

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Lisete Funari Dias¹

Universidade Federal do Pampa – Unipampa – Brasil
lisetefunaridias@gmail.com

Maira Ferreira ²

Universidade Federal de Pelotas – UFPel – Brasil
mmairaf@gmail.com

1 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

2 Professora Pesquisadora dos Programas de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pelotas.

RESUMO: O texto apresenta e discute políticas públicas para a formação continuada de professores desenvolvidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), visando compreender os efeitos produzidos sobre o aperfeiçoamento da formação, atualização das práticas pedagógicas e potencialidade para o desenvolvimento profissional docente. A pesquisa, desenvolvida em documentos disponibilizados no Portal do MEC e em teses e dissertações sobre os programas desenvolvidos, possibilitou obter informações sobre esses programas e desenhar um panorama de seus efeitos, sendo uma forma de dar visibilidade às finalidades de um conjunto de políticas em função do público a que se dirigem. A partir da noção de desenvolvimento profissional, considera-se que alguns programas têm um papel de capacitação, ressignificando o desempenho dos professores em sala de aula em relação às metodologias e conteúdos didáticos, mas em caráter pontual. Tais programas, talvez por serem de curta duração e sem previsão de continuidade, dificilmente promovem mudanças no professor e, por consequência, no seu desenvolvimento profissional.

Palavras Chave: Professores. Formação continuada. Desenvolvimento profissional

POLICIES FOR CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

ABSTRACT: This article presents and discusses public policies for the continuing education of teachers, undertaken by the Ministry of Education and Culture (MEC), seeking to understand the effects produced on the improvement of education, revision of pedagogical practices and the potential for professional development of teachers. The research in documents available on the MEC website, and in theses and dissertations about the programs developed, allowed obtaining information about these programs and sketching an overview of their effects. This is one way to give visibility to the objectives of a group of policies as a function of the public at which they are aimed. Based on a notion of professional development, it is recognized that some programs have a role of training, to provide a (re)signifying of the performance of teachers in classrooms in terms of didactic methodologies and content. Nevertheless, with an isolated character and situated in a given time - perhaps because they are of short duration and without plans to continue - it is unlikely that the programs will promote changes among teachers and therefore in their professional development.

Keywords: Teachers. Continuing education. Professional development.

INTRODUÇÃO

A nível nacional, a formação continuada de professores tem sido promovida por políticas públicas educacionais¹ desenvolvidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em conjunto com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que, desde 2007, assumiu a responsabilidade de subsidiar o MEC na formulação de políticas de formação, em especial para o estágio inicial de profissionais que atuam na educação básica (KUENZER, 2011). Essas ações, contemplando as escolas de educação básica, são desenvolvidas pelas universidades em cursos articulados aos projetos de extensão e/ou aos cursos de graduação ou pós-graduação.

A formação continuada é uma das prioridades para alcance das metas estipuladas pelo Plano Nacional da Educação (PNE) em suas diferentes edições. Entre as 20 metas estabelecidas no PNE (2014-2024), as metas 15, 16, 17 e 18 são direcionadas ao professorado da educação básica da rede pública, sendo as metas 15 e 16 relacionadas à formação de professores. A meta 15 faz referência à formação inicial, ao estabelecer que os professores, ao final dos 10 anos do Plano, obtenham formação específica em nível superior obtido em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atua. Já a meta 16 faz referência à formação continuada, ao determinar que 50% dos professores da educação básica obtenham formação pós-graduada durante o período de vigência do Plano, devendo ser asseguradas a todos os professores as oportunidades de formação continuada (BRASIL, 2014).

O contexto educacional brasileiro para a formação de professores é tecido com as exigências das reformas curriculares indicadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNEB) (BRASIL. MEC, 2013a) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNFP) (BRASIL. MEC, 2015). As DCNFP apontam orientações para mudanças curriculares em cursos de formação inicial, bem como orientam para a proposição de ações de formação continuada, especialmente pelos constantes anúncios de mudanças para a Educação Básica, seja pela implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2015, seja pelo anúncio de uma reforma curricular para o Ensino Médio por meio da Medida Provisória n.º 746 (BRASIL, 2016) – ou ainda pelo anúncio de uma Política Nacional de Formação de Professores² (BRASIL. MEC, 2017), que aponta mudanças profundas com relação à formação inicial, mas, também, com relação à formação continuada de professores, entre elas a ampliação dos Mestrados Profissionais.

1 Políticas públicas são conjuntos de programas, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado, diretamente ou indiretamente, com a participação de entes públicos ou privados, que visam assegurar determinado direito de cidadania de forma difusa ou para determinado seguimento social, cultural, étnico ou econômico.

2 Alterações da Política Nacional de Formação de Professores: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 31 out. 2017

Neste contexto, a formação de professores é considerada estratégica para a implementação de mudanças na educação básica, o que justifica a ampliação da criação de programas voltados para a melhoria da formação inicial e, especialmente, para a formação de professores em exercício, sendo esses implementados desde o início dos anos de 2000.

A partir dessas considerações, torna-se importante conhecer tais programas, suas características e finalidades, de modo a entender possíveis efeitos no desenvolvimento profissional dos docentes.

A pesquisa, realizada em documentos disponibilizados no Portal do MEC³, objetivou obter um panorama dos programas e informações sobre as finalidades previstas, o público envolvido e as ações planejadas, bem como a organização, duração e resultados relacionados ao número de editais e profissionais atendidos.

Diante desse panorama, a partir de uma revisão bibliográfica, uma análise em trabalhos já publicados sobre programas de formação continuada de professores no período de 2003 a 2015, tem por objetivo responder as seguintes questões: teriam esses programas, a partir de sua execução, aperfeiçoado a formação do professor? Teriam eles as características necessárias para promover o desenvolvimento profissional docente?

FORMAÇÃO CONTINUADA OU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL?

Quando nos referimos aos cursos de formação continuada, encontramos os termos capacitação, atualização e aperfeiçoamento associados aos seus objetivos. No entanto, é importante os professores entenderem que, em qualquer ação formativa, não devem visar somente ao aperfeiçoamento de seus alunos, do sistema educativo e de sua formação, mas ao seu desenvolvimento profissional (IMBERNÓN, 2009).

Etimologicamente⁴, na origem latina das palavras “aperfeiçoamento da formação” encontramos que formação vem de *formatio*⁵, que é o “ato de dar forma”, e que forma é “aspecto, aparência, padrão”. Já aperfeiçoar é sinônimo de “melhorar, tornar perfeito”, do latim *perfectus*, aquilo que é “completo”, com origem em *per* (“completamente, sem faltar nada”), e *facere* (“fazer, levar a efeito”). Mas o que entendemos sobre o aperfeiçoamento da formação? Tornar sua formação perfeita, melhor, completa? Sendo assim, isso promoveria seu desenvolvimento profissional?

3 Portal do MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/formacao>>. Acesso em 1 jul. 2015

4 Site de Etimologia da Palavra. Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/site/>>. Acesso em: 15 mai. 2016

5 Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/site/lista-palavras/>>. Acesso em 15 jul. 2017

Com relação ao significado da palavra “desenvolvimento”, encontramos na origem de “desenvolver”, como “des + envolver”, ou seja, a retirada de um envólucro. Isso poderia ser entendido como mudança. Então, desenvolvimento profissional pode significar uma mudança no professor.

Buscando compreender os fatores envolvidos e o impacto dos programas de formação continuada, seja para o aperfeiçoamento da formação pretendido ou para o desenvolvimento profissional, fundamentamos as análises em referenciais teóricos que ajudam a explicar o contexto dos programas de formação continuada propostos pelas políticas educacionais no Brasil e sua potencialidade para a mudança dos professores.

Um desses referenciais aponta que, por algum tempo, os termos “aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores, foram utilizados como conceitos equivalentes” (MARCELO GARCIA, 1999, p.136). Mas o autor ressalta que denominar qualquer atividade com finalidade de formação contínua é diferente de dizer que qualquer uma delas implica em aperfeiçoamento pessoal e desenvolvimento profissional.

Na perspectiva de caracterizar diferentes modelos de formação, o pesquisador português Formosinho (2009) diferencia formação contínua de desenvolvimento profissional, pois considera o “desenvolvimento profissional um processo mais vivencial e mais integrador do que a formação contínua. Não é um processo individual, mas um processo em contexto” (FORMOSINHO, 2009, p.225). Assim, programas que atuam para o aperfeiçoamento da formação estão além de pretender uma simples atualização ou capacitação.

De acordo com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), os professores não estariam sendo preparados para formar novas gerações para uma “nova” economia mundial. Certamente, esta crítica considera que no Brasil, assim como nos demais países pobres, os parâmetros e modelos de formação docente não estariam de acordo com os ditados por modelos internacionais, com financiamento a partir dessas organizações, cujo propósito é emprestar dinheiro para apoiar projetos de desenvolvimento, em particular na educação (CHARLOT, 2013).

Neste sentido, procuramos compreender qual a formação prescrita por essas organizações. Para Gatti (2008), as políticas públicas e suas ações investem em reformas curriculares e em mudanças na formação dos docentes, uma vez que esses exerceriam importante papel para a formação de novas gerações. Já Libâneo (2011) considera excludente o modo de produção capitalista neoliberal, que exige dos professores constante atualização e aperfeiçoamento

frente aos fatos contemporâneos ligados aos avanços científicos e tecnológicos e à globalização da sociedade.

Pode-se pensar que, em uma perspectiva neoliberal⁶, essas organizações internacionais ditam como modelo de aperfeiçoamento a formação em serviço, considerando que esta seria uma das maneiras mais eficientes para aumentar o desempenho dos alunos quando comparada à redução do tamanho das turmas ou fornecimento de materiais de leitura complementar. Logo, pensar nesse tipo de formação implica a opção por promover atualização e aperfeiçoamento de professores de forma econômica em cursos na modalidade a distância, o que permitiria ao professor continuar em serviço (BANCO MUNDIAL, 1996).

Para o pesquisador espanhol Imbernón (2009, p.23), as mudanças sociais orientam o caminho da formação de professores, mas ele ressalta que “ninguém deve duvidar de que qualquer reforma da estrutura e do currículo do sistema educativo e sua inovação quantitativa ou qualitativa – sobretudo nesta última – deve contar com o apoio do professorado”. Imbernón (2016) complementa afirmando que qualquer mudança na educação implica em promover mudanças no professor, destacando que essa mudança de prática deve estar acompanhada de mudança no contexto da escola, porque, dependendo desse contexto, pode haver limitação ou impossibilidade de efetivação da mudança/inovação pretendida. O autor ainda defende que qualquer reforma deve visar ao protagonismo do professor na sua própria formação e dos projetos de mudança na escola.

Mas, mesmo com essas justificativas, Imbernón (2009) considera que a formação pode gerar resistência nos professores, e que esta terá um grau maior se a imposição for aleatória, descontextualizada e pouco útil, como ele caracteriza a formação nos moldes de treinamento, sendo citados como exemplos de treinamento “cursos, seminários, oficinas, todos dirigidos por especialistas ou transmitidos verticalmente por um *expert* solucionador de problemas” (IMBERNÓN, 2009, p.51).

Com relação aos resultados da formação, segundo Formosinho (2009), quanto maior o tempo de ensino/formação, maiores as possibilidades de resultar em aprendizagem/desenvolvimento dos professores. O autor diferencia os processos de formação continuada e de desenvolvimento profissional ao relacionar o primeiro como sendo um processo de ensino/formação e o segundo como sendo de aprendizagem/crescimento.

⁶ Neoliberalismo - conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do estado na economia. É a doutrina, do livre mercado, defendendo que este princípio garante o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país. Recebe críticas e aponta como causa para países pobres desemprego, baixos salários, aumento das diferenças sociais e dependência do capital internacional.

Ao comentar as pesquisas em Portugal sobre a formação de professores, Formosinho (2009) enfatiza o tempo como fator importante para o desenvolvimento profissional dos docentes, afirmando que o modelo de cursos de formação de curta duração está desacreditado como instrumento de desenvolvimento profissional naquele país. O autor afirma ainda que, de modo geral, esses cursos são ministrados independentes do contexto de trabalho dos professores e de suas necessidades reais. Nesse sentido, para esse autor, “a formação pós-graduada e especializada, por demandar uma carga horária maior para estudo e reflexões e por ser de escolha livre do professor, pode ser entendida como de desenvolvimento profissional” (FORMOSINHO, 2009, p.248).

De modo semelhante, para Gatti e Barreto (2009) a formação de professores deve acontecer em um contínuo, ao longo da vida profissional, entendendo esse tipo de formação como sendo de desenvolvimento profissional.

De modo semelhante, Marcelo Garcia (1995) considera que o desenvolvimento profissional está associado a um longo processo que acompanha o docente desde a fase inicial da formação dos professores, e que as outras fases são desenvolvidas na formação continuada, considerando as experiências didáticas e pedagógicas dos docentes. Para esse mesmo autor, o desenvolvimento profissional dos professores seria um processo “individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais” (MARCELO GARCIA, 2009, p.7). O autor apresenta a ideia de desenvolvimento articulado à construção da identidade profissional, podendo ser influenciada pela escola e contextos políticos.

Ainda segundo esse autor, desenvolvimento profissional e processos de formação continuada caminham juntos, pois o desenvolvimento profissional teria a finalidade de promover a mudança nos professores para que cresçam enquanto profissionais e como pessoas. Após analisar modelos teóricos para a promoção do desenvolvimento profissional, o autor conclui que o campo de conhecimento é amplo e que “seja qual for a orientação que se adote, é necessário que se compreenda que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos” (MARCELO GARCIA, 2009, p.19).

Também Nóvoa (2009, p. 20), ao se referir à formação de professores em serviço, afirma que a reflexão coletiva dos docentes “dá sentido ao seu desenvolvimento profissional”, mas destaca a importância em considerar as condições existentes nas escolas e as políticas públicas relacionadas aos professores, uma vez que:

[...] seria inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação (NÓVOA, 2009, p.20).

Essas compreensões vão ao encontro do já apontado por outros pesquisadores, ao considerar que as propostas de formação docente deveriam ser analisadas considerando sua continuidade/descontinuidade, a infraestrutura e carga horária, mas principalmente o modo como são relacionadas teoria e prática na criação de espaços de reflexão sobre a prática e de comunidades de aprendizagem, visando o desenvolvimento profissional dos professores.

Ainda sobre os modelos de formação continuada, Gatti e Barreto (2009) criticam o modelo de capacitação em “cascata”, cujo funcionamento ocorreria do seguinte modo: “[...] um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo que por sua vez capacita um grupo seguinte” (GATTI e BARRETO, 2009, p. 197).

Se considerarmos a origem etimológica da palavra “cascata”, essa vem do latim *casus* (queda), o que nos remete a relacionar cascata com queda d’ água, mas, no sentido figurado, “cascata” seria uma série de acontecimentos sucessivos, daí a analogia ao referir um modelo formativo como formação de professores em cascata.

Entre as questões apontadas pelos autores com quem estamos dialogando, estão as que envolvem diferentes modelos de formação e as limitações para o desenvolvimento profissional dos professores, como, por exemplo, a curta duração e/ou descontinuidade dos cursos, a precariedade da infraestrutura das escolas, a imposição da formação, a falta de recursos e/ou de um ambiente propício para formação de um coletivo de professores. Dependendo do modelo de curso oferecido, seus efeitos para a formação docente podem caracterizar simplesmente capacitação e atualização de práticas docentes ou ir além, resultando em mudança nos professores para o seu desenvolvimento profissional. Tomamos esses aspectos como critérios para a análise de programas desenvolvidos no Brasil.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa qualitativa e exploratória envolveu uma busca no Portal do MEC na perspectiva de construir o panorama dos programas implementados entre o ano de 2003, ano de criação da Rede Nacional de Formação Continuada, e o primeiro semestre de 2017.

A partir deste panorama, por ser um campo com reconhecida produção por diferentes grupos de pesquisa brasileiros, procedemos a uma revisão bibliográfica em teses e dissertações sobre os seguintes programas de formação docente: **Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional** (Proinfo Integrado); Projeto Um Computador por Aluno (UCA) e Programa Um Computador por Aluno (Prouca); Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) e o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pnem). Para exclusão dos demais programas, utilizou-se como critério aqueles que teriam relação com o Pnem, objeto de pesquisa em andamento. Analisamos neste conjunto de produções compreensões sobre o papel dessas acerca da formação continuada de professores nesses programas.

No *site* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações⁷, foram utilizados como descritores de busca em todos os campos o nome de cada um dos programas selecionados. Feita a seleção a partir de 183 trabalhos encontrados, foi realizado um recorte desse universo, sendo consideradas para a análise três teses e doze dissertações, as quais apresentavam resultados da formação continuada a partir do desenvolvimento desses programas de formação continuada.

UM PANORAMA DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM PROGRAMAS, PROJETOS, CURSOS E PACTOS

No Portal do MEC há um *link* intitulado Portal do Professor⁸, instituído em 2008, que oferece aos professores, mediante cadastro, acesso a sugestões de aulas para diferentes disciplinas e áreas de conhecimento, com recursos tais como: vídeos, fotos, mapas, áudio e textos, além de informações sobre a legislação específica educacional e sobre cursos de formação de professores oferecidos a nível municipal, estadual e federal.

Na pesquisa realizada no Portal do MEC no ano de 2015, na aba formação de professores, encontramos registrados os seguintes programas: Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II), Pró-Letramento, **Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional** (Proinfo Integrado), Ambiente Colaborativo de Aprendizagem (e-Proinfo), Pró-Infantil, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), sendo esse último nas modalidades presencial e a distância. Há ainda o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pnem)⁹ e o Projeto Um Computador por Aluno (UCA), com aquisição de *laptops* por meio do Pro-

7 Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 15 abr. 2015

8 Portal do Professor: disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/portal-do-professor>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

9 Disponível em: <<http://pactoensinomedio.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 de jul. 2015.

grama Um Computador por Aluno (Prouca)¹⁰. Alguns desses programas contam com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Também no Portal do MEC, na Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC)¹¹, há informações de políticas públicas integradas aos Programas e Ações da Educação Superior, Profissional e Tecnológica e Básica. A Secadi implementou programas destinados à formação de gestores e educadores, à produção e distribuição de materiais didáticos e pedagógicos, à disponibilização de recursos tecnológicos e à melhoria da infraestrutura das escolas. Assim, busca-se incidir sobre fatores que promovam o pleno acesso à escolarização e à participação de todos os estudantes, com o objetivo de redução das desigualdades educacionais, com equidade e respeito às diferenças. Para atender às demandas desses grupos, foram consideradas as seguintes temáticas: Educação Especial, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Quilombola, Educação em Direitos Humanos, Educação Inclusiva, Gênero e Diversidade Sexual, Combate à Violência, Educação Ambiental e Educação de Jovens e Adultos. Nessa perspectiva, ainda no Portal do MEC encontra-se o *link* de acesso às informações sobre o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial (BRASIL. MEC, 2013a).

A partir da pesquisa no portal do MEC, apresentamos no Quadro 1 uma síntese dos programas/cursos de formação continuada de professores, no período de 2003 a 2015.

QUADRO 1. Programas para formação continuada de Professores (concessão de Bolsas*; fomento)**

| Programa | Início/Final | Público |
|--|--------------|--|
| 1. Rede Nacional ** (MEC) | 2003/ | Professores de educação básica |
| 2. Pró Letramento * / ** (MEC/Rede Nacional) | 2005/2012 | Professores de anos iniciais do Ensino Fundamental |
| 3. Pró-Infantil * / ** (MEC/Rede Nacional) | 2005/2011 | Profissionais que atuam em educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas |
| 4. Educação Especial ** (MEC/Secadi) | 2007/2013 | Professores da Educação Básica |
| 5. Gestar II ** (MEC/Rede Nacional) | 2007/2013 | Professores de Língua Portuguesa e Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental. |
| 6. Proinfo Integrado ** (MEC) | 2007/2013 | Profissionais de escolas públicas e demais agentes educacionais |
| 7. Portal do Professor (MEC) | 2008/ | Professores e gestores de escolas públicas de educação básica |

10 Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-programa-um-computador-por-aluno-prouca>>. Acesso em: 15 de jul. 2015.

11 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao>>. Acesso em: 15 de jul. 2015.

| Programa | Início/Final | Público |
|---|--------------|--|
| 8. UCA e Prouca ** (MEC/FNDE/CNPq/ Capes) | 2010/2014 | Alunos e professores de escolas públicas de educação básica |
| 9. Pnaic * / ** (MEC/FNDE) | 2013/2015 | Professores alfabetizadores e área da Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental |
| 10. Pnem * / ** (MEC/FNDE) | 2014/2015 | Professores e coordenadores pedagógicos – Ensino Médio não profissionalizante |

Fonte: Portal MEC - Produção das autoras (2017)

PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL

Com base nas finalidades dos programas de formação, seja atualização ou de aperfeiçoamento, buscamos compreender iniciativas que indicassem a possibilidades para a mudança e desenvolvimento profissional docente.

A partir de teorizações, apresentamos um estudo, por meio de uma revisão em produções acadêmicas (teses e dissertações), percorrendo uma análise sobre os resultados de alguns desses programas de formação continuada, em especial os relacionados às Tecnologias de Comunicação e Informação- TICs (Proinfo, Prouca), à alfabetização (Pnaic) e ao Ensino Médio (Pnem).

Do mapeamento que fizemos dos programas, apresentamos a seguir as ações implementadas e suas finalidades, considerando sua abrangência e tempo de execução. A partir daí, procuramos ver os efeitos desses programas, visando responder às seguintes questões: teriam esses programas, a partir de sua execução, aperfeiçoado a formação do professor? Teriam eles as características necessárias para promover o desenvolvimento profissional docente?

Quanto às finalidades dos programas de formação continuada, pode-se dizer que todos anunciam ter como objetivo a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem em todos os níveis de ensino, seja na educação básica ou nas universidades, ao contar com seus professores para atuar como formadores nos programas executados.

No Brasil, os programas de formação continuada são semelhantes ao que Formosinho (2009) se refere como formação contínua em Portugal, pois,

[...] as instituições formadoras são escolas, centros de professores, e universidades; os agentes de formação são formadores peritos e formadores pares, formadores externos e formadores internos; as modalidades são cursos, oficinas, seminários, supervisão, círculo de estudos; e os aspectos organizacionais demandam um processo de decisão, acreditação das ações, financiamento e espaço e tempo para formação (FORMOSINHO, 2009, p. 226).

Entre os programas de formação elencados no Quadro 1, vamos nos deter nos programas Proinfo Integrado, Prouca, Pnaic e Pnem, em função do número de professores atendidos e porque, de certo modo, possibilitaram a realização do Pnem, um programa de formação em cascata que é voltado para o Ensino Médio. O Pnem envolveu professores de diversas áreas de conhecimentos com a proposta de possibilitar aos professores atuarem como agentes de integração curricular, reflexão sobre a prática pedagógica e construção do Projeto Pedagógico da escola, em consonância com a realidade do estudante que nela frequenta e com as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (BRASIL. MEC, 2012).

No caso do **Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional** (Proinfo Integrado), esse integra o Projeto UCA e o Programa Um Computador por Aluno (Prouca). Com finalidades de capacitação dos profissionais da educação para o uso das TICs, o Proinfo Integrado promoveu cursos de curta duração, tendo entre 120h e 300h. Ofertado de 2007 a 2013, certificou cerca de 300 mil profissionais da educação básica e distribuiu computadores para 22 mil laboratórios de informática em escolas urbanas e rurais do país, com objetivo de formação digital de professores e alunos (BRASIL. MEC, 2014). Articulado ao Proinfo, no Rio Grande do Sul, em uma ação conjunta entre a Secretaria Estadual da Educação (Seduc) e com recursos do Governo Federal e do Estado, em 2013, 22 mil professores efetivos do ensino médio dessa rede estadual receberam *tablets*¹² e cursos com carga horária de cerca de 4 horas, com objetivo do uso em sala de aula e acesso aos cadernos do Pnem.

O Prouca, fomentado pelo FNDE, concedeu 6.979 bolsas em 2012 e previu a distribuição de cerca de 50 mil *laptops* (BRASIL. MEC, 2014), que possibilitariam o uso das tecnologias digitais em sala de aula, contribuindo com a melhoria do ensino. No entanto, o incentivo e desenvolvimento de autoria e de práticas inovadoras, uma das principais finalidades do programa, não foi alcançada em função das precárias condições de infraestrutura das escolas, da sobrecarga do trabalho docente, da falta de suporte técnico, de dificuldades de acessar a internet, da baixa inclusão digital e da descontinuidade na formação dos professores (SILVA, 2014; BRUZZI, 2013), especialmente se for considerado que esta formação deveria ultrapassar o instrumentalismo (BURLAMAKI, 2014).

Ainda sobre os programas Proinfo Integrado e Prouca, (SILVA, 2014) foi evidenciado o descompasso entre o discurso dos documentos oficiais e as práticas efetivas, sendo que a problemática nos efeitos dos programas para a educação básica se resumiria no distanciamento entre o planejado e o executado. Sobre o alcance de finalidades do Proinfo, este seria justificado em função de que o uso das TICs enriqueceria a formação de professores e permitiria recriar

¹² Disponível em: <<http://www.rs.gov.br/conteudo/33500/professores-do-ensino-medio-receberao-tablets>>. Acesso em: 16 jun. 2016

a prática docente (SILVA NETO, 2014), ou ainda que haveria boas influências na prática docente daqueles que frequentassem o curso (FREIRE, 2013). No entanto, essas políticas foram bastante criticadas por sua ação instrumental de capacitação e por considerar que estariam focalizando o uso das TICs para responder a uma demanda do setor produtivo, mas não para pensar e estruturar práticas pedagógicas (FOIS, 2014). É preciso considerar que o uso das TICs é um desafio para professores e gestores (FLORES, 2014). Um dos maiores entraves para o aproveitamento dos profissionais foi a oferta do curso fora do horário de trabalho, considerando a sua sobrecarga de atividades (FREIRE, 2013).

Prata (2005) destaca que a relevância social desses programas depende do contexto em que os professores estão inseridos, afirmando, ainda, que o fato de o Proinfo obedecer aos moldes de programas do Banco Mundial faz com que o curso seja feito de forma aligeirada para baratear os custos. Para melhoria dos resultados com relação à utilização das TICs, haveria necessidade de mudança estrutural e curricular nas escolas, o que exigiria melhorar os investimentos na formação pedagógica dos professores no programa Proinfo (SCHNELL, 2009).

Resultados de pesquisas sobre esses tipos de programa de capacitação mostram serem cursos com carga horária pré-definida, de curta duração e sem previsão de continuidade, características que dificultam o alcance dos efeitos almejados. Acredita-se que a duração dos cursos tem influência nos efeitos da formação de professores, uma vez que as mudanças pretendidas, por exemplo, durante uma intervenção didática, não são imediatas. Justamente por isso, “é nociva a descontinuidade de políticas e ações que interrompem processos que começam a tomar sentido e a se consolidar para as pessoas envolvidas com a educação escolar” (GATTI e BARRETO, 2009, p.229). Com esse mesmo entendimento, segundo Formosinho (2009), os cursos de curta duração em Portugal também passaram a ser desacreditados.

Além dos cursos envolvendo as TICs, analisamos dois de formação em cascata: o Pnaic e o Pnem. O Pnaic deu continuidade ao Pró-Letramento, que, realizado de 2005 a 2012, era voltado para professores de anos iniciais do Ensino Fundamental. Também o Pnaic foi implementado para a formação continuada de professores de anos iniciais, tendo como finalidade a melhoria da qualidade de aprendizagem de leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, acrescido do debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças, indicando a possibilidade de o curso significar, para além de atualização e aperfeiçoamento, um espaço de interação e reflexão dentro da escola.

O Pnaic, com modelo de formação em cascata, ofereceu entre os anos de 2013 e 2015 ações de formação para 317 mil professores alfabetizadores da educação básica, sendo distribuídas 2.507.219 bolsas de estudo fomentadas pelo FNDE (BRASIL, 2013). Pesquisas sobre o Pnaic apontam que suas ações teriam possibilitado um novo olhar dos professores para e sobre a alfabetização, o que incluiria comprometimento e preocupação com o ato de aprender e ensinar de maneira reflexiva e inovadora (TEDESCO, 2015). Outra pesquisa afirma que esta formação oportunizaria aos professores a atualização de conhecimentos, que estão em constante transformação na sociedade (SALOMÃO, 2014).

Monteiro (2014), em estudo sobre o Pnaic, conclui que a formação afeta as marcas identitárias dos professores, principalmente com relação à alteridade, ou seja, na relação com o outro, por conhecer, respeitar, compreender e aprender com a diferença.

Melo (2015) em estudo realizado sobre o Pnaic e o Pró-Letramento, procurou compreender os modelos de formação e os procedimentos e práticas alfabetizadoras, concluindo que, em se tratando da formação continuada de alfabetizadores e educação da criança, haveria falta de perspectivas do Estado em transformar a realidade social. Mas, mesmo considerando a continuidade/descontinuidade do programa, este durou por um período de três anos, possibilitando a formação de comunidades de aprendizagem.

Em modelo semelhante ao Pnaic, o Pnem é um programa de formação continuada para professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio de escolas públicas não profissionalizantes nas áreas rurais e urbanas.

O Pnem foi instituído, por meio da Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013 (BRASIL. MEC, 2013b), com a definição de diretrizes gerais para a Formação Continuada de Professores que atuam no Ensino Médio. Este programa de formação continuada foi proposto visando atender às Diretrizes Nacionais do Conselho Nacional de Educação (CNE); à Base Nacional Comum Curricular; aos processos de avaliação da educação básica e superior; aos programas e ações supletivas do MEC e às iniciativas e os programas de formação implementados pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios. A criação do Pnem teve como base a LDB (9394/1996) e o Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009 (revogado em 2016 pelo Decreto nº 8752¹³), sendo assumido pelo MEC e pelas secretarias estaduais e distrital de educação (BRASIL, 2009; 2016).

13 Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação – PNE (aprovado pela Lei nº 13.005, de 24/06/2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios).

No cenário da instituição de novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL. MEC, 2012) e em um contexto que clamava por qualidade da educação e formação humana integral do jovem estudante do Ensino Médio, a atualização e discussão de práticas docentes integradas e inovadoras tornou-se uma demanda urgente. Assim, entre os objetivos da formação continuada de professores pelo Pnem estão o aperfeiçoamento e a atualização de práticas docentes.

O programa teve início no ano de 2013, com adesão dos estados das regiões brasileiras cujas ações, com duração de dez meses de curso, iniciaram em 2014, com previsão de oferta de cerca de 450 mil bolsas de estudo para professores e coordenadores pedagógicos que participassem da formação (BRASIL. MEC, 2013b).

Em pesquisa sobre o Pnem, Tiecher (2016) considera que o programa representou um momento de fortalecimento da relação professor-aluno, de interação dos docentes das várias áreas do conhecimento, de empoderamento dos professores em questões que dizem respeito à escola, de (re)aproximação da Educação Superior com a Educação Básica, bem como de reflexão e atualização das práticas pedagógicas e curriculares.

Em outra pesquisa envolvendo o Pnem, Oliveira (2016) realizou o estudo do caderno de Ciências da Natureza. Tal estudo foi desenvolvido pela pesquisadora/docente de Química na escola, contando com a proposta de constituição de um Pequeno Grupo de Pesquisa (PGP) formado por professores participantes do Pnem. Com isso, procurou mostrar que, “por meio da valorização da dialogicidade e do agir comunicativo, os professores se fortaleceram na coletividade” (OLIVEIRA, 2016, p.216).

O levantamento de pesquisas sobre o Pnem mostra que, ao contrário do Pnaic, a produção acadêmica ainda é escassa, sendo esse objeto da pesquisa que estamos apresentando em continuidade.

De qualquer forma, percebe-se no exame de programas de formação continuada implementados nos últimos 12 anos, de modo semelhante ao já apontado por Gatti e Barreto (2009), que precisamos analisar, discutir e avaliar os modelos dos cursos de formação. As autoras já apontaram para o cenário da formação continuada de professores do Brasil na década de 80, afirmando que, seja qual for a finalidade, “atualização ou complementação de conhecimentos, ou para preparar a implementação de uma reforma educativa, não produziram os efeitos esperados” (GATTI e BARRETO, 2009, p. 196).

No caso desse estudo, propomos a reflexão sobre os efeitos de cursos com as seguintes características: formação em massa proporcionada pelo modelo

de formação em cascata; cursos breves; com limites dos recursos financeiros; com dificuldade em contar com instrumentos e apoio necessários nos espaços de formação. E, partir dessa reflexão, foi possível concluir que alguns desses fatores impossibilitam ou dificultam as mudanças esperadas pelas políticas de formação inicial e continuada de professores.

Em relação à abrangência das ações do Pnaic e do Pnem, não podemos negar que têm um alcance bastante grande de professores em exercício e que poderia ser um processo de formação com contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores em exercício na educação básica. No entanto, mesmo com significativa abrangência, esse modelo de formação sofre críticas pela ideia de formação em massa, que, por sua vez, é potencializada pela formação em cascata.

Os resultados sobre as pesquisas, que envolveram programas de formação continuada para professores, nos possibilitam compreender que a infraestrutura e a organização do tempo para formação são determinantes para alcance das metas propostas para os cursos de aperfeiçoamento. Destaca-se que, com duração maior, esses cursos possibilitam a formação de comunidades de aprendizagem, tal como mostram as experiências do Pnaic, cuja duração de três anos possibilitou a presença do mesmo grupo de professores nos momentos de formação. No caso do Pnem, pelo tempo mais curto, isso não ocorreu de modo geral, embora em algumas escolas e com alguns grupos isso tenha acontecido, como foi o caso de Oliveira (2016), cuja pesquisa por meio do PGP estendeu a formação do Pnem pelo período de um ano após o final do programa. Além do tempo de duração dos cursos, outra questão que precisaria ser considerada é a dificuldade dos professores em conciliar tempo para estudos na realização dos cursos com sua jornada de trabalho, para que possa dedicar-se aos estudos individuais e em grupo.

Questões como as que estamos apontando estão diretamente relacionadas com as condições de tempo e espaço para reflexão coletiva na formação continuada, fator que poderá contribuir no processo de aperfeiçoamento da formação, com mudança no professor, de tal forma que promova seu desenvolvimento profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos um estudo sobre os programas de formação continuada de professores no Brasil, visando compreender os efeitos produzidos sobre o aperfeiçoamento da formação, atualização das práticas pedagógicas e a potencialidade para o desenvolvimento profissional docente.

De acordo com a base teórica desse trabalho, entendemos que nos programas ditos de capacitação e curta duração, tais como Proinfo e Prouca, não são respeitadas as singularidades e as necessidades do contexto escolar em que esses professores se inserem, o que dificultaria e descaracterizaria a finalidade do curso como aperfeiçoamento da formação.

Quanto aos resultados das ações propostas pelos programas de formação continuada por meio de cursos de aperfeiçoamento em cascata, como Pnaic e Pnem, consideramos que as ações adotadas podem não ser suficientes para promover melhoria de qualidade de ensino e aprendizagem dos alunos, mas possibilitam ressignificar o desempenho dos professores em sala de aula, com relação às metodologias e conteúdos didáticos. No entanto, acreditamos na necessidade de haver em todos os programas de formação, espaço e tempo de reflexão para a construção coletiva de novos significados da relação teoria com a prática e, principalmente, espaços para a produção de comunidades de aprendizagem sem os quais inviabilizam-se mudanças e, por consequência, o desenvolvimento profissional dos professores.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*. N.W. Washington, D.C: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, 1996.

BRASIL. Constituição (2009). *Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Decreto: Legislação Federal*. Brasília-DF, 2009.

_____. Constituição (2013). *Lei nº 12801, de 24 de abril de 2013*. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis nos 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001. *Lei: Legislação Federal*. Brasília- DF, 2013.

_____. Constituição (2014). *Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Lei**: Legislação Federal. Brasília- DF, 2014.

_____. Constituição (2016). *Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. *Medida Provisória*: Legislação Federal. Brasília- DF, 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Resolução**. Brasília- DF: MEC, SEB, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília- DF: MEC, SEB, DICEI, 2013a. 542p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Portaria nº 1140, de 22 de novembro de 2013*. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. **Portaria**. Brasília- DF: MEC, SEB, 2013b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Relatório de Gestão MEC 2014. Relatório*. Brasília- DF: MEC, SEB, 2014

_____. Ministério da Educação. 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 (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Resolução*. Brasília- DF: MEC, SEB, 2015.

BRUZZI, Demerval Guillarducci. *Competências docentes no aprender a ensinar com o laptop educacional: programa um computador por aluno (UCA) 2010/2011*. 2013. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília- DF, 2013.

BURLAMAKI, Akynara Aglae Rodrigues Santos da Silva. *Formação de professores, saberes, reflexividade e apropriação da cultura digital no projeto um*

computador por aluno (UCA). 2014. 60 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós Graduação em Educação, Natal- RN, 2014.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. 1ª ed. São Paulo: Cortez. 2013.

FLORES, Vania de Fátima. *Um olhar sobre a implantação do Proinfo em escolas municipais de Minas Gerais*. 2014. 175f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)- Universidade Federal de Lavras, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Lavras- MG, 2014.

FOIS, Naira Fonseca. *Proinfo em Nova Iguaçu: tecnologia educacional e formação cultural ou informática educativa e semiformação*. 2014. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, Rio de Janeiro- RJ, 2014.

FORMOSINHO, João Manuel. *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora. 2009.

FREIRE, Wilma Rodrigues. *Avaliação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional Proinfo na perspectiva da formação docente em Fortaleza*. 2013.155f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, [Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas](#), Fortaleza- CE, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*. v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba de Sá André (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO. 2009. 294 p.

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

KUENZER, Acacia. A Formação de Professores para o Ensino Médio: Velhos Problemas, Novos Desafios. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus Professor, Adeus Professora? novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Editora Cortez. 2011.102p.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, n. 8, jan./abr. 2009.

_____. *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor* In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Souza Tavares. Lisboa: Publicações Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional. 1995.

MELO, Claudiana Maria Nogueira de. *Programas de formação de professores alfabetizadores de crianças: análise dos aspectos políticos e pedagógicos*. 2015. 165 f. Tese. (Doutorado). Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza - CE, 2015.

MONTEIRO, Fernanda Izidro. *Professor alfabetizador: identidades, discursos e formação continuada*. 2014.135f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós Graduação em Educação, Rio de Janeiro- RJ, 2014.

NÓVOA, Antonio. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA. 2009

OLIVEIRA, Adriana Marques. *A formação continuada no pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio: busca de ressignificação por meio do agir dialógico-comunicativo*, 2016, 252 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru- SP, 2016.

PRATA, Carmen Lucia. *Gestão democrática e tecnologias da informática na educação básica: O Proinfo no Espírito Santo*. 2005.219f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Porto Alegre- RS, 2005.

SALOMÃO, Romy. *A formação continuada de professores alfabetizadores: do Pró-Letramento ao Pnaic*. 2014.117f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Programa de Pós Graduação em Educação. Ponta Grossa-PR, 2014.

SCHNELL, Roberta Fantin. *Formação de professores para o uso das tecnologias digitais: um estudo junto aos núcleos de tecnologia educacional do Estado de Santa Catarina*. 2009.103f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis-SC, 2009.

SILVA NETO, Carlos Eugênio da. *Competências em informação para inclusão digital: os professores da educação básica na sociedade em rede* João Pessoa 2014. 2014. 93 f. Dissertação (Mestrado em Informação, Conhecimento e Sociedade) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2014.

SILVA, Welinton Baxto da. *O uso do computador: prouca em seis escolas do Distrito Federal*. 2014b. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília-DF, 2014.

TEDESCO, Sirlei. *Formação continuada de professores: experiências integradoras de políticas educacionais - Pnaic e Prouca- para alfabetização no ensino fundamental de uma escola pública*. 2015.134f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2015.

TIECHER, Adilson Luiz. *Políticas de Formação Continuada de Professores: a experiência do pacto nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio no Paraná*. 2016. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2016.