



A FORMAÇÃO CONTINUADA A DISTÂNCIA DE PROFESSORES NO PROGRAMA AGRINHO: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

GUBERT, Raphaela *

TORRES, Tattiana **

MARRIOTT, Rita de Cassia Veiga ***

TORRES, Patricia Lupion ****

Resumo:

O Programa Agrinho, com o objetivo de atender a Agenda 21 de desenvolver programas de Educação Ambiental, vem desde 1995 preparando e capacitando educadores e docentes para as questões ambientalistas em seus programas de formação continuada. Em 2012, seu programa de educação a distância (EAD) foi consolidado e 196 turmas foram credenciadas nesta modalidade de ensino. Neste trabalho compartilhamos a experiência de um dos nossos cursos em EAD, que tem por objetivo uma pedagogia integradora e participativa, que propicia a formação de sujeitos críticos, reflexivos e atentos às questões ambientais através de uma metodologia que incentiva a interatividade e a construção de mapas conceituais.

Palavras-chave: Formação de professores. Mapas conceituais. Educação a distância. Programa Agrinho. Educação ambiental.

* Mestre em Educação pela PUCPR. Pós-graduada em Prática Docente: Trabalho e Cidadania pela UNISUL e em Gestão de Negócios pela PUCPR. Formada em Pedagogia pela PUCPR. Coordenadora Pedagógica da Editora Positivo. Sócia Fundadora da Gubert & Oliveira Treinamento e Desenvolvimento Profissional e Gerencial. Professora-Tutora de cursos a distância na área educacional. E-mail: rgubert@positivo.com.br.

** Engenheira Ambiental pela PUCPR. Especialista em Engenharia de Produção e em Engenharia de Segurança pela PUCPR. Engenheira Ambiental da Companhia Brasileira de Bebidas – AMBEV. E-mail: Tatti_Torres@terra.com.br.

*** Doutoranda em Educação pela PUCPR e Mestre em Educação pela mesma instituição, Pós-graduada em Língua Inglesa e formada em Letras Português e Inglês pela UFPr, Coordenadora de Estágio em Língua Inglesa e Professora do curso de Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPr), Membro dos Grupos de Pesquisa Prática Pedagógica no Ensino e Aprendizagem com Tecnologias Educacionais (PRAPATEC) e Paradigmas Educacionais e Formação de Professores (PEFOP) do Programa de Pós-Graduação da PUCPR. E-mail: ritamarriott@utfpr.edu.br.

**** Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina e mestrado em Educação pela PUCPR. Formada em Pedagogia pela PUCPR Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: patricia.lupion@pucpr.br.

1 INTRODUÇÃO

No mundo contemporâneo, revela-se o surgimento de metrópoles, com superpopulação, concentração de consumidores, com os indivíduos cada vez mais distanciados das áreas rurais, da natureza e das questões ambientais, que tem as novas tecnologias cada vez mais presentes nas suas tarefas cotidianas. Em geral seu comportamento vem sendo associado a modelos determinados pela mídia, que fazem com que o consumidor modifique seus desejos numa enorme rapidez, exigindo um atendimento personalizado, cada vez mais individualizado, gerando assim um mercado gradativamente mais competitivo e sofisticado.

Na economia quebram-se as barreiras mercantis, organizam-se países para formar uma moeda única (euro), para se fortalecer tendo objetivos comuns. As empresas multinacionais, que não têm limites geográficos, influenciam em decisões políticas e governamentais em todo o mundo. Capitais financeiros buscam a maior lucratividade, independente do interesse das nações.

Na política, os conflitos entre as nações permanecem, surgem novas epidemias, aumentam os problemas ambientais, o desemprego cresce, conflitos raciais são uma constante. É grande o consumo de drogas, surge um novo tipo de analfabetismo, o tecnológico, e aumenta a desigualdade social. Enfim, tudo isso gera um distanciamento cada vez maior dos países desenvolvidos e os países subdesenvolvidos. Dadas às desigualdades socioambientais, acentuam-se a pobreza, as doenças, o lixo, as contaminações, a violência, e, conseqüentemente, a intolerância entre os seres humanos.

A base estrutural do Estado moderno está na soberania e na territorialidade, enquanto o ciberespaço é desterritorializado. Pela rede digital, informações, programas, dados podem transitar sem nenhum tipo de fronteira. Os bens informacionais estão disponíveis no ciberespaço, podendo ser acessados por qualquer indivíduo, sem discriminação de nacionalidade, raça, ideologia e deles, somente são excluídos os analfabetos tecnológicos. Os serviços como educação, financeiros, ambientais, jurídicos, médicos, de pesquisa e outros, também podem ser prestados por empresas estrangeiras. Assim, o Estado perde o controle dos fluxos econômicos e informacionais que ultrapassaram as fronteiras territoriais.

De acordo com Lévy (1995, p.207):

O dinamismo econômico depende hoje da capacidade dos indivíduos, das instituições, das empresas, das organizações em geral para alimentarem focos autônomos de inteligência coletiva (independência) e para se alimentarem de inteligência coletiva mundial (abertura). É preciso entender aqui inteligência no sentido da educação, das facilidades de aprendizagem (aprender em conjunto, uns com os outros), das competências adquiridas e colocadas em sinergia das reservas dinâmicas de memória comum, na possibilidade de inovar e acolher a inovação. O ciberespaço oferece um poderoso suporte de inteligência coletiva, tanto em sua força cognitiva como em seu aspecto social.

No Brasil, onde existe riqueza e pobreza, alto nível de desenvolvimento tecnológico e, por outro lado, carência de recursos básicos para a sobrevivência, a educação apresenta grandes distorções tanto qualitativas quanto quantitativas e as perspectivas não são favoráveis. Refletir sobre educação é fundamental para reverter este quadro desanimador.

Nesta perspectiva, o Programa Agrinho pretende por meio do processo de aperfeiçoamento e capacitação de seus educadores em seus cursos de formação continuada a distância, preparar os docentes, formadores dos futuros cidadãos com posturas ambientalmente corretas, para trabalhar em sala de aula com estratégias didático-metodológicas mais eficazes que visem traçar melhorias na qualidade do ensino no âmbito geral.

2 O PROGRAMA AGRINHO

O Agrinho é um programa de responsabilidade social do Sistema FAEP/SENAR-PR e Sindicatos Rurais, em parceria com o Governo do estado do Paraná, Prefeituras e diversas empresas e instituições.

O Programa iniciou em 1995 objetivando sensibilizar a comunidade escolar para as questões ambientais visando a formação das crianças e adolescentes como cidadãos participativos, reflexivos, autônomos e conhecedores de seus direitos e deveres. Dessa forma foi que se elegeram as temáticas relativas ao meio ambiente para desencadear as atividades iniciais, para atender a recomendação explícita da Agenda 21 de desenvolver programas de Educação

Ambiental. A grande questão era a de como preparar a criança e o jovem de hoje, a fim de ter amanhã um adulto responsável. Num segundo momento, decidiu-se alargar a temática inicial, passando-se a trabalhar com todos os temas transversais propostos nos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.

Assim a proposta pedagógica do Programa Agrinho está baseada nas seguintes premissas, prescrições e princípios teóricos: 1) na concepção dos temas transversais, fundados na perspectiva da interdisciplinaridade, propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, estabelecidos pelo Ministério da Educação e 2) na Pedagogia da Pesquisa desenvolvida por Bochniak (1998) e Torres (2002).

A estratégia de implantação do Programa Agrinho respaldou-se em intervenções junto às escolas, com estrita participação docente e discente. Foram ministradas milhares de palestras para professores de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental, de escolas públicas do interior do Estado. Também foram desenvolvidos materiais paradidáticos para os alunos, visando enriquecer os conteúdos trabalhados de forma transversal ao currículo. O material é composto por uma coleção de nove paradidáticos que contemplam os conteúdos a serem trabalhados pelos alunos e por dois livros para professores que apresentam tanto os conteúdos dos temas transversais propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, quanto sugestões de metodologias que podem ser aplicadas pelo professor paralelamente, às atividades da Pedagogia da Pesquisa.

Cabe aqui registrar que desde o lançamento do Programa o número médio de alunos atendidos anualmente é de aproximadamente 1.500.000 discentes. Tem-se hoje duas gerações que participaram desta construção de uma nova consciência socioambiental.

Em 17 anos de atividades, o Agrinho abriu espaço para que a comunidade escolar passasse a discutir problemas sociais típicos, muitas vezes ausentes das salas de aula. Neste período, foram desenvolvidas milhares de palestras objetivando a formação continuada de professore. Em 2011, o Programa Agrinho amplia seu processo formativo e passa atuar também na modalidade a distância, com a formação de professores.

2.1 A formação de professores a distância do Programa Agrinho

Em 2012 o SENAR-PR consolida os cursos a distância (EAD) em 196 turmas para a formação continuada de professores da rede municipal e estadual do Estado do Paraná. Com uma carga horária de 40 horas, estes cursos trabalham numa perspectiva com base na colaboração e pesquisa, visando conscientizar os docentes da necessidade de se romper com propostas tradicionais fragmentadas e reducionistas e buscar uma pedagogia integradora e participativa.

Sendo assim, busca-se nestes cursos em EAD (a) promover a construção coletiva do conhecimento; (b) incentivar a interatividade entre os participantes; e (c) fomentar o compartilhamento de experiências e práticas pedagógicas.

Considerando estes objetivos, nos cinco módulos do plano de trabalho, adota-se uma pedagogia com uma visão sistêmica e de totalidade, preocupada não somente com a interconexão entre temas, mas também com a promoção de uma postura ética, reflexiva, fraterna e transformadora.

As atividades criadas no primeiro módulo têm por finalidade (a) familiarizar o participante com a plataforma virtual do curso e (b) promover o conhecimento dos outros participantes do curso. Para isso, os docentes são envolvidos em atividades de atualização dos dados pessoais, envio de mensagem de apresentação aos demais colegas, e exploração das páginas do ambiente virtual. Já no segundo módulo, os cursistas iniciam suas leituras sobre o Programa Agrinho e interagem postando comentários no Fórum.

O terceiro módulo incentiva a leitura e a pesquisa sobre dois dos eixos principais do curso e promove a construção do conhecimento através da elaboração de dois trabalhos individuais e a troca de experiências no Fórum. No quarto módulo, o terceiro tema do curso é aprofundado e discutido pelo Fórum. Finalmente, no quinto módulo, as práticas avaliativas escolares são debatidas e os docentes são incentivados a refletir sobre suas atuações e a dos colegas.

Este curso foi oferecido em 2012 e para acomodar os mais de 4000 mil educadores interessados foram abertas 83 turmas distribuídas entre os meses de Março e Julho. Em 2013 já contamos com 20 turmas abertas, atingindo cerca de 1000 docentes e pedagogos. Abaixo reproduzimos a fala de alguns dos professores que realizaram o curso:

- “Olá professora! Creio que é um grande desafio na área da educação trabalhar o coletivo de uma forma crítica conforme sugere a proposta metodológica Pedagogia da Pesquisa. Por que desafio? Porque vivemos em uma realidade competitiva e individualista. Devido a esta individualidade, sinto que a escola tem uma grande função que é despertar em nossos alunos de forma crítica a busca pelo conhecimento e a partilha do mesmo. Desta forma o coletivo irá surgir e as consequências serão percebidas na história de cada um..”

- “O processo de ensino-aprendizagem que prioriza o estudo individual e a construção do conhecimento em grupos, permite superar o descompasso existente em nossas escolas, onde existe muita fragmentação dos conteúdos e o trabalho interdisciplinar é pequeno. Promover a reflexão é despertar o aluno para a crítica e dessa forma podemos preparar o aluno crítico para o futuro.”

- “É por isso que gosto de participar desses cursos online, onde temos a oportunidade de trocar experiências com muitas pessoas...”

- “Realmente, é preciso superar a visão disciplinar que ainda ocorre com as propostas pedagógicas tradicionais e trabalhar mais a interdisciplinaridade e a pesquisa para que o processo de ensino-aprendizagem possa promover um cidadão mais ativo para a sociedade

- “A nossa participação em espaços como este nos permite estarmos em contato com outras ideias, visando encontrar formas de fazer com que o sucesso de nossos alunos esteja garantido. Nesse sentido, o professor Pedro Demo falou muito bem, diferenciando o aluno pesquisador do aluno que escuta aula e exaltou que a possibilidade de sucesso dos primeiros é infinitamente maior. Diante disso, é inevitável a reflexão sobre a necessidade de promovermos o incentivo à pesquisa de forma ainda mais intensa. Este é o caminho.”

- “Realmente, professora, sua reflexão foi bastante pertinente, visto que a pedagogia tradicional é um fantasma do qual estamos sempre fugindo.”

Percebemos nos relatos acima, em **negrito e sublinhado**, que os professores interagiram e puderam refletir sobre suas práticas, apreciam a oportunidade de reflexão, interação e participação em cursos em EAD, e se preocupam em buscar práticas que superem a pedagogia tradicional. Como coloca o sábio educador Paulo Freire “A Educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tão pouco a sociedade muda”.

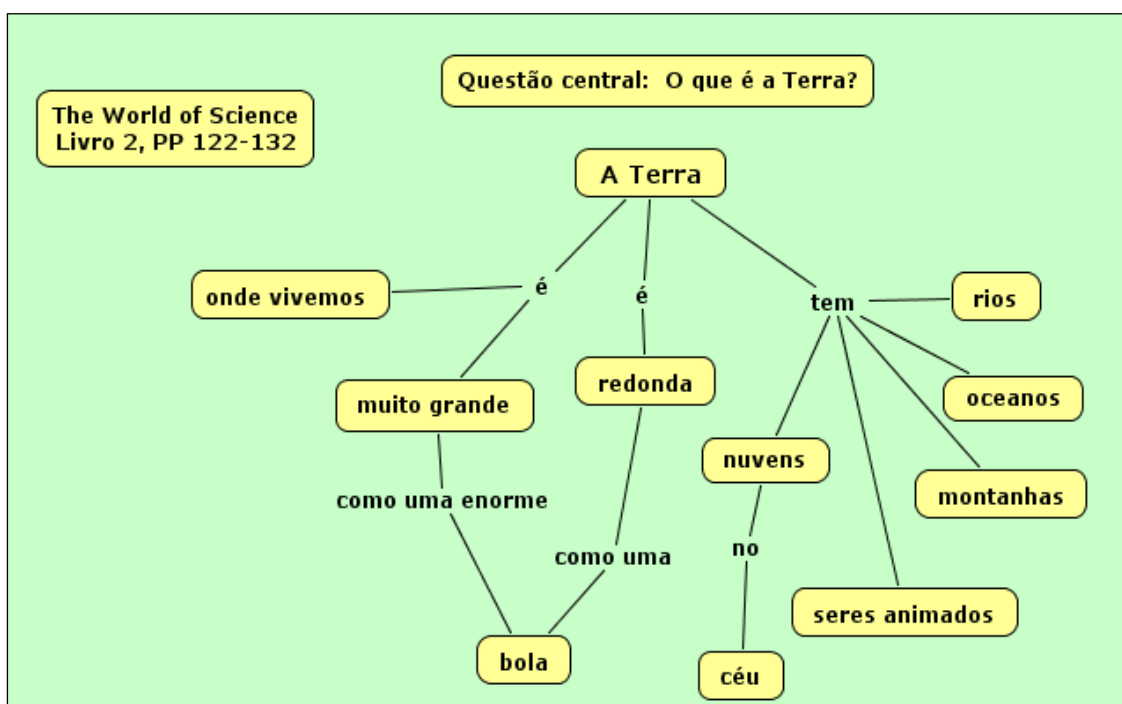
3 OS MAPAS CONCEITUAIS NA EAD

Os mapas conceituais (MCs) são uma técnica poderosa no ensino-aprendizagem. Sua criação foi fruto de uma pesquisa liderada por Joseph Novak em Ithaca / USA (NOVAK e CAÑAS, 2007). Nesta pesquisa, Novak buscava identificar as mudanças na estrutura cognitiva de crianças do ensino fundamental no que dizia respeito à aprendizagem de ciências ao longo dos anos. Para identificar as mudanças, as 121 crianças de 6 a 8 anos foram entrevistadas anualmente durante 12 anos e, para facilitar a visualização e acesso, o resultado de páginas e páginas de entrevistas foi registrado através de um mapa numa folha de papel. Esta técnica evoluiu para o que conhecemos hoje como mapas conceituais.

Com o intuito de buscar uma aprendizagem significativa ao invés de uma aprendizagem memorística, Novak fundamentou sua pesquisa na aprendizagem significativa de Ausubel (NOVAK e CAÑAS, 2008). Observando os mapas das entrevistas, Novak concluiu que os conceitos significativamente apreendidos podiam ser reconhecidos e distinguidos de conceitos que eram simplesmente memorizados, pois aqueles exibiam ligações cruzadas e ancoradas a conceitos prévios, revelando uma aprendizagem concretizada na prática, enquanto que os outros não apresentavam conexões ou relações significativas. A análise destes mapas era como uma fotografia momentânea do pensamento do aluno, ela revelava não somente sua estrutura cognitiva naquele instante, mas também a capacidade criativa do aluno através das ligações e articulações que fazia. Quando Novak e sua equipe observaram este resultado, eles mudaram o rumo de suas pesquisas e passaram a pesquisar o potencial dos mapas conceituais para o ensino-aprendizagem, linha de pesquisa a que se dedicam até os dias de hoje.

Embora tenhamos outras formas similares de representações gráficas (como o mapa mental, gráficos tipo aranha, mapas tipo espinha de peixe, ou representações itemizadas), os mapas conceituais não devem ser confundidos com estas outras formas de representação visual. Num mapa conceitual, os conceitos (substantivos) são apresentados de forma hierarquizada (do mais abrangente para o menos abrangente) e são conectados por palavras de ligação (verbos, preposições ou palavras de ligação), formando proposições (“conceito” + ligação + “conceito”). A criação destas proposições é que é o diferencial dos mapas conceituais, pois para estabelecê-las o criador do mapa precisa demonstrar compreensão da matéria sendo estudada, e isto demanda concentração e esforço. Por exemplo, sem palavras de ligação, a relação "urso" e "menina" ficam apenas claras para o seu criador, não a quem faz a leitura do mapa. Para sabermos exatamente o que o criador do mapa quer dizer, ele precisa especificar a relação entre estes conceitos, "urso" + [é da] + "menina" ou "urso" + [ataca] + "menina".

Figura 1 – Mapa Conceitual: O que é a Terra?



O potencial desta técnica nas áreas de ensino/ estudo/ aprendizagem é vastíssimo. Eles podem ser criados como resumo de um texto, ou a partir de uma pergunta focal para sondar o conhecimento prévio a respeito de um assunto no início de um módulo, ou para verificar a aprendizagem no final do módulo. Quanto ao público alvo, os mapas conceituais podem ser

usados por crianças com menos de 5 anos (usando figuras), alunos do ensino fundamental, médio e superior, e até em indústrias para treinamento de pessoal. Na figura 1 abaixo temos um mapa sugerido por Novak e sua equipe no livro “The World of Science” (NOVAK, 2012) onde temos a pergunta foco: O que é a Terra?

A construção de mapas conceituais pode promover o processamento da informação da memória em curto prazo para a memória em longo prazo. Estimulando os dois lados do cérebro, o analítico e o criativo, esta construção pode promover um nível mais alto de cognição, pois o conhecimento organizado fomenta uma maior assimilação, e facilita a retenção e recuperação da informação. Ela também pode promover a meta-cognição e uma aprendizagem ativa, devido ao grau de reflexão, revisão e julgamento crítico que incentiva.

4 PALAVRA QUE NÃO PRETENDE SER FINAL

Evidencia-se o entrelaçamento dos fatores metodologia, prática docente, recursos didáticos e aprendizagem para a efetivação da proposta de EAD do Programa Agrinho.

Após examinar detalhadamente as questões propostas neste estudo se confirmou nas observações e relatos alguns fatores como peculiares nesta proposta de EAD de formação de professores em relação à atuação dos docentes que inferem no aprendizado dos discentes de forma incisiva.

Os conhecimentos produzidos na escola, com docentes e discentes, via de regra são os que iluminam e dirigem as práticas mais significativas dos processos formativos de alunos. Mas na prática cotidiana o que se observa é que os docentes não estão preparados para teorizar sobre experiências sempre novas. A atividade docente tem sido entendida como prática de ensinar, de reproduzir conhecimentos ou ainda de aplicar técnicas. Para isto mudar faz-se necessário pensarmos processos de formação continuada, articulados com os espaços de produção, onde os docentes tenham condições de administrar, com suficiente autonomia, o conflito entre o prático e o teórico. Como coloca Behrens (1996 p. 140), “sejam quais forem os projetos propostos e as características de novas metodologias de ensino e aprendizagem, as

atitudes e a qualificação dos professores estará centrada no eixo da reflexão individual e coletiva sobre a prática pedagógica proposta na ação docente em sala de aula.”

A formação continuada promovida pelo Programa Agrinho objetiva justamente desenvolver um educador preocupado com as questões socioambientais, reflexivo, pesquisador, com uma visão de rede. Não um pesquisador cartesiano, mas sim um profissional que mantém uma atitude de reflexividade da e na sua prática, que visa compreender o desenvolvimento de seus alunos sob a ótica dos processos de aprendizagem e que vai adquirindo autonomia nos saberes presentes no seu fazer pedagógico.

Trata-se de uma transformação da própria pessoa e não somente de uma simples aquisição de conhecimentos, que destaque os agentes como multiplicadores de uma prática pedagógica responsável pela formação de sujeitos críticos, reflexivos e preocupados com o futuro da humanidade.

Implica em mudanças de comportamento e de atitudes, onde a interação com o planeta requer uma reflexão por se tratar de questões mais complexas do ponto de vista socioambiental. Sendo assim, é inegável a relevância da formação continuada em uma perspectiva complexa, que considere o sujeito como fazedor da história atual e futura.

Artigo recebido em 30 de outubro de 2013 e aprovado para publicação em 05 de novembro de 2013

TEACHERS FORMATION DISTANCE EDUCATION PROGRAM: AGRINHO PRORAM. A PROPOSAL FOR ENVIRONMENTAL EDUCATION

Abstract:

The Agrinho Programme with the objective of meeting the Agenda 21 to develop environmental education programs, has since 1995 preparing and empowering educators and teachers in environmental issues in their programs of continuing education. In 2012, its program of distance education (DE) has been consolidated and 196 classes were accredited this teaching modality. In this paper we share the experience of one of our courses in distance education, which aims at an inclusive and participatory pedagogy that promotes the formation

of subjects critical, reflective and responsive to environmental issues through a methodology that encourages interactivity and construction of concept maps .

Keywords: Teacher education. Conceptual maps. Distance education. Agrinho program. Environmental education.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. **O racionalismo aplicado**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BERGER, P., e LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1973.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BOCHNIAK, R. **Questionar o conhecimento. A interdisciplinaridade na escola... e fora dela**. 2. ed. (revista e ampliada). São Paulo: Loyola, 1998. 171 p.

BOCHNIAK, R. Pedagogia da pesquisa: uma metodologia a partir do Raimon. In: **Revista Labyrinthe em Português**. São Paulo-SP, n. 2, mai. 1995, p. 20-24. Em co-autoria com Potiguara Acácio Pereira.

BOCHNIAK, R. O questionamento da interdisciplinaridade e a produção do seu conhecimento na escola. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1991. p. 129-141.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** São Paulo: Brasiliense, 1981, p. 47.

BRASIL-MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998.

BRZEZINSKI, Ria. **Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática**. UNB, 1994.

BUSQUETS, M. D. e outros. **Temas transversais em educação**. Brasília: MEC/SEFE, 1998. Bases para uma formação integral. São Paulo: Ática, 1999.

DEMO, **Educação e Qualidade**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FAJARDO, G. **Artigos diversos publicados em Labyrinthe**. Paris: Association Simone Romain Internationale.

FAZENDA, I. (Org.) et al. **Novos enfoques da pesquisa educacional**.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia** – saberes necessários à prática educativa. 11.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Madalena. A Formação Permanente. In: Freire, Paulo: **Trabalho, Comentário, Reflexão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991

GLASSER, W. **Une école pour réussir**. Montreal: Logiques, 1998.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência: O Futuro do Pensamento na Era da Informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

ENVAL, L. de. **A educação do homem consciente**. São Paulo: Flamboyant, s.d.

LÜDKE, M., e ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: as abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MONTESSORI, A. **Formação do homem**. 2. ed. Rio de Janeiro: Portugália (Brasil), s.d.

MONTESSORI, A. **Pedagogia científica: a descoberta da criança**. São Paulo: Flamboyant, 1965.

NORA, P. et al. **Ensaio de ego-história**. Lisboa: Edições 70, 1989.

NOVAK, J. D. *The World of Science GR2 - Exciting World of Science*. Disponível em IHMC Public Maps (2), de livre acesso ao ser instalado o software CMapTools. Acesso em 08 mar 2012

NOVAK, J. D. e A. J. CAÑAS. Building on New Constructivist Ideas and Cmaptools to create a New Model for Education. In A. J. Cañas, J. D. Novak & F. M. Gonzáles (Eds.), **Concept Maps: Theory, Methodology, Technology**. Proceedings of the First International Conference on Concept Mapping (Vol. I). Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 2004

_____. Theoretical origins of concept maps, how to construct them and uses in education. **Reflecting Education**, v.3, n.1, p.29-42. 2007.

_____. The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct Them. 2008. Disponível em, http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryCmaps/TheoryUnderlyingConceptMaps.htm#_ftn1. Acesso em 20 abr 2010

O'SULLIVAN, Edmund. **Aprendizagem Transformadora. Uma visão educacional para o século XXI**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Escola e Cidadania: O Papel da Escola na Formação para a democracia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RAMAIN, S. **Princípios pedagógicos da Proposta Romain**. Paris: Association Simonne Romain Internationale, 1973.

RAUSCH, Rita Buzzi. Formação continuada: em busca do educador reflexivo. Disponível em: <www.ufrnet.br/~eldamelo/texto04.pdf> Acesso em 20 jul 2006.

SILVA, Ricardo Vidigal & SILVA, Anabela Vidigal. **Educação, Aprendizagem e Tecnologia: Um Paradigma para Professores do Século XXI**. Associação Portuguesa para a Gestão do Conhecimento - APGC: Lisboa: Edições Sílabo, 2004.

TORRES, P. L. e BOCHNIAK, R. **Educação e profissionalização para micro e pequenos empresários rurais em desvantagens sociais e de regiões menos favorecidas: Escola Aberta**. Curitiba: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR, 2000. 140 p.

TORRES, P. L. **Laboratório On Line de Aprendizagem Uma Proposta Crítica de Aprendizagem Colaborativa para a Educação**. Florianópolis, 2002. (Tese de doutorado - PPGEP da UFSC) Disponível em : <http://www.eps.ufsc.br>

TORRES, P. L. e CERVI, R. M. **Programa agrinho: uma história de resultados, 1996/1999**. Curitiba: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR, 2001. 122 p.

TORRES, P. L. e BOCHNIAK, R. (org) **Uma leitura para os temas transversais: ensino fundamental**. Curitiba: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR, 2003. 620 p.