

ENTRE A TV DE PLASMA E O QUADRO DE GIZ IMPASSES DA PRÁTICA EM LICENCIATURAS A DISTÂNCIA

Raquel Villardi - raquelvillardi@gmail.com - Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Professora do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana

Márcia Spíndola - spindolamarcia2@yahoo.com.br - Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana

Sílvia Helena Mousinho - silviamousinho@yahoo.com.br - Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Mestranda do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação

Resumo: *Este artigo analisa algumas das questões que perpassam a formação prática do professor da escola básica, com especial enfoque sobre o estágio supervisionado, compondo um quadro dos procedimentos que vêm caracterizando esse componente curricular em cursos de licenciatura, presenciais e a distância. Salienta a importância da prevalência de aspectos inovadores nas licenciaturas e estabelece as correlações existentes entre a formação universitária e o que o licenciando vivencia no estágio, como componente curricular sobre o qual recai a prática profissionalizante. Analisa a responsabilidade das escolas de formação de professores sobre a atual situação da educação básica e, por fim, ressalta a falta de políticas públicas capazes de viabilizar a inovação como elemento deflagrador de mudanças efetivas no sistema educacional brasileiro.*

Palavras-chave: *estágio supervisionado, licenciatura, educação a distância*

Abstract: *This article examines some of the questions that underlie the practical training of basic education teachers, with special emphasis on supervised internship, composing a framework of procedures that have been characterized this curricular component in undergraduate teacher training courses. Stresses the importance of prevalence in undergraduate innovative aspects, and establishes the correlation between the university and the students experiences in the supervised internship, as the curricular component on which rests the professional*

Submetido em 15 de junho de 2014.

Aceito para publicação em 15 de julho de 2014.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

practice. Analyzes the responsibility of the universities on the current situation of basic education and, finally, emphasizes the lack of public policies that make possible innovation as triggering element of effective changes in the Brazilian educational system.

Keywords: *supervised internship, undergraduate teacher training course, distance education.*

Não podemos nos contentar com simples apropriações dessas tecnologias, como se elas fossem, por si só, capazes de reverter situações. É por isso que precisamos enxergar que, com suas potencialidades, pululam elementos que, longe de serem unificadores, constituem-se em diferenciadores dos seres e de suas culturas, passando a polos geradores de novas articulações. (Nelson Pretto)

A formação de docentes para atuar em escolas, desde que a educação deixou de ser monopólio das famílias e foi se tornando uma função de Estado, passou a ser um assunto de políticas sociais. (Carlos Roberto Jamil Cury).

1. PRIMEIRAS PALAVRAS

Quando a Educação a Distância começou a se disseminar no Brasil, a partir da promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96), os utópicos, apologistas do futuro, diziam ser a EAD um terreno virgem, no qual se poderia plantar uma educação completamente nova, por meio da qual seria possível escapar das armadilhas de um sistema cheio de vícios, modelado para o fracasso, como o nosso; no outro extremo, os apocalípticos, melancólicos do passado (Eco, 1993) acreditavam que a verdadeira educação, voltada para a formação integral do cidadão, não poderia prescindir de olhos nos olhos, de professor e aluno compartilhando, fisicamente, o mesmo espaço, e que, portanto, a EAD teria vindo apenas para baratear os custos, oferecendo formação aligeirada, rasa, incompatível com a necessária para docentes.

Depois de mais de 15 anos, a realidade comprova que ambas as perspectivas estavam equivocadas: os professores que formamos hoje, presencialmente ou à distância, pouco ou nada se diferenciam dos que formávamos há 20 anos. Nesse ensaio nos ocuparemos de compreender por que isso acontece, e de identificar o que poderia ser feito, em termos de políticas públicas, para alterar esse quadro.

2. A DIMENSÃO PRÁTICA DAS LICENCIATURAS

As licenciaturas continuam ocupando uma fatia considerável dos cursos realizados à distância, formando milhares de docentes com os quais se buscam suprir carências seculares, mas nem assim as conhecidas deficiências da educação básica oferecida no Brasil, em especial na esfera pública, foram mitigadas. Notícias sobre a posição desabonadora do país em avaliações internacionais repercutem na mídia a

cada novo resultado, sem deflagrar qualquer movimento efetivo de alteração desse quadro.

O que muito pouco – ou quase nada – se diz a respeito disso é que nossos alunos não falham sozinhos, não falham deliberadamente, não falham porque temos hordas de crianças que não se empenham, que não se interessam pelo estudo. Nossos alunos falham porque nossas escolas vêm falhando em sua função primeira – a de levá-los a aprender. E se isso acontece é porque, para além de todas as mazelas que já nos cansamos de ver e de denunciar, provavelmente nossos cursos de licenciatura não têm sido capazes de formar adequadamente os futuros professores para o chão da escola, ou seja, para vencer os enormes desafios com que se vão deparar na prática.

E embora esteja preconizado em Lei que a prática docente deva se integrar à formação teórica – “*A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor*” (Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002) –, parece-nos que seja exatamente na prática, marcadamente reduplicadora, enciclopedista e distanciada da realidade, que resida o principal problema da nossa docência, o que nos faz voltar o olhar com maior atenção para o estágio supervisionado, espaço em que o exercício profissional começa a tomar corpo.

Apesar de ser possível introduzir a dimensão da prática em disciplinas teóricas, na realidade as portas da sala de aula só se abrem ao futuro professor no estágio supervisionado, motivo pelo qual é tão importante construir um modelo de estágio capaz de habilitar o licenciando a exercer uma docência comprometida com as necessidades de desenvolvimento de seus alunos e compatível com as exigências de nosso tempo.

Desde a concepção do curso, a construção do modelo de estágio deveria estar no centro das preocupações em projetos de licenciaturas, tanto na modalidade presencial, quanto no formato à distância, envolvendo, de forma integrada, as equipes das áreas básicas e da área pedagógica.

De acordo com o Conselho Nacional de Educação,

o estágio supervisionado é o conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional. O estágio supervisionado tem o objetivo de consolidar e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso, por meio das demais atividades formativas, de caráter teórico ou prático. (Parecer CNE/CES Nº 15/2005).

A primeira questão com que nos deparamos se prende, portanto, ao modelo de estágio. De acordo com a legislação vigente¹, desde que cumprida a carga horária exigida, cada instituição de educação superior tem a liberdade de criar seu próprio

¹ Os estágios supervisionados para licenciaturas devem obedecer, simultaneamente, à Resolução CNE/CP nº 1, de 2002, que estabelece as diretrizes para os cursos de licenciatura; e à Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008, que regulamenta, para todos os níveis e áreas de formação, os estágios no País.

modelo, fato que vemos, a priori, como extremamente positivo, na medida em que permite que cada instituição construa um modelo adequado à necessidade de seus educandos. Como não há exigências mínimas, os modelos adotados são os mais variados, com níveis de exigência que vão dos mais insipientes aos mais complexos, fruto de concepções diferenciadas – o que acaba por produzir resultados diversos e nem sempre positivos.

Assim, é possível que um estagiário cumpra enormes parcelas da carga horária exigida no componente curricular com atividades diversas, que vão desde a observação de aulas até o acompanhamento do trabalho de secretaria, passando pela rotina da escola, como conselhos de classe, correção de avaliações e auxílio ao professor regente em atividades variadas – atividades importantes, sem dúvida, as quais, no entanto, não ocupam o espaço do trabalho com os alunos.

O exercício da aula, em si, ocorre como uma culminância, não raro ao final do estágio, por vezes em uma única aula, por vezes até fictícia, ministrada para os próprios colegas de turma e para o professor orientador. A perspectiva seria análoga, por exemplo, à de formar um dentista que, enquanto estudante, houvesse obturado um único dente, situação absurda, qualquer que seja o prisma de análise adotado.

A segunda questão deriva da primeira. Apesar da variedade de modelos, essa atividade, de acordo com a legislação vigente (ver, em especial, o § 1º do Art. 3º da Lei nº 11.788/08, que regulamenta os estágios curriculares no país), se estrutura sobre dois vetores: o da orientação, na instituição formadora, e o da supervisão, na instituição em que o estágio é realizado.

Nas licenciaturas, no entanto, o estágio se estrutura, quase sempre, não sobre uma estrutura binária, mas ternária, já que o vetor da orientação se divide em duas dimensões: a pedagógica, responsável pela atenção ao estagiário no âmbito do como fazer; e a específica, a quem cabe assegurar a correção do conteúdo desenvolvido com a turma durante o estágio; ambas sob a responsabilidade da instituição que forma o aluno²; além, como habitual, da supervisão que se estabelece pelo profissional no local, e que assegura a pertinência das ações desenvolvidas para a turma a que se destina, e sua correlação com o restante do trabalho realizado pelo professor efetivo da turma.

Essa estrutura tripartite exige enorme disponibilidade, pessoal e institucional, para negociar o que caberá ao estagiário fazer e como suas ações serão desenvolvidas, já que suas atividades atingem, em última instância, alunos da escola básica, que não podem ter seu processo de desenvolvimento afetado ou prejudicado em razão da inexperiência do estagiário, ou da inadequação de suas ações à totalidade do trabalho realizado pelo professor da turma.

Sem uma articulação efetiva desses três componentes, e com uma participação fragmentada dos estagiários no cotidiano das turmas, muitas vezes a presença de

² Embora possa acontecer, poucos são os casos em que os dois primeiros vetores são exercidos por uma pessoa só, um profissional da área específica, que assuma também a dimensão pedagógica.

alunos-mestres acaba se tornando um entrave ao desenvolvimento natural das atividades da escola, já que sua participação pouco se integra à rotina do trabalho desenvolvido.

Assim, o acompanhamento da IES, quase sempre, acaba por se resumir a uma única visita do membro da equipe pedagógica à escola, no dia em que o estagiário vai “dar a sua aula”, geralmente na etapa final do estágio. O restante do tempo do aluno-mestre na escola terá sido destinado prioritariamente à observação e à participação em atividades fora da sala de aula, em atitude quase sempre passiva, com pouca possibilidade de interferir na realidade. Com isso presume-se que o aluno esteja apto a receber o diploma que o habilita a ser um educador...

A terceira questão se revela ainda mais preocupante. Espinha dorsal do eixo articulador das dimensões teóricas e práticas (Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, Artigo 11, inciso VI), o Estágio Supervisionado é o espaço em que a profissão docente toma corpo. Assim, depois de pelo menos 14 anos de escolaridade – nove de Ensino Fundamental, três de Médio e dois de Superior –, o licenciando entra na escola, mas, em vez de começar a atuar, ainda que em tarefas mais simples, cabe a ele sentar-se e observar...

Na busca de um sentido para tamanho empenho na observação, presume-se que essa atividade envolva uma forma de aprender olhando, exatamente como faziam, nos velhos tempos, os aprendizes, dinâmica que contradiz, ao menos teoricamente, a perspectiva da aprendizagem centrada no aluno – na qual a prática cresce em complexidade à medida que se acumula experiência, visando a um aumento progressivo do domínio, da responsabilidade, da competência e da autonomia docente.

Se não é assim, presume-se que, nessa observação, o aluno possa ver algo diferente do que viu ao longo dos anos em que foi alvo do trabalho docente, metodologias diferenciadas, projetos integradores, inter e transdisciplinares, algo que se distancie de uma experiência embolorada, repetidamente vivenciada e já fartamente observada. A julgar pelos resultados que nossas escolas vêm obtendo, e pelos recursos de que dispõem, parece que isso também não acontece.

Se não é assim, pode-se presumir que se objetive a reflexão da prática, e nesse caso caberia ao estagiário levar o resultado de sua observação para espaços em que a práxis observada pudesse ser discutida, imprimindo-lhe um novo olhar, conferindo ao estágio o enfoque, a sistematização e a reflexão necessários. Mas a realidade nos mostra que tudo acaba escondido, sem partilha, nas dobras de um relatório que vale nota.

Em todos os casos presume-se, por fim, que o estagiário tome o professor observado como modelo, como expressão do bom profissional, como ideal a ser replicado, como concretização de práticas desejáveis. Como nos cursos de formação de professores o estágio é realizado, preferencialmente, na rede pública, o estagiário se depara com um quadro muitas vezes desolador, marcado por carências de toda

natureza, o que, sem dúvida, tem impactos sobre a possibilidade de a prática docente ser a expressão dessa excelência.

Este fato guarda uma efetiva relação de causalidade com o disposto no Art.7 da Resolução do Conselho Nacional de Educação que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002), a qual preconiza o desenvolvimento de uma “interação sistemática” entre as instituições formadoras e as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados e prevendo a formação dos formadores.

Não se trata, portanto, de exigir a existência ou a adoção de colégios de aplicação, mas de comprometer a instituição formadora com a qualidade da experiência profissional oferecida a seu aluno como modelo, e de transformar as escolas de formação em elementos deflagradores de processos que beneficiem, na ponta, a educação básica.

Ou, sob outro ângulo, trata-se de garantir aos licenciandos o acesso a práticas adequadas, coerentes e produtoras de resultados efetivos, no sentido da aprendizagem e da formação cidadã do aluno.

Quer-nos parecer que o tipo de processo que reduz o estagiário a um passivo a produtor de relatórios, mantendo-o longe do aluno, não pode ser adequado para conferir ao futuro professor a experiência necessária para assumir seu papel, colocando em prática, com segurança, criatividade e sensibilidade, o arcabouço teórico recebido ao longo do curso, de modo a permitir o pleno desenvolvimento de seus alunos.

A aquisição de conhecimento deve ser tratada como um processo complexo que envolve as relações do homem com a sociedade, com a educação e com o trabalho. Recorrer a referências teóricas constitui movimento essencial em profissionais que, cotidianamente, exercitam a reflexão, e que, a partir dos problemas concretos vivenciados no universo educacional, se tornam capazes de estabelecer um diálogo entre teoria e prática.

3. ENTRE A TRADIÇÃO E A INOVAÇÃO

Pretto e Pinto (2006) estabelecem alguns elementos que têm norteado a concepção de projetos experimentais de formação docente, de caráter inovador, “*com uso intensivo e convergente das tecnologias da informação e comunicação*”. Preconizam, entre outros aspectos, a adoção de processos horizontais, coletivos e colaborativos, fundadas na participação efetiva que possibilite a vivência do projeto pedagógico em rede, com alternância de agentes, professores e alunos, ocupando a centralidade do processo pedagógico.

Projetos experimentais, inovadores, demandam, antes mesmo de recursos materiais que os viabilizem, uma equipe disposta a enfrentar os desafios do novo, o que envolve, necessariamente, uma predisposição para a avaliação permanente, que

determina os fluxos do fazer – refletir - refazer. Essa dinâmica confere ao licenciando não apenas o domínio das possibilidades da tecnologia, mas é capaz de desenvolver nele um espírito *inquieta*, que se empenha constantemente em buscar outras formas de fazer aprender.

No outro extremo, licenciaturas assentadas em perspectivas tradicionais – oferecidas presencialmente ou não – que proporcionem apenas o uso *cartorial* da tecnologia, formam docentes que se veem em dificuldade de incorporar o novo a práticas já arraigadas, e, mesmo que disponham de um aparato tecnológico pleno de possibilidades, insistem em assumir a centralidade do processo, exigindo que seus alunos *desliguem os celulares...*

Nesse sentido, não se trata de formar um docente que *dependa* da tecnologia, nem de considerá-la indispensável a um trabalho inovador, mas de levar o licenciando a estar aberto à inserção de elementos novos, de dinâmicas diferenciadas, mesmo quando na sala de aula tudo aquilo com que se pode contar é a tecnologia do giz.

Se nossos cursos à distância não inserem a tecnologia na construção do conhecimento, na *forma de viabilizar a aprendizagem*, continuaremos a ter cursos tradicionais, com comunicação mediada por tecnologia, situação em que tanto o quadro de giz quanto a TV de plasma ocupam o mesmo velho espaço. Por esse motivo é tão importante que a prática docente, no estágio supervisionado, apresente ao licenciando mais do que aquilo que ele viu ser feito ao longo da vida – um professor que ensina; um aluno que passivamente memoriza.

A despeito da discussão acerca das práticas inovadoras nos diversos modelos de Educação a Distância, o grande desafio da efetivação do estágio tem sido o acompanhamento da equipe pedagógica, o qual tende a ser ainda mais precário que no presencial, pelo simples fato de que a orientação também se faz à distância, com pouca ou nenhuma utilização de recursos de comunicação digital, por mais que esses recursos estejam disponíveis, popularizados, ao alcance de qualquer um... A intransponível cordilheira do acompanhamento à distância só se justifica em um universo divorciado da realidade objetiva, alheio às incontáveis possibilidades do mundo digital.

É certo que a qualidade da rede disponível no país é, quase sempre, extremamente precária; que as ligações de banda larga, por cabo ou fibra ótica, se concentram nas grandes cidades, e que mesmo o acesso à internet discada é extremamente caro em certas regiões do país.

Faltou, nesse aspecto, a efetivação de uma política pública de acesso gratuito à internet banda larga, disponível para todas as unidades escolares, mesmo que por satélite. No entanto, como os cursos de graduação, por lei, só podem ser oferecidos tendo um polo presencial como base de apoio, a simples existência de ligação de rede de alta velocidade gratuita no polo, aliada a um celular comum, capaz de gravar vídeos, já seria suficiente para fazer uma completa transformação no universo dos estágios à distância.

Por outro lado, não se pode admitir que os licenciandos desperdicem o tempo transformador do estágio em escolas que trabalhem exatamente como se trabalhava há 50 anos. Nesse sentido, é fundamental que os aspectos previstos em lei sejam atendidos, e que as escolas de formação realizem ações transformadoras no âmbito das unidades escolares que receberão seus licenciandos, trabalhando, em conjunto e coletivamente, no sentido de diagnosticar os problemas da escola; de estabelecer canais de colaboração com a comunidade; de construir e efetivar os projetos político-pedagógicos; de experimentar metodologias diferenciadas; de expandir a qualificação de seus docentes; e de capacitá-los para o uso de tecnologia.

Tudo isso envolvendo professores das unidades escolares e da universidade; alunos das unidades escolares e da universidade; além da comunidade do entorno, transformando, espalhando o conhecimento em todas as direções, como um rio que transborda de cheio.

Não há possibilidades de formar um professor que implemente, com segurança, práticas inovadoras, se ele não foi exposto a situações de aprendizagem envolvendo metodologias inovadoras. Se a universidade alardeia o poder da interdisciplinaridade, mas não a exerce; se implanta cursos a distância, mas repete nele as práticas tradicionais; se defende que o professor precisa desenvolver as potencialidades de seus alunos, mas mantém seus licenciandos em atitude de observação passiva, impedindo que atuem com liberdade e criem vínculos reais com os alunos ao longo do estágio; se sistematicamente nega aquilo que seu discurso sustenta, o arcabouço teórico se transforma em ficção, falhando na sua função de dar suporte a profissionais que ousem ultrapassar os limites de uma escola modelada para o fracasso.

A tecnologia permite, hoje, que o compartilhamento de vídeos fomente discussões em fóruns de análise da prática docente, a partir dos quais a reflexão sistemática crie as condições para que licenciandos tenham uma visão mais completa e abrangente da profissão que abraçaram. Permite a construção coletiva por meio de ferramentas *wiki*, permite a pesquisa; a comparação de experimentos; a troca com alunos de outras turmas e outras instituições; permite um sem-número de opções de percursos de aprendizagem, que não podem ser desprezados, que não podem mais ser colocados em segundo plano, se estamos comprometidos com uma educação que prepare nossos alunos para as exigências do futuro.

Da mesma maneira, um conjunto quase infinito de procedimentos podem ser postos em prática, como bancos de material didático digitalizado, intercambiáveis, adaptáveis a novas realidades, aos quais se agregariam as avaliações dos usuários, professores e alunos, criando comunidades de colaboração, compartilhando experiências, projetos, conhecimento.

Dificuldades com a violência escolar, com o trabalho voltado para alunos com necessidades especiais, ou com dificuldades de comportamento e aprendizagem, com a relação com a comunidade, tudo se apresenta menos duro e menos pesado, quando compartilhado. A necessidade de trabalhar em equipe precisa suplantar a esfera do

discurso vazio e se fazer presente também na prática das instituições de educação superior.

Enquanto nos mantivermos presos ao passado, ignorando as lições de Paulo Freire e as advertências de Darcy Ribeiro, continuaremos amargando, a cada ranking internacional, o peso da nossa própria letargia. O desafio de fomentar em crianças e jovens a vontade de aprender, de ultrapassar as condições sociais adversas de origem, de perceber que a construção de um futuro diferenciado é um projeto concretizável, não pode continuar a ser enfrentado com um simples pedaço de giz.

4. À GUIA DE CONCLUSÃO

Já sabemos que a educação de qualidade pode prescindir de olhos nos olhos, e que é possível aproximar os fisicamente distantes, principalmente quando se considera o salto qualitativo dos mecanismos de comunicação; mas, ainda assim, caminhamos muito pouco na direção do novo: optamos por replicar à distância o que já fazíamos no presencial, optamos por reproduzir o que já conhecíamos, optamos por preservar o que não funcionava.

Olhando sob esse prisma, os indicadores do desempenho de nossos alunos são apenas a comprovação para o mundo de tudo o que já sabemos. Em um texto escrito há mais de 30 anos, Darcy Ribeiro já previa: “a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos.” (Ribeiro, 1979) Estamos aqui, vivendo este amanhã, diante da triste constatação de que o projeto deu certo... Temos uma escola precária, uma universidade precária e, conseqüentemente, uma grande parte da nossa juventude acredita que a escola não seja garantia para bons empregos (Frigotto, 2009). A nossa velha classe dominante foi altamente capaz na formulação e na execução do projeto de sociedade que melhor corresponde a seus interesses. Só que este projeto, “*para ser implantado e mantido, precisa de um povo faminto, chucro e feio*”. (Ribeiro, 1979)

Se o Estado brasileiro tem sido conivente com a manutenção desse projeto, nossas universidades, em especial nossos cursos de formação de professores, também respondem por uma parcela desse *sucesso*. Pelo que vemos, as licenciaturas, no âmbito da educação a distância, se diferenciam muito pouco – ou quase nada – da formação realizada presencialmente, hoje e ontem. Para que possam lograr resultados positivos, nossos cursos demandam políticas públicas de infraestrutura que demonstrem, com clareza, que o país se recusa a continuar produzindo um arremedo de educação, cujo potencial transformador se situa aquém de quaisquer limites mínimos; mas demandam, também, no seio da universidade, um mínimo de disposição para mudança;

Os programas em curso, que se orgulham em fazer mais do mesmo, diminuindo a carência crônica de professores, principalmente em áreas específicas, como Física, Química e Matemática, não contornam – e muito menos resolvem – os problemas relativos aos baixos índices de conhecimento de nossas crianças e jovens, nem

enfrentam o divórcio cotidiano das necessidades de um mundo organizado em rede e pleno de possibilidades educacionais; ao contrário, aumentam o tamanho da conta que as gerações futuras terão de pagar.

Os espaços em que a educação a distância já se fixou não são mais territórios virgens, como há duas décadas, mas representam, ainda, um universo de possibilidades, na direção do fazer diferente. Para tanto, é necessário que as iniciativas que envolvam formação docente se insiram em uma dinâmica de superação dos modelos tradicionais, sabidamente inócuos, no sentido de formar um professor que ultrapasse a fronteira do ensinar, e se debruce sobre a tarefa maior de fazer com que seu aluno aprenda.

Uma universidade nova, comprometida com uma escola nova, na qual nossos estagiários-licenciandos possam experimentar um novo projeto de educação pode se transformar na via prioritária dessa transformação.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Governo Federal. **Lei 11.788/08, Lei do Estágio, de 25 de setembro de 2008.**

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: mai. 2014.

BRASIL, Governo Federal. **Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em mai. 2014.

BRASIL, Governo Federal. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: maio de 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Formação Docente e a Educação Nacional.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/conselho.pdf>> Acesso em: mai. 2014.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados.** 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola e trabalho numa perspectiva histórica. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, nº 9, 2009, p. 129-136. Lisboa: Universidade de Lisboa. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3044861>>. Acesso em: jan. 2014.

PIMENTA, Selma Garrido & LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** 3ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PRETTO, Nelson & PINTO, Claudio da Costa. Tecnologias e Novas Educações. In: **Revista Brasileira de Educação**. vol.11 nº.31. Rio de Janeiro. Jan./Apr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000100003>. Acesso em: mar. 2014.

RIBEIRO, Darcy. ***Sobre o Óbvio: ensaios insólitos***. Rio de Janeiro: Batel, 2011. [Ed. Orig. Petrópolis: Vozes, 1979]. Disponível em: <: http://www.4shared.com/document/RLgjMReY/RIBEIRO_Darcy_Sobre_o_Obvio_.html>. Acesso em: mai. 2014.