction, and contradiction; and the empirical categories were continuing teacher education, entrepreneurship, teacher professionalization, and educational work. The methodological path followed a qualitative research design, with semi-structured interviews conducted with 12 state school teachers who participated in the program during the defined period, in exchanges in Finland and Mondragón (Basque Country). The analysis, grounded in dialectical materialism, showed that, although teachers recognize the training as a meaningful experience, there is an ongoing tension between pedagogical practices (active methodologies, cooperative education, and school-community integration) and the imposition of neoliberal logic (entrepreneurship aligned with market interests). The interviews revealed that, on the one hand, the program contributed to pedagogical practice through the use of diversified methodologies, greater awareness of cooperation and interculturality, and the partial socialization of projects in Paraíba schools. On the other hand, they highlighted the structural and political fragility of the program: limited replication of projects, insufficient institutional support, difficulties in adapting to the reality of public schools, and the ideological appropriation of entrepreneurship by business logic, which empties the critical nature of the training. The findings confirm that the continuing teacher education promoted by the Gira Mundo Program reproduces a neoliberal conception of education, centered on disseminating the discourse of entrepreneurship and adaptive “learning to learn” competencies. This orientation undermines the articulation between content, form, and recipient, displacing the social purpose of teacher education toward market-oriented objectives, out of step with the concrete needs of Paraíba’s public schools. Nevertheless, the interviews also highlighted contradictions: while ideological impositions are evident, experiences of resistance and the production of critical pedagogical alternatives also emerge. Teachers reinterpret concepts such as “social entrepreneurship” or develop active methodologies in favor of emancipatory educational practices, as resistance to this ideological imposition. Thus, the research demonstrates that the Gira Mundo Program constitutes a neoliberal educational trend, but one that, situated within a contradictory superstructure, may open fissures that reveal the ongoing dispute between competing projects in continuing teacher education within Paraíba’s state school network. The results point to the need to consolidate continuing teacher education linked to public universities, in organic articulation with state school systems, ensuring a training process grounded in scientific research, the historicity of knowledge, and human emancipation. In this sense, teacher education must overcome the immediacy of adaptive practices and assert itself as a critical mediation between historically systematized knowledge and educational work, guaranteeing the centrality of knowledge and the construction of teachers’ historical-critical consciousness.

Keywords: Continuing teacher education. Entrepreneurship. Gira Mundo Program. Educational work.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Conceitos e modalidades de formação continuada no Brasil.....	41
Quadro 2-	Abordagens pedagógicas sobre formação docente continuada.....	44
Quadro 3-	Estado da Arte sobre formação docente continuada, empreendedorismo e programa Gira Mundo.....	55
Quadro 4 –	marcos normativos da formação docente continuada no Brasil.....	64
Quadro 5 –	Marcos normativos da formação docente na Paraíba (2015–2023).....	68
Quadro 6 —	Abordagens sobre o empreendedorismo	71
Quadro 7 —	eixos do empreendedorismo educacional	72
Quadro 8 —	Eixos temáticos do Programa Gira Mundo nas universidades parceiras	114
Quadro 9 —	Eixos temáticos, instituições parceiras e base legal do Programa Gira Mundo (2015–2024).....	118
Quadro 10 —	Desafios e impactos do Programa Gira Mundo na formação continuada	158

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 —	Relação entre tema dos projetos e prática docente	122
Gráfico 2 —	Impacto social e educacional da formação continuada para prática pedagógica	124
Gráfico 3 —	Metodologia de ensino utilizada na formação continuada	125
Gráfico 4 —	Impactos sociais e educacionais na prática pedagógica	127
Gráfico 5 —	Impactos no aprendizado docente	128
Gráfico 6 —	Impacto social e comunitário	129
Gráfico 7 —	Identidades profissionais	130
Gráfico 8 —	Formação continuada e desenvolvimento da identidade profissional	131
Gráfico 9 —	Quantitativo de docentes por gênero	136
Gráfico 10 —	Idade dos(as) participantes	137
Gráfico 11 —	Tipos de escolas estaduais que atua como docente	138
Gráfico 12 —	Disciplina que ministra aulas na rede estadual de ensino da Paraíba	138
Gráfico 13 —	Município em que reside	139
Gráfico 14 —	Formação acadêmica	140
Gráfico 15 —	Experiência como docente na educação pública estadual da Paraíba	140
Gráfico 16 —	Período participação no intercâmbio	141
Gráfico 17 —	País destino do intercambio	142
Gráfico 18 —	Duração e mobilidade	143
Gráfico 19 —	Categoria de participação na formação	144
Gráfico 20 —	Concepções de formação docente continuada no Programa Gira Mundo	150
Gráfico 21 —	Impacto social e educacional da formação para prática pedagógica	160
Gráfico 22 —	Atividades de ensino desenvolvidas na perspectiva do empreendedorismo	180

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ÁGORA	Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia e Psicologia da Educação
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDES	Associação Nacional de Docentes da Educação Superior
ANFOPE	Associação Nacional de Formação de Professores
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPeBAS	Colégio de Aplicação da Escola de Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEDES	Centro de Estudos sobre Educação e Sociedade
CEFAM	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CIEB	Centro de Inovação para a Educação Brasileira
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNPJ	Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica
COVID-19	Coronavírus 2019
CRIA	Centro de Referência em Inovação da Aprendizagem
EaD	Educação a Distância
ECI	Escola Cidadã Integral
ECIT	Escola Cidadã Integral Técnica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Embrapa	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária.
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FAPESQPB	Fundação de Apoio à Pesquisa da Paraíba

FMI	Fundo Monetário Internacional
FEPAD-PB	Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente da Paraíba
FGV	Fundação Getulio Vargas.
GEM	Monitor Global de Empreendedorismo
HAMK	Häme University of Applied Sciences
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituições de Ensino Superior
IFPB	Instituto Federal da Paraíba
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INSA	Instituto Nacional do Semiárido
LDB	Lei de diretrizes e Bases
MEI	Microempreendedor Individual
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico).
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Parcerias Público-Privadas
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PROLICEN	Programa de Licenciatura
REDE	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEB	Secretaria da Educação Básica
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEE	Secretaria de Estado da Educação

SEECT	Secretaria de Estado da Educação Ciência e Tecnologia
SEF/MEC	Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
TAMK	University of Applied Sciences
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância).
Univali	Universidade do Vale do Itajaí.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NO BRASIL: ABORDAGENS PEDAGÓGICAS E MARCOS REGULATÓRIOS.....	39
2.1	Abordagens pedagógicas críticas: concepções e propostas.....	50
2.1.1	A Pedagogia Libertadora.....	50
2.1.2	A Pedagogia Histórico-Crítica	52
2.1.3	Estado da Arte sobre formação docente continuada e empreendedorismo	54
2.2	O Estado e as políticas públicas no Brasil pós-1988: contradições e disputas de hegemonia	56
2.3	Marcos normativos da formação docente continuada e profissionalização do professor da educação básica	60
2.4	Marcos normativos da formação docente continuada na Paraíba	66
3	EDUCAÇÃO E EMPREENDEDORISMO: fundamentos, características e ideologia.....	70
3.1	Formação continuada e empreendedorismo	73
3.2	Empreendedorismo, ideologia e educação.....	81
3.3	Os pilares de sustentação material e ideológica do empreendedorismo	83
3.3.1	Pilar econômico: financeirização e mercantilização da educação.....	83
3.3.2	Pilar político-institucional: organismos internacionais e políticas públicas...	86
3.3.3	Pilar ideológico-cultural: naturalização da meritocracia e da lógica empresarial	88
3.4	Transição do modelo de gestão empresarial para a educação pública.	95
4	FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA E EMPREENDEDORISMO NO PROGRAMA GIRA MUNDO	99
4.1	Gira Mundo e Conexão Mundo: disputas ideológicas e contradições estruturais	100
4.2	Marcos normativos do Programa Gira Mundo (2015–2024)	104
4.3	Empreendedorismo na formação docente: o paradigma do pseudovencedor.....	105
4.4	Eixos temáticos do programa Gira Mundo: Finlândia e Espanha	109

4.5	Relação entre tema dos projetos e prática docente.....	119
4.5.1	Impacto social e educacional da formação continuada para a prática pedagógica.....	126
4.5.2	Aprendizado docente	128
4.5.3	Impacto social e comunitário.....	129
4.5.4	identidades profissional.....	130
5	CONCEPÇÃO DOCENTE ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROGRAMA GIRA MUNDO	135
5.1	Perfis sociais e acadêmicos dos(as) participantes	135
5.2	Formação docente continuada: uma análise histórico-crítica.....	145
5.3	Empreendedorismo e ideologia.....	151
5.4	Profissionalização docente e reprodução das contradições	154
5.4.1	Desafios empíricos da formação e suas contradições	155
5.4.2	A contradição na base material e ideológica da formação	157
5.5	Trabalho educativo: limites e possibilidades de resistência	159
5.6	Formação docente continuada: uma síntese de múltiplas determinações	161
6	DO PROGRAMA GIRA MUNDO A REPRODUÇÃO NEOLIBERAL DA FORMAÇÃO DOCENTE.....	164
6.1	Contradições: capital versus trabalho, política pública versus realidade escolar, conteúdo-forma-destinatário	165
6.2	Formação docente continuada e trabalho educativo: concepção ontológica e profissional.....	167
6.3	Desafios da formação docente continuada em tempos de mercantilização da educação	171
7.	CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS: DA REPRODUÇÃO À POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA	177
7.1	Empreendedorismo como ideologia educacional	180
7.2	Financeirização, parcerias público-privadas e instrumentos de cooperação	182
7.3	Contradições e trabalho educativo: resistências no interior do processo formativo	183
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	187

REFERÊNCIAS.....	190
APÊNDICE A – Entrevista semiestruturada estruturada	198
ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa.....	200

1 INTRODUÇÃO

A presente tese resulta de uma pesquisa desenvolvida com docentes da rede estadual de Ensino Médio do Estado da Paraíba, vinculada à linha de pesquisa Processos Ensino-Aprendizagem do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Trata-se de uma investigação que analisou a formação docente continuada e o empreendedorismo promovidos pelo Programa Gira Mundo, no período de 2015 a 2024. O referido programa foi instituído pela Lei nº 10.613, de 24 de dezembro de 2015, e alterado pela Lei nº 11.655/2020. À época, a gestão estadual de educação adotou um modelo de formação continuada baseado em experiências de países estrangeiros, destacando-se Canadá, Espanha, Finlândia e Israel.

O Programa Gira Mundo foi estruturado em parceria entre a Secretaria de Estado da Educação (SEE/PB), responsável pela descentralização dos recursos; a Fundação de Apoio à Pesquisa (FAPESQ/PB), encarregada da formalização dos convênios; as instituições estrangeiras, Häme University of Applied Sciences (HAMK), e University of Applied Sciences (TAMK) ambas na Finlândia; Mondragón Unibertsitatea (Espanha) e as comunidades de cooperação em Israel.

O programa integra as políticas públicas para o desenvolvimento científico e tecnológico do estado e tem, como eixos estruturantes da formação docente, o empreendedorismo, a sustentabilidade e as competências da aprendizagem para o século XXI. Quanto ao problema de pesquisa, observa-se que, nas últimas décadas, a ascensão do empreendedorismo perpassa a formação docente em várias etapas da educação básica pública, particularmente no Ensino Médio. Os conteúdos que fazem referência a esse tema penetram no currículo formal e, aos poucos, vão se delineando em políticas educacionais, de modo que o sistema público de ensino vem absorvendo princípios assentados na ideologia neoliberal. Implementada em grande medida por corporações privadas, essa ideologia vê na educação pública uma área oportuna para investimentos e geração de novos negócios.

Partindo desse pressuposto, iniciamos este percurso com a seguinte problematização: qual a concepção de formação docente continuada que perpassa o Programa Gira Mundo? Como parte constitutiva de uma totalidade social, a formação

continuada deve ser analisada em suas relações concretas, nas determinações históricas e nas contradições próprias do modo de produção capitalista.

A formação continuada expressa uma dimensão do trabalho educativo que visa à socialização dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade, resultante da práxis humana ao longo das diferentes formações sociais. Nesse contexto, o trabalho educativo realizado pelo professor é uma atividade complexa que incide diretamente na formação e na constituição do ser humano. É realizado a partir de determinados condicionantes histórico-sociais, marcados por questões que atravessam a luta de classes, de modo que as ideias e as concepções expressam interesses de diferentes classes.

As ideias e as concepções que permeiam a formação docente e a prática educativa não são imparciais: expressam interesses de diferentes classes sociais, refletindo e, ao mesmo tempo, contribuindo para a manutenção ou a transformação da ordem social construída sob a lógica do capital.

As indagações que orientam este trabalho estão entrelaçadas à minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica no campo da educação. Essa trajetória teve início em 2008, quando ingressei no curso de Pedagogia da UFPB. O acesso à universidade representou uma ampliação de horizontes, despertando novas perspectivas sobre as relações sociais, a formação docente, a profissionalização e a construção de conhecimentos. A graduação proporcionou contato com uma diversidade de disciplinas acadêmicas, matrizes epistemológicas e práticas educacionais que contribuíram para constituição de minha formação intelectual. Esses elementos delinearam caminhos para a apropriação de conceitos fundamentais e para a construção de uma concepção de mundo que me possibilitou compreender, ainda que parcialmente, minha constituição enquanto sujeito histórico.

Como pedagogo, percebi que minha concepção de mundo estava determinada por uma formação acadêmica tardia. As reflexões teórico-práticas desenvolvidas ao longo do curso não condiziam com minha realidade objetiva, divergindo dos paradigmas sociológicos, históricos e filosóficos apresentados na graduação. No entanto, essa antítese viabilizou não apenas um esforço para relacionar os pressupostos da teoria, difundidos nas disciplinas, com minha práxis social, mas também o reconhecimento da função essencial que a educação desempenha no acesso à diversidade cultural e no desenvolvimento humano.

No decorrer da minha trajetória acadêmica no curso de Pedagogia da UFPB, destaco, como aspecto relevante, a participação no Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia e Psicologia da Educação (ÁGORA), coordenado pelas professoras Maria das Graças de Almeida Baptista e Tânia Rodrigues Palhano. A inserção nesse espaço formativo possibilitou reflexões acerca da relação teoria e prática na formação docente, que serviram de base para o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado *A relação teórico-prática na formação docente continuada em EJA na rede municipal de ensino de João Pessoa-PB*.

Posteriormente, no mestrado acadêmico em educação, defendido em 2018, ampliei esse campo investigativo ao desenvolver a dissertação intitulada *O ensino de empreendedorismo na educação pública: uma análise acerca da concepção docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Alcantil-PB*. Esse percurso acadêmico consolidou o interesse em problematizar a formação docente e suas articulações com o empreendedorismo, aspectos que se desdobram nesta tese.

Outro momento formativo foi a participação, como estagiário no Projeto Apoio Pedagógico¹, experiência na qual vivenciei a realidade da sala de aula, o processo de ensino-aprendizagem, suas contradições e a relação entre o pensar e o fazer. Esses dois momentos foram relevantes para definir categorias fundamentais que serviram de base no mestrado acadêmico, como trabalho educativo, processo de ensino-aprendizagem e formação docente.

Soma-se a esses momentos formativos a especialização em Educação de Jovens e Adultos (EJA) pela UFPB. Esta experiência possibilitou uma análise sobre os sujeitos que frequentam essa modalidade de ensino, bem como suas práticas sociais, desafios de acesso e permanência na escola, saberes e relações de trabalho que perpassam o contexto social e educacional.

A especialização na EJA me fez refletir, por um lado, sobre a minha própria identidade enquanto ex-aluno que concluiu o Ensino Médio nessa modalidade de ensino. Por outro lado, sobre a importância da formação docente fundamentada em uma concepção de educação histórico-crítica transformadora, em que o educador busca, na práxis educacional, a transformação da realidade por meio do ato cognoscível e cuja relação entre educador e educandos está pautada na construção

¹ Programa desenvolvido pela coordenação de estágio e monitoria do curso de Pedagogia da UFPB, em parceria com a prefeitura municipal de João Pessoa. Os estagiários desse programa desempenhavam atividades pedagógicas auxiliando docentes que atuavam no ensino fundamental da rede municipal de João Pessoa.

de conhecimentos e na superação dos problemas nos níveis intelectual e da ação prática.

No período de 2011 a 2016, vivenciei a organização do trabalho escolar em uma instituição de ensino privado de João Pessoa. Nesse período, desenvolvi trabalhos na educação básica e nos cursos técnicos profissionalizantes, e, a partir dessa experiência, sugiram alguns questionamentos sobre o trabalho produtivista e competitivo que perpassava o processo educacional, levando-me a investigar o empreendedorismo na educação pública e no processo de formação docente.

Em 2016, ingressei no mestrado em Educação pelo PPGE da UFPB. A pesquisa empírica e o estudo teórico desenvolvidos nesta etapa possibilitaram tanto a distinção de abordagens pedagógicas, quanto a definição da Pedagogia Histórico-Crítica como concepção de educação e formação humana, fundamentada no materialismo histórico-dialético, cujos fundamentos norteiam minhas análises acerca do processo educacional nessa investigação.

A pesquisa de mestrado evidenciou que as concepções docentes acerca do ensino de empreendedorismo no Ensino Fundamental denotam ramificações de caráter neoliberais na educação pública, por meio da organização dos conteúdos de ensino e da metodologia que demanda a aquisição de competências técnicas e operacionais para formar uma força de trabalho coerente com práticas da gestão empresarial.

Com base nas reflexões que já vinha elaborando e reelaborando, observei que a lógica neoliberal – mínima intervenção do Estado na economia e no desenvolvimento de recursos humanos, incorporação de valores das empresas privadas na educação pública, preferência pelos setores privados, privatização dos serviços públicos, individualismo, produtividade e meritocracia – atravessa a organização do trabalho pedagógico implicitamente. Nessa perspectiva, são enaltecidos os indivíduos com os melhores rendimentos e capacidades intelectuais para o mercado de trabalho e, “naturalizada” a exclusão de alunos por meio da fragmentação dos conteúdos de ensino que são sistematizados para atender interesses de grupos hegemônicos e alavancar indicadores de avaliações de larga escala.

No contexto da pesquisa, o trabalho educativo estava sendo utilizado como ferramenta ideológica, pautada em pressupostos meritocráticos para a adaptação de sujeitos à realidade de sua existência. Com isso, observa-se a divisão do processo

pedagógico em duas dimensões: de um lado, os docentes e educandos que apresentam os melhores resultados são valorizados e legitimados por suas capacidades cognitivas e comportamentais; do outro, os demais docentes e educandos que não alcançam resultados não são reconhecidos pelos seus esforços, sendo, em razão do baixo desempenho, rotulados de incapazes e desinteressados.

Aliado a estas reflexões, entre 2020 e 2022, assumi uma turma de 3.º ano, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como professor substituto, no Colégio de Aplicação da Escola de Educação Básica (CApEBAS) na UFPB. Essa experiência vinculou algumas reflexões desenvolvidas durante a trajetória acadêmica ao contexto da prática educacional, possibilitando aprofundar conceitos acerca das categorias: formação docente continuada, profissionalização e trabalho educativo.

Este estudo é uma continuidade da pesquisa desenvolvida no mestrado em Educação. Na época, sinalizamos que o ensino de empreendedorismo reproduz a ideologia neoliberal na estrutura curricular do Ensino Fundamental, em forma de atividades interdisciplinares e extracurriculares, e a educação, pautada nessa perspectiva, caracteriza-se como uma metodologia de ensino que coloca em prática os conteúdos vinculados ao empreendedorismo e mobiliza conhecimentos acerca da gestão de negócios e a aquisição de competências específicas, orientadas pelos critérios da meritocracia e baseadas em conceitos da educação para o século XXI, desenvolvidos por Jacques Delors.

Quanto à justificativa e à problemática da pesquisa, observa-se que, nas últimas décadas, a ascensão do empreendedorismo na educação perpassa a estrutura curricular em várias etapas da educação básica pública, de forma interdisciplinar e transversal — via projetos extracurriculares, de extensão e, por vezes, como disciplina de “empreendedorismo”. Geralmente introduzidos de modo sutil, esses conteúdos adentram o currículo formal e, aos poucos, se consolidam em políticas educacionais, de maneira que o sistema público de ensino vem absorvendo um “assédio” constante para que essa temática se estabeleça como disciplina escolar e como suposta “salvaguarda” para problemas de aprendizagem e formação de professores, impondo à escola a função de preparar indivíduos para a empregabilidade.

O avanço do empreendedorismo no currículo escolar é consequente, por um lado, da tonificação da ideologia neoliberal e dos retrocessos que a educação vem sofrendo. Por outro lado, há a precarização e a mercantilização da educação,

implementada por corporações privadas que veem, na educação pública, uma área oportuna para investimentos e geração de novos negócios.

O processo de mercadorização da educação – termo também referido como mercantilização – consiste na transformação da educação, concebida historicamente como direito social, em mercadoria regulada pelas leis do mercado. Na literatura crítica brasileira, a categoria “mercantilização” consolidou-se como mais adequada para designar esse fenômeno, uma vez que remete diretamente à inserção da educação no circuito do capital e da lógica da acumulação (Frigotto, 2017; Saviani, 2008).

Essa perspectiva está em consonância com a análise de Saviani (2008), que compreende a mercantilização da educação como expressão da pedagogia do capital, cujo objetivo central é ajustar a educação às necessidades de reprodução da sociedade de classes. A educação, nesse modelo, deixa de ser prática social voltada à emancipação humana e torna-se mecanismo de formação de mão de obra adaptável, flexível e competitiva.

Assim, ao analisar as políticas educacionais recentes – incluindo o Programa Gira Mundo, em cujos eixos adota o empreendedorismo, a inovação e as competências do século XXI –, torna-se imprescindível problematizar como esses conceitos, aparentemente neutros e progressistas, integram um movimento mais amplo de mercantilização da educação. Nessa dinâmica, discursos de modernização e internacionalização ocultam as contradições estruturais de um projeto neoliberal que redefine a função social da escola, deslocando o centro da formação para a lógica do capital.

Com isso, a educação pública torna-se uma mercadoria valorizada pela classe dominante, que utiliza parcerias entre setores público e privado para inserir demandas do capital. Por que há interesse do setor privado na educação pública? As justificativas são diversas, mas alguns precedentes se destacam: o avanço do neoliberalismo e a omissão do Estado, favorecendo que instituições financeiras financiem programas de formação docente, permitindo a grandes corporações formular “modelos” de formação e metodologias com promessas “inovadoras” capazes de solucionar problemas da prática educacional e abrindo, assim, precedentes para o fornecimento de material didático, suporte tecnológico e recursos informatizados.

Segundo o Censo Escolar de 2022, os(as) professores(as) da educação básica no Brasil constituem uma das maiores categorias profissionais, com mais de 2,3 milhões de profissionais, sendo 1,8 milhão (79,2%) de professoras. Esse quantitativo

distribui-se por diferentes etapas da educação básica, com predominância do sexo feminino, autodeclaradas brancas, e maior concentração nas regiões Sudeste e Nordeste (Brasil, 2022).

No Estado da Paraíba, o Censo Escolar da Educação Básica de 2019 indicou que 11.247 professores atuavam no Ensino Médio; em 2022, os dados se aproximam de 13,3 mil. Desse total, 95,2% possuem nível superior completo (81,9% licenciatura e 13,3% bacharelado). O documento destaca que cerca de 639 escolas de Ensino Médio estão distribuídas em todas as regionais, registrando aumento de 14,5% nos últimos cinco anos. Quanto à formação continuada, observa-se crescimento de 32,4% em 2015 para 40,7% em 2019, justificado pela Meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024, que trata da formação continuada dos profissionais da educação (Brasil, 2021).

No campo dos profissionais da educação, há uma luta histórica e constante, cujo protagonismo dos(as) educadores(as) tornou-se mais efetivo a partir de 2006. Porém, quando se consolidava a construção de um novo sistema nacional de educação e de um projeto nacional com financiamento oriundo dos recursos do pré-sal, o golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016 destituiu a presidenta Dilma Rousseff e demarcou ruptura político-institucional, revelando uma conjuntura econômica repleta de contradições e camuflada por discursos conservadores.

Talvez, em períodos anteriores, os profissionais da educação não tenham sido tão instados a compreender a função do Estado, a formulação e implementação de políticas públicas e o processo de acumulação do capital, bem como os impactos das reformas trabalhistas e educacionais no contexto pós-golpe. Ademais, conquistas históricas almejadas pelos trabalhadores da educação foram diluídas, com retrocessos de décadas — como evidenciado pela Meta 18 do Plano Nacional de Educação (2014–2024), instituído pela Lei nº 13.005/2014, que estabeleceu a garantia de planos de carreira para os profissionais de todo o sistema de ensino até 2016, meta que não foi efetivada ao final de sua vigência, em 2024.

O atual momento histórico e político, marcado pela hegemonia neoliberal, exige uma reflexão crítica sobre a função do Estado na formulação e implementação de políticas públicas educacionais voltadas à formação da classe trabalhadora. Tal reflexão implica reconhecer que o modo de produção capitalista intensifica a concentração dos meios de produção e subordina as forças produtivas aos interesses da classe hegemônica. Nesse contexto, o discurso dominante que atravessa os

projetos pedagógicos da educação pública tende a induzir processos de individualização, enfraquecendo as dimensões coletivas, flexibilizando marcos históricos e normativos que asseguram direitos sociais e promovendo a desvinculação dos sujeitos em relação à sua pertença de classe, levando-os a se reconhecerem como “empreendedores”.

Nesse contexto político e econômico, marcado por políticas de caráter neoliberal, é urgente adotar uma perspectiva histórico-crítica pautada na formação humana e na emancipação política da classe trabalhadora — particularmente dos profissionais da educação —, uma vez que as mudanças conduzidas pela classe dominante mantêm a estrutura da “pirâmide da desigualdade²”, com barreiras de acesso à educação de qualidade e a direitos a ela atrelados.

A perspectiva mais coerente com o fenômeno investigado consiste nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), por sua capacidade de articular o processo de formação docente à práxis social. A necessidade de uma formação histórico-crítica para os profissionais da educação, conforme Saviani (2008), fundamenta-se em sólida cultura geral, formação da consciência, preparo teórico-científico e prática pedagógica coerente e socialmente eficaz. A PHC é assumida, nesta tese, como proposta pedagógica voltada à transformação da sociedade, situada no interior da luta hegemônica entre as classes pelo controle da cultura. Assim, a escola, em sua dimensão ampliada, é compreendida como espaço atravessado por contradições, resistências e enfrentamentos diante das desigualdades e injustiças impostas pela lógica do capitalismo.

Concluir esse raciocínio implica destacar o salto qualitativo da PHC em relação às concepções do “professor reflexivo” ou do “professor pesquisador”, que enfatizam a prática como espaço de formação e profissionalização docente. Diferentemente dessas abordagens, a PHC avança enquanto teoria e proposta pedagógica ao enfatizar o papel central do conhecimento científico, histórico e sistematizado na formação continuada, superando o pragmatismo que limita a prática à mera adaptação ao cotidiano escolar. Além disso, reafirma a necessidade de que a formação continuada se realize em articulação orgânica entre universidades públicas e sistemas de ensino estaduais e municipais, assegurando socialização crítica dos

² A “pirâmide da desigualdade” é uma metáfora que representa a distribuição desigual de recursos, renda, poder e oportunidades no modo de produção capitalista. Ilustra como uma pequena parte da população detém a maior parte dos recursos e do poder, enquanto a maioria da população tem acesso limitado.

conhecimentos historicamente produzidos e sua apropriação pelos professores como parte de um processo emancipatório.

A opção pela PHC consiste em abordagem pedagógica de fundamentação marxista que utiliza categorias do materialismo histórico-dialético como base para o processo de formação humana e para conceber a educação. Trata-se de uma pedagogia situada na perspectiva da classe trabalhadora e que busca a superação da sociedade capitalista. Para isso, prioriza os conteúdos científicos que a humanidade produz — escrita, cálculos, ciências sociais e da natureza, artes, filosofia e técnicas —, cuja apropriação deve ocorrer de forma singular e coletiva, por meio de mediação intencional, sequenciada e sistematizada.

Nesse movimento, a PHC assume as categorias do materialismo histórico-dialético como instrumentos de análise e de prática pedagógica. A relação entre o lógico e o histórico evidencia que os conteúdos escolares não podem ser transmitidos de forma linear ou descontextualizada, mas devem expressar o processo real de constituição do conhecimento, articulando gênese histórica e formas lógicas de compreensão. Do mesmo modo, a unidade entre abstrato e concreto permite que a apropriação do conhecimento supere a aparência imediata dos fenômenos e alcance sua essência, reconstruindo o concreto pensado como síntese de múltiplas determinações. Já a mediação entre singular, particular e universal assegura que a educação não se restrinja às experiências isoladas do cotidiano, mas as articule às determinações universais da cultura e da ciência (Giardinetto, 2020, p. 8).

A formação docente continuada que se desenha no Programa Gira Mundo apresenta-se como iniciativa de Estado. O desafio que se coloca, a partir de uma perspectiva crítica, é evidenciar qual a ideologia e quais as finalidades definidas nessa política pública de formação de professores, cujos pressupostos sinalizam uma possível descaracterização do trabalho docente.

Além disso, a investigação indica que o modelo de formação adotado pela rede estadual de ensino da Paraíba caracteriza-se por ser aligeirado e imediatista, impondo ao processo educacional, pelo menos, dois desafios: (i) a forma como os professores assimilam e executam a relação teoria e prática; e (ii) as implicações e a assimilação de conceitos como empreendedorismo, sustentabilidade e competências de aprendizagem que compõem os eixos estruturantes do Programa.

A partir desses pressupostos, definimos a seguinte pergunta geradora: que ideologia orienta a formação docente continuada na rede estadual de ensino da

Paraíba promovida pelo Programa Gira Mundo? Com base nessa questão, defendemos, como tese da investigação, que a formação docente continuada promovida pelo Programa Gira Mundo tende a reproduzir uma concepção neoliberal de educação que descaracteriza a relação conteúdo–forma–destinatário. Na perspectiva da PHC, o destinatário da prática educativa corresponde ao sujeito histórico concreto, pertencente à classe trabalhadora, cuja formação escolar deve possibilitar a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Ao definir esse destinatário a partir de categorias como protagonismo, empreendedorismo e responsabilização individual, a política de formação desloca o sentido da educação, produzindo reflexos na atuação e na concepção profissional docente.

Para nortear a investigação, define-se como objetivo geral compreender a concepção pedagógica que orienta a formação docente continuada promovida pelo Programa Gira Mundo na rede estadual de ensino da Paraíba, na perspectiva do materialismo histórico-dialético.

Para responder a essa questão, elencam-se os seguintes objetivos específicos: Investigar os fundamentos constitutivos e ideológicos que perpassam o processo de formação docente continuada; analisar dialeticamente a relação teoria e prática no processo formativo do programa, considerando as dimensões técnico-pedagógica e político-institucional; identificar a metodologia utilizada pelos docentes para desenvolverem os conteúdos abordados na formação; definir qual ideologia orienta a formação no programa Gira Mundo; sinalizar os impactos sociais, pedagógicos e profissionais do programa, evidenciando suas contradições, limites e possibilidades para a valorização docente e para a qualidade da educação pública.

O desenvolvimento desta pesquisa contribui para o processo de formação docente e para o debate sobre a mercantilização da educação e a necessidade de consolidar uma formação crítica vinculada às universidades públicas em três aspectos: primeiro, ao analisar fundamentos teóricos, ideológicos e metodológicos que sustentam a formação docente continuada; segundo, ao construir uma base conceitual acerca do processo de profissionalização que vem se delineando na rede estadual de ensino; e, terceiro, ao delinear como o Programa Gira Mundo promove políticas públicas de formação docente no Estado da Paraíba.

A relevância desta pesquisa consiste em sua capacidade de problematizar, sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, um programa de formação docente

continuada que se consolidou como política pública de alcance internacional na rede estadual da Paraíba. Embora o Programa Gira Mundo tenha recebido atenção em relatórios institucionais e matérias de divulgação, são escassos os estudos que o analisam de forma crítica, articulando suas contradições internas à lógica de mercantilização da educação. Ao incorporar o olhar dos(as) professores(as) que participaram diretamente do processo formativo, esta tese agrega um elemento de originalidade e de contribuição inédita para o campo da educação, pois evidencia como os sujeitos concebem e resistem a imposição de uma racionalidade neoliberal que atravessa a formação e resistem a ela.

Para tanto, tratamos a formação docente em um contexto educacional determinado pelas relações econômicas do modo de produção capitalista, no qual se estrutura a ideologia neoliberal que reforça aspectos de produtividade e fragmentação do trabalho educativo. Estudamos essa temática sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, considerando a necessidade de compreender como estão sendo sistematizadas as bases conceituais e as mudanças quantitativas para a formação de professores.

Dessa forma, investigamos o fenômeno da formação docente continuada, obedecendo a duas dimensões articuladas do método de investigação e método de exposição. A esse respeito, Kosik (1976, p. 30–31) define que esse conjunto metodológico permite a transparência racional do fenômeno, seguindo três etapas fundantes: “I – apropriação da materialidade histórica do fenômeno; II – análise do desenvolvimento da própria história do fenômeno; e III – investigação da coerência interna e das determinações do fenômeno”. O início da exposição da problemática já constitui a estrutura do tema, mas demanda interpretação científica não conhecida *a priori*. Por isso, o início da exposição e o da investigação são dimensões distintas: a primeira é necessária e explicativa; a segunda, arbitrária e ligada à problematização das antíteses.

Para Gamboa (2012), o método de exposição corresponde à fase em que o pesquisador já se apropriou do fenômeno, incluindo definição de fundamentos teóricos, método, técnicas, historicidade e sistematização do objeto (concreto pensado). Em síntese, método de investigação e de exposição configuram o ponto de partida e o de chegada da pesquisa. Em alguns momentos, o investigador alterna esses caminhos conforme avança na construção conceitual das categorias empíricas.

Nesse sentido, definimos três eixos analíticos que nortearam a pesquisa: formação docente continuada, empreendedorismo e trabalho educativo. Cada um possui especificidade conceitual própria e foi mobilizado em diálogo com os dados empíricos e as informações coletadas. Embora interdependentes e analisados de modo articulado ao longo da tese, não se configuram como dimensão única, homogênea e linear, mas como núcleos complementares que permitem interpretar as contradições do objeto investigado.

Definimos ainda três categorias analíticas — ideologia, reprodução e contradição — para compreender aspectos gerais e essenciais do fenômeno e suas conexões. Nesse contexto, o trabalho educativo apresenta-se como chave conceitual para entender o processo de formação, ao passo que a categoria reprodução explicita como a formação continuada se desenrola no Programa Gira Mundo, isto é, como reprodução da ideologia dominante, alinhada a parâmetros meritocráticos e a práticas imediatistas.

Cumprе ressaltar: compreender a formação docente continuada apenas como reprodução esvazia sua dimensão contraditória e histórica. É na tensão entre reprodução e produção que se localiza a possibilidade de resistência crítica e de transformação pedagógica. Enquanto prática social, a formação não pode ser entendida apenas como instância de reprodução de políticas hegemônicas e ideologias dominantes; é também espaço de produção de novas práticas pedagógicas, saberes e identidades profissionais. Como analisa Saviani (2008), a escola e os processos formativos cumprem função contraditória: ao mesmo tempo em que tendem a reproduzir a ideologia dominante, oferecem condições de acesso ao conhecimento sistematizado, fundamental para a crítica e a transformação social.

A própria reprodução implica produção, pois, ao socializar conteúdos e práticas formativas, abrem-se possibilidades críticas e de resistência à lógica do capital, como analisa Frigotto (1984), até a chamada “escola improdutiva” é produtiva — de ideologia, sujeitos, valores e práticas —, evidenciando que não há neutralidade no processo educativo.

Após essa observação sobre a interdependência dos termos reprodução e produção, retomamos as categorias de análise do materialismo histórico-dialético que têm como objetivo ampliar o campo histórico e conceitual em suas múltiplas facetas e generalidades, na relação entre ser humano e natureza, sociedade e economia. Alteram-se conforme a realidade social e se validam por meio da participação

humana. “Do movimento dialético das categorias simples nasce o grupo; do movimento dialético dos grupos nasce a série; e do movimento dialético das séries nasce todo o sistema” (Marx, 1985, p. 105).

Segundo Cheptulin (2012, p. 18), o materialismo histórico-dialético compreende as categorias como “imagens que são o resultado da atividade criadora do sujeito no decorrer da qual este último distingue o geral do singular. [...] Esse geral exprime as propriedades e as correlações internas necessárias”. A imagem reproduzida conceitualmente representa o conteúdo de uma categoria formado no processo histórico, sendo unidade do subjetivo e do objetivo. O conteúdo das categorias não coincide diretamente com o fenômeno, mas com sua essência; se coincidissem com o fenômeno, deter-se-ia na aparência, dispensando a ciência e o método para interpretá-las.

Nessa perspectiva, Richardson (1999, p. 40) define que as categorias do materialismo histórico-dialético “são conceitos que refletem os aspectos essenciais, as propriedades e as relações dos objetos e dos fenômenos”, possuindo função de intérpretes do real e de indicadores de estratégia política.

A categoria analítica reprodução justifica-se em três aspectos: primeiro, a reprodução do modo de produção capitalista perpassa forças produtivas e sociais do trabalho. Nesse contexto, a educação é uma dimensão da totalidade das relações sociais, políticas e ideológicas; segundo, o processo de formação docente pauta-se não só na produção de conceitos, teorias e metodologias, mas também legitima ideologias hegemônicas, compactuando com condições de manutenção do modo de produção capitalista; terceiro, a institucionalização de políticas públicas pelo Estado atende a demandas imediatistas centradas nos interesses das classes dominantes. Mantém-se, assim, a lógica de produção e reprodução de conhecimentos hegemônicos, gerando cultura da acumulação que atravessa a esfera do trabalho docente, com tendência à autoconservação, e a “educação serve de elo mediador para que os processos de acumulação, ao reproduzir ideias e valores, ajudem à reprodução ampliada do capital” (Cury, 1986, p. 28).

Os conhecimentos técnicos e científicos produzidos historicamente deveriam ser socializados e apropriados pela classe trabalhadora para sua emancipação e transformação. No entanto, via mediações de práticas sociais e escolares, formam força de trabalho e modo de pensar consentâneo com os interesses dominantes. Essa reprodução “representa o contrário daquilo que a educação pressupõe, que é a

democratização do desenvolvimento humano”, pois, vinculada ao sistema socioeconômico, a educação é envolvida pelo capitalismo, que submete instituições escolares à reprodução de suas relações (Cury, 1986, p. 59).

Segundo a interpretação de Cury, a lógica que perpassa o trabalho educativo precisa ser invertida, de modo que conhecimentos e tecnologias historicamente produzidos não sejam negados aos trabalhadores, mas disponibilizados em sua plenitude, garantindo condições para o desempenho de funções técnicas, políticas e sociais de forma crítica e emancipatória. Contudo, para sua própria manutenção, o capital limita o acesso à educação, oferecendo saberes que funcionem a seu serviço. A educação, compreendida como unidade dialética, constitui-se como atividade humana inserida na organização social, determinada pelas relações que se estabelecem tanto na infraestrutura (base material econômica) quanto na superestrutura (Estado, leis, religião, política, cultura, etc.).

No contexto dos conflitos entre classes, a classe dominante se constitui como classe hegemônica ao exercer não apenas a dominação econômica, mas também a direção intelectual e moral sobre o conjunto da sociedade, por meio da construção do consenso, conforme formulado por Gramsci (2001). Trata-se de um processo no qual a hegemonia se efetiva pela combinação entre consenso e coerção, contribuindo para a reprodução das condições de dominação ao ocultar as contradições internas e a lógica estrutural do capital. Nesse contexto, a educação participa ativamente da produção e reprodução da hegemonia, ao mesmo tempo em que possibilita o desenvolvimento humano por meio de mudanças quantitativas que engendram mudanças qualitativas (CURY, 1986).

A segunda categoria analítica, contradição, ocupa lugar central no materialismo histórico-dialético, pois expressa a dinâmica essencial do real como movimento, transformação e luta entre forças opostas. Diferentemente de abordagens positivistas que buscam harmonia e linearidade, a análise dialética reconhece que fenômenos sociais são constituídos por contradições internas e externas, cujas tensões impulsionam processos de mudança qualitativa (Kosik, 1976). Compreender a educação — em particular, a formação docente continuada — requer situá-la no interior das contradições da sociedade capitalista.

Segundo Cury (1986, p. 28), “a educação serve de elo mediador para que os processos de acumulação, ao reproduzir ideias e valores, ajudem à reprodução ampliada do capital”. A contradição manifesta-se porque a educação, que socializa

conhecimentos historicamente produzidos, também atua como mecanismo de legitimação da ordem vigente, naturalizando desigualdades e ocultando conflitos de classe. Assim, o trabalho educativo é atravessado por tensão entre emancipação e reprodução, constituindo-se como atividade não neutra, socialmente determinada.

Kosik (1976, p. 15) ressalta que a realidade deve ser apreendida como “totalidade concreta”, não como somatório de fatos isolados. A contradição não é defeito da realidade, mas forma de existência dos fenômenos sociais, nos quais se condensam antagonismos que estruturam a vida material. No caso da formação docente, evidencia-se a tensão entre demandas de profissionalização e valorização do magistério e, de outro, lógica de mercantilização que subordina a educação às exigências do mercado e da acumulação.

Para Vázquez (1977, p. 202), a unidade teoria e prática também é perpassada por contradição, pois a atividade teórica, ao mesmo tempo em que desvela a realidade, é limitada pelas condições concretas de sua realização. Esse aspecto é fundamental para compreender o papel da formação docente: enquanto espaço de produção de conhecimentos, pode reafirmar concepções hegemônicas, como o empreendedorismo, ou possibilitar resistências contra-hegemônicas.

Saviani (2013, p. 71) analisa que a contradição na educação manifesta-se como tensão entre “o caráter reprodutivo e o caráter transformador do trabalho educativo”. A escola participa da reprodução da sociedade de classes ao transmitir conteúdos e valores que legitimam a ordem social; porém, simultaneamente, possibilita o acesso a conhecimentos clássicos e científicos, que constituem instrumentos de luta contra a dominação. Nessa ambivalência, reside o espaço de luta dos educadores.

Portanto, a categoria contradição, no âmbito desta tese, justifica-se porque a formação docente continuada na rede estadual da Paraíba, materializada no Programa Gira Mundo, apresenta-se como campo de disputas: de um lado, política que reproduz o ideário neoliberal, difundindo metodologias aligeiradas e conteúdos alinhados à lógica empresarial; de outro, espaço em que docentes elaboram críticas, reelaboram práticas e buscam alternativas pedagógicas que afirmem o trabalho educativo como mediação emancipatória. Reconhecer tais contradições implica compreender que o movimento da realidade não é linear, mas marcado pela luta entre projetos distintos de educação, de onde emergem mecanismos de dominação e possibilidades de resistência e superação.

A terceira categoria analítica, ideologia, sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, deve ser compreendida como elemento constitutivo da superestrutura social, vinculado à base material e às relações de produção. Longe de ser apenas conjunto de ideias abstratas, a ideologia representa forma de consciência social que orienta valores, crenças e práticas, legitimando condições de dominação impostas pelo modo de produção capitalista. Como define Gramsci (1985) a “ideologia como a própria superestrutura”, inclui as “ideias e as instituições”.

Segundo Marx e Engels (2007, p. 47), “as ideias dominantes em cada época são sempre as ideias da classe dominante”. Essa formulação indica que a ideologia não emerge de forma neutra, mas constitui mecanismo de conservação da hegemonia, organizando representações sociais de acordo com interesses do capital. Na educação, a ideologia atua como força que mascara contradições e naturaliza desigualdades, transformando-as em aparentes consensos sociais.

Gramsci (2001, p. 244) aprofunda essa análise e define a ideologia como elemento central na luta pela hegemonia. A classe dominante mantém o poder não apenas pelo controle econômico e coercitivo, mas, sobretudo, pela direção cultural e moral exercida sobre a sociedade. A hegemonia, construída no âmbito da sociedade civil, viabiliza-se pela difusão de ideologias que conformam o senso comum e limitam a consciência crítica. A escola é um dos aparelhos fundamentais de difusão e legitimação da ideologia dominante, pois transmite valores, normas e comportamentos ajustados às exigências do capital.

Saviani (2013, p. 63–65) destaca que a educação, ao mesmo tempo em que é atravessada pela ideologia dominante, também pode constituir-se como espaço de sua crítica. Contudo, em sua forma hegemônica, as políticas educacionais veiculam uma ideologia da naturalização, que oculta o caráter de classe das propostas formativas e reforça um modelo tecnicista, pragmatista e aligeirado, apresentado como universalmente válido. No âmbito da formação docente continuada, essa lógica se expressa na incorporação de eixos como empreendedorismo, difundidos como consensuais, mas que operam como dispositivos de legitimação da racionalidade neoliberal.

Kosik (2002, p. 97–100) define que a ideologia cumpre papel fundamental na inversão entre essência e aparência. No campo educacional, essa inversão manifesta-se no deslocamento da finalidade emancipatória da escola para função meramente adaptativa, na qual metodologias e conteúdos são apresentados como “soluções

inovadoras”, mas ocultam a essência do processo: a reprodução ampliada do capital. Nesse contexto, o discurso do empreendedorismo na formação docente reforça tal inversão, criando aparência de autonomia e protagonismo quando, em essência, transfere ao indivíduo a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso no processo educativo.

Portanto, a categoria ideologia, no interior desta tese, revela-se como mediação necessária para compreender a formação docente continuada no Programa Gira Mundo. Ela permite evidenciar como conteúdos, metodologias e projetos desenvolvidos sob a lógica da internacionalização reproduzem um horizonte ideológico neoliberal, mascarado por discursos de inovação, protagonismo e empregabilidade. Trata-se de movimento contraditório: a formação é apresentada como espaço de valorização e aperfeiçoamento, mas ancorada em lógica que reforça o consenso em torno do capital e neutraliza a perspectiva histórico-crítica dos(as) professores(as).

O conjunto das categorias analíticas obedece a princípios de classificação. Por exemplo, para o materialismo dialético, o termo “trabalho” é princípio fundante; seu conceito pode ser mencionado tanto no início quanto na análise, com distinções, pois sua matriz conceitual possibilita termos secundários para diferenciar o conceito analítico do objetivado na realidade. Assim, “trabalho” assume um conceito global analítico, ao passo que pode expressar dimensões como trabalho docente ou trabalho educativo.

Em relação as categorias empíricas, estas derivam dos próprios fatos ou da realidade em que o fenômeno está inserido, enquanto as categorias analíticas estão pressupostas na matriz epistemológica da pesquisa — o materialismo dialético. As categorias empíricas não precisam restringir-se a um único termo; por exemplo, o conceito de trabalho educativo pode associar-se a pares como exercício docente, profissionalização docente ou atuação docente.

Duarte (1987) define que, para compreender a realidade, o indivíduo necessita da lógica dialética que permita entender a dinamicidade do real em suas múltiplas determinações. A utilização de categorias dialéticas para análise de um objeto é um modelo lógico inserido em realidade concreta:

[...] como a realidade é dinâmica, está em constante movimento, o seu reflexo no pensamento para poder guiar a ação humana, precisa ser

também dinâmico, orientado por categorias que deem conta dessa dinamicidade. Se a lógica objetiva é dialética, a lógica subjetiva também precisa ser dialética para que o homem possa dominar as leis de desenvolvimento do mundo objetivo (Duarte, 1987, p. 18).

Kosik (1976, p. 20) define a dialética como “o pensamento crítico que se propõe a compreender a coisa em si, e sistematicamente, se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade”. Esse movimento sistemático se opõe às representações comuns que conciliam pensamento e realidade na prática utilitária dos indivíduos. O pensamento dialético não nega a existência dos fenômenos; destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade, desvelando a essência por trás da aparência.

O materialismo histórico-dialético, como fundamento metodológico, supera os limites da lógica formal, que toma os fenômenos em sua aparência imediata e estática, e adentra a lógica dialética que os apreende em sua historicidade, movimento e contradições. Como define Kosik (1976, p. 21), a dialética não aceita os produtos da práxis social “sob o seu aspecto imediato”, mas os submete a exame em que formas reificadas “se diluem, perdem a sua fixidez, naturalidade e pretensa originalidade, para se mostrarem como fenômenos derivados e mediatos”.

Nessa direção, Vieira Pinto (1979, p. 385–390) distingue a “lógica formal”, centrada na coerência interna das proposições e na estabilização do existente, da “lógica dialética”, que parte da prática social e a ela retorna, historicizando os fenômenos e revelando suas contradições internas. Para o autor, a pesquisa científica, quando orientada pela dialética materialista, não se limita à descrição do imediato, mas busca apreender a essência dos processos e categorias em sua inserção nas relações sociais. No campo educacional, compreender a formação promovida pelo Programa Gira Mundo requer deslocar-se da visão formal, que tende a naturalizar categorias como “empreendedorismo” ou “inovação”, para uma análise dialética que desvele seu caráter ideológico e contraditório, inscrito no movimento mais amplo de reprodução e resistência que perpassam a escola pública.

Quanto ao enfoque da pesquisa, definimos o materialismo histórico-dialético como concepção filosófica e método científico que investiga o fenômeno educativo em sua totalidade concreta. Diferentemente de abordagens que tomam a realidade social como dado imediato e naturalizado, a dialética busca apreender o movimento contraditório que constitui os processos sociais.

No desenvolvimento da pesquisa, o materialismo histórico-dialético não é apenas referido em termos gerais, mas mobilizado a partir de autores centrais da tradição marxista e da pedagogia histórico-crítica. Recorremos a Marx (2013) e Engels (2007) para fundamentar a análise das categorias ideologia, reprodução e contradição; a Gramsci (2001) para problematizar disputas de hegemonia e a função ampliada do Estado; e a Mészáros (2008) para analisar a crise estrutural do capital e seus impactos sobre a educação.

No campo específico da educação, destacamos Saviani (2008; 2013), referência da Pedagogia Histórico-Crítica, eixo articulador para pensar a formação docente e o trabalho educativo em unidade teórico-prática. Articulam-se também contribuições de Frigotto (1984; 2017), que problematiza a relação entre educação, trabalho e capital, e de Duarte (1987; 2001), que amplia a discussão sobre formação humana e função social da escola. No diálogo com a crítica da mercantilização e da ideologia neoliberal, mobilizamos os pressupostos de Cury (1986).

Além desses referenciais, analisamos criticamente as concepções de empreendedorismo contemporâneo defendidas por Lopes (2010; 2017), Dolabela (2008; 2010) e Fraiman (2009; 2013), autores que se inscrevem no campo da promoção do empreendedorismo como princípio formativo. Neste trabalho, tais contribuições são incorporadas como objeto de análise, não como pressupostos teóricos, sendo mobilizadas metodologicamente com o intuito de apreender seus fundamentos, limites e contradições, de modo a superá-las criticamente à luz do materialismo histórico-dialético.

Esses referenciais compõem um quadro teórico-metodológico coerente que orienta a análise da formação docente continuada no âmbito do Programa Gira Mundo, situando o objeto nas contradições entre capital e trabalho, reprodução e emancipação. Embora compartilhem fundamentos analíticos comuns, os autores mobilizados apresentam ênfases e posicionamentos distintos em aspectos específicos, os quais são tratados neste estudo de forma crítica e dialética, assegurando a unidade do referencial e reconhecendo as divergências internas como mediações necessárias à apreensão da complexidade do objeto investigado.

No interior desse método, o trabalho educativo assume centralidade. Para Marx (2013, p. 114), o trabalho “constitui-se simultaneamente como valor de uso, por satisfazer necessidades humanas, e como valor de troca, ao ser apropriado e objetificado no processo de acumulação capitalista”. Como define Vieira Pinto (1969),

somente a lógica dialética permite apreender o trabalho nessa dupla determinação: de um lado, como mediação ontológica entre ser humano e natureza; de outro, como prática social historicamente condicionada pela exploração da força de trabalho.

Nessa perspectiva, o trabalho docente é compreendido como forma específica de trabalho não material, cuja função social é a socialização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Conforme Saviani (2013b, p. 13), o trabalho educativo é “o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Nessa direção, o materialismo histórico-dialético possibilita analisar a formação docente em sua trajetória histórica, determinada por relações econômicas, políticas, sociais e culturais que estruturam a prática educacional. Assim, o fenômeno investigado não é reduzido a um recorte isolado, mas problematizado a partir de sua inserção no conjunto de contradições que atravessam o trabalho educativo.

A opção pelo materialismo histórico-dialético como método de investigação pressupõe compreender a realidade educacional como concreta, histórica e permeada por contradições que expressam disputas entre diferentes projetos societários. Tal perspectiva exige que o fenômeno seja apreendido em sua totalidade, articulando tanto a dimensão ontológica — que compreende a formação como processo permanente e inconcluso da existência humana (Mészáros, 2008) — quanto a dimensão profissional — que a define como direito social e necessidade intrínseca ao trabalho docente (Saviani, 2008).

Considerando esse enfoque, Triviños (1987, p. 51) define que o materialismo histórico-dialético como “concepção científica da realidade [...] tenta explicar a lógica racional dos fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento, enriquecida pela prática social da humanidade”. Desse modo, as contradições emergentes dessa prática social estão em permanente interação; tais dimensões não existem isoladamente, mas interligadas e determinadas mutuamente no universo do trabalho humano, constituindo-se como fonte da transformação. Para compreendê-las, é necessário esforço teórico e metodológico que permita apreender as leis mais gerais que regem os fenômenos na realidade social objetiva.

Para Vázquez (1977), o modo de compreender a prática social oscila entre aparência e essência. Exige, portanto, um caminho epistemológico a ser examinado na perspectiva do materialismo histórico-dialético. Nessa compreensão, o fenômeno

apresenta-se, no ponto inicial da pesquisa, de forma caótica e amalgamada, contudo, esse ponto de partida norteará o percurso investigativo, consolidando-se por meio das categorias analíticas e empíricas que constituem a essência do fenômeno.

Quanto ao método de abordagem, definimos a dialética materialista para analisar a formação docente continuada e os princípios que norteiam sua materialidade histórica: parte-se do concreto sincrético para chegar ao concreto pensado, em que conhecimento e concepção de formação constituem a totalização de uma etapa inacabada. A formação docente é processo interligado a um conjunto de dimensões cujo entendimento requer a integridade de suas partes constituintes (Konder, 2012).

A dialética, nessa interpretação, consiste em método de pesquisa que busca compreender o fenômeno iniciando por um todo sincrético e abstrato presente na realidade, para então analisar seus aspectos singulares e gerais (síntese) nas condições concretas, materiais e históricas. Esse caminho de ida e volta será articulado a três movimentos mediados por categorias analíticas e empíricas: (i) análise das abordagens pedagógicas que tratam da formação docente continuada na história da educação brasileira, com recorte a partir de meados do século XX; (ii) a concepção docente acerca da própria formação continuada; e (iii) o vínculo da educação com o trabalho e a profissionalização docente. Nessa perspectiva, “a dialética interpreta o processo da realidade, vendo nele uma sucessão de fenômenos, cada um dos quais só existe enquanto contradição com as condições anteriores” (Pinto, 1979).

Quanto à análise das informações, utilizaremos a hermenêutica crítica como método interpretativo de base dialética que articula texto/discurso e contexto histórico-social, visando ultrapassar a aparência imediata dos enunciados para apreender suas mediações com a totalidade. A hermenêutica crítica, conforme apresentada por Gamboa (2012), constitui um método de compreensão e interpretação que vai além da simples descrição dos fenômenos sociais, exigindo uma postura investigativa capaz de articular teoria, história e prática. No campo educacional, sua relevância se evidencia porque permite interpretar discursos, documentos, entrevistas e práticas pedagógicas não apenas como enunciados imediatos, mas como expressões de contradições sociais, políticas e ideológicas.

No caso desta tese, a hermenêutica crítica analisa as falas dos professores não como narrativas neutras, mas como expressões concretas de sujeitos inseridos em

um contexto histórico-político de mercantilização da educação e de disputas pela hegemonia ideológica. Assim, a interpretação das informações não se limita a identificar percepções individuais, mas busca compreender como essas falas se articulam às determinações estruturais do modo de produção capitalista e às políticas educacionais que marcam a formação docente continuada.

No campo empírico e na técnica de pesquisa, elegemos a entrevista semiestruturada, desenvolvida junto a 12 docentes efetivos da rede estadual de ensino da Paraíba. Os critérios de inclusão são: (i) ser docente efetivo da rede estadual; (ii) ter participado da formação continuada do Programa Gira Mundo no período 2015–2024; (iii) ministrar aulas em componentes curriculares do 1.º, 2.º ou 3.º ano do Ensino Médio regular, integral ou técnico.

Quanto às informações resultantes das entrevistas, faremos referência às falas dos docentes atribuindo siglas para preservação de identidade, da seguinte forma: D (docente), M (masculino), F (feminino) e a inicial da disciplina. Exemplo: um docente que ministra aula de História (DMH). Uma docente que ministra a disciplina de Inglês (DFI).

No desenvolvimento da pesquisa, além desta Introdução, a segunda seção, *Formação docente continuada no Brasil: abordagens pedagógicas e marcos regulatórios*, analisa a formação continuada sob a perspectiva histórico-crítica, situando-a no contexto contemporâneo de mercantilização da educação e na disputa entre projetos formativos. A seção examina, do período dos anos 1960 aos anos 2000, as principais abordagens e nomenclaturas que marcam o debate sobre a formação docente, contrastando matrizes teóricas não críticas com abordagens de orientação histórico-crítica, com destaque para a Pedagogia Histórico-Crítica, que articula conteúdo, forma e destinatário e afirma a práxis como unidade teórico-prática.

Na dimensão normativa, a seção discute a formação continuada a partir da Constituição Federal de 1988, da LDB nº 9.394/1996, do PNE 2014–2024, do Decreto nº 8.752/2016 e das resoluções do Conselho Nacional de Educação, evidenciando tanto avanços relacionados à valorização docente, à colaboração federativa e à centralidade da escola, quanto inflexões de caráter tecnicista orientadas por competências. Por fim, analisa os marcos normativos da Paraíba, indicando como o empreendedorismo passa a integrar as políticas educacionais e a formação docente, reafirmando a compreensão da formação continuada como um campo atravessado por disputas e contradições.

A terceira seção, *Educação e empreendedorismo: fundamentos, características e ideologia*, analisa o empreendedorismo em sua gênese e em suas implicações ideológicas no campo educacional, articulando sua trajetória histórica desde a economia política clássica até sua incorporação como categoria educacional. A análise percorre autores como Cantillon, Say, Schumpeter e Weber, evidenciando como, ao longo do século XX, o conceito se amplia para além da esfera econômica e passa a ocupar lugar central nas políticas neoliberais.

No campo educacional, a seção sistematiza as abordagens de Dolabela, Fraiman e Lopes, autores brasileiros que, desde os anos 1990 e ao longo das décadas seguintes, vêm defendendo e difundindo o conceito de empreendedorismo na educação, contribuindo para sua consolidação como referência formativa no debate educacional e nas políticas públicas.

A análise identifica três pilares de sustentação do empreendedorismo: (1) econômico (financeirização e mercantilização do ensino); (2) político-institucional (organismos multilaterais e reformas nacionais que naturalizam a lógica empresarial); (3) ideológico-cultural (individualização do sucesso e da responsabilidade, reforçando a meritocracia). Ao problematizar esses pilares, a seção evidencia articulações do empreendedorismo como ideologia hegemônica do neoliberalismo, convertendo professores e estudantes em “empreendedores de si” e esvaziando o caráter emancipador do trabalho educativo, bem como as disputas de sentidos que atravessam a formação docente continuada.

A quarta seção, *Formação docente continuada: uma síntese de múltiplas determinações*, analisa a formação continuada como prática social atravessada por múltiplas determinações históricas econômicas, políticas e culturais na perspectiva do materialismo histórico-dialético, discute-a como campo de disputa entre a lógica neoliberal – que a instrumentaliza para adaptação às exigências do mercado por meio de competências, empreendedorismo e pragmatismo – e o projeto crítico-emancipador – que a reivindica como direito social e condição para profissionalização crítica. A análise evidencia contradições estruturais que atravessam esse campo (capital *versus* trabalho; política pública *versus* realidade escolar; conteúdo–forma–destinatário) e destaca a centralidade do trabalho educativo como mediação entre conhecimento e emancipação humana. Demonstra limites de políticas atuais, frequentemente fragmentadas, descontinuidades e subordinadas a organismos multilaterais, e aponta desafios: financeirização do setor, hegemonia de discursos

neoliberais, fragmentação institucional e responsabilização individual. Apesar dessas determinações, identifica-se resistências no interior da escola pública, onde professores mobilizam criticamente práticas e conceitos, reafirmando a possibilidade de formação voltada à emancipação social.

Na quinta seção, *Formação docente continuada e empreendedorismo no Programa Gira Mundo (2015–2024)*, apresentam-se os resultados empíricos das entrevistas com 12 docentes da rede estadual que participaram do programa entre 2015 e 2024. As falas revelaram experiências consideradas significativas, como a ampliação de repertórios pedagógicos, o contato com metodologias ativas e o fortalecimento da autoestima profissional. Também emergiram elementos de internacionalização positiva, como a valorização da cooperação e da interculturalidade. Contudo, as entrevistas também apontaram fragilidades: baixa replicabilidade dos projetos nas escolas de origem, condições materiais precárias, falta de acompanhamento pedagógico e dificuldade de adaptação das experiências estrangeiras à realidade da escola pública. Evidencia-se, assim, uma tensão entre uma concepção liberal-pragmatista, hegemônica, que associa a formação à adaptação imediata e ao protagonismo individual, e uma concepção histórico-crítica, minoritária, que afirma a formação como direito social e trabalho educativo.

A sexta seção, *A reprodução neoliberal na formação docente continuada no Programa Gira Mundo*, analisa como este Programa reproduz elementos centrais da racionalidade neoliberal, expressos no empreendedorismo, na ênfase em competências e na lógica de empregabilidade. Mostra que o programa se ancora em parcerias público-privadas e convênios internacionais, convertendo a formação docente em vitrine de modernização educacional. A análise das entrevistas apontou que o empreendedorismo e as competências do século XXI foram apresentados como “soluções inovadoras”, mas, na prática, reforçaram a responsabilização individual e a meritocracia. A maioria dos docentes relataram que, ao retornarem, sentiram falta de apoio institucional, financiamento e tempo para implementar projetos, o que transformou parte das iniciativas em ações isoladas. Ainda assim, destacaram ganhos pessoais e profissionais, como maior domínio tecnológico, novas estratégias de ensino e uma visão mais ampla sobre cooperação. Essa ambiguidade confirma a centralidade da ideologia neoliberal no programa, mas também revela espaços de apropriação crítica e resistência docente.

Na sétima seção, *Considerações críticas: da reprodução às possibilidades de superação*, a análise crítica situa o Programa Gira Mundo como política marcada pela hegemonia neoliberal, mas atravessada por fissuras que revelam possibilidades de resistência. Retoma-se o conceito de trabalho educativo como mediação que permite compreender a escola como espaço de contradições, onde coexistem práticas de reprodução e de emancipação. Reafirma-se que, embora o empreendedorismo se imponha como ideologia dominante, emergem experiências contra-hegemônicas de cooperação, solidariedade e metodologias críticas que ressignificam a formação. A análise das entrevistas reforça que o Programa Gira Mundo constitui um campo de disputa. De um lado, as falas dos docentes confirmam a prevalência do discurso neoliberal, traduzido em exigências de inovação, resultados rápidos e projetos empreendedores. De outro, mostram que, mesmo nesse contexto, alguns professores reinterpretaram as propostas em chave social e comunitária, desenvolvendo práticas cooperativas e integrando a escola à comunidade local. Essa reapropriação crítica demonstra que, ainda que inseridos na lógica de reprodução do capital, os docentes constroem fissuras contra-hegemônicas, afirmando a possibilidade de práticas emancipatórias no interior da escola pública.

A oitava seção, *Considerações finais*, sintetiza os achados da pesquisa. Conclui-se que o Programa Gira Mundo constitui uma política de formação continuada internacionalizada que reforça a lógica neoliberal, mas que também abre espaço para experiências críticas e alternativas pedagógicas. Defende-se a necessidade de consolidar uma formação docente continuada vinculada às universidades públicas, articulada ao ensino, pesquisa e extensão, assegurando tempo de estudo na jornada, valorização profissional e financiamento público. Sustenta-se que somente a Pedagogia Histórico-Crítica pode oferecer uma perspectiva formativa capaz de superar o imediatismo e recolocar o conhecimento científico e histórico no centro do trabalho educativo, em favor da emancipação humana.

Em síntese, a Introdução delineou a problemática central desta tese, fundamentada na análise da formação docente continuada no Programa Gira Mundo na perspectiva do materialismo histórico-dialético. Apresentou-se a justificativa, assim como os objetivos gerais e específicos, além da relevância social e acadêmica do estudo. Também destacamos o percurso metodológico adotado e a estruturação das seções, de modo a evidenciar a coerência entre teoria, método e objeto. Assim,

consolida-se o ponto de partida para a investigação que se desenvolve nas seções seguintes.

2 FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NO BRASIL: ABORDAGENS PEDAGÓGICAS E MARCOS REGULATÓRIOS

A educação pública passa por um processo de mercantilização que afeta níveis e etapas da educação básica, especialmente nos processos de formação docente continuada. Esse processo é permeado por uma ideologia que promove a abertura e a gestão de negócios, sustentando uma narrativa neoliberal que incentiva indivíduos a se tornarem “patrões de si” e a elaborarem seus próprios projetos de vida. No âmbito desse processo de mercantilização, “há uma forte pressão para que as escolas e as universidades se voltem para as necessidades e demandas da relação entre formação e mercado” (Silva, 1997, p. 24).

A formação docente é um dos principais pilares da política educacional no Brasil. Nas últimas décadas, esse tema foi ampliado para englobar aspectos teóricos, políticos e pedagógicos. No entanto, as dimensões da formação e da profissionalização são atravessadas por ideologias que legitimam a mercantilização da educação, o que resulta na precarização e na descaracterização do trabalho educativo. Essas questões nos levam a esclarecer alguns pontos norteadores sobre o tema.

Quando se trata da formação docente continuada, as primeiras experiências datam da década de 1960, com estudos desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em colaboração com a direção dos Cursos de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. À época, buscou-se entender o tema do aperfeiçoamento docente, questionando os professores sobre o que pensavam acerca do aperfeiçoamento promovido pelos cursos de formação. Dentre os resultados, apareceram sugestões de que a formação deveria tratar de questões relacionadas à prática do professor primário e ao cotidiano escolar (Alferes; Mainardes, 2011).

Desde a década de 1960, a categoria docente passou por transformações estruturais profundas, diretamente vinculadas aos processos de urbanização e industrialização do país, à expansão do sistema escolar e à redefinição do papel social da escola pública. A ampliação do acesso à escolarização básica, acompanhada da gradual retirada da classe média da escola pública, da crescente feminização do magistério — associada a maiores níveis de autonomia feminina no mercado de trabalho — e da formação aligeirada de professores, contribuiu para a intensificação

da precarização da carreira docente, o achatamento salarial e a perda progressiva de autonomia profissional. Esse processo foi institucionalmente aprofundado com a promulgação da Lei nº 5.692/1971, que reorganizou o ensino de forma tecnicista e funcional, subordinando a formação docente às demandas do desenvolvimento econômico (BRASIL, 1971)

Nas décadas subsequentes, especialmente sob a ditadura civil-militar, o contexto político brasileiro intensificou essas tendências, com a perseguição às instituições democráticas e a consolidação da racionalidade técnica, das hierarquizações de funções e da burocratização da escola. Tais elementos repercutiram diretamente nos processos de formação docente, nos planejamentos e na execução das funções pedagógicas, administrativas e institucionais, preparando o terreno para as reformas educacionais e a reconfiguração do trabalho docente observadas a partir da década de 1980.

Na década de 1980, a abertura política e os movimentos em defesa da educação pública deram início a uma nova etapa na história educacional, com participação efetiva de professores(as) em questões vinculadas à educação e aos(as) trabalhadores(as) que a constituem. No entanto, a formação continuada oferecida pelos sistemas de ensino enfrentava obstáculos relacionados à descontinuidade dos programas, que não atendiam às necessidades da prática docente.

Na década de 1990, enfatizou-se a formação do professor em seu local de trabalho por meio da reflexão sobre a própria prática. O professor foi colocado no centro do debate educacional; porém, sua formação, em muitos casos, foi aligeirada, fragmentada e esvaziada de conteúdo, visando à conformação de um profissional tecnicamente competente, disciplinado e adaptado ao contexto neoliberal e ao desenvolvimento tecnológico. Esse cenário atendeu a um modelo de expansão adotado no ensino superior e implementado nas reformas do Estado, as quais seguiram recomendações de organismos multilaterais, expandindo-se desde a oferta de cursos presenciais até a Educação a Distância (EaD).

Após os anos 2000, o processo de formação de professores passou por reformulações consoantes ao contexto político, econômico e social. A própria concepção de formação assumiu nomenclaturas distintas na literatura, como “treinamento” (ligado à aquisição de habilidades específicas) e “reciclagem” (preparação para uma nova função). Conforme observado no **Quadro 1**, Marin (2019,

p. 106-112) analisa que, além desses termos, há outras definições para qualificar a formação continuada de profissionais da educação básica no Brasil.

Quadro 1 – Conceitos e modalidades de formação continuada no Brasil

Termo	Caracterização
Reciclagem	Atualização pedagógica voltada para melhores resultados em cursos rápidos, palestras ou encontros esporádicos.
Treinamento	Processo de tornar apto para realizar tarefas específicas; foco em habilidades e modelagem de comportamento.
Aperfeiçoamento	Busca corrigir lacunas e ampliar conhecimentos, elevando o grau de instrução e formação profissional.
Capacitação	Processo de habilitação para alcançar níveis mais elevados de profissionalidade.
Educação Permanente	Formação contínua ao longo da carreira, articulando compromissos institucionais, educacionais e profissionais.
Formação Contínua/Continuada	Termos sinonímicos que abrangem desde a pesquisa em educação até a valorização do conhecimento profissional, articulando formação inicial e continuada.

Fonte: Elaboração própria, adaptado de Marin (2019, p. 106-112).

Os conceitos apresentados no Quadro 1, foram ampliados, redefinidos ou substituídos ao longo do tempo, acompanhando as transformações no campo educacional e os referenciais teórico-metodológicos que fundamentaram a produção científica sobre a formação docente. No contexto brasileiro, diferentes abordagens pedagógicas dialogaram com essas concepções, entre as quais se destacam: Nóvoa *et al.* (1992), com o desenvolvimento profissional; Schön (2007), com o professor reflexivo; Zeichner (1998), com a proposta do professor-pesquisador; Tardif (2002), com os saberes docentes; Freire (1996; 2015), com a pedagogia libertadora; Saviani (2013; 2019), com a pedagogia histórico-crítica; Imbernón (2011; 2016), com a formação permanente, e Libâneo (2002; 2004), com a pedagogia crítico-social dos conteúdos.

Essas diferentes matrizes trouxeram contribuições relevantes ao debate sobre a formação docente, seja no campo teórico-conceitual, seja no desenvolvimento de práticas pedagógicas. Contudo, abordagens como a do professor reflexivo e a do professor-pesquisador, apesar de valorizarem a autoria docente e a dimensão prática do trabalho pedagógico, permanecem vinculadas a ideais escolanovistas e

construtivistas, centrados no conhecimento tácito e desprovidos da necessária articulação com a materialidade histórica. Nesse sentido, sugerem uma profissionalização ancorada mais na prática cotidiana do que em fundamentos teóricos, filosóficos e epistemológicos, o que, conforme Martins e Duarte (2010), limita sua capacidade crítica.

Em contraste com as abordagens do professor reflexivo e do professor-pesquisador, Freire e Saviani defendem a práxis educacional como unidade dialética, compreendida em suas contradições e historicidade. Diferenciam-se, portanto, por oferecer uma leitura crítica da formação docente que considera o modo de produção capitalista, a divisão social do conhecimento e as lutas políticas e ideológicas que atravessam a educação. É nessa direção que a pedagogia histórico-crítica se apresenta como proposta filosófica e pedagógica capaz de superar os limites das concepções não críticas, ao problematizar a totalidade social e ao propor uma formação voltada ao pleno desenvolvimento humano e à emancipação política e cultural dos trabalhadores da educação.

O ponto de convergência entre essas abordagens consiste na valorização da prática docente como eixo da formação, ainda que por razões distintas: nas perspectivas não críticas, a prática é vista como adaptação a demandas do sistema produtivo; nas perspectivas histórico-críticas, como mediação para a apropriação crítica do conhecimento e transformação da realidade.

A divergência, entretanto, reside na concepção de formação e no papel atribuído ao professor. Para as abordagens não críticas, o docente é reduzido a executor de técnicas e competências, tendo sua profissionalização esvaziada de fundamentos epistemológicos. Já as abordagens críticas situam o professor como sujeito histórico e intelectual, responsável por socializar o conhecimento acumulado e contribuir para a emancipação humana.

A tensão entre os dois polos expressa a disputa de projetos educacionais no Brasil: de um lado, propostas voltadas à adaptação do professor às exigências do mercado e à reprodução das relações de dominação capitalistas; de outro, perspectivas comprometidas com a superação da lógica neoliberal e com a construção de uma educação pública crítica, política e emancipatória. Nesse sentido, o Quadro 1 não apenas descreve modalidades de formação continuada, mas evidencia que a própria terminologia empregada carrega concepções antagônicas de

educação, revelando o embate entre práticas que reforçam a lógica do capital e aquelas que buscam a emancipação humana por meio do trabalho educativo.

A matriz epistemológica que fundamenta essas abordagens enfatiza a dimensão da prática como primazia para o desenvolvimento do processo de formação continuada. Dentre alguns autores que compartilham dessa concepção, destacam-se Nóvoa (1992), Schön (2007), Zeichner (1998), Tardif (2002), Imbernón (2011) e Libâneo (2004). Em contraste, Freire e Saviani defendem a **práxis** (relação teórico-prática) como dimensões articuladas, interdependentes e contraditórias, baseadas no materialismo histórico-dialético.

Com isso, não pretendemos isolar nem anular as abordagens pedagógicas que concebem os professores como protagonistas da sua própria formação, como evidenciam as perspectivas do professor reflexivo e do professor-pesquisador, que enfatizam as dimensões da prática e dos saberes docentes oriundos de suas ações. Essas abordagens trouxeram avanços (valorização da prática e da autoria docente), mas se esgotam em limites epistemológicos que precisam ser superados pela Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

Adotamos uma perspectiva histórico-crítica para analisar a formação docente continuada, entendendo esse processo como uma totalidade de contradições, algumas superadas e outras em movimento de mudanças qualitativas. Em termos teórico-conceituais, essa perspectiva busca problematizar o modo de produção, a organização e o desenvolvimento dos sujeitos no processo histórico. No que diz respeito à função social e política da educação, ela questiona a divisão do conhecimento científico no contexto das relações de trabalho e de produção capitalista.

A perspectiva histórico-crítica caracteriza-se por uma abordagem pautada na lógica dialética, o que a diferencia das demais concepções que apreendem o contexto histórico e social a partir da lógica formal. Além desse aspecto metodológico, possui três dimensões inter-relacionadas: uma de base filosófica, fundamentada no materialismo histórico-dialético; uma teoria da educação que busca compreender os problemas que perpassam a realidade educacional, sendo a prática social o ponto de partida e de chegada; e uma prática pedagógica que tem o objetivo de promover o pleno desenvolvimento dos indivíduos, assegurando-lhes a inserção crítica e emancipatória na prática social (Saviani, 2011).

Para ajudar na distinção das abordagens, o **Quadro 2** sintetiza os principais conceitos e obras defendidas por seus respectivos autores.

Quadro 2- Abordagens pedagógicas sobre formação docente continuada

Abordagem	Autores	Conceitos centrais
Abordagens não críticas (ênfase na prática, foco adaptativo e instrumental)		
Professor Reflexivo	(Schön, 2007)	Reflexão na ação; reflexão sobre a ação; prática reflexiva; valorização do conhecimento tácito do professor.
Professor-Pesquisador	(Zeichner, 1998)	Integração entre prática pedagógica e pesquisa; autoria docente; produção de conhecimento no cotidiano escolar.
Desenvolvimento Profissional (No Trabalho)	(Nóvoa <i>et al.</i> (1992; Nóvoa (2019)	Desenvolvimento pessoal/profissional/organizacional; tríade professor–universidade–escola; redes de (auto)formação participada.
Saberes Docentes	(Tardif, 2002)	Saberes profissional, disciplinar, curricular e experiencial; epistemologia da prática e identidade profissional.
Formação Permanente (Ênfase Colaborativa/Inovação)	(Imbernón, 2011; 2016)	Trabalho colaborativo; cultura profissional; inovação; competências, habilidades e atitudes; protagonismo docente.
Abordagens críticas (práxis; historicidade e totalidade social)		
Pedagogia Libertadora	(Freire, 1986; 1996; 1997; 2015)	Educação como prática da liberdade; diálogo; sujeito inconcluso; formação permanente; práxis crítico-transformadora.
Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos	(Libâneo, 2002; 2004)	Centralidade dos conteúdos; mediação escola–conhecimento–realidade; domínio teórico-didático; formação no contexto de trabalho.
Pedagogia Histórico-Crítica	(Saviani, 2011; 2013; 2019)	Materialismo histórico-dialético; trabalho educativo; tríade conteúdo–forma–destinatário; escola eleva da síncrese à síntese; educação como mediação na luta de classes.

Fonte: Elaboração própria, adaptado dos autores mencionados no quadro.

O Quadro 2 demonstra várias perspectivas de abordagem acerca da formação docente continuada, cujas teorias e concepções nortearam o campo educacional, particularmente nas últimas décadas. A diversidade de qualificações conceituais utilizadas para definir modelos de práticas formativas possibilitou o desenvolvimento de produções científicas na área da educação, mas também evidenciou fragilidades que se iniciam na formação inicial e refletem no processo de profissionalização docente, diante de um contexto social, político e econômico em permanente transformação.

A abordagem de Nóvoa (2019) propõe um deslocamento na formação de professores, que estava centrada na dimensão acadêmica (currículo e disciplinas), para o campo profissional e das experiências da prática. Essa interpretação considera que a formação docente continuada se constitui em três dimensões inter-relacionadas: desenvolvimento pessoal (materialidade da vida do professor); desenvolvimento

profissional (constituição da profissão docente); e desenvolvimento organizacional (espaço escolar de atuação).

O período da década de 1990 exigiu uma demanda elevada pela formação continuada, visando garantir não só a consolidação do estatuto da carreira docente, mas também novas funções administrativas, como gestão e orientação escolar. Nesse contexto, Nóvoa pontua um desencontro entre a atividade educativa, a dinâmica da formação e o projeto de escola pensado nas instituições de ensino. Esse distanciamento entre as dimensões pessoais e profissionais pode ser enfrentado por meio de uma formação “crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (Nóvoa et al. 1992).

Nessa perspectiva, a formação docente não se reduz à acumulação de cursos, conhecimentos e técnicas, mas implica trabalho crítico-reflexivo sobre a própria prática, que endossa a identidade profissional. Da mesma forma, a experiência docente deve ser abordada nas dimensões pedagógicas e conceituais da produção de saberes.

A criação de redes de (auto)formação participada permite compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor desempenha, simultaneamente, o papel de formador e de formando (NÓVOA et al., 1992).

O desenvolvimento profissional vincula-se ao campo de atuação e a projetos que tomam como referência dimensões coletivas, emancipação profissional e autonomia na produção dos próprios saberes concernentes às práticas educativas. No entanto, o profissionalismo e a autonomia docente são tensionados pela lógica de controle instituída pelas avaliações de desempenho para regular a profissão e a vida cotidiana. Segundo Nóvoa et al. (1992, p. 13), a formação estimula o desenvolvimento profissional, mas precisa valorizar paradigmas que “promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas”.

Para Nóvoa (2019), o desenvolvimento organizacional concebe a escola como espaço educativo no qual formação e trabalho se articulam de modo indissociável, em processos contínuos integrados à prática cotidiana. Sob esse enfoque, a formação

continuada não se reduz a ações pontuais, mas vincula-se aos projetos profissionais e organizacionais, implicando transformações não apenas nos professores, mas também nas próprias instituições escolares.

A profissionalização docente, a partir dessa compreensão, expressa o modelo de escola e de sociedade que se pretende construir. O papel do Estado, por meio das políticas de formação e profissionalização, é central na constituição desse corpo profissional, recrutado, formado, remunerado e regulado pelos poderes públicos. Assim, a formação docente não pode ser compreendida apenas sob o prisma prático ou técnico, mas como processo complexo que envolve dimensões teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas e simbólicas (Nóvoa, 2019).

Pensar a formação continuada, em consonância com essa interpretação, implica não se afastar do “triângulo” professores–universidades–escolas. Às universidades cabe a produção do conhecimento científico, cultural e intelectual, bem como a proximidade com a pesquisa e o pensamento crítico; às escolas, as dimensões práticas e concretas do ofício docente. Em relação a carreira profissional, esta articula-se permanentemente com esses polos. Portanto, a relação entre formação e profissão constitui o eixo central do desenvolvimento ocupacional dos professores, estruturando-se em três dimensões interdependentes: formação inicial, indução profissional e formação continuada — sendo esta última situada prioritariamente no contexto escolar, sem prescindir de apoios externos, especialmente das universidades e dos grupos de pesquisa (NÓVOA, 2019).

A abordagem reflexiva compreende os conceitos de professor reflexivo, pensamento reflexivo e prática reflexiva, sendo o “pensamento reflexivo” atribuído a John Dewey; o “ensino reflexivo”, a Zeichner; e a “prática reflexiva”, a Donald Schön. Essa abordagem protagoniza debates e investigações na pesquisa em educação, associadas às práticas docentes, nas quais a relação entre ação e pensamento acerca da própria prática possibilita meios para enfrentar a complexidade do trabalho e da profissionalização docente.

O conceito de professor reflexivo em Schön tem origem na década de 1980, no cenário educacional dos Estados Unidos, e se vincula a um novo paradigma de “formação reflexiva do professor” (Dewey, 1959; Schön, 2007). Schön aprofunda a ideia ao caracterizar situações práticas vivenciadas pelos professores como possibilidade de construção de novas teorias e esquemas conceituais emergentes dos

desafios da prática docente. Presume-se, assim, que os professores devem envolver-se em prática reflexiva contínua para melhorar sua competência como educadores.

Essa abordagem incentiva os professores a examinarem o próprio pensamento e ação durante o processo de ensino-aprendizagem e, dessa forma, a questionarem constantemente suas práticas, adaptando-as e aperfeiçoando-as. Para Schön (2007), o conhecimento profissional parte da competência e do talento inerentes à prática. A reflexão na ação (pensar o que se faz enquanto se faz) se vê limitada em processos formativos que privilegiam apenas conhecimentos sistemáticos e currículos normativos que separam pesquisa e prática; por isso, ele também destaca a reflexão sobre a ação (revisão analítica da prática após sua realização) e a prática reflexiva (processo mais amplo, acumulado ao longo da vida profissional).

O conceito de **professor-pesquisador**, associado a Kenneth Zeichner, articula a reflexão docente à pesquisa educacional, em diálogo com contextos históricos das décadas de 1960 a 1980, marcados pela necessidade de superar a separação entre o pesquisador acadêmico e o professor da educação básica (Geraldi; Fiorentini; Pereira, 1998; Zeichner, 2008). Nessa perspectiva, o trabalho docente supõe vínculos com projetos de pesquisa, grupos de estudo e processos sistemáticos de produção de conhecimento no cotidiano escolar, conectando teoria e prática e afirmando o papel ativo do professor na definição dos propósitos e das finalidades do trabalho educativo.

No contexto das décadas de 1980 e 1990, Tardif (2002) propõe a noção de saberes docentes em sentido amplo (conhecimentos, competências, habilidades e atitudes), indissociáveis do ensino e da profissionalização. Os saberes são sociais, produzidos no trabalho e na prática, e incluem: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Tardif defende uma epistemologia da prática profissional para explicitar como eles se integram e transformam na atividade pedagógica. Em sua compreensão, a formação continuada acompanha toda a carreira e precisa vincular-se à profissionalização, reconhecendo o professor como ator de sua própria formação.

A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, elaborada por Libâneo, propõe uma concepção de educação formadora e transformadora, articulando conteúdos curriculares à realidade social dos alunos. Entre suas características, destacam-se: centralidade e contextualização dos conteúdos; integração teoria–prática; relação dialética educação–sociedade; e o papel do professor como mediador entre conhecimento sistematizado, alunos e realidade social. Para a formação docente

continuada, Libâneo (2004) a concebe como condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional, processo que deve ocorrer no contexto de trabalho e em unidade com a formação inicial.

A proposta de Imbernón (2011; 2016) sustenta que “sem qualidade docente, não existe qualidade educacional”, ao analisar as mudanças estruturais que redefiniram o papel da escola e do professor, o autor defende a formação permanente como um processo que se desenvolve ao longo da carreira de caráter colaborativo e contextualizado, articulado à prática pedagógica e às necessidades reais do trabalho educativo. Imbernón sistematiza cinco eixos centrais da formação permanente: (i) a reflexão prático-teórica sobre a própria prática; (ii) a troca de experiências entre pares; (iii) a vinculação da formação a projetos de trabalho; (iv) a formação como estímulo à atitude crítica diante das práticas profissionais; e (v) o desenvolvimento profissional.

Embora essa proposta represente um avanço ao valorizar o protagonismo docente e as práticas colaborativas, há limites quando a formação permanente é tratada de forma descolada da materialidade histórica da profissão, sem explicitar de modo suficiente as determinações de classe e as contradições estruturais que atravessam o trabalho docente.

Em síntese, Imbernón destaca a necessidade de que os docentes assumam o protagonismo na construção de sua identidade profissional, com o apoio de gestores e coordenações pedagógicas, defendendo que a formação extrapole propostas estritamente administrativas e reconheça iniciativas que emergem do espaço escolar e das redes de colaboração. Contudo, persistem condições objetivas que tensionam a efetividade dessa proposta, como a sobrecarga de trabalho, a multiplicidade de vínculos profissionais, o elevado número de turmas e a ausência de apoio técnico e psicopedagógico.

No Brasil, Soares e Batista (2005) analisam a experiência do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale/UFGM), referência nacional na produção de pesquisas e ações formativas voltadas à alfabetização e ao letramento, e sistematizam quatro eixos da formação continuada: (i) seu caráter permanente; (ii) o crescimento profissional e pessoal dos docentes; (iii) a experimentação e a reflexão na ação pedagógica; e (iv) a centralidade da prática de ensino e da experiência do educador. Essa concepção contribui para afirmar a formação continuada como processo situado no cotidiano escolar e orientado pelas necessidades concretas do trabalho docente, valorizando o saber da experiência. Contudo, ao privilegiar

fortemente a prática, tal abordagem demanda articulação mais explícita com os fundamentos teóricos e com as determinações históricas e sociais que atravessam o trabalho educativo, sob pena de limitar-se a uma reflexão circunscrita ao âmbito da prática imediata.

Para Cunha (2013), o desenvolvimento profissional docente compreende a articulação entre a formação inicial, realizada nos cursos de licenciatura, e a formação continuada, desenvolvida ao longo da carreira por meio de iniciativas individuais e/ou institucionais. Essa concepção amplia a compreensão da formação como processo permanente e não restrito a momentos formais, reconhecendo diferentes tempos, espaços e sujeitos envolvidos no desenvolvimento profissional. Entretanto, ao enfatizar a continuidade formativa, tal abordagem requer maior explicitação das condições objetivas, institucionais e históricas que viabilizam ou limitam esse desenvolvimento, bem como das políticas públicas que o sustentam, de modo a evitar a responsabilização individual do docente pela própria formação.

As pesquisas de inspiração comportamentalista, predominantes nos anos 1970, buscaram correlacionar comportamentos docentes e desempenho discente, frequentemente desconsiderando as relações de poder, as condições de trabalho e as determinações históricas do exercício profissional. Na década de 1980, o fortalecimento do enfoque político-pedagógico, com autores como Paulo Freire, Saviani e Gadotti, recolocou a formação docente no âmbito da práxis e da historicidade, em diálogo com contribuições de Mello, Nosella e Luckesi. Esse movimento foi impulsionado por espaços coletivos de debate e organização, como a SBPC, o CBE e o ENDIPE, e pela atuação de entidades científicas e sindicais, entre as quais se destacam ANDE, ANDES, ANPEd e CEDES. Nesse contexto, a criação da ANFOPE, nos anos 1980, consolidou a compreensão do professor como sujeito concreto da ação pedagógica, articulando formação, trabalho e projeto societário.

Em síntese, a formação docente continuada no Brasil constitui-se historicamente em meio a disputas ideológicas e contradições, refletindo tensões entre diferentes projetos de sociedade e de educação. Abordagens não críticas, ainda que valorizem a prática e a experiência, tendem a desconsiderar as determinações históricas, sociais e de classe que atravessam o trabalho docente, reproduzindo pressupostos alinhados à lógica neoliberal. Em contraposição, abordagens críticas — com destaque para a Pedagogia Histórico-Crítica — fundamentam-se no materialismo histórico-dialético e compreendem a formação docente como parte constitutiva da luta

de classes e da práxis social transformadora. Embora os marcos legais tenham institucionalizado a formação continuada como direito, observa-se que, com frequência, ela é submetida a uma lógica instrumental e mercantilizada, o que reforça a necessidade de uma perspectiva crítico-emancipadora que valorize o trabalho docente em sua totalidade.

2.1 Abordagens pedagógicas críticas: concepções e propostas

As abordagens pedagógicas críticas se constituem como alternativas às concepções tradicionais e tecnicistas, que tendem a reduzir a educação a treinamentos voltados à adaptação às exigências imediatas do mercado. Fundamentadas nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, compreendem a educação como prática social historicamente determinada, atravessada por contradições, disputas de projetos societários e interesses de classe. Nesse quadro, a formação docente não é processo neutro, mas dimensão central na luta pela emancipação humana e pela transformação social.

Duas referências são fundamentais: a Pedagogia Libertadora, de Paulo Freire, e a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), de Dermeval Saviani. Ambas defendem a centralidade da práxis e do conhecimento crítico, ainda que com fundamentos e ênfases distintas: Freire valoriza o diálogo e a problematização da realidade; Saviani enfatiza a mediação do conhecimento científico e cultural para superar o senso comum. O exame de ambas mostra como oferecem fundamentos teórico-metodológicos para uma formação continuada em perspectiva emancipatória, contrapondo-se às tendências neoliberais que fragmentam e mercantilizam a prática educativa.

2.1.1 A Pedagogia Libertadora

A Pedagogia Libertadora, desenvolvida por Paulo Freire, propõe uma educação crítica, participativa e emancipatória, orientada pelo diálogo e pela práxis. Professores e alunos aprendem juntos, questionando e problematizando a realidade social para reconhecer e desafiar as condições de opressão, visando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nessa perspectiva, a formação do educador é um processo permanente de construção de conhecimentos e aprendizagens. O professor é um sujeito inconcluso e inacabado, em constante transformação ao longo da vida. A prática problematizadora, ao partir do caráter histórico e da historicidade dos homens, reconhece-os como seres em permanente devir (Freire, 2005).

A formação permanente, nessa abordagem, funda-se na tensão dialética entre teoria e prática: pensar a prática para aperfeiçoá-la e, ao mesmo tempo, compreender a teoria nela embutida (Freire, 1997). Esse processo exige do professor firmeza conceitual e apropriação da prática educacional, de modo que se compreenda como sujeito histórico e político em relação cognoscitiva com seus pares e com o contexto sociocultural.

Freire (1996, 1997) enfatiza que não existe prática sem teoria nem teoria sem prática; o movimento dinâmico entre ambas constitui o núcleo da prática docente crítica. A formação permanente abrange dimensões políticas, científicas, didáticas e pedagógicas, articulando planejamento, metodologias e experiências vividas. Os grupos de formação, quando fundamentados na reflexão crítica da prática, tornam-se espaços privilegiados para vivenciar a formação permanente.

Contudo, a modernização e as exigências do capitalismo contemporâneo pressionam o professor à aquisição de competências técnicas, domínio de metodologias e recursos digitais. Quando esse processo não é orientado por uma coerência metodológica, corre-se o risco de uma prática esvaziada, reduzida a respostas espontâneas e distorcidas, desprovidas da curiosidade epistemológica (Freire, 1996). Assim, a pedagogia libertadora coloca como desafio central superar o imediatismo e situar a formação de professores na totalidade histórica, compreendendo desigualdades sociais, privilégios de classe e a necessidade de transformação emancipatória.

A abordagem da Pedagogia Libertadora, desenvolvida por Paulo Freire, é uma concepção que busca a emancipação social e política dos indivíduos por meio de uma educação crítica e participativa. Pautada no diálogo e na práxis do processo educacional, professores e alunos aprendem juntos, questionam e problematizam a realidade social, intencionalmente, o que possibilita, em determinadas circunstâncias históricas e políticas, reconhecer e desafiar as condições de opressão em suas vidas, com o objetivo de alcançar uma sociedade mais justa e igualitária.

2.1.2 A Pedagogia Histórico-Crítica

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), formulada por Dermeval Saviani a partir do final da década de 1970, constitui-se como uma teoria pedagógica crítica e transformadora voltada à formação humana e docente em sua totalidade. Fundamentada no materialismo histórico-dialético e na Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, a PHC busca apreender o fenômeno educativo em sua historicidade, considerando os determinantes econômicos, políticos e ideológicos que estruturam a existência social e, conseqüentemente, a prática educativa.

No campo da formação docente continuada, a PHC destaca a importância de compreender o professor como sujeito da prática social, cuja atuação deve estar articulada ao processo histórico e às contradições sociais. Nessa perspectiva, a formação não pode ser reduzida a treinamentos, reciclagens ou modismos pedagógicos, mas precisa ser orientada para o domínio teórico, científico e cultural que possibilite ao docente transformar sua prática em práxis — isto é, em ação consciente e politicamente orientada.

Marsiglia e Saviani (2017), apoiando-se em Cheptulin (1982), sublinham que o conteúdo reflete o conjunto de processos de uma determinada realidade, enquanto a forma expressa a estrutura desse conteúdo, tanto em seus aspectos internos quanto externos. Forma e conteúdo articulam-se organicamente, sendo o conteúdo determinante da forma, de modo que alterações no conteúdo exigem mudanças na forma, garantindo o desenvolvimento do próprio processo. Quando se trata da formação docente, esse princípio revela que não basta alterar metodologias ou técnicas (forma) sem compreender criticamente os conteúdos históricos e sociais que estruturam a prática educativa, tampouco sem considerar o destinatário, isto é, os sujeitos concretos da educação — professores e alunos — inseridos em condições históricas determinadas.

Na PHC, portanto, a tríade conteúdo–forma–destinatário é constitutiva do trabalho educativo e da formação docente. O conteúdo corresponde ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade e que deve ser apropriado pelos sujeitos; a forma expressa a organização didático-pedagógica desse conhecimento no currículo e nas metodologias; e o destinatário é o aluno, compreendido como ser histórico em processo de humanização. A formação docente continuada precisa

preparar o professor para mediar intencionalmente essa tríade, elevando os sujeitos da condição de senso comum ao conhecimento científico.

Saviani (2008b, p. 263) define que a função essencial da escola — e, por consequência, da formação docente — é elevar o pensamento do aluno da síncrese (visão caótica do todo) à síntese (totalidade rica de determinações e relações) por meio da análise, isto é, da mediação pedagógica que organiza o conhecimento em abstrações e conceitos progressivamente mais complexos. Esse movimento dialético traduz-se, também, na formação do próprio professor, que, ao longo de sua carreira precisa ser constantemente elevado a níveis mais densos de compreensão teórica e prática, superando tanto a fragmentação quanto os reducionismos pedagógicos impostos pela lógica neoliberal.

Ao situar a formação docente continuada nesse horizonte, a PHC se coloca em oposição aos modismos educacionais — como as pedagogias do “aprender a aprender”, do professor reflexivo e da pedagogia das competências — que tendem a fragmentar a prática e subordinar a formação aos critérios de produtividade e empregabilidade. Em contraposição, a PHC reafirma a necessidade de uma formação densa, crítica e sistemática, de longa duração, capaz de fortalecer a consciência histórica e política dos educadores e de consolidar um projeto educativo vinculado aos interesses da classe trabalhadora.

Assim, compreender a formação docente continuada sob a ótica da PHC implica reconhecer que conteúdo, forma e destinatário são inseparáveis, constituindo uma totalidade pedagógica que só pode ser apreendida e transformada a partir da mediação consciente do professor. Este, por sua vez, precisa ser constantemente formado para desempenhar sua função social de socializar os conhecimentos historicamente produzidos e de contribuir para a emancipação dos sujeitos em direção a um ideal humano mais justo e vinculado à classe trabalhadora.

Dessa forma, ao evidenciar os fundamentos das abordagens críticas, compreendemos que a formação docente continuada só se sustenta em uma perspectiva emancipatória quando vinculada à práxis e à totalidade histórica. No entanto, para além das formulações teóricas, é preciso analisar como esse debate foi incorporado — ou tensionado — nos marcos legais e nas políticas públicas que regulamentaram a formação docente no Brasil. É nessa direção que o próximo subcapítulo examina os principais marcos normativos da formação continuada,

situando-os no contexto das disputas ideológicas e sociais que atravessam a educação pública.

2.1.3 Estado da Arte sobre formação docente continuada e empreendedorismo

A pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) buscou identificar produções acadêmicas relacionadas à formação docente continuada, ao empreendedorismo e ao Programa Gira Mundo. As primeiras buscas, utilizando as palavras-chave “formação docente continuada”, “empreendedorismo”, “Programa Gira Mundo” e “trabalho educativo”, não localizaram registros diretamente vinculados ao objeto desta investigação. Esse dado inicial evidencia a lacuna existente na literatura sobre a análise crítica do Programa Gira Mundo, reforçando a originalidade e pertinência do presente estudo.

Em seguida, buscas ampliadas pelas expressões “formação docente continuada” e “empreendedorismo” identificaram 15 produções (12 dissertações e 5 teses), das quais seis pertencem à área da educação (2019-2023). Entre elas, destacam-se os trabalhos de Soares (2022), Souza (2023), Figueira (2019), Pizolati (2022), Guimarães (2022) e Rosa (2019), que apresentam interfaces com a problemática aqui estudada. De modo geral, tais pesquisas discutem: a incorporação do empreendedorismo em políticas curriculares no Novo Ensino Médio (Soares, 2022; Pizolati, 2022); as tensões entre autonomia e controle nas políticas de formação docente (Souza, 2023); as fragilidades da formação pedagógica em áreas técnicas (Figueira, 2019); os impactos das demandas do mercado sobre a escola (Guimarães, 2022); e a BNCC como espaço de disputas ideológicas (Rosa, 2019). Os resultados estão sistematizados no Quadro 3.

Quadro 3- Estado da Arte sobre formação docente continuada, empreendedorismo e programa Gira Mundo

Autor/Ano	Título	Objetivo	Metodologia	Resultados/Conclusões	Relação com a tese
SOARES, 2022	Competências empreendedoras no Novo Ensino Médio	Analisar como o NEM mobiliza competências empreendedoras	Estudo qualitativo/documental	Mostra a centralidade do empreendedorismo e do protagonismo juvenil como adaptação ao mercado	Aproxima-se da tese ao revelar a hegemonia do discurso neoliberal
SOUZA, 2023	Políticas de formação e autonomia docente	Investigar formação e autonomia docente	Documental + entrevistas	Identifica contradição entre discursos de protagonismo e controle externo	Dialoga com a tese ao evidenciar limites da autonomia docente
FIGUEIRA, 2019	Formação e prática docente em Engenharia	Estudar a formação pedagógica de docentes engenheiros	Estudo de caso	Evidencia fragilidades estruturais e curriculares	Contribui indiretamente à crítica da tecnicização/mercantilização
PIZOLATI, 2022	Flexibilização curricular e meritocracia	Analisar políticas educacionais (1996–2021)	Pesquisa documental	Identifica pilares neoliberais: “aprender a aprender”, responsabilização e meritocracia	Fornece base teórica central para a tese
GUIMARÃES, 2022	Desafios da educação frente ao mercado	Refletir sobre pressões do mercado na educação	Pesquisa bibliográfica	Destaca mercantilização da educação e PPPs	Reforça crítica da tese ao avanço da lógica mercantil
ROSA, 2019	BNCC para Educação Infantil	Analisar versões da BNCC	Estudo comparativo	Aponta continuidades tecnicistas e disputas ideológicas	mostrar o currículo como campo de disputa

Fonte: Elabora própria, adaptado a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2019–2023).

A análise do conjunto de pesquisas apresentadas no Quadro 3 revela contribuições relevantes para o campo da formação docente continuada, mas também explicita dois limites centrais. No que se refere ao objeto de estudo, observa-se que nenhum dos trabalhos analisados investiga programas estaduais de internacionalização da formação docente, como o Programa Gira Mundo. Do ponto de vista teórico-metodológico, embora predominem análises qualitativas e documentais de caráter crítico, tais estudos não se ancoram de forma sistemática no materialismo histórico-dialético como fundamento ontológico, epistemológico e metodológico.

Diante dessas lacunas, esta tese se diferencia ao investigar o Programa Gira Mundo (2015–2024) enquanto política pública estadual de internacionalização da educação na Paraíba. O estudo adota o materialismo histórico-dialético como referencial teórico-metodológico, articulando categorias analíticas que permitem apreender as determinações históricas, políticas e ideológicas do objeto. O percurso empírico foi construído a partir de entrevistas semiestruturadas com 12 docentes da rede estadual que participaram de intercâmbios na Finlândia e em Mondragón, possibilitando uma análise situada das experiências formativas.

Em síntese, diferentemente das pesquisas apresentadas no Quadro 3, esta tese articula fundamentos do materialismo histórico-dialético com dados empíricos produzidos junto aos professores participantes do Programa, o que permite compreender não apenas os processos de reprodução da ideologia neoliberal na formação docente, mas também as contradições que atravessam essa política pública e abrem possibilidades de resistência e de práticas críticas. Dessa forma, o estudo dialoga com a literatura crítica existente e contribui para o aprofundamento do debate sobre a formação docente continuada em perspectiva histórico-crítica, ao evidenciar como a lógica neoliberal se materializa, é reproduzida e tensionada no interior de uma política pública estadual concreta.

2.2 O Estado e as políticas públicas no Brasil pós-1988: contradições e disputas de hegemonia

A compreensão do Estado, sob a ótica do materialismo histórico-dialético, exige ir além da visão reducionista que o concebe apenas como “comitê político dos interesses da burguesia” (Marx; Engels, 2007). Embora essa formulação evidencie o caráter de classe do Estado capitalista, ela não apreende plenamente a complexidade

de suas contradições internas nem suas múltiplas funções na sociedade contemporânea. Nesse sentido, as contribuições de Gramsci e Poulantzas tornam-se fundamentais para repensar o papel do Estado, especialmente na formulação e na implementação das políticas educacionais.

Segundo Poulantzas (2019), o Estado capitalista apresenta-se ideologicamente como um Estado de “todo o povo”, uma entidade imaginária, mas efetiva no plano da ideologia. Essa representação cumpre papel central na legitimação da reprodução das relações de produção capitalistas, uma vez que, por meio de normas jurídicas, valores políticos e institucionais, o Estado produz efeitos ideológicos indispensáveis à manutenção da ordem social. Nesse processo, as instituições não são neutras, mas articuladas à organização econômica e social, funcionando como mediadoras da inserção dos trabalhadores na lógica capitalista. Assim, a aparente existência de um “contrato livre” entre a classe operária e o Estado encobre a assimetria estrutural que sustenta a exploração da força de trabalho.

Outro aspecto central destacado por Poulantzas (2019, p. 10) é a elaboração do conceito de bloco no poder, definido como a “prática das classes sociais na sociedade junto ao Estado capitalista”. Ao analisar a estrutura jurídico-política da sociedade capitalista, o autor demonstra que a classe dominante não é homogênea, mas constituída por diferentes frações burguesas que disputam a hegemonia no interior do Estado. Esse bloco organiza-se em torno de um interesse político comum — a manutenção do sistema —, ao mesmo tempo em que se subdivide em estratégias particulares de curto e médio prazo. Nessa perspectiva, o Estado não se reduz ao instrumento de uma fração específica, mas configura-se como o espaço no qual se condensam, se articulam e se negociam as contradições entre frações burguesas e demais forças sociais.

Nessa mesma linha analítica, Poulantzas (2019) desenvolve conceitos como hegemonia de fração, força social e classe de apoio, fundamentais para a compreensão de fenômenos políticos como o populismo e o bonapartismo, amplamente debatidos no contexto brasileiro. Tais categorias evidenciam que o Estado capitalista é, simultaneamente, unidade e arena de disputa, uma vez que sua função de garantir a reprodução do capital se efetiva por meio de um equilíbrio precário entre as frações dominantes e da incorporação subordinada das classes populares.

Dialogando com essa perspectiva, Gramsci (2001) formula o conceito de Estado ampliado, articulando sociedade política e sociedade civil como esferas que se entrelaçam no exercício da hegemonia. Essa concepção possibilita compreender que o Estado não se restringe à repressão ou ao aparato burocrático, mas se constitui como espaço de produção e organização do consenso em torno da classe dominante, ainda que permanentemente tensionado por resistências e contra-hegemonias.

Essas formulações ampliam a compreensão de que o Estado capitalista não se limita a uma função repressiva ou administrativa, mas expressa as próprias contradições sociais. No Brasil, sobretudo após a Constituição Federal de 1988, tais tensões tornaram-se evidentes: de um lado, a implementação de políticas públicas de caráter democrático-popular, voltadas à ampliação de direitos sociais; de outro, o avanço da mercantilização da educação, marcado pela incorporação de valores neoliberais e pela intensificação de parcerias público-privadas.

Nesse percurso de análise, cabe retomar a terceira tese de Marx sobre Feuerbach, na qual o autor problematiza a questão de quem educa o educador. Marx observa que “a doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado”, afirmando que a coincidência entre a transformação das circunstâncias e a atividade humana só pode ser compreendida como prática revolucionária (Marx; Engels, 2007, p. 534).

Ao criticar o materialismo passivo, Marx rejeita a concepção do homem como mero produto das circunstâncias e da educação, desconsiderando que o próprio educador é social e historicamente determinado. A transformação da educação e da sociedade só pode ocorrer por meio da práxis revolucionária, isto é, da ação consciente dos sujeitos históricos que, ao transformarem a realidade, transformam-se a si próprios. Nessa perspectiva, não basta que o docente se ocupe apenas da aprendizagem dos alunos; torna-se necessário problematizar como ele próprio é continuamente formado em sua práxis e quais conteúdos constituem a base histórico-crítica de sua formação.

É nesse contexto que Saviani (2009) contribui para a compreensão das contradições que atravessam a formação docente. Segundo o autor, os dilemas históricos da formação de professores no Brasil foram atualizados no período posterior a 1988, especialmente pela fragmentação entre conteúdos cognitivos e fundamentos pedagógicos. Tal cisão não se restringe a um problema técnico, mas expressa a

disputa entre projetos de sociedade distintos: de um lado, a perspectiva crítico-emancipatória da educação concebida como trabalho educativo; de outro, a racionalidade neoliberal, que reduz a formação docente à aquisição de competências instrumentais e adaptativas.

Conforme define Saviani, “esse dilema acaba por produzir uma cisão que, em última instância, empobrece a formação, pois o conteúdo sem a forma adequada perde sua eficácia, e a forma sem conteúdo perde sua consistência” (Saviani, 2009, p. 148). Essa leitura reforça a necessidade de interpretar o Estado como espaço contraditório, no qual as políticas educacionais se configuram, simultaneamente, como mecanismos de reprodução da ordem vigente e como possibilidades de resistência e disputa hegemônica.

Portanto, analisar a formação docente continuada no âmbito do Programa Gira Mundo implica situá-la nesse quadro teórico. O Estado paraibano, ao implementar políticas de internacionalização e incorporar o empreendedorismo como eixo formativo, atua como um espaço contraditório, no qual se articulam tanto estratégias de reprodução da ideologia neoliberal quanto possibilidades de resistência e disputa hegemônica no interior das políticas públicas educacionais.

A esse respeito, Saviani (2009) aprofunda a compreensão histórica da formação de professores no Brasil ao demonstrar que, desde o período imperial, esse processo esteve vinculado às demandas de racionalização do trabalho escolar. A institucionalização da formação docente, inicialmente marcada pelo caráter técnico e normativo das escolas normais, foi se configurando de acordo com as exigências do modo de produção capitalista, ora priorizando a instrução elementar de caráter reprodutivo, ora incorporando concepções pedagógicas que, sob diferentes roupagens, mascaravam a exploração estrutural do trabalho educativo.

No contexto posterior à LDB de 1996, a situação não se alterou de modo substantivo: a lógica das competências, articulada ao ideário neoliberal, reafirmou a subordinação da formação docente às exigências do mercado e à flexibilização do trabalho. Para Saviani, a historicidade da formação docente revela, portanto, sua condição contraditória, pois, ao mesmo tempo em que pode constituir-se como espaço de emancipação crítica, tende a converter-se em instrumento de adaptação e naturalização da ordem vigente. Essa leitura possibilita a análise de programas como o Gira Mundo, ao explicitar que sua ênfase em empreendedorismo e inovação se

insere em um longo percurso histórico marcado por tensionamentos entre projetos pedagógicos emancipadores e projetos subordinados à racionalidade do capital.

2.3 Marcos normativos da formação docente continuada e profissionalização do professor da educação básica

A consolidação da política de formação docente continuada no Brasil decorre de um mosaico normativo composto por dispositivos constitucionais, leis, decretos, resoluções, pareceres e atos administrativos que regulam a estrutura e o funcionamento do sistema educacional. Nesse conjunto, a Constituição Federal de 1988 ocupa papel matricial ao instituir um marco histórico, político e democrático, garantindo autonomia às diferentes instâncias federativas e estabelecendo competências comuns e concorrentes (art. 23). Conforme analisam Pacheco e Cerqueira (2013), não há hierarquia rígida entre normas infraconstitucionais, desde que respeitados os princípios e dispositivos constitucionais. A Carta de 1988 reconfigura, assim, o papel do Estado ao afirmar a educação como direito social e ao criar base jurídica para políticas de valorização e profissionalização docente, abrindo caminho para a atualização de saberes, inclusive por meio de parcerias com universidades públicas.

Antes da mudança constitucional promovida pela Constituição Federal de 1988, a Lei nº 5.692/1971 já insinuava a necessidade de iniciativas de formação docente, ao prever, em seus artigos 11 e 38, “programas de aperfeiçoamento” de caráter supletivo. Contudo, tais orientações careciam de mecanismos vinculantes capazes de assegurar a formação docente como política de Estado e como dimensão estruturante da profissionalização. Inserida no contexto autoritário do regime civil-militar, a formação docente foi fortemente atravessada pela racionalidade técnica e pela vinculação estreita entre escola e mercado de trabalho, exigindo do professor o domínio de recursos materiais e tecnológicos sob controle político-ideológico do Estado.

A partir da década de 1980, o reconhecimento das insuficiências formativas acumuladas impulsionou a adoção de respostas governamentais mais sistemáticas. Os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), instituídos em 1988, buscaram requalificar o magistério para o então 1.º grau. Na década seguinte, programas federais como o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), criado em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação

(1998) e o PROFORMAÇÃO (1999) passaram a articular atualização pedagógica, inserção de tecnologias educacionais e habilitação de docentes em exercício, combinando atividades presenciais e a distância.

O marco de inflexão normativa ocorre com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), que sistematiza a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, autoriza o uso da educação a distância (art. 62, § 2º) e prevê a realização da formação continuada no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior (art. 62-A). No campo da valorização profissional, a LDB estabelece regimes de colaboração para assegurar o aperfeiçoamento continuado, licenças remuneradas para estudo, piso salarial profissional, progressão funcional, tempo destinado ao planejamento e condições adequadas de trabalho (art. 67). A lei também distribui competências entre os entes federados (art. 10, incisos III e IV) e atribui às instituições de educação superior a oferta de programas de educação continuada (art. 63, inciso III).

Essa agenda normativa foi desdobrada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que enfatiza a atualização profissional, o aprofundamento temático e a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, bem como pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010), que reforçam a valorização do profissional da educação no âmbito do projeto político-pedagógico e das condições de trabalho.

A diretriz integradora da política de formação docente foi explicitada no Plano Nacional de Educação 2014–2024, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. A Meta 16 determina a garantia da formação continuada a todos os profissionais da educação básica, em regime de colaboração, conforme as necessidades dos sistemas de ensino, atribuindo papel central às instituições públicas de educação superior (estratégia 16.1). Embora o PNE articule formação e valorização profissional (Metas 16 e 17), sua implementação enfrentou resistências orçamentárias, pressões privatistas e o reordenamento político-institucional ocorrido após 2016, com impactos diretos na capacidade dos sistemas educacionais de assegurar carreira, condições de trabalho e itinerários formativos orgânicos.

Adicionalmente, o PNE 2014–2024 foi prorrogado até 31 de dezembro de 2025, mantendo-se como referência para a orientação das políticas educacionais, inclusive no campo da formação docente continuada. Paralelamente, tramita no Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 2.614/2024, que propõe um novo Plano Nacional de

Educação para o próximo decênio. Esse processo evidencia que a política educacional brasileira se encontra em um contexto de transição e disputa de projetos, com implicações diretas para a definição das diretrizes de formação e valorização dos profissionais da educação.

O período posterior a 2016 foi marcado por descontinuidade, disputa de rumos e rearranjos normativos na política educacional. Nesse contexto, o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, reformula a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Entre seus principais eixos, destacam-se: (i) a articulação entre formação inicial e continuada; (ii) o reconhecimento da escola como espaço necessário de formação; (iii) a oferta de cursos de formação continuada integrados à pós-graduação; e (iv) a integração ensino–serviço por meio de arranjos colaborativos entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. O decreto explicita, assim, uma arquitetura federativa e acadêmica que reposiciona as instituições públicas de educação superior como âncoras da política de formação docente.

A culminância desse ciclo normativo foi resultante da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica e consolida uma compreensão ampliada de desenvolvimento profissional ao longo da carreira. O texto normativo incorpora dimensões coletivas, organizacionais e profissionais da formação, amplia as modalidades formativas — atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado — e as vincula às políticas educacionais, à gestão dos sistemas de ensino, à área de atuação e às instituições de educação básica (arts. 15 a 17). Em síntese, a Resolução nº 2/2015 confere unidade entre teoria e prática, ciência e trabalho docente, e reafirma a necessidade de atuação colaborativa do Estado com as instituições públicas de educação superior na provisão e regulação de itinerários formativos consistentes.

A partir de 2017, observa-se a ampliação de mecanismos de padronização e a consolidação de uma racionalidade orientada por competências na política de formação docente. A Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica – BNC-Formação, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (publicada em 2020), organiza a formação inicial e a continuada a partir de dez competências gerais, distribuídas nas dimensões “conhecimento profissional”, “prática profissional” e “engajamento profissional”, prevendo a formação continuada como “componente essencial” integrado ao cotidiano da escola. Embora

reafirme a ideia de continuidade formativa, o paradigma das competências tende a horizontalizar os conteúdos e a reduzir a densidade teórico-crítica da formação, aproximando a política educacional de lógicas de padronização, metas de desempenho e empregabilidade.

Na mesma direção, a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, ao atualizar as diretrizes para as licenciaturas, não recompõe o enfoque integrador e sistêmico estabelecido pela Resolução CNE/CP nº 2/2015, tampouco explicita um capítulo específico de valorização profissional que articule formação, carreira e condições de trabalho. O resultado é uma composição normativa que reabre espaço para a agenda gerencial, com o risco de subordinar a formação docente a mecanismos de controle externo do trabalho pedagógico.

Em termos analíticos, o percurso normativo da formação docente continuada no Brasil revela um movimento pendular entre duas orientações distintas. De um lado, configura-se um projeto de formação público e acadêmico, ancorado na colaboração federativa, na centralidade da escola como espaço formativo e na liderança das instituições públicas de educação superior, conforme expresso na LDB/1996, no PNE 2014–2024, no Decreto nº 8.752/2016 e na Resolução CNE/CP nº 2/2015.

De outro, consolida-se um projeto padronizador e tecnicista, orientado por competências e resultados, mais permeável à lógica de mercado, materializado na Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BNC-Formação) e na Resolução CNE/CP nº 4/2024. A literatura especializada e os dados do contexto pós-2016 indicam redução de investimentos públicos, expansão de ofertas privadas e da educação a distância, precarização dos vínculos de trabalho docente e fragilização do regime de colaboração federativa, elementos que ajudam a explicar a descontinuidade e a fragmentação da política de formação, bem como a tensão permanente entre profissionalização crítica e formação orientada por competências, conforme sintetizado no Quadro 4.

Quadro 4 – marcos normativos da formação docente continuada no Brasil

Ano/Norma	avanços	Limites / contradições
CF/1988	Reconhece a educação como direito social; descentralização federativa; abre espaço para valorização docente.	Não especifica políticas estruturadas de formação continuada; depende de regulamentações posteriores.
LDB/1971	Prevê programas de aperfeiçoamento e atualização; primeiros indícios de formação continuada.	Vinculação ao regime militar; formação tecnicista e subordinada ao mercado de trabalho; ausência de política de valorização docente.
CEFAMs (1988)	Centros de formação específicos para o magistério; planejamento e aperfeiçoamento de professores.	Experiência restrita; não alcançou todo o território nacional; caráter compensatório.
LDB/1996	Consolida a formação inicial e continuada como dever do Estado; prevê programas articulados às IES; articulação entre formação inicial e continuada.	Apesar dos avanços, abriu espaço para cursos aligeirados, EaD massiva e parcerias privadas; reforçou a lógica neoliberal.
Programas (ProInfo, PCN em Ação, Proformação – anos 1990)	Introduzem tecnologias, referenciais curriculares e formação de professores em exercício; articulam teoria e prática em rede.	Formação fragmentada, voltada a resultados técnicos; insuficiente para enfrentar as desigualdades estruturais da educação.
PNE 2014–2024 (Lei 13.005/2014)	Meta 16: assegura formação continuada a todos os profissionais da educação; articulação federativa; valorização docente.	Avanços limitados por falta de financiamento; ruptura política em 2016 interrompeu parte das metas; aprofundamento da mercantilização da educação.
Resolução CNE/CP nº 2/2015	Diretrizes para formação inicial e continuada; articulação entre teoria e prática; valorização da carreira docente; prevê múltiplas modalidades (extensão, especialização, mestrado, doutorado).	Fragilizada após 2016; substituída por normativas neoliberais; não chegou a consolidar-se como política efetiva.
Decreto nº 8.752/2016	Institui a Política Nacional de Formação; articula formação inicial e continuada em regime de colaboração.	Implementação enfraquecida após 2016; cortes de financiamento; ausência de prioridade política.
Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BNC-Formação)	Define competências gerais e específicas; articula formação inicial e continuada.	Padronização da formação; foco em competências instrumentais; retrocesso em relação à Res. 02/2015; enfraquecimento da autonomia docente.
Resolução CNE/CP nº 4/2024	Atualiza diretrizes de licenciaturas; ensaia reflexões sobre a prática.	Não retoma avanços de 2015; mantém lógica neoliberal de controle do trabalho docente; ausência de diretrizes para valorização e formação continuada.

Fonte: Elaboração própria, com base na legislação educacional brasileira (1971–2024).

O Quadro 4 evidencia que a formação continuada de professores no Brasil é historicamente marcada por avanços e retrocessos, refletindo disputas entre projetos educacionais distintos. De um lado, situam-se políticas orientadas à valorização docente e à profissionalização crítica; de outro, iniciativas voltadas à adaptação às demandas do mercado e ao controle do trabalho pedagógico.

Nesse contexto, destaca-se também o Marco Legal da Ciência, Tecnologia e Inovação, instituído pela Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016, que estabelece diretrizes para estimular a pesquisa aplicada, a inovação tecnológica e as parcerias entre universidades, institutos de pesquisa, empresas e governos. Embora não se configure como um dispositivo exclusivamente educacional, seus efeitos repercutem diretamente nas políticas de formação docente, ao institucionalizar a lógica de aproximação entre escola, inovação e setor produtivo. Ao regulamentar a cooperação entre instituições públicas e privadas, essa legislação cria um ambiente jurídico favorável à inserção de conceitos como empreendedorismo, inovação e competitividade nos currículos e nos programas de formação, incluindo a formação docente continuada.

Desse modo, observa-se que iniciativas estaduais, como o Programa Gira Mundo, no estado da Paraíba, não emergem de forma isolada, mas se articulam a um marco normativo nacional mais amplo, que orienta a educação básica e superior a se alinharem às demandas da chamada economia do conhecimento e à racionalidade neoliberal que permeia a agenda educacional contemporânea.

À luz do exposto, a formação continuada e a profissionalização docente configuram-se como categorias correlatas e indissociáveis, compondo uma totalidade que envolve saberes científicos e pedagógicos, produção de conhecimento no trabalho educativo, tempos institucionais destinados ao estudo e ao planejamento, carreiras e condições de exercício profissional. Quando tratadas como política pública estruturante — com financiamento adequado, mediação das instituições públicas de educação superior e centralidade da escola como espaço formativo — tendem a promover um desenvolvimento profissional denso e emancipatório.

Em contrapartida, quando subsumidas a modelos episódicos de atualização ou a arranjos orientados exclusivamente por competências e métricas de desempenho, convertem-se em dispositivos de regulação e controle do trabalho docente. Recolocar a formação docente continuada nesse horizonte exige, portanto, retomar o princípio de articulação entre conteúdo formativo, forma institucional e destinatários —

docentes e escolas —, reafirmando a valorização profissional como eixo indutor da qualidade educacional e da justiça social.

Esse percurso normativo permite compreender que os programas de formação docente continuada não emergem de forma isolada, mas se inscrevem em uma arquitetura jurídico-política marcada por disputas de projetos educacionais e societários. É nesse contexto que se situa o Programa Gira Mundo, analisado nos capítulos seguintes, como expressão concreta das tensões entre uma perspectiva de profissionalização crítica e as exigências de adaptação às demandas do mercado.

2.4 Marcos normativos da formação docente continuada na Paraíba

No âmbito estadual, a política de formação docente da Paraíba articula-se às diretrizes nacionais definidas pela LDB de 1996 e pelo Decreto nº 8.752/2016, que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Tal alinhamento reforça o regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, conforme previsto nos artigos 8.º, 9.º e 10.º da LDB, e sustenta a organização sistêmica da educação. A partir dessa base normativa, a Paraíba passou a estruturar políticas próprias, que refletem tanto os princípios gerais da legislação nacional quanto especificidades do contexto estadual.

Em 2017, o governo estadual, em colaboração com o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente (FEPAD-PB), elaborou o Plano Estratégico de Formação dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública, com vigência entre 2018 e 2021. Esse documento destacou a concepção de formação como processo permanente e orgânico, articulando formação inicial e continuada. Fundamentado no pensamento freireano, especialmente na obra *Pedagogia da Autonomia*, o plano ressaltava a unidade entre teoria e prática como eixo formativo essencial. Além disso, reconhecia a necessidade de domínio de conhecimentos técnicos, científicos e pedagógicos, bem como o uso das tecnologias da informação e comunicação, compreendidos como condições para o aprimoramento do trabalho educativo.

No mesmo horizonte, o Plano Estadual de Educação da Paraíba (2015–2025) reforçou o compromisso com a formação docente ao estabelecer a meta 23, cujas estratégias incluem a articulação entre teoria e prática, a participação de professores em programas de imersão internacional e a valorização de experiências práticas

vinculadas à educação profissional. Observa-se, nesse marco, a tentativa de consolidar uma política estadual que conjugue a valorização da prática pedagógica com a ampliação das oportunidades de formação, inclusive em nível internacional.

A partir de 2020, contudo, a conjuntura da pandemia alterou de maneira significativa a operacionalização da política formativa. As Diretrizes Operacionais de 2021 apontaram a necessidade de reorganização curricular, adaptação do trabalho pedagógico e incorporação de recursos digitais no ensino remoto emergencial. Embora tais medidas tenham garantido à Paraíba reconhecimento nacional no campo da educação a distância, o alcance das ações de formação continuada foi reduzido. O Programa Gira Mundo manteve-se, mas em formato remoto, contemplando apenas um número restrito de docentes, sobretudo da disciplina de língua inglesa.

Nos anos seguintes, a política estadual apresentou sinais de descontinuidade. Em 2022, as Diretrizes Operacionais não mencionaram o Programa Gira Mundo, deixando dúvidas sobre sua efetiva execução. Já em 2023, o documento retomou a proposta, mas sem explicitar se o intercâmbio ocorreu em formato presencial ou virtual. Além disso, acrescentou a figura dos professores formadores como responsáveis por apoiar os docentes selecionados, em parceria com instituições internacionais. Esse movimento evidencia uma indefinição institucional que fragiliza a consolidação de uma política contínua de formação docente.

Outro elemento que se destaca no período recente é a crescente incorporação do empreendedorismo no currículo da educação básica paraibana. Inicialmente inserida em projetos extracurriculares e atividades interdisciplinares, essa abordagem expandiu-se para o Ensino Médio e para os cursos técnicos da rede estadual, configurando-se como componente curricular específico. Tal movimento, apoiado em parcerias entre secretarias municipais e empresas privadas, introduz no sistema estadual uma lógica orientada pela adequação ao mercado, reforçando a ideologia neoliberal no campo educacional.

Nesse contexto, cabe sistematizar os principais documentos e diretrizes normativas que orientaram a formação docente continuada na Paraíba entre 2015 e 2023. O Quadro 5 sintetiza esses marcos, evidenciando seus avanços, limites e contradições, o que permite compreender o duplo movimento da política estadual: de um lado, iniciativas de valorização profissional inspiradas em referenciais críticos, particularmente da educação libertadora; de outro, inflexões que expressam a lógica neoliberal e a descontinuidade institucional.

Quadro 5 – Marcos normativos da formação docente na Paraíba (2015–2023)

Documento	Avanços	Limites/Contradições
Plano Estadual de Educação (2015–2025)	Meta 23: articulação teoria–prática; programas de imersão internacional; valorização da educação profissional.	Implementação parcial; dependência de recursos; influência da lógica de mercado.
Plano Estratégico de Formação (2018–2021)	Formação como processo permanente; articulação entre inicial e continuada; base crítica freiriana.	Vigência limitada; frágil institucionalização; descontinuidade política.
Diretrizes Operacionais (2021–2023)	Adaptação curricular na pandemia; uso de tecnologias digitais; retomada parcial do Gira Mundo; inclusão de professores formadores.	Alcance restrito; indefinição sobre execução presencial/virtual; indícios de instabilidade e descontinuidade.
Empreendedorismo no currículo (2015–2023)	Inserção em projetos, Ensino Médio e cursos técnicos; estímulo à interdisciplinaridade.	Reforço da lógica de mercado; avanço da ideologia neoliberal; fragilização da perspectiva crítico-emancipatória.

Fonte: Elaboração própria a partir de documentos da Secretaria de Educação da Paraíba (2015–2023).

A análise sistematizada no Quadro 5 demonstra que os marcos normativos da Paraíba, embora tenham avançado na formulação de planos estratégicos e na incorporação de perspectivas críticas de formação docente, revelam também limites significativos. A descontinuidade das políticas, a ausência de institucionalização sólida e a crescente inserção do empreendedorismo no currículo expressam as contradições de uma política tensionada entre projetos formativos. Essas disputas ficam particularmente visíveis no caso do Programa Gira Mundo, que sintetiza, ao mesmo tempo, as potencialidades da internacionalização da formação docente e os riscos de reforçar práticas alinhadas ao empreendedorismo e à adaptação ao capital. A seguir, examina-se como esse programa materializa, na prática, os embates normativos e ideológicos que atravessam a política educacional paraibana.

Em síntese, a análise dos marcos normativos evidencia que a formação docente continuada se constitui como um campo atravessado por disputas entre projetos educacionais distintos. De um lado, identificam-se orientações não críticas, associadas à racionalidade técnica, à padronização por competências e à incorporação de lógicas mercantis, que tendem a adaptar o trabalho docente às demandas do mercado. De outro, permanecem referenciais críticos que afirmam a centralidade do conhecimento científico, da práxis pedagógica e da valorização do trabalho educativo como mediação entre escola e sociedade.

No plano histórico-normativo, observa-se um movimento pendular entre avanços institucionais — como a LDB nº 9.394/1996, o PNE 2014–2024, o Decreto nº 8.752/2016 e a Resolução CNE/CP nº 2/2015 — e reorientações de cunho gerencial

e tecnicista, expressas, sobretudo, na BNC-Formação (2019) e na Resolução CNE/CP nº 4/2024. No âmbito da Paraíba, planos e diretrizes recentes buscaram articular formação inicial e continuada, ao mesmo tempo em que se observa a ampliação do empreendedorismo no currículo e sinais de descontinuidade institucional. É nesse horizonte contraditório que se insere a análise do Programa Gira Mundo, foco da seção seguinte.

3 EDUCAÇÃO E EMPREENDEDORISMO: fundamentos, características e ideologia

O conceito de empreendedorismo emerge no âmbito da economia política clássica, entre os séculos XVII e XVIII, como categoria vinculada à consolidação do modo de produção capitalista. Richard Cantillon (1680–1734) é considerado um dos primeiros teóricos ao defini-lo como o “tomador de risco”, distinguindo-o do assalariado e do proprietário de terras. Jean-Baptiste Say (1767–1832) amplia o conceito ao descrevê-lo como organizador da economia, capaz de articular terra, trabalho e capital. Posteriormente, Joseph Schumpeter (1883–1950) introduz a noção de “destruição criativa”, concebendo o empreendedor como agente de mudança que rompe equilíbrios de mercado por meio da inovação. Já Max Weber (1864–1920) associa o empreendedorismo ao espírito do capitalismo e à ética protestante, entendendo o empreendedor como sujeito racional, disciplinado e orientado ao lucro como valor moral.

A partir do século XX, o empreendedorismo ultrapassa os limites da economia e da administração empresarial, adentrando áreas como a sociologia, a psicologia e, mais recentemente, a educação. Essa transposição, contudo, não ocorre de forma neutra: insere-se na lógica da ideologia neoliberal, que transfere ao indivíduo a responsabilidade pelo êxito ou fracasso, desonerando o Estado de suas funções sociais.

Com o objetivo de sintetizar a evolução histórica e conceitual do empreendedorismo, apresenta-se no **Quadro 6** algumas das principais abordagens e definições, desde a economia política clássica até sua inserção no campo educacional. Essa sistematização evidencia como o conceito, inicialmente restrito ao campo econômico, foi sendo ampliado e apropriado por diferentes áreas do conhecimento, especialmente pela educação, onde passou a ser associado à formação de competências, ao projeto de vida e à preparação para o mercado de trabalho.

Quadro 6 — Abordagens sobre o empreendedorismo

Área/Abordagem	Definição de Empreendedorismo
Economia Política Richard Cantillon (2002)	Diferencia o empresário capitalista, que age pelos princípios do lucro e ajuste sobre mercadorias, do empreendedor, entendido como indivíduo que assume riscos.
Economia Clássica Jean Baptiste Say (1983)	Define o empreendedor como fator de produção ao lado da terra, trabalho e capital; responsável por organizar recursos e planejar a economia.
Economia Clássica Joseph Schumpeter (1961, 1964, 1982)	O empreendedorismo vincula-se ao desenvolvimento socioeconômico. O empreendedor é o empresário criativo, capaz de inovar, provocar mudanças e gerar riquezas.
Sociologia Clássica Max Weber (1983)	O empreendedorismo pauta-se na racionalidade, disciplina e ética do capitalismo. O empreendedor combina conhecimento histórico, econômico e social, sendo agente de inovação.
Educação Fernando Dolabela (2006, 2009, 2015)	O empreendedorismo expressa a construção do bem-estar e do desenvolvimento social; capacidade de transformar sonhos em projetos de vida.
Educação Leo Fraiman (2009, 2011, 2013)	O empreendedorismo promove a formação profissional para o projeto de vida; desenvolve capacidades e competências empreendedoras (autoconhecimento, criatividade, etc.).
Educação Rose Lopes (2010, 2017)	O empreendedorismo desenvolve o potencial empreendedor dos alunos, preparando-os para um mercado de trabalho competitivo.
Empreendedorismo Social	Relaciona o empreendedorismo à transformação social, buscando soluções para problemas coletivos e comunitários

Fonte: Elaboração própria a partir dos autores do Quadro 6.

No campo educacional, o empreendedorismo assume a forma de discursos sobre inovação, criatividade, protagonismo e competências, sendo frequentemente apresentado como solução para os desafios do ensino e da empregabilidade. No Brasil, a incorporação do empreendedorismo à educação ocorre principalmente a partir de autores que defendem explicitamente sua adoção como princípio formativo, adaptando-o do campo econômico para o pedagógico.

Dolabela (2006, 2009, 2015), ao propor o chamado *empreendedorismo pedagógico*, destaca a necessidade de estimular a autonomia e a capacidade de transformar sonhos em projetos de vida, defendendo que professores atuem como mediadores desse processo.

Fraiman (2009, 2013, 2017), por sua vez, enfatiza a formação para a empregabilidade e a *trabalhabilidade*, propondo que a prática docente desenvolva competências socioemocionais como liderança, resiliência, cooperação e visão estratégica, de modo a preparar os estudantes para um mercado em constante transformação.

Já Rose Lopes (2010, 2017) sublinha a importância do empreendedorismo como estratégia para desenvolver o potencial dos alunos e capacitá-los para enfrentar

um mercado de trabalho competitivo, associando a atuação docente a metodologias inovadoras que estimulem protagonismo e responsabilidade individual.

Nesse contexto, a formação docente passa a ser permeada por conteúdos e práticas vinculadas ao ideário empreendedor, o que implica a redefinição da relação conteúdos, formas e destinatários da prática pedagógica. Professores deixam de ser apenas transmissores de conhecimentos acumulados historicamente para assumirem o papel de formadores de competências adaptativas, reforçando o deslocamento da função social da escola para a lógica da empregabilidade e da gestão individual da carreira, como demonstra o quadro 7:

Quadro 7 - Eixos do empreendedorismo educacional

Eixo	Descrição / Elementos Principais
Desenvolvimento de competências	Liderança, trabalho em equipe, comunicação, gestão de projetos, tomada de decisão.
Fomento à criatividade e Inovação	Incentivo ao pensamento criativo, busca de soluções originais para problemas, desenvolvimento de ideias aplicáveis.
Aprendizagem prática e experiencial	Projetos aplicados, metodologias ativas, estudos de caso, experiências em contextos reais.
Desenvolvimento de atitudes empreendedoras	Proatividade, persistência, resiliência, autoconfiança, disposição para assumir riscos calculados.
Educação para a cidadania	Discurso de impacto social, contribuição para a comunidade, vinculação retórica entre cidadania e empregabilidade.

Fonte: Elaboração própria a partir de Dolabela (2006, 2009, 2015); Fraiman (2009, 2013, 2017); Rose Lopes (2010, 2017).

Embora apresentados como propostas pedagógicas inovadoras, tais eixos funcionam, em grande medida, como formas de adaptação do trabalho educativo às exigências do capital. Isso se evidencia na formação docente continuada, em que o empreendedorismo surge travestido em metodologias “inovadoras”, competências técnicas e projetos de vida, mas que, em essência, redefinem os conteúdos, impõem novas formas e redirecionam os destinatários. Na tríade conteúdo–forma–destinatário (Saviani & Marsiglia, 2017) é central para compreender como o empreendedorismo reorganiza a prática educativa, deslocando sua finalidade ideológica para a constituição do “empreendedor de si”.

Em síntese, o percurso histórico revela que o empreendedorismo, nascido como categoria da economia política clássica, foi incorporado pela lógica neoliberal e difundido como valor universal. No campo educacional, essa difusão legitima políticas e programas que mercantilizam a formação docente, convertendo professores e estudantes em sujeitos adaptáveis às demandas do mercado. Assim, o

empreendedorismo em educação não se reduz a uma inovação pedagógica, mas atua como categoria ideológica de reprodução da ordem capitalista, redefinindo conteúdos e fragilizando a função social da escola: a socialização do conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

3.1 Formação continuada e empreendedorismo

Antes de avançar na análise da relação entre formação docente continuada e empreendedorismo, faz-se necessário explicitar a escolha conceitual que orienta esta pesquisa. Após a qualificação da tese e a análise das configurações assumidas pelo Programa Gira Mundo, optou-se pela utilização do termo **empreendedorismo**, em detrimento da expressão **educação empreendedora**, inicialmente prevista. Essa decisão não é meramente terminológica, mas de natureza metodológica e analítica, estando fundamentada em três razões principais.

Primeiramente, o termo empreendedorismo é aquele que aparece de forma recorrente nos documentos oficiais, nos editais e nos conteúdos formativos do Programa, constituindo-se como um de seus eixos centrais. Em segundo lugar, o empreendedorismo, nesse contexto, não se apresenta apenas como recurso didático ou estratégia pedagógica pontual, mas como um modelo de gestão empresarial adaptado ao currículo escolar, cujos temas e práticas vinculam-se à lógica da abertura de empreendimentos e à adaptação às exigências do mercado de trabalho. Por fim, a noção de educação empreendedora, embora ampla e polissêmica, pode abarcar diferentes métodos e concepções pedagógicas, enquanto o empreendedorismo, tal como operacionalizado no Programa Gira Mundo, revela uma característica fundante: a reprodução de ideologias liberais e hegemônicas, orientadas por interesses da classe dominante.

Sob a perspectiva gramsciana, o empreendedorismo deve ser interpretado como uma **concepção de mundo** (Gramsci, 2001), isto é, como expressão de uma ideologia que se apresenta de forma naturalizada e atua na legitimação da hegemonia do capital. Nessa condição, constitui-se como um mecanismo de conformação cultural que desloca para o indivíduo a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso de sua trajetória escolar e profissional, ocultando as determinações estruturais próprias da sociedade capitalista.

Nessa mesma direção, Frigotto (2017) observa que a chamada pedagogia do capital assume formas mutáveis ao longo do tempo — ora sob o discurso das “competências socioemocionais”, ora da “inovação” ou do “empreendedorismo” —, sem, contudo, alterar sua função essencial: a reprodução da lógica do mercado no interior da escola pública. Trata-se, portanto, de um movimento ideológico que se reatualiza, mas preserva seu núcleo estruturante de adaptação da educação às exigências do capital.

À luz dessas formulações, a adoção do termo **empreendedorismo** nesta pesquisa não se configura como mera opção terminológica, mas como uma escolha metodológica coerente com o referencial teórico adotado. Tal escolha possibilita problematizar criticamente a forma como esse conceito é mobilizado pelo Programa Gira Mundo, articulando-se às categorias de ideologia, reprodução e contradição que estruturam esta tese. Desse modo, o empreendedorismo será analisado não como prática neutra de ensino, mas como categoria que expressa a disputa entre projetos de sociedade: de um lado, a adequação da escola às exigências do capital globalizado; de outro, as possibilidades de resistência e de afirmação da educação como prática histórico-crítica.

O empreendedorismo, originalmente concebido na esfera econômica, expandiu-se progressivamente para os campos social e educacional, assumindo distintas formas e ressignificações. Enquanto o empreendedorismo empresarial permanece vinculado à gestão de empresas e ao aumento da produtividade, o chamado empreendedorismo social passou a ser identificado como uma abordagem voltada à resolução de problemas coletivos, articulando sustentabilidade financeira e impacto positivo na comunidade. Entre suas principais características, destacam-se a missão social, a inovação, as parcerias colaborativas, o empoderamento comunitário e a adoção de modelos de negócios considerados sustentáveis.

No campo educacional, essa lógica foi apropriada e difundida sob os discursos da inovação e do protagonismo, associando-se a práticas pedagógicas centradas em metodologias ativas, no uso intensivo de tecnologias digitais e em modelos híbridos de ensino. Entre os elementos que compõem essa apropriação, incluem-se a inovação pedagógica — como aprendizagem por projetos, gamificação e personalização do ensino —, a tecnologia educacional, por meio de EdTechs, plataformas de e-learning, aplicativos e recursos digitais, bem como iniciativas voltadas à acessibilidade e à inclusão, como programas de baixo custo e concessão

de bolsas. Soma-se a isso o discurso do empoderamento de educadores, vinculado à formação continuada e à incorporação de novas tecnologias, além da presença de modelos de negócios sustentáveis baseados em consultorias e parcerias público-privadas.

Essas propostas, contudo, não se restringem ao espaço da escola formal. O denominado empreendedorismo educacional estende-se a oficinas, cursos livres, programas de férias recreativas e ações de reforço escolar, evidenciando um processo ampliado de mercantilização da educação. Nesse cenário, grupos empresariais passaram a organizar redes de escolas, sistemas de ensino e plataformas digitais de aprendizagem que, em diversos casos, foram convertidos em ativos financeiros negociados em bolsas de valores, aprofundando a subordinação da educação à lógica financeira.

Como analisa o Instituto Tricontinental de Pesquisa Social e Front (2024), a educação passou a ser tratada como “produto-mercadoria”, submetida às mesmas lógicas de valorização, especulação e rentabilidade que orientam o mercado financeiro. Nesse contexto, a atuação de conglomerados empresariais no setor educacional, associada à presença de fundos de investimento nacionais e internacionais, transformou escolas e programas de formação em unidades de negócio que priorizam o lucro, em detrimento da função social da educação e da formação integral dos sujeitos.

A pandemia da COVID-19 intensificou esse movimento, funcionando como um catalisador da financeirização da educação. Diversas empresas do setor converteram-se em sociedades anônimas negociadas em bolsas de valores nacionais e internacionais (B3/Bovespa e Nasdaq), como Kroton (Cogna), Yduqs, Ser Educacional, Ânima, Arco Educação, Afya e Vasta. Nesse cenário, a lógica de maximização da rentabilidade dos acionistas passou a se sobrepor ao compromisso com a qualidade educacional e com os princípios formativos da educação pública.

Essa racionalidade especulativa impactou diretamente a forma, o conteúdo e o destinatário da educação. Observa-se a proliferação de cursos aligeirados, fragmentados e massificados, sobretudo por meio do ensino remoto; a centralidade em competências “empreendedoras” orientadas ao mercado, em detrimento dos conhecimentos científicos historicamente produzidos; e a prevalência de metodologias de baixo custo, plataformas digitais padronizadas e estratégias escaláveis subordinadas ao lucro. Nesse processo, professores e estudantes passam

a ser tratados como clientes, cuja como força de trabalho deve ser “qualificada” para o mercado, e não como sujeitos históricos do processo educativo.

Na formação docente continuada, esse processo manifesta-se na multiplicação de cursos rápidos e de metodologias empreendedoras, oferecidos por grandes grupos privados com o suporte de fundos de investimento. Tais iniciativas mostram-se mais orientadas à expansão de mercado e à padronização de serviços educacionais do que à construção crítica da prática pedagógica e à valorização do trabalho docente como mediação formativa.

Nesse sentido, o empreendedorismo educacional, frequentemente apresentado como inovação pedagógica, encontra seu **fundamento material** na lógica da financeirização e da especulação. Trata-se, portanto, de um empreendedorismo de matriz empresarial transposto para o campo educacional, que redefine a educação como mercadoria e legitima a reprodução do capital sob o discurso da inovação.

A presença crescente de grupos empresariais vinculados à educação nos mercados financeiros evidencia a subordinação do processo educativo à lógica do capital financeiro e reafirma que a formação docente continuada, quando orientada pelo ideário empreendedor, não é neutra: responde a interesses de classe voltados ao ajuste de professores e estudantes às demandas do mercado, esvaziando o trabalho educativo de seu potencial crítico e emancipatório.

~~Na concepção de Cantillon (2002), os empreendedores constituíam um grupo específico, distinto tanto do trabalhador assalariado quanto do capitalista propriamente dito, uma vez que atuavam sob condições de incerteza, comprando produtos a preços determinados e revendendo-os em situações imprevisíveis. Essa formulação inaugura uma compreensão do empreendedor associada ao risco e à instabilidade, elementos que, posteriormente, seriam ressignificados e apropriados em diferentes contextos históricos e sociais.~~

Historicamente, esse fenômeno conecta-se às raízes da economia clássica. Richard Cantillon (1680–1734), no *Ensaio sobre a natureza do comércio em geral*, já mencionava o *entrepreneur*³ como aquele que assume riscos: “a sociedade divide-se em duas classes: os recebedores de salários fixos e os recebedores de renda não

³ O termo *entrepreneur* foi traduzido para o português com o sentido de “empresário”, mas incorporou novos significados, como o de “empreendedor”, que ganhou o sentido de “empresário bem sucedido” ou com qualidades especiais.

fixa”. Na concepção de Cantillon (2002), os empreendedores constituíam um grupo específico, distinto tanto do trabalhador assalariado quanto do capitalista propriamente dito, uma vez que atuavam sob condições de incerteza, comprando produtos a preços determinados e revendendo-os em situações imprevisíveis. Essa formulação inaugura uma compreensão do empreendedor associada ao risco e à instabilidade, elementos que, posteriormente, seriam ressignificados e apropriados em diferentes contextos históricos e sociais.

Max Weber (1864–1920), ao analisar a relação entre o empreendedorismo e o espírito do capitalismo moderno, interpreta-o como expressão de um processo de racionalização do trabalho, da ciência e da economia, orientado pela ética protestante. Em *Ciência e política: duas vocações* (1983), o autor associa a prática empreendedora à criatividade, à inspiração e à dedicação intensa, compreendendo o empreendedor como aquele capaz de romper rotinas e instituir novas formas de organização. Nesse sentido, afirma que:

Um comerciante ou um grande industrial que não tenham ‘imaginação comercial’, isto é, que não tenham inspiração, que não tenham intuições geniais, não passarão nunca de homens que teriam feito melhor se houvessem permanecido na condição de funcionários ou de técnicos: jamais criarão formas novas de organização [...] que o empreendedor moderno se empenha em resolver” (Weber, 1983, p. 26-27)

Joseph Schumpeter (1883–1950), por sua vez, destacou o papel inovador do empreendedor como **força motriz do desenvolvimento econômico**. Em *História da Análise Econômica*, o autor o caracteriza como o empresário dotado de criatividade, capaz de obter êxito por meio da introdução de inovações no sistema econômico, tendo o lucro como finalidade central (Schumpeter, 1964, p. 177).

Em *Capitalismo, socialismo e democracia* (1961), Schumpeter aprofunda essa compreensão ao desenvolver a noção de “destruição criadora”, concebendo a função do empresário como aquela que reforma ou revoluciona continuamente o sistema de produção, seja pela introdução de uma invenção, seja pela exploração de novas possibilidades tecnológicas na produção de mercadorias (Schumpeter, 1961, p. 166).

Esse percurso teórico permite identificar duas vertentes que se desdobram historicamente a partir do conceito: (1) o empreendedorismo econômico-empresarial, centrado na inovação, na autonomia produtiva e na criação de negócios; e (2) o empreendedorismo social e educacional, que se ramifica nas últimas décadas a partir

de bases sociológicas e pedagógicas, inserindo-se nos processos de formação docente e de profissionalização orientados às demandas do mercado de trabalho.

No Brasil, autores como Leo Fraiman, Fernando Dolabela e Rose Lopes contribuíram de forma decisiva para a difusão do empreendedorismo no campo educacional, consolidando-o como referência em políticas, programas e práticas formativas. Fraiman (2009, 2011, 2013) enfatiza a formação voltada à empregabilidade e à trabalhabilidade, compreendendo o empreendedor como “aquele indivíduo que aprende a ler a realidade a partir de diversos ângulos [...], sempre pensando em como melhorar os serviços, produtos e comunicações” (Fraiman, 2009, p. 98–100).

Dolabela (2006, 2009, 2015), por sua vez, amplia o conceito ao vinculá-lo à construção do bem-estar coletivo, defendendo que o empreendedor é reconhecido sobretudo pela “forma de ser, e não pela maneira de fazer” (Dolabela, 2006, p. 16), o que desloca o empreendedorismo de uma prática estritamente econômica para uma dimensão comportamental e identitária.

Já Rose Lopes (2017), em *Ensino de empreendedorismo no Brasil*, destaca que a finalidade central do empreendedorismo educacional consiste em preparar estudantes para um “mercado de trabalho mais competitivo e para suas próprias iniciativas” (Lopes, 2017, p. 21), reforçando a centralidade da adaptação às exigências do mercado como horizonte formativo.

Nesse horizonte de difusão conceitual, observa-se que o empreendedorismo, inclusive em sua vertente denominada social, tem sido tratado em estudos acadêmicos predominantemente sob a ótica organizacional e gerencial, o que reforça a tese de que carrega uma matriz empresarial, mesmo quando se apresenta como proposta de transformação social.

Oliveira (2004, p. 129), ao examinar esse fenômeno, demonstra que a retórica do empreendedorismo social permanece vinculada a “princípios de gestão e eficiência”, aproximando-se mais de uma adaptação do modelo empresarial às demandas comunitárias do que de uma ruptura efetiva com a lógica mercantil. Assim, ainda que revestido de discursos sobre inovação social e cidadania, o empreendedorismo continua a operar como instrumento ideológico de reprodução do capital, deslocando para o indivíduo e para coletividades locais a responsabilidade pela superação de desigualdades que são estruturalmente produzidas.

Essas perspectivas, quando incorporadas aos programas de formação docente continuada, reconfiguram os conteúdos (competências empreendedoras em detrimento do conhecimento científico), as formas (metodologias ativas, startups escolares e cursos aligeirados) e os destinatários (professores e estudantes convertidos em empreendedores de si). Nesse processo, o empreendedorismo deixa de ser apenas uma categoria oriunda da economia para constituir-se como um instrumento ideológico que reorganiza a prática educativa segundo os ditames do mercado, descaracterizando a função social da escola e esvaziando a historicidade da formação docente.

A partir dessas matrizes, o empreendedorismo foi apropriado pelo campo educacional, sobretudo no bojo da hegemonia neoliberal, que redefine a função social da escola e do professor. No Brasil, esse movimento encontrou respaldo em marcos legais como a Lei n.º 123/2006 (Lei Geral das Micro e Pequenas Empresas) e a Lei Complementar n.º 128/2008, que regulamentou o Microempreendedor Individual (MEI). Nesse contexto, a educação passou a ser progressivamente concebida como espaço de formação para a empregabilidade e para o chamado “espírito empreendedor”, reforçando uma lógica de adaptação dos sujeitos às exigências do mercado de trabalho.

Esse processo evidencia a metamorfose do conceito: de categoria oriunda da economia política clássica, o empreendedorismo converte-se em categoria ideológica da educação, utilizada para legitimar políticas de formação docente continuada orientadas pela adequação da escola às demandas mercadológicas. No Programa Gira Mundo, essa apropriação manifesta-se nos eixos das metodologias ativas, da educação cooperativa e da formação empreendedora. De um lado, professores(as) relatam contribuições relevantes para a prática pedagógica, como a diversificação metodológica e a ampliação das relações entre escola e comunidade; de outro, emergem as marcas da racionalidade neoliberal, que tende a converter o trabalho educativo em espaço de adaptação a exigências externas, tensionando sua função formativa e emancipatória.

Sob a ótica do materialismo histórico-dialético, tal movimento revela uma contradição central: a formação docente continuada, ao mesmo tempo em que amplia horizontes pedagógicos e introduz novas práticas, também pode reforçar a reprodução ideológica do neoliberalismo. A difusão de discursos como “aprender a aprender” e “empreender por si mesmo” tende a deslocar a centralidade da formação

docente para a construção de competências adaptativas, frequentemente em descompasso com as necessidades concretas da escola pública e com a socialização do conhecimento científico historicamente produzido.

Entretanto, as entrevistas evidenciam fissuras nesse processo. Muitos docentes reinterpretam criticamente o conceito de empreendedorismo, aproximando-o de perspectivas vinculadas ao chamado “empreendedorismo social” ou ressignificando metodologias ativas em favor de práticas pedagógicas com potencial emancipatório. Essas experiências indicam que, ainda que atravessada por modismos educacionais e por determinações estruturais, a formação continuada também se constitui como espaço de resistência, mediação e disputa entre projetos pedagógicos antagônicos.

Dessa forma, o empreendedorismo não pode ser compreendido apenas como inovação pedagógica ou alternativa de gestão, mas como expressão concreta das contradições do modo de produção capitalista no interior da educação. Ao deslocar para professores e estudantes a responsabilidade por sua própria “empregabilidade” e pelo “sucesso” de seus projetos de vida, o discurso empreendedor obscurece a mediação fundamental entre trabalho educativo e relações sociais de produção, naturalizando a precarização e individualizando problemas que são de natureza estrutural.

Nessa perspectiva, a introdução do empreendedorismo na formação docente continuada reconfigura a totalidade do trabalho educativo: o conteúdo, ao substituir conhecimentos historicamente sistematizados por competências mercadológicas; a forma, ao privilegiar metodologias aligeiradas, cursos fragmentados e modelos pragmáticos de formação; e o destinatário, ao converter professores e estudantes em “empreendedores de si”.

Longe de promover a emancipação humana, esse movimento reforça a lógica neoliberal de mercantilização da educação, reduzindo a formação docente a uma estratégia de adaptação às exigências do mercado. O materialismo histórico-dialético, ao evidenciar as contradições entre capital e trabalho, permite compreender o empreendedorismo como ideologia de reprodução social, que esvazia a função social da escola e desloca o papel do professor de mediador do conhecimento para gestor de competências instrumentais.

Portanto, a análise do empreendedorismo no contexto da formação docente deve ser problematizada como parte de um processo mais amplo de subordinação da

educação às necessidades do capital, o que abre caminho, no subcapítulo seguinte, para o exame de seus fundamentos históricos, filosóficos e políticos e de suas implicações na conformação das políticas educacionais contemporâneas.

3.2 Empreendedorismo, ideologia e educação

Nas últimas décadas, o empreendedorismo consolidou-se como um dos conceitos centrais das políticas econômicas e educacionais. Em termos gerais, pode ser compreendido sob duas perspectivas complementares: (i) como alternativa ao desemprego estrutural, oferecendo aos indivíduos a possibilidade de criar negócios próprios frente à crise do trabalho assalariado; (ii) como estratégia de expansão do mercado capitalista, legitimando a abertura de novos empreendimentos, a competição e a busca por inovação tecnológica, sempre vinculada à ideia de geração de empregos e crescimento econômico.

No Brasil, essa lógica ganhou força sobretudo a partir dos anos 2000, impulsionada pelas ações do sistema “S⁴”, que incorporaram a ideologia empreendedora em programas de formação técnica e profissionalizante, em sintonia com tendências globais. Nesse processo, o discurso da empregabilidade e da adaptação flexível ao mercado passou a ocupar espaço crescente nos currículos escolares, reforçando a ideia de que cabe ao indivíduo, e não ao Estado, a responsabilidade por sua inserção social e econômica.

Do ponto de vista teórico, Melo (2010) identifica no empreendedorismo forte influência do comportamentalismo (Watson, Pavlov e Skinner), ao enfatizar atributos como iniciativa, perseverança, liderança e otimismo, deslocando para o indivíduo a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso de sua trajetória escolar e profissional. Já Wolf (2014) observa que essa ideologia se espalha para a educação pública, convertendo a escola em espaço de adaptação às demandas do setor produtivo, com

⁴ Nome convencionado a um conjunto de nove instituições, dentre elas, três vinculadas à educação e ao treinamento profissional que colaboram com o Estado na qualificação de mão de obra em setores específicos da economia: Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

a finalidade de moldar estudantes em perfis polivalentes e multifuncionais, prontos para atender às necessidades das empresas.

Sob tal perspectiva, o empreendedorismo não apenas estimula a abertura de negócios, mas também naturaliza a precarização do trabalho e o desemprego estrutural, responsabilizando os sujeitos por resultados que dependem de fatores macroeconômicos. A noção de sustentabilidade, por exemplo, aparece associada a esse discurso como atributo de empresas inovadoras e duradouras, mas pouco dialoga com uma concepção crítica de sustentabilidade social e ambiental.

Essa crítica ganha densidade na abordagem de Lessa e Tonet (2011), ao lembrarem que não são os indivíduos que, isoladamente, determinam o curso da história, mas a reprodução das relações sociais do capitalismo que os molda em suas individualidades. Assim, o empreendedorismo funciona como ideologia de autocensura, na qual, fracasso e sucesso são atribuídos exclusivamente à “força de vontade” ou ao “espírito empreendedor”, ocultando as determinações estruturais da sociedade.

No campo educacional, essa ideologia é incorporada como “pedagogia empreendedora”, difundida em manuais, materiais didáticos e políticas de formação de professores, que prometem transformar a escola em espaço de inovação, liderança e protagonismo juvenil. Entretanto, ao vincular o ensino à lógica empresarial, o empreendedorismo desloca a função social da educação para objetivos mercadológicos, afastando-a da perspectiva crítica e emancipatória.

Na perspectiva PHC, esse movimento revela uma contradição sobre o discurso empreendedor na defesa da eficiência e da competitividade no processo formativo. A PHC defende a formação omnilateral, pautada na socialização dos conhecimentos historicamente produzidos, visando à emancipação humana. Assim, decorre as críticas da PHC ao “aprender a aprender” que pauta-se nas competências empreendedoras como um modismo educacional que, embora seduza pela promessa de inovação, reafirma a subordinação da escola às demandas do capital.

Essa crítica é enriquecida pela reflexão de Gramsci (1981), que entende a ideologia como uma concepção de mundo presente em todas as práticas humanas — seja na arte, na economia, no direito ou na educação. Para o autor, somos sempre “conformistas de algum conformismo”, ou seja, inseridos em um modo de pensar coletivo que pode ser acrítico (senso comum e religião) ou crítico (filosofia e ciência). A filosofia, vinculada à política, deve assumir o papel de crítica e superação do senso

comum, transformando-o em consciência crítica. Nesse sentido, criar uma nova cultura significa difundir coletivamente verdades já descobertas, reelaborando-as no plano social.

Aplicado ao campo educacional, o discurso empreendedor representa a permanência de um “senso comum” que responsabiliza o indivíduo por sua condição social, enquanto a filosofia da práxis propõe a superação desse conformismo, orientando a escola para a emancipação coletiva. O empreendedorismo, como ideologia, opera justamente ao mascarar as contradições de classe, apresentando-se como solução universal e neutra. Contudo, a pedagogia histórico-crítica pode desvelar essa pseudoneutralidade, demonstrando que se trata de um projeto de hegemonia cultural, funcional à reprodução capitalista.

Portanto, o empreendedorismo, quando incorporado como eixo estruturante da formação docente, deve ser compreendido menos como solução emancipatória e mais como expressão das contradições do capitalismo contemporâneo: apresenta-se como alternativa às crises do trabalho, mas, na prática, reforça a lógica de responsabilização individual, a reprodução das desigualdades e a mercantilização da educação. Somente ao confrontá-lo criticamente com a filosofia da práxis gramsciana e com a PHC é possível promover a formação docente como espaço de resistência e emancipação.

3.3 Os pilares de sustentação material e ideológica do empreendedorismo

O empreendedorismo não se constitui como categoria neutra ou espontânea, mas como construção histórica vinculada ao processo de acumulação do capital e às transformações no modo de produção. Sua expansão na educação pública brasileira deve ser compreendida a partir de três pilares de sustentação — econômico, político-institucional e ideológico-cultural — que operam de forma articulada na reprodução das relações sociais.

3.3.1 Pilar econômico: financeirização e mercantilização da educação

O primeiro pilar que sustenta o empreendedorismo na educação é de natureza econômica, relacionado à financeirização e à mercantilização do ensino. Desde a

década de 1990, o Brasil tem assistido ao crescimento de grandes conglomerados educacionais que transformaram a educação em ativo financeiro, negociado em bolsas de valores nacionais e internacionais. Empresas como Kroton (Cogna), Yduqs, Ser Educacional, Ânima Holding, Afya e Arco Educação passaram a estruturar sua atuação segundo a lógica da rentabilidade acionária, priorizando a expansão de matrículas, a redução de custos e a adoção de modelos padronizados de ensino remoto ou híbrido.

Segundo o Instituto Tricontinental de Pesquisa Social (2024), essa tendência se aprofundou durante a pandemia da COVID-19, quando a educação brasileira foi incorporada ao circuito especulativo da bolsa de valores. Nesse contexto, o empreendedorismo não é apenas diretriz pedagógica, mas discurso legitimador da financeirização, difundido como promessa de empregabilidade, inovação e “solução para a crise educacional”, quando, na realidade, intensifica a precarização do trabalho docente e a desigualdade de acesso.

Como analisa Mészáros (2008), o capital busca continuamente novos espaços de valorização e captura de rentabilidade, e a educação constitui campo estratégico para sua reprodução ampliada. Assim, o empreendedorismo escolar, sob o véu da inovação e da criatividade, opera como mecanismo de adequação dos sujeitos às exigências destas corporações, deslocando o sentido social da formação para os horizontes da produtividade e da competitividade individual.

Embora o empreendedorismo educacional tenha ganhado maior visibilidade a partir da década de 1990, possui raízes históricas vinculadas à pedagogia tecnicista e às concepções reprodutivistas predominantes nas décadas de 1960 a 1980. Nesse período, reformas orientadas pelo acordo MEC-USAID e pela teoria do capital humano articularam a escola à lógica do desenvolvimento econômico-industrial, convertendo o ensino em espaço de ajustamento técnico e produtivista. Como analisa Saviani (2013a, p. 430), essa concepção se consolidou ao introduzir, no Ensino Médio e em cursos de curta duração, habilidades técnicas e práticas voltadas à produtividade.

Após o golpe de 2016, esse movimento se intensificou com a penetração do ensino de empreendedorismo em praticamente todos os níveis e modalidades da educação pública. A temática passou a perpassar o currículo formal, os conteúdos transversais e as políticas educacionais, consolidando-se como disciplina ou prática pedagógica apresentada como alternativa para enfrentar a “os baixos índices educacionais”. Contudo, sua difusão ocorre em cenário de redução de recursos

públicos, desmonte de políticas sociais e precarização do trabalho docente, ao mesmo tempo em que grandes corporações privadas — editoras, grupos empresariais e empresas de tecnologia — se apropriam de funções que deveriam ser do Estado, transformando a educação em mercadoria sob o discurso da inovação e da eficiência.

Desse modo, o empreendedorismo não pode ser compreendido apenas como inovação pedagógica, mas como desdobramento histórico da subordinação da educação às exigências do capital, expressão da contradição entre a função social da escola pública e sua captura pela lógica mercantil-financeira.

Nesse movimento, cabe destacar ainda dois marcos significativos que reforçam a financeirização e a mercantilização da educação no Brasil: a publicação do Livro Verde – Sociedade da Informação no Brasil (Takahashi, 2000), coordenado pelo MCTIC em parceria com o MEC, e a adesão ao projeto internacional Global Entrepreneurship Monitor (GEM Brasil, 2018). O Livro Verde introduziu a vinculação entre educação, inovação tecnológica e empregabilidade, defendendo a formação de sujeitos competitivos na chamada “sociedade da informação”, o que significou alinhar o processo educativo às exigências do mercado.

Já o GEM, coordenado no Brasil pelo IBQP e pelo SEBRAE, consolidou o empreendedorismo como indicador internacional de desenvolvimento, impondo métrica empresarial sobre políticas públicas de educação. Articulados aos conglomerados educacionais mencionados, esses marcos evidenciam que a formação docente continuada passa a ser orientada por lógica de adequação às demandas globais do capital, em que a educação deixa de ser concebida como direito social e se converte em ativo estratégico para expansão do mercado.

Outro aspecto que reforça a lógica econômica do empreendedorismo no Brasil é a relação direta entre a queda dos empregos formais e o crescimento do número de Microempreendedores Individuais (MEIs). Pesquisas recentes do IBGE (2023) e do GEM Brasil (2022) demonstram que a expansão dos MEIs ocorre em momentos de retração do mercado formal de trabalho, marcada pela retirada de direitos, fragilização da legislação trabalhista e aumento da informalidade.

Em 2022, por exemplo, o país alcançou a marca de 14 milhões de MEIs ativos, representando mais de 70% das novas empresas abertas, enquanto os vínculos com carteira assinada cresciam em ritmo muito inferior (IBGE, 2023). Tal movimento evidencia que a “cultura empreendedora”, frequentemente exaltada como alternativa de autonomia e geração de renda, constitui, na prática, mecanismo de precarização

estrutural das relações de trabalho, pressionando indivíduos a se tornarem “donos de si” em cenário de desproteção social.

Estudos da FGV (2022) destacam que, longe de ser escolha livre, o ingresso no regime de MEI decorre, em grande parte, da ausência de empregos formais estáveis, reforçando o caráter adaptativo e compensatório dessa política. Nesse sentido, o crescimento dos MEIs deve ser interpretado como sintoma da reestruturação produtiva neoliberal, em que a ideologia do empreendedorismo opera para mascarar a precarização, transferindo para o indivíduo a responsabilidade por sua sobrevivência econômica.

3.3.2 Pilar político-institucional: organismos internacionais e políticas públicas

O segundo pilar é de caráter político-institucional, relacionado à ação articulada de organismos internacionais (Banco Mundial, UNESCO, OCDE, ONU, UNICEF, OIT) e à implementação de políticas nacionais que internalizam suas diretrizes. Desde os anos 1990, especialmente nos governos Collor e Fernando Henrique Cardoso, a educação brasileira foi reconfigurada sob orientação neoliberal, marcada pela abertura ao capital estrangeiro, privatizações, terceirizações e estímulo às parcerias público-privadas.

O Banco Mundial e a UNESCO, em especial, exerceram papel central ao vincular financiamento a reformas curriculares orientadas pela lógica da eficiência e da empregabilidade. O relatório Educação: um tesouro a descobrir (Delors, 1996) difundiu os quatro pilares da educação — aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser —, incorporados, muitas vezes de forma acrítica, em políticas nacionais como a BNCC (2017) e a reforma do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). No Brasil, esses documentos foram reinterpretados como diretrizes que impulsionam a formação empreendedora e a capacitação técnica de jovens para o mercado.

A Agenda 2030 da ONU, em seu Objetivo 4.4, explicita a meta de ampliar competências técnicas e profissionais para “emprego, trabalho decente e empreendedorismo” até 2030 (Unesco, 2016, p. 17). Essa formulação evidencia que o empreendedorismo é hoje marco global, incorporado às políticas educacionais como requisito de modernização e de alinhamento às demandas do capital internacional.

Portanto, as políticas educacionais brasileiras não são meramente nacionais, mas expressões locais de agenda transnacional que articula organismos multilaterais, governos e mercado. O empreendedorismo emerge, nesse quadro, como instrumento de adequação da escola pública às exigências do capital globalizado, reforçando a função da educação como produtora de força de trabalho adaptável e flexível.

Outro elemento ilustrativo dessa ofensiva político-institucional foi a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 32/2020, conhecida como Reforma Administrativa. Prevista para votação em agosto de 2021, essa emenda introduziu o conceito de “instrumentos de cooperação”, que permitem a execução compartilhada de serviços entre entidades públicas e privadas, incluindo o uso de recursos humanos e da infraestrutura estatal. Na prática, trata-se de modalidade de privatização indireta e institucionalizada, por meio da qual a União, os estados e os municípios ficam autorizados a transferir para o setor privado responsabilidades que historicamente competem ao Estado.

Essa proposta não ampliava a rede de proteção social; ao contrário, legitimava a narrativa neoliberal de um Estado mínimo social. Como analisa Armengol (2021), trata-se de discurso que mascara a redução da já precária rede pública de serviços essenciais e que, ao ser apresentado em plena pandemia, revelou sua face mais contraditória: no momento em que a sociedade exigia o fortalecimento das redes de saúde, educação e assistência, o Estado avançava em direção à sua redução e mercantilização.

No campo educacional, a PEC⁵ 32/2020 reforça a lógica das parcerias público-privadas (PPPs), criando condições legais para a ampliação da presença empresarial na gestão pedagógica, no financiamento e até mesmo no controle da política educacional. Esse movimento fortalece a penetração da educação empreendedora como política oficial, muitas vezes mediada por fundações privadas e organismos multilaterais. Assim, a PEC deve ser interpretada como passo decisivo na consolidação da mercantilização da educação, na medida em que institucionaliza juridicamente a transferência de funções do Estado para o mercado (BRASIL, 2020).

Em síntese, a análise do pilar político-institucional revela que as políticas educacionais brasileiras são expressões locais de uma agenda transnacional,

⁵ A PEC objetiva reestruturação do regime jurídico dos servidores públicos, a ampliação da flexibilidade na gestão de pessoal e o fortalecimento de instrumentos de cooperação com a iniciativa privada, sob o argumento de modernização do Estado e melhoria da eficiência administrativa.

articulada por organismos multilaterais, governos e empresas. Esse processo se desdobra em reformas constitucionais, leis e programas que reposicionam a escola pública sob os marcos da lógica neoliberal, preparando o terreno para o terceiro pilar — ideológico-cultural —, no qual o empreendedorismo é naturalizado como valor universal e internalizado como forma de consciência social.

3.3.3 Pilar ideológico-cultural: naturalização da meritocracia e da lógica empresarial

O terceiro pilar é ideológico-cultural e opera no plano da consciência social, naturalizando valores empresariais como se fossem princípios universais da educação. O discurso do empreendedorismo exalta categorias como proatividade, resiliência, inovação e liderança, deslocando para o indivíduo a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso. Nesse sentido, constitui-se uma pedagogia da autculpabilização, cujo discurso, afirma que, se professores e alunos não alcançam êxito escolar e profissional, é porque não souberam empreender, não tiveram iniciativa suficiente ou não foram competitivos para atingir metas estabelecidas pelas institucionais.

Frigotto (2013) e Saviani (2011) apontam que esse deslocamento individualizante esvazia o caráter social do trabalho educativo, neutralizando a crítica às condições estruturais da desigualdade. A escola passa a ser vista como empresa, o professor como gestor de competências e o estudante como empreendedor em formação. O conhecimento deixa de ser direito social e converte-se em “capital humano” apropriado pela política educacional neoliberal.

Nessa lógica, a formação docente continuada é moldada para reproduzir a ideologia da “educação empreendedora”, pautada em metodologias ativas que privilegiam a adaptabilidade e a inovação técnica, mas esvaziam a análise crítica do processo histórico e social. Como ressalta Freire (1996), a ideologia neoliberal oculta as contradições, apresentando a ordem social como natural e intransponível, o que imobiliza sujeitos e bloqueia práticas pedagógicas emancipatórias.

A análise dos três pilares que sustentam o empreendedorismo na educação é parte constitutiva de um projeto societal neoliberal que, longe de ser neutro, constitui ideologia voltada à reprodução das relações capitalistas no interior da escola pública. As políticas educacionais brasileiras, especialmente a partir da década de 1990, não

podem ser compreendidas isoladamente, mas vinculadas ao processo mais amplo de reconfiguração do capitalismo no pós-Segunda Guerra Mundial.

O Acordo de Bretton Woods 1944 estabeleceu bases do modelo de desenvolvimento econômico neoliberal, institucionalizando organismos como o FMI e o Banco Mundial, além de influenciar a criação de agências multilaterais como a UNESCO, voltadas à difusão de agendas educacionais alinhadas às necessidades do capital internacional. Desde então, tais instituições operam como vetores de orientação e regulação das reformas educacionais, articulando-se com Estados nacionais para consolidar padrões de política pública ajustados ao ideário neoliberal.

No Brasil, esse processo se intensificou na transição do governo Sarney para Collor, consolidando-se nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso, quando foram implementadas reformas estruturais inspiradas nos pacotes de ajuste recomendados por organismos internacionais (Hermida e Jailton, 2018, p. 4). A abertura ao capital estrangeiro, a privatização e as parcerias público-privadas tornaram-se diretrizes centrais também para a educação, traduzidas em programas de financiamento, reformas curriculares e políticas de avaliação de desempenho que, sob a retórica da “modernização”, aprofundaram a lógica da mercantilização e da adaptação da escola pública às demandas do mercado.

Nessa perspectiva, o empreendedorismo educacional deve ser entendido como parte constitutiva dessa engrenagem transnacional: mais do que recurso pedagógico, configura-se como expressão ideológica do neoliberalismo, cuja promessa se converte em intensificação das desigualdades. As políticas educacionais no Brasil revelam-se não apenas como escolhas internas de gestão, mas como mediações locais de uma ordem global, em que a escola pública se converte em espaço estratégico de reprodução das relações capitalistas. Nesse sentido, vale retomar Anderson (1995), para quem o neoliberalismo não se limita a política econômica, mas constitui projeto histórico totalizante, que reorganiza os Estados, redefine o papel das instituições sociais e naturaliza a hegemonia do mercado sobre todas as esferas da vida.

O empreendedorismo na educação brasileira revela que sua difusão não pode ser reduzida a modelo de gestão escolar ou empresarial. Trata-se de ideologia educacional, produto das novas configurações do capital e das relações entre trabalho, produção e educação. Amparado em três esteios — neoliberalismo, tecnologias da informação e comunicação e educação empreendedora —, o

empreendedorismo constitui hoje eixo central da política educacional, redirecionando a escola pública para finalidades mercadológicas.

Assim, a formação docente continuada promovida sob a égide do empreendedorismo tende a reproduzir a concepção neoliberal de educação, esvaziando a articulação entre conteúdo, forma e destinatário do trabalho educativo. Contudo, emergem também contradições: professores(as) reinterpretem conceitos como “empreendedorismo social” e adaptam metodologias ativas em práticas críticas e emancipatórias. Essas fissuras revelam que, embora o empreendedorismo funcione como instrumento de reprodução, ele também abre espaços de disputa no interior da escola pública.

Partindo desse pressuposto, é necessário problematizar: qual a finalidade das políticas públicas de formação docente ao incorporarem, em seus conteúdos, um tema como o empreendedorismo, arraigado na lógica de produção capitalista? Essa questão revela dois aspectos centrais. Primeiro, a ideologia hegemônica, sustentada por aparelhos privados e estatais, legitima essa autorregulação exploratória por meio de mecanismos legais do próprio Estado. Segundo, no interior da prática educacional, emergem contradições que desvelam a farsa do “empresário de si”: o sonho meritocrático da ascensão individual não condiz com as condições materiais concretas enfrentadas pela maioria dos trabalhadores.

Na perspectiva gramsciana, a ideologia constitui instância da superestrutura que, ao mesmo tempo em que organiza consensos, reflete tensões oriundas da base material. Assim, políticas educacionais orientadas pelo empreendedorismo não podem ser entendidas como meras inovações pedagógicas, mas como estratégias de reprodução da hegemonia burguesa, que buscam adequar a escola pública às demandas do capital sob as formas da meritocracia e da competitividade. Entretanto, é justamente no terreno dessas contradições que se abre a possibilidade de resistência, de crítica e de reelaboração das práticas educativas em direção a um horizonte histórico-crítico.

Em contextos macro e microssociais, observa-se que o crescimento da informalidade, a retirada de direitos trabalhistas e a diluição da figura do “patrão” nas relações de trabalho e produção são naturalizados pelas narrativas da ideologia neoliberal. Essa narrativa se expressa em discursos cotidianos como: “trabalho para mim, não tenho chefe, faço meu próprio horário, não tenho ninguém pegando no meu pé”. Tal enunciado, no entanto, revela-se como mecanismo contraditório: sujeitos que

se autodefinem como autônomos ou empreendedores de si não se reconhecem como integrantes da classe trabalhadora. Prevalece a lógica individualista que sobrepõe o “eu” ao “nós”, dissimulando a contradição entre trabalho e capital.

Nessa perspectiva, a ideologia hegemônica opera ao diluir a presença do empregador nas relações produtivas, deslocando para o trabalhador a responsabilização pelas condições de sua própria inserção no trabalho. O indivíduo passa a se constituir como gestor de si, assumindo custos que, em outras configurações históricas, seriam socializados — como alimentação, transporte, manutenção dos instrumentos de trabalho e proteção social. Esse processo contribui para a internalização da precarização, que se manifesta por meio da autocensura e da autogestão disciplinar, incorporando-se à subjetividade dos trabalhadores e conferindo aparência de autonomia e liberdade a relações marcadas pela exploração.

No plano educacional, essa lógica não se apresenta de forma distinta. Professores e professoras que compreendem o trabalho educativo como atividade autônoma, desvinculada das determinações estruturais, tendem a naturalizar formas precarizadas de trabalho docente como incompetência individual, sem perceber que se trata de reflexo de contradições sociais mais amplas. Assim como o trabalhador informal se sente culpado pelo insucesso de seu negócio, o professor é levado a responsabilizar-se isoladamente pelos limites de sua prática na escola pública, internalizando a lógica meritocrática e culpabilizadora.

O romantismo em torno do empreendedorismo reforça essa ideologia. Ele é difundido como promessa de liberdade financeira, inovação e sucesso, mas, na prática, constitui “sonho vendido” mais do que efetivamente realizado. O capital reforça esse imaginário por meio de slogans como “acorde o gigante que existe em você” ou “seja resiliente”, quando, de fato, pesquisas apontam que mais de 60% dos novos negócios encerram suas atividades antes de dois anos, em razão da ausência de crédito, apoio técnico e políticas públicas adequadas (Fontes, 2022).

Nesse sentido, a formação empreendedora difundida na educação pública assume a função de reforçar esse paradigma, com base em conceitos como protagonismo, autonomia, projeto de vida e criatividade, amplamente disseminados pelas pedagogias do “aprender a aprender”. Embora apresentados como valores universais, tais conceitos reproduzem a ideologia da classe hegemônica, deslocando para o indivíduo a responsabilidade pelo sucesso profissional.

Gramsci (1981) define que toda linguagem contém uma concepção de mundo, uma cultura e, por conseguinte, uma forma de conformismo social. Assim, quando professores e estudantes reproduzem os enunciados do empreendedorismo, reproduzem também concepção de mundo que corresponde aos interesses dominantes. Marx (2013), por sua vez, já sinalizava, no século XIX, que é a base material das relações de produção que determina a vida social, política e intelectual. Logo, o discurso do “empresário de si” não é apenas narrativa pedagógica ou motivacional, mas expressão concreta da racionalidade neoliberal, que se infiltra no campo educacional como forma de adaptação dos sujeitos às exigências do capital.

Diante disso, o empreendedorismo, ao atravessar a escola pública, transforma-se em um dispositivo ideológico de conformação social: promete emancipação, mas reforça a exploração. A função da educação, em vez de tensionar a lógica do capital, passa a ser moldada para legitimá-la, sustentando a dualidade entre a promessa de sucesso individual e a realidade concreta da precarização estrutural do trabalho.

Essa lógica se expressa na “glamorização” do empreendedorismo, amplamente difundida por narrativas de autonomia e liberdade financeira, que apresentam a criação do “próprio negócio” como alternativa natural de ascensão social, mesmo em contextos marcados pela concentração de capital e pela concorrência desigual. Embora muitos trabalhadores aspirem ao emprego formal, com garantias e direitos, a retórica neoliberal desloca para o indivíduo a responsabilidade pelo fracasso, ocultando que mais de 60% dos empreendimentos declaram falência de suas atividades antes de dois anos, em razão de apoio institucional e políticas públicas (Fontes, 2022).

Na perspectiva kuhniana, um paradigma é um conjunto de crenças e práticas amplamente aceitas que orientam determinada comunidade científica (Kuhn, 1962). O empreendedorismo, ainda que não se configure como paradigma científico, funciona como paradigma ideológico: um “paradigma do pseudovencedor”, sustentado por casos midiáticos de sucesso e replicado em políticas públicas, materiais pedagógicos e discursos de motivação. Sua difusão cria a impressão de que qualquer indivíduo, munido de esforço pessoal e resiliência, pode alcançar êxito econômico, ao mesmo tempo em que marginaliza o fracasso como incapacidade ou desinteresse.

Entretanto, dados do Relatório de Sobrevivência das Empresas (SEBRAE, 2023) revelam outra face dessa lógica: mais de 40% das empresas encerram

atividades antes de cinco anos, por causas ligadas ao capital de giro, à burocracia e à fragilidade estrutural da economia. Paradoxalmente, O Sebrae, é a mesma instituição que apresenta esses índices, investe em campanhas permanentes de estímulo à abertura de negócios e na difusão da chamada “educação empreendedora”, reforçando a culpabilização individual e ocultando as contradições estruturais do trabalho sob o capitalismo.

Sob essa ótica, o fenômeno explicita a contradição entre base material e superestrutura. O crescimento dos microempreendedores individuais (MEIs) e das ocupações autônomas não representa movimento espontâneo de inovação, mas resposta à retração do emprego formal, à retirada de direitos e à recomposição do papel do Estado em moldes neoliberais. Nessa conjuntura, o empreendedorismo funciona como mecanismo de hegemonia (Gramsci, 1981), deslocando a responsabilidade pela crise estrutural do trabalho para a esfera subjetiva, naturalizando a precarização e legitimando a autoexploração como liberdade.

Essa lógica não se restringe ao campo econômico: ao adentrar a escola, o empreendedorismo é convertido em conteúdo pedagógico, difundido como projeto de vida, protagonismo, criatividade e autonomia do aluno. Trata-se, no entanto, de concepção ancorada na meritocracia e na competitividade, que reforça o individualismo e reduz o trabalho educativo à preparação instrumental para o mercado. Nesse sentido, Marx (2013) define: “não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas o ser social que determina a sua consciência”. A difusão da ideologia empreendedora no espaço escolar, portanto, molda subjetividades para aceitar a precarização como escolha pessoal e o fracasso como falta de resiliência.

O avanço recente do chamado empreendedorismo *coach* expressa a radicalização da lógica ideológica neoliberal no campo educacional e social. Essa modalidade recorre a artifícios da psicologia comportamental, explorando sentimentos de frustração, medo e insegurança, para persuadir indivíduos de que o “sucesso” depende exclusivamente da força de vontade e da criação de hábitos pessoais. Mais do que estratégia de formação profissional, o empreendedorismo *coach* assume a forma de “teologia da performance” (Han, 2015), em que a subjetividade é capturada como espaço de autogestão e autocontrole, deslocando para o indivíduo a responsabilidade pelo êxito ou fracasso.

Nesse contexto, observa-se multiplicidade de formas de empreendedorismo difundidas no Brasil. De um lado, o empreendedorismo por necessidade, que abarca

trabalhadores formais e informais em busca de alternativas de subsistência e se relaciona diretamente à precarização estrutural, ao crescimento dos MEIs e à retração dos empregos formais (IBGE, 2022; SEBRAE, 2023).

De outro, o empreendedorismo *coach*, mais agressivo, que propaga promessas sensacionalistas de ascensão social baseadas em atributos como resiliência, inovação e autossuperação, naturalizando a desigualdade estrutural e reforçando o mito meritocrático. Ambos, embora distintos, convergem em ocultar a dominação de classe e legitimar a narrativa de que a mobilidade social depende unicamente do mérito individual.

O discurso neoliberal reconfigura a subjetividade, convertendo trabalhadores em “empresários de si” (Dardot & Laval, 2016), o que suaviza a percepção da exploração. Ao acreditar que trabalham apenas para si, muitos trabalhadores, particularmente, vinculados a educação, não se reconhecem como parte da classe trabalhadora, reproduzem a aceitação da precarização por meio de autocensura incorporada na consciência. Tal movimento reforça a naturalização da meritocracia, já analisada por Saviani (2011) e Frigotto (2013), mas, no caso do empreendedorismo *coach*, esta assume contornos mais sofisticados ao explorar afetos e transformá-los em mercadoria.

Na prática educacional, essa ideologia não se limita ao plano discursivo, mas incide diretamente sobre a organização do trabalho pedagógico e sobre a formação docente. Conceitos como protagonismo, inovação, projeto de vida, autonomia e resiliência passam a orientar currículos, metodologias e processos avaliativos, subordinando o ensino à lógica da produtividade e da adaptação ao mercado. Conforme assinala Gramsci (1981), a hegemonia se expressa também por meio da linguagem, que naturaliza determinadas concepções de mundo. Nesse sentido, a educação empreendedora e suas derivações operam como mecanismos de conformação ideológica que reconfiguram o papel do professor, deslocando-o da mediação do conhecimento para a função de gestor de competências e comportamentos.

Essa leitura permite compreender que o empreendedorismo, em suas diversas modalidades, não se limita a modelo de gestão empresarial. Ele constitui ideologia resultante das novas configurações do capital, que encontra na educação campo estratégico de reprodução. Como analisa Cury (1986), a educação, ainda que expressão do domínio de classe, é também expressão da luta de classes. Portanto,

mesmo diante da hegemonia do discurso empreendedor, a prática docente continua a carregar contradições que podem abrir fissuras críticas no interior da escola pública.

Com isso, encerra-se o ciclo analítico do empreendedorismo enquanto ideologia. Ao mesmo tempo em que legitima a precarização estrutural do trabalho, o empreendedorismo penetra nas políticas de formação docente e nos currículos escolares, conformando o processo educativo às exigências da acumulação capitalista. Essa constatação abre caminho para a quarta seção, em que discutiremos os desafios da formação docente continuada frente à mercantilização da educação e à disputa entre emancipação crítica e adaptação funcional ao capital.

3.4 Transição do modelo de gestão empresarial para a educação pública

O termo transição mostra-se mais adequado do que “transposição” para caracterizar o processo histórico pelo qual princípios da gestão empresarial foram apropriados e incorporados à educação pública. Não se trata de um movimento mecânico, mas de uma passagem que conserva a racionalidade técnica e produtivista dos negócios, adaptando-a ao campo pedagógico. Essa transição representa uma inflexão estrutural: a escola passa a ser organizada sob parâmetros de mercado — eficiência, produtividade, mensuração de resultados e controle de processos — transformando o trabalho educativo em objeto de gerenciamento.

A origem desse processo remonta às décadas de 1960 e 1970, quando os acordos bilaterais MEC–USAID e as cooperações técnicas com organismos multilaterais vinculados à ONU (UNESCO, Banco Mundial, OIT) introduziram no Brasil modelos de planejamento educacional voltados para a adequação da escola às necessidades da industrialização dependente. Nesse contexto, a pedagogia tecnicista e a teoria do capital humano foram os suportes ideológicos da fase inicial, ao vincular o valor da educação ao desenvolvimento econômico, reduzindo-a à função de formar mão de obra adaptável, segmentada entre técnicos operacionais e gestores de produção.

Na década de 1980, esse movimento se reconfigura sob a lógica da reestruturação produtiva. Como aponta Pinto (2007), o avanço da ciência, da tecnologia e da flexibilização do trabalho em países periféricos sob influência neoliberal segmentou a classe trabalhadora em dois blocos: de um lado, os escolarizados, demandados para funções polivalentes e de maior complexidade; de

outro, os precarizados, temporários, terceirizados ou inseridos na economia informal. Este segundo grupo constituiu terreno fértil para a difusão do discurso empreendedor, apresentado como saída individual frente ao desemprego estrutural e à instabilidade do mercado de trabalho.

Nesse contexto, o empreendedorismo desloca-se de sua fase inicial, vinculada ao empresariamento clássico, para configurar-se como ideologia de responsabilização individual, coerente com o avanço do neoliberalismo. A promessa de autonomia e inovação é propagada como alternativa à crise do emprego formal, mas, na prática, reforça a precarização do trabalho e transfere para o indivíduo a responsabilidade por sua sobrevivência econômica. O Estado, por sua vez, atua como regulador mínimo, reduzindo investimentos sociais e estimulando parcerias público-privadas, numa dinâmica de desresponsabilização que favorece grandes corporações e grupos empresariais da educação.

A análise de Kuenzer e Gentili (2005) evidenciam que a escola, nesse arranjo, é operacionalizada como mediadora da reestruturação produtiva, reproduzindo no plano pedagógico a fragmentação e a instabilidade do trabalho. O que Gentili denomina “inclusão excludente” explica esse movimento: amplia-se o acesso à escolarização, mas a formação oferecida limita-se a competências técnicas e comportamentais, insuficientes para uma formação crítica e integral. Da mesma forma, opera-se a “exclusão includente”: trabalhadores excluídos do mercado formal são reinseridos em condições precárias, sem garantias trabalhistas, em contratos flexíveis ou mesmo em atividades informais, onde o empreendedorismo aparece como solução mascarada.

A partir de então, termos como empregabilidade, competências, inovação e espírito empreendedor foram incorporados às políticas públicas de educação, ecoando a agenda de organismos multilaterais. Esse processo se intensifica no século XXI, quando, em meio às crises econômicas e ao crescimento do desemprego estrutural, o empreendedorismo é propagado como “salvaguarda” para problemas sociais e educacionais, disseminado em currículos, disciplinas específicas, conteúdos transversais e programas promovidos por entidades como o SEBRAE.

Sob esse prisma, a educação pública, ao assimilar tais diretrizes, passou a desempenhar não apenas a função de escolarização, mas também a de qualificação instrumental para o mercado, com ênfase em habilidades voltadas à inovação, à cooperação formal e à criação de negócios. Contudo, tal movimento não gera efetiva

expansão do emprego ou redistribuição de renda, pois, como adverte Mészáros (2008), o capital busca incessantemente novos espaços de valorização, e a educação constitui um campo privilegiado para sua captura. O empreendedorismo surge, assim, como mecanismo de ajustamento dos sujeitos às exigências do mercado globalizado, mascarando contradições estruturais e reforçando a lógica da competitividade individual.

Do ponto de vista histórico, trata-se da continuidade da herança do taylorismo e do fordismo, que separavam funções intelectuais e instrumentais e educavam para a divisão social do trabalho. A diferença é que, no capitalismo flexível, o discurso da autonomia substitui a rigidez da fábrica, mas mantém a mesma lógica de subordinação. O trabalhador, reconfigurado como “empreendedor de si”, assume riscos que antes eram coletivos e perde as garantias mínimas de proteção social. A escola, por sua vez, naturaliza esse ideário, apresentando a precariedade como oportunidade de inovação e o fracasso como falha individual.

Assim, o empreendedorismo na educação constitui expressão ideológica do neoliberalismo, que transforma o direito à educação em mercadoria e legitima a culpabilização do indivíduo por seu sucesso. Ao mesmo tempo, inverte a função social da escola: em vez de formar sujeitos críticos e conscientes de sua inserção histórica, forma trabalhadores adaptáveis, multifuncionais e responsabilizados individualmente pela resolução de contradições sociais que são, em essência, estruturais.

Essa transição, portanto, não deve ser interpretada como processo neutro de inovação pedagógica, mas como apropriação empresarial do espaço educativo. Por meio dela, a educação pública brasileira reforça sua vinculação às estratégias do capital, internalizando valores produtivistas e legitimando a racionalidade técnica como horizonte único. Nesse quadro, torna-se fundamental resgatar a função crítica e emancipadora da escola, na perspectiva da PHC e do materialismo histórico-dialético, que reconhecem a educação como mediação no processo de humanização, e não como instrumento de adaptação passiva ao mercado.

Nas últimas décadas, a apropriação empresarial do processo educativo consolidou-se em normativas recentes, como a Lei n.º 14.666/2023 e a Medida Provisória n.º 1.187/2023, que alçam o empreendedorismo à condição de estratégia de Estado, normatizando-o como política pública estruturante. Sob a lógica neoliberal, tais medidas não ampliam direitos sociais, mas reforçam o projeto de Estado mínimo, em que a educação pública passa a ser cada vez mais gerida sob parâmetros

empresariais, mediante parcerias público-privadas e programas de incentivo à cultura empreendedora.

Esse quadro revela, de um lado, a naturalização da financeirização e mercantilização da educação, que transforma escolas em espaços de disseminação da lógica empresarial; de outro, evidencia a contradição entre política e realidade escolar, uma vez que tais normativas são implementadas sem considerar as condições concretas de trabalho docente, a precarização das escolas e as desigualdades estruturais que atravessam a rede pública. Ao deslocar a função social da escola da formação omnilateral (Saviani, 2008) para a empregabilidade e a autogestão individualizada, o empreendedorismo esvazia o sentido emancipador do trabalho educativo e impõe aos professores a tarefa de formar “empreendedores de si”, em sintonia com as demandas do capital.

Dessa forma, a expansão do empreendedorismo na educação brasileira não se restringe a iniciativas pontuais ou projetos isolados, mas inscreve-se em um movimento político-jurídico mais amplo, que ganha força sobretudo nas últimas décadas e se intensifica a partir de 2020. Essa configuração abre caminho para o próximo capítulo, no qual discutiremos a formação docente continuada como síntese de múltiplas determinações, marcada pelas contradições entre capital e trabalho, pelas tensões entre políticas públicas e realidade escolar e pelo desafio de resgatar o trabalho educativo como prática social voltada à emancipação humana.

4 FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA E EMPREENDEDORISMO NO PROGRAMA GIRA MUNDO

O presente capítulo dedica-se à análise do Programa Gira Mundo, política pública de internacionalização da educação instituída na Paraíba em 2015 e aqui examinada como objeto empírico central desta tese. Após discutirmos, no capítulo anterior, os desafios estruturais e ideológicos que atravessam a formação docente continuada em tempos de mercantilização da educação, deslocamos agora a investigação para compreender como essas determinações se materializam em uma experiência concreta.

O Programa Gira Mundo surgiu em 2015 como resultado de uma articulação entre a Secretaria de Estado da Educação da Paraíba (SEE/PB) e o Instituto Federal da Paraíba (IFPB), com posterior consolidação do papel da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ-PB). Naquele momento, alguns docentes do IFPB já acumulavam experiências com processos de internacionalização da educação e contribuíram com a formatação pedagógica inicial da proposta. A iniciativa, inicialmente voltada ao intercâmbio estudantil, foi posteriormente ampliada para contemplar também os docentes da rede estadual, inserindo-se no campo da formação continuada e projetando-se como inovação no cenário educacional paraibano.

Do ponto de vista institucional, a arquitetura do programa foi central para sua implementação: à SEE/PB coube a descentralização dos recursos orçamentários destinados à formação continuada; à FAPESQ, a mediação jurídica e a formalização de convênios internacionais; e ao IFPB, a contribuição técnica e pedagógica. Esse arranjo possibilitou tanto a viabilização financeira (bolsas, seguros e auxílio aos participantes) quanto a consolidação de parcerias internacionais com universidades estrangeiras, como a Häme University of Applied Sciences (HAMK⁶) e a Tampere University of Applied Sciences (TAMK), da Finlândia, a Mondragón Unibertsitatea, no País Basco, comunidades de cooperação em Israel, além de universidades espanholas e canadenses.

⁶ HAMK universidade multidisciplinar localizada em Kanta-Häme e Pirkanmaa, Finlândia. Oferece programas de bacharelado, mestrado e cursos nas áreas empreendedorismo e negócios, saúde, projetos inovadores, recursos naturais, tecnologia da informação e comunicação e formação de professores.

Do ponto de vista analítico, a gênese do programa expressa duas dimensões interdependentes:

1. Dimensão técnico-pedagógica, associada à busca por qualificação docente e à incorporação de práticas de referência internacional;
2. Dimensão político-institucional, ligada ao interesse da gestão estadual em legitimar-se pela inovação e projetar a Paraíba como vitrine de modernização educacional no Brasil.

Essa dupla determinação evidencia que o programa não deve ser interpretado apenas como um arranjo administrativo bem-sucedido, mas como parte de um movimento maior de reconfiguração das políticas públicas educacionais, atravessadas por contradições de classe, disputas ideológicas e tensões entre emancipação e reprodução da ordem vigente.

Nesse sentido, o capítulo analisa a trajetória histórico-institucional do Programa Gira Mundo entre 2015 e 2024, explorando seus marcos normativos, as disputas político-ideológicas em torno de sua nomenclatura, os eixos formativos que estruturam os intercâmbios na Finlândia, Espanha, Israel e Canadá e a relação entre os projetos desenvolvidos e as práticas pedagógicas dos docentes. Busca-se compreender como o programa, ao mesmo tempo em que amplia horizontes culturais e pedagógicos, reforça contradições estruturais da política educacional paraibana, especialmente no que diz respeito à penetração da racionalidade neoliberal na formação continuada.

Assim, o capítulo procura responder à questão: de que maneira a formação docente continuada promovida pelo Programa Gira Mundo articula-se à lógica do empreendedorismo e às disputas ideológicas que permeiam a política educacional da Paraíba?

4.1 Gira Mundo e Conexão Mundo: disputas ideológicas e contradições estruturais

A trajetória do Programa Gira Mundo evidencia não apenas a sua relevância enquanto política pública de internacionalização da educação, mas também as disputas de caráter político-partidário que atravessaram sua consolidação no Estado da Paraíba. Com a promulgação da Lei nº 11.655/2020, no governo de João Azevêdo, o programa sofreu alterações estruturais, sobretudo quanto à ampliação dos eixos temáticos e à redefinição dos mecanismos de cooperação interinstitucional. No

entanto, é importante destacar que a lei não modificou oficialmente a nomenclatura do programa, que continua sendo denominado legalmente como Gira Mundo.

Apesar disso, passou a prevalecer no discurso institucional da Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (SEECT) o uso da expressão Conexão Mundo, frequentemente veiculada em documentos, plataformas digitais e editais. Essa mudança, embora sem respaldo jurídico, reflete um processo de interpretação simbólica, cujo objetivo foi desvincular a política da gestão anterior de Ricardo Coutinho — sob a qual o programa havia sido instituído pela Lei n.º 10.613/2015.

Na prática, o Conexão Mundo constitui-se como um projeto interno do Programa Gira Mundo, voltado à formação docente em cooperação internacional. A utilização de sua nomenclatura como sinônimo do programa inteiro representa, portanto, um subterfúgio político-partidário, destinado a atribuir identidade própria à gestão de João Azevêdo, mesmo diante da continuidade legal e institucional da política.

A análise do Programa Gira Mundo, a partir de matérias divulgadas nos portais institucionais do Governo do Estado e da Secretaria de Educação, revela ênfase do governo estadual em legitimar o intercâmbio como uma política pública de Estado. Segundo (Serrano, 2019), a criação do programa foi pensada como uma política pública capaz de melhorar os índices da educação básica no estado e, por essa razão, foi sancionada em forma de lei estadual para garantir continuidade.

O discurso oficial articula dois elementos centrais: de um lado, a valorização simbólica de estudantes e professores ao participarem de experiências internacionais, de outro, a visibilidade política da Paraíba no cenário nacional e internacional. Nesse sentido, a internacionalização é apresentada como vetor de desenvolvimento social e econômico, reafirmando uma lógica modernizadora e pragmatista, que associa inovação e cooperação internacional à elevação dos índices educacionais.

Nesse contexto, cabe destacar como o Programa Gira Mundo direcionado a professores foi apresentado no discurso oficial. Segundo Andrade (2019), desde 2017, o Gira Mundo passou a contemplar também professores da rede estadual em capacitações internacionais, com destaque para parcerias na Finlândia, Espanha e Israel. No caso de Israel, foram priorizados docentes efetivos da região semiárida, sob a justificativa de garantir retorno imediato às escolas locais, por meio de projetos

pedagógicos vinculados a tecnologias de convivência com a seca e a práticas de sustentabilidade.

Essa narrativa reforça a ideia de que o programa buscava não apenas ampliar o capital cultural docente, mas também projetar a Paraíba por meio de parcerias estratégicas. O discurso oficial enfatizava ganhos como inovação metodológica, fortalecimento da autoestima profissional e impacto social positivo nas escolas.

No entanto, essa narrativa deve ser problematizada, pois o reconhecimento do programa como “sucesso” não suprime suas contradições materiais. Destacam-se, nesse sentido, o número restrito de docentes contemplados em comparação ao conjunto da rede estadual, a dependência de convênios externos e a ausência de políticas sistemáticas de acompanhamento pedagógico após o intercâmbio. Ademais, a centralidade atribuída às tecnologias, ao empreendedorismo e aos projetos aplicados indica uma orientação alinhada à lógica de organismos multilaterais, na qual a formação docente tende a ser concebida como treinamento para o desenvolvimento de competências instrumentais, em detrimento de uma perspectiva crítico-emancipatória (Saviani, 2013).

Assim, o discurso institucional, ao apresentar o Gira Mundo como inovação e vitrine de modernização, expressa o movimento de reprodução da ideologia neoliberal: valoriza a adaptação ao mercado global e à empregabilidade, mas silencia sobre as condições estruturais da escola pública paraibana. Ao mesmo tempo, abre espaços contraditórios para que professores, ao retornarem, possam tensionar essa lógica por meio de projetos pedagógicos e práticas coletivas.

Esse dilema de nomenclatura revela como as políticas educacionais para formação docente, mesmo quando institucionalizadas, permanecem permeadas por disputas de poder e estratégias de legitimação. Como aponta Gramsci (2001), a luta pela hegemonia se expressa não apenas em decisões estruturais, mas também em disputas culturais e simbólicas, nas quais a autoria e a legitimação das políticas públicas tornam-se arenas de conflito. A denominação Conexão Mundo, nesse sentido, não emerge de uma necessidade pedagógica ou de uma inovação metodológica, mas antes de uma estratégia política de diferenciação em relação ao governo anterior.

A análise da trajetória do Programa evidencia disputas de caráter político-partidário. Um docente e ex-coordenador destacou que a alteração simbólica de nomenclatura para Conexão Mundo não representou mudança substancial de

concepção pedagógica, mas um movimento político de diferenciação entre gestões: *“A estrutura continua a mesma, mas mudaram o nome para marcar autoria. É mais uma disputa de narrativa do que uma mudança real”* (PM-coord10).

Esse depoimento reforça a interpretação de que a luta pela hegemonia se expressa tanto em decisões estruturais quanto no campo simbólico, confirmando a presença da categoria ideologia como elemento explicativo da política educacional na Paraíba.

Entretanto, sob a lente da análise materialista da história, é possível compreender que a questão ultrapassa o campo terminológico: trata-se de uma expressão concreta da luta ideológica em torno da autoria e legitimação de políticas públicas educacionais. Como analisa Saviani (2008), as políticas educacionais se inserem no movimento contraditório do capital, em que práticas de aparente inovação carregam em si elementos de continuidade e reprodução. Nesse caso, embora a nomenclatura seja alterada, a estrutura de funcionamento do programa mantém-se atrelada à mesma lógica de adaptação da escola pública às exigências do mercado.

As entrevistas realizadas com professores(as) evidenciam essa ambiguidade: muitos se referem ao programa alternadamente como Gira Mundo ou Conexão Mundo, sem distinções substanciais, o que reforça a percepção de que a mudança de nome não trouxe impacto pedagógico, mas antes representou uma tentativa de reconfiguração política e simbólica.

Assim, a contradição se manifesta em duas dimensões:

- Plano político-ideológico: disputa entre gestões distintas que buscam apropriar-se da autoria da política, reafirmando o caráter partidário das políticas educacionais;
- Plano estrutural: permanência de uma concepção de educação orientada pelo capital, que prioriza o empreendedorismo, a inovação tecnológica e as competências do século XXI, em detrimento de uma formação crítica e emancipadora voltada às necessidades concretas das camadas populares da Paraíba.

Como ressalta Frigotto (2017), a pedagogia do capital assume formas mutáveis, mas mantém inalterada sua função central: reproduzir a lógica do mercado, seja pela via da formação para o trabalho flexível, seja pela incorporação de discursos como “inovação”, “empreendedorismo” ou “competências socioemocionais”. Dessa maneira, mesmo quando travestido de inovação e cooperação internacional, o

programa continua a operar como instrumento de reprodução da ideologia dominante, alinhado à racionalidade neoliberal.

Na perspectiva do materialismo histórico-dialético, apesar de suas potencialidades formativas e de experiências localizadas promovidas por alguns docentes, o programa tende a reforçar a adaptação da escola pública às exigências do capital global, ao invés de contribuir, de modo sistemático, para a emancipação crítica dos sujeitos históricos que dela participam.

Em síntese, a disputa entre as nomenclaturas Gira Mundo e Conexão Mundo ultrapassa o campo da forma e explicita o conteúdo contraditório das políticas educacionais na Paraíba: ao mesmo tempo em que anunciam inovação e internacionalização, carregam em seu núcleo a lógica da mercantilização da educação, reafirmando o caráter hegemônico da ideologia neoliberal sobre a formação docente e sobre a escola pública.

4.2 Marcos normativos do Programa Gira Mundo (2015–2024)

Segundo dados oficiais do Governo da Paraíba, entre 2015 e 2018 o Programa Gira Mundo promoveu a formação internacional de 171 professores da rede estadual, sendo 151 enviados à Finlândia e 20 a Israel (A União, 2023). Esse movimento representou uma das primeiras iniciativas sistemáticas de internacionalização da formação docente no estado, marcada pela inserção em contextos educacionais distintos — o modelo finlandês, amplamente difundido como referência mundial, e a experiência israelense, centrada em tecnologias aplicadas e inovação educacional.

Do ponto de vista jurídico, o programa foi instituído pela Lei n.º 10.613, de 24 de dezembro de 2015, e posteriormente sofreu alterações com a Lei 11.655/2020 que ampliaram suas modalidades, estendendo a participação não apenas a estudantes do ensino médio, mas também a professores em programas de mobilidade internacional (Paraíba, 2015). Essa mudança revela o esforço da gestão estadual em legitimar, no plano normativo, a internacionalização da educação como política pública estruturada e de longo alcance.

Em 2019, foi implementado projetos derivados do Programa Gira Mundo, como o Centro de Referência em Inovação da Aprendizagem (CRIA), cujo apoio foi recebido pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB). O CRIA iniciou como projeto-piloto em duas escolas de tempo integral no município de João Pessoa,

envolvendo 14 docentes que receberam oito horas semanais de formação para aplicar disciplinas vinculadas à inovação e ao bilinguismo.

Conforme divulgado pelo Portal do Governo da Paraíba (2023), a proposta buscava uma “transformação sistêmica” da rede estadual e municipal, articulando a BNCC às experiências internacionais, sobretudo da Finlândia. Esse movimento reafirma a lógica de apropriação de modelos estrangeiros e a dependência de currículos externos elaborados por organizações privadas, revelando tanto o potencial simbólico de valorização docente quanto a reprodução da racionalidade neoliberal na formação continuada (PARAÍBA, 2023).

Entretanto, a leitura crítica desses dispositivos normativos e dos dados oficiais aponta limites significativos. Em primeiro lugar, o número de docentes beneficiados é irrisório diante do universo da rede estadual, o que demonstra o caráter restritivo e seletivo da política. Em segundo lugar, a escolha dos países parceiros não é neutra: expressa disputas geopolíticas e alinhamentos com modelos educacionais que reforçam a lógica da competitividade, da empregabilidade e da inovação empresarial.

Ao privilegiar parcerias com países centrais (como a Finlândia) e experiências alternativas no campo do cooperativismo (Mondragón), o programa incorpora seletivamente referenciais estrangeiros, mas pouco dialoga com a realidade material das escolas públicas paraibanas, marcadas por desigualdades estruturais, precariedade de infraestrutura e condições adversas de trabalho docente.

Assim, os marcos normativos do Programa Gira Mundo, embora representem um avanço simbólico em termos de internacionalização e valorização da formação docente, revelam também sua face contraditória: de um lado, a legitimação midiática e política de uma experiência inovadora; de outro, a baixa abrangência, a ausência de articulação orgânica com universidades públicas brasileiras após a consolidação do programa e a reprodução de um modelo de internacionalização subordinado à racionalidade do capital global.

Nesse sentido, tais marcos funcionam menos como instrumentos de emancipação docente e mais como dispositivos de legitimação de políticas educacionais alinhadas à lógica neoliberal, em que a internacionalização é convertida em estratégia de distinção política e de conformação da educação às demandas do mercado.

4.3 Empreendedorismo na formação docente: o paradigma do pseudovencedor

No contexto macro e microssocial, observa-se que o crescimento da informalidade, a retirada de direitos trabalhistas e a diluição da figura do “patrão” nas atuais relações de trabalho e produção são elementos naturalizados nas narrativas da ideologia neoliberal. Essa naturalização adentra o campo educacional por meio de discursos aparentemente emancipatórios, como: “trabalho para mim, faço meu próprio horário, não tenho chefe”. Tais afirmações, que aparentam autonomia, ocultam a precarização e dissimulam a contradição entre trabalho e produção: o trabalhador, ao declarar-se “autônomo” nessa lógica, não se reconhece como parte da classe trabalhadora, internalizando a exploração como se fosse liberdade (Gramsci, 1981).

Esse processo também atravessa a atividade docente quando o professor acredita que o trabalho educativo é uma prática autônoma, desvinculada das determinações sociais. Assim, legitima a precarização como falha individual e não como resultado estrutural do capital. O empreendedorismo, nesse contexto, converte-se em narrativa hegemônica de “libertação”, quando, na realidade, reforça a autoexploração e a culpabilização dos sujeitos (Saviani, 2013).

O romantismo em torno do empreendedorismo — a promessa de liberdade financeira e realização pessoal — mascara sua essência ideológica. Sob a ótica neoliberal, ser empreendedor significa ser “empresário de si”, assumindo riscos e responsabilidades sem as garantias históricas da seguridade social. No entanto, como demonstram os dados do Sebrae (2023), mais de 40% das empresas brasileiras encerram atividades antes de completar cinco anos, indicando que a promessa de sucesso não corresponde à realidade material da maioria. A literatura empresarial e os manuais de autoajuda destacam apenas os casos de êxito e silenciam os fracassos, perpetuando o que aqui se denomina paradigma do pseudovencedor.

Dados do Global Entrepreneurship Monitor (Brito, 2023) confirmam a centralidade das condições socioeconômicas no perfil do empreendedor brasileiro. Segundo o relatório, 77% dos indivíduos que pretendem abrir um negócio possuem até o ensino médio e 70% recebem até 3,5 salários mínimos; além disso, a maioria é composta por pretos e pardos (63%) e mulheres (55%). Esses dados evidenciam que o empreendedorismo, longe de ser uma escolha baseada apenas em “oportunidade”, está fortemente associado à necessidade material de sobrevivência da classe trabalhadora. Entre as famílias que recebem até três salários mínimos, 52% dos empreendedores iniciaram atividades por necessidade, enquanto, nas faixas de renda

superiores, a motivação predominante é a oportunidade (71%). Essa disparidade revela que o discurso meritocrático, ao ocultar os condicionantes de renda e escolaridade, contribui para consolidar a ideologia do paradigma do pseudovencedor, na qual a responsabilidade pelo fracasso ou sucesso recai exclusivamente sobre o indivíduo, desconsiderando as determinações estruturais do capital.

A dimensão ideológica do empreendedorismo pode ser observada também nas formas recentes de trabalho algoritmizado, como os aplicativos de transporte e *delivery*. Nesses contextos, o discurso neoliberal produz a figura do “parceiro” ou “quase-sócio”, apagando o vínculo trabalhista e naturalizando a precarização. Conforme demonstra Salles (2024), 77% dos entregadores do *iFood* rejeitam qualquer regulamentação pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), por acreditarem que isso limitaria sua autonomia, ao passo que 87% aceitam mais direitos desde que não afetem sua flexibilidade. Tal contradição revela que a suposta liberdade defendida por essas plataformas corresponde, na realidade, a um modelo de controle intensificado via algoritmos, em que o trabalhador internaliza a lógica do capital como se fosse autonomia.

Nesse modelo, o indivíduo acredita ser dono de sua força de trabalho, de sua renda e de seu destino, sem perceber que se encontra submetido a uma nova forma de gestão invisível, exercida por algoritmos que organizam a oferta e a demanda. Han (2018, p. 24) destaca que se trata da “passagem de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle psicopolítico”, em que a exploração não precisa mais ser imposta, mas sim introjetada como desejo. Essa dinâmica se articula com o discurso educacional do empreendedorismo, que, ao enfatizar protagonismo, flexibilidade e inovação, mascara a precarização e produz subjetividades adaptadas às exigências do capital.

A lógica que hoje atinge motoristas e entregadores por aplicativos se conecta, em outra escala, à formação docente continuada: em ambos os casos, o trabalho é recodificado como “empreendedorismo”, transferindo responsabilidades coletivas para o indivíduo e fortalecendo a ideologia neoliberal do paradigma do pseudovencedor.

Esse paradigma encontra respaldo na lógica meritocrática: atribui o sucesso ao esforço individual, enquanto invisibiliza as condições estruturais de desigualdade. O insucesso, por sua vez, é tratado como falha pessoal, baixa escolaridade, ausência de planejamento ou falta de resiliência, desconsiderando a instabilidade econômica e

a exploração inerente ao modo de produção capitalista. Como analisa Gramsci (1981, p. 12), “somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos”. Nesse sentido, o empreendedorismo cumpre a função de conformismo neoliberal que orienta comportamentos e valores sociais.

No plano educacional, essa ideologia materializa-se por meio da introdução de práticas pedagógicas que exaltam o protagonismo individual, um projeto de vida independente pautado na inovação. Embora possam parecer neutros, esses elementos reforçam a individualização e esvaziam o caráter coletivo e crítico do trabalho educativo. Para Saviani (2013, p. 40), a socialização da cultura deve servir à emancipação humana; no entanto, sob o paradigma empreendedor, a cultura é convertida em “capital humano”, reforçando a função adaptativa da escola às exigências do mercado.

As novas formas de empreendedorismo também evidenciam essa lógica. Por exemplo, o empreendedorismo por necessidade caracteriza-se no âmbito social e digital, surge como estratégia de sobrevivência diante do desemprego estrutural. O empreendedorismo “coach”, por sua vez, apropria-se da psicologia comportamental para vender promessas de sucesso baseadas em autoconhecimento e hábitos, explorando frustrações individuais. Em ambos os casos, observa-se a ocultação das contradições sociais e a legitimação da exploração sob a forma de autogestão e autoculpabilização (Fontes, 2022).

Esse movimento é resultado do avanço do neoliberalismo no Brasil desde a década de 1990, quando as reformas de Collor e Fernando Henrique Cardoso condicionaram a educação à lógica produtivista, vinculando-a ao mercado de trabalho e à competitividade. Mais recentemente, sob a pauta ultraliberal defendida pela extrema-direita, essa lógica intensificou-se com a defesa do Estado mínimo e das parcerias público-privadas, transformando a educação em mercadoria e fonte de lucro (Boito Jr., 2018; Tricontinental, 2024).

Portanto, o empreendedorismo, ao penetrar nas políticas educacionais e na formação docente, funciona como instrumento da ideologia neoliberal: individualiza os sujeitos, coisifica homens e mulheres como variáveis econômicas e desloca o sentido da formação para atender às exigências do capital. Contudo, como observa Cury (1986, p. 75), a educação é também campo de contradição: “se ela é expressão do domínio de classe, é porque antes de mais nada é expressão da luta de classes”.

Assim, mesmo diante do paradigma do pseudovencedor, a formação docente pode tornar-se espaço de resistência e elaboração de alternativas emancipatórias.

4.4 Eixos temáticos do programa Gira Mundo: Finlândia e Espanha

O Programa Gira Mundo estrutura-se em torno de três pilares centrais de formação: empreendedorismo, sustentabilidade e competências de aprendizagem para o século XXI. A justificativa oficial que sustenta esses eixos parte da ideia de que as novas gerações desejam e devem construir “um mundo melhor”, discurso que se alinha a uma tendência global difundida por organismos multilaterais e amplamente adotada por políticas educacionais contemporâneas.

No entanto, essa perspectiva demanda problematização. Ao se afirmar que formar o sujeito empreendedor é condição necessária para a inovação social e para a resolução de problemas coletivos, oculta-se o caráter econômico e mercadológico do conceito, “ser empreendedor”. Em termos práticos, implica abrir e gerir uma empresa, tornar-se pessoa jurídica ou desempenhar atividades autônomas reguladas sob um Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ). Tal prática exige conhecimentos técnicos em áreas como finanças, gestão e marketing, que, nesse caso, passam a ser incorporados ao currículo escolar como conteúdo específico, deslocando a finalidade da educação de sua função social ampla para uma lógica de preparação instrumental e utilitária.

Essa ênfase no empreendedorismo articula-se aos quatro pilares da educação para o século XXI propostos por Jacques Delors (2006), aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, frequentemente reinterpretados, em chave neoliberal, como competências individuais de autonomia, como criatividade e inteligência emocional. Do mesmo modo, o discurso sobre sustentabilidade aparece como componente “ético” e “social” que legitima tais práticas, mas, não raro, reduzido a um fetiche de boas práticas empresariais, sem enfrentar as contradições estruturais da exploração do trabalho e da degradação ambiental.

Por sua vez, a noção de competências de aprendizagem coloca em primeiro plano atributos comportamentais e habilidades adaptativas, vinculando o sucesso do docente ao seu protagonismo individual e reforçando uma concepção meritocrática da educação. Dessa forma, em vez de possibilitar uma formação humana integral, tais

eixos consolidam uma educação voltada à adequação dos sujeitos às exigências do mercado, mascarando o caráter de classe dessa orientação.

No Brasil, o ensino de empreendedorismo ganhou força a partir dos anos 2000, com a publicação do Livro Verde (Takahashi, 2000), marco das políticas de difusão da sociedade da informação. Esse documento, elaborado em parceria entre o MCTIC e o MEC, incentivou a inserção da gestão de negócios e a criação de novos postos de trabalho formais e informais, vinculando-os às práticas pedagógicas. Paralelamente, a participação do Brasil no Global Entrepreneurship Monitor (GEM ⁷) inseriu o país em uma rede internacional de propagação do empreendedorismo, coordenada no Brasil pelo SEBRAE e pelo IBQP. O GEM reforçou a legitimação do empreendedorismo como estratégia de desenvolvimento, mas também como ideologia que orienta políticas públicas de educação (GEM Brasil, 2018).

Nesse sentido, cabe analisar também como a expansão do empreendedorismo ocorreu de forma localizada na educação básica pública da Paraíba. A partir de 2014, observa-se sua inserção na estrutura curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como atividades interdisciplinares e projetos extracurriculares. Já nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e nos cursos técnicos e profissionalizantes, consolidou-se como disciplina escolar. Essa expansão foi viabilizada, sobretudo, por meio de parcerias entre secretarias municipais/estaduais de educação e unidades do Sebrae, que ofertam além de formação continuada para professores, metodologias de ensino e materiais didáticos.

No âmbito das políticas nacionais, a BNCC (2018) consolidou a noção de competências como utilização integrada de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, vinculando-as ao enfrentamento de situações práticas no ambiente de trabalho. Como destaca Wolf (2014, p. 51), o empreendedorismo vem ganhando espaço nas políticas educacionais tanto em termos legais quanto em parcerias público-privadas, constituindo uma adaptação direta dos princípios do modo de produção capitalista ao processo educativo. Assim, a escola e a formação docente passam a ser moldadas por parâmetros de empregabilidade e competitividade, deslocando a centralidade da formação humana para a lógica do mercado.

⁷ O GEM iniciou em 1999 através de parceria de pesquisa acadêmica conduzida pela London Business School (Inglaterra) e Babson College (Estados Unidos). Nessa parceria, dez países foram incluídos e atualmente somam mais de 100 países participantes comprometidos com o empreendedorismo.

Sob essa ótica, observa-se que os eixos formativos do Programa — apesar de promoverem experiências multiculturais e de internacionalização docente — reproduzem a ideologia neoliberal ao individualizar responsabilidades, naturalizar a precarização do trabalho e reduzir a educação a um mecanismo de empregabilidade e competitividade. O desafio, portanto, é compreender que tais eixos não são neutros, mas constituem expressões da disputa entre emancipação e reprodução da ordem vigente, situando o programa como parte de um projeto mais amplo de adequação da escola pública às demandas do capital globalizado.

Os eixos temáticos do Programa Gira Mundo, embora se apresentem como inovação pedagógica, revelam-se como mecanismos de reprodução da ideologia neoliberal no campo educacional. A centralidade atribuída ao empreendedorismo direciona a formação docente a uma perspectiva de adaptação, competitividade e responsabilização individual.

A publicação dos editais de 2019 marcou um momento de ampliação e diversificação dos eixos formativos do Programa Gira Mundo Professores. Foram ofertadas 104 vagas distribuídas entre instituições da Finlândia, Israel e Espanha, destacando-se a inserção da Mondragón Unibertsitatea, referência em educação cooperativa e inclusiva. Enquanto as universidades finlandesas (HAMK e TAMK) reafirmaram o foco em empreendedorismo, inovação e competências do século XXI, e Israel manteve a ênfase em tecnologias sociais aplicadas ao semiárido, a experiência espanhola introduziu uma dimensão fundamentada em práticas cooperativas, de autogestão e solidariedade (Paraíba, 2019).

Esse arranjo revela a dupla face do programa: de um lado, a reprodução da lógica neoliberal, que responsabiliza individualmente professores e estudantes pela inovação e empregabilidade; de outro, a abertura a práticas pedagógicas orientadas por valores coletivos, capazes de tensionar a hegemonia do empreendedorismo como eixo estruturante da política educacional paraibana.

Um exemplo dessa transposição foi a criação, em 2019, do subprograma CRIA (Centro de Referência em Inovação da Aprendizagem), iniciativa derivada do Programa Gira Mundo, que assumiu como eixos centrais a tecnologia, o bilinguismo e o empreendedorismo. Inspirado em experiências internacionais — sobretudo da Finlândia — e apoiado pelo CIEB, o CRIA reafirma o alinhamento entre a política estadual e a racionalidade neoliberal: de um lado, promete protagonismo juvenil e inovação educacional; de outro, transfere aos professores a responsabilidade de

aplicar metodologias prontas, frequentemente descoladas da realidade material da escola pública paraibana (Paraíba, 2019). Assim, o CRIA funciona como extensão da lógica empreendedora e tecnicista.

A formação internacional implementada na Paraíba não permaneceu apenas como experiência pontual, mas se materializou diretamente no currículo da rede estadual. Um exemplo emblemático dessa incorporação foi a criação da disciplina “Colabore e Inove”, fruto do Programa Gira Mundo Finlândia e inserida nas Escolas Cidadãs Integrais a partir de 2019. Inspirada em experiências vivenciadas na Tampere University of Applied Sciences (TAMK), durante intercâmbio promovido pelo Programa Gira Mundo, a disciplina incorporou conteúdos de empreendedorismo, colaboração e inovação social, alinhando-se à lógica das competências e metodologias ativas.

Paralelamente à experiência finlandesa, outro eixo de cooperação foi estabelecido com Israel que, embora com menor número de participantes e apenas na fase inicial do programa, trouxe contribuições significativas para a formação docente. Entre 2015 e 2018, vinte professores da rede estadual participaram da formação no país, com foco em tecnologias sociais voltadas ao enfrentamento dos desafios do semiárido. Dessa experiência resultaram projetos como a recuperação de áreas de preservação permanente degradadas no Rio Paraíba, introduzindo práticas agroecológicas e sistemas agroflorestais em diálogo com agricultores locais. O “Captasol e o Fogão Solar”, ambos desenvolvido em Patos, aproveitam a energia solar para o preparo de alimentos de forma sustentável e de baixo custo (Paraíba, 2019).

Esses projetos evidenciam que a contrapartida docente, exigida pelos editais, materializou-se em ações pedagógicas de educação ambiental, protagonismo juvenil e inovação tecnológica adaptadas à realidade paraibana. Ainda que inseridas no marco da racionalidade neoliberal, tais práticas abriram espaço para experiências críticas no campo da sustentabilidade, fortalecendo vínculos comunitários e mobilizando parcerias com universidades e órgãos de pesquisa.

Implementada em 2019, a disciplina foi concebida e estruturada pelas professoras Luiza Iolanda Cortez e Giovania Lira, após experiências de formação na Finlândia, com orientação da treinadora Hanna Saraketo. O componente curricular está diretamente vinculado à lógica do empreendedorismo e das metodologias ativas, incentivando os estudantes a desenvolverem soluções para desafios cotidianos a partir de projetos colaborativos. Contudo, a incorporação dessa disciplina revela a contradição central analisada neste trabalho: de um lado, a promessa de inovação e

protagonismo; de outro, a inserção de práticas alinhadas ao paradigma neoliberal, que enfatizam competências adaptativas, responsabilidade individual e empreendedorismo como valores centrais da formação escolar. Nesse sentido, “Colabore e Inove” exemplifica como metodologias importadas do intercâmbio internacional são traduzidas em práticas curriculares locais, operando como expressão das contradições no interior da escola pública (Paraíba, 2019).

Nesse movimento de institucionalização do empreendedorismo como eixo da política educacional paraibana, após a experiência inicial com o “Colabore e Inove”, o Governo do Estado instituiu o Programa Ouse Criar, ampliando a agenda de inovação e empreendedorismo para a rede estadual e articulando-a às diretrizes do Novo Ensino Médio e às experiências de internacionalização do Programa Gira Mundo. O Ouse Criar foi instituído pela Medida Provisória nº 286/2019, convertida na Lei nº 11.535/2019, durante o governo João Azevêdo.

Trata-se de iniciativa da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba (SEE-PB) voltada ao fortalecimento da educação para inovação e empreendedorismo na rede estadual. Seu objetivo declarado é estimular o desenvolvimento de jovens empreendedores, promovendo uma cultura de inovação e incentivando a criação de soluções para desafios locais e globais. Assim, o Ouse Criar consolidou-se como instrumento de inserção do empreendedorismo no currículo escolar, funcionando como política complementar ao “Colabore e Inove” e ao CRIA. Ao mesmo tempo em que projeta a Paraíba como laboratório de inovação educacional no Brasil, revela contradições estruturais: restrições orçamentárias, caráter seletivo e orientação ideológica afinada com a lógica da mercantilização da educação.

Para Harvey (2008), a transição do modelo fordista para o regime de acumulação flexível consolidou mudanças de comportamento social centradas no individualismo, em detrimento do coletivismo. Essa configuração fortalece o empreendedorismo como fenômeno social que não apenas organiza práticas econômicas, mas molda comportamentos e valores alinhados às exigências do capital. Dessa forma, os eixos do intercâmbio não se limitam à dimensão pedagógica, mas operam como dispositivos de disseminação de uma racionalidade neoliberal, capazes de redefinir a identidade docente e o papel da escola pública. Essa lógica pode ser melhor observada ao analisarmos como os eixos do empreendedorismo foram trabalhados nas instituições parceiras do intercâmbio — Häme University of

Applied Sciences (HAMK) e Tampere University of Applied Sciences (TAMK), na Finlândia, e Mondragón Unibertsitatea, na Espanha, conforme quadro 7.

Quadro 8 — Eixos temáticos do Programa Gira Mundo nas universidades parceiras

Universidade/País	Empreendedorismo	Sustentabilidade	Competências da aprendizagem
HAMK	metodologias de gestão de projetos; ferramentas digitais aplicadas ao ambiente escolar, empreendedorismo e inovação pedagógica vinculada ao uso de tecnologias.	Sustentabilidade atrelada a práticas educacionais que incorporam recursos digitais, evitando desperdícios e ampliando acesso.	Competências relacionadas à aprendizagem baseada em projetos, integração de tecnologias digitais e salas temáticas inovadoras.
TAMK	Formação para o empreendedorismo, articulando inovação, gestão escolar e competências empreendedoras ligadas à lógica do mercado.	Sustentabilidade abordada como prática institucional vinculada à inovação e ao desenvolvimento tecnológico.	Competências do século XXI destacadas em habilidades de liderança, autonomia, criatividade e adaptabilidade.
Mondragón	Empreendedorismo reinterpretado em chave cooperativa, com ênfase no associativismo e na gestão democrática.	Sustentabilidade integrada ao modelo cooperativista, vinculada à inclusão social, solidariedade e práticas comunitárias.	Competências vinculadas à formação integral, cooperação escola-comunidade e metodologias inclusivas, com base no paradigma cooperativo.

Fonte: Elaboração própria adaptada das entrevistas e dos documentos normativos

Um docente e ex-coordenador do programa revela que a experiência finlandesa gerou desdobramentos concretos no currículo da rede estadual. Foi nesse contexto que se estruturaram o CRIA e a disciplina “Colabore e Inove”, concebidos como produtos diretos da formação na Finlândia: “Os professores que foram para a Finlândia trouxeram projetos que acabaram virando política pública na Paraíba, como o CRIA e o Colabore e Inove” (PM10). Tais iniciativas exemplificam como os eixos de empreendedorismo e inovação foram incorporados de forma estruturada à formação docente e ao currículo, demonstrando a dupla face do programa: de um lado, a abertura para metodologias pedagógicas alternativas; de outro, a internalização da racionalidade neoliberal por meio da valorização da empregabilidade, da inovação tecnológica e do protagonismo juvenil.

Em síntese, os eixos temáticos do Programa Gira Mundo, embora oficialmente justificados como inovações pedagógicas de alcance global, operam, na prática, como dispositivos de reprodução da ideologia neoliberal. A ênfase em competências adaptativas, protagonismo individual e racionalidade mercadológica desloca a

finalidade social da escola, reduzindo-a a um espaço de preparação instrumental para o mercado de trabalho.

As entrevistas demonstram essa constatação. Para PMH1, “o discurso do empreendedorismo era constante e não se vinculava à função crítica da educação, mas ao gerenciamento de projetos escolares como se fossem negócios”. PF12 complementa que “a ideia de sucesso estava sempre atrelada ao desempenho individual e competitivo, e raramente ao coletivo”. Essas percepções se repetem em PM3 e PF4, que criticaram a centralidade da lógica mercadológica em HAMK e TAMK.

Por outro lado, alguns relatos apontaram fissuras e possibilidades de novas interpretações. PF5, por exemplo, destacou que a experiência em Mondragón “trouxe outra dimensão, em que o trabalho educativo se voltava à cooperação e à autogestão, não à competição”. Do mesmo modo, PM6 observou que “lá não se falava em ser empreendedor de si, mas em pensar a escola como espaço comunitário”. Essas experiências sinalizam que, mesmo em um programa hegemonicamente orientado pelo ideário neoliberal, emergem práticas de resistência e apropriação crítica.

O contraste aponta que, enquanto parte dos(as) professores(as) (PM7, PF8, PM9) evidenciou frustrações quanto à aplicabilidade do modelo finlandês à realidade paraibana — especialmente pelo distanciamento das condições materiais das escolas públicas —, outros(as) docentes (PF10, PM11, PF12) identificaram potencialidades no cooperativismo do País Basco como inspiração para práticas pedagógicas voltadas à coletividade.

Portanto, os depoimentos demonstram que o Programa Gira Mundo não constitui uma experiência neutra de internacionalização, mas sim um espaço de disputa ideológica. De um lado, consolida-se a racionalidade neoliberal que transforma a formação docente em treinamento para competências utilitárias; de outro, professores e professoras tensionam as experiências, interpretando conceitos vinculados ao empreendedorismo como um aspecto a ser problematizado diante da realidade da escola pública paraibana. Essa tensão dialética evidencia o caráter contraditório do Programa: simultaneamente instrumento de adaptação às exigências do capital global e possibilidade de abertura a práticas educativas colaborativas.

O Programa Gira Mundo foi instituído pela Lei nº 10.613, de 24 de dezembro de 2015, durante a gestão do Governador Ricardo Coutinho, configurando-se como a primeira política pública de internacionalização da educação básica na Paraíba. Inicialmente voltado para o intercâmbio estudantil, o programa foi posteriormente

ampliado para contemplar também os docentes da rede estadual, inserindo-se no campo da formação continuada e reafirmando o interesse governamental em projetar o Estado no cenário nacional como referência em inovação educacional.

Do ponto de vista institucional, o programa nasceu de um arranjo entre a Secretaria de Estado da Educação da Paraíba (SEE/PB) e a Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ-PB). À SEE coube a descentralização dos recursos orçamentários destinados à formação e à internacionalização; à FAPESQ, por sua natureza jurídica, coube a formalização dos convênios e a mediação com instituições estrangeiras. Essa articulação permitiu tanto a viabilização financeira (bolsas, seguro e auxílio aos participantes) quanto a consolidação de parcerias internacionais, destacando-se as universidades Häme (HAMK) e Tampere (TAMK), na Finlândia; a Mondragón Unibertsitatea, no País Basco; comunidades de cooperação em Israel (Kibbutz Lotan e Ketura), além de universidades espanholas e canadenses.

As experiências formativas variaram conforme os eixos temáticos de cada instituição parceira: em Mondragón, enfatizou-se a educação cooperativa; na HAMK, as tecnologias digitais aplicadas à educação básica e profissional; na TAMK, o foco recaiu sobre o empreendedorismo, as competências do século XXI e a gestão escolar. Esses eixos, por um lado, representaram um avanço em termos de repertório pedagógico e intercultural; por outro, evidenciam o caráter seletivo e ideologicamente orientado das parcerias, uma vez que privilegiam temas alinhados à lógica do mercado e à difusão de metodologias de inspiração neoliberal.

Em 2020, com a promulgação da Lei nº 11.655, sob a gestão do Governador João Azevêdo, o Programa Gira Mundo foi transferido para a Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia (SEECT), ampliando seus objetivos e formalizando um comitê gestor com especialistas em inovação, relações internacionais e desenvolvimento científico. Essa mudança resultou na definição de quatro eixos de atuação: (i) intercâmbio estudantil; (ii) intercâmbio para formação docente; (iii) intercâmbio voltado a setores produtivos; e (iv) intercâmbio interinstitucional para promoção da cooperação internacional. Ao lado desses eixos, foram incorporados objetivos estratégicos, como o estímulo à criação de redes internacionais de ensino e pesquisa, a institucionalização de mecanismos de cooperação entre instituições nacionais e estrangeiras e o fomento à proficiência em línguas estrangeiras.

Apesar dessas inovações, a alteração legal manteve intacto o nome Programa Gira Mundo. O uso do termo “Conexão Mundo” em algumas gestões aparece mais como expediente político-partidário para reconfigurar a autoria da política do que como mudança substantiva de sua concepção. Na prática, trata-se de um projeto interno ao Gira Mundo, e não de uma nova política.

Os dados oficiais indicam que, entre 2015 e 2018, 171 professores foram formados internacionalmente, sendo 151 na Finlândia e 20 em Israel, além de mais de duzentos docentes enviados até 2020. A contrapartida prevista nos editais exigia a implementação de projetos pedagógicos nas escolas da rede estadual, o que resultou em experiências como os projetos-piloto de ensino bilíngue nos bairros Ernani Sátiro e Costa e Silva, em João Pessoa, inspirados no modelo finlandês e posteriormente replicados em outras escolas.

Em termos de impactos, o programa contribuiu para a valorização do magistério e a elevação da autoestima docente, ao mesmo tempo em que se associou a melhorias em indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e em níveis de proficiência em língua portuguesa e matemática. Contudo, esses avanços precisam ser relativizados: se, de um lado, ampliaram o acesso de professores e estudantes a experiências interculturais; de outro, revelam-se frágeis diante da ausência de políticas de acompanhamento, do baixo investimento estrutural nas escolas e da dificuldade de replicar projetos inovadores em um contexto ainda marcado pela precariedade material e pela sobrecarga docente.

A pandemia de COVID-19, em 2020, representou um marco de interrupção dessas iniciativas, suspendendo a parceria com a Finlândia e evidenciando a dependência estrutural de convênios externos. Esse fato expôs uma contradição central: enquanto o programa se apresenta como política de internacionalização emancipadora, também está sujeito às contingências globais e às disputas políticas locais, o que fragiliza sua continuidade, conforme quadro 9.

Quadro 9 — Eixos temáticos, instituições parceiras e base legal do Programa Gira Mundo (2015–2024)

Dimensão	Primeira fase (2015–2018)	Segunda fase (2019–2024)	Observações críticas
Base legal	Lei nº 10.613/2015 (criação do programa, gestão SEE/PB + FAPESQ-PB).	Lei nº 11.655/2020 (migração para SEECT, criação de comitê gestor, ampliação de eixos).	Consolidação do programa como política de internacionalização da educação.
Instituições parceiras	HAMK (Finlândia), TAMK (Finlândia), Mondragón Unibertsitatea (País Basco), comunidades Kibbutz (Israel), universidades canadenses.	Salamanca (Espanha), Mondragón (País Basco), ampliação de convênios em ciência, tecnologia e inovação.	Diversificação de parcerias, com foco em empreendedorismo, inovação e cooperação.
Eixos da formação docente	Cooperação educacional; metodologias ativas; empreendedorismo, aprendizagem baseada em projetos	Empreendedorismo, competências da aprendizagem (TAMK); inovação pedagógica; gestão escolar; ciência, tecnologia e inovação.	O empreendedorismo presente nas duas fases, mas implícito no discurso de inovação e competências
Papel dos docentes	Implementar projetos pedagógicos nas escolas após retorno; difusão parcial de práticas (ensino bilíngue, metodologias cooperativas).	Participação em comitês, replicação de metodologias em escolas cidadãs integrais e técnicas, projetos ligados a empreendedorismo e inovação.	Entrevistas revelam fragilidade na continuidade dos projetos e pouca adesão coletiva nas escolas.
Eixo transversal: empreendedorismo	Pouco explicitado, mas presente nas formações (metodologias ativas e projetos de vida e “espírito empreendedor”).	Central nas formações de TAMK (Finlândia); articulado às políticas da BNCC e Novo Ensino Médio; aparece nas narrativas docentes como aprendizado, mas também como imposição ideológica.	Representa a tradução pedagógica da lógica neoliberal: formar professores como multiplicadores da “educação empreendedora”.
Impactos percebidos	Valorização docente; autoestima da rede; inserção de práticas inovadoras (ensino bilíngue, cooperação).	Avanços em avaliações (IDEB, proficiência); mas projetos pouco replicados; pandemia interrompeu ações.	Contradições: valorização x precarização; inovação x mercantilização.

fonte: Elaboração própria adaptada dos marcos normativos

Com base no Quadro 9, as dimensões do Programa Gira Mundo (2015–2024) evidenciam que, embora concebido como política de formação docente continuada e internacionalização, estruturou-se em torno de contradições fundantes. De um lado, promoveu a valorização profissional e a circulação de metodologias consideradas inovadoras, como a aprendizagem cooperativa, os projetos de vida e o ensino bilíngue. De outro, incorporou progressivamente o empreendedorismo como eixo transversal, alinhado às reformas curriculares nacionais (BNCC e Novo Ensino Médio) e às diretrizes de organismos multilaterais.

As entrevistas com docentes revelam que esse eixo nem sempre foi nomeado explicitamente, mas emergiu de forma latente nos termos competências de aprendizagem para o século XXI, metodologias ativas e práticas de inovação pedagógica. A partir de 2018, contudo, o conceito consolidou-se como marco formativo explícito, sobretudo nas formações realizadas na HAMK (Finlândia), sendo percebido ora como recurso de diversificação didática, ora como imposição ideológica vinculada à lógica de mercado.

Assim, confirma-se que o empreendedorismo se tornou categoria estruturante do programa, tanto como prática formativa quanto como narrativa política de legitimação da internacionalização. Esse duplo movimento produz tensões: enquanto fomenta autoestima e experimentação pedagógica, também impõe a lógica da competitividade, da responsabilização individual e da adequação da escola pública às exigências do capital globalizado. Portanto, o Programa Gira Mundo não se resume a uma política educacional inovadora; expressa um espaço de disputa entre projetos educacionais: de um lado, a formação docente como trabalho educativo voltado à emancipação; de outro, a reprodução da ideologia neoliberal por meio do empreendedorismo. É nessa contradição que se inscrevem os impactos e desafios do programa, que serão aprofundados no próximo subcapítulo.

4.5 Relação entre tema dos projetos e prática docente

A análise das dimensões institucionais e formativas do Programa Gira Mundo evidenciou que, embora estruturado como política de internacionalização e formação continuada, o programa é atravessado por tensões entre inovação pedagógica e reprodução da ideologia neoliberal. Essas tensões repercutem diretamente na elaboração e execução dos projetos pedagógicos exigidos como contrapartida dos

docentes intercambistas. Os projetos constituem o espaço em que as concepções formativas do programa se encontram com o cotidiano da escola pública paraibana, revelando tanto possibilidades de transformação da prática quanto limites impostos pelas condições materiais e pelas orientações ideológicas que permeiam o processo. Assim, a análise da relação entre os temas dos projetos e a prática docente é fundamental para compreender de que modo a formação continuada impacta — ou não — a profissionalização, a identidade profissional e a resistência às determinações do capital no interior da rede estadual de ensino.

As entrevistas realizadas com professores(as) da rede estadual que participaram do Programa Gira Mundo evidenciam múltiplas contradições. De modo geral, os docentes reconhecem que a elaboração de projetos durante o intercâmbio foi uma oportunidade de sistematizar propostas inovadoras; contudo, muitos apontam dificuldades em dar continuidade às experiências após o retorno, seja pela ausência de suporte da Secretaria de Educação, seja pelas condições estruturais precárias das escolas. Tal descompasso entre expectativas da formação internacional e a realidade concreta da rede pública revela limites significativos à efetividade do programa.

Alguns relatos indicam a tendência de adaptação dos projetos à lógica do mercado e do empreendedorismo. O PM3, por exemplo, desenvolveu um projeto centrado em competências do século XXI, inspirado diretamente na formação recebida na TAMK (Finlândia), com ênfase em inovação e gestão escolar. Embora tenha aplicado parte da proposta, reconheceu que o resultado se limitou ao estímulo de habilidades individuais de protagonismo e flexibilidade, alinhando-se à lógica da educação empreendedora que perpassa a BNCC e se concretiza no Ensino Médio. Situação semelhante foi relatada por PF5, que incorporou atividades vinculadas aos temas “projeto de vida” e metodologias ativas, mas sem conseguir articulá-las de forma consistente às necessidades sociais e culturais dos estudantes, resultou em práticas adaptativas, com forte viés de responsabilização individual.

Por outro lado, emergem experiências de interpretação crítica. PF7 relatou que, apesar da ênfase recebida em projetos voltados ao empreendedorismo social, buscou reinterpretar esse eixo a partir da educação cooperativa, promovendo práticas colaborativas entre estudantes e comunidade. PM9 destacou a tentativa de aplicar o conceito de comunidade de aprendizagem, fortalecendo vínculos entre escola e território. Tais iniciativas revelam que, mesmo diante de diretrizes neoliberais, os(as)

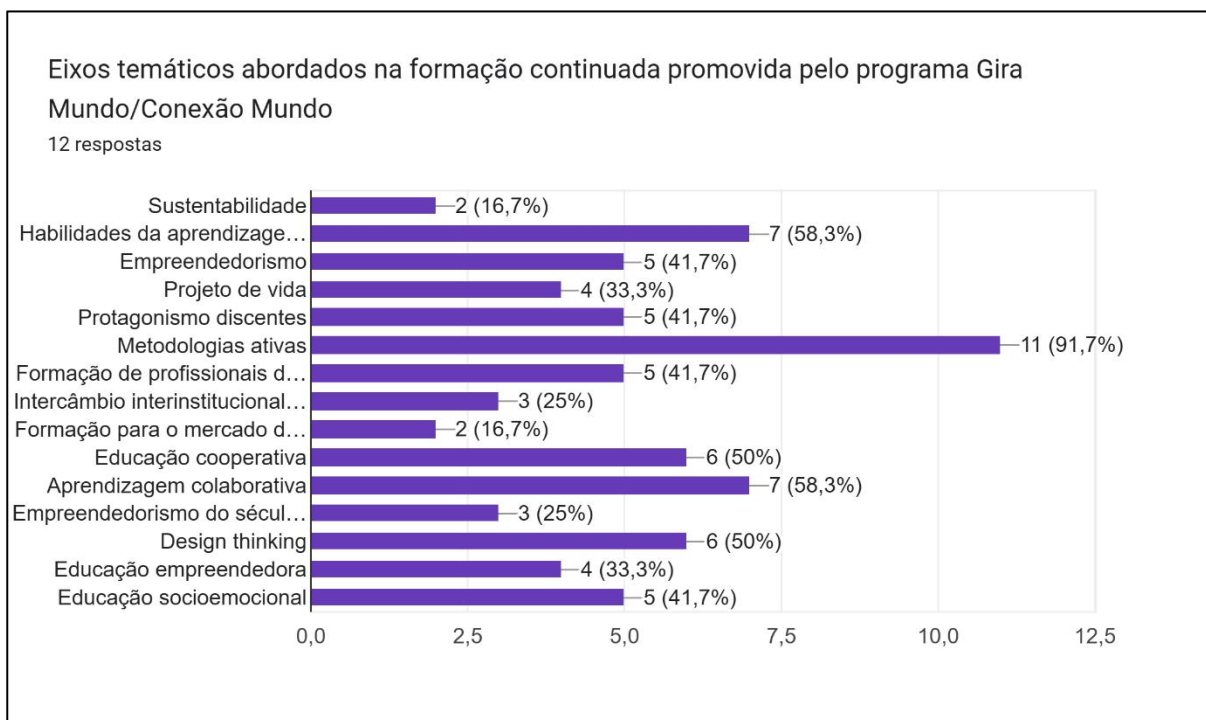
docentes criam fissuras e ressignificam conteúdos, produzindo práticas coletivas de caráter crítico e emancipador.

Dessa forma, a relação entre projetos e práticas escolares não pode ser compreendida de forma homogênea. De um lado, emergem experiências que reforçam a racionalidade do capital, ao privilegiarem competências instrumentais e a lógica do empreendedorismo. De outro, observa-se resistência e criatividade docente, que reinterpreta conceitos e transformam as propostas em experiências coletivas. Nesse movimento contraditório, o Programa Gira Mundo funciona, simultaneamente, como espaço de reprodução da ideologia neoliberal e como terreno de disputa, no qual professores(as) reinterpreta, negocia e, em alguns casos, subverte as orientações recebidas.

As entrevistas confirmam que os projetos explicitam a centralidade do empreendedorismo e das competências adaptativas, conforme relato dos docentes PM3 e PF5 a formação “pautava-se em um modelo orientado ao mercado”, especificamente as práticas de negociação. Em contradição, relatos dos docentes PF7 e PM9 evidenciam tentativas de resistência às temáticas vinculadas ao empreendedorismo — seja pela criação de comunidades de aprendizagem, seja pela adoção de metodologias cooperativas voltadas ao fortalecimento do trabalho educativo coletivo. Assim, o Programa Gira Mundo se revela como espaço de disputa: de um lado, reforça a adaptação da escola pública às exigências do capital; de outro, abre fissuras pelas quais emergem resistências e práticas emancipatórias, analisadas nas perspectivas das categorias de ideologia, reprodução e contradição.

A análise das informações revela ainda que a execução prática dos projetos sofreu condicionamentos externos. Muitos docentes apontaram que temas inicialmente elaborados no Brasil precisaram ser reformulados para atender às exigências das universidades estrangeiras, em especial no eixo do empreendedorismo e das competências do século XXI. PF3 sintetizou essa contradição: *“A gente inicia com uma proposta no Brasil, mas chegando lá tem que mudar tudo para se adaptar às exigências da instituição estrangeira”*.

Conforme mostra o Gráfico 1, embora parte significativa dos(as) participantes tenha conseguido estabelecer alguma articulação entre a proposta inicial e a execução nas escolas, muitos docentes relataram dificuldades ou a necessidade de reformulação do projeto durante o período de intercâmbio.

Gráfico 1 — Relação entre tema dos projetos e prática docente

Fonte: Elaboração própria a partir das informações das entrevistas

Essas alterações não decorreram apenas da liberdade criativa dos(as) docentes, mas, sobretudo, das exigências das universidades estrangeiras parceiras, que conduziram a uma readequação dos temas em direção a enfoques previamente definidos, em especial aqueles vinculados ao empreendedorismo e às chamadas competências do século XXI. Assim, aquilo que originalmente era pensado a partir do contexto escolar paraibano, em muitos casos, precisou ser adaptado a um quadro formativo já pré-determinado.

A fala do docente PM5) é ilustrativa desse processo e complementa a descrição da entrevista, *“Eu desenvolvi um projeto com base no empreendedorismo social, foi uma forma de encaixar com a proposta empreendedora da formação”*. De modo semelhante, a docente (PF3) destacou a ruptura entre a proposta inicial e a prática: *“A gente iniciou com uma proposta no Brasil, mas mudamos tudo para se adaptar às exigências estrangeiras”*.

Esses depoimentos permitem compreender que a formação docente continuada no âmbito do Programa não se limitou a um espaço de troca pedagógica, mas esteve atravessada por direcionamentos ideológicos que priorizam a racionalidade do mercado. O empreendedorismo, nesse sentido, não foi apenas um

eixo formativo, mas configurou-se como categoria estruturante da concepção de internacionalização promovida pelo programa.

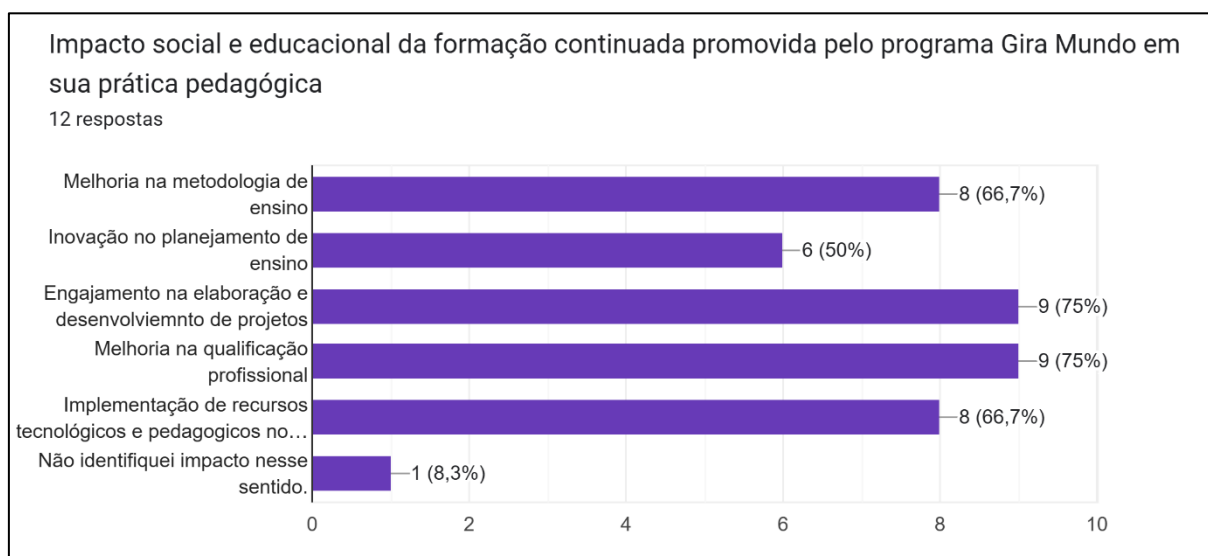
Dentre os docentes entrevistados, um ex-coordenador do programa (PM2 coord.) reforça que os projetos constituíam a “alma do programa”, pois eram a contrapartida formativa que permitia socializar as aprendizagens: *“Esses projetos mostram o retorno para a comunidade escolar”*. Relatos oficiais confirmam essa centralidade. Entre os exemplos mais citados estão o projeto de dessalinizadores movidos a energia solar no Cariri; o “Captasol e o Fogão Solar”, desenvolvido no município de Patos, cuja iniciativa, está vinculada a educação ambiental em áreas de preservação permanente degradadas. Esses casos mostram como os projetos puderam produzir impactos sociais relevantes, ainda que limitados pela falta de continuidade e de apoio institucional.

A implementação dos projetos também se expressa nas experiências noticiadas pelo próprio Governo da Paraíba. Em 2018, por ocasião do encontro dos intercambistas do Gira Mundo Finlândia, destacou-se a criação da *Rede Gira Paraíba de Formação e Colaboração*, com o intuito de institucionalizar os docentes que participaram da formação como multiplicadores das metodologias vivenciadas no exterior.

As narrativas veiculadas nesse contexto ressaltaram tanto a motivação e a valorização profissional geradas pela experiência internacional, descrita como elemento de renovação da prática docente, quanto as dificuldades de transpor modelos pedagógicos oriundos de realidades socioeconômicas distintas, como a finlandesa, para o cotidiano das escolas públicas paraibanas. Assim, ao mesmo tempo em que os discursos reforçavam o caráter simbólico e inspirador da internacionalização, também revelavam os limites estruturais e ideológicos que condicionam a efetiva implementação de tais propostas no sistema estadual de ensino (Paraíba, 2018).

Esses relatos dialogam diretamente com os dados do Gráfico 2, em que 75% dos docentes afirmaram que a participação no programa resultou em melhorias na qualificação profissional e no engajamento em projetos pedagógicos.

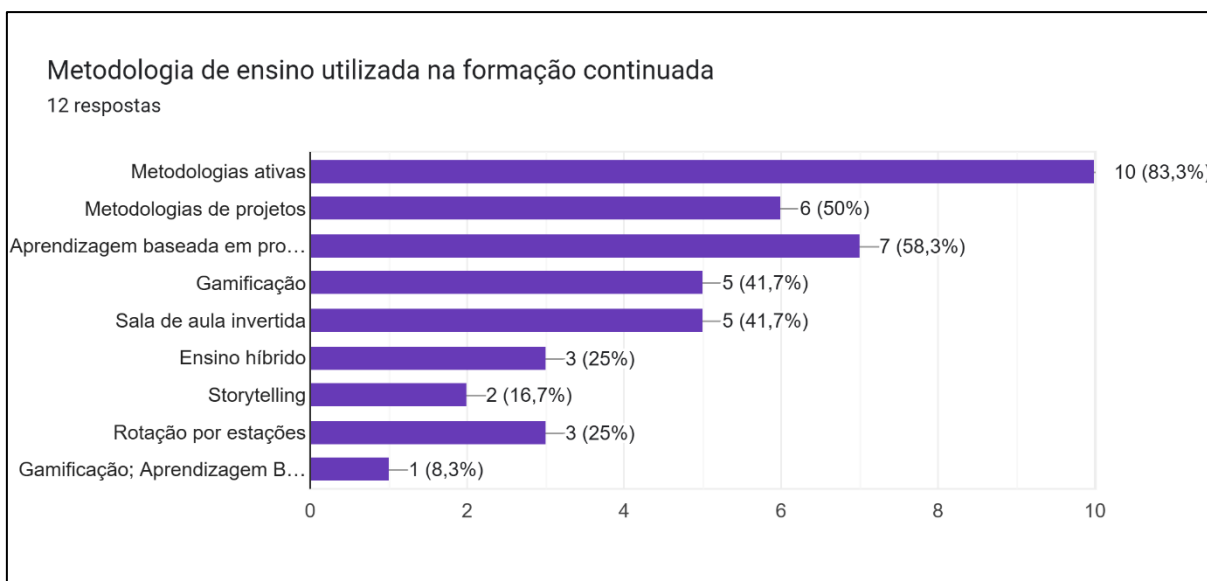
Gráfico 2 — Impacto social e educacional da formação continuada para prática pedagógica



Fonte: Elaboração própria a partir das informações das entrevistas

Contudo, a fala do docente revela também fragilidades quanto à continuidade dessas ações. Muitos projetos, apesar de inovadores, não receberam suporte da Secretaria de Educação para se consolidar nas escolas, resultando em iniciativas pontuais. Esse aspecto foi confirmado pelos professores participantes da pesquisa em que, maioria apontou a falta de infraestrutura e apoio institucional como principal barreira.

No que diz respeito aos eixos formativos, o (PM1coord.) destaca que inicialmente não havia delimitação rígida, sendo os temas escolhidos de forma mais livre pelos professores: *“No começo, os professores escolhiam livremente o tema. Depois, a FAPESQ foi organizando em três eixos: sustentabilidade, soft skills e empreendedorismo”*. Essa evolução normativa confirma a centralidade crescente do empreendedorismo, identificado também nas entrevistas com docentes. No Gráfico 3, observa-se que maioria das metodologias utilizadas no intercâmbio, cerca de 83,3% dos professores citaram o uso de metodologias ativas e 58,3% a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP): práticas frequentemente associadas ao discurso do empreendedorismo e à pedagogia por competências.

Gráfico 3 — Metodologia de ensino utilizada na formação continuada

Fonte: Elaboração própria a partir das informações das entrevistas

Entretanto, nem todos os docentes perceberam essa relação como positiva. Enquanto alguns ressaltaram ganhos metodológicos e diversificação didática, outros apontaram um descompasso entre as propostas estrangeiras e a realidade da escola pública paraibana. Como afirmou o docente (PM 10) *“A Finlândia não cabe no Brasil. A gente se inspira, aprende, mas não dá para copiar. Nossa realidade é outra”*. Essa fala reforça a contradição identificada na análise dos questionários: a mesma formação que amplia repertórios pedagógicos também revela seus limites estruturais quando transposta acriticamente para um contexto de precarização material e sobrecarga docente, modelos de formação distinto da realidade local da Paraíba.

Um desses casos ocorreu com um professor de uma Escola Cidadã Integral Técnica, em Camalaú, que desenvolveu o projeto *“Utilização de áreas de preservação permanente como instrumento pedagógico às ações em educação ambiental”*. O trabalho articulou saberes aprendidos em Israel às necessidades locais do semiárido paraibano que enfrenta problemas de desertificação e degradação da mata ciliar do rio Paraíba. A iniciativa contou com parcerias institucionais do (INSA), Embrapa, UFPB, UFCG e Sebrae), demonstrando como o programa possibilitou práticas interdisciplinares que ultrapassaram os limites da sala de aula, envolvendo alunos, ex-alunos e agricultores ribeirinhos.

Outro exemplo foi o projeto *“Captasol”* desenvolvido por um professor, em Patos, inspirado nas vivências em Israel. A proposta consistiu na construção de fogões e fornos solares com materiais reaproveitados, aproveitando a incidência solar

da região para cozinhar alimentos sem uso de gás. Além de trabalhar conceitos de energia alternativa e sustentabilidade, o projeto contribuiu para a formação de estudantes protagonistas, capazes de articular ciência, inovação tecnológica e práticas comunitárias.

Essas experiências concretizam o que o ex-coordenador sintetizou: os projetos foram, de fato, o núcleo formativo do Programa Gira Mundo, pois obrigavam os docentes a traduzirem aprendizagens internacionais em práticas pedagógicas aplicáveis à realidade local. No entanto, também confirmam a contradição apontada pelo ex-coordenador: apesar da potência inicial, a continuidade e replicabilidade dessas experiências ficaram condicionadas à existência de parcerias externas e ao interesse da gestão estadual, revelando a fragilidade estrutural do programa. Ao mesmo tempo em que produzem inovação e valorização simbólica do magistério, tais projetos ainda se inserem no quadro de tensões entre emancipação e reprodução da lógica neoliberal que atravessa a formação docente.

Assim, a relação entre tema dos projetos e prática pedagógica configura-se como um campo de tensões. De um lado, a formação ampliou a autoestima profissional e incentivou a criação de experiências inovadoras; de outro, mostrou-se permeada pela lógica neoliberal do empreendedorismo, marcada pela responsabilização individual e pela ausência de condições objetivas para a continuidade dos projetos. Em síntese, os depoimentos docentes e a fala do coordenador convergem no reconhecimento de que o programa produziu impactos significativos, mas insuficientes para superar as contradições históricas inerentes a rede estadual de ensino.

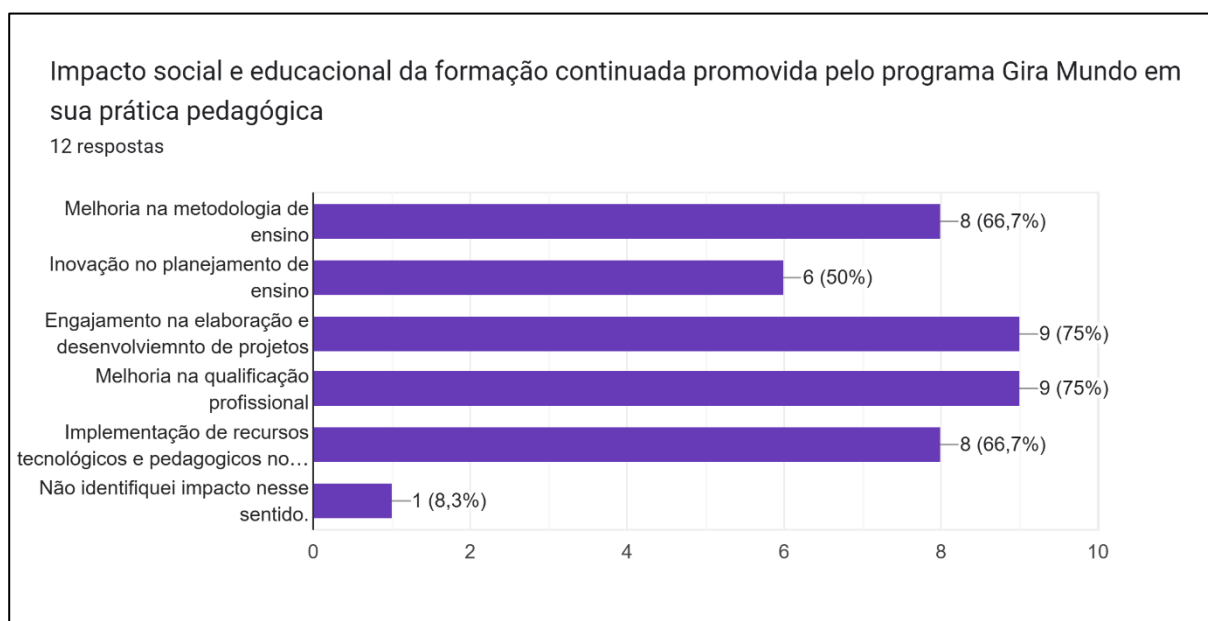
Dessa forma, a análise revela que a relação entre tema dos projetos e prática docente expressa a contradição entre dois movimentos: de um lado, a valorização simbólica de experiências inovadoras que estimulam novas metodologias e ampliam o repertório profissional; de outro, a limitação imposta por uma formação padronizada, que tende a desconsiderar o contexto histórico-social das escolas paraibanas, ajustando-se às exigências externas e à lógica neoliberal de profissionalização.

4.5.1 Impacto social e educacional da formação continuada para a prática pedagógica

As informações empíricas evidenciam que o Programa Gira Mundo trouxe impactos relevantes para a prática pedagógica dos(as) docentes da rede estadual,

embora permeados por limites estruturais. Conforme demonstra o Gráfico 4, as principais dimensões apontadas pelos(as) professores(as) destacam-se: aperfeiçoamento pedagógico, valorização social do magistério, fortalecimento da autoestima profissional e possibilidades de inovação metodológica.

Gráfico 4 — Impactos sociais e educacionais na prática pedagógica



Fonte: Elaboração própria a partir das informações das entrevistas

Nas informações das entrevistas, a valorização docente aparece como elemento simbólico importante: *“A gente volta com outra visão, se sente mais valorizado, tanto pela experiência internacional quanto pelo reconhecimento da escola”* (PF2). Esse reconhecimento social, entretanto, não se converteu de forma integral em melhores condições de trabalho, como destacou outro professor: *“Foi um ganho pessoal e pedagógico, mas quando voltei encontrei a mesma estrutura precária na escola”* (PM4).

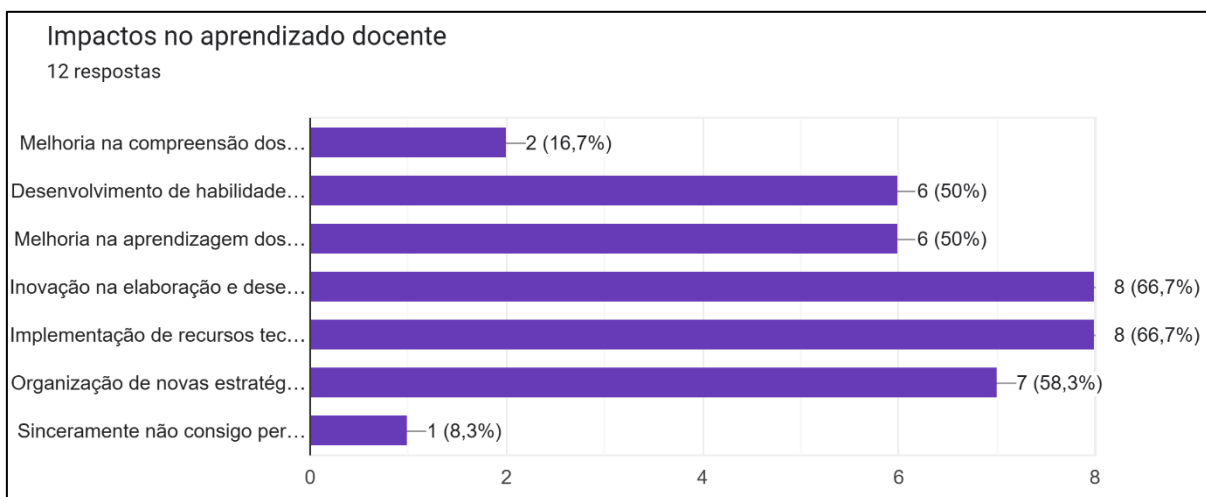
Além disso, o intercâmbio possibilitou uma ampliação do repertório metodológico, mas muitas vezes restrito às condições materiais locais: *“As práticas inovadoras que vimos lá não se aplicam do mesmo jeito aqui, mas ajudaram a repensar a forma de planejar as aulas”* (PF6). Assim, constata-se que o impacto educacional se dá mais no plano da subjetividade e da motivação docente do que na efetiva transformação estrutural da rede pública de ensino.

4.5.2 Aprendizado docente

O impacto da formação continuada promovida pelo Programa Gira Mundo pode ser observado, sobretudo, no aprendizado docente. O gráfico 5, evidencia que 75% dos(as) participantes afirmaram ter melhorado sua qualificação profissional e ampliado o engajamento na elaboração de projetos pedagógicos. Esses dados encontram eco nas falas dos docentes; (PM3) ressaltou: *“O programa me permitiu ter mais segurança para propor projetos e trabalhar de forma interdisciplinar, algo que antes eu não arriscava”*.

Além disso, 66,7% dos entrevistados relataram avanços na metodologia de ensino, em especial pela adoção de metodologias ativas, aprendizagem baseada em projetos e gamificação, que passaram a compor seu repertório didático. Tais estratégias revelam um deslocamento para práticas mais dinâmicas e participativas, como observou um docente (PM1): *“A gente aprendeu a desenvolver nossa prática conforme o modelo apresentado na formação, inclusive, as avaliações de atividades cotidianas seguiram esse ritual”*.

Gráfico 5 — Impactos no aprendizado docente



Fonte: Elaboração própria a partir das informações das entrevistas

No entanto, esse aprendizado encontra limites estruturais. Como apontou a docente (PF4): *“Na Finlândia o uso de tecnologia é comum, as escolas e universidades dispõem desse aparato, na realidade paraibana, nem os docentes conseguem ter acesso aos recursos necessários, imagina os alunos”*. Essa fala revela uma contradição fundamental: embora o programa potencialize a atualização

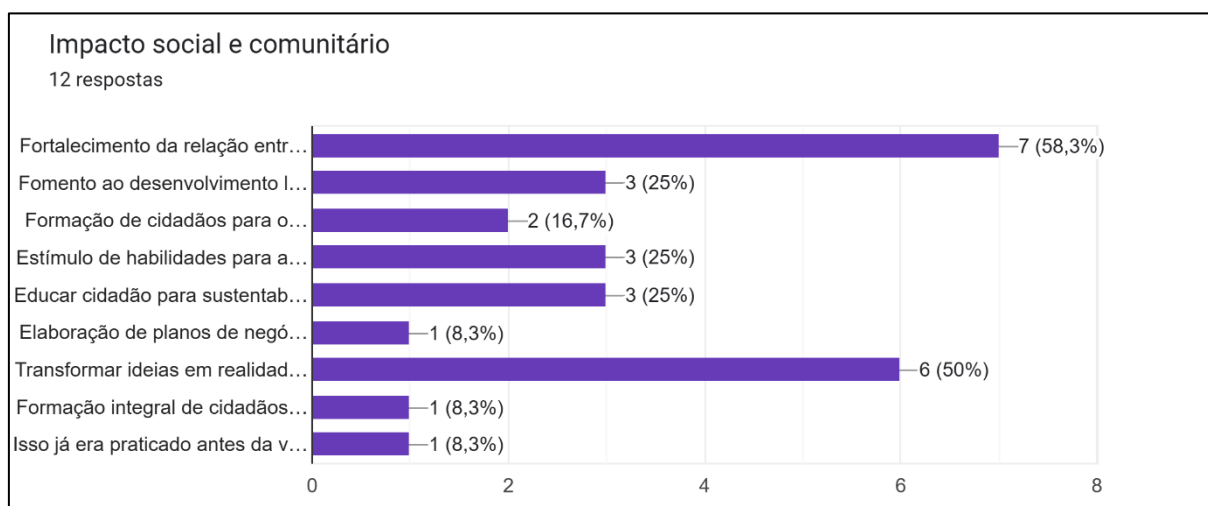
metodológica dos professores, sua efetiva implementação esbarra na precariedade material da escola pública.

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, é possível afirmar que o aprendizado docente promovido pelo Programa Gira Mundo reflete a ambiguidade das políticas neoliberais: amplia repertórios técnicos, mas reforça uma lógica instrumental voltada à eficiência e adaptabilidade, distanciada da perspectiva de emancipação social (Saviani, 2013B; Laval, 2019).

4.5.3 Impacto social e comunitário

Os efeitos sociais e comunitários também emergem como aspecto relevante do programa. O gráfico 6, indica que 66,7% dos docentes perceberam melhorias na aprendizagem colaborativa e nas práticas de integração entre escola e comunidade. Essa percepção foi enfatizada pelo docente (PM6): *“Depois do intercâmbio, passei a valorizar mais o trabalho em grupo com outros professores e também com a comunidade escolar. Aprendi que juntos podemos propor mudanças reais”*.

Gráfico 6 — Impacto social e comunitário



Fonte: Elaboração própria a partir das informações das entrevistas

Os relatos demonstram que os projetos desenvolvidos após o retorno do intercâmbio favoreceram a socialização de experiências, em alguns casos por meio de seminários, oficinas e práticas colaborativas em escolas estaduais. No entanto, muitos docentes denunciaram a ausência de apoio (PF2) *“Faltou suporte da*

Secretaria para expandir os projetos; havia muita cobrança, no entanto, muitas vezes eles ficaram só no papel ou restritos à minha turma”.

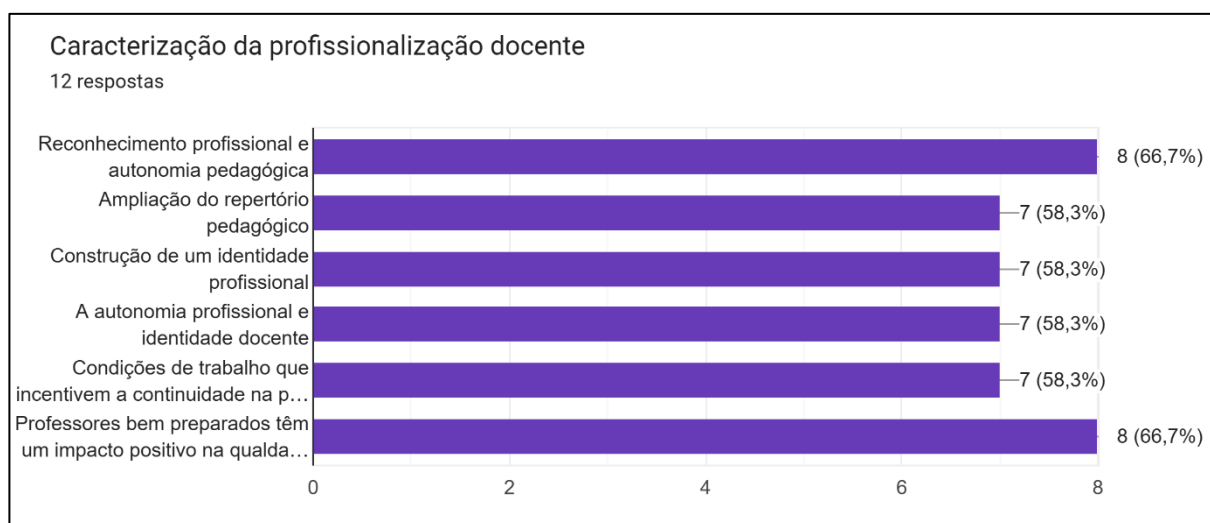
Essa contradição entre potencial e efetividade remete à crítica de Freire (1996), para quem a educação deve ser compreendida como prática da liberdade, voltada ao diálogo e à transformação social. Quando reduzida a experiências pontuais, sem acompanhamento estruturado, a formação perde sua potência emancipadora e se converte em ação fragmentada, incapaz de gerar impacto coletivo duradouro.

Assim, apesar do programa Gira Mundo não ter um eixo específico sobre o campo social e comunitário, as ações resultantes das atividades docentes repercutem diretamente na comunidade e tende a evidenciar tanto uma potência colaborativa quanto uma limitação estrutural, vinculada à ausência de políticas de continuidade e de valorização das práticas docentes.

4.5.4 identidades profissional

Outro aspecto observado na pesquisa diz respeito à construção da identidade profissional docente. O Gráfico 7, aponta que os principais efeitos da formação internacional se concentram em três dimensões: (i) reconhecimento da docência como profissão socialmente relevante; (ii) sentimento de pertencimento a uma comunidade internacional de educadores; e (iii) fortalecimento da autonomia pedagógica.

Gráfico 7 — Identidades profissionais



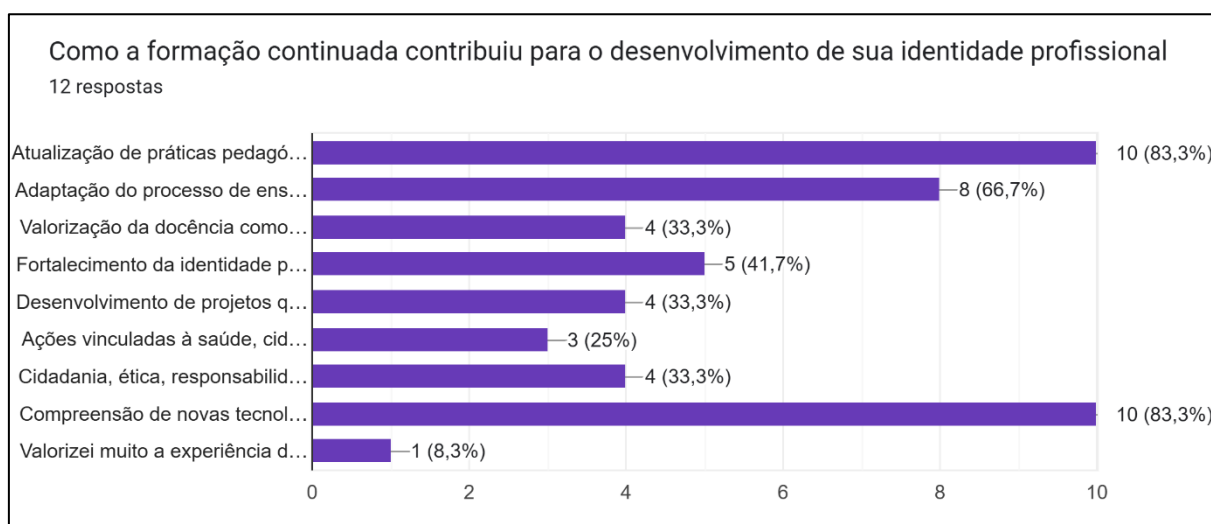
Fonte: Elaboração própria a partir das informações das entrevistas

Os depoimentos dos(as) entrevistados(as) confirmam esse movimento: *“Voltar do intercâmbio me fez acreditar mais na profissão, apesar de todas as dificuldades, me sinto mais professor”* (PM9). Já uma docente enfatizou o fortalecimento da identidade coletiva: *“A gente percebe que não está sozinho, que faz parte de uma rede maior de professores que lutam pelos mesmos objetivos”* (PF5).

Contudo, também emergem contradições. Para alguns(as), a experiência internacional gerou distanciamento entre expectativas e realidade: *“A gente volta achando que vai poder transformar muita coisa, mas encontra uma realidade que limita, e isso causa frustração”* (PM11). Essa ambiguidade revela que a identidade profissional é fortalecida no plano ideológico, mas tensionada pela ausência de políticas estruturais de valorização docente no Brasil.

O impacto do programa também se refletiu na identidade profissional dos(as) docentes. O gráfico 8, demonstra que 83% relataram fortalecimento da autoestima e da segurança profissional, um dado que sugere valorização simbólica e legitimação da docência. Como relatou um professor (PM1): *“Participar do Gira Mundo foi um divisor de águas, me senti mais valorizado como profissional, e isso refletiu na minha prática e no meu relacionamento com os alunos”*.

Gráfico 8 — Formação continuada e desenvolvimento da identidade profissional



Fonte: Elaboração própria a partir das informações das entrevistas

A docente (PF5) destacou o caráter identitário e de pertencimento global: *“O intercâmbio fez com que eu me reconhecesse como parte de uma rede internacional*

de educadores, o que me deu mais confiança e identidade profissional”. Esses relatos mostram que a experiência internacional promoveu um reposicionamento subjetivo, reafirmando a importância social da docência.

Entretanto, surgem também frustrações relacionadas à falta de reconhecimento material. O docente (PM7) sintetizou: *“A gente volta mais motivado, mas não tem retorno na carreira; é como se fosse só uma experiência pessoal”*. Essa fala revela a contradição entre uma valorização simbólica e ausência de progressão funcional, já que a formação não é contabilizada como especialização no plano de carreira.

A identidade profissional, nesse contexto, é construída entre tensões: de um lado, o orgulho e a motivação derivados da participação no programa; de outro, a desvalorização estrutural e a ausência de políticas efetivas de valorização docente. Conforme Saviani (2013b), essa contradição expressa a luta entre capital e trabalho no interior da escola, em que os professores oscilam entre o reconhecimento e a precarização objetiva de sua condição profissional.

A análise do Programa Gira Mundo permitiu evidenciar como uma política de internacionalização da educação pode condensar, em um mesmo movimento, potências formativas e mecanismos de reprodução da racionalidade neoliberal. Do ponto de vista institucional, a arquitetura interorganizacional (SEE/SEECT e FAPESQ–PB e parceiros estrangeiros) deu tração administrativa e financeira à proposta, viabilizando bolsas, convênios e trilhas de formação no exterior. Do ponto de vista político-simbólico, porém, a disputa de nomenclaturas (“Gira Mundo” versus “Conexão Mundo”) revelou a dimensão hegemônica da política pública, na qual a luta por autoria e legitimação convive com a continuidade de diretrizes e com um mesmo horizonte de adaptação da escola às exigências do mercado.

Os marcos normativos (2015–2024) consolidaram a internacionalização como política de Estado, mas o seu alcance permaneceu restrito quando comparado ao universo da rede: poucos beneficiários, dependência de convênios externos e frágil institucionalização do pós-intercâmbio (acompanhamento, mentoria, condições de replicação). Ao mesmo tempo, a seleção de parceiros e eixos temáticos – com ênfase em empreendedorismo, competências do século XXI e inovação – inseriu a formação docente em um repertório global alinhado a agendas multilaterais, frequentemente traduzidas, no cotidiano escolar, em competências instrumentais pautadas em desempenho e responsabilização individual.

Nesse quadro, o empreendedorismo emergiu como categoria estruturante. Em sua dupla face – promessa de inovação/solução de problemas e “sonho” de autogestão – ele operou como vetor de individualização do trabalho docente e da meritocracia do sucesso escolar. A seção quatro demonstra que essa matriz não é neutra: articula-se a processos mais amplos de financeirização da educação, de precarização do trabalho e de difusão de uma subjetividade compatível com a lógica de funcionamento de uma “empresa”. Nesse contexto, o “paradigma do pseudovencedor” descreveu o descompasso entre retóricas de autonomia e as condições materiais que constroem a prática.

A leitura dos eixos internacionais reiterou a ambivalência do programa. As formações na HAMK e TAMK fortaleceram repertórios metodológicos (metodologias ativas, ABP, gestão de projetos, uso de tecnologias), mas tenderam a ancorá-los em lógicas de inovação competitiva e “empregabilidade”. Já experiência vivida no intercâmbio em Mondragón demonstra fissuras relevantes na concepção docente, ao tensionar o ideário empreendedor com referências cooperativas, associativas e comunitárias. Essa heterogeneidade indica que a internacionalização pode tanto reiterar o produtivismo quanto abrir brechas para leituras críticas e socialmente referenciadas na prática docente.

A relação entre formação e escola apareceu nos projetos como ações de contrapartida. Eles funcionaram como lugar privilegiado de tradução das aprendizagens: quando houve apoio institucional e parcerias (universidades, órgãos de pesquisa, comunidades), surgiram práticas em sustentabilidade, educação ambiental e tecnologias sociais; quando faltaram infraestrutura, tempo institucional e políticas de continuidade, as iniciativas tenderam a se fragmentar e a se reduzir à inovação didática pontual. Mesmo assim, os relatos indicaram ganhos subjetivos e profissionais – autoestima, reconhecimento simbólico, repertório didático –, ainda que insuficientes para alterar a estrutura de condições de trabalho.

Em síntese, a seção evidencia uma contradição constitutiva: o Programa Gira Mundo simultaneamente valoriza e visibiliza a docência, democratiza experiências interculturais e oferece novos instrumentos pedagógicos; mas, ao mesmo tempo, centraliza o empreendedorismo como metalinguagem formativa, desloca a finalidade social da escola para a empregabilidade e subestima as determinações materiais que definem a vida do trabalho docente. É nesse contexto entre adaptação e crítica, entre

inovação e mercantilização que podem surgir possibilidades de resistência pedagógica.

Por fim, a formação continuada é campo disputado. Concebido como um modismo na educação contemporânea, o empreendedorismo opera como ideologia organizadora da política educacional; ainda assim, a prática docente produz contradições capazes de reorientar projetos para horizontes crítico-emancipadores. É sobre essas disputas – seus limites, possibilidades e mediações – que a próxima seção avançará, examinando os desdobramentos analíticos da formação docente.

5 CONCEPÇÃO DOCENTE ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROGRAMA GIRA MUNDO

Essa seção desloca a análise para o plano subjetivo das concepções docentes. A partir das entrevistas realizadas com professores(as) participantes do Programa Gira Mundo, busca-se compreender como os sujeitos da prática educativa percebem a formação continuada, quais valores e princípios orientam suas interpretações e de que modo se posicionam diante da ideologia do empreendedorismo presente na formação continuada.

A seção anterior evidenciou as bases ideológicas que estruturam o Programa, destacando como os eixos formativos — empreendedorismo, sustentabilidade e competências da aprendizagem para o século XXI — se configuram como dispositivos de disseminação da racionalidade neoliberal, ao mesmo tempo em que abrem espaços contraditórios para práticas pedagógicas colaborativas. Essa tensão entre reprodução e resistência insere-se no debate sobre a formação docente continuada e constitui o pano de fundo das análises aqui desenvolvidas.

Nessa seção, avançamos para a análise empírica da pesquisa realizada com professores da rede estadual da Paraíba que participaram do programa Gira Mundo entre 2015 a 2024. A concepção docente acerca da formação continuada é tomada como expressão de múltiplas determinações: revela tanto a incorporação de narrativas hegemônicas quanto resistências críticas, reinterpretadas em práticas pedagógicas concretas.

As informações foram coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas e de um questionário on-line (Google Formulários), abrangendo perguntas direcionadas às experiências do intercâmbio em universidades da Finlândia e da Espanha. Os resultados são sistematizados em gráficos e quadros analíticos resultantes das entrevistas, permitindo visualizar tendências, convergências e divergências nas respostas. Ao problematizar essas concepções, procuramos elucidar em que medida o programa contribui (ou não) para o fortalecimento da profissionalização docente.

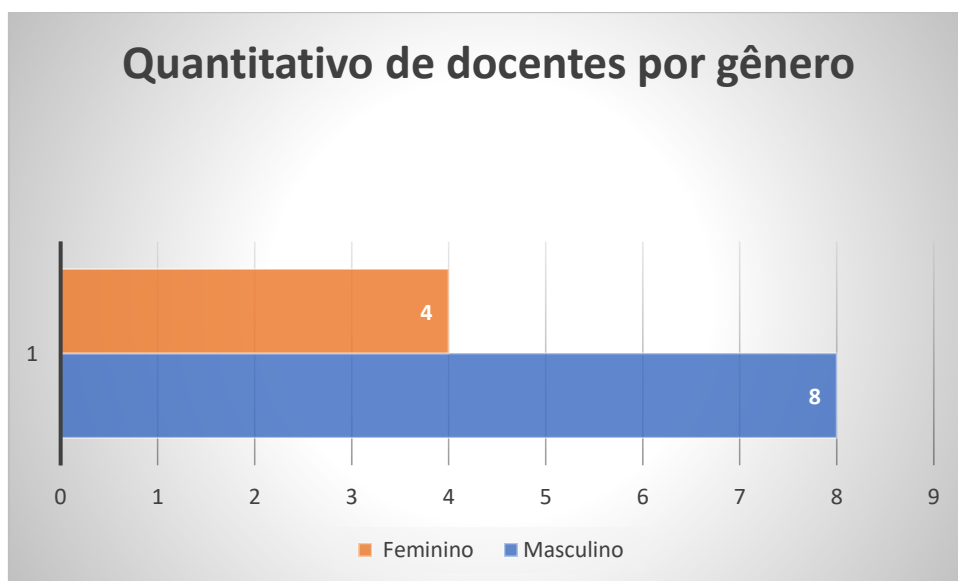
5.1 Perfis sociais e acadêmicos dos(as) participantes

A caracterização dos perfis sociais e acadêmicos dos(as) docentes entrevistados(as) permitem compreender os nexos entre a trajetória individual de

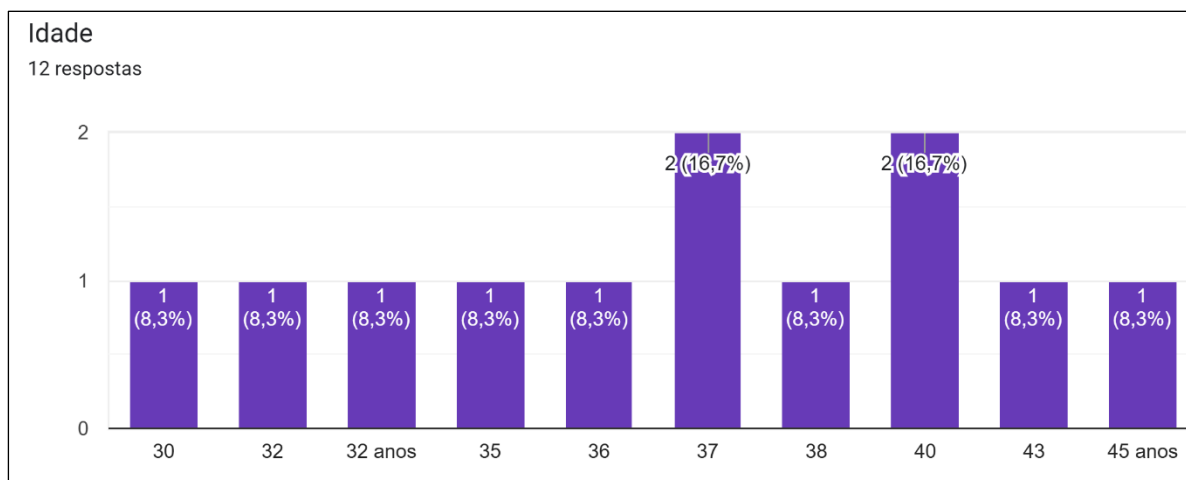
formação e as condições de apropriação das experiências vivenciadas no Programa Gira Mundo. As informações coletadas junto a 12 professores(as) revelam um conjunto de regularidades que ajudam a problematizar os limites e possibilidades da política de formação continuada.

A análise dos perfis dos docentes entrevistados evidencia dois aspectos importantes. Conforme o Gráfico 9, observa-se predominância do gênero masculino. Já o Gráfico 10 mostra maior concentração etária entre 37 e 40 anos, com quatro docentes (33,4%) nesse intervalo, indicando que a maioria dos participantes possui idade intermediária, marcada por relativa estabilidade profissional e experiência acumulada. Esses dados reforçam a necessidade de considerar tanto a questão de gênero quanto a fase de maturidade profissional dos(as) docentes na análise dos impactos do Programa Gira Mundo sobre a formação continuada e a prática pedagógica.

Gráfico 9 — Quantitativo de docentes por gênero

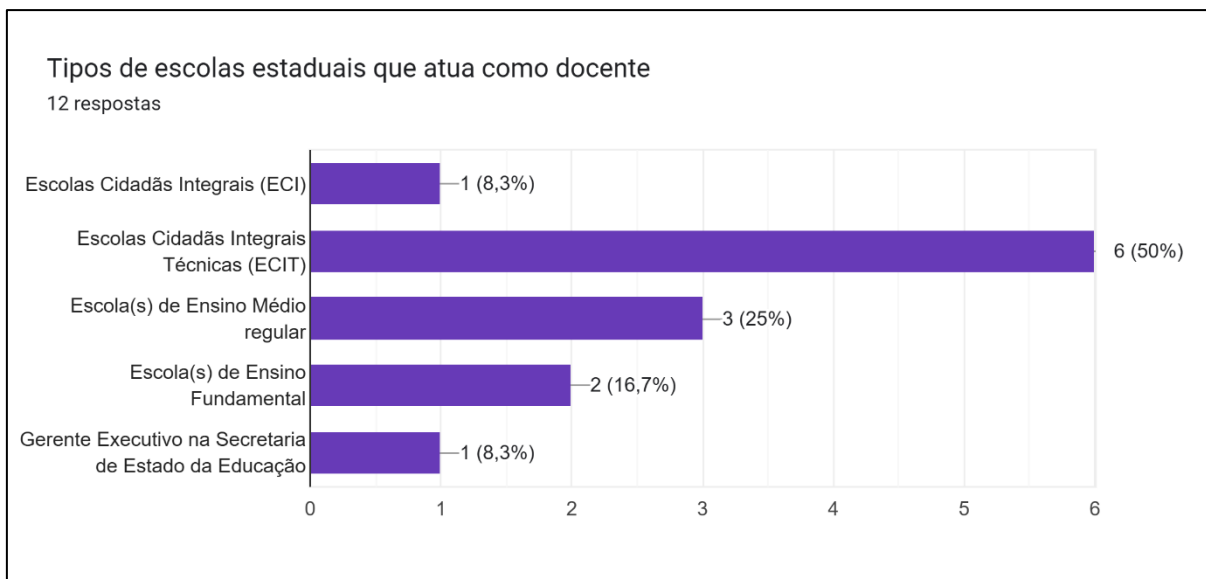


Fonte: elaboração própria a partir das informações da pesquisa (2024)

Gráfico 10 — Idade dos(as) participantes

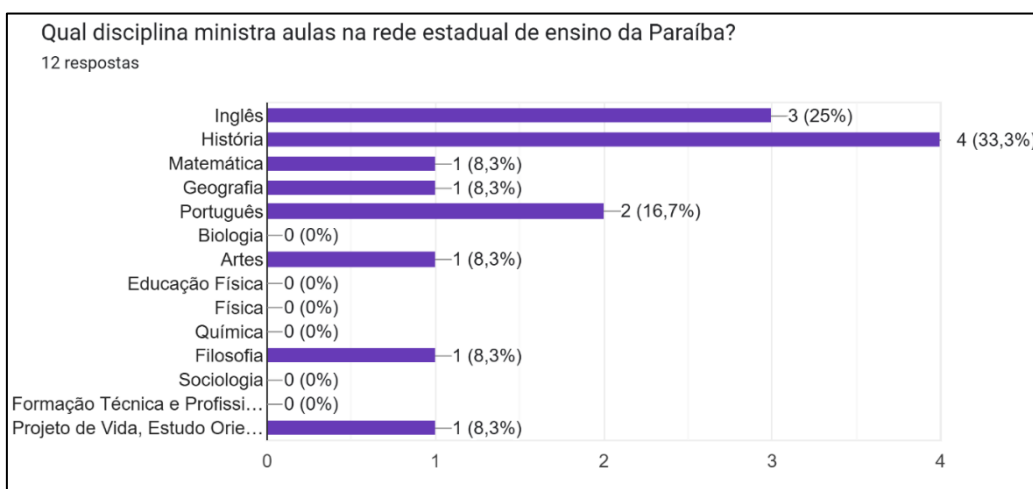
Fonte: elabora própria a partir das informações da pesquisa (2024)

O gráfico 11, referente aos tipos de escolas estaduais em que atuam os docentes entrevistados revela a predominância das Escolas Cidadãs Integradas Técnicas (ECIT), que concentram 50% dos participantes da pesquisa (6 docentes). Em seguida, aparecem as Escolas de Ensino Médio regular, com 25% (3 docentes), e as Escolas de Ensino Fundamental, representando 16,7% (2 docentes). Já as Escolas Cidadãs Integradas (ECI) e a atuação em cargo de gestão executiva na Secretaria de Estado da Educação foram mencionadas por apenas 1 participante, correspondendo a 8,3% do total. Esse panorama evidencia que a maior parte dos docentes vinculados ao Programa Gira Mundo está inserida em escolas técnicas de ensino médio em tempo integral, contexto que reforça a centralidade da inovação e do empreendedorismo como eixos estruturantes da política educacional paraibana.

Gráfico 11 — Tipos de escolas estaduais que atua como docente

Fonte: elabora própria a partir das informações da pesquisa (2024)

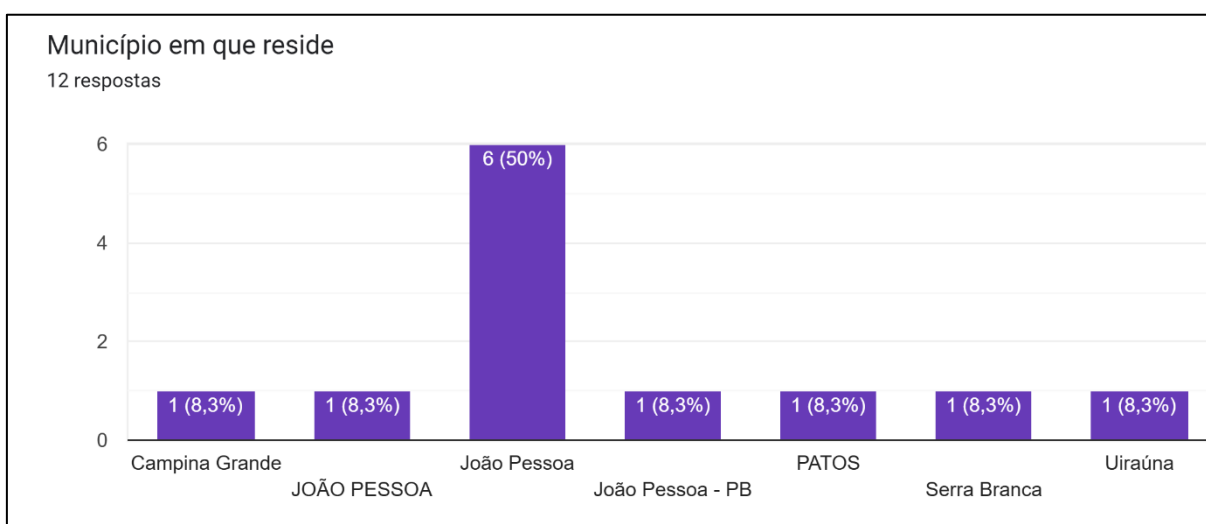
As disciplinas de atuação dos(as) participantes concentram-se em História (33,3%) e Inglês (25%), seguidas por Matemática e Biologia, conforme informações do gráfico 12. A predominância de docentes de Inglês se explica pela exigência de proficiência linguística como critério de seleção, enquanto os(as) de História trazem um olhar mais crítico sobre a dimensão ideológica da formação. Como destacou a docente (PF5): “Na minha área de História, a gente consegue enxergar melhor como o discurso de empreendedorismo está presente como ideologia”.

Gráfico 12 — Disciplina que ministra aulas na rede estadual de ensino da Paraíba

Fonte: elabora própria a partir das informações da pesquisa (2024)

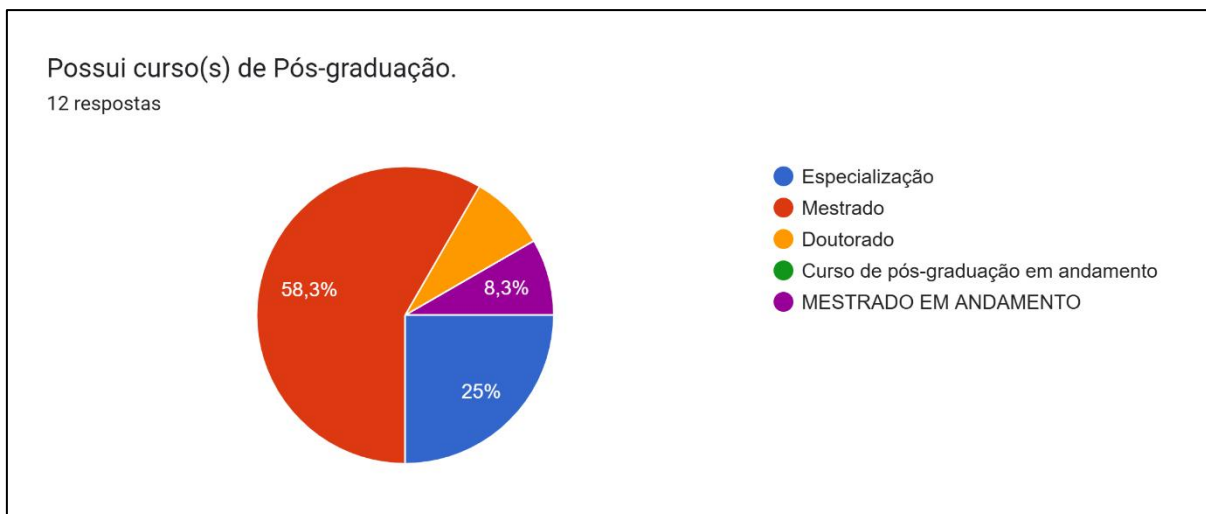
O gráfico apresentado evidencia a distribuição dos municípios de residência dos docentes entrevistados. Observa-se que a maioria (50%) reside em João Pessoa, capital do estado, o que revela a centralidade urbana na composição do grupo investigado. Além disso, há presença de docentes em outros municípios do interior, como Campina Grande, Patos, Serra Branca e Uiraúna, cada um representando 8,3% da amostra. Essa dispersão territorial demonstra que, embora a capital concentre a maior parte dos professores, o Programa Gira Mundo também alcança docentes de diferentes regiões da Paraíba, o que reforça sua capilaridade e impacto no interior do estado. Essa diversidade geográfica sugere que a política de internacionalização repercute de modo diferenciado, considerando as distintas realidades socioeconômicas e educacionais das localidades de origem dos participantes.

Gráfico 13 — Município em que reside



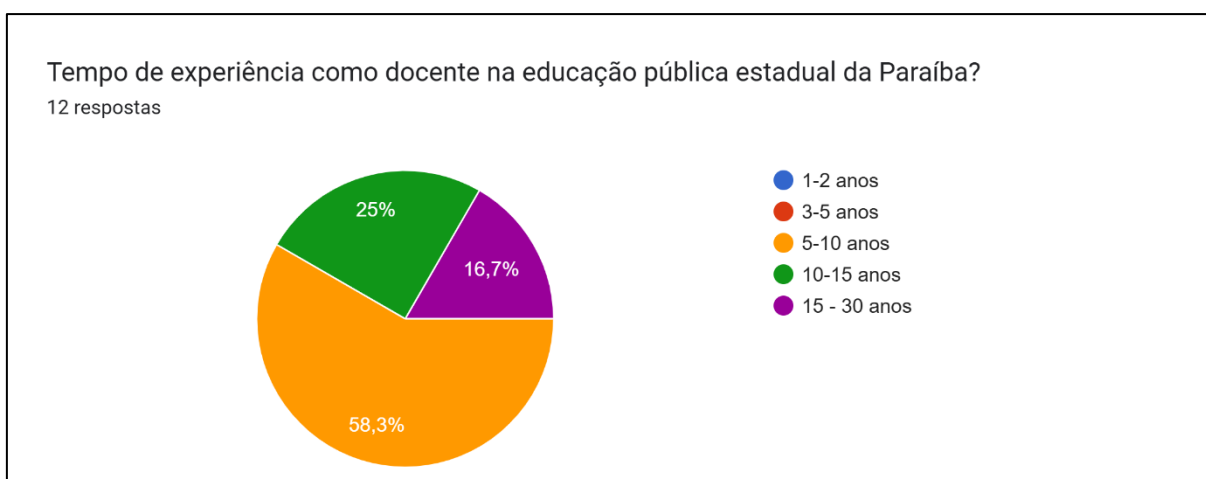
Fonte: elabora própria a partir das informações da pesquisa (2024)

Em termos de escolaridade, 58,3% dos(as) entrevistados(as) possuem título de mestrado e parte deles(as) cursa doutorado, configurando um grupo com trajetória acadêmica consolidada. Esse perfil sugere que o acesso ao programa se deu entre docentes com níveis de formação elevado, o que restringe o alcance democratizante da política, como demonstram informações do Gráfico 14 e a fala da docente (PF3): *“A gente percebe que a seleção não é para todos, exige nível alto de formação e proficiência, o que acaba excluindo colegas que também gostariam de participar”*.

Gráfico 14 — Formação acadêmica

Fonte: Elabora própria a partir das informações da pesquisa (2024)

No que diz respeito à experiência profissional, 58,3% possuem entre 5 e 10 anos de atuação docente, revelando um grupo com vivência significativa no cotidiano escolar. Conforme demonstra informações do gráfico 7 e o relato do docente (PM2), *“Eu já tinha experiência de sala de aula e pude comparar o que vi lá fora com a nossa realidade, percebendo o que era possível trazer e o que não fazia sentido aqui”*.

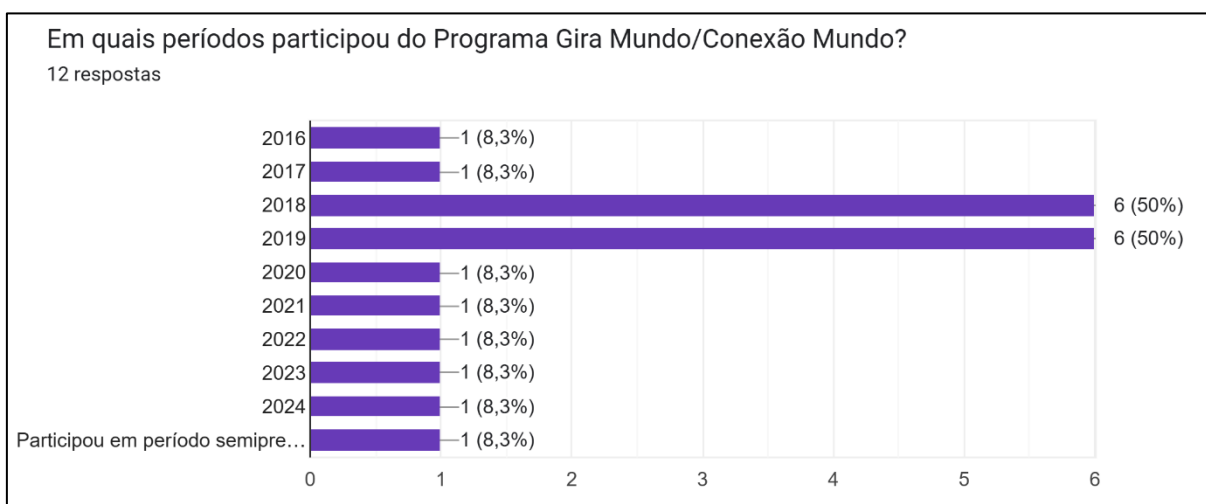
Gráfico 15 — Experiência como docente na educação pública estadual da Paraíba

Fonte: Elabora própria a partir das informações da pesquisa (2024)

Quanto ao período de participação, 2015 e 2024, 50% das experiências ocorreram entre 2016 e 2019, período em que o programa alcançou maior abrangência da primeira fase. No que se refere ao destino, a Finlândia aparece como principal referência (75%), seguida da Espanha/País Basco (16,7%). A ênfase no

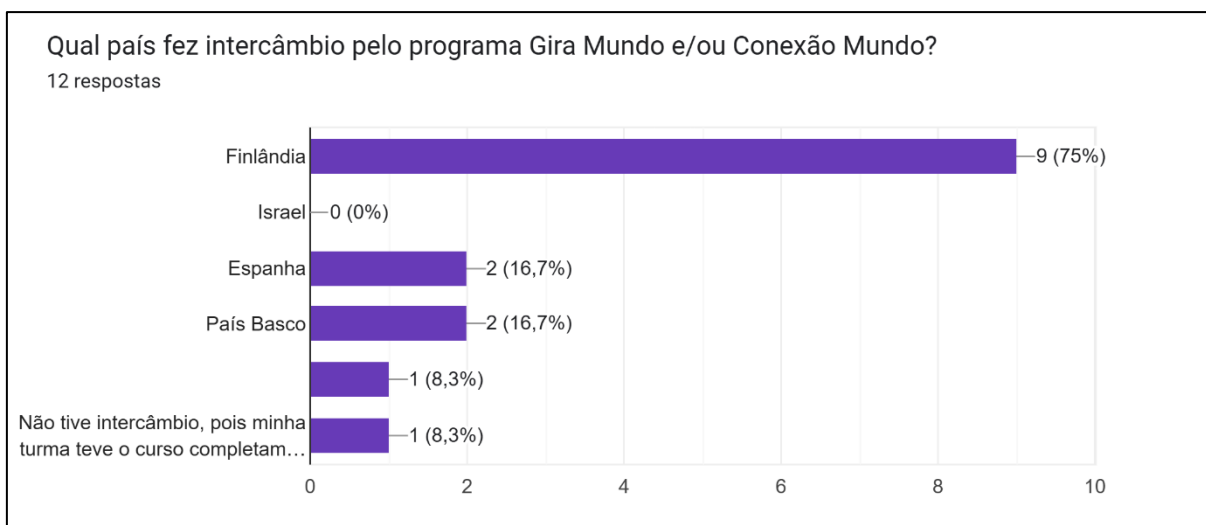
modelo finlandês reforça a seletividade cultural do programa e sua inserção em um circuito global de difusão de práticas escolares consideradas “inovadoras”, como demonstra informações do gráfico 16. Um docente (PM4) relatou: *“Na Finlândia o discurso era sempre sobre eficiência e engajamento, mas quando voltei percebi que nossa realidade estrutural não permite aplicar muita coisa do que vi lá”*.

Gráfico 16 — período participação no intercâmbio



Fonte: Elabora própria a partir das informações da pesquisa (2024)

O gráfico 17, demonstra a predominância da Finlândia como principal destino de intercâmbio, concentrando 75% das participações (9 docentes). Esse dado revela a centralidade do modelo educacional finlandês no imaginário de inovação pedagógica e na formulação das políticas de internacionalização da Paraíba. Em contrapartida, Espanha e o País Basco ambos registraram 16,7%, enquanto Israel, apesar de ter efetivado intercâmbio com participação de docentes na fase inicial do programa, não apresentou registro de participante na pesquisa. Além disso, 8,3% dos docentes indicaram não terem realizado o intercâmbio devido à conclusão do curso em formato remoto. Esses números apontam tanto para a seletividade dos destinos priorizados quanto para a dependência de contextos internacionais específicos, com forte concentração em um único modelo de referência (Finlândia), o que reforça as tensões entre diversidade de experiências e homogeneização da formação.

Gráfico 17 — País destino do intercâmbio

Fonte: Elabora própria a partir das informações da pesquisa (2024)

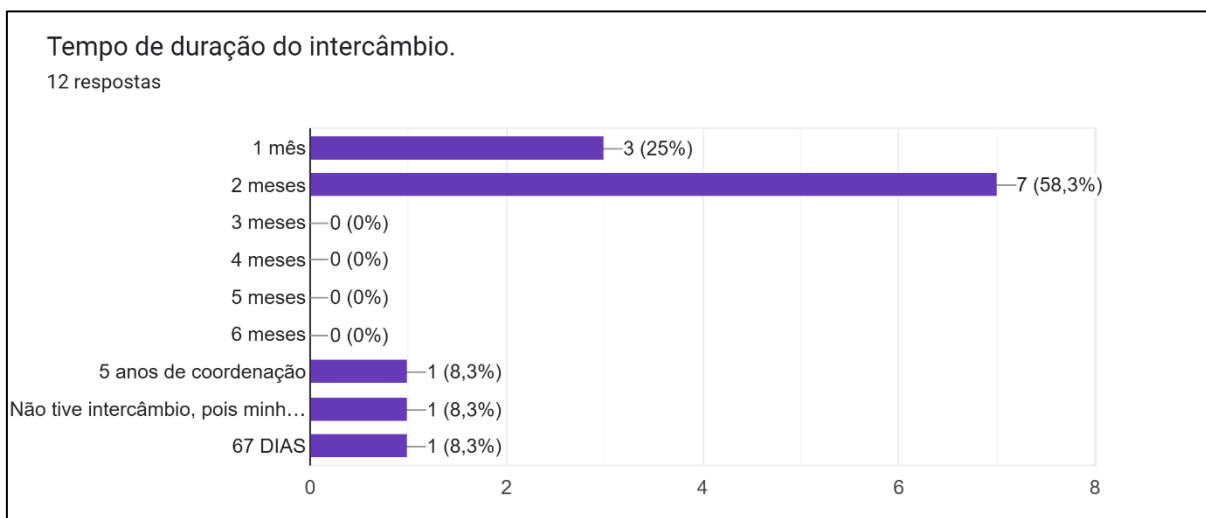
A maioria (58,3%) realizou intercâmbios de dois meses, tempo considerado curto para consolidar processos de formação e pesquisa aplicada. A curta duração é percebida como fator limitante, como demonstra o gráfico 10 e a observação da docente (PF2): *“Dois meses foi muito pouco para entender a fundo as práticas e, quando a gente começava a se adaptar, já era hora de voltar”*.

O gráfico 18, demonstra que a maioria dos docentes participantes permaneceu, em média, dois meses no exterior (58,3%), seguido por um mês (25%). Esses dados confirmam que o padrão formativo do Programa Gira Mundo privilegia experiências de curta duração, com foco intensivo em práticas e metodologias, mas sem consolidar vivências acadêmicas prolongadas. Além disso, surgem respostas pontuais que destoam da média: O docente (PM9) relatou ter permanecido 67 dias de intercâmbio (8,3%), e PF8) não ter participado devido ao cancelamento da mobilidade (8,3%) e um docente destacou ter atuado por cinco anos na coordenação do programa, o que reflete mais uma experiência administrativa do que formativa.

A predominância de intercâmbios breves revela uma contradição estruturante: por um lado, a formação internacional é apresentada como estratégia de inovação e valorização profissional; por outro, a curta duração limita a apropriação crítica do conhecimento e reduz a experiência a um processo acelerado de capacitação. Esse formato atende a uma lógica de formação rápida, produtivista e adaptativa, na qual o professor é preparado em pouco tempo para implementar metodologias importadas, sem condições de reflexão aprofundada ou articulação com a realidade concreta da

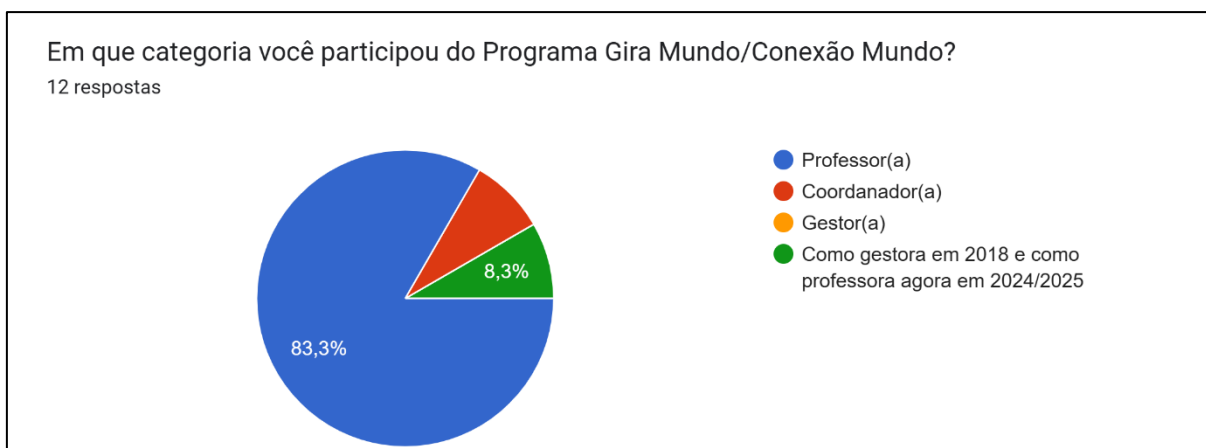
escola pública paraibana. Em vez de promover processos contínuos e de longo prazo voltados à emancipação docente, os intercâmbios tendem a reforçar a perspectiva instrumental, centrada em competências e resultados imediatos, deslocando a formação continuada de seu papel crítico e social para uma função de adequação às exigências impostas pelas instituições formativas.

Gráfico 18 — Duração e mobilidade



Fonte: Elabora própria a partir das informações da pesquisa (2024)

O Gráfico 19 demonstra as categorias de participação no Programa Gira Mundo. Observa-se que a ampla maioria dos participantes entrevistados integrou o programa na condição de professores(as) (83,3%), o que confirma a centralidade da categoria docente como público-alvo da política de internacionalização. Em menor proporção, aparecem os(as) coordenadores(as) (8,3%) e os casos específicos de docentes que acumularam experiências em mais de uma função, como o relato do docente (PM1) que participou como coordenador em 2018 e na condição de professor no biênio 2024/2025 (8,3%). Essa distribuição reforça a predominância da formação continuada voltada ao magistério, mas também evidencia a presença de experiências híbridas e de gestão, o que amplia o escopo de atuação e permite compreender o programa não apenas como política de intercâmbio, mas também como espaço de articulação institucional.

Gráfico 19 — Categoria de participação na formação

Fonte: Elabora própria a partir das informações da pesquisa (2024)

Apesar dos avanços relatados, os desafios também foram destacados pelos participantes. Um dos principais problemas refere-se ao período de preparação de documentos e planejamento para a viagem, quando os(as) docentes não foram dispensados de suas atividades de sala de aula e tiveram que conciliar as atividades pedagógicas com a formação. Nesse contexto, a carga horária surgiu como um dos maiores obstáculos, já que os(as) professores(as) precisaram manter 10 horas semanais destinadas à formação no programa somadas as 40 horas de trabalho em suas escolas, sem redução proporcional da jornada. Essa sobrecarga resultou em desgaste significativo, sobretudo entre aqueles que atuavam em mais de uma unidade escolar.

Outro ponto recorrente diz respeito à relação entre teoria e prática. Enquanto alguns docentes consideraram a formação internacional dinâmica e predominantemente prática, outros destacaram o distanciamento entre os conteúdos trabalhados no exterior e a realidade educacional da Paraíba: *“foi muita teoria e pouca prática; o curso na Finlândia tinha qualidade, mas não dialogava com os problemas do nosso cotidiano”* (PM4). Em contrapartida, houve quem identificasse benefícios no equilíbrio entre teoria e prática, reconhecendo avanços pedagógicos: *“a formação foi profunda, dinâmica e interativa, me deu novas ferramentas para trabalhar com meus alunos”* (PF3).

Embora 75% dos(as) entrevistados tenham relatado melhorias na prática pedagógica e 66,7% apontado avanços em metodologias e uso de recursos, os relatos também indicam que tais mudanças não se sustentam sem suporte institucional.

Como sintetizou o docente PM6: *“A gente volta cheio de ideias, mas não encontra apoio”*. Essa contradição evidencia que os impactos positivos coexistem com limitações estruturais, revelando a tensão entre expectativa e realidade. A predominância do uso de metodologias ativas (83,3%) é um exemplo: apresentadas como universais e aplicáveis, na prática se mostraram restritas pelas condições materiais e pedagógicas das escolas estaduais.

O perfil dos(as) participantes também revela a seletividade do programa. O predomínio de docentes com pós-graduação *stricto sensu*, a concentração em escolas técnicas e em áreas específicas do conhecimento, como Inglês e História, bem como o foco em parcerias internacionais com países como a Finlândia, indicam que a formação não se constituiu como política universal de valorização docente, mas como uma experiência restrita a determinados segmentos.

Em síntese, os perfis sociais e acadêmicos dos(as) docentes demonstram a seletividade do Programa Gira Mundo. Embora tenha proporcionado repertórios inovadores e fortalecido a autoestima profissional, o programa reforçou barreiras de acesso e dificuldades de implementação no retorno à realidade da escola pública. Tal seletividade expõe a contradição entre a concepção da formação como direito universal e sua apropriação como política restritiva, vinculada a critérios que limitam seu alcance coletivo.

5.2 Formação docente continuada: uma análise histórico-crítica

A formação docente continuada é um processo permanente, contínuo e inconcluso, como conceitua Paulo Freire ao afirmar a condição de inacabamento humano. Esse pressuposto ontológico, presente nas falas de docentes entrevistados, manifesta-se na defesa de que a formação não pode ser vista como evento pontual, mas como direito e necessidade para a profissionalização e valorização da carreira. (PM3), *“não tem como ser professor sem estudar, sem se formar, sem trocar experiências; se eu não me preocupo em estudar, como vou estimular meus alunos a estudar?”*.

Essa perspectiva, de base histórica-crítica, aproxima-se da concepção defendida por Saviani (2013b), ao compreender o trabalho educativo como forma de trabalho não material que socializa conhecimentos produzidos historicamente, sendo, portanto, dimensão essencial da luta pela emancipação social.

As metodologias ativas constituíram um dos principais eixos da formação docente continuada no âmbito do Programa Gira Mundo. Foram apresentadas como estratégias pedagógicas universais, aplicáveis a diferentes disciplinas e contextos escolares, independentemente das condições materiais e sociais. Contudo, a análise das entrevistas evidencia que, na prática, a relação entre conteúdo e prática pedagógica foi tratada de maneira fragmentada, marcada por uma separação artificial entre teoria e prática.

De acordo com relatos dos professores intercambistas, os formadores estrangeiros enfatizavam que a teoria pouco contribuía para a prática pedagógica, privilegiando atividades técnicas, estratégias de engajamento imediato e práticas de sala de aula. Essa postura gerou incômodo entre os docentes brasileiros, que identificaram na proposta uma concepção liberal e tecnicista de formação. Como afirmou o docente (PMH) “não concordo com a dissociação proposta, defendo a práxis como unidade dialética entre teoria e prática, de caráter político-pedagógico”. Para ele, separar essas dimensões é negar o projeto de formação na educação pública.

Outro docente (PF4) destacou que, embora a experiência de metodologias ativas tivesse aspectos positivos, como o incentivo à participação dos alunos, a ausência de fundamentação teórica mais profunda restringia a formação ao nível do treinamento técnico, sem provocar reflexão crítica sobre a realidade educacional paraibana. De modo semelhante, o professor (PM2) reforçou que a prática pedagógica apresentada na Finlândia era “eficiente no engajamento imediato dos estudantes”, mas carecia de articulação com os desafios estruturais vivenciados no Brasil, como a falta de infraestrutura, sobrecarga docente e desigualdade social.

Entre os conteúdos ministrados destacaram-se: Técnicas de Ensino, Educação e Pobreza, Cultura Finlandesa e Empreendedorismo Social. O tema *Educação e Pobreza*, segundo os docentes entrevistados, poderia ter sido uma oportunidade de mobilizar reflexões críticas sobre as condições sociais da Paraíba, mas foi tratado de modo descritivo e superficial. Como salientou um professor (PM5), “faltou relacionar a pobreza no Brasil às responsabilidades do Estado e às lutas históricas por direitos sociais”. Essa lacuna torna-se mais evidente quando se consideram os indicadores de desenvolvimento humano (IDH) do Brasil — 0,754 em 2021 — em contraste com os da Finlândia — 0,940 no mesmo ano (PNUD, 2023). Essa disparidade, longe de indicar a necessidade de imitação de modelos estrangeiros, deveria ter servido de

estímulo para refletir sobre investimentos estruturais, valorização docente e políticas públicas consistentes.

Contudo, em contraste com essa concepção ontológica e profissional definidas pelos docentes (PMH, PF4 e PM2), o Programa Gira Mundo sugere uma orientação para uma formação liberal-imediatista, de caráter pragmatista, compreendida como um modelo educativo orientado pela lógica da utilidade imediata, do fazer prático e da adaptação às demandas concretas do cotidiano escolar e do mercado de trabalho.

Essa concepção aparece no relato de professores que participaram do intercâmbio e evidencia a ênfase dada por formadores internacionais à empregabilidade, produtividade e protagonismo juvenil, articulados ao mercado de trabalho. Nessa direção, privilegiam-se metodologias ativas, autoavaliações dinâmicas e práticas voltadas ao engajamento rápido dos estudantes, como descreveu um docente: *“a gente aprendeu a fazer assim: Que bom! Que pena! E que tal! Isso é um processo de avaliação, eles chamam de self assessment”*⁸ (PM1).

As descrições também ressaltam que os ambientes escolares e arquitetônicos da Finlândia são apresentados como parte de um conjunto de estratégias que favorecem o conforto e a participação discente. Todavia, quando transpostos acriticamente, esses modelos revelam uma lógica tecnicista e imediatista: deslocam o foco da formação para a aplicação de técnicas e dinâmicas de sala de aula, mas negligenciam as contradições estruturais marcadas pela precariedade material e pela desigualdade social.

Em relação ao eixo do empreendedorismo social também emergiu como central na formação, atravessando diferentes conteúdos e visitas técnicas realizadas pelos docentes em escolas na Finlândia. O discurso apresentado destacava experiências inovadoras e sustentáveis, voltadas à resolução de problemas sociais. Todavia, para os docentes entrevistados, essa abordagem revela-se ambígua: de um lado, inspira iniciativas de engajamento comunitário; de outro, mascara as contradições do capitalismo contemporâneo ao deslocar para indivíduos e comunidades a responsabilidade por problemas estruturais.

Em uma experiência relatada por um docente (PMH), um estudante finlandês apresentava a ideia de criar uma empresa de instrumentos musicais utilizando madeira de florestas locais, mas planejava instalar a fábrica na Estônia para reduzir

⁸ Processo de autoavaliação em que o professor em formação reflete sobre sua aprendizagem, identificando pontos positivos, dificuldades e possibilidades de melhoria.

custos trabalhistas. Para o professor, essa escolha explicitava a lógica da exploração travestida de empreendedorismo social: *“a minha frente, estava um europeu planejando onde instalar sua empresa para gastar menos com direitos trabalhistas; isso é reedição de exploração da classe trabalhadora, chamada de empreendedorismo”* (PMH). Outro entrevistado (PF2) acrescentou que a retórica de impacto social e ambiental não questionava a lógica do lucro, mas apenas a suavizava com uma roupagem solidária.

Essa percepção converge com a crítica teórica que reconhece no empreendedorismo social uma forma de modismo educacional, vinculado à ideologia neoliberal. Trata-se de um discurso que combina inovação e solidariedade, mas que, na prática, reforça a hiperexploração moderna da classe trabalhadora, induzindo professores e alunos a acreditar que o empreendedorismo constitui saída natural para os problemas de empregabilidade e subsistência. Nesse sentido, os relatos dos docentes entrevistados confirmam que o Programa Gira Mundo, ao levantar implicitamente a “bandeira” do empreendedorismo, reforçou uma proposta acrítica, descolada das contradições estruturais da realidade educacional paraibana.

As metodologias ativas, frequentemente apresentadas como técnicas de engajamento foram percebidas por concebidas pelos docentes (PMH) e (PM7) como práticas interessantes, mas insuficientes. Reconhecem que, embora as atividades promovessem dinamicidade, “não havia espaço para problematizar como essas técnicas poderiam dialogar com a precariedade das escolas da Paraíba”.

Do ponto de vista teórico, a crítica dos docentes dialoga com a concepção defendida por Vázquez (1977), segundo a qual a atividade teórica só encontra sentido na prática, constituindo seu fundamento, finalidade e critério de verdade. Isso significa que a teoria não pode ser apartada da prática docente, mas deve orientar, dar sentido e possibilitar a transformação da realidade.

Diante disso, coloca-se a questão: qual o propósito da formação continuada promovida pelo Gira Mundo? As informações sugerem que, ao privilegiar uma concepção liberal-imediatista, a formação foi direcionada a docentes que lidam diretamente com às camadas populares. Por outro lado, as elites negam esse tipo de formação e defendem que seus filhos tenham acesso a formações prolongadas e com recursos educacionais diferenciados. A contradição expressa-se, portanto, entre a perspectiva emancipatória — defendida por docentes que enxergam a formação como

direito ontológico e profissional — e a perspectiva pragmatista, que reduz a formação a instrumento de adaptação ao mercado.

Assim, a análise das entrevistas permite concluir que as metodologias ativas e o empreendedorismo social, quando incorporados sem críticas, reforçam a lógica da mercantilização e da responsabilização individual. Em contrapartida, alguns professores entrevistados reivindicam uma formação que una teoria e prática, vinculada às contradições históricas da educação pública brasileira, de modo a reafirmar a formação continuada como prática social emancipadora e não como instrumento de reprodução da ideologia neoliberal.

Nesse ponto, a análise deve ser tensionada com a reflexão de Saviani (2013b) o qual define que devemos nos preocupar não só com a educação, mas com a elevação do nível cultural das massas. Em consequência, admitir que a defesa de privilégios (essência mesma da postura elitista) é uma atitude insustentável. Isto porque a educação é uma atividade que supõe heterogeneidade (diferença) no ponto de partida e homogeneidade (igualdade) no ponto de chegada.

Partindo desse pressuposto, coloca-se a seguinte indagação: qual é o propósito da formação docente continuada promovida pela rede estadual da Paraíba e quais impactos ela produz na constituição dos sujeitos docentes e discentes? A análise permite inferir que a chamada formação imediatista e aligeirada tem sido direcionada, sobretudo, à classe trabalhadora. Nesse movimento, observa-se que a classe hegemônica impõe esse modelo para manter o controle sobre a classe dominada e assegura a seus próprios filhos, acesso a recursos pedagógicos, ideológicos e tecnológicos mais avançados, prolongando sua permanência acadêmica e assegurando vantagens estruturais no mundo do trabalho.

O Gráfico 20 apresenta a síntese das concepções de formação docente continuada identificadas no âmbito do Programa Gira Mundo. A análise evidencia a coexistência de duas perspectivas distintas e, ao mesmo tempo, contraditórias. De um lado, sob a dimensão ontológica-profissional e na histórico-crítica, a formação é compreendida como um direito social, fundamentada em autores como Freire (1996) e Saviani (2013b), que a defendem enquanto prática social emancipatória voltada à valorização docente e à elevação cultural das massas. De outro, sob a dimensão liberal-pragmatista, a formação assume um caráter imediatista, ancorada no pragmatismo pedagógico e na lógica das metodologias ativas, priorizando a empregabilidade, a adaptação rápida ao mercado e a responsabilização individual.

Gráfico 20 — Concepções de formação docente continuada no Programa Gira Mundo

Dimensão	Concepção Ontológica-Profissional e histórico-crítica	Concepção Liberal-Pragmatista (imediatista)
Base teórica	Paulo Freire (inconclusão humana), Saviani (trabalho educativo como prática social emancipatória).	Pragmatismo pedagógico, metodologias ativas e foco na empregabilidade.
Finalidade	Formação como direito social e processo emancipatório; valorização docente e elevação cultural das massas.	Formação como treinamento técnico para atender às demandas imediatas do mercado.
Práticas relatadas	Troca de experiências, socialização de projetos, busca de formação permanente.	Autoavaliações rápidas (self assessment), metodologias ativas, dinâmicas de engajamento.
Impacto esperado	Formação crítica, compromisso com a escola pública, consciência histórica e social.	Adaptação rápida ao mercado, protagonismo individual, responsabilização do sujeito.
Limitações	Falta de reconhecimento institucional e de políticas de valorização efetiva.	Aligeiramento, ausência de relação com os problemas estruturais da realidade brasileira.

Fonte: Elabora própria adaptado de Freire (1996), Saviani (2013b), Lombardi (2024) e entrevistas com professores

Essa dualidade reflete a tensão entre uma concepção crítica, que busca fortalecer a consciência histórica e o compromisso com a escola pública, e uma abordagem instrumental, marcada pelo aligeiramento formativo e pela desvinculação das condições estruturais da realidade brasileira. Tal contradição confirma que a formação docente, embora revestida de inovações metodológicas, permanece atravessada pela disputa entre projetos societários antagônicos, nos quais se entrelaçam a luta pela emancipação e a racionalidade neoliberal que orienta as políticas educacionais contemporâneas.

A síntese comparativa demonstra que a formação continuada não se restringe a uma única concepção, mas se constrói na tensão entre essas duas perspectivas. Nesse contexto, emerge a necessidade de problematizar a chamada epistemologia da prática, conceito discutido por Rodrigues e Kuenzer (2006, p. 820-822) ao analisarem as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia. Segundo as autoras, tal concepção reduz a formação docente à valorização do “saber-fazer imediato”, centrado em situações fragmentadas do cotidiano escolar, em detrimento da apropriação crítico-histórica do conhecimento.

Nesse modelo, teoria e prática aparecem dissociadas, o que se articula diretamente à lógica do pragmatismo pedagógico e ao ideário neoliberal. Essa crítica encontra respaldo nas falas de professores(as) entrevistados(as), que apontam a

superficialidade das formações, como exemplificado pelo depoimento de um docente: *“eles evitam discussões teóricas, visam uma formação voltada para prática de sala de aula”* (PMH4). Ao priorizar metodologias ativas e estratégias de rápida aplicabilidade, os formadores reforçam justamente essa epistemologia da prática, deslocando o foco da reflexão crítica para a eficiência instrumental.

Em última instância, esse movimento contribui para consolidar o empreendedorismo educacional como eixo estruturante das formações, uma vez que epistemologia da prática e empreendedorismo compartilham a mesma lógica imediatista, centrada na adaptação dos sujeitos às demandas do mercado em detrimento de uma formação emancipatória.

Assim, a contradição identificada, tanto nos referenciais teóricos quanto nas narrativas docentes, permite compreender a formação continuada como um campo de disputa: ora espaço de resistência e elaboração de práticas emancipadoras, ora mecanismo de reprodução da ideologia neoliberal. É nesse entrecruzamento de sentidos que se inscreve a análise das entrevistas, possibilitando avançar para a reflexão sobre como os professores vivenciam, interpretam e reconfiguram suas práticas pedagógicas diante dos limites e das potencialidades do programa.

5.3 Empreendedorismo e ideologia

A inserção do empreendedorismo como eixo estruturante do Programa Gira Mundo não se apresenta apenas como uma diretriz pedagógica inovadora, mas como expressão de uma racionalidade neoliberal investida através das políticas educacionais. Ao propor disciplinas denominadas de Projetos de Vida, Protagonismo Juvenil, cujas práticas estão voltadas à gestão de uma empresa e à empregabilidade, o programa reforça uma concepção que desloca para o indivíduo a responsabilidade por seu sucesso escolar e profissional. Essa lógica é percebida por alguns docentes entrevistados, que, em suas falas, reconhecem tanto aspectos positivos — vinculados à diversificação metodológica — quanto críticas relacionadas à desconexão entre a narrativa do empreendedorismo e as condições concretas da escola pública.

A docente (PF3) relata que *“o programa trouxe o empreendedorismo, mas voltado para empresa do que para escola”*. Nessa mesma direção, outro docente destacou: *“A gente tinha que trabalhar projetos de vida, mas nem sempre isso cabia*

na realidade dos nossos alunos, muitos estavam mais preocupados em sobreviver do que em planejar carreira” (PM4).

Essas falas evidenciam a contradição central apontada por Frigotto (2013), para quem o empreendedorismo funciona como um mecanismo de deslocamento da dimensão social do trabalho educativo, transferindo aos sujeitos a responsabilidade por problemas estruturais.

Outros depoimentos reforçam o caráter competitivo da formação: *“Era sempre inovação e competição, como se a escola fosse uma empresa e os alunos pequenos empreendedores” (PM6).* Tal percepção aproxima-se da crítica de Laval (2019), direcionada a generalização da concorrência como princípio organizador dos sistemas educacionais, alinhando-os às exigências de um “novo mundo neoliberal”.

Além disso, emerge das entrevistas a recorrência ao termo *soft skills*, amplamente divulgado em documentos internacionais e agendas educacionais ligadas ao paradigma do empreendedorismo. Essas chamadas “competências socioemocionais” (como resiliência, criatividade, adaptabilidade e liderança) são apresentadas como atributos necessários para docentes e discentes se adaptarem às transformações do século XXI demandadas pelo modo de produção capitalista.

As falas docentes revelam que o empreendedorismo e as *soft skills* cumprem uma função ideológica: a de ajustar a escola à lógica do capital, convertendo problemas estruturais em questões individuais de esforço e de desempenho. É nesse ponto que a análise de Enguita (1993, p. 27) ilumina a compreensão: para ele, a escola desempenha um papel central na difusão da ideologia dominante, porque “transmite normas, valores e atitudes funcionais à reprodução da ordem capitalista”. Ao estimular a interiorização de competências como flexibilidade, resiliência e adaptabilidade, o Programa Gira Mundo reforça a mesma lógica de responsabilização individual e meritocrática que sustenta a desigualdade social.

Todavia, Enguita também ressalta que a escola não é um espaço homogêneo nem inteiramente controlado pela classe dominante. Pelo contrário, constitui-se como um “campo de luta de classes”, no qual coexistem práticas de reprodução e possibilidades de superação. Isso se confirma nos depoimentos dos docentes que buscaram reinterpretar criticamente os conteúdos formativos. Como relatou uma professora: *“Aprendi algumas técnicas interessantes, mas senti falta de discutir a fundo os problemas sociais da nossa realidade” (PF5).* Essa fala sugere que, mesmo diante da imposição ideológica do empreendedorismo, os professores encontram

possibilidades para problematizar os limites da formação recebida e abrir espaços de resistência.

Sob a perspectiva marxista, essa ambivalência é constitutiva da escola: de um lado, cumpre a função de disciplinar e ajustar os trabalhadores às exigências do capital; de outro, pode se converter em espaço de produção de consciência crítica, quando mediada por práticas pedagógicas comprometidas com a emancipação. No caso do Programa Gira Mundo, essa contradição aparece na tensão entre projetos que reproduzem a lógica empresarial — “formar pequenos empreendedores” — e experiências docentes que, ainda que minoritárias, reinterpretam essa perspectiva para promover práticas colaborativas, de cooperação comunitária e de fortalecimento do trabalho educativo coletivo.

O empreendedorismo, no âmbito do Programa Gira Mundo, opera como categoria ideológica que legitima a mercantilização da educação e a responsabilização individual, em detrimento de uma concepção histórica-crítica da formação humana. Entretanto, como analisa Enguita (1993), a ideologia não é onipotente nem impermeável à contestação: ela é tensionada pela prática social concreta e pela ação coletiva dos trabalhadores da educação. Assim, ao problematizar a inadequação desse modelo ao contexto da escola pública, os(as) professores(as) da rede estadual demonstram que, mesmo dentro de uma política atravessada pela racionalidade neoliberal, existem possibilidades e contradições que podem ser convertidas em superação da hegemonia dominante.

Gramsci (1987, p. 16) define que a ideologia não deve ser reduzida a uma “falsa consciência”, mas compreendida como uma concepção de mundo em disputa, que se manifesta em todas as dimensões da vida social. Nesse contexto a ideologia assume o significado de uma concepção de mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica e em todas as manifestações de vidas individuais e coletivas.

Essa definição reforça que a escola, ao mesmo tempo em que reproduz a hegemonia da classe dominante, também constitui espaço de contra-hegemonia: nela se formam sujeitos que podem transformar a prática educativa em crítica e emancipação. As falas docentes analisadas expressam essa ambiguidade, particularmente, os docentes das disciplinas de História e de Filosofia interpretam criticamente as práticas cooperativas, comunitárias e emancipatórias. De um lado, os

docentes das demais disciplinas tendem há a aceitação parcial de metodologias ativas e narrativas de protagonismo individual.

Nesse movimento contraditório, a formação continuada se apresenta como terreno de disputa entre reprodução e transformação, entre hegemonia e contra-hegemonia. Essa leitura gramsciana abre caminho para a próxima seção, na qual discutiremos como a profissionalização docente revela e reproduz essas contradições estruturais, mas também como abre possibilidades para a construção de alternativas pedagógicas comprometidas com a emancipação social.

5.4 Profissionalização docente e reprodução das contradições

A profissionalização docente, compreendida como direito social e dimensão constitutiva da valorização do magistério, tem sido tensionada pelas práticas adotadas no âmbito da rede estadual de ensino da Paraíba. Em vez de consolidar-se como política universal de fortalecimento da docência, observa-se a expansão de parcerias público-privadas e de contratos temporários, que, longe de funcionarem como mecanismos pontuais, assumem caráter estrutural, contribuindo para a descaracterização do trabalho pedagógico (Saviani, 2013).

Um dos elementos pontuados nas entrevistas refere-se à inserção de bacharéis sem licenciatura em funções docentes, sobretudo em áreas técnicas, sem formação pedagógica específica. Esse processo fragiliza a identidade profissional, reduz a centralidade da licenciatura e contradiz os princípios de progressão na carreira baseados na titulação acadêmica. Como relatou um docente: *“há professores de outras áreas de formação que assumem carga horária na escola, mas não sabem a diferença de instrumento avaliativo e avaliação, de técnica e método, não passaram pelos fundamentos sócio-históricos da educação”* (PMI). Essa prática, ao priorizar a lógica da empregabilidade imediata, reflete o que Enguita (1991) define como processo de desprofissionalização docente, em que o professor deixa de ser reconhecido como especialista da formação humana de sua área para ser tratado como executor de tarefas adaptativas.

Outro aspecto recorrente é o regime de remuneração. Embora conquistas como progressões horizontais (tempo de serviço) e verticais (especialização, mestrado, doutorado) estejam asseguradas, a valorização material permanece frágil. Muitos docentes dependem de bolsas associadas às Escolas Cidadãs Integrais ou de

gratificações pela carga horária de 40 horas, recursos temporários que não se incorporam à aposentadoria e variam conforme o contexto político. Esse quadro aprofunda a insegurança da carreira e sustenta o pressuposto de que a docência é reconhecida no discurso, mas desvalorizada nas condições reais de trabalho.

A esse processo soma-se a reconfiguração curricular imposta pelo Novo Ensino Médio, que desloca a centralidade das disciplinas formativas em favor de itinerários vinculados ao “Projeto de Vida” e à formação técnica. Como sintetizou um professor de História: *“virei professor de outras disciplinas, mas não do componente curricular de história”* (PMH). Tal constatação explicita a subordinação da profissionalização docente à racionalidade do mercado, em que a educação passa a ser instrumentalizada como treinamento para competências técnicas, em detrimento da formação crítica e histórica dos sujeitos.

Em síntese, o cenário revela que a profissionalização docente na Paraíba encontra-se atravessada por contradições estruturais: de um lado, discursos de valorização e inovação; de outro, práticas que promovem a precarização, a instabilidade e a concorrência desleal entre licenciados e bacharéis. Essa realidade confirma que a formação e a profissionalização docente não são processos neutros, mas campos de disputa ideológica, nos quais se confrontam a lógica emancipatória do trabalho educativo e a racionalidade neoliberal que orienta as políticas contemporâneas de educação.

5.4.1 Desafios empíricos da formação e suas contradições

A análise das entrevistas evidencia um conjunto de desafios estruturais que limitaram o alcance da formação e fragilizaram a materialização das aprendizagens no cotidiano escolar. Entre os principais obstáculos relatados, destacam-se: a sobrecarga de trabalho, a barreira linguística (inglês), a ausência de suporte institucional e as dificuldades para replicar os projetos desenvolvidos no exterior.

A sobrecarga de trabalho foi um dos entraves mais recorrentes. Como relatou um docente: *“Tive que dedicar 10 horas semanais além das 40 da escola, era impossível dar conta de tudo”* (PM7). Esses relatos evidenciam a contradição entre a proposta de valorização docente e a intensificação da jornada de trabalho, que gera desgaste e inviabiliza a plena apropriação da formação. Para Saviani (2013), o trabalho educativo deve ser compreendido como prática social orientada à

emancipação; contudo, sob a lógica neoliberal, é frequentemente reconfigurado como intensificação laboral que compromete o sentido formativo.

Outro desafio foi a exigência de fluência em língua inglesa para concorrer ao intercâmbio, elemento que atuou como mecanismo de exclusão e seletividade. Uma professora observou: *“Quem já tinha uma base boa de inglês conseguiu acompanhar, mas para quem não dominava era muito difícil participar das discussões e interagir”* (PF3). A ausência de políticas de democratização do ensino de línguas estrangeiras reforça desigualdades pré-existentes na rede pública e limita o acesso a oportunidades formativas.

A limitação de suporte institucional por parte da Secretaria de Educação foi apontada pelos(as) docentes como um dos principais entraves à efetivação das propostas desenvolvidas no âmbito do programa. Como sintetizou um professor: *“A gente elabora o projeto, apresenta, mas quando volta não tem recurso nem acompanhamento para dar continuidade”* (PM5). Essa percepção também se manifesta nos questionários, nos quais participantes relataram *“pouco assessoramento”* e a necessidade constante de *“equilibrar o aprimoramento profissional com as demandas do cotidiano da comunidade escolar”*. Tais depoimentos evidenciam a fragilidade das políticas de acompanhamento e financiamento no período pós-intercâmbio, revelando que a ausência de suporte institucional compromete a materialização das propostas pedagógicas e limita a efetividade formativa da experiência internacional.

Outro limite destacado foi a dificuldade em replicar os projetos desenvolvidos no exterior, em função das condições precárias das escolas da rede. Uma professora relatou: *“A gente volta cheio de ideias, mas não encontra condições materiais e de apoio para aplicar. Fica a frustração”* (PF8). Além disso, as respostas dos questionários revelaram insatisfação com a ausência de experiências práticas: *“Fora isso, o fato de não termos tido o intercâmbio na pandemia, mesmo tendo concluído em setembro de 2022, entristeceu demais a turma”*. Houve ainda críticas à falta de contextualização teórica:

Infelizmente havia professores que não conheciam a realidade do Brasil e desenvolviam atividades que geravam conflitos em sala de aula (...). Não se discutiu sobre a base teórica da educação finlandesa, mas em um determinado momento foi

questionado e eles informaram que eram freirianos, piagetianos (PF8).

Em síntese, as entrevistas e os questionários demonstram que, embora o Programa Gira Mundo se apresente como política de valorização e internacionalização da formação continuada, ele reproduz contradições históricas da educação brasileira. De um lado, amplia horizontes pedagógicos e promove autoestima profissional; de outro, mantém mecanismos de exclusão, intensificação do trabalho e ausência de suporte institucional. Essa dinâmica confirma que a formação docente é um campo de disputa: ora espaço de emancipação, ora mecanismo de reprodução da ideologia neoliberal.

5.4.2 A contradição na base material e ideológica da formação

A análise das concepções e práticas que estruturaram o Programa Gira Mundo, em diálogo com a realidade da rede estadual, evidencia que sua gênese e posterior reconfiguração expressam, simultaneamente, avanços institucionais e contradições estruturais. O programa ampliou oportunidades de intercâmbio, possibilitando o acesso de docentes a experiências internacionais em países como Canadá, Finlândia, Israel e Espanha. Contudo, tais iniciativas estiveram permeadas por diretrizes formuladas no âmbito de organismos multilaterais, que priorizam dimensões instrumentais da formação — como empreendedorismo, sustentabilidade e a lógica das chamadas competências para o século XXI — em consonância com orientações da UNESCO, da OCDE e do Banco Mundial.

Nesse contexto, o empreendedorismo assume papel central como mecanismo de responsabilização individual pela empregabilidade e pela adaptação às exigências da acumulação flexível do capital. A sustentabilidade, frequentemente reduzida a discursos de eficiência produtiva e consumo consciente, tende a ocultar a exploração estrutural da natureza e do trabalho. Já as competências do século XXI, sistematizadas nos pilares de Delors, reforçam a proatividade e a polivalência como atributos desejáveis, alinhando-se à lógica da competitividade neoliberal.

A formação docente no âmbito da Paraíba opera sob a categoria contradição, que se expressa tanto na base material quanto na base ideológica. Na dimensão material, a precarização manifesta-se na contratação de bacharéis sem licenciatura,

na fragilidade salarial, na sobrecarga horária e na perda de espaço curricular das disciplinas propedêuticas. Na dimensão ideológica, ela se concretiza pela difusão de narrativas que apresentam o empreendedorismo e as competências como soluções universais, deslocando a responsabilidade coletiva e estatal para o indivíduo.

Como sintetiza o referencial marxista, a contradição emerge da luta entre classes com interesses opostos: a classe hegemônica, que busca acumular pela exploração e pelo controle das políticas educacionais, e os trabalhadores da educação, que reivindicam condições dignas, valorização e um projeto de escola pública socialmente referenciada. A escola, nesse sentido, pulsa essas contradições — seja nos conselhos, sindicatos e comissões, seja nas práticas pedagógicas cotidianas. É nesse embate que a formação docente continuada deve ser compreendida: como espaço de disputa entre emancipação e reprodução, entre trabalho educativo e sua descaracterização.

Quadro 10 — Desafios e impactos do Programa Gira Mundo na formação continuada

Desafios identificados	Marcação de falas	Impactos na profissionalização docente
Sobrecarga de trabalho	<i>Tive que dedicar 10 horas semanais além das 40 da escola PM7).</i>	Intensificação da jornada, desgaste físico e mental
Barreira linguística (inglês)	<i>Quem tinha base de inglês conseguiu acompanhar, quem não dominava era difícil participar das discussões e interagir (PF3).</i>	Exclusão de parte dos docentes, seletividade e desigualdade de acesso
Falta de suporte institucional	<i>A gente elabora o projeto e apresenta, mas quando volta não tem recurso nem acompanhamento (PM5).</i>	Descontinuidade dos projetos e frustração profissional
Dificuldade de replicação nas escolas	<i>Voltamos cheio de ideias, mas não encontramos condições materiais e apoio para aplicar (PF8).</i>	Inviabilidade de aplicar metodologias; choque entre realidades distintas; sensação de esvaziamento

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas (2024)

As informações sintetizadas no Quadro 10 permitem observar que os desafios enfrentados pelos(as) docentes não são meros obstáculos técnicos ou circunstanciais, mas expressões de contradições estruturais que atravessam o trabalho educativo. A sobrecarga laboral, a barreira linguística, a ausência de suporte institucional e a dificuldade de replicação das experiências revelam a tensão entre o discurso oficial

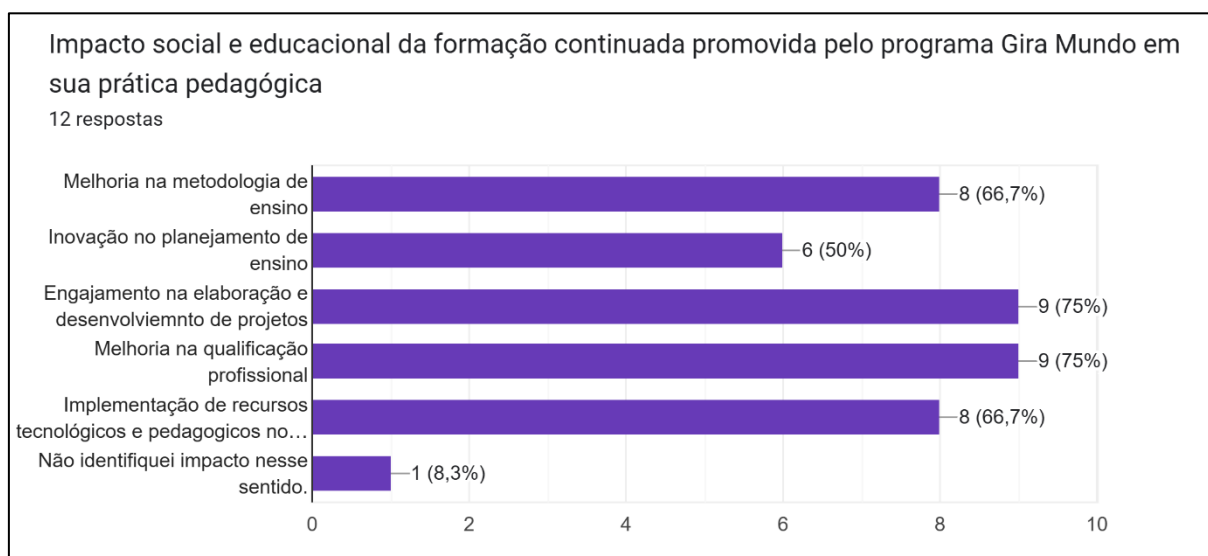
de valorização docente e a realidade material da escola pública paraibana. Essas contradições se manifestam tanto na base material — condições de trabalho, infraestrutura e recursos — quanto na esfera ideológica — difusão de um ideal de internacionalização apoiado em narrativas de inovação e empreendedorismo que, na prática, reproduz desigualdades e fragiliza a profissionalização crítica.

Assim, confirma-se a pertinência da categoria contradição para compreender os limites do Programa Gira Mundo: de um lado, abre possibilidades formativas e amplia repertórios pedagógicos; de outro, submete-se às determinações do capital e aos condicionantes políticos que descaracterizam a profissionalização docente como prática emancipatória.

5.5 Trabalho educativo: limites e possibilidades de resistência

O trabalho educativo, na perspectiva histórico-crítica, constitui-se como prática social não material que visa socializar o conhecimento historicamente produzido e, ao mesmo tempo, possibilitar a formação de sujeitos capazes de intervir na realidade (Saviani, 2013b). No entanto, as entrevistas revelam que esse processo é atravessado por tensões estruturais que limitam sua realização plena e, simultaneamente, abrem espaços para práticas de resistência no interior da escola pública.

As informações apresentadas no Gráfico 21 indicam que 75% dos docentes relataram maior engajamento na elaboração e no desenvolvimento de projetos, bem como melhoria na qualificação profissional. Além disso, 66,7% apontaram avanços na metodologia de ensino e na implementação de recursos tecnológicos e pedagógicos. Tais resultados evidenciam impactos positivos na prática pedagógica, ampliando repertórios metodológicos e fortalecendo o papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem. Conforme destacou o docente (PM3): “Depois do intercâmbio, passei a repensar minhas aulas, buscando mais interação e menos repetição de conteúdos. Isso melhorou a participação dos alunos”.

Gráfico 21 — Impacto social e educacional da formação para prática pedagógica

Fonte: Elabora própria com base nas entrevistas (2024)

O Gráfico 21 evidencia que a maioria dos docentes identificou efeitos positivos em sua atuação profissional. Entre os aspectos mais destacados estão o engajamento na elaboração e no desenvolvimento de projetos e a melhoria na qualificação profissional, ambos citados por 75% dos participantes. Esses dados indicam que a formação internacional estimulou a produção pedagógica e contribuiu para o fortalecimento da identidade docente, ampliando repertórios didáticos e qualificando a prática educativa.

Outros impactos mencionados foram a melhoria na metodologia de ensino (66,7%) e a implementação de recursos tecnológicos e pedagógicos no ambiente escolar (66,7%). Tais resultados sugerem que os(as) professores(as) buscaram diversificar estratégias didáticas e incorporar novas ferramentas à prática pedagógica, ainda que enfrentando limitações estruturais da rede pública. Já a inovação no planejamento de ensino foi apontada por 50% dos docentes, indicando que a formação impactou parcialmente essa dimensão, possivelmente em razão da ausência de políticas institucionais de acompanhamento capazes de sustentar mudanças estruturais de médio e longo prazo.

Chama atenção o fato de apenas 8,3% dos participantes declararem não ter identificado impactos significativos em sua prática. Embora existam fragilidades estruturais, a maioria reconhece contribuições concretas do programa para sua atuação pedagógica. Entretanto, a análise dos depoimentos evidencia que tais

avanços dependem de condições objetivas para sua consolidação, sob pena de se restringirem a experiências pontuais e de difícil continuidade.

Outro entrave refere-se às condições materiais de trabalho. Professores relataram dificuldades em aplicar metodologias e recursos tecnológicos em escolas sem infraestrutura adequada. Como sintetizou um docente (PM5): “Aprendemos a usar várias ferramentas digitais, mas quando voltamos, nos deparamos com salas sem internet ou equipamentos básicos. Isso frustra e desmotiva”. Essa tensão revela o descompasso entre a proposta formativa de caráter internacional e a materialidade concreta da escola pública paraibana.

Ainda assim, as entrevistas apontam espaços de apropriação crítica da formação. Alguns docentes interpretaram o intercâmbio como oportunidade de fortalecer vínculos comunitários e qualificar práticas pedagógicas contextualizadas. Uma professora (PF6) afirmou: “Mesmo sem apoio institucional, tentei adaptar as experiências que vivi para a realidade da minha escola, envolvendo os alunos em projetos de cooperação com a comunidade”. Tais iniciativas demonstram que o trabalho educativo pode assumir dimensão contra-hegemônica quando os(as) professores(as) articulam criticamente os conhecimentos adquiridos às necessidades concretas da escola pública.

Nessa perspectiva, a contradição entre reprodução e resistência manifesta-se tanto na forma como a formação continuada é apropriada pelos docentes quanto na sua função como instrumento de difusão de uma racionalidade pragmática e empreendedora. Ao mesmo tempo em que pode reforçar discursos de adaptabilidade e responsabilização individual, também abre brechas para práticas orientadas pela coletividade, pela cooperação e pelo compromisso social da escola.

À luz do materialismo histórico-dialético, o trabalho educativo, ainda que condicionado pelas relações de produção capitalistas e pela mercantilização da educação, não se reduz à mera reprodução. Ele constitui espaço de disputa, no qual se entrecruzam determinações estruturais e possibilidades de ação transformadora. A experiência do Gira Mundo demonstra que a formação continuada, quando criticamente apropriada, pode tensionar políticas hegemônicas e reafirmar a defesa de uma educação pública, democrática e socialmente referenciada.

5.6 Formação docente continuada: uma síntese de múltiplas determinações

A formação docente continuada, como evidenciado ao longo deste estudo, não pode ser concebida como um fenômeno isolado, tampouco como mera política de atualização técnica dos professores. Pelo contrário, trata-se de um processo social complexo, constituído na totalidade das relações históricas, políticas, econômicas e culturais que marcam a sociedade capitalista contemporânea. Essa formação é expressão das disputas entre projetos educacionais antagônicos: de um lado, a lógica neoliberal, que a instrumentaliza como mecanismo de empregabilidade, flexibilização e adequação dos sujeitos às exigências do mercado; de outro, a perspectiva histórico-crítica, que a reivindica como processo histórico e condição para a emancipação humana.

As informações empíricas da pesquisa indicam que os docentes reconheceram ganhos pedagógicos e valorização profissional advindos das experiências internacionais. Contudo, também relataram que tais benefícios foram atravessados por limites estruturais, como a falta de apoio institucional. Essa tensão revela que a formação se realiza sempre no entrecruzamento de determinações contraditórias: enquanto possibilita a ampliação de repertórios metodológicos e o fortalecimento da identidade docente, também produz e reproduz as desigualdades materiais e ideológicas que estruturam a lógica de funcionamento e organização do processo educacional no modo de produção capitalista.

Do ponto de vista ideológico, a centralidade atribuída ao empreendedorismo e às competências do século XXI explicita o esforço do capital em moldar subjetividades docentes alinhadas ao ideário da eficiência, da inovação e da responsabilização individual. O professor, nesse enquadramento, deixa de ser visto como intelectual crítico coletivo, comprometido com a transformação social, para ser reconduzido ao papel de “facilitador” de aprendizagens úteis ao mercado. Como analisa Saviani (2013b), quando a formação se reduz a competências instrumentais, a prática educativa perde seu caráter emancipatório e passa a cumprir função adaptativa às demandas do capital.

Por outro lado, as entrevistas e os questionários demonstram que, mesmo diante dessas imposições, os docentes enxergam fissuras como possibilidade de resistência a práticas hegemônicas. Alguns associam o empreendedorismo a um modelo de educação cooperativa, outros buscam fortalecer vínculos comunitários, e há ainda os que se apoiam em princípios freirianos para implementar alternativas críticas a prática pedagógica. Nesse ponto, Duarte (2016) reforça que a formação

continuada deve ir além do “saber-fazer” imediato, pois somente pela apropriação crítica do conhecimento historicamente acumulado é possível formar sujeitos capazes de compreender e intervir na realidade social.

Nesse sentido, a formação docente pode ser compreendida como síntese de múltiplas determinações. Ela se constitui, simultaneamente, como produto de políticas educacionais de caráter normativo e mercantil, como reflexo das condições materiais de trabalho e como campo de disputas ideológicas, no qual se confrontam a racionalidade do capital e a luta pela emancipação. Essa síntese manifesta-se em diferentes níveis: na formulação das políticas públicas, onde predominam interesses vinculados a organismos multilaterais e à lógica da competitividade; na organização do trabalho pedagógico, frequentemente marcada pela precarização e pela intensificação laboral; e na prática cotidiana dos professores, espaço em que coexistem processos de reprodução e possibilidades de produção crítica.

Portanto, a análise dessa seção 5 permite afirmar que a formação docente continuada deve ser compreendida não apenas como política educacional ou requisito profissional, mas como parte do processo mais amplo de luta de classes que atravessa a escola pública brasileira. Sua efetividade dependerá da capacidade dos sujeitos coletivos — sindicatos, universidades públicas, movimentos sociais e os próprios professores — de tensionar os limites impostos pela mercantilização da educação e de construir práticas formativas comprometidas com o trabalho como princípio educativo, com a valorização docente e com a construção de uma escola pública democrática e socialmente referenciada.

6 DO PROGRAMA GIRA MUNDO A REPRODUÇÃO NEOLIBERAL DA FORMAÇÃO DOCENTE

Na versão preliminar desta pesquisa, a seção foi intitulada “Da reprodução neoliberal da formação docente ao Programa Gira Mundo”, em uma perspectiva que privilegiava o movimento analítico do plano macroestrutural para o plano particular. Tal formulação expressava a intenção de demonstrar que a experiência do Programa Gira Mundo não surge de forma isolada ou espontânea, mas como desdobramento de tendências históricas e políticas mais amplas, marcadas pelas reformas educacionais alinhadas ao ideário neoliberal. Nesse enquadramento, o programa seria compreendido como uma expressão concreta de um processo mais geral de mercantilização e instrumentalização da formação docente.

Contudo, optou-se por adotar o título “Do Programa Gira Mundo à reprodução neoliberal da formação docente”, que se fundamenta na necessidade de destacar o movimento inverso: partir da análise empírica para alcançar a compreensão das determinações estruturais. Nesse caso, o Programa Gira Mundo é tomado como ponto de partida privilegiado, não apenas como reflexo das políticas educacionais contemporâneas, mas como espaço ativo de difusão, legitimação e retroalimentação da racionalidade neoliberal. Ao analisar suas práticas, discursos e marcos normativos, torna-se possível perceber como o programa incorpora categorias como empreendedorismo, competências instrumentais e responsabilização individual, articulando-se diretamente às orientações de organismos multilaterais e às reformas em curso no Brasil.

Esse deslocamento metodológico justifica-se porque evidencia o programa não apenas como política pontual de internacionalização e formação continuada, mas como laboratório de incorporação da ideologia neoliberal no interior da escola pública. Dessa forma, a análise não se restringe ao plano administrativo ou institucional, mas busca compreender de que modo o Programa Gira Mundo contribui para a consolidação de um modelo de formação docente ajustado às demandas do mercado, ao mesmo tempo em que revela as contradições inerentes ao processo.

Assim, o título explicita a intenção de evidenciar o Programa Gira Mundo como experiência singular e contraditória, que permite analisar, em escala concreta, a reprodução das tendências neoliberais na formação docente. Mais do que um reflexo, o programa se constitui como um dispositivo ativo na conformação de práticas

educativas orientadas pela lógica do capital, situando-se como campo estratégico de análise para compreender os dilemas contemporâneos da valorização e da profissionalização docente.

Dessa forma, ao tomar o Programa Gira Mundo como ponto de partida, a análise não se limita à descrição de uma política pública localizada, mas permite evidenciar os mecanismos pelos quais a formação docente é capturada, reorganizada e ressignificada sob a lógica neoliberal. A partir desse enfoque, as próximas subseções examinarão como os marcos normativos, os eixos formativos e as práticas pedagógicas derivadas do programa se articulam às diretrizes globais de organismos multilaterais, ao mesmo tempo em que expressam contradições locais no interior da rede estadual de ensino da Paraíba. Nesse movimento, busca-se compreender como o programa opera como mediador entre o particular e o universal, entre a experiência concreta e as determinações estruturais, revelando tanto sua potência formativa quanto seus limites diante da lógica de mercantilização da educação.

6.1 Contradições: capital versus trabalho, política pública versus realidade escolar, conteúdo-forma-destinatário

A formação docente continuada, quando analisada sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, revela-se como um campo permeado por contradições estruturais. Essas contradições não se limitam à dimensão pedagógica, mas expressam disputas mais amplas entre capital e trabalho, entre a formulação das políticas públicas e a realidade escolar, bem como na articulação entre conteúdo, forma e destinatário do processo formativo.

No plano econômico-político, observa-se que a lógica do capital tem incidido de forma determinante sobre as políticas de formação docente, subordinando-as aos imperativos da produtividade, da empregabilidade e do empreendedorismo. Nessa perspectiva, a formação é concebida como instrumento de adaptação do professor às exigências do mercado, reduzindo sua função educativa a um treinamento técnico e fragmentado, orientado por competências pragmáticas. Já o trabalho, entendido como princípio educativo e categoria fundante da prática social (Saviani, 2008), aponta para uma formação que não apenas qualifique tecnicamente, mas que possibilite ao docente compreender criticamente as relações sociais e atuar na transformação da realidade escolar. Essa tensão aparece nas falas dos docentes (PM6): *“Muitas vezes*

voltamos cheios de ideias, mas a falta de apoio transforma tudo em mais uma exigência sobre o professor, sem condições reais de aplicação.” A docente (PF3) evidencia o caráter excludente do processo ao relatar: *“Quem dominava a língua estrangeira teve facilidade acompanhar, mas para quem não dominava enfrenta dificuldades para interagir e assimilar os conteúdos.”*

No plano das políticas públicas, emerge a contradição entre discurso e prática. Os documentos normativos — como a BNCC (2017), a Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017) e programas estaduais como o Gira Mundo — enfatizam a inovação pedagógica, a interdisciplinaridade e o protagonismo juvenil. Contudo, nas escolas, a realidade material se apresenta marcada por precarização estrutural, falta de infraestrutura e ausência de valorização profissional: (PM5) *“A gente elabora o projeto, apresenta, mas quando volta não tem recurso para dar continuidade.”* Do mesmo modo, a docente (PF7) critica a superficialidade da formação internacional: *“As atividades eram repetitivas e não havia aprofundamento teórico; faltou discussão sobre os fundamentos da educação que vivemos no Brasil.”*

A terceira contradição refere-se à relação entre conteúdo, forma e destinatário. Como destacam Saviani e Marsiglia (2017), a forma é sempre determinada pelo conteúdo, e o destinatário (professor em formação) não é um receptor passivo, mas sujeito ativo do processo. No entanto, nas formações atreladas à ideologia neoliberal, o conteúdo tende a ser esvaziado de densidade científica, a forma assume caráter padronizado e o destinatário é reduzido a executor de metodologias predefinidas.

Nesse contexto, o docente (PM8) evidencia esse problema: *“Os cursos eram padronizados, em módulos curtos e intensivos, sem considerar a realidade da escola pública.”* Já a docente (PF11), ao narrar sua experiência em Mondragón, reforça os limites da transposição: *“Consegui experimentar práticas cooperativas, mas não havia tempo nem estrutura para trazer tudo aqui no Brasil.”*

Por fim, as entrevistas também revelam espaços de resistência, conforme relata a docente (PF10), *“mesmo sem apoio, tentei adaptar metodologias cooperativas ao ensino remoto na pandemia, buscando envolver os alunos e a comunidade.”* De forma semelhante, o docente (PM9) apontou que *“muitas vezes os cursos ficavam superficiais, sem discutir a realidade local; era preciso reinterpretar para fazer sentido.”* Esses relatos mostram que, mesmo diante das contradições impostas pelo capital e pela política estatal, os docentes encontram brechas para reinterpretar, resistir e ressignificar a formação.

6.2 Formação docente continuada e trabalho educativo: concepção ontológica e profissional

A formação docente continuada, quando analisada na perspectiva do materialismo histórico-dialético, só pode ser compreendida em sua totalidade se vinculada ao conceito de trabalho educativo. Conforme Saviani (2008), o trabalho educativo consiste na ação intencional de socializar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, de modo a possibilitar aos indivíduos sua apropriação crítica e criadora. Portanto, a formação de professores não pode ser concebida apenas como uma atualização técnica, mas como um processo histórico que articula conteúdo, forma e destinatário, tendo em vista o desenvolvimento humano na busca pela omnilateralidade.

Nesse sentido, é fundamental recuperar o conceito de trabalho em Marx (2013, p. 114), compreendido como a mediação ontológica entre o ser humano e a natureza, o “trabalho constitui-se simultaneamente como valor de uso, por satisfazer necessidades humanas, e como valor de troca, ao ser apropriado e objetificado no processo de acumulação capitalista”. No modo de produção capitalista, essa relação é marcada pela exploração da força de trabalho, que converte o trabalhador em objeto do capital.

No caso do trabalho docente, sua especificidade reside no fato de que sua função social consiste na socialização dos conhecimentos historicamente produzidos, organizando-os em conteúdos pedagógicos sistematizados no currículo escolar. Esse processo é marcado por contradições, pois, ao mesmo tempo em que possibilita a aprendizagem e a apropriação de instrumentos teóricos capazes de contribuir para a emancipação social, o trabalho docente se realiza no interior das relações capitalistas de produção, participando também da reprodução de formas de dominação. Como destacam Tumolo e Fontana (2008), o trabalho docente se situa dentro da lógica do capital, sendo atravessado por determinações que naturalizam a produtividade, a competição e a exclusão social, ainda que preserve potencialidades críticas e formativas.

Por isso, a educação deve ser entendida como uma forma de trabalho não material, voltada para a produção de ideias, valores, hábitos, símbolos e cultura. Como explica Saviani (2013b, p. 13), o trabalho educativo é “o ato de produzir direta

e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Nessa perspectiva, a escola se constitui como espaço contraditório: de um lado, media a transmissão e apropriação do conhecimento historicamente acumulado; de outro, encontra-se submetida às determinações estruturais do capital, que tendem a reduzir a formação docente a processos imediatistas e pragmáticos.

Nessa direção, é preciso ressaltar que o trabalho educativo tem um caráter intencional, dirigido e consciente: orienta-se por fins, sendo a escola responsável por formar sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade social. No entanto, no contexto das políticas de formação docente hegemonizadas pela ideologia neoliberal, esse caráter é frequentemente desvirtuado. A formação se converte em treinamento instrumental, voltado ao cumprimento de metas avaliativas, à aplicação de metodologias descontextualizadas ou ao desenvolvimento de competências comportamentais como “resiliência” e “proatividade”. Esse deslocamento evidencia a colonização do trabalho educativo pela lógica empresarial, esvaziando seu conteúdo crítico e reduzindo a atuação docente a práticas imediatistas.

Por outro lado, ao mesmo tempo em que há essa captura ideológica, a formação docente continuada pode constituir um espaço de resistência. Isso se verifica quando o professor, ao se apropriar do conhecimento científico e pedagógico, reelabora criticamente os conteúdos recebidos, resiste a práticas impostas e cria alternativas que dialogam com as necessidades reais da escola pública. Essa apropriação crítica, que só se efetiva na medida em que a formação é compreendida como trabalho educativo, rompe com a visão mercantilizada da formação e reafirma o papel do professor como intelectual orgânico da classe trabalhadora (GRAMSCI, 2001).

Desse modo, pensar a formação docente continuada articulada ao trabalho educativo implica superar o foco da adaptação ao mercado para a emancipação dos sujeitos. Significa compreender que a formação não deve servir apenas para tornar o professor “eficiente” na execução de tarefas, mas para potencializar sua capacidade de análise, reflexão e intervenção crítica sobre a realidade. A centralidade do trabalho educativo, nesse sentido, reside em possibilitar que o professor atue como mediador entre o conhecimento científico e a experiência concreta dos estudantes, articulando ensino e prática social em uma perspectiva histórico-crítica.

Portanto, a formação docente, quando vinculada ao trabalho educativo, afirma-se como práxis pedagógica: teoria e prática em unidade, orientada não pela lógica da produtividade, mas pelo horizonte de uma educação emancipadora. Essa é a contradição central de nosso tempo: ora encontramos a formação subordinada ao projeto neoliberal, reforçando a mercantilização da educação, ora encontramos-a como prática social crítica, voltada à formação integral dos sujeitos e à superação das desigualdades estruturais.

A formação docente é um processo permanente, contínuo e inconcluso (FREIRE, 1996). Partindo do pressuposto freiriano da *inconclusão do ser humano*, é possível compreendê-la em duas dimensões interdependentes. A primeira, de caráter ontológico, refere-se à condição histórica dos homens e mulheres como sujeitos inconclusos, em permanente formação e aprendizagem. Essa inconclusão, constitutiva da existência humana, encontra no processo educacional um espaço de busca, sempre inacabada, de maior compreensão e emancipação.

A segunda, de caráter profissional, diz respeito ao direito de acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade e, ao mesmo tempo, à necessidade de políticas públicas que assegurem a formação continuada dos(as) professores(as). Essa obrigação, que deveria ser central ao Estado, na Paraíba tem se mostrado contraditória: as políticas de profissionalização docente, quando ocorrem, frequentemente assumem caráter paliativo e aligeirado, desconectado das necessidades concretas da escola pública.

Nessa perspectiva, a aprendizagem contínua se configura como exigência pedagógica essencial para que os docentes aprimorem suas práticas, desenvolvam novas relações, atualizem conteúdos e transformem sua atuação em sala de aula. Como define (PM3), *“a formação continuada é um direito que a gente tem, por isso, não tem como ser professor sem se preocupar em estudar, buscar e trocar informação, da mesma forma, estimular meus alunos a estudar em um processo contínuo”*

A concepção de formação docente, portanto, articula múltiplos fatores: políticas educacionais, financiamento, cultura regional, gestão escolar, condições de trabalho, planos de carreira e salário (GATTI, 2021). Acrescentam-se ainda, sobretudo, o papel das instituições de ensino superior, sobretudo das universidades públicas, responsáveis por assegurar a organicidade entre formação inicial e continuada. Trata-se, assim, da constituição de um profissional capaz de enfrentar problemas

complexos, interpretar realidades diversas e propor respostas pedagógicas fundamentadas.

Saviani (2013b, p. 13) lembra que *“a natureza do trabalho humano não é dada ao homem, mas produzida historicamente por meio de suas relações sociais”*. Nesse contexto, a educação é concebida como uma forma de trabalho não material, vinculada à produção de ideias, valores, atitudes e símbolos. O trabalho docente, como expressão do trabalho educativo, tem como função social compartilhar os conhecimentos historicamente acumulados, organizando-os em conteúdos pedagógicos que permitem a apropriação crítica da cultura e a formação de sujeitos.

Entretanto, a própria prática educativa está atravessada por contradições. Ao mesmo tempo em que possibilita a apropriação do conhecimento como instrumento de emancipação, também pode reforçar condicionantes políticos da luta de classes, como a produtividade, a exclusão e a submissão aos interesses do capital. Isso se evidencia na fala de uma professora: *“às vezes a gente sente que a formação vem mais para enquadrar a gente dentro de um modelo de professor eficiente, do que para ampliar nossa consciência crítica”* (PF4).

Nesse cenário, a formação docente continuada na rede estadual é marcada por disputas ideológicas: de um lado, projetos hegemônicos, fundamentados no paradigma neoliberal, que priorizam empreendedorismo, competências adaptativas e resultados de desempenho; de outro, a resistência de docentes que reivindicam uma formação pública, estatal e socialmente referenciada, voltada para a emancipação humana e para o fortalecimento do trabalho educativo.

No contexto da formação continuada, ganha centralidade a noção de “competências adaptativas”, amplamente difundida por organismos internacionais como a OCDE, UNESCO e Banco Mundial, e incorporada às políticas nacionais de educação desde a BNCC e o Novo Ensino Médio. Esse conceito expressa a expectativa de que professores e estudantes desenvolvam a capacidade de se moldar de forma rápida e flexível às constantes mudanças do mercado de trabalho e às transformações sociais.

Assim, competências como resiliência, flexibilidade, inovação e proatividade passam a ser apresentadas como requisitos indispensáveis à profissionalização docente. Contudo, sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, esse movimento configura um deslocamento ideológico: em vez de enfrentar as contradições estruturais que produzem desigualdades na escola pública, transfere-se

ao indivíduo a responsabilidade de adaptar-se e superar, por conta própria, as condições adversas impostas pelo modo de produção capitalista.

Nesse contexto, as competências adaptativas não promovem emancipação; ao contrário, operam como mecanismos de ajustamento da prática docente à racionalidade neoliberal, reforçando a responsabilização individual e obscurecendo o papel do Estado e das políticas estruturais na determinação das condições concretas do trabalho educativo.

Desse modo, a luta de classes que atravessa a educação pública manifesta-se também no âmbito da formação docente continuada. Ainda que esta se apresente como espaço de disputa de ideias, valores e práticas, sua configuração atual revela o predomínio de orientações neoliberais, ao mesmo tempo em que preserva contradições que podem abrir brechas para práticas críticas e emancipadoras.

Dessa forma, a análise da concepção ontológica e profissional da formação docente continuada evidencia que, embora os(as) professores(as) a reconheçam como direito e necessidade permanente, sua efetivação permanece limitada por políticas fragmentadas, ausência de suporte institucional e prevalência de perspectivas alinhadas ao ideário neoliberal. As contradições reveladas — que vão desde a não contabilização da carga horária para fins de progressão na carreira até a precariedade na execução dos projetos pós-intercâmbio — reforçam o descompasso entre o discurso oficial e as condições concretas da profissionalização docente.

Essa constatação nos conduz à próxima seção — *Desafios da formação docente continuada em tempos de mercantilização da educação* — na qual aprofundaremos a análise sobre como tais limites se materializam em práticas formativas submetidas aos imperativos da mercantilização, da responsabilização individual e da adaptação às exigências do mercado. O objetivo será explicitar os desafios colocados à construção de uma formação continuada crítica e socialmente referenciada, capaz de resistir às orientações empresariais que têm permeado a educação pública.

6.3 Desafios da formação docente continuada em tempos de mercantilização da educação

A formação docente continuada, enquanto direito social e condição necessária para a valorização profissional, não pode ser reduzida a mero espaço de atualização

técnica ou a um conjunto de cursos fragmentados. Conforme aponta Saviani (2013), o trabalho educativo se insere no campo do trabalho não material, sendo sua função social a socialização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Nesse sentido, a formação de professores deve estar articulada à totalidade social, de modo a contribuir para a emancipação crítica dos sujeitos.

Entretanto, em tempos de mercantilização da educação, a formação docente enfrenta múltiplos desafios. O primeiro deles é estrutural: a ausência de políticas públicas consistentes e de longo prazo, que garantam continuidade às ações formativas. Como observa Gatti (2021), a qualidade da formação docente está diretamente vinculada às condições de trabalho, aos planos de carreira e ao financiamento público. Quando os programas são implementados de forma descontínua, com recursos escassos e estruturas frágeis, os professores são colocados diante de formações episódicas e paliativas, incapazes de responder às demandas reais da escola.

O segundo desafio é de ordem ideológica. A mercantilização da educação tem conduzido a formação docente à adoção de concepções alinhadas ao neoliberalismo, em que predominam narrativas sobre competências, protagonismo e empreendedorismo. Nesse processo, conforme adverte Laval (2019), a educação é transformada em instrumento de reprodução das exigências do mercado global, em que o professor deixa de ser mediador do conhecimento para se tornar gestor de habilidades e competências. A formação continuada, nesse quadro, tende a ser favorecer a lógica da responsabilização individual e da pedagogia do “aprender a aprender”, o que esvazia a análise crítica das contradições sociais.

O terceiro desafio refere-se ao plano institucional e político. Frigotto (2013) argumenta que o avanço das políticas neoliberais promoveu uma profunda fragmentação entre universidades públicas, secretarias de educação e escolas da rede básica. Ao invés de garantir uma articulação orgânica entre teoria e prática, muitas formações continuadas são realizadas sob a forma de convênios com instituições privadas ou parcerias internacionais que privilegiam metodologias prontas, importadas de outros contextos e, muitas vezes, descoladas da realidade das escolas públicas brasileiras. Esse movimento reforça a dependência externa e a perda de autonomia pedagógica.

Por fim, há o desafio ontológico-profissional, que se refere à própria condição histórica do ser professor. A formação, como define Mészáros (2008), não é um

processo neutro: ou ela reforça a lógica do capital, adaptando os sujeitos às necessidades da acumulação, ou se coloca como possibilidade de resistência e construção de uma nova sociabilidade. Assim, a luta de classes atravessa a formação docente, expressando-se tanto nas disputas de concepção (crítica x tecnicista) quanto nas práticas de resistência que os professores constroem no interior da escola pública.

Diante dessas múltiplas determinações, os desafios da formação continuada em tempos de mercantilização da educação podem ser sintetizados em três dimensões principais:

1. Estrutural – descontinuidade, escassez de financiamento e precariedade de condições materiais.
2. Ideológica – hegemonia de discursos neoliberais que deslocam a formação para o âmbito da adaptação e do empreendedorismo.
3. Institucional-política – fragmentação entre universidade, Estado e escola, favorecendo práticas formativas superficiais, descontextualizadas e subordinadas ao mercado.

Portanto, reconhecer esses desafios significa reafirmar que a formação docente continuada deve ser defendida como direito social, sustentada por universidades públicas e vinculada às demandas concretas da escola pública. Somente assim será possível superar a lógica mercantil que reduz a educação a mercadoria e resgatar sua função essencial: a emancipação crítica dos sujeitos históricos.

A formação continuada, no contexto da mercantilização da educação, enfrenta desafios estruturais que não podem ser reduzidos a dificuldades pontuais de gestão ou à falta de recursos. Trata-se de contradições que expressam o embate entre dois projetos societais: de um lado, o da educação como direito social e trabalho educativo; de outro, o da educação como mercadoria e ativo financeiro, vinculada à lógica neoliberal de valorização do capital.

O primeiro desafio consiste na financeirização da educação. Como demonstram pesquisas recentes (Instituto Tricontinental, 2024), grupos empresariais que controlam redes educacionais privadas negociam ações em bolsas de valores, subordinando decisões pedagógicas às exigências dos acionistas. Essa lógica vem se infiltrando na escola pública por meio de parcerias público-privadas, convênios internacionais e programas de formação continuada que, sob o discurso da inovação, difundem metodologias empreendedoras e competências adaptativas. Para os(as)

docentes, isso significa a precarização da formação e a transformação de sua prática em objeto de regulação mercadológica.

O segundo desafio está na subordinação da formação às diretrizes de organismos multilaterais. A análise dos quatro pilares da educação do Relatório Delors “aprender a empreender” demonstra como a política educacional brasileira se alinhou a um projeto transnacional de adequação da escola às demandas do mercado global. Nesse cenário, a formação docente continuada deixa de ser espaço de reflexão crítica sobre o trabalho educativo e passa a se constituir como treinamento para a aplicação de metodologias que reforcem a empregabilidade e o empreendedorismo como soluções universais.

O terceiro desafio refere-se à desarticulação entre formação e realidade escolar. As entrevistas realizadas com professores(as) participantes do Programa Gira Mundo evidenciaram que, embora a formação continuada proporcione experiências inovadoras, há dificuldade em adaptá-las às condições concretas das escolas públicas paraibanas: turmas superlotadas, infraestrutura precária, ausência de suporte institucional e pouca valorização do trabalho docente. Essa desarticulação provoca frustração e contribui para o esvaziamento da possibilidade crítica da formação.

Um quarto desafio se situa no campo ideológico-cultural. O discurso do empreendedorismo naturaliza a meritocracia, atribuindo ao indivíduo a responsabilidade exclusiva pelo sucesso, ocultando as determinações estruturais da desigualdade social. Essa “pedagogia da autculpabilização” desloca o foco da luta coletiva por melhores condições de trabalho e ensino para a dimensão individual do desempenho docente, reforçando a lógica da competição e da autoexploração.

Por fim, o quinto desafio é o da resistência pedagógica e política. Apesar das imposições neoliberais, a formação docente ainda pode ser espaço de construção de alternativas. Professores(as) relatam experiências de reinterpretação dos conceitos de cooperação e metodologias ativas que foram apropriados equivocadamente como práticas emancipatórias. O desafio consiste em consolidar essas fissuras como movimentos contra-hegemônicos, vinculando a formação continuada às universidades públicas, aos institutos de pesquisa e às redes estaduais de ensino, em uma perspectiva histórico-crítica que reafirme o trabalho educativo como eixo estruturante entre conhecimento e emancipação humana.

Em síntese, os desafios da formação docente em tempos de mercantilização da educação expressam a luta entre capital e trabalho no interior da escola. Superá-los implica disputar o sentido da formação continuada: se permanecerá como instrumento de adaptação ao mercado, ou se se tornará prática social crítica, voltada à construção de uma educação pública, gratuita e de qualidade, orientada pelo horizonte da emancipação humana.

A análise desenvolvida neste capítulo evidenciou que a formação docente, longe de constituir-se como um campo meramente técnico, expressa múltiplas determinações históricas, econômicas, políticas e culturais. Partimos do entendimento de que o processo formativo se insere na totalidade social e, portanto, carrega em seu interior as contradições próprias do modo de produção capitalista.

A partir da categoria contradição, identificamos tensões estruturantes: capital versus trabalho, política pública versus realidade escolar, conteúdo-forma-destinatário. Essas tensões revelam como as políticas de formação docente continuada ora se apresentam como possibilidade de valorização e emancipação, ora como mecanismo de reprodução das exigências do mercado. A escola e o professores são constantemente pressionados a assumirem funções de adaptabilidade, enquanto a formação crítica e histórica é desconsiderada em sua essência.

Na relação entre formação docente continuada e trabalho educativo, vimos que a mediação pedagógica não se reduz a treinamento ou aplicação de metodologias inovadoras. O trabalho educativo, na perspectiva histórico-crítica, consiste em socializar o conhecimento historicamente produzido, articulando forma, conteúdo e destinatário. No entanto, o avanço da lógica neoliberal tem deslocado essa mediação para finalidades pragmáticas e empresariais, transformando a formação em espaço de difusão de competências e habilidades funcionais.

Os desafios da formação desdobram-se em diferentes níveis: a financeirização do setor educacional; a subordinação às diretrizes de organismos multilaterais; a desarticulação entre experiências formativas e realidade escolar; a naturalização da meritocracia e da lógica empresarial; e, ao mesmo tempo, a resistência pedagógica que se expressa em práticas alternativas de educação cooperativa.

A formação docente promovida pelo programa *Gira Mundo* se constitui como terreno de disputa entre projetos antagônicos: de um lado, o da educação mercantilizada, voltada para a empregabilidade e o empreendedorismo; de outro, o da educação como direito social e prática emancipatória, vinculada ao trabalho

educativo crítico. A escolha entre esses caminhos não é apenas pedagógica, mas essencialmente política, pois implica definir se a formação docente continuará servindo à reprodução da lógica do capital ou se poderá afirmar-se como espaço de resistência e transformação.

A análise realizada na seção evidenciou que a formação docente é atravessada por contradições estruturais que articulam capital e trabalho, política pública e realidade escolar, bem como a tríade conteúdo, forma e destinatário. Essas múltiplas determinações revelam, de um lado, o caráter reprodutivo das políticas educacionais vinculadas à lógica do capital; de outro, apontam para as possibilidades de resistência e de reapropriação crítica no interior da escola pública, onde professores(as) reinterpretam e subvertem práticas impostas pelas políticas hegemônicas.

Essa síntese nos conduz ao próximo capítulo, no qual aprofundaremos a análise sobre a profissionalização docente, destacando como as contradições e desafios aqui apontados se manifestam na identidade, nas práticas e na luta pela valorização do trabalho do professor na rede estadual de ensino da Paraíba.

Diante desse quadro, torna-se necessário deslocar a investigação para o objeto empírico que se constitui como núcleo desta tese: o Programa Gira Mundo. No próximo capítulo, examinaremos sua trajetória histórico-institucional, seus marcos normativos e eixos temáticos, destacando como a formação docente continuada, nesse contexto, se materializa sob a lógica do empreendedorismo e das disputas ideológicas que marcam a política educacional na Paraíba.

Contudo, os desafios identificados — financeirização da educação, subordinação às diretrizes internacionais, fragmentação institucional e precarização material — indicam que a consolidação de uma formação crítica depende de políticas públicas consistentes, sustentadas por financiamento estável e pela vinculação orgânica com universidades públicas. Dessa forma, surge possibilidades de superar a lógica de mercantilização e recolocar a formação continuada no horizonte da emancipação docente e da transformação social.

7. CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS: DA REPRODUÇÃO À POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

Este capítulo constitui a síntese crítica da investigação na perspectiva do materialismo histórico-dialético. Analisa-se a reprodução neoliberal no Programa Gira Mundo, tendo como núcleo a centralidade do empreendedorismo enquanto ideologia educacional. Discute-se a financeirização e a disseminação das parcerias público-privadas e “instrumentos de cooperação” como mecanismos que vincula a educação à lógica do capital. Ao mesmo tempo, são evidenciadas resistências que emergem no interior da prática docente, revelando contradições que apontam para a possibilidade de superação. Esse percurso conduz às considerações críticas, nas quais se reafirma a necessidade de vincular a formação docente continuada às universidades públicas e ao trabalho educativo em perspectiva histórico-crítica, em contraposição à lógica da adaptação e da mercantilização.

A investigação desenvolvida nesta tese permitiu compreender que a formação docente continuada no âmbito do Programa Gira Mundo, estrutura-se tanto nos avanços institucionais quanto nos limites impostos pela lógica neoliberal que permeia as políticas públicas educacionais na Paraíba.

Em primeiro lugar, a análise documental e empírica demonstrou que o programa se consolidou como política pública de internacionalização da educação, ao ampliar oportunidades de intercâmbio para estudantes e professores da rede estadual. Esse aspecto, por si só, representou um marco simbólico, pois inseriu docentes da escola pública em circuitos globais de formação até então restritos a segmentos sociais mais favorecidos. Contudo, ao lado desse potencial formativo, o programa se estruturou em torno de contradições fundantes que limitam seu alcance emancipatório.

A principal contradição diz respeito ao empreendedorismo como eixo transversal da formação docente. Os dados revelaram que o termo aparece de forma recorrente na proposta curricular do Ensino Médio da Paraíba — 133 vezes — enquanto a expressão *educação empreendedora* é citada 33 vezes (Paraíba, 2020). Mais do que uma coincidência semântica, trata-se da incorporação explícita de uma concepção de educação orientada pelo mercado, que desloca para o indivíduo a responsabilidade por sua inserção profissional e pelo seu sucesso. Esse processo

traduz o movimento mais amplo da mercantilização da educação, em consonância com organismos multilaterais (UNESCO, OCDE, Banco Mundial) e com a lógica da acumulação flexível do capital.

Essa contradição manifesta-se também nas práticas formativas. Embora docentes relatem ganhos pedagógicos, como maior repertório metodológico e autoestima profissional, também apontam dificuldades estruturais: sobrecarga de trabalho, barreira linguística, ausência de suporte da Secretaria de Educação e impossibilidade de replicar os projetos desenvolvidos no exterior nas condições materiais das escolas paraibanas. Como expressou um professor: *“A gente elabora o projeto, apresenta, mas quando volta não tem recurso para dar continuidade”* (PM5). Esses depoimentos confirmam que, de um lado, o programa abre espaços de experimentação; de outro, reforça mecanismos de exclusão e intensificação do trabalho docente.

Outro aspecto relevante foi a descaracterização da profissionalização docente. A expansão das parcerias público-privadas, a contratação de bacharéis sem licenciatura específicas para disciplinas da área da educação e a substituição de progressões na carreira por bolsas e gratificações precárias revelam uma tendência de enfraquecimento da valorização profissional. Como relatou um docente: *“professores chegam na escola e assume disciplinas de áreas distintas”* (PM1). Essa situação compromete a identidade docente e reforça a lógica de flexibilização típica do neoliberalismo.

Diante desse quadro, a pesquisa confirmou a hipótese central de que a formação docente continuada promovida pelo Programa Gira Mundo opera em uma dupla dimensão: emancipadora e reprodutiva. É emancipadora quando proporciona experiências interculturais, contato com novas metodologias e reconhecimento da profissão. Mas é reprodutiva quando se ancora em pressupostos neoliberais — empreendedorismo, sustentabilidade empresarial e competências do século XXI — que reduzem a formação a um treinamento instrumental, aligeirado e desconectado das necessidades históricas da escola pública.

A formação docente continuada, tal como configurada, reforça a contradição entre trabalho educativo e capital. Se, de um lado, abre possibilidades de resistência e de ressignificação pelas práticas dos professores, de outro, reafirma a função da escola pública como espaço de adaptação às demandas de eficiência e competitividade global. Essa tensão é constitutiva da realidade educacional

contemporânea e só pode ser compreendida a partir da categoria contradição, em sua dimensão material e ideológica, como demonstram Marx (2011), Saviani (2008) e Gramsci (2001).

Em síntese, a contribuição desta tese reside em demonstrar que a formação docente continuada na rede estadual da Paraíba, ao mesmo tempo em que amplia horizontes formativos, está atravessada pela racionalidade neoliberal. Ao evidenciar essa dinâmica, reafirmamos a necessidade de uma formação pautada na perspectiva histórico-crítica, que reconheça o professor como trabalhador da educação, valorize sua profissionalização e articule a formação continuada à emancipação cultural e social das massas. Esse é o desafio que permanece em aberto e que deve orientar pesquisas e políticas públicas futuras.

Contudo, sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, essa reprodução não se dá de forma absoluta. A pesquisa mostrou que, ao mesmo tempo em que os marcos normativos e as práticas institucionais reiteram a hegemonia da racionalidade neoliberal, emergem contradições na forma de conceber a formação docente. Essas contradições manifestam-se em experiências pedagógicas, apropriação crítica de metodologias ativas, defesa da escola como espaço de socialização do conhecimento científico, produção de práticas colaborativas, solidárias e enraizadas nas necessidades concretas da comunidade escolar.

Desse modo, o Programa Gira Mundo expressa uma dupla face: constitui-se como política de difusão da ideologia neoliberal; de outro, abre possibilidades para que professores, enquanto sujeitos históricos, reelaborem criticamente os conteúdos, metodologias e experiências adquiridas. Esse movimento confirma que a formação docente continuada não pode ser compreendida apenas como um processo técnico, mas como espaço de disputa ideológica entre projetos distintos de sociedade e de educação.

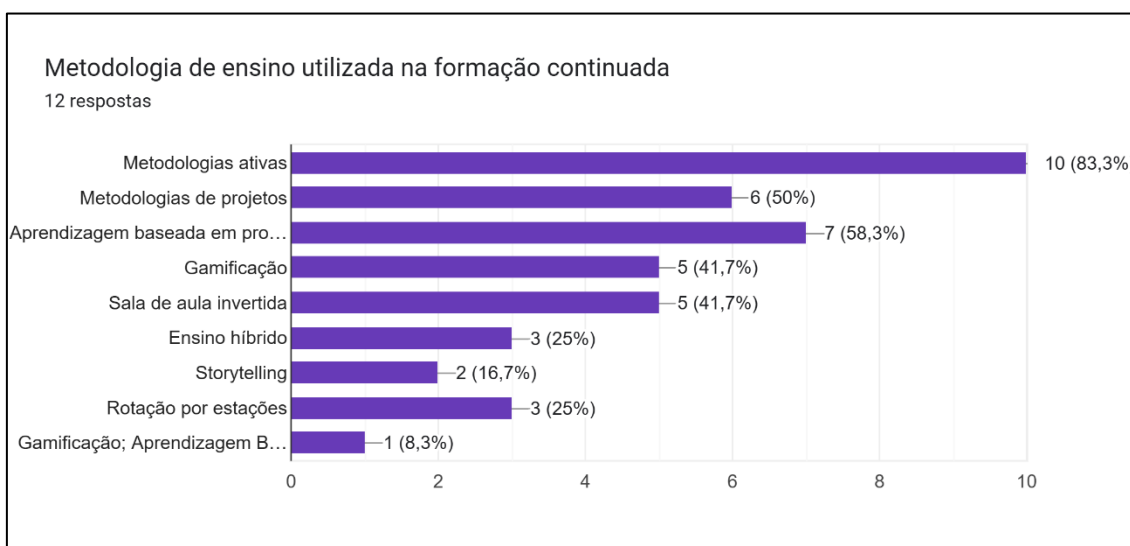
Assim, a reflexão final que se impõe é a necessidade de reorientar a formação docente continuada para uma perspectiva histórico-crítica. Isso significa resgatar o princípio de que a profissionalização docente deve estar vinculada às universidades públicas e articuladas às dimensões do ensino, pesquisa e extensão, de modo a garantir não apenas a atualização técnica, mas a formação integral dos professores como intelectuais orgânicos comprometidos com a transformação social. Somente nesse horizonte a formação docente poderá ultrapassar o caráter de reprodução do capital e afirmar-se como prática de emancipação humana, ancorada na crítica à

ordem vigente e na luta por uma escola pública democrática, unitária e socialmente referenciada.

7.1 Empreendedorismo como ideologia educacional

As informações da pesquisa empírica confirmam que o empreendedorismo ocupa papel central na concepção e nas práticas pedagógicas resultantes do Programa Gira Mundo. Conforme evidencia o Gráfico 22, parte dos(as) docentes declarou não ter conseguido implementar projetos diretamente vinculados à temática; entretanto, uma parcela expressiva relatou a realização de práticas como educação financeira, educação fiscal, marketing e projeto de vida.

Gráfico 22 — Atividades de ensino desenvolvidas na perspectiva do empreendedorismo



Fonte: elabora própria a partir das informações da pesquisa (2024)

O gráfico 22, evidencia a predominância das metodologias ativas (83,3%), seguidas da aprendizagem baseada em projetos (58,3%) e de metodologias de projetos (50%), indicando que a formação continuada tem priorizado práticas alinhadas ao discurso da inovação pedagógica. A presença de propostas como gamificação e sala de aula invertida (41,7% cada) reforça essa tendência de valorização da adaptação, da flexibilidade e da responsabilização individual.

Essas metodologias revelam uma contradição: podem favorecer repertórios pedagógicos e maior engajamento, mas, quando desprovidas de fundamentação

crítica, tendem a se converter em instrumentos de difusão da lógica neoliberal, reduzindo a formação docente a um treinamento fragmentado e instrumental. O gráfico, portanto, expressa tanto a abertura a experiências inovadoras quanto a captura da formação pela racionalidade do mercado.

Essas atividades, embora apresentadas como experiências pedagógicas inovadoras e necessárias à formação integral dos estudantes, funcionam como mecanismos de legitimação da racionalidade neoliberal. Na prática, elas reforçam valores como a responsabilização individual, a adaptação ao mercado e a formação de sujeitos empreendedores, deslocando o foco da formação escolar de uma perspectiva crítica e socialmente referenciada para objetivos de produtividade e competitividade.

A fala da professora (PF7) evidencia esse movimento: *“O projeto de vida que desenvolvemos nas escolas tem como centralidade preparar o aluno para pensar em empregabilidade, em estratégias de mercado, em como ser protagonista da própria carreira”*. De forma semelhante, outro docente relatou: *“Trabalhamos com educação financeira, mas sempre dentro de uma lógica de gestão individual dos recursos, como se fosse apenas responsabilidade do estudante superar as dificuldades”* (PM4).

Tais práticas expressam a transposição direta do discurso empreendedor para o espaço escolar, onde atividades de caráter técnico e instrumental são naturalizadas como propostas neutras e universais. No entanto, ao serem incorporadas como parte da formação docente e discente, acabam reforçando a função adaptativa da educação, em consonância com a lógica de acumulação flexível do capital.

Nesse sentido, o empreendedorismo não se limita a ser um conteúdo entre outros, mas se consolida como categoria ideológica estruturante do programa. Ao inserir-se nos currículos escolares como práticas aparentemente inovadoras — educação financeira, marketing e projetos de vida —, oculta-se seu caráter político e reprodutivo, funcionando como um dos principais veículos de disseminação da ideologia neoliberal no interior da escola pública paraibana.

As análises supracitadas evidenciam que está em curso, na rede estadual de ensino da Paraíba, um projeto de formação docente alinhado à lógica neoliberal, cujo efeito central é a desqualificação do trabalho educativo e sua adequação às demandas do capital. O processo de empresariamento que atravessa a formação docente continuada manifesta-se sobretudo pela ênfase no empreendedorismo, difundido como eixo formativo em políticas públicas e convênios internacionais. Esse

processo revela a tendência de converter a escola pública em uma espécie de simulacro de empresa, em que a formação se transforma em mercadoria valiosa para instituições privadas que elaboram materiais, oferecem consultorias e definem metodologias destinadas ao “aperfeiçoamento” docente.

Tal dinâmica reflete o movimento mais amplo de mercantilização da educação (Frigotto, 2017; Laval, 2019), que nas últimas décadas vem subordinando os sistemas públicos a interesses privados, seja por meio da financeirização das políticas educacionais, seja pela difusão de modelos gerenciais que transferem às escolas categorias próprias do mercado. No caso específico do Programa Gira Mundo, observa-se que as propostas de formação docente, organizadas a partir de convênios com instituições estrangeiras, caminham em sentido oposto àquilo que seria defendido por universidades públicas brasileiras: parcerias diretas com redes municipais e estaduais, visando a um processo formativo recíproco, dialógico e socialmente referenciado na perspectiva da classe trabalhadora.

Essa contradição revela que, ao mesmo tempo em que o programa amplia repertórios pedagógicos e interculturais, ele também consolida a presença da racionalidade empresarial na escola pública, reforçando a função adaptativa da formação docente à lógica do capital globalizado.

7.2 Financeirização, parcerias público-privadas e instrumentos de cooperação

A política de internacionalização da educação materializada pelo Programa Gira Mundo insere-se em um cenário mais amplo de financeirização e mercantilização das políticas educacionais. Ao estabelecer parcerias com universidades estrangeiras e fundações privadas, o Estado da Paraíba articula sua política de formação docente à lógica de cooperação internacional mediada por convênios e instrumentos jurídicos que, embora apresentados como neutros e técnicos, possuem interesses econômicos e geopolíticos.

Segundo Frigotto (2017, p. 20), a “financeirização da educação” opera por meio da difusão de mecanismos de gestão empresarial que subordinam a escola pública à lógica da eficiência e da competitividade. Essa dinâmica manifesta-se no Programa Gira Mundo, no qual a FAPESQ-PB assume papel central na formalização de convênios e no gerenciamento dos recursos, transferindo para uma entidade de natureza jurídico-financeira a mediação da cooperação educacional internacional. Tal

configuração evidencia o deslocamento da centralidade pedagógica para instâncias administrativas orientadas por critérios de racionalidade gerencial.

A ausência de financiamento estrutural revela que a internacionalização é sustentada por recursos pontuais, editais e bolsas temporárias, o que evidencia a fragilidade da política enquanto projeto de Estado. Em outro depoimento, uma professora observa que “há muita propaganda do programa, mas pouco investimento real nas escolas” (PF7), apontando para a contradição entre a visibilidade política e a materialidade precária.

Nesse sentido, a financeirização da educação não se restringe à circulação de recursos ou ao fluxo de capital; ela se manifesta também na produção de narrativas de sucesso ancoradas em resultados pontuais, como impactos em indicadores de desempenho — IDEB e níveis de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática. A cooperação internacional, longe de configurar-se como intercâmbio horizontal de saberes, converte-se em mecanismo de legitimação de uma racionalidade gerencial alinhada ao ideário neoliberal, articulando os objetivos da formação docente às agendas de organismos multilaterais como OCDE, Banco Mundial e UNESCO.

Desse modo, a análise das parcerias e dos instrumentos de cooperação evidencia que o programa não rompe com a subordinação estrutural da escola pública às dinâmicas do capital global. Ao contrário, contribui para reforçar a tendência de transformar a formação continuada em um serviço passível de contratação e gestão, condicionando o acesso dos docentes às oportunidades formativas ao cumprimento de requisitos seletivos — domínio de idioma estrangeiro, disponibilidade para intensificação da jornada, adequação a critérios institucionais e capacidade de atender exigências administrativas.

7.3 Contradições e trabalho educativo: resistências no interior do processo formativo

A análise das entrevistas e documentos do Programa Gira Mundo revela que o “trabalho educativo, concebido como mediação fundamental entre conhecimento historicamente acumulado e a formação humana” (Saviani, 2013, p. 13), é atravessado por contradições que se manifestam tanto na base material quanto no plano ideológico. O programa, ao mesmo tempo em que se apresenta como política de valorização docente e de internacionalização da formação continuada, incorpora

elementos que reforçam a lógica neoliberal, marcada pelo empreendedorismo, pela mercantilização e pelo alinhamento da escola pública às exigências do capital global.

As contradições emergem nos relatos dos(as) docentes. Um professor (PM4) ressaltou a dificuldade de conciliar a intensificação do trabalho com as exigências da proposta formativa: *“A formação exigia dedicação extra, mas a escola não diminuiu nenhuma responsabilidade. Acabamos acumulando funções e isso compromete a qualidade do intercâmbio.”* Tal experiência evidencia a tensão entre o discurso de valorização profissional e a realidade da intensificação laboral, que limita as condições objetivas para uma apropriação crítica das experiências vivenciadas no âmbito do programa.

Outro depoimento explicita a barreira linguística como fator de desigualdade no processo formativo. Uma professora (PF2) afirmou: *“Em vários momentos senti que quem dominava o inglês participava mais ativamente, enquanto os demais ficavam inseguros para intervir.”* Nesse caso, a contradição manifesta-se no caráter seletivo da formação, que tende a privilegiar docentes com maior capital cultural prévio, reproduzindo desigualdades já existentes na própria rede pública.

Do ponto de vista pedagógico, os professores relatam a dificuldade em replicar os projetos desenvolvidos no exterior quando retornam à rede estadual. Um docente (PM9) sintetizou essa limitação ao afirmar: *“Lá o projeto fazia sentido dentro daquela estrutura. Quando voltamos, percebemos que nossa escola não tem as mesmas condições, nem o mesmo apoio para manter a proposta.”* Esse relato evidencia como as diferenças estruturais e a ausência de acompanhamento institucional acabam descaracterizando o projeto original, convertendo a formação em experiência pontual e, muitas vezes, desconectada das condições materiais das escolas paraibanas. Nesse contexto, o trabalho educativo, em vez de se realizar como práxis transformadora, tende a fragmentar-se em iniciativas isoladas, com baixa continuidade.

Outra professora (PF5) destacou a tensão entre inovação e realidade concreta: *“A proposta era interessante, mas aqui precisamos reorganizar tudo. Sem internet estável e sem tempo coletivo para planejamento, fica difícil sustentar a metodologia.”* Tal observação reforça o descompasso entre a racionalidade formativa internacional e as condições objetivas do trabalho docente na escola pública.

No entanto, é no interior dessas mesmas contradições que emergem formas de resistência. Alguns docentes destacam a necessidade de reconfigurar criticamente

os conteúdos trazidos dos intercâmbios à luz da realidade local. Como afirmou um professor (PM1): *“Não consegui aplicar o projeto exatamente como foi pensado, mas adaptei algumas estratégias para trabalhar com a comunidade. O importante foi repensar o jeito de ensinar.”* Essa postura indica que a formação continuada não se reduz à mera transposição de modelos estrangeiros; ao contrário, pode constituir-se como processo de reinvenção pedagógica, enraizado nas condições históricas e sociais da rede estadual.

A contradição manifesta-se no fato de que o programa promove experiências inovadoras e interculturais, mas o faz sob a hegemonia da ideologia neoliberal, que desloca para o indivíduo a responsabilidade por sua inserção e êxito profissional. Ainda assim, mesmo nesse contexto, os docentes encontram brechas para afirmar o trabalho educativo em sua dimensão crítica. A resistência materializa-se nas tentativas de construir projetos contextualizados, na valorização da práxis como unidade entre teoria e prática, tal como pressupõem (VÁZQUEZ, 1977).

Desse modo, as contradições identificadas no Programa Gira Mundo não anulam sua potência formativa, mas evidenciam o campo de disputa no qual a política se inscreve. Ao mesmo tempo em que reproduz dinâmicas de mercantilização, o programa abre fissuras pelas quais os(as) professores(as) podem reafirmar a centralidade do trabalho educativo como prática social, histórica e potencialmente emancipadora. É nesse movimento que se expressa a luta de classes no interior do processo formativo: de um lado, a imposição de orientações alinhadas ao mercado; de outro, a resistência docente que busca transformar a escola pública em espaço de formação crítica e de emancipação de seus sujeitos.

Este capítulo cumpre a função de síntese crítica da investigação, retomando conceitos, categorias e pressupostos teórico-metodológicos mobilizados ao longo do percurso. Na perspectiva do materialismo histórico-dialético, busca-se compreender como a formação docente no âmbito do Programa Gira Mundo expressa, simultaneamente, a reprodução da ideologia neoliberal e as possibilidades de resistência e superação a partir da prática concreta dos professores da rede estadual da Paraíba.

Para tanto, o desenho metodológico da investigação culmina em três movimentos articulados. No primeiro, retomam-se os fundamentos teóricos que orientaram a pesquisa — Marx, Saviani, Gramsci, Mészáros e Frigotto — reafirmando que a formação docente deve ser compreendida como trabalho educativo, isto é,

prática social responsável pela socialização do conhecimento historicamente produzido. Nessa perspectiva, as categorias empíricas analisadas — formação continuada, empreendedorismo, profissionalização docente e trabalho educativo — não aparecem isoladamente, mas articuladas às contradições estruturais entre capital e trabalho, política pública e realidade escolar, conteúdo, forma e destinatário.

No segundo movimento, sintetiza-se o percurso empírico da pesquisa: análise documental e normativa; entrevistas com docentes e seus relatos sobre experiências formativas; e abstrações produzidas na mediação entre teoria e prática. Essa síntese confirma que, se por um lado o programa amplia horizontes formativos e confere visibilidade à docência, por outro se ancora em pressupostos como empreendedorismo, competências instrumentais e responsabilização individual, que tendem a reduzir a formação a treinamento adaptativo.

No terceiro movimento, respondem-se às categorias analíticas e aos objetivos da investigação. O método adotado — o materialismo histórico-dialético — permitiu interpretar as contradições do programa não como falhas contingentes, mas como expressão da própria lógica do capital. A abordagem empírica — entrevistas semiestruturadas e análise hermenêutica crítica (GAMBOA) — possibilitou identificar tensões entre discurso e prática, revelando tanto o potencial emancipador da formação quanto seus limites reprodutivos.

Assim, reafirma-se que a formação docente no Programa Gira Mundo estrutura-se em uma dupla dimensão: emancipa ao proporcionar experiências interculturais e valorização simbólica da docência, mas reproduz racionalidades mercantis ao subordinar a política formativa a critérios gerenciais e competitivos. Esse movimento evidencia que a formação continuada constitui um campo de disputa ideológica: ou se subordina às exigências do mercado, ou se afirma como prática social crítica, vinculada às universidades públicas e ao horizonte da emancipação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desta tese teve como propósito compreender, sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, a concepção pedagógica que orienta a formação docente continuada no âmbito do Programa Gira Mundo, no período de 2015 a 2024. Esse itinerário investigativo permitiu articular os pressupostos teóricos e pedagógicos da Pedagogia Histórico-Crítica e da historicidade da formação docente no Brasil às determinações normativas, políticas e institucionais que fundamentam a política educacional da Paraíba. Ao longo do trabalho, buscou-se evidenciar como a formação continuada, longe de ser um processo neutro, constitui-se como campo de disputa entre projetos antagônicos de sociedade, em que a educação pode assumir tanto um papel de adaptação à lógica do capital quanto de resistência e emancipação social.

Do ponto de vista das categorias analíticas, os resultados indicaram que a ideologia neoliberal constitui-se como eixo estruturante do programa, especialmente por meio da difusão de discursos ligados ao empreendedorismo, à inovação tecnológica e às competências do século XXI. A categoria da reprodução manifestou-se na adequação do trabalho educativo às demandas de eficiência, produtividade e responsabilização individual, legitimando o modelo de profissionalização fragmentada. Já a contradição revelou-se no tensionamento entre esse movimento reprodutivo e as práticas docentes que, em suas possibilidades, apontaram para experiências de resistência, reinterpretação metodológica e defesa de uma formação crítica e ontológica.

No plano das categorias empíricas, a análise demonstrou que os conceitos de formação continuada, trabalho educativo, profissionalização e empreendedorismo não foram assimilados de forma linear pelos sujeitos. Pelo contrário, foram apropriados de maneira contraditória: ora reforçando o caráter adaptativo, ora assimilados como práticas de resistência, enraizadas nas necessidades concretas da escola pública. Essa apropriação confirma a tese de que os professores não são meros receptores de políticas, mas sujeitos históricos que reinterpretam, tensionam e, em alguns casos, subvertem orientações impostas pelas políticas hegemônicas.

Em relação a metodologia da pesquisa, a escolha do materialismo histórico-dialético mostrou-se fundamental para apreender a totalidade do fenômeno em sua historicidade. O método permitiu revelar a articulação entre aparência e essência, desvelando que as inovações apresentadas pelo programa — intercâmbios

internacionais, metodologias ativas e certificações — muitas vezes encobrem a reprodução de interesses vinculados à lógica da mercantilização. A utilização da hermenêutica crítica, como técnica de análise foi decisiva para interpretar os depoimentos docentes não apenas em seu conteúdo imediato, mas em sua mediação com os processos sociais mais amplos. Isso possibilitou identificar elementos tanto de reprodução quanto de resistência, reforçando a centralidade da categoria contradição.

A análise das informações confirmaram que o Programa Gira Mundo se consolidou como política pública de internacionalização da formação docente, proporcionando experiências inéditas de intercâmbio e inserindo professores da rede estadual em circuitos globais de formação. Esse movimento representou um marco simbólico, já que a internacionalização era historicamente restrita a segmentos sociais mais favorecidos. Contudo, ao lado desse potencial formativo, emergiram os limites estruturais e ideológicos: a ênfase no empreendedorismo como “modismo educacional”; a fragilidade do financiamento, sustentado por editais temporários e bolsas descontínuas; a ausência de suporte institucional para socialização das experiências; e a expansão de parcerias público-privadas que fragilizam a autonomia docente e a identidade profissional.

As entrevistas foram decisivas para revelar esse quadro. De um lado, docentes relataram ganhos pedagógicos, maior repertório metodológico e autoestima profissional. De outro, denunciaram sobrecarga de trabalho, barreiras linguísticas, ausência de acompanhamento pedagógico e inviabilidade de aplicar os projetos desenvolvidos no exterior nas condições concretas da escola pública. Esses relatos confirmam que a política de formação docente, embora inovadora em termos de visibilidade, se mostra limitada em termos de efetividade transformadora.

Em síntese, os resultados confirmaram a hipótese de que a formação continuada no Programa Gira Mundo opera em uma dupla dimensão: emancipadora e reprodutiva. É emancipadora ao possibilitar experiências interculturais e ampliar horizontes formativos; mas é reprodutiva ao subsumir a formação docente à racionalidade neoliberal, mercantilizando práticas, fragmentando a profissionalização e legitimando a responsabilização individual. Essa tensão demonstra que a formação docente continuada é, em essência, um campo de disputa ideológica, em que a hegemonia neoliberal convive com práticas contra-hegemônicas construídas pelos próprios docentes.

Diante desse quadro, a principal contribuição desta tese consiste em reafirmar que a luta pela formação docente crítica e emancipatória não se esgota na denúncia da mercantilização. Ela exige a formulação de alternativas concretas, fundadas e em parcerias com universidades públicas: planos de carreira estáveis, valorização docente e vinculação entre formação inicial e continuada. Exige também políticas de financiamento permanentes, capazes de assegurar a organicidade entre teoria e prática, evitando que a formação se reduza a treinamentos episódicos e instrumentais.

Por fim, reafirma-se que a formação docente deve ser compreendida como trabalho educativo — ato intencional de socializar o conhecimento historicamente produzido pela humanidade, articulando forma, conteúdo e destinatário. É nesse horizonte da perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica que a formação continuada poderá ultrapassar o caráter de mera adaptação ao capital e afirmar-se como prática de emancipação humana. A tese, portanto, conclui que a formação docente, constitui-se como campo de luta entre projetos antagônicos de sociedade: ou se reduz a instrumento de reprodução da lógica do capital, ou se afirma como práxis social crítica, orientada pela emancipação da classe trabalhadora e pela construção de uma escola pública democrática, unitária e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

- ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. A formação continuada de professores no Brasil. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, Seminário de Pesquisa do PPE, 2011.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9–37. Disponível em: <http://www.unirio.br/unirio/cchs/ess/Members/giselle.souza/politica-social-ii/texto-1-balanco-do-neoliberalismo-anderson>. Acesso em: 30 ago. 2025.
- ANDRADE, Mateus. Programa “Gira-Mundo”: uma parceria de sucesso e inovação entre a Paraíba e o exterior. IDeF – Instituto de Desenvolvimento da Paraíba, 30 jun. 2019. Disponível em: <https://idef.com.br/programa-gira-mundo-parceria-paraiba-exterior/>. Acesso em: 14 set. 2025.
- ARMENGOL, Pedro. Entenda por que servidores vão fazer greve contra a reforma administrativa na quarta. PROIFES Federação, 16 ago. 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/08/16/entenda-por-que-servidores-vaio-fazer-greve-contr-a-reforma-administrativa-na-quarta>. Acesso em: 31 ago. 2025.
- BOITO JUNIOR, Armando. Reforma e crise política no Brasil: os conflitos de classe nos governos do PT. Campinas, SP: Editora da Unicamp; Editora Unesp, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971.
- BRASIL. Projeto de Lei nº 2.614, de 2024. Institui o Plano Nacional de Educação para o decênio subsequente ao PNE 2014–2024. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2024. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/>>. Acesso em: 29 jan. 2026.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Proposta de Emenda à Constituição nº 32, de 2020 (Reforma Administrativa). Brasília, DF, 3 set. 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2262083>. Acesso em: 20 set. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 jul. 2015.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores e institui a BNC-Formação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior do magistério da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 maio 2024.
- BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 maio 2016, Seção 1. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&data=10/05/2016&pagina=5>. Acesso em: 18 dez. 2021.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Estatísticas do Cadastro Central de Empresas: 2023. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar da Educação Básica 2022: resumo técnico. Brasília, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024): 3º ciclo de monitoramento das metas – 2020: sumário executivo. Brasília, DF: Inep, 2021.

BRASIL. Lei Complementar nº 123, de 14 de dezembro de 2006. Institui o Estatuto Nacional da Microempresa e da Empresa de Pequeno Porte. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 dez. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp123.htm. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. Lei Complementar nº 128, de 19 de dezembro de 2008. Altera a LC nº 123/2006 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp128.htm. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 1–9.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Edição extra.

BRASIL. Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016. Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico e à inovação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 jan. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13243.htm. Acesso em: 9 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.666, de 4 de setembro de 2023. Institui a Política Nacional de Estímulo ao Empreendedorismo do Jovem do Campo (PNEEJC). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 set. 2023, Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www.camara.leg.br>. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. Medida Provisória nº 1.187, de 13 de setembro de 2023. Cria o Ministério do Empreendedorismo, da Microempresa e da Empresa de Pequeno Porte. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 set. 2023, Seção 1, Edição Extra A, p. 1. Disponível em: <https://www.camara.leg.br>. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. Diário Oficial da União, Brasília, 8 jan. 2015, Seção 1, p. 11–12.

BRITO, Carina. Baixa escolaridade e baixa renda influenciam perfil empreendedor no Brasil, mostra GEM. G1, 11 set. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2024/09/11/baixa-escolaridade-e-baixa-renda-influenciam-perfil-empresendedor-no-brasil-mostra-gem.ghtml>. Acesso em: 9 set. 2025.

CANTILLON, Richard. Ensaio sobre a natureza do comércio em geral. Curitiba: Segesta, 2002. Trad. Fani Goldfarb Figueira.

CHEPTULIN, Alexandre. A dialética materialista: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Ômega, 2004. Trad. Leda Rita Cinta Ferraz.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609–626, 9 ago. 2013. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xR9JgbzxJggqLZSzBtXNQrg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2023.

- CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DELORS, Jacques et al. (org.). Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006. Trad. José Carlos Eufrázio.
- DEWEY, John. Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959. (Atualidades Pedagógicas, v. 2). Cap. 2, p. 26–42.
- DOLABELA, Fernando. O segredo de Luísa. São Paulo: Cultura, 2006.
- DOLABELA, Fernando. Quero construir a minha história. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.
- DOLABELA, Fernando; TORQUATO, Cid. Empreendedorismo sem fronteiras: um excelente caminho para pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: Alta Books, 2015.
- DUARTE, Newton. A relação entre o lógico e o histórico no ensino da matemática elementar. 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFSCar, São Carlos, 1987.
- DUARTE, Newton. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria de Vigotski. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- ENGELS, Friedrich. A origem da família, da propriedade privada e do Estado. São Paulo: Centauro, 2007.
- ENGUITA, Mariano Fernández. Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.
- FIGUEIRA, Helem Borges. Formação e prática docente em cursos de graduação em Engenharia no Rio de Janeiro. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2019.
- FONTES, Ana. “Não caia na glamorização do empreendedorismo”. Entrevista a Pedro Carvalho. Veja São Paulo, 2022. Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/cidades/nao-caia-na-glamorizacao-do-empreendedorismo-diz-dona-da/>. Acesso em: 1 set. 2023.
- FONTES, Virgínia. O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Ed. UFRJ, 2022.
- FRAIMAN, Leo. A construção do projeto de vida e a escolha profissional: metodologia OPEE, 2º Ensino Médio. São Paulo: Esfera, 2009. (Metodologia OPEE – Orientação Profissional, Empregabilidade e Empreendedorismo).
- FRAIMAN, Leo. Empreendedor mirim: construindo seu projeto de vida, Metodologia OPEE, 4º ano, Ensino Fundamental, livro do aluno. 3. ed. São Paulo: Esfera, 2013.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1984.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A pedagogia do capital no século XXI: crítica da educação mercantil. São Paulo: Expressão Popular, 2017.
- FRONT; INSTITUTO TRICONTINENTAL DE PESQUISA SOCIAL. A educação brasileira na Bolsa de Valores: impactos da pandemia e do capital. São Paulo: Expressão Popular, 2024. Disponível em: <https://expressaopopular.com.br/livraria/a-educacao-brasileira-na-bolsa-de->

valores-impactos-da-pandemia-e-do-capital-disponivel-apenas-em-pdf/. Acesso em: 20 set. 2025.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (FGV). Boletim de Mercado de Trabalho e Renda. São Paulo: FGV, 2022.

GADOTTI, Moacir. Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1980.

GADOTTI, Moacir. História das ideias pedagógicas. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GAMBOA, Silvio Sanchez. Pesquisa em educação: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó, SC: Argos/Unochapecó, 2012.

GATTI, Bernardete A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, out./dez. 2021.

GEM BRASIL. Empreendedorismo no Brasil: relatório executivo 2018. Curitiba: IBQP; SEBRAE, 2018. Disponível em:

https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/estudos_pesquisas/empreendedorismo-no-brasil-relatorio-executivo-2018. Acesso em: 30 ago. 2025.

GERALDI, João Wanderley; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (org.). Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a) no Brasil. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

GIARDINETTO, José Antonio. Pedagogia Histórico-Crítica e educação matemática. Bolema, Rio Claro, v. 34, n. 66, p. 1–20, 2020.

GRAMSCI, Antonio. Concepção dialética da história. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981. Trad. Carlos Nelson Coutinho.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere: os intelectuais, o princípio educativo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. 2 v. Trad. Carlos Nelson Coutinho.

HAN, Byung-Chul. Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Belo Horizonte: Âyiné, 2015.

HARVEY, David. Condição pós-moderna. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton de Souza. Estado e neoliberalismo no Brasil (1995–2018). Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 13, n. 35, p. 38–63, 27 nov. 2018. Disponível em: <https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/2027>. Acesso em: 30 ago. 2020.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Trad. Silvana Cobucci Leite. (Questões da nossa época; v. 14).

IMBERNÓN, Francisco. Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016. Trad. Silvana Cobucci Leite.

KONDER, Leandro. O que é dialética. São Paulo: Brasiliense, 2012.

KOSIK, Karel. Dialética do concreto. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (org.). Capitalismo, trabalho e educação. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados; Histedbr, 2005. p. 77–95. (Educação contemporânea).

- KUHN, Thomas S. A estrutura das revoluções científicas. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1962. Trad. Beatriz Vianna Boeira; Nelson Boeira.
- LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019. Trad. Mariana Echalar.
- LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. Introdução à filosofia de Marx. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 18. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. ed. rev. e amp. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LOMBARDI, José Claudinei. Crise capitalista, avanço reacionário e os desafios para as pedagogias marxistas: 40 anos de Escola e democracia. Debates em Educação, Maceió, v. 16, n. 38, p. e17546, 2024. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe17546>. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/17546>. Acesso em: 20 set. 2025.
- LOPES, Rose Mary Almeida et al. (org.). Educação empreendedora: conceitos, modelos e práticas. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.
- LOPES, Rose Mary Almeida et al. (org.). O ensino de empreendedorismo no Brasil: panorama, tendências e melhores práticas. Rio de Janeiro: Alta Books, 2017.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Equívocos teóricos na prática educativa. Rio de Janeiro: ABT, 1983.
- MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2019.
- MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; SAVIANI, Dermeval. Prática pedagógica alfabetizadora à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 22, n. 1, p. 3–13, 2017.
- MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org.). Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Apoio técnico: Ana Carolina Galvão Marsiglia). Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2024.
- MARX, Karl. Miséria da filosofia. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2007. Trad. Torrieri Guimarães.
- MARX, Karl. O capital: crítica da economia política. Livro I – O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MELLO, Guiomar Namó de. Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1982.
- NOSELLA, Paolo. Compromisso político como horizonte da competência técnica. Educação & Sociedade, Campinas, v. 5, n. 14, p. 91–97, 1983.

NÓVOA, António et al. Formação de professores e profissão docente. In: DEMAILLY, Lise Chantraine et al. (org.). Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13–33. Trad. Graça Cunha; Cândida Hespanha; Conceição Afonso; José Antonio de Souza Tavares.

OLIVEIRA, Edson Marques. Empreendedorismo social: da teoria à prática, do sonho à realidade: ferramentas e estratégias. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2008.

PACHECO, Ricardo Gonçalves; CERQUEIRA, Aquiles Santos. Legislação escolar. 4. ed. Cuiabá: UFMT, 2013. (Rede e-Tec).

PARAÍBA (Estado). Lei nº 10.613, de 18 de dezembro de 2015. Institui o Programa de Intercâmbio Internacional – Gira Mundo. Diário Oficial do Estado da Paraíba, João Pessoa, 24 dez. 2015, Seção 1, p. 3.

PARAÍBA (Estado). Lei nº 11.535, de 3 de dezembro de 2019. Institui o Programa de Educação para Inovação e Empreendedorismo – Ouse Criar. João Pessoa: Assembleia Legislativa da Paraíba, 2019.

PARAÍBA (Estado). Lei nº 11.655, de 23 de março de 2020. Altera a Lei nº 10.613/2015. Diário Oficial do Estado da Paraíba, João Pessoa, mar. 2020.

PARAÍBA (Estado). Medida Provisória nº 286, de 3 de outubro de 2019. Institui o Programa Ouse Criar no âmbito do Estado da Paraíba. João Pessoa: Assembleia Legislativa da Paraíba, 2019.

PARAÍBA. Diretrizes operacionais das escolas da rede estadual de educação da Paraíba. João Pessoa: SEECT-PB, 2023. Disponível em: https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/arquivos/diretrizes-operacionais/diretrizes-operacionais-das-escolas-da-rede-estadual-de-educacao-da-paraiba_1.pdf. Acesso em: 12 nov. 2023.

PARAÍBA. Governo do Estado. **Programa Gira Mundo fortalece internacionalização da educação e formação docente na Paraíba**. João Pessoa, 2023. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/>. Acesso em: 10 fev. 2026.

PARAÍBA. Paraíba forma professores para promoverem inovação na aprendizagem. Governo da Paraíba, 2 ago. 2019. Disponível em: <http://paraiba.pb.gov.br/noticias/paraiba-forma-professores-para-promoverem-inovacao-na-aprendizagem>. Acesso em: 9 set. 2025.

PARAÍBA. Plano Estadual de Educação da Paraíba 2015–2025. João Pessoa: SEECT-PB, 2015. Disponível em: <https://pbeduca.see.pb.gov.br/p%C3%A1gina-inicial/conex%C3%A3o-mundo>. Acesso em: 18 dez. 2015.

PARAÍBA. Proposta Curricular do Ensino Médio. 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1q7hNWJL7ScfzW26dAjqXai9oUVpLs4Zf/view>. Acesso em: 11 set. 2023.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Relatório de Desenvolvimento Humano 1990–2021. 2023. Disponível em: <https://hdr.undp.org/data-center/documentation-and-downloads>. Acesso em: 4 set. 2023.

PINTO, Álvaro Vieira. Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PINTO, Geraldo Augusto. A reestruturação produtiva. In: PINTO, Geraldo Augusto. A organização do trabalho no século XX: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo. São Paulo: Expressão Popular, 2007. p. 37–45.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. Pesquisa social: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Marli de Fátima; KUENZER, Acácia Zeneida. As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, p. 819–842, out. 2006.

ROSA, Luciane Oliveira da. Continuidade e descontinuidades nas versões da BNCC para a Educação Infantil. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2019.

SALLES, Herbert. Trabalho algoritmizado sob o verniz do empreendedorismo. Outras Palavras, 15 mar. 2024. Disponível em: <https://outraspalavras.net>. Acesso em: 9 set. 2025.

SAY, Jean-Baptiste. Tratado de economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Pref. Georges Tapinos; trad. Balthazar Barbosa Filho.

SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a. (Educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, p. 143–155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019. (Educação contemporânea).

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2007. Trad. Roberto Cataldo Costa.

SCHUMPETER, Joseph A. Capitalismo, socialismo e democracia. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

SCHUMPETER, Joseph A. História da análise econômica. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1964.

SCHUMPETER, Joseph A. Teoria do desenvolvimento econômico: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e ciclo econômico. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. Sobrevivência das empresas no Brasil: relatório 2023. Brasília, DF: SEBRAE, 2023.

SERRANO, T. Programa “Gira-Mundo”: uma parceria de sucesso e inovação entre a Paraíba e o exterior. Entrevista ao IDEF. João Pessoa, jun. 2019. Disponível em: <https://auniao.pb.gov.br/...> Acesso em: 7 set. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Neoliberalismo, qualidade total e educação. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 9–29.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Alfabetização e letramento: caderno do professor. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 2005. (Coleção Alfabetização e Letramento).

SOARES, Tatiani Prestes. Competências empreendedoras no Novo Ensino Médio: uma resposta às dores e aos sonhos educacionais. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade La Salle, Canoas, 2022.

SOUZA, Mara Rúbia Santos. Políticas de formação de professores(as) e suas interfaces com autonomia e participação docente. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

TAKAHASHI, Tadao (org.). Sociedade da informação no Brasil: livro verde. Brasília, DF: MCT; MEC, 2000. Disponível em: <https://www.governodigital.gov.br/documentos-e-arquivos/livroverde.pdf>. Acesso em: 21 out. 2019.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TUMOLO, Paulo Sérgio; FONTANA, Klalter Bez. **Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da práxis. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. Trad. Luiz Fernando Cardoso.

WEBER, Max. Ciência e política: duas vocações. 4. ed. São Paulo: Universidade de Brasília, 1983. Trad. Leonidas Hegenberg; Octany Silveira da Mota.

WOLF, Luciani. A pedagogia vai ao porão: a pedagogia empresarial e empreendedora e o processo de naturalização do social. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. (org.). Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 207–236.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535–554, maio/ago. 2008.

APÊNDICE A – Entrevista semiestruturada estruturada**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

Nome da escola:

Professor(a)

1. Formação Acadêmica: Magistério-Licenciatura ou bacharelado:
2. Ano de conclusão:
3. Instituição:
4. Tempo de experiência na educação pública
5. Qual disciplina e série ministra aula no ensino médio?
6. Qual período e carga horária ministra aula no ensino médio?
7. Em ano participou do Programa Gira Mundo/Conexão Mundo?
8. Qual país ocorreu o intercâmbio e quanto tempo durou a formação?
9. Como foi a experiência vivenciada no programa Gira Mundo/Conexão Mundo?
10. Qual a importância da formação promovida pelo Programa Gira Mundo para a prática pedagógica?
11. Quais conteúdos foram abordados na formação do Programa Gira Mundo?
12. Como você planeja o processo de ensino?
13. Aspectos positivos da formação promovida pelo Programa Gira Mundo?
14. Aspectos negativos da formação promovida pelo Programa Gira Mundo?

Formação docente continuada

- 14.1 Como você compreende a formação docente continuada?
- 14.2 Fale sobre as relações dos conteúdos abordados na formação docente continuada e sua prática de ensino?
- 14.3 Qual a contribuição da formação continuada para sua profissionalização?
- 14.4 Como ocorre a relação entre teoria prática na formação docente?

Empreendedorismo

- 14.5 Fale sobre o material didático abordado na formação?
- 14.6 Como são desenvolvidas as atividades na perspectiva do empreendedorismo?
- 14.7 Qual o método de ensino utilizado para desenvolver os conteúdos?
- 14.8 Como você compreende o trabalho docente e empreendedorismo?

Profissionalização docente

- 15.** Como você compreende o processo de profissionalização docente?
- 16.** Como você compreende o aperfeiçoamento profissional continuado, existe incentivos?
- 17.** Há incentivos sobre o piso salarial para estimular a profissionalização?
- 18.** Como ocorre a progressão funcional, titulação e avaliação do desempenho?

Trabalho educativo

- 19.** Há período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária?
- 20.** Fale sobre as condições de trabalho no seu espaço de atuação.
- 21.** Desafios encontrados na atividade docente.

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa