

# PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES NO PNAIC.

**Maria Selma Lima do Nascimento**

Mestre em Ciências da Educação (UAA – Asunción – Paraguay)  
Professora da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de Alagoinha – Paraíba – Brasil  
E-mail: selmalima21@yahoo.com.br

**Taíses Araújo da Silva Alves**

Doutora em Ciências da Educação (UAA)  
Docente da UEPB e Coord. da Divisão de Ensino de Mogeiro-PB  
E-mail: taíses.araujo@gmail.com

## **Resumo:**

A formação continuada de professores vem ganhando no cenário das pesquisas sociais grande respaldo. No Brasil surge com o objetivo de contribuir para mudar a realidade presente nas escolas, onde os indicadores de desempenho dos alunos não tem sido satisfatórios. Nesse contexto, tem-se acompanhado no Brasil a iniciativa do governo federal sobre a educação e as políticas públicas voltadas para a melhoria da formação do professor, em especial dos alfabetizadores. Este artigo faz parte de um estudo maior relacionado ao processo de formação continuada dos professores alfabetizadores, face ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O mesmo trata-se de um acordo entre os envolvidos no processo de formação, Governo Federal, municípios e universidades cadastradas em programa de formação de professores na perspectiva de alfabetização e letramento. Sabe-se que o programa do PNAIC, surge da necessidade de melhorias junto aos indicadores de desempenho dos alunos, sobretudo no que se refere à alfabetização nas áreas de Língua e Matemática. O presente estudo consiste em verificar o processo de formação continuada de Língua Portuguesa dos alfabetizadores participantes do PNAIC do município de Alagoinha – PB. Para consecução deste objetivo realizou-se uma pesquisa do tipo descritiva, exploratória e interpretativa, utilizando como instrumento a aplicação de questionários. Os resultados evidenciaram que a formação continuada no PNAIC foi muito promissora, tendo proporcionado momentos de interação e comunicação proveniente das trocas de experiências entre os participantes, culminando com uma ressignificação das práticas alfabetizadoras em sala de aula.

**Palavras – chave:** Formação Continuada. PNAIC. Professor alfabetizador.

## **INTRODUÇÃO**

A formação continuada de professores vem ganhando no cenário das pesquisas sociais grande respaldo, sobretudo no Brasil. Surge com o objetivo de mudar a realidade presente nas escolas, onde os indicadores de desempenho dos alunos não estão satisfatórios. Entende-se que melhorando o desempenho do profissional da educação, conseqüentemente tem-se uma melhor qualidade de ensino. Pois, acredita-se que uma boa formação do professor melhorará também o desempenho dos alunos, já que o professor está diretamente ligado ao aluno contribuindo para a construção de novos conhecimentos e fazendo-os descobri-los.

Nesta condição surge este trabalho com o objetivo de verificar o processo de formação continuada de Língua Portuguesa dos professores alfabetizadores, em detrimento a formação continuada no PNAIC. Para efetivar esta pesquisa foi necessária uma pesquisa descritiva, exploratória e interpretativa. Para a coleta de dados foi confeccionado um questionário tipo escala likert.

Recentemente no Brasil, através da portaria ministerial de nº 867 de 4 de julho de 2012 o Governo Federal instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), sendo publicado no Diário Oficial da União de nº 129, quinta-feira, 5 de julho de 2012 trata-se, como o próprio nome diz de um pacto, um acordo entre governo federal, município, universidades cadastradas no programa de formação continuada, objetivando formar os professores na perspectiva da alfabetização e letramento, além de matemática, neste sentido preparando-os para a reflexão da prática e melhoria da metodologia do professor.

A formação continuada no PNAIC em 2013 foi em Língua Portuguesa (linguagens), em 2014 a formação foi em matemática, portanto não houve a possibilidade de investigar matemática porque os professores ainda estavam em formação. Por isso, foi escolhida a formação de Língua Portuguesa pelo PNAIC.

## **PARADIGMAS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA FORMAÇÃO DOCENTE**

A formação docente é um direito imprescindível para o educador. Esse pré-requisito básico é um dos aspectos mais importantes para os bons resultados na qualidade da educação, bem como, para um significativo desenvolvimento do país sobre vários aspectos: sociais, econômicos e intelectuais. Dessa maneira, surgem as abordagens teóricas como forma de direcionar e dar um suporte teórico aos professores durante o período de sua formação.

Assim, a formação do professor objetiva-se a uma boa qualidade do ensino, porque interfere em resultados posteriores nos alunos. Para Santos (2007), a formação do educador embasa-se nos paradigmas que ajudam na reflexão de como tem sido os cursos de formação de professores no Brasil. Três grupos destacam-se nesse processo: o primeiro através de Schon (1992), o segundo por Zeichner (1983,1992) e o terceiro por Zeichner e Liston (1997).

Schon (1992) através de suas pesquisas contribuiu para a formação de professores mediante discussões e análises relacionados à formação. Faz-se necessário frisar que este autor não usa a expressão “paradigma”, ao se referir aos suportes de prática profissional bem como aos currículos dos cursos de formação. (SANTOS, 2007, p.237).

De acordo com Santos (2007), ao analisar o processo de formações profissionais, Schon (1992) aborda a grande influência do “modelo da racionalidade técnica” nesse processo. Neste modelo, a atividade profissional trata-se de uma resolução instrumental de problemas embasados pela aplicação entre teorias e técnicas.

O modelo da racionalidade técnica é um seguimento do positivismo, que defende que o desenvolvimento humano seria em face ao desenvolvimento científico e tecnológico, proporcionando à humanidade um bem-estar. Esse modelo tem os seus limites que são de várias ordens, é necessário considerar certos fenômenos complexos dessa prática como: complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflitos de valores. (SANTOS, 2007)

Centralizar a prática profissional na questão de solução de problemas é considerado um segundo problema desse modelo. Na realidade, os problemas não vêm definidos ou dados ao profissional. Esses que mediante quadro de referências políticas e filosóficas desenvolvem seu senso-crítico, voltando-se para os problemas definindo decisões, fins e meios para atingi-las. (SANTOS, 2007)

Em terceiro lugar, Santos (2007) relata outra peculiaridade da prática profissional, trata-se de uma série de ações que as pessoas não sabem descrever com precisão. Schon (1992) refere-se ao conhecimento prático adquirido com a experiência da profissão, denominado de conhecimento tácito. Esse conhecimento é adquirido pelo professor ao resolver problemas que surgem no exercício da profissão, posteriormente quando surgem novos problemas ou situações semelhantes, as experiências vividas servem de respostas para resolvê-los. Isto implica que, muitas vezes o conhecimento prático lapidado pela rotina e atividades repetidas, tornando-se espontâneo a ponto de não haver reflexão sobre o que estão fazendo.

E nesse sentido a reflexão surge como um importante elemento para o desempenho da atividade prática do profissional. É ela que permite criticar a compreensão tácita subjacente à avaliação, tomar decisão, questionar estratégias e teorias. Este pesquisador é um grande defensor de uma formação voltada ao profissional reflexivo, ou seja, saber “refletir-na-ação” torna-se um pesquisador no contexto prático. Nesse contexto, o profissional não se limita à deliberação de meios, ele passa a definir seus próprios meios, fins de forma interativa, estando junto o pensar e o fazer. (SANTOS, 2007)

No entanto, Santos (2007, p. 239) afirma que essa abordagem, pautada na epistemologia da prática, “(...) é difícil de ser implementada nos cursos de formação profissional, porque exige transformações curriculares que modifiquem inteiramente a forma

como professores e alunos vão trabalhar”. Esse trabalho requer muita dedicação e desempenho tanto do professor quanto do aluno.

O segundo paradigma da formação do professor baseia-se nos estudos proposto por Zeichner (1983) que teve como base o conceito da prática discutida no campo do currículo. Este conceito de prática apresenta vários significados de acordo com a corrente filosófica embasada. Podem-se perceber de forma ampla, três tradições nas ciências sociais: a empírico-analítica, a hermenêutica-fenomenológica e a crítica-dialética. Com isso, identifica diferentes níveis de reflexão sobre a prática. (SANTOS, 2007)

O primeiro nível relaciona a prática com os meios e não com os fins da educação. Percebem-se nesse contexto, que são propostos princípios, teorias e recomendações práticas no currículo. As escolhas são tomadas com base em critérios técnicos de economia, eficiência e eficácia. Nos níveis mais altos essa reflexão sobre a prática, refere-se ao processo de analisar e clarificar a experiência, o significado, percepções individuais, culturais, além dos pressupostos que guiam a prática. No terceiro nível, é observado o valor da ação, embasado na emancipação e justiça social.

Zeichner (1983) começa a analisar o conceito de prática docente sob o prisma de quatro paradigmas. Este autor já utiliza o termo paradigma, conceituando-o como uma matriz de crenças e concepções sobre a natureza e o propósito da educação escolar e da prática docente e, sobre as maneiras de como deve ser educado o professor, modelando formas específicas de práticas na formação.

O primeiro paradigma chama-se “orientação behaviorista”, centrado no desenvolvimento de habilidades básicas ao desempenho da formação docente. Assumindo a realidade educacional e social na realidade propondo mudança no sistema social. Esta proposta esteve em vigor no Brasil nos anos de 1970, quando a época se juntava a proposta da tecnologia educacional, fundamentada na psicologia comportamental. Nessa época a orientação da formação era definir com clareza os conhecimentos e habilidades relevantes à formação docente. (SANTOS, 2007)

O segundo paradigma, denominado de “educação personalística do professor”, fundamenta na fenomenologia. Nessa abordagem, o foco principal da formação é promover a maturidade psicológica dos futuros professores. Este modelo está voltado para a mudança no profissional e não no sistema social. Este modelo de formação esteve mais presente nos anos 1980, nessa época dava-se ênfase, a certas crenças em relação aos alunos das camadas

populares, com temas que os rotulavam de crianças desnutridas e carentes e afetivamente abaladas. (SANTOS, 2007)

O terceiro paradigma, chamado de “educação artesanal e tradicional do professor”. Fundamenta-se em explicitar os conhecimentos que dão suportes a uma boa prática. Nesse paradigma os contextos sociais e educacionais não são questionados, o que importa é a transmissão dos conhecimentos e habilidades necessárias a formação do bom professor. Faz parte dessa abordagem também, aquelas propostas que celebram a prática em detrimento da teoria, por entender que através de uma boa prática o profissional se qualifica melhor no seu desempenho. (SANTOS, 2007, pp. 240 - 241)

O quarto paradigma é o da “educação do professor orientada pelo questionamento”. A formação nesse paradigma tem como prioridade a capacidade de refletir-na-ação, oportuniza o docente a questionar sua prática pedagógica no contexto em que está inserido. As habilidades do professor são pensadas e analisadas em função da finalidade que se destina. Esta proposta de formação do professor surgiu a partir de 1980 e está em consonância com os projetos de formação que consideram uma formação centrada à construção de uma sociedade mais justa e menos desigual. (Santos, 2007, p.241)

O terceiro grupo de teóricos influentes na proposta de formação docente mencionado por Santos (2007) são Zeichner e Liston (1997). Esses discutem as diferentes correntes americanas e seus impactos na formação do professor. Eles baseiam-se nos estudos que buscam o controle do currículo americano no século XX, bem como divergências no campo da formação. Esse modelo influenciou e influencia em muito na educação brasileira, através de tradições distintas que orientam o campo de formação docente.

Dentro dessa visão são quatro as tradições que embasam a formação docente. A primeira denominada de tradição acadêmica; a segunda é a tradição da eficiência social; a terceira é a desenvolvimentista; a quarta a tradição reconstrucionista social. (SANTOS, 2007, p.243)

## **FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR**

Sendo assim, a formação dos professores alfabetizadores no PNAIC, mantém o equilíbrio entre a teoria e a prática. A primeira oportuniza aos educandos a conhecer a teoria, e de que forma ela pode contribuir na prática do professor. A segunda permite ao profissional vivenciar a teoria e dela tirar a melhor oportunidade para o seu dia a dia escolar.

Para Ferreiro (2010, p. 53), o professor alfabetizador está muito só no processo de alfabetização, pois esse profissional não é considerado como o mais importante de toda escola primária. Durante algum tempo, qualquer pessoa com um grau de estudo elevado, poderia se tornar um professor alfabetizador. Ou até mesmo aqueles com menos experiências, ou ainda àqueles que supostamente “castigados” eram enviados para esta série mesmo contra sua vontade.

Muitos são os desafios do professor alfabetizador, dentre eles: falta de apoio intelectual, salas superlotadas, baixa remuneração, exaustivas horas de trabalho, já que a maioria dos professores dependem de outro trabalho para se manter, não sobrando tempo, nem condições físicas para a reflexão e mudanças em suas práticas, preferindo assim se refugiar em alternativas mais burocráticas e pré-fabricadas encontradas em cadernos, livros, manuais ou cartilhas, facilitando dessa forma o trabalho (Ferreiro, 2010).

## **METODOLOGIA**

O método de pesquisa utilizado trata-se do método de pesquisa quantitativa, que de acordo com o autor Hernández Sampieri (2013), o método quantitativo permite analisar a frequência estatística dos dados, através dos gráficos ou tabelas. Desse modo o tipo de pesquisa está dentro do nível de alcance descritivo.

A pesquisa foi desenvolvida nas escolas municipais da cidade de Alagoinha - Paraíba – Brasil no total de onze (11) escolas municipais, sendo que três (3) escolas localizadas na zona urbana e oito (8) escolas zona rural do município. A população compreende a amostra, pois se utilizou os dados de todos os professores alfabetizadores participantes da formação continuada em estudo, ou seja, os trinta e um (31) professores. Os dados da pesquisa foram coletados mediante técnicas de questionário para os professores alfabetizadores. A análise de conteúdo e discussão aconteceu mediante o método de pesquisa quantitativa, sendo desenvolvida através do questionário likert aplicado aos professores com o objetivo específico de verificar o processo de formação continuada de Língua Portuguesa dos professores alfabetizadores no programa do PNAIC.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A análise dos resultados do questionário aplicado aos professores demonstram os resultados numa visão geral dos dados apurados, aqui apresentados em quadro, indicam a opinião destes professores diante das perguntas para responder o objetivo de verificar o processo de formação continuada de Língua Portuguesa dos professores alfabetizadores no PNAIC, ressaltando a importância das opiniões desses educadores.

**QUADRO 1 – PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES NO PNAIC.**

FATORES	Quantidade de opiniões apuradas de acordo com o grau de importância atribuída a cada fator (Em destaque os principais resultados)				
	Discordo totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo totalmente
1. A formação continuada no PNAIC promove momentos de interação e comunicação entre os participantes.	---	---	---	12	19
2. Proporciona troca de experiências com colegas.	---	---	01	12	18
3. Há atualização do conhecimento científico dos professores através das novas informações e teorias.	---	---	03	15	13
4. Enriquece o trabalho docente através dos conhecimentos didáticos.	---	---	---	08	23
5. Novas experiências didáticas são proporcionadas.	---	---	01	15	15
6. Estimula atitudes inovadoras na prática para atender a diversidade na forma de aprender.	---	---	---	12	19
7. Atende as necessidades do cotidiano escolar.	---	---	---	20	11
8. O tempo na formação continuada é positivo.	---	---	03	22	06

Fonte: Elaboração própria

Observa-se através do quadro, que sobre a primeira questão 1% dos professores, correspondente a dezenove (19) professores admitem que concordaram totalmente que a formação continuada no PNAIC promoveu momentos de comunicação e interação entre os participantes. Enquanto que 39% dos participantes, compreendendo um total de doze (12) participantes concordam com essa afirmativa. Nenhuma opinião escolhida para as propostas: discordo totalmente, discordo e indiferente. Entende-se que a maioria dos professores concorda com essa afirmativa.

Assim, Pereira (2009, p.259) menciona que os profissionais são vistos como profissionais que refletem, questionam examinam sua prática e buscam novos conhecimentos.

Este modelo de formação do professor está inserido no modelo da racionalidade prática de formação.

Os resultados coadunam com os ensinamentos de Schon (1983) quando ele enfatiza a formação continuada docente e sua significação. Segundo o autor, quando a formação possibilita momentos de interação, ela torna-se mais eficaz, pois interação e as trocas de experiências são de extrema importância nesse processo. Isto é, posto nas opiniões dos participantes ao confirmam por maioria que durante a formação continuada no PNAIC os momentos de comunicação e interação estavam presentes.

Na questão 2, é pertinente saber dos formandos, se na formação continuada houve momentos ricos em trocas de experiências, eles tiveram a oportunidade de escolher entre as opções sugeridas na pesquisa.

De acordo com a opinião dos informantes sobre a afirmativa, se a formação continuada proporciona troca de experiências com colegas, dezoito (18) participantes da pesquisa escolheram, Concordo totalmente, em termos percentuais esse número corresponde 59% dos inquiridos, enquanto que doze (12) professores optaram pela opção, concordo que compreende 38% do total de pesquisados, ainda houve uma minoria de um (1) professor, compreendendo 3%, que escolheu o item, indiferente. Nenhuma opção registrada pelos itens: discordo totalmente e discordo.

Nessa perspectiva, Schon (1983, p.40) afirma que no mundo real da prática, os problemas não devem ser repensados como dados e sim como devem estimular a tomar consciência do valor dos fenômenos reais na prática. Ressalta ainda que a complexidade, incerteza e os problemas devem ser combustíveis para prosseguir movendo trocas de experiências e possíveis soluções.

Nessa abordagem, percebe-se que a formação continuada no PNAIC preencheu esse requisito ao observar que a maioria dos cursistas concorda totalmente com a afirmativa.

Na afirmativa seguinte é plausível saber dos professores que foram questionados se durante a formação continuada houve a atualização do conhecimento através de novas informações e teorias. Sabendo da importância desses requisitos para a formação e posteriormente as mudanças, segue os resultados abaixo.

Observa-se no quadro acima, que 48% dos informantes escolheram a opção Concordo em números compreende quinze (15) informantes, treze (13) professores escolheram o item concordo totalmente importando em 42% dos inquiridos, enquanto que três (3) professores



optaram pela opção indiferente totalizando 10% do total de inquiridos. Percebe-se que não houve escolha pelas opções: discordo totalmente e discordo.

De acordo com Imbernón (2010, p.40), o equilíbrio entre teoria e prática deve estar presente na formação continuada do professor. Esse equilíbrio só é eficaz se resultar em novas perspectivas e metodologias. Conforme os participantes da pesquisa escolheram em sua maioria como positiva essa afirmativa, compreende-se que foi positivo a atualização do conhecimento científico dos professores através da formação continuada.

Imbernón (2010) reforça o equilíbrio existente entre a teoria e a prática. A teoria é muito oportuna para guiar o profissional nas suas reflexões diante de situações que porventura aparecem no cotidiano escolar. A prática surge como a opção de por a aprendizagem da formação em evidência. Vale ressaltar que na prática o profissional tem a responsabilidade e oportunidade de adaptar os conhecimentos teóricos a sua prática.

A quarta questão permite avaliar se a formação continuada enriquece o trabalho docente com os novos conhecimentos. Percebe-se através do quadro que representa o resultado das respostas relacionadas à formação continuada e o enriquecimento do trabalho docente através dos conhecimentos didáticos. A maioria dos professores alfabetizadores optou pelo item, concordo totalmente, sendo vinte e três (23) que compreende 23%, oito (8) professores optaram pelo item concordo, correspondendo 26%, observa-se que não houve escolhas para as opções: discordo totalmente, discordo e indiferente.

Para Ferreira (2010, p.50), os processos eficazes de capacitação não se tratam de somar novas informações, mas de mudar a realidade através do que chamam de “experiências críticas” essas surgem através das experiências com os alunos.

Na afirmativa de número 5, requer saber se novas experiências didáticas foram proporcionadas através da formação continuada no PNAIC.

O resultado exposto no quadro acima permite verificar se novas experiências didáticas são proporcionadas através da formação continuada. Dos trinta e um (31) alfabetizadores participantes, quinze (15) escolheram a opção, concordo, importando assim em 49% dos alfabetizadores, outros quinze (15) participantes ou 48%, concordaram totalmente. Nenhum registro para as opções: discordo totalmente e discordo.

Para Ferreira (2010, p.50), no processo de capacitação não trata simplesmente de somar informações novas, mas de mudar a realidade, o que ela chama de experiências críticas.

Coadunando com os resultados do quadro, percebe-se o momento de enriquecimento profissional e troca de experiência entre os participantes da formação continuada no PNAIC.

Na afirmativa 6 (seis), o importante é saber se a formação continuada estimula atitudes inovadoras na prática para atender a diversidade na forma de aprende.

Conforme se observa no quadro acima, ao verificar se a formação continuada estimula atitudes inovadoras na prática para atender a diversidade na forma de aprender, dos trinta e um (31) participantes, dezenove (19) concordam totalmente correspondendo em 61% do total, doze (12) participantes optaram por concordo chegando a 39% das escolhas. As opções: discordo totalmente, discordo e indiferente não apresentou nenhuma escolha.

O estímulo do professor em atitudes inovadoras na prática para atender as diversidades dos educandos relembra a tradição desenvolvimentista, mas precisamente a segunda fase dessa tradição. Santos (2007, p.245), tendo em vista a preferência da formação docente baseada no desenvolvimento da criança por meio de um ambiente rico e estimulante.

Sobre as propostas de formação continuada, foi pertinente saber dos alfabetizadores, se ela atende as necessidades do cotidiano escolar. Esta foi a afirmativa do ítem 7. Depois de consultados, observa-se que as propostas de formação continuada e seu atendimento às necessidades do cotidiano escolar, os professores esboçaram opiniões nos seguintes resultados: 65% dos inquiridos concordam resultando um total de 20 opiniões, 35% compreendendo um total de onze (11) opiniões concordam totalmente. Nenhuma opinião manifestada para os itens: discordo totalmente, discordo e indiferente.

Conforme aponta Santos (2007, p.245), a formação continuada baseada na terceira ramificação da Tradição desenvolvimentista baseia-se na ideia do professor investigador e o foco principal da investigação seria o aluno. O aluno é o fundamento da investigação, da mudança e dos projetos, já que é o aluno é o centro do cotidiano escolar. Este estudo tem seu início nos anos de 1980.

Outro fator de suma importância na formação continuada é o tempo da formação, este deve ser discutido entre os participantes, ele deve ser propício e proveitoso aos participantes, sem fragmentação ou de caráter pontual, pois sem essas prerrogativas não renderá resultados positivos. Na questão de número oito (8), busca conhecer dos professores sobre o tempo na formação. Para essa afirmação, os professores assim responderam 10% entende que o tempo usado na formação continuada é indiferente, ou seja, é regular, nem é positivo, nem é negativo. Enquanto que 71% que correspondem vinte e dois (22) participantes são de acordo com o tempo ministrado na formação escolhendo a opção concordo. Sendo que 19%, ou seja,

seis (6) professores optaram pela opção concordo totalmente. Nenhuma opinião sobre as opções: discordo totalmente e discordo.

Ferreira (2012, p.9) ao referir-se ao tempo da formação continuada, denomina esse tempo também de “formação ao longo da vida”, definição esta dada por Delors (1998) onde não se deve separar o tempo de trabalhar e o de aprender, pois se trata de um processo constante de construção do conhecimento para a vida e o trabalho dos educandos.

Gatti (2011, p.12) admite que a formação continuada com ações pontuais e isoladas e de curta duração deixam algumas falhas, culminando em uma quebra do ritmo durante a formação. Não é o que pensa os inquiridos na pesquisa, a respeito da formação a eles proporcionada, a maioria escolheu o tempo como fator muito positivo da formação continuada pelo PNAIC.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao verificar o processo de formação continuada de Língua Portuguesa dos professores alfabetizadores no PNAIC. Nesta perspectiva, evidencia-se que o processo de formação continuada no PNAIC promoveu momentos de comunicação e interação entre os participantes. Relacionado às trocas de experiências entre os participantes durante a formação, esse foi também um fator positivo sendo observado através dos professores inquiridos. A atualização do conhecimento científico dos professores através das novas informações e teorias se fizeram presentes no momento dos encontros. Logo se evidencia também, a opinião dos inquiridos no sentido de concordar que a formação continuada proporcionou um enriquecimento do trabalho como professor, através de novos conhecimentos didáticos. Igualmente, as novas experiências didáticas através dos relatos durante este momento, também se mostra em evidência, bem como a presença inovadora na prática para atender a diversidade na forma de aprender, ou seja, a inovação veio como um estímulo para os professores. A maioria dos professores concorda totalmente que a formação atende as necessidades do cotidiano escolar. No que se refere à questão do tempo usado na formação continuada no PNAIC, a maioria dos professores concordaram totalmente que o tempo foi muito positivo.

## **REFERÊNCIAS**

Diário Oficial da União (2012). **Portaria ministerial de nº 867 de 4 de julho de 2012**. Em [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/provinha\\_brasil/legislacao/2013/portaria\\_n867\\_4julho2012](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012). Acessado em: 13 de janeiro de 2015.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para UNESCO da Comissão internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

FERREIRA, A. T. B. **Formação de professores: princípios e estratégias formativas. Cartilha do Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Formação de professores no Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (pp.8-10). Brasília: MEC, SEB, 2012.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GATTI, B. A. **Formação Continuada de Professores**: uma análise das modalidades e práticas em Estados e Municípios Brasileiros. (Relatório final – junho/2011). São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Fundação Victor Civita, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PEREIRA, J. E. D. Paradigmas contemporâneos da formação docente. In SOUZA, J. V.A. de (org.) **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R; COLLADO, C. F. & LUCIO, M. P. B. **Metodologia da pesquisa**. 5ª ed Tradução: Daisy Vaz, Marcos Moraes; revisão técnica: Ana Gracinda Queluz Garcia, Dirceu da Silva, Marcos Júlio. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, L. L. Paradigmas que orientam a formação docente. In SOUZA, J. V. A. de (org.) **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB** (pp. 235- 252). Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Schön, D. **The Reflective Practitioner. How Professionals think in action**. Basic Books, A division of Harper Collins Publishes, 1983.

Schön, D. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In Nóvoa, A. Os professores e sua formação (pp. 77-91). Lisboa: Dom Quixote, 1992.

Zeichner, K. **Alternative paradigms of teacher education.** Journal of Teacher Education, v. 34, n.3, 1983.

ZEICHNER, K. **Novos caminhos para o Practium:** uma perspectiva para os anos 90. In Nóvoa, A. Os professores e sua formação (pp. 115-138). Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ZEICHNER, k.; LISTON, D. P. **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización.** Madrid: Morata Editora, 1997.