

O JOGO COMPLEXO DAS RACIONALIDADES PEDAGÓGICAS QUANTO AO TORNAR-SE PROFESSOR: SABERES E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES QUE ATUAM NO PROFORMAÇÃO – TERESINA, PI

Ana Célia Furtado Orsano de Sousa*

INTRODUÇÃO

A imagem do professor esteve por séculos atrelada à imagem do sacerdócio, da vocação, portanto, a profissionalização, a competência técnica e política estiveram no plano do dispensável, do acessório. Não se quer dizer que é desnecessária a dimensão afetiva do professor, pois é preciso um amor desinteressado, que trabalha pelo crescimento do outro. Assumindo tal idéia, o cerne do estudo abordado neste artigo refere-se à reflexão sobre a prática formativa dos Professores Formadores do Proformação - AGF - Teresina, sujeitos deste estudo, objetivando analisar suas concepções formativas, mediante o jogo complexo das racionalidades pedagógicas quanto ao tornar-se professor.

O tornar-se professor passa a ser um requisito fundamental para as transformações que se fazem necessárias na educação, portanto, apresenta-se a seguinte problemática: quais os saberes e as práticas de formação dos professores formadores do PROFORMAÇÃO na construção de uma prática pedagógica reflexiva do professor cursista desse mesmo programa?

Assim, nesta pesquisa definiram-se como aportes teóricos os estudos de Pimenta (2002), as reflexões suscitadas por Schön (1995), Gómez (1995), as idéias em torno do tornar-se professor, a partir do desenvolvimento, pelos professores, da capacidade de indagação/reflexão – necessária ao exercício docente e imprescindível enquanto eixo central de sua formação. As reflexões propostas por Nóvoa (1992), Ramalho (2003) e Tardif (2002) contribuem para a compreensão do processo de desenvolvimento profissional docente.

Para a realização deste estudo, optou-se pela investigação qualitativa de natureza histórico-estrutural e dialética. Chizzotti (1991, p. 58) afirma que esse tipo de investigação

* Professora da Faculdade Santo Agostinho. Mestre em Educação – UFPI. Especialista em Avaliação.

“é capaz de assinalar as causas e as conseqüências dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades, suas dimensões quantitativas, se existem, e realizar, através da ação, um processo de transformação da realidade que interessa”. Tem-se, portanto, este estudo voltado para o tornar-se professor, sua trajetória de formação, saberes e práticas, bem como a prática formativa dos professores formadores do PROFORMAÇÃO, na construção desses saberes.

Trajatória de formação - o tornar-se professor: saberes e práticas

O saber fazendo e o fazer sabendo, de maneira dialógica, estabelecem-se como processos constituintes da formação de educadores, pautados em diversas experiências e modos de conhecimento que são iniciados antes mesmo da preparação formal/institucional. Portanto, ao longo da trajetória de vida de cada pessoa, na medida em que ocorrem os inter-relacionamentos dela com o meio, constroem-se saberes que influenciam as ações. Tal processo perpassa toda a prática profissional vivenciada. Nesse sentido não são apenas os saberes apreendidos pelo processo de transmissão formal que determinam a prática profissional, mas também os saberes que, de acordo com Paulo Freire (1983), se constroem na pluralidade das relações do homem com o mundo.

A construção da profissionalização, neste estudo, é marcada pela perspectiva de que ser formador de professores passa necessariamente pela *reflexão-na-ação*, visando à transformação da prática pedagógica. Esse processo caracteriza-se por ter uma continuidade e dinamicidade. Assim é significativa a análise realizada pela professora Marlene Araújo de Carvalho (2002, p. 60), na qual se expressa que: “A prática reflexiva deve ser concebida como eixo curricular desse processo [...] deverá ter tempo e lugar privilegiados na formação inicial etapa para a continuidade e para o processo de crescimento pessoal/profissional, social, cultural e intelectual do indivíduo [...]”.

Nesse sentido, torna-se relevante procurar identificar a dinâmica das práticas formativas desenvolvidas por professores formadores num programa de educação à distância, a partir das especificidades apresentadas neste processo e dos diversos saberes subjacentes a essa ação formativa. Estes são elementos que contribuem para uma reflexão mais apurada e refinada acerca das trajetórias de formação dos educadores e das novas

perspectivas da profissionalização do tornar-se professor.

Partindo da compreensão de que a formação de professores é uma construção social, questiona-se, ao longo da história, a maneira como são formados os professores, busca-se delimitar a caracterizar a figura do professor formador. Para tanto, apresenta-se a classificação proposta por Betânia Leite Ramalho¹ (2003), a qual identifica os seguintes tipos de professores que representaram e/ou representam a figura do professor ao longo da história: professor improvisado; professor artesão; professor técnico; professor profissional.

As várias classificações dos tipos de professores são perpassadas por diferentes figuras da racionalidade: racionalidade pedagógica: racionalidade técnica, racionalidade prática e racionalidade reflexiva, a qual configurou-se como importante referencial teórico na caracterização das ações subjacentes à prática formativa do PF, bem como das concepções de formação que permeiam as ações dos PF, nos diversos contextos históricos, sociais e políticos.

Segundo Ramalho (2003), no que se refere ao primeiro tipo - professor Improvisado, sua formação enquanto docente vinculava-se às suas próprias experiências enquanto sujeito que, ao longo de sua trajetória educacional havia se apropriado dos aspectos metodológicos e da lógica formal da norma culta da língua, ou seja, saber ler, escrever e contar, sendo essas as noções elementares e básicas exigidas a todo e qualquer alfabetizado. Sendo o ensino não formalizado, qualquer sujeito que dominasse tais conjuntos de conteúdos era considerado apto ao exercício da docência. Nesse contexto histórico específico, ainda não se percebe o ensino enquanto uma profissão formalizada e institucionalmente racionalizada. Para Ramalho (2003), até o séc. XVI, qualquer pessoa podia ser professor. Quem sabia ler podia ensinar a ler, escrever e contar.

A própria representação da imagem do docente assume traços secularizados a que se sobrepõem os laços afetivos de abnegação e doação. Esses traços contribuem para a configuração da identidade do professorado, ou seja, torna-se uma herança secular construída a docência que enfatiza atributos não profissionais para o exercício do magistério. Nesse sentido, é relevante o depoimento do professor Lucas, quando afirma ter iniciado a docência de forma improvisada:

A paixão que hoje me envolve o exercício do magistério nasceu muito cedo, quando ainda estudava o curso científico nos anos 70, e nos fins de semana meus pais me atribuíam a tarefa de

¹ Paquay et al (2001) propõe uma outra classificação: 1- professor culto, 2- professor técnico, 3- professor prático artesão, 4- professor prático reflexivo, 5- professor ator social e o 6- professor pessoa.

ajudar meus outros irmãos nas suas tarefas escolares. Então fui percebendo a grandeza desta profissão, pois enquanto ensinava, eu mais aprendia (PROF. LUCAS).

A ação docente deve fundamentar-se numa formação básica para atuar profissionalmente, a partir de conhecimentos teóricos que embasem concepções, direcionem escolhas e iluminem as ações e as reflexões sobre elas, devendo pautar-se em experiências refletidas e em procedimentos para atuar na prática concreta da sala de aula.

É importante também percebermos que o PROFORMAÇÃO, apesar de ser um curso de ensino médio na modalidade Normal, tem um percentual significativo de professores cursistas, os quais eram professores que se encontravam exercendo a docência de forma improvisada, tanto pela ausência de formação específica, quanto pelo fato de que não possuíam sequer o ensino fundamental. Assim, podem-se considerar esses professores como “professor improvisador”, ou seja, aqueles que atendiam a critérios mínimos de exigência para ensinar, pois, como já se afirmou, as pessoas que sabiam ler podiam ensinar a ler, escrever e a contar.

A figura do segundo tipo, professor artesão, surge como uma saída para solução dos novos problemas sociais que se iniciam com a conjugação de fatores como a Reforma Protestante e a Contra-Reforma Católica, pois, a partir daí, há uma grande afluência de novas idéias sobre infância e movimentos urbanos, havendo a necessidade de ocupar o tempo ocioso dos jovens. Isso faz com que as escolas fossem ampliadas em números verificando-se também um aumento na frequência desses jovens, pois anteriormente o ensino era limitado a um público restrito.

Portanto, como sugere a própria expressão, o “professor artesão” caracteriza-se como aquele educador que vai tecendo suas próprias metodologias de trabalho e suas ações pedagógicas. Esse educador, por sua formação educativa, encontra-se associado à educação religiosa, sendo suas experiências coletivas atreladas às racionalidades institucionalizadas secularmente, sendo que ao internalizarem tais referenciais, coadunam-nos aos aspectos comportamentais da ação pedagógica, criando um método, no sentido estrito da palavra, e um discurso que, além de ser socializado na forma de trocas de saberes entre os pares, contribui para regulamentar todos os comportamentos da sala de aula com maior rigor, disciplina, enfim, com uma racionalização em processo de institucionalização no tocante ao tornar-se professor.

O fazer do professor artesão exigia não apenas o saber da lógica formal e da norma culta da língua, mas também algo além: a própria necessidade de um conjunto de conhecimentos e estratégias para o desenrolar do ato de ensinar, como em um processo de troca de receitas “prontas” para a prática educativa, perspectiva esta que revela então a necessidade de um processo educativo que, mediante racionalidades que se institucionalizam a partir da educação religiosa, ia formalizando o ser e o tornar-se professor.

Esse modelo caracteriza-se pela chamada pedagogia tradicional, a qual configurou essa maneira artesanal e uniforme de ensinar. Percebe-se uma tradição de regras repetidas, ritualizadas e não questionadas, absorvidas por imitação, de forma mecânica, que marca todo o período do século XVII até a primeira metade do século XX, constatando-se até hoje a presença dessa orientação. Mas, historicamente, considera-se que, no final do século XIX, início do século XX, com o surgimento do movimento denominado de Escola Nova, do qual parte uma severa crítica a essas práticas utilizadas pela pedagogia tradicional, surge um ideal de outro tipo de profissionalidade. Surge daí a pedagogia nova, que tem como suporte a psicologia. Assim, surge uma nova pedagogia com base empírica tirada da racionalidade científica (RAMALHO, 2003).

Quando se observa a prática formativa do PF na perspectiva da racionalidade técnica, diversos são os elementos e estratégias pedagógicas que caracterizam essa prática também presente na nossa cultura. As concepções da prática educativa implicam, segundo Tardif (2002), em certas representações da relação entre saberes e ações na educação e não são mutuamente excludentes. Como foi visto, o modelo da racionalidade técnica surge com os tempos modernos, caracterizando a cultura da modernidade. Trata-se de uma concepção epistemológica advinda do positivismo, que ganha destaque no fim do século XIX. Essa concepção serve de referência para a educação, colocando-a na perspectiva da solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas.

O modelo da prática formativa que se fundamenta nessa concepção centra-se na formação de um professor ideal, guiado por normas, valores, finalidades, conhecedor das teorias científicas relativas à educação e ao processo de ensino-aprendizagem. As ações docentes visam ao controle dos fenômenos do ambiente natural, social e humano.

Percebe-se, portanto, que o professor técnico deverá ser possuidor de uma

formação sólida, devendo ainda seguir padrões de comportamento dirigidos pelo critério do êxito de suas próprias ações. As atividades práticas na formação docente são dirigidas a atingir fins determinados, excluindo da formação docente o caráter político e autônomo que pode ser alcançado pelo viés da apropriação dos conhecimentos. Gómez, sobre essa concepção de ensino, destaca que “Intervenção tecnológica, a investigação baseada no paradigma processo-produto, a concepção do professor como técnico e a formação de professores por competências são indicadores eloqüentes a amplitude temporal e espacial do modelo da racionalidade técnica” (GÓMEZ apud NÓVOA, 1992, p. 98).

O que falta na racionalidade técnica é a criticidade do docente sobre sua prática, propondo, a partir dessa reflexão, o aprimoramento de sua própria prática. Nesse sentido, percebe-se, pelo depoimento do professor Tiago, que ele critica a supervalorização dessa perspectiva em relação ao conhecimento:

[...] Nessas reflexões pude identificar um ensino de ciências extremamente teórico, sem aplicações práticas na vida diária [...] cada vez mais a matemática e a física se tornavam mais teóricas e menos contextualizada se tornando comum as perguntas: “estudar física para quê?”, ou, “para que serve a matemática?” (PROF. TIAGO)

O referido professor inicia uma reflexão pautada em suas experiências, questionando a relevância dada a um ensino eminentemente teórico, distanciado de uma aprendizagem significativa para a vida do aluno.

As indagações, a partir deste depoimento, apontam para a discussão sobre os saberes construídos pelos docentes ao longo de sua formação, o que implica uma reflexão sobre sua prática. É importante, nesse sentido, perceber que muitas vezes parte do professor a necessidade de refletir sobre sua própria prática, dando com isso uma nova direção a sua ação, percebendo o que deve ser mudado ou conservado, possibilitando a elaboração do início de um processo da própria profissionalização.

A concepção pautada na racionalidade técnica tem se estendido durante décadas e ainda continua presente na formação docente. Pode-se identificá-la pela análise dos componentes curriculares que norteiam os cursos de formação docente, voltados para os aspectos científico-culturais e psicopedagógicos.

No documento “Guia Geral do Proformação” (2000), o Currículo do Proformação é apresentado a partir de um núcleo nacional estruturado em áreas temáticas que congregam a base nacional do ensino médio e formação pedagógica, interligadas em cada módulo por

um eixo integrador. O referido documento chama atenção para a reflexão como ponto de partida do currículo, apontando para a necessidade de fazer parte da formação docente o domínio do conhecimento de teorias científicas e do processo ensino-aprendizagem; uma formação contínua e crítica do professor cursista, sendo, portanto, essa também uma condição para o professor formador desenvolver sua prática pedagógica. Para ilustrar a análise desse aspecto, destacamos a fala dos professores formadores:

Os conteúdos propostos no guia, proporcionaram aos PCs o desenvolvimento de sua prática pedagógica mais fundamentada em concepções de aprendizagem, o que leva a melhor compreensão da relação professor/aluno (PROFESSORA RAVENA).

A fundamentação teórica proposta nas áreas temáticas é um elemento essencial para a mudança e compreensão da prática pedagógica do professor cursista (PROFESSORA HELENA).

Nas observações feitas durante as atividades presenciais do programa, nas quais os PFs TR e PC interagem, havia um predomínio de atividades cujo objetivo apontaria para a necessidade de levar os PCs a dominarem teorias científicas e do processo ensino-aprendizagem. Durante esses encontros, principalmente nos encontros de reforço para provas bimestrais, é marcante por parte dos professores formadores o uso de questionários como forma de potencializar o domínio das teorias propostas pelas áreas temáticas nos Guias de Estudo.

Destaca-se dessa forma que há nos questionários, o predomínio de uma valorização dos aspectos instrucionais e cognitivos em relação à construção dos conhecimentos pelo próprio professor cursista.

É importante destacar que os professores formadores possuem o papel de contribuir para a apropriação das teorias, sendo que tal dinâmica se dá por um processo de mediação no qual os cursistas, ao tempo em que recebem o apoio logístico dos PF, vão gradativamente se apropriando das teorias. Cabe frisar ainda que elementos significativos como o material autoinstrucional e o apoio dos tutores também têm a incumbência de contribuir para apropriação dos referenciais teóricos.

No entanto, ao longo da pesquisa, o que se pode observar é que os professores cursistas participavam dos encontros com os professores formadores para reforço das provas, sem que os primeiros tivessem clareza das dificuldades encontradas durante o estudo dos guias (material autoinstrucional), o que leva a questionar-se a atuação do tutor nesse processo, a partir dos depoimentos dos professores formadores. Quando indagados

sobre os entraves no programa, afirmaram eles que:

Os tutores, por não terem experiência de prática pedagógica, têm dificuldade de acompanhar os PCs. (PROFESSORA CARLA).

Os tutores apresentam deficiências quanto à formação inicial, e ainda falta mais empenho na realização de suas ações (PROFESSOR TIAGO).

Fico preocupada com a falta de compromisso dos tutores, que é demonstrada tanto no acompanhamento da prática pedagógica do professor cursista, quando esses emitem pareceres desconexos em relação às competências a serem avaliadas nessa prática pedagógica, bem como pela falta de estudos/leitura dos guias, demonstrada na carência de elementos para discussão durante os encontros mensais (PROFESSORA RAVENA).

Essas críticas feitas pelos professores formadores suscitam sempre a questão da seleção de tutores, cujas características não corresponderam ao perfil profissional idealizado para o tutor enquanto agente educativo. Enquanto nas demais regiões o tutor atende a exigências de ser portador de curso superior, com preferência de ser possuidor de especialização na área educacional, na região Nordeste, e mais especificamente no Piauí, esse profissional nem sempre possui, nível superior ou algumas vezes, ainda o está cursando.

Importante se faz destacar que, num curso construído com a metodologia de ensino a distância, vários elementos interferem no processo de construção da aprendizagem: o professor formador é um desses elementos e deve compreender seu papel no sentido de facilitar a apropriação pelos professores cursistas das teorias científicas e do processo ensino-aprendizagem, procurando utilizar condutas, modos de fazer, habilidades e rotinas eficazes.

Observa-se, por meio dos depoimentos dos professores formadores, a necessidade de compreender o ensino como atividade que deve estar apoiada no conhecimento produzido pela investigação e pela fundamentação científica. Assim, Gómez ressalta: “A perspectiva racionalista pressupõe uma crítica ao modelo empírico, defendendo a aplicação do conhecimento e do método científico à análise da prática e à construção de regras que regulem a intervenção do professor” (GÓMEZ apud NÓVOA, 1992, p. 99)

Ao considerar, entretanto, a formação docente pautada exclusivamente na racionalidade técnica, estar-se-ia compreendendo essa formação apenas como um processo que apresenta certas limitações, o que implicaria em graves “equívocos”. A perspectiva de uma concepção dialética para a compreensão da realidade social constitui-se como referência no sentido de evitar tais equívocos Gadotti (1995) acrescenta que, ao se

apreender essas dimensões, perpassa-se a noção do todo, ou seja, de totalidade do movimento, da mudança qualitativa e das contradição. Para o autor, isso representaria uma nova formação docente, ou mesmo um repensar essa formação.

A observação da prática pedagógica dos professores formadores forneceu subsídios para elaboração de novas análises acerca do papel do professor formador e do longo caminho percorrido em direção à **profissionalização** da formação para o ensino.

Assim, nos eixos gerais, de acordo com a matriz curricular, definidos na proposta pedagógica do PROFORMAÇÃO, pôde-se perceber a viabilidade dos planejamentos propostos, a partir da elaboração e aplicação de atividades pedagógicas interdisciplinares voltadas ao contexto cultural dos professores cursistas, sendo que o documento atenta para as experiências e valores dos professores. Destacam-se assim as seguintes experiências vivenciadas em diversos momentos do programa, através de registro fotográfico dessas atividades (ANEXO A).

As atividades pedagógicas propostas buscam atender a uma nova realidade social que traz implicações diversas à formação docente, uma vez que se faz necessário compreender a complexidade das relações que constituem uma sociedade marcada pela globalização, pelo sistema socioeconômico neoliberal, pelas mudanças tecnológicas e, essencialmente, pela interação humana.

Perceber os avanços tecnológicos a serviço dos seres humanos é uma necessidade apontada por Freire (1996, p. 148): “Não se trata, acrescentemos, de inibir a pesquisa e frear os avanços mas de pô-los a serviço dos seres humanos. A aplicação de avanços tecnológicos com o sacrifício de milhares de pessoas é um exemplo a mais de quanto podemos ser transgressores da ética universal do ser humano”.

Nesse sentido, destaca-se de fundamental importância que a formação inicial do professor seja estruturada numa perspectiva de análise global das situações educacionais, fomentando os processos reflexivos sobre a educação e a realidade social, por meio de diferentes experiências vivenciadas pelos professores. Encontra-se, no depoimento do PF Lucas, uma referência significativa nesse sentido:

[...] a relação PF/PC é um aprendizado contínuo, os PCs tem muita experiência de vida, de senso comum [...] construí na minha prática formativa, produções científicas a partir dessa aprendizagem com os cursistas, estou tentando produzir um trabalho para ser apresentado em um simpósio, a partir do projeto de trabalho elaborado pela PC Raimunda, com o tema ‘cultura da casa de farinha’ (PROFESSOR LUCAS).

No depoimento do professor Lucas, encontram-se também elementos importantes que apontam na direção de uma formação global, interdisciplinar e com indícios de reflexão sobre educação e a realidade contextual do professor em formação. No PROFORMAÇÃO os projetos de trabalho, como atividades do núcleo integrado, da matriz curricular do programa, destacam-se como atividades que podem contribuir com essa formação, numa perspectiva global e interdisciplinar com base na reflexão.

A valorização da *experiência* e a *reflexão na experiência*, apontados por Dewey (1959), bem como a proposta de uma formação profissional baseada numa *epistemologia da prática* apontada por Schön (2000) são aportes teóricos presentes na proposta do programa.

As observações das práticas pedagógicas dos PFs constataram ações que são referenciadas nas orientações dos pressupostos teóricos presentes na proposta do programa, bem como em elementos presentes nas diversas experiências dos professores, pressupondo uma ação de reflexão sobre a prática.

A reflexão sobre sua prática pedagógica e a reflexão na ação subsidiam os professores no sentido de reorganizarem e recriarem novas práticas, fundamentando-as a partir de novas compreensões acerca de seu papel e colaborando para o aperfeiçoamento profissional desses professores.

Portanto, além da necessária reflexão sobre a prática, na busca do tornar-se professor, é fundamental que ele repense no cotidiano de suas ações e relações com colegas de trabalho, com alunos e, por intermédio dos estudos contínuos, passe a assumir novas posturas frente a desafios que se apresentam em suas rotinas de trabalho. É preciso considerar teoria e prática inseparáveis no plano da subjetividade do professor, possibilitando um “diálogo do conhecimento individual com a ação” (PIMENTA, 2002, p. 26).

Busca-se assim, nas reflexões de Pérez Gómez (1992, p. 103), uma contribuição no sentido de ampliar a visão sobre concepção reflexiva na formação do professor. O autor aponta que “A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afectivas (sic), interesses sociais e cenários políticos”. Corroborando

esse pensamento, Pimenta (2002, p. 24) acrescenta: “[...] quanto à abordagem da prática reflexiva, torna-se necessário estabelecer os limites políticos, institucionais e teórico-metodológicos relacionados a esta [...] A transformação da prática dos professores deve se dar, pois, numa perspectiva crítica”.

O desenvolvimento de uma prática reflexiva exige que o professor, a partir da compreensão estabelecida quanto a sua ação pedagógica, passe a analisá-la, criticá-la e superá-la numa perspectiva de ação que se amplia para além das ações rotineiras de sala de aula, como nos acrescenta Isabel Alarcão (1996, p.177): “Ser reflexivo não se esgota no imediato da sua ação docente. Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e conscientizar-me do lugar que ocupo na sociedade. Numa perspectiva de promoção do estatuto da profissão docente”.

A proposta de formação do PROFORMAÇÃO contrapõe-se à abordagem pedagógica tradicional, que se apresenta voltada para um processo reprodutivo, buscando assim, um modelo de formação que pressupõe continuidade, visão de processo, ou seja, que não se constitua em um produto acabado e pronto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores formadores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico quando refletem na e pela interação estabelecida entre o conhecimento científico e a sua apropriação pelo professor cursista, refletindo também na e pela interação entre instituição formadora, como a escola, campo de atuação do professor cursista, e a sociedade em geral. Assume-se, pois, um papel ativo na educação, que transcende ao papel meramente técnico imposto pelo paradigma tradicional de formação contribuindo para a formação crítica de professores, tendo-se por base a racionalidade crítica.

Nessa perspectiva, as racionalidades pedagógicas não podem ser consideradas impermeáveis, pois entre elas ocorrem várias trocas teóricas e metodológicas, pois, apesar das diferenças existentes, essas racionalidades podem estar presentes na prática do professor de forma intercomplementar.

As novas propostas para a formação docente não devem desconsiderar a racionalidade técnica no sentido de sua proposta de instrumentalização da prática docente,

mas sim buscar a interface dessa formação com as propostas da racionalidade reflexiva e prática. Pensar sobre o seu fazer pedagógico, o como e o porquê de suas ações conduzirá o docente a um processo de construção da identidade profissional, em que a sua autonomia embasará uma autoformação constante impulsionada pelo exercício da prática pedagógica. Como uma proposta de formação a distância, o PROFORMAÇÃO se insere no movimento de re-significação da formação do tornar-se professor, onde os esforços por qualidade juntam-se à necessidade de democratização através da busca de formas inovadoras e experimentais de cursos de formação os quais, pela utilização de recursos tecnológicos, possam viabilizar que maior números de interessados usufruam dessa qualidade.

REFERÊNCIAS

ALARCAO, Isabel (org.). Inf. **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto/Portugal: Porto Editora, 1996.

CARVALHO, Marlene Araújo de. **A prática como fundamento para se repensar a formação de professores**. 1998. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica - PUC-SP, São Paulo, 1998.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e social**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

DEWEY, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento com o processo educativo. 3. ed. v. 2. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

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

_____. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GÓMEZ, A. I. Pérez. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. IN: SACRISTÁN, G. I. E GOMEZ, A. P. **Comprender e transformar o ensino**, 1992.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1995.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Temas de Educação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMALHO, Batania Leite. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ANEXO A

PROFESSORES CURSISTAS REALIZANDO ATIVIDADES RELACIONADAS A PROJETOS DE TRABALHOS





ILUSTRAÇÃO 01: PCs realizando atividades relacionadas a Projetos de trabalhos – fase presencial (2ª. foto); realizando oficinas na área temática de vida e natureza – fase presencial mód. III , (2ª. foto).