Formação pedagógica das licenciaturas a distância do Consórcio Cederj

Maria Letícia Cautela de Almeida Machado

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

MACHADO, M. L. C. A. Formação pedagógica das licenciaturas a distância do Consórcio Cederj. In: MAIA, D. S., and MARAFON, G. J., eds. *Ensino superior e desenvolvimento regional: reconfigurando as relações entre as cidades e o campo* [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2020, pp. 262-289. ISBN: 978-65-87949-08-6. <https://doi.org/10.7476/9786587949086.0010>.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DAS LICENCIATURAS A DISTÂNCIA DO CONSÓRCIO CEDERJ

Maria Letícia Cautela de Almeida Machado

Introdução

É indiscutível o papel cada vez mais relevante que as tecnologias assumem na socialização e inclusão dos sujeitos nas sociedades contemporâneas. No intuito de acompanhar as mudanças de seu tempo, a Educação tende a se transformar para refletir as novas perspectivas que configuram o mundo atual.

Um dos maiores desafios a ser enfrentado no campo educacional é estabelecer uma nova cultura curricular que abarque perfis de aluno e de professor diferentes daqueles que se tinha na Modernidade. Conforme apontam Nunes e Sales (2013, p. 759), “faz-se necessário definir uma relação de aprendizagem que possibilite transformar informação em conhecimento, pois uma cultura educacional na qual se trabalha com verdades absolutas e informações intactas/inertes está fadada a sucumbir ante o avanço da ciência e da tecnologia”.

Interessado na relação entre ciência, tecnologia e os processos de construção dos conhecimentos, Berticelli (2004) destaca que “os contínuos avanços da comunicação informática eletrônica nos conduzem por novas veredas interpretativas do tempo, do espaço, do

real e do virtual” (p. 383), o que se torna incessantemente desafiador. Esse vertiginoso desenvolvimento das tecnologias de comunicação tem sido um poderoso instrumento para a ciência expandir-se para novos olhares sobre o conhecimento e os modos de conhecer. Assim, a produção de conhecimento educacional em tempos de multimídias, hipertextos e contextos transdisciplinares de formação, nos convida a repensar os valores de base da cultura escrita, considerando sua origem no pensamento científico, vislumbrando novos modos de conceber os processos de ensino e de aprendizagem.

Nesse contexto, a Educação à Distância (EAD) apresenta-se como uma proposta que ganha cada vez mais espaço no Brasil. Arruda e Arruda (2015) sinalizam que, do ponto de vista histórico, a EAD no Brasil pode ser relacionada ao início do século XIX; entretanto, o seu marco regulatório ocorre com a promulgação da Lei n.º 9.394 de 1996 – Diretrizes e Bases da Educação/ LDB. Conforme estabelecido no art. 80 dessa lei, “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (Brasil, 1996, p. 43).

A regulamentação desse artigo deu-se, na sequência, por meio do decreto n.º 2.494, que definia em seu art. 1º a Educação à Distância como uma “forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação” (Brasil, 1998, p.1).

Hernandes (2017) sinaliza que, nesse formato inicial, a EAD foi definida de forma estática:

[...] como a tela de um cinema, pois constitui uma forma de ensino mediada por recursos didáticos apresentados em diferentes suportes de informação, veiculados por meios de comunicação. Não promove a interação professor-aluno ou a socialização entre os parti-

participantes da relação de ensino e aprendizagem. É uma modalidade de educação em que o professor prepara o material de ensino – a videoaula, por exemplo – e o aluno recebe um pacote de informações, tornando-se, por obrigação da modalidade de ensino e não por opção, um autoaprendiz (Hernandes, 2017, pp. 285-86).

Patto (2013) complementa que se trata de uma Educação de caráter essencialmente informativo e documentário, haja vista que “ela não tem como formar a experiência do pensamento” (p. 312), pois não é “habitada por professores e alunos cujas relações face a face tecem a vida institucional” (p. 312).

Essa característica estática do primórdio da EAD, em que não havia encontro face a face de professor e aluno, aluno e colegas de turma – não havendo, portanto, a possibilidade de emancipação, já que nega, nos termos de Freire (1988, p. 68) a “dialogicidade como essência da educação” –, foi amenizada, na atualidade, com o surgimento da Educação on-line. Segundo Hernandez (2017, p. 287), “com as novas tecnologias há possibilidades de interação nas redes virtuais para promover o encontro entre educador e educando, mesmo que estejam em lugares ou tempos diversos”. A educação on-line possibilita encontros virtuais entre todos os participantes do processo educativo na rede social, o que, por sua vez, permite uma relação intersubjetiva entre os participantes do processo educativo.

Desse modo, o surgimento de tecnologias que viabilizaram aos participantes do processo educativo assumirem lugares de sujeitos, e não apenas de ouvintes, trouxe novo ânimo para a EAD. Imbuído por tal perspectiva, mais recentemente, o decreto n.º 9.057/2017 estabelece que a EAD configura um contexto no qual:

a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (Brasil, 2017, p. 2).

Nessa perspectiva de EAD, a educação mediada pelas mídias pode possibilitar que o aluno seja autônomo em seu processo de aprendizagem, e, ao mesmo tempo, estabeleça relações dialógicas com os demais sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem. O estudante pode sair da sala de aula virtual e navegar por outros sites, enciclopédias eletrônicas, dicionários virtuais, encontrar textos científicos on-line, imagens, fotos de satélites e vídeos (Lévy, 1999). Além disso, os participantes do processo educativo podem compartilhar suas ideias, seus textos, seus vídeos, suas músicas, propor fóruns, entre outras atividades, para toda a coletividade que com ele participa de um curso, de uma disciplina (Hernandes, 2017). Essa conjuntura está em consonância com a “proatividade do aluno” que constitui “a marca da Educação contemporânea, na qual o aluno repositório de informações e conteúdos não têm mais seu lugar na sociedade” (Arieira et al, 2009, p. 322).

Em vista disso, na EAD, “não existe a figura do professor como único dono da verdade e do poder de saber tudo” (Bittencourt e Mercado, 2014, p. 469): o aluno participa do processo educacional construindo conceitos, compartilhando conhecimentos com o professor e com outros alunos do curso, intervindo, participando ativamente e contribuindo para a construção do aprendizado.

Evidentemente, essa potencialidade da EAD depende de planejamentos curriculares e de projetos educativos que possibilitem o uso dos recursos tecnológicos (seja por meio de webconferência, de videoconferências, chats, fóruns, e-mails, redes sociais etc.) para

promover a interação entre os envolvidos no processo educativo, sobretudo professores e estudantes.

As plataformas de ensino à distância representam, assim, um desafio para todos os envolvidos nos cursos de formação de professores, porque chamam a atenção para as bases tanto conceituais de produção de conhecimento quanto didáticas, que reestruturam caminhos de ensinar a ensinar. Trata-se de um conjunto de posturas pedagógicas que não apenas usam diferentes mídias e recursos tecnológicos no espaço da sala de aula virtual, mas que as contemplam como oportunidades para conhecer um pouco mais sobre as infinitas possibilidades de formulação de conceitos (Vygotsky, 2008), que configuram múltiplas formas de aprender e de interagir no mundo.

As multimídias contemporâneas incorporam fluidez a tudo, o que inclui conceitos, valores, objetos materiais de consumo e até mesmo as relações sociais. Segundo Rodrigues (2003), a noção de bem permanente abre espaço à provisoriedade das coisas e das relações, às mudanças constantes nos discursos e no estilo de vida, como movimentos inerentes aos seres humanos.

Assim, as formas dinâmicas de produção e de interação com o conhecimento, especialmente os advindos de suportes da Internet, são incorporadas como legítimas no cotidiano das pessoas exatamente por atenderem às necessidades reais de agilidade, intencionalidade e aproximação entre os pares. No entanto, este é exatamente o ponto em que essa conta não fecha. Não fecha porque há a escola como a instituição do “ainda” (Rodrigues, 2003, pp. 38-9), porque “ainda” reproduz ideários de currículos e paradigmas metodológicos que não conversam com as Ciências, as Artes, as Tecnologias, nem, tampouco, com o mundo por trás de seus muros. Enquanto isso, inteiramente ocupadas em viver contextualmente, as pessoas procuram espaços em que possam buscar informações e construir conceitos reais, por viverem desafios diários também reais. Estes espaços são diversos e incluem as multimídias mediadas via Internet. É exatamente sobre este hiato entre o conhecimento escolar que

persiste como exigência curricular e a complexidade das diferentes formas de aprender que constituem a vida real que a pesquisa que deu origem a este texto busca se aprofundar.

Como assinala Miranda (2000), a existência de uma extensa e moderna infraestrutura de acesso à informação, por si só, já desencadeia forças criativas e produtivas em escala considerável, mas requer estratégias adequadas para fomentar a melhor distribuição das oportunidades. Entre tais estratégias, pensar a formação do professor na modalidade a distância certamente figura entre as mais efetivas, contribuindo para minimizar a exclusão social, de forma a atenuar ou superar as disparidades regionais, ampliando-se as oportunidades de acesso e de uso das fontes disponíveis nas redes e sistemas de informação e comunicação digital.

Desta forma, para a elaboração deste capítulo realiza-se um recorte da pesquisa em andamento. O desafio posto é o de discutir a formação pedagógica das licenciaturas à distância que compõem o Consórcio CEDERJ, de modo a contribuir para a formação de professores na modalidade à distância (EAD), articulando atualidades sociais e culturais aos conhecimentos educacionais contemporâneos. Busca-se, ainda, apresentar o quantitativo de licenciandos inscritos nos componentes curriculares pedagógicos de tais cursos, no semestre de 2019.2, a fim de que o leitor possa ter uma ideia do alcance de tal formação.

Tais objetivos estão atrelados ao movimento educacional contemporâneo que busca conversas necessárias junto às diversas teorias convergentes na relação escola-sociedade-tecnologias de informação. Estes diálogos se constroem na medida em que atendem à construção de um porvir de práticas educacionais mais coerentes com as múltiplas identidades dos estudantes, em processos mediados por multimídias que imprimem marcas específicas, tanto nas interações sociais quanto na elaboração dos conhecimentos.

O contexto da pesquisa: as licenciaturas a distância que compõem o consórcio CEDERJ

O governo federal, por intermédio do Ministério da Educação (MEC), vem, nas últimas décadas, implementando ações e criando projetos na perspectiva de consolidar a EAD. De acordo com Arruda e Arruda (2015), em 2005 foi publicado o documento Fórum das Estatais pela Educação: Universidade Aberta do Brasil (UAB), com o objetivo de constituir as bases para a organização de consórcios públicos para a oferta da EAD no Brasil. Esse fórum foi apresentado como uma iniciativa conjunta entre o Fórum das Estatais pela Educação, o Ministério da Educação (MEC) e a Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES).

O teor do texto apresentou a necessidade da democratização do acesso à Educação por meio de iniciativas públicas e o propósito prioritário da UAB de formar professores para a Educação Básica. Contudo, Arruda e Arruda (2015) sinalizam que há uma interpretação que vincula o acesso à educação, às tecnologias de informação e à comunicação a EAD, como se a integração dessas iniciativas fosse fomentadora automática da melhoria da qualidade da Educação.

A consolidação da proposta desse documento se deu com a publicação do decreto n.º 5.800 de 8 de junho de 2006 (Brasil, 2006) que dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Esse decreto é um marco nas políticas públicas educacionais, pois institui um sistema nacional para a oferta da EAD, em atendimento ao disposto no Plano Nacional da Educação – PNE 2001-2010 (Brasil, 2001) sobre a necessidade de interiorização da oferta de cursos em todos os níveis e modalidades, dadas as dimensões territoriais do Brasil e a insuficiência do atendimento presencial. Entretanto, Arruda e Arruda (2015) advertem que não se trata de uma instituição que centraliza a oferta de EAD, mas de um projeto governamental que fomenta a EAD por meio de convênios firmados entre o governo federal, as instituições públicas

de Ensino Superior credenciadas e os municípios interessados em instalar polos de apoio presencial aos estudantes da EAD.

Segundo Nunes e Sales (2013), essa iniciativa mostrou-se como resposta a, no mínimo, dois graves problemas que ocorre no Brasil: “a falta de qualificação de professores e a dificuldade de acesso da população à educação superior” (p.759).

De acordo com o art. 1º, parágrafo único, do Decreto nº 5.800/2006, são objetivos da UAB:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; IV - ampliar o acesso à educação superior pública; V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (Brasil, 2006, p. 1).

Desse modo, a EAD desempenha um papel social para a população, sobretudo num país como o nosso, em que os jovens precisam inserir-se precocemente no mercado de trabalho para contribuir com o sustento da família. Nestes casos, frequentemente, são obrigados a cingir seus estudos em virtude da incompatibilidade de horários. Deste modo, os cursos a distância, no contexto educacional brasileiro, constituem um espaço democrático de inclusão educacional de sujeitos que, por condições históricas, temporais e pessoais adversas, se veem impedidos de realizar a sua graduação na modalidade presencial. Assim, de forma mais ampla, a EAD repre-

senta uma possibilidade de democratizar o acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade.

Arruda e Arruda (2015) sinalizam que, diferente dos modelos implantados em outros países, o Brasil não adota uma universidade aberta única que centraliza as ofertas de cursos a distância, mas um sistema descentralizado, desenvolvido por meio de orientações gerais, porém guardadas a autonomia universitária e as características regionais.

Entre os consórcios públicos instituídos para a oferta da EAD no Brasil encontra-se o Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), efetivamente firmado em 26 de janeiro de 2000. O consórcio Cederj constitui um dos projetos da Fundação CECIERJ – Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro e reúne as universidades e instituições de ensino superior (IES) públicas com o objetivo de ofertar educação superior pública, gratuita e de qualidade para todo o Estado do Rio de Janeiro, por meio de cursos na modalidade EAD.

O consórcio Cederj é composto por cursos de graduação à distância por uma parceria formada entre o Governo do Estado do Rio de Janeiro e sete instituições públicas de Ensino Superior (Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET; Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ; Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF; Universidade Federal Fluminense – UFF; Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO; Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ).

A referência física do consórcio para os alunos são os polos regionais, situados em escolas que, em convênio com as prefeituras municipais, foram adequadas para sediarem os cursos ou em prédios próprios. O polo regional é dirigido por um diretor adjunto, educador com nível superior, com experiência administrativa, auxiliado por uma equipe administrativa e técnica. Os polos regionais contêm, além do setor administrativo, salas de tutoria, salas de aula,

laboratórios de informática com acesso à Internet, laboratórios de Biologia, Física e Química (quando disponibilizam estes cursos), biblioteca e, em geral, um auditório.

Segundo o Caderno de Orientação da Tutoria disponibilizado pela Fundação CECIERJ (CECIERJ, 2016), o modelo EAD do CEDERJ é semipresencial, ou seja, os cursos oferecidos alternam momentos presenciais e a distância e apresentam quatro aspectos principais:

1. Utilização de material didático especialmente elaborado para a EAD e que compreende materiais e recursos multimídias e ferramentas de interação a distância produzidos para a Internet, que são utilizados nas salas de aula virtuais da Plataforma CEDERJ, além de CDs, DVDs e materiais didáticos impressos disponibilizados para os alunos;
2. Apoio de tutoria presencial realizado nos próprios polos, por mediadores presenciais bolsistas, com formação de nível superior e selecionados por meio de processo seletivo público. Tal apoio compreende plantões de duas horas semanais, no polo regional a que o aluno está vinculado, para as disciplinas iniciais dos cursos;
3. Processo de avaliação presencial e a distância;
4. Uso de laboratórios didáticos de disciplinas experimentais como Informática, Física, Biologia, Química, frequentados pelos alunos nos polos regionais. Não há aulas presenciais diárias obrigatórias, mas algumas disciplinas exigem um número mínimo de presença no polo para a execução de aulas práticas de laboratório, trabalho de campo, trabalhos em grupo, além dos estágios curriculares obrigatórios.

Atualmente, o CEDERJ oferta quinze cursos de graduação na modalidade a distância em trinta e três polos regionais, estando prevista, para 2020, a ampliação para trinta e cinco polos e dezessete cursos.

A pesquisa que constitui base para a discussão deste capítulo tomou como objeto de investigação os oito cursos de licenciaturas que fazem parte do consórcio, a saber: Letras (UFF), Matemática (UFF e UNIRIO), Física (UFRJ), Química (UFRJ e UENF), Ciências Biológicas (UFRJ, UERJ e UENF), Geografia (UERJ), História (UNIRIO) e Turismo (UFRRJ e UNIRIO). Excluiu-se dessa pesquisa a licenciatura em Pedagogia, uma vez que tal curso apresenta uma matriz curricular com especificidades que o diferencia dos demais cursos de licenciatura. As licenciaturas pesquisadas são ofertadas em 29 polos do consórcio.

As matrizes curriculares que compõem cada uma dessas licenciaturas são constituídas por um núcleo de estudos de formação das áreas específicas e interdisciplinares e por um núcleo de formação pedagógica, além de uma carga horária destinada à prática como componente curricular, aos estágios supervisionados obrigatórios e às atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, em consonância com o que aponta a Resolução CNE/CP n.º 02/2015.

O foco de interesse deste capítulo recai especificamente sobre os componentes curriculares relacionados à formação pedagógica que constitui os cursos de licenciaturas CEDERJ.

De acordo com o art.13º, § 5º, da Resolução CNE/CP n.º 02/2015, “nas Licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total” (Brasil, 2015, p. 12). Tal proporção visa garantir a formação do futuro professor, uma vez que os cursos de licenciaturas não diplomam simplesmente matemáticos, biólogos, químicos etc., mas professores de matemática, biologia, química e demais áreas do conhecimento.

A gerência da formação pedagógica dos alunos dos oito cursos de licenciaturas que compõem o consórcio CEDERJ se distribui

entre as Coordenações Pedagógicas UERJ, UFRRJ e UENF, conforme a localização dos vinte e nove polos (que oferecem os cursos) nas áreas de abrangência de cada uma dessas universidades. A autora desta pesquisa é a atual responsável pela Coordenação Pedagógica UERJ, o que viabilizou a realização da investigação.

A Coordenação Pedagógica UERJ atualmente é responsável pelos cursos de licenciatura oferecidos em 14 polos CEDERJ: Angra dos Reis, Duque de Caxias, Magé, Miguel Pereira, Nova Friburgo, Nova Iguaçu, Paracambi, Petrópolis, Pirai, Resende, Rio das Flores, Saquarema, São Pedro d'Aldeia e Volta Redonda. A Coordenação Pedagógica UFRRJ é responsável pelos cursos de licenciatura oferecidos em oito polos CEDERJ: Barra do Pirai, Belford Roxo, Cantagalo, Campo Grande, Niterói, Rio Bonito, São Gonçalo e Três Rios. E a Coordenação Pedagógica UENF gerencia a formação pedagógica dos cursos de licenciatura oferecidos em sete polos CEDERJ: Bom Jesus de Itabapoana, Itaocara, Itaperuna, Macaé, Natividade, São Fidelis e São Francisco de Itabapoana.

De qualquer forma, independente de qual seja a Coordenação Pedagógica responsável pela licenciatura, a formação pedagógica desses cursos/polos é constituída pelo mesmo rol de disciplinas pedagógicas, baseadas nas mesmas ementas curriculares. Todavia, tais disciplinas são oferecidas por diferentes professores formadores, conforme as três Coordenações Pedagógicas, e, deste modo, apresentam algumas variações didático metodológicas. Ainda assim, as três coordenações buscam trabalhar de forma articulada, em busca de formações com qualidade congênere.

Para que o leitor tenha uma ideia da grandeza destas coordenações, no semestre letivo de 2019.2, a Coordenação Pedagógica UERJ tinha sob sua responsabilidade um total de 7.726 alunos inscritos em suas disciplinas pedagógicas. Por sua vez, a Coordenação Pedagógica UFRRJ contava com 2.983 alunos e a da UENF, com 1.131 licenciandos. Desse modo, as três coordenações totalizavam 11.840 alunos, conforme pode ser verificado no gráfico 1.

Gráfico 1 – Número de alunos inscritos nas disciplinas pedagógicas em 2019.2 sob a responsabilidade das diferentes Coordenações Pedagógicas CEDERJ

Fonte: Sistacad CEDERJ 2019.

No próximo tópico, discute-se sobre os componentes curriculares relacionados à formação pedagógica que compõe as diferentes licenciaturas do Consórcio CEDERJ.

A formação pedagógica das licenciaturas do consórcio CEDERJ

A pesquisa descrita neste capítulo constituiu um estudo de natureza teórico-prática. O levantamento de dados se deu a partir da observação e análise das salas de aula da plataforma CEDERJ, bem como pelo exame detalhado das matrizes curriculares dos cursos de licenciaturas do consórcio e das ementas das disciplinas pedagógicas, por meio da Coordenação Pedagógica UERJ. Os dados quantitativos referentes ao número de alunos inscritos, no semestre de 2019.2, nos diferentes componentes curriculares pedagógicos

das licenciaturas CEDERJ foram obtidos no Sistema Acadêmico do Consórcio (Sistacad), a partir do acesso das três Coordenações Pedagógicas (UERJ, UFRRJ e UENF).

Verificou-se que a formação pedagógica dos cursos de licenciaturas do consórcio CEDERJ se materializa nas matrizes curriculares a partir dos seguintes componentes curriculares obrigatórios: os Fundamentos da Educação, as Práticas de Ensino e os Estágios Supervisionados.

O componente curricular Fundamentos da Educação visa introduzir fundamentos teóricos-conceituais das áreas filosófica, psicológica, histórica e sócio antropológica, de modo que se constitui por quatro disciplinas. O número de licenciandos CEDERJ inscritos no semestre de 2019.2 neste componente curricular totalizou 4765. A distribuição desse número pode ser verificada no gráfico 2.

Gráfico 2 – Licenciandos CEDERJ inscritos em 2019.2 no componente curricular Fundamentos da Educação

Fonte: Sistacad CEDERJ 2019.

A disciplina Fundamentos da Educação I – Filosofia da Educação tem uma carga horária teórica de 60 horas/aula. A Filosofia é a base de todo o pensamento ocidental. Todos os campos do saber conhecidos na atualidade são tributários do pensamento filosófico. No campo da Educação, isto fica ainda mais evidente, pois toda

teoria ou prática pedagógica sustenta-se numa concepção filosófica. Deste modo, o objetivo geral da disciplina é possibilitar ao licenciando travar contato com o pensamento filosófico, percebendo sua relevância para a formação humana e para a reflexão sobre os sentidos da prática educacional.

A segunda disciplina deste bloco, Fundamentos da Educação II – Psicologia da Educação, também apresenta uma carga horária teórica de 60 horas/aula. Em linhas gerais, a Psicologia investiga o desenvolvimento da personalidade do indivíduo, a formação de seu caráter, seu desenvolvimento cognitivo e suas relações sociais, bem como ocorre os processos de ensino e de aprendizagem. Sendo assim,, suas diferentes correntes teóricas formam um complexo conhecimento científico que contribui de forma significativa para a formação dos professores das diferentes licenciaturas, na medida em que tal conhecimento possibilita uma visão ampla sobre as singularidades dos alunos e sua constituição biopsicossocial, bem como a criação de estratégias pedagógicas adequadas aos diversos grupos sociais. Em vista disso, o objetivo geral da disciplina é abordar a produção de conhecimento sobre a natureza humana e sua condição sociocultural, bem como os processos de ensino e de aprendizagem.

A disciplina Fundamentos da Educação III – História da Educação também tem a carga horária teórica de 60 horas/aula. O objetivo geral da disciplina é enfocar os principais processos históricos, políticos e sociais que envolvem a Educação no mundo ocidental, a fim de problematizar as práticas e situações educacionais atuais. O conhecimento da história da Educação é fundamental não apenas para se entender os contextos atuais educacionais, como também para apontar direcionamentos futuros, a partir de uma visão democrática. Desta maneira, contribui-se para que o licenciando esteja atento à realidade em devir – viva, dinâmica e em constante construção – do espaço escolar.

A última disciplina deste bloco, Fundamentos da Educação IV – Sociologia da Educação, assim como as outras tem a carga

horária teórica de 60 horas/aula. O estudo da cultura, da ética e da estética em Educação são o enfoque desta disciplina, bem como as relações entre escola, aluno, professor e sociedade. Deste modo, busca-se entender sociologicamente as relações indivíduo e sociedade destacando-se a Educação enquanto fenômeno social. Intenta-se, ainda, possibilitar uma reflexão sobre a Sociologia da Educação em seus diversos contextos político-sociais, identificando sua contribuição para a formação de educadores que irão formar indivíduos para uma realidade em transformação.

Assim, essas quatro disciplinas constituem o componente curricular Fundamentos da Educação, que perfaz um total de duzentos e quarenta horas/aula teóricas nas matrizes curriculares dos cursos de licenciaturas CEDERJ. No entanto, embora tal componente se constitua por carga horária teórica, faz-se necessário salientar que seus conteúdos são trabalhados de forma contextualizada.

Segundo Ritto (2010), as questões do mundo atual, por serem de grande magnitude e igualmente complexas, precisam ser tratadas através de um processo de contextualização. Segundo o autor, só por meio da contextualização que as demandas sociais penetram no processo de pesquisa, influenciando a formulação dos problemas, a implantação de soluções e a avaliação de resultados.

Trata-se, portanto, da formação de um professor pesquisador que assume a sua realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise. No entanto, para que o professor possa refletir sobre sua prática, é necessário que sua formação lhe possibilite a construção de embasamento teórico que lhe dê sustentação para tal análise. Todavia, como assinala Moran (2007), os novos meios de comunicação na Educação exigem do professor novas formas de lidar com a informação e o conhecimento. Assim, o mundo globalizado exige cada vez mais professores dotados de discernimento e de poder de decisão e iniciativa (Moran, 2007).

Tal perspectiva representa uma forma diferenciada de compreender a pesquisa, para além da produção de conhecimento cientí-

fico, mas como processo que deve estar implicado num compromisso ético e social para o entendimento de um mundo complexo e permeado por sujeitos plurais. Entendida desta maneira, “a pesquisa é um elemento essencial na formação do professor” (André, 2005, p.55).

É nesse sentido que Libâneo (2009) defende que desde a formação inicial o professor precisa unir cultura geral, especialização disciplinar e a busca de conhecimentos conexos com a sua disciplina de formação porque para formar o cidadão de hoje é preciso formá-lo para lidar tanto com noções e problemas surgidos nas mais inusitadas situações profissionais quanto sociais, culturais e éticas.

Diante de tal perspectiva, compete ao professor não apenas dominar os conteúdos específicos e pedagógicos, mas também as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano e à diversidade de alunos que constituem as salas de aula (Brasil, 2015, art. 8º).

Nesse sentido, a formação pedagógica dos cursos de licenciaturas do consórcio CEDERJ também se constitui pelo componente curricular Práticas de Ensino. Tal componente é constituído por três disciplinas: Didática, Currículo e Avaliação da Aprendizagem. Tais disciplinas são constituídas, cada uma, por 30 horas/aula de conteúdo prático e 30 horas/aula de conteúdo teórico, contabilizando um total de 180 horas/aula nas matrizes curriculares de tais cursos.

O quantitativo de licenciandos CEDERJ inscritos nesse componente curricular, no semestre de 2019.2, totalizou 2812. A distribuição desse número pode ser verificada no gráfico 3.

Gráfico 3 – Licenciandos CEDERJ inscritos em 2019.2 no componente curricular Práticas de Ensino

Fonte: Sistacad CEDERJ 2019.

Em Prática de Ensino I, a disciplina Didática tem o objetivo geral de articular os princípios teóricos do campo da Didática ao cotidiano da prática escolar, de modo a produzir saberes sobre o processo de ensino, envolvendo as relações entre teoria e prática e conteúdo e forma, com fins de atuação humana, técnica, pedagógica e política no exercício do magistério.

A Prática de Ensino II – Currículo complementa essa formação, com o objetivo específico de abordar a problemática curricular como campo de pesquisa, investigação e atuação. Trata-se de reconhecer as diferentes teorias curriculares e identificar as tendências e questões atuais nesse campo; analisar as políticas públicas de currículo e discutir as relações entre currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social. A disciplina não lida com o currículo apenas de forma teórica, mas busca articular os princípios teóricos do campo do currículo ao cotidiano da prática escolar, correlacionando produção curricular, saberes profissionais e formação de professores. Assim, intenta-se destacar o currículo como espaço de produção cultural e práticas interculturais.

Em Prática de Ensino III – Avaliação, o objetivo geral é aprofundar o estudo crítico de concepções e tendências avaliativas, bem como analisar e elaborar instrumentos de avaliação de aprendiza-

gem. Trata-se de conceituar a avaliação como uma modalidade de investigação no contexto que envolve os processos de ensino e de aprendizagem; bem como analisar epistemologicamente as concepções e tendências avaliativas e suas consequências na prática da avaliação. Sobre esse aspecto, é necessário que o licenciando compreenda que a opção por uma forma de avaliação é feita em conformidade com determinados fins educacionais e estes precisam estar relacionados ao cotidiano da prática escolar e às realidades socioculturais dos alunos. A disciplina envolve ainda a identificação das avaliações institucionais externas e sua importância.

Cabe ainda salientar que as três disciplinas que compõem o componente Práticas de Ensino envolvem uma parte prática de análise e elaboração de instrumentos de ensino e de avaliação de aprendizagem. Trata-se da construção de ideário didático-metodológico – e não de um modelo metodológico –, tendo em vista o planejamento diversificado e as práticas inclusivas e contextualizadas em Educação.

Tal perspectiva de formação vai de encontro a uma visão instrumental e tecnicista de formação do professor. Segundo Libâneo (2013, p. 92), nesta concepção “basta que o professor seja um bom técnico que saiba aplicar conhecimentos produzidos por outros”. Contrariamente a tal posicionamento, a formação pedagógica que aqui se discute defende a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com a sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Os professores como intelectuais assumem todo o seu potencial como pesquisadores, estudiosos e profissionais ativos e reflexivos e devem ser vistos como “cidadãos que legitimam na sua atividade de ensino a natureza do seu discurso, em termos políticos e ideológicos (Mousinho, 2018, p. 31).

Outro componente curricular obrigatório que constitui a formação pedagógica das licenciaturas do consórcio CEDERJ são os Estágios Supervisionados. Trata-se de “um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição for-

madora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional” (Brasil, 2015b, p. 32). Desse modo, “supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário” (p. 31). A Resolução CNE/CP n.º 02/2015 complementa que:

O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico (Brasil, 2015, Art.15, § 6º, p. 13).

Portanto, não se trata de uma atividade facultativa sendo uma das condições para a obtenção da respectiva licença. No entanto, segundo Mousinho (2018), o reconhecimento de que o estágio supervisionado é essencial para uma formação docente contemporânea e qualificada, por intermediar a relação entre o conhecimento teórico e a prática adotada, precisa primeiro desconstruir a visão que lhe atribui um sentido exclusivamente prático e reprodutivo e entendê-lo como pesquisa. Na Resolução CNE/CP n.º 02/2015 (Brasil, 2015) está expressa a ideia de que teorias e práticas devem compor uma relação indissociável, bem como há ênfase na valorização da atuação prática constituindo-se não como forma de reprodução, mas de criação. Ou, pelo menos, como forma de recriação do conhecimento, como assinala Mousinho (2018), na elaboração de um programa de curso e de planos de aula ou na participação na construção de um projeto pedagógico, que envolvem pesquisa bibliográfica, seleção de material etc.

Pimenta e Lima (2005-06) nos auxilia a compreender o estágio enquanto teoria e prática, ao sinalizar que é preciso entender a imbricação entre sujeitos e instituições, ação e prática. A autora explica que a prática é institucionalizada e as ações referem-se aos sujeitos; em sentido amplo, ação designa a atividade humana, está

vinculada efetivamente ao fazer. Entretanto, em uma compreensão filosófica e sociológica, a noção de ação é sempre referida a objetivos, finalidades e meios, implicando a consciência dos sujeitos para essas escolhas, supondo um certo saber e conhecimento. Deste modo, num processo de reflexão das ações pedagógicas, as teorias contribuem para o questionamento das práticas institucionalizadas e das ações pedagógicas dos sujeitos (Pimenta e Lima, 2005-06).

Nos cursos de licenciaturas CEDERJ, esse componente curricular busca exatamente essa relação dinâmica entre teoria e prática, bem como imprimir aos estágios supervisionados uma perspectiva de pesquisa da prática e das ações pedagógicas. Para tanto, o componente é dividido em quatro disciplinas. O Estágio Supervisionado I, volta-se apenas para a observação do espaço escolar, com uma carga horária de 60 horas/aula. O Estágio Supervisionado II envolve, além da observação, atividades de coparticipação, perfazendo um total de 90 horas/aula. O Estágio Supervisionado III exige a participação efetiva do licenciando na atividade pedagógica, perfazendo uma carga horária total de 120 horas/aula e o Estágio Supervisionado IV também se constitui de atividade de participação em prática pedagógica, num total de 150 horas/aula.

Portanto, o componente curricular Estágio Supervisionado das licenciaturas CEDERJ, em suas quatro disciplinas, perfazem 420 horas/aula e tem por objetivos gerais observar, analisar e vivenciar o cotidiano escolar e as ações pedagógicas empreendidas, relacionando-os aos princípios teóricos e metodológicos estudados; bem como proporcionar experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Deste modo, é o estágio supervisionado que apresenta ao licenciando os diferentes espaços, sujeitos e práticas presentes no ambiente escolar, bem como os principais conflitos do cotidiano escolar, possibilitando-lhe observar a relação teoria e prática.

O quantitativo de licenciandos inscritos no componente curricular Estágios Supervisionados, sob a responsabilidade das Coordena-

ções Pedagógicas UERJ, UFRRJ e UENF, em 2019.2, é apresentado no gráfico 4. O número de alunos nesse componente totaliza 2508.

Gráfico 4 – Licenciandos CEDERJ inscritos em 2019.2 no componente curricular Estágios Supervisionados

Fonte: Sistacad CEDERJ 2019.

O Estágio Supervisionado I, por se concentrar na prática de observação, análise e vivência do ambiente escolar, é oferecido de maneira uniforme para todos os licenciandos CEDERJ, tendo, em geral, como professor formador um Pedagogo. Diferentemente, os Estágios Supervisionados II, III e IV, por abordarem não apenas a observação, mas a construção e aplicação de propostas de ações pedagógicas na escola, são diferenciados para cada grupo de licenciaturas. Assim, tais estágios são coordenados por professores formadores de suas áreas específicas de graduação, isto é, professores de Matemática e Física; Biologia e Química; e História, Geografia e Turismo, de modo a atender as especificidades dessas diferentes áreas. Assim, os Estágios II, III e IV são divididos por coordenadores de disciplinas específicas, como pode ser verificado no gráfico 5.

Gráfico 5 – Licenciandos CEDERJ inscritos nos Estágios Supervisionados II, III e IV, conforme suas áreas, em 2019.2

Fonte: Sistacad CEDERJ 2019.

Ao relacionar os números de inscritos nos componentes curriculares pedagógicos obrigatórios com o total de alunos inscritos nos diferentes Cursos de Licenciaturas CEDERJ em 2019.2 (14106 alunos) pode-se conjecturar a grandeza, a complexidade e o alcance da formação pedagógica, representada pelas Coordenações Pedagógicas UERJ, UFRRJ e UENF. Verificam-se tais correlações no gráfico 6..

Gráfico 6 – Número de inscritos nas Licenciaturas/CEDERJ X Número de inscritos nos Componentes Curriculares Pedagógicos Obrigatórios em 2019.2

Fonte: Sistacad CEDERJ 2019.

Além dos componentes curriculares obrigatórios descritos acima, a formação pedagógica dos licenciandos do Consórcio CEDERJ é também constituída por quatro disciplinas complementares, oferecidas pela Coordenação Pedagógica UERJ: Educação Especial (60h/aula); Políticas Públicas em Educação (60h/aula); Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos (60h/aula) e Tópicos sobre a diversidade na Educação (60h/aula).

Tais disciplinas apresentam-se como obrigatórias em alguns cursos de Licenciatura CEDERJ e em outros constam como eletivas, muito embora devam ser transformadas em obrigatórias a qualquer momento, em decorrência do processo de reforma curricular. Tal mudança se justifica pelo que define a Resolução CNE/CP n.º 02/2015, em seu Art. 13º § 2º:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (Brasil, 2015, p. 11).

Conclui-se, assim, que o rol de disciplinas que compõem a formação pedagógica dos cursos de licenciaturas do Consórcio CEDERJ buscam integrar conceitos, paradigmas, metodologias e práticas e subsidiar o exercício do pensamento crítico sobre teorias e práticas pedagógicas. Trata-se de pensar não apenas a formação profissional, mas também a formação humana e integral do futuro professor. Desse modo, os componentes curriculares pedagógicos constituem base para que os futuros professores construam com seus alunos, de forma mais

consciente, os saberes que envolvem a sua área, formando-os para a prática docente reflexiva, autônoma e criativa.

Considerações Finais

Ratifica-se o alcance e a complexidade da constituição das redes de ensino e de aprendizagem no ambiente de EAD. Tal complexidade caminha no sentido da criação conjunta de redes de significados e conceitos, enquanto relações humanas em um contexto específico de convivência dialógica perpassado pela linguagem, cultura, sociedade e tecnologia. Nessas redes dinâmicas de convivência estão presentes conflitos, contradições e ambiguidades e todos os participantes têm a possibilidade de assumirem conscientemente os lugares de quem aprende e de quem ensina. Para que esse processo seja desencadeado, faz-se necessário que as malhas das redes sejam tecidas por meio da elaboração curricular, do planejamento de estratégias e recursos didáticos e das mediações pedagógicas, numa perspectiva que considere a EAD como um processo educacional em contínuo movimento, aberto ao porvir, conforme novos significados e demandas da situação ou de outros contextos e redes em que os alunos se encontrem.

Assim, há que se considerar que ampliar os espaços e tempos educacionais com o auxílio da lógica provida pelos cursos EAD não promove, por si só, uma revolução educacional. É fundamental que professores elaborem suas disciplinas, com estratégias pedagógicas, metodologias de ensino e recursos didáticos, utilizando os avanços das novas tecnologias, de modo que possibilite a interação com seus alunos e um trabalho colaborativo.

Nesse contexto, ressalta-se também a importância da formação pedagógica na composição curricular dos cursos de licenciatura, uma vez que não é possível vislumbrar a formação do professor a partir de um currículo constituído apenas pelos conteúdos específicos de cada área. Trata-se de assegurar aos futuros professores

a possibilidade de pensar criticamente sua prática docente, bem como fazer escolhas consistentes quanto ao modo, as estratégias e os recursos que utilizarão no contexto escolar, com vistas a contribuir para os processos de aprendizagem de seus alunos.

Meira (1999) sinaliza, com sua visão humanista, a necessidade de atualização e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, de modo a mediar intencionalmente o aprendiz na direção do saber libertador. Para a compreensão de tal conceito pode-se recorrer à Luckesi (1993), que explica que a pedagogia libertária tem em comum com a pedagogia libertadora “a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a ideia de autogestão pedagógica” (p. 64). Tal perspectiva aponta para uma concepção de conhecimento que não remete à investigação cognitiva do real, mas a descoberta de respostas relacionadas às exigências da vida social.

Refletir sobre a formação docente requer necessariamente pensar em um espaço-tempo de possibilidades múltiplas de ensino e de aprendizagem. Há conhecimentos inerentes à formação do professor relacionados a saberes e práticas especificamente ligados ao ensino, tanto quanto aqueles concernentes às individualidades que se encontram na escola.

Assim, a formação para o exercício da docência na atualidade demanda toda uma articulação teórico-técnico-pedagógica que possibilite a análise das relações entre os conteúdos de ensino e os diferentes modos de ensinar, bem como das possibilidades de fomentar a construção do vínculo entre o professor e o aluno na educação a distância.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. “A Pesquisa, formação e prática docente”. In: ANDRÉ, M. E. D. (org). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 4ª ed. São Paulo: Papirus, 2005, pp. 55-67.

- ARIEIRA, J. DE O. et al. "Avaliação do aprendizado via educação a distância: a visão dos discentes". *Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas em Educação*, v. 17, n. 63, pp. 313-40, abr.-jun, 2009.
- ARRUDA, E. P. e ARRUDA, D. E. P. "Educação à Distância no Brasil: Políticas Públicas e democratização do acesso ao Ensino Superior". *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, pp. 321-38, jul.-set. 2015.
- BITTENCOURT, I. M. e MERCADO, L. P. L. "Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB". *Ensaio: Avaliação, Política Pública em Educação*, v. 22, n. 83, pp. 465-504, abr.-jun. 2014.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24. Acesso em: 23 maio 2019.
- _____. *Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015*. Brasília: MEC, 2015.
- _____. *Parecer CNE/CP nº 02, de 25 de junho de 2015*. Brasília: MEC, 2015b.
- _____. *Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006*. Brasília: DF, 2006. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em: 01 nov. 2019.
- _____. *Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2019.
- _____. *Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998*. Brasília: DF, 1998. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1998/decreto-2494-10-fevereiro-1998-397980-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 maio 2019.
- _____. *Lei Nº 9.394 de 20 dezembro de 1996*. Brasília: DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 nov. 2019.
- BERTICELLI, I. A. *A origem normativa da prática educacional na linguagem*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.
- CECIERJ. Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro. Centro de educação Superior a Distância do

- Estado do Rio de Janeiro. *Caderno de Orientação da Tutoria*. Rio de Janeiro: CEDERJ, 2016.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- HERNENDES, P. R. “A Universidade Aberta do Brasil e a democratização do Ensino Superior Público”. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, pp. 283-307, abr.-jun. 2017.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LIBÂNEO, J.C. “Licenciatura em pedagogia: a ausência dos conteúdos específicos do ensino fundamental”. In: GATTI, B.A. et al. (orgs) *Por uma política de formação de professores*. São Paulo: UNESP, 2013.
- _____. *Adeus professor, adeus professora?* São Paulo: Cortez, 2009.
- LUCKESI, C. C. “Planejamento, execução e avaliação no ensino - a busca de um desejo”. *Revista da FAEEBA*, n. 2, pp. 137-52, 1993.
- MEIRA, M. R. “Educação estética, arte e cultura do cotidiano”. In: PILLAR, A. D. (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Medição, 1999.
- MIRANDA, A. “Sociedade da informação: globalização, identidade cultural e conteúdos”. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 29, n. 2, pp. 78-88, maio/ago 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a10v29n2.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2015.
- MORAN, J. M. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus, 2007.
- MOUSINHO, S. H. “A relação Teoria/Prática no Estágio Supervisionado: A fundamentação teórica como estratégia de vinculação entre teoria e prática no Estágio Supervisionado”. *Novas Edições Acadêmicas*, 2018.
- NUNES, J. B. C. N. e SALES, V. M. B. “Formação de professores de licenciatura a distância: o caso do curso de pedagogia da UAB/UECE”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 3, pp. 757-73, jul.–set. 2013.
- PATTO, M. H. S. “O ensino a distância e a falência da educação”. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 2, pp. 303-18, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/S1517-97022013000200002>. Acesso em: 1 nov. 2019.

- PIMENTA, S.G e LIMA, M.S.L. “Estágio e docência: diferentes concepções”. *Revista Poiesis Pedagógica*. v. 3, n.3-4, pp. 5-24, 2005-06. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>. Acesso em: 14 out. 2019.
- RITTO, A.C.A. *Metodologia para produção de conhecimento socialmente robusto*. Rio de Janeiro: Ed. Ciência Moderna Ltda, 2010.
- RODRIGUES, N. *Glórias e misérias da razão: deuses e sábios na trajetória do mundo ocidental*. São Paulo: Cortez, 2003.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.