

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM PEDAGOGIA: REFLETINDO SOBRE FORMAÇÃO

Francisca Pereira Salvino¹
Kaline Araujo Resende²

Resumo

Este artigo dá atenção ao Programa de Residência Pedagógica enquanto estratégia para fortalecimento da política de formação docente no Brasil, especialmente, no tocante ao subprojeto de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/*campus* I, Campina Grande), em desenvolvimento desde agosto de 2018, com conclusão prevista para janeiro de 2020. O Programa é uma ação do Ministério da Educação (MEC) com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES). Foi instituído pela Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, tendo como finalidade apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica. Resulta de uma pesquisa qualitativa nos moldes da observação participante, uma vez as autoras participam do Programa, sendo a primeira como orientadora do subprojeto e a segunda como residente (estagiária) e adota como referência teórica o “Ciclo de políticas” de Stephen Ball. Conclui-se que o Programa se apresenta como uma opção mais apropriada aos estágios obrigatórios, uma vez que oferta melhores condições formativas, de acompanhamento com formação e planejamento sistemático, bem como ajuda de custo para transporte, alimentação e compra de materiais; possibilita interação mais apropriadamente a academia e as escolas de educação básica.

INTRODUÇÃO

Nas últimas três décadas no Brasil, os cursos de licenciaturas têm demonstrado avanços significativos, tais como aumento no número de licenciados para as diversas áreas de conhecimento; ampliação dos cursos de formação inicial e continuada; definição de planos de cargos, carreira e remuneração em diversos estados, municípios e Distrito Federal. Todavia, também demonstrado persistência de determinados problemas e ou surgimento de outros, tais como: como aligeiramento de cursos (carga horária reduzida); desvalorização e adoecimento de profissionais; aumento da violência no âmbito das escolas e redes de ensino e outros. Além disso, intensificam-se demandas em torno do avanço da Tecnologias de Informação; da educação inclusiva; dos de inserção no mundo do trabalho; do aumento do adoecimento psíquico dentre estudantes, dentre outras questões.

¹ Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); orientadora do PRP, subprojeto de Pedagogia (UEPB/*campus* I) - fransalvino@gmail.com

² Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e bolsista do Programa de Residência Pedagógica, subprojeto de Pedagogia - kalineresende@gmail.com

Nesse cenário, é urgente repensar os cursos de formação docente, bem como os componentes de Estágios Supervisionados, responsáveis por aproximar/mediar a interrelação entre academia e comunidades escolares, bem como entre teoria e prática. Mediante tal desafio, os estágios têm sido motivo de tensões e de indagações, que vão desde as suas abordagens teórico-metodológicas aos modos de operacionalização. Todavia, sua relevância e necessidade vigoram como consensuais, dentre estudantes, professores e intelectuais da área.

Em virtude desse consenso, em 2018 entra em processo de implementação o Programa de Residência Pedagógica (PRP), que é uma ação do Ministério da Educação (MEC) concatenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES). Foi instituído pela Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, tendo como finalidade “apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (BRASIL, 2018).

É importante ressaltar que o PRP foi criado à semelhança do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2011 e institucionalizado por força da Lei nº 12.796/2013, que alterou o Art. 62 (§4º e §5º) referente à formação docente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996. Possivelmente, ambos foram inspirados em projeto da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), *campus* de Guarulhos, criado em 2007 e que teve sua primeira turma em 2009, denominado de Programa de Residência Pedagógica (SILVESTRE e VALENTE, 2014).

A partir dessas considerações, esse texto objetiva analisar o Programa de Residência para oferta de estágio supervisionado no ensino fundamental, tomando com empiria a sua implementação no curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/*campus* I) em parceria com três escolas de ensino fundamental, sendo duas na cidade de Campina Grande e uma de Queimadas, ambas no Estado da Paraíba. Resulta de uma pesquisa com abordagem qualitativa, nos moldes da observação participante, uma vez que as autoras participam do Programa, sendo a primeira como orientadora do subprojeto e a segunda como residente (estagiária).

As análises consideram duas etapas do PRP, a saber: o curso de formação/preparação para a imersão no ambiente escolar (agosto e setembro de 2018); imersão nas escolas para reconhecimento da gestão, observação participativa nas aulas e planejamento das atividades (outubro e novembro de 2018); e imersão nas escolas para observação participativa e regência de classe (fevereiro a junho de 2019).

METODOLOGIA E CAMPO EMPÍRICO

Como procedimento metodológico seguimos a abordagem qualitativa nos moldes da observação participante, frequentemente utilizada em estudos exploratórios, descritivos, etnográficos ou, ainda, estudos que visam a generalização de teorias interpretativas (MÓNICO *et al*, 2016). Segundo os autores, esse tipo de procedimento responde ao objetivo de proceder, dentro das realidades observadas, com uma adequada participação dos investigadores, de forma “não intrusiva”, e de modo a reduzir a variabilidade residual, nomeadamente a repressão de emoções extravasadas ou comportamentos efetuados, bem como a artificialidade dos mesmos. Assim sendo, os observadores, são levados a partilhar papéis e hábitos dos grupos observados, colocando-se em condições favoráveis para observar situações, fatos e comportamentos, que dificilmente ocorreriam, ou que seriam reprimidos ou mesmo adulterados, na presença de estranhos. Nesse tipo de procedimento, Mónico *at al* (2016, p. 3), adverte que “a nota de campo surge como ferramenta importante na observação participante evidenciando a documentação escrita produzida por parte do observador”.

Seguindo os ritos desse procedimento, Corsetti (2006) adverte que textos/documentos se constituem em material empírico que não devem ser fetichizados, mas problematizados, cruzados e confrontados com outras fontes, o que envolve seleção, tratamento e interpretação das informações, com o objetivo de produzir novos sentidos. Assim, consideramos como material empírico textos jurídico-normativos oficiais, planos/projetos curriculares, diário de campo, fichas de registros e de avaliação e outros.

Temos como campo empírico o Curso de Pedagogia (UEPB/*campus* I) e três escolas ensino fundamental, nas quais se encontra em desenvolvimento o Programa de Residência Pedagógica, subprojeto do referido curso. As escolas serão identificadas como Escola 1 (C. Grande, bairro de Bodocongó), Escola 2 (C. Grande, bairro Presidente Médici) e Escola 3 (Queimadas).

A Escola 1 possui uma boa estrutura, ampla com áreas livre e espaço para diferentes atividades. Foi criada em 1963 pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e municipalizada em 2003. Possui secretaria, 12 salas de aulas e salas para direção, professores, leitura, Apoio Técnico Pedagógico, Atendimento Educacional Especializado (AEE), informática; 7 sanitários, cozinha, pátio, almoxarifado, *play ground*. Atende em 2019 a 708 alunos de educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental, sendo 344 de manhã e 364 à tarde. A equipe é formada por 25 professores (24 efetivos), sendo que apenas 1 não possui

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

licenciatura; equipe de apoio com gestora, gestora adjunta, psicóloga, assistente social e coordenadora pedagógica, além de outros profissionais de apoio. Possui também Projeto Pedagógico e um dos melhores Índices de Desenvolvimento da Educação (IDEB).

A Escola 2 foi criada em 1986, conta em 2019 com 345 estudantes, sendo 60 de educação infantil, 210 do ensino fundamental (1º a 5º ano) e 75 de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Toda a estrutura converge para um pátio que fica ao centro, é coberto e com o piso pintado com jogos infantis (amarelinha, jogo da velha, caracóis com números e alfabeto). Em torno dele cinco salas de aula, secretaria (subdividida em sala de professores, banheiro e almoxarifado), sala de AEE, cozinha, biblioteca. A sala da de educação infantil possui banheiro exclusivo. Não possui laboratório de informática ou ciência, nem sala de leitura, nem quadra de esportes. Possui Projeto Pedagógico; 12 professores; gestora, gestora adjunta, psicóloga e coordenadora pedagógica; cuidadores para as crianças com deficiência; IDEB dentre os melhores do município.

A Escola 3 (Queimadas/PB), localiza-se em bairro periférico, nos limites da zona rural, próxima a uma serra, o que a tornou conhecida como “Escola do Pé da Serra”, alcunha que desagrada às profissionais da escola, por isso, vem se esforçando para que a comunidade se refira à escola pelo seu nome próprio. Ela funciona numa casa que foi adaptada e não dispõe de área livre para integração/brincadeira ou quadra de esporte. É pequena, mal ventilada, quente. Possui quatro salas de aula, cozinha, uma sala onde funciona direção e secretaria e uma pequena sala onde funcionava informática e atualmente é utilizada para aulas de reforço com uma pessoa contratada pela secretaria de educação. Possui também oito professoras, sendo seis com licenciatura, duas cursando; três cuidadores para crianças com deficiência; gestora; gestora adjunta e coordenadora pedagógica. Ainda não possui Projeto Pedagógico, segundo a coordenadora encontra-se em construção. Segundo a preceptora, um novo prédio encontra-se em construção para transferência da escola, com previsão para conclusão em 2020.

Percebe-se, pela descrição, que as escolas são ambientes formativos com diferenças bastantes significativas para os processos de ensino e aprendizagem. Isto trouxe uma série de dificuldade, mas também uma riqueza de conhecimentos e experiências, no tocante à adaptação das residentes a esses ambientes, aos alunos, aos profissionais e, principalmente, aos paradigmas teórico-metodológicos, relacionais e emocionais comuns a cada um deles.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Programa e os ambientes formativos

O PRP visa melhorar a formação docente no Brasil, apresentando-se como projeto piloto para fomentar possíveis mudanças no âmbito dos estágios em licenciaturas. Apresenta os seguintes objetivos: I) Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; II) Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; III) Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e IV) Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O programa deve ser executado em 18 meses (agosto de 2018 a janeiro de 2020), com uma carga horária a cumprir de 440 horas de atividades, divididas em cinco etapas, sendo elas: I) 60 horas destinadas à formação teórica, didático-pedagógica e instrumental de estagiárias e preceptoras; II) 60 horas objetivando orientação conjunta (orientadora e preceptora), observação e ambientação das residentes na escola; preparação do plano de atividades; III) 260 horas objetivando imersão das residentes na escola com um mínimo de 100 horas de regência de classe; IV) Elaboração do relatório final; V) Avaliação e socialização das experiências.

Conforme anunciado na introdução, o PRP em grande medida, assemelha-se ao PIBID, criado desde 2011 e regulamentado pela Lei nº 12. 796/2013, segundo a qual

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

Como analisa Castro (2018, p. 8), “o PIBID conduziu novas práticas, no campo de formação de professores, que fomentaram melhorias nos processos de ensino e aprendizagem, redefinindo a participação das IES no universo da escola”. Reconhece que esse PIBID, no que se refere a formar profissionais com melhores condições, vem cumprindo o seu papel ao aproximar alunos das licenciaturas das atividades dos docentes supervisores, motivando a atuação dos egressos como professores e, desse modo, sinalizando para a possibilidade de uma carreira como docentes. Também Silva (2013, p. 5), analisando o PIBID da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), chega à conclusão semelhante, afirmando que

O Programa reconstrói a noção de escola como lugar de produção identitária de sujeitos diversos. Aos licenciandos a escola passa a ser o lugar em que o ser sujeito educador se evidencia nas possibilidades de atuação nos processos formativos. Trata-se, pois, de se ofertar uma formação mais humanística e intelectual ao professor, o que lhe permite compreender e atuar na sala de aula nas condições reais, em que o tempo passa a ser elemento determinante para a compreensão do que se deve fazer em uma aula nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Todavia, ao ser lançado pelo MEC, o PRP foi alvo de severas críticas por parte de instituições tais como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e mais 10 entidades com argumentos de que, a partir de então, os programas serviriam para promover a desprofissionalização docente, colocando estágios em substituição a profissionais efetivos; estabelecendo uma relação direta entre os estágios, a BNCC, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB), que ranqueia as escolas, sem garantias em torno de mudanças profundas nas políticas educacionais. Em nota de repúdio de 06/03/2018 (ANPED, 2018) os assinantes declaram:

Repudiamos qualquer associação desses programas à BNCC, caracterizada pelo estreitamento curricular e cujo processo de elaboração, discussão e aprovação tem sido alvo de críticas contundentes das entidades acadêmicas e científicas desde 2015. Nosso repúdio e preocupação se dão por diversas razões, das quais destacamos primeiramente duas: a imediata vinculação da BNCC com as avaliações em larga escala, haja vista a estrutura codificada que marca a escrita desse documento, já voltada para a quantificação e padronização dos futuros testes; e a indução, no caso do Ensino Médio, ao privilegiamento de apenas duas disciplinas, conforme anunciado recentemente, com vistas à adequação da BNCC a exames como o PISA.

O PRP, em grande parte, foi idealizado ainda durante o governo de Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores, anterior a 2014), finalizado e iniciado no governo de Michel Temer (Partido do Movimento Democrático Brasileira-PMDB, 2016-2018), após *impeachment*. Está sendo continuado e será finalizado no Governo de Jair Bolsonaro (Partido Social Liberal-PSL, a partir de 2019). Essa trajetória tem várias mudanças e implicações para a formatação e implementação dos Programas, que vão dos recursos materiais às abordagens teórico-metodológicas, encontrando-se, atualmente sob forte ameaça de não serem continuados, principalmente, devido aos constantes cortes em verbas da educação que o Governo vem promovendo, sendo mais incisivo naquelas destinadas a bolsas de diferentes programas e áreas de conhecimentos.

A Pró-reitora de Graduação (PROGRAD/UEPB) optou por aderir aos Programas em meio às críticas. O PRP, então, encontra-se em andamento com 513 alunos, 63 preceptores de educação básica, 63 orientadores na UEPB e um coordenador geral, em cinco *campus* diferentes (C. Grande, Patos, Monteiro, Guarabira e C. do Rocha) e 13 cursos (Pedagogia, Matemática, Física, Química, Sociologia, Filosofia, Educação Física, História, Geografia, Biologia e Letras - Português, Inglês e Espanhol). Os participantes recebem “bolsas” para ajuda de custo (transporte, alimentação, compra de materiais e outros). O PIBID selecionou 288 alunos, 36 preceptoras, 12 orientadoras e uma coordenadora geral. Tem-se 801 alunos, 99 preceptores e 75 orientadores, com total de 975 bolsas na UEPB.

O curso de Pedagogia selecionou um orientadora, três preceptoras e 24 alunas, conforme o Edital nº 06/2018 da CAPES. Vem sendo implementado simultaneamente ao PIBID, sendo este destinado a estudantes matriculados até o 4º período do curso e o PRP aos matriculados partir do 5º período.

Quanto aos ambientes formativos, este trabalho trata especificamente do Programa no curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPB, *campus* de Campina Grande, cidade de médio porte (400 mil habitantes, aproximadamente) do interior da Paraíba, um dos Estados mais pobres da Região Nordeste. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de 2009 (PARAÍBA, 2009), o referido curso tem como uma das suas especificidades formação para gestão educacional e docência para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, sendo dois Estágios Supervisionados obrigatórios para cada um desses campos. No PPC de 2016 foi retirado um Estágio em educação infantil, permanecendo cinco, porém como as alunas se encontram matriculadas a partir do 5º período, seguem o PPC de 2009. Esses estágios são ofertados em escolas da rede municipal de educação, conforme convênio firmado

entre as duas instituições. O curso conta em 2019.2 com 11 professoras de estágio, sendo nove efetivas com estágios obrigatórios, duas efetivas com PIBID e PRP e quatro que trabalham em regime de prestação de serviço temporário.

Segundo a CAPES o Programa deveria ser implementado por cada licenciatura em três escolas de municípios diferentes. Para isto, seria necessário haver escolas cadastrados pelas secretarias municipais e professores cadastrados livremente das referidas escolas, na Plataforma Freire, um portal criado exclusivamente para os Programas. No caso de Pedagogia, esse “cruzamento” ocorreu apenas nos municípios de Campina Grande em duas escolas e em Queimadas em uma. Em acordo com a coordenação, os três grupos de estagiárias de cada subprojeto poderiam fazer um rodízio entre as escolas, assim haveria ambientação e experiência em escolas e turmas diferentes.

O Curso de formação/preparação e a imersão no ambiente escolar

O curso de formação, primeira etapa do PRP, foi realizado no período de 06/8/2018 a 27/9/2018, às segundas e quartas-feiras no horário de 13hs às 17hs, equivalendo a um total de 60 horas de atividades, sendo 18 delas por meio de sala de aula virtual Google sala de aula). Nesta etapa, foram estudados diversos temas como: importância da formação docente e do pedagogo nos dias atuais; as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN); BNCC em processo de implementação; Tecnologias da Informação como recurso didático-pedagógico; alfabetização e letramento em linguagens; desenvolvimento do raciocínio lógico matemático; Sistema da Avaliação da Educação Básica (SAEB); e planejamento em sequências didáticas. Os temas foram estudados por meio de estudos orientados; seminários com a colaboração de residentes; mesas temáticas com profissionais convidados da UEPB, de outras IES, da SEDUC/CG e de escolas.

Dentre esses temas e sobre eles, destacamos alguns aspectos que julgamos mais significativos. Inicialmente foi estudado, por meio de seminários, “A formação docente no Brasil”. Sobre isto, Gatti e Barreto (2013, p. 59) afirmam que,

Os professores são os mobilizadores da educação escolar e a escola é hoje a instituição social basilar na instrução e formação para a vida civil, porta para outras formações e para a construção continuada da democracia e a luta pelos direitos humanos. Sua atuação coloca-se, assim, entre a exclusão social e a transformação. Então, a formação inicial dos professores é crucial, sem deixar de lado o papel relevante da formação continuada em suas vidas profissionais.

Essa formação necessita garantir que o docente seja capaz de inovar seus referenciais teórico e metodológicos, bem como suas práticas, deixando de ser um simples transmissor de conhecimentos para ser um facilitador no desenvolvimento da aprendizagem, fazendo com que a criança viva integralmente novas experiências. Segundo Gatti e Barreto (2013), suas pesquisas revelam que o repertório de conhecimentos estudado nos cursos em universidades públicas é bastante relevante e consistente, porém têm pouco desdobramento prático. Além disso, as ementas das disciplinas não são devidamente claras quanto a dimensão técnica desses conhecimentos.

Acreditamos que, no que pese a pertinência das críticas feita a BNCC, ela pode colaborar nesse sentido, uma vez que é um documento definidor de conhecimentos que os alunos da educação infantil e do ensino fundamental devem aprender, seja qual for o lugar onde resida ou estude, de escola ou rede de ensino pública ou privada. Esse delineamento inicia-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN), redefinidas em 2013. Estas são normas encarregadas de “orientar, organizar e articular o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas das redes de ensino do país” BRASIL, 2013, p. 13), de forma que a educação propicie o desenvolvimento humano em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças. Assim, as DCN (BRASIL, 2013, p. 13) são um alicerce para a BNCC e advertem que,

além das condições para acesso à escola, há de se garantir a permanência nela, e com sucesso. Esta exigência se constitui em um desafio de difícil concretização, mas não impossível. O artigo 6º, da LDB, alterado pela Lei nº 11.114/2005, prevê que é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no Ensino Fundamental.

As DCN apresentam diretrizes mais amplas e gerais, que estipulam recomendações menos específicas sobre os conhecimentos que devem ser abordados em cada disciplina. Observamos isto no Art. 1º da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, em que se destacam pontos que dão suporte para a construção dessas diretrizes. Segundo as DCN (BRASIL, 2013, p. 63),

A presente Resolução define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo

como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica.

As DCN originam-se da LDB/1996, orientada por preceitos éticos, políticos e estéticos. A BNCC apresenta determinações mais detalhadas e específicas de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem alcançar ao longo de sua escolaridade, indicando dez competências gerais e habilidades por áreas de conhecimento. Ambos os documentos, defendem uma formação humana integral, capaz de contribuir para a construção de uma sociedade justa e igualitária. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 19)

Tais competências representam um ‘chamamento à responsabilidade que envolve a ciência e a ética’, devendo constituir-se em instrumentos para que a sociedade possa ‘recriar valores perdidos ou jamais alcançados’. Em síntese, esse conjunto de competências explicita o compromisso da educação brasileira com a formação humana integral e com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Dessa forma, a BNCC não se constitui em um currículo, mas sim em um documento de referência para que as escolas possam construir seus próprios currículos, porém sua implementação fica a depender das comunidades escolares e das redes de ensino. O documento em si, não tem poder para garantir suas pretensões, muito menos para resolver o problema de desigualdade educacionais existentes no Brasil, que são graves e dependem de ações articuladas de diversos setores da sociedade, bem como de investimentos.

Tanto as DCN quanto a BNCC asseveram a necessidade de respeito à autonomia da escola para definir sua proposta pedagógica, incentivando as instituições a redesenharem seus próprios currículos e salientando dentro das áreas de conhecimento, os conteúdos que lhes convêm para a formação das competências, bem como de adaptação às diversidades regionais. Desse modo, as escolas trabalharão com os conteúdos básicos, considerando o contexto e o perfil dos estudantes que fazem parte da comunidade em que estão inseridos e de outros aspectos locais relevantes. Apresentando seu compromisso com a educação por completa, não apenas pensando no cognitivo, mas também no lado sócio emocional do sujeito. A BNCC (BRASIL, 2017, p. 17) reafirma

o seu compromisso com a educação integral, reconhecendo que a educação básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica romper com visões reducionistas que privilegiam a dimensão

intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva, ou ainda, que confundem 'educação integral' com 'educação ou escola em tempo integral'

Todavia, o documento não define como deve ser ofertada essa educação integral. É importante destacar que o professor se torna peça-chave para a implementação da BNCC, pois cabe a ele colocá-la em prática, conjuntamente com os demais segmentos da comunidade. Macedo (2016) assevera que havia uma disputa discursiva entre equipes do MEC (governo) e entidades em defesa de justiça social, todavia implementação da BNCC depende da imprevisibilidade do cotidiano. Isto ocorre porque as políticas são definidas em contextos de influência, que se materializam em contexto de produção de textos/documento. Estas política e documentos são reinterpretados/recontextualizados nos contextos de prática pelas pelos professores e demais membros das comunidades escolares e pelas redes de ensino (Ball apud, MAINARDE, 2006).

Considerando os contextos atuais, de avanço das Tecnologias de Informação (TI) e uma possível “Quarta Revolução Industrial”, uma das mesas temáticas versou sobre “Tecnologias de Informação como recurso didático-pedagógico”. Nesta participaram um aluno de Ciências da Computação da UFCG que, dentre outras questões, abordou a utilização da inteligência artificial no âmbito da educação, e uma Professora do Departamento de Educação (UEPB) que abordou as possibilidades de trabalho do TI em sala de aula. A discussão serviu para disseminar determinadas práticas equilibradas ao se utilizar da tecnologia no campo educacional, sem que haja prejuízo às relações, à convivência, à saúde dos usuários. Sobre isto, Oliveira *et al* (2015, p. 7) diz o seguinte:

Hoje, diante das tecnologias apresentadas aos alunos, o professor tem o papel de interventor dessa nova forma de ensino, dando o suporte necessário ao uso adequado e responsável dos recursos tecnológicos. Para que isso aconteça, o professor deve buscar, ainda em sua formação, se atualizar não só dentro de sua especialidade, mas também, dentro das tecnologias que possam auxiliar em suas práticas pedagógicas. (OLIVEIRA et al. 2015, p. 79)

Por meio da utilização das TI, deve-se compreender as possibilidades de utilização das variadas formas de tecnologia nos diversos contextos educativos. Deve-se também observar como estes recursos tecnológicos podem enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, lembrando sempre da insubstituível função e contribuição do professor, mas também da

necessidade de que ele ressignifique seu papel, mediante as novas demandas, como bem lembrou o aluno da UFCG.

As tecnologias podem fornecer recursos didáticos adequados às diferenças e necessidades de cada aluno. Por meio desta é possível disponibilizar e ou acessar informações no momento em que se precisa e quando utilizada de maneira adequada, voltada à educação, tende a melhorar os processos de ensino e aprendizagem, desde a alfabetização e o letramento., chegando a colaborar com a aprendizagem do aluno acerca dos conteúdos estudados. De acordo com Santos *et al* (2017, p. 5),

Um professor que planeja e desenvolve atividades para jovens e crianças utilizando recursos tecnológicos e midiáticos deve ter o cuidado de fazê-lo pensando na utilização desses recursos dentro e fora da sala de aula, motivando os alunos a conhecerem e utilizarem tais ferramentas em favor do desenvolvimento intelectual, do bem-estar social.

Esses cuidados são importantes, uma vez que o mau uso das TI tem causado problemas graves aos jovens, a saber: doenças físicas (postura, obesidade e outras), mentais (dependências, transtornos e outros) e sociais (dificuldade de relacionamento presencial, isolamento e outros). As TI podem se tornarem importantes contributos aos processos de ensino e de aprendizagem, na medida em que haja compromisso dos educadores e das famílias com a inovação, com a mudança no cotidiano de cada um de nós, considerando-se as múltiplas identidades e subjetividades dos sujeitos nos diversos contextos formativos.

Outro tema caro à formação do pedagogo é “Alfabetização e letramento” de modo que foi realizado um seminário por residentes e a orientadora do PRP), quando estudamos “Política de avaliação da alfabetização” de Artur G. de Moraes (2012), abordando o processo de reinvenção da alfabetização que ocorreu com as críticas do construtivismo aos métodos tradicionais de alfabetização e a necessidade de sua reinvenção numa perspectiva do alfabetizar letrando. Foram realizadas, também, duas mesas temáticas com o tema, sendo a primeira com uma professora do Departamento de Educação e uma de Letras, ambas da UEPB; a segunda como uma professora de Letras da UEPB, uma da SEDUC/CG e uma de escola de ensino fundamental. Nessas mesas foram abordadas questões atinentes aos fundamentos teórico-metodológicos dos processos de aquisição da leitura e da escrita, inclusive apresentando e analisando textos produzidos por crianças e sugerindo atividades nesse sentido. A segunda mesa abordou a questão a partir das proposições da BNCC, que se encontra em implementação nas escolas.

Como alfabetização entendemos ensinar a ler e a escrever, etimologicamente é quando o aluno aprende o alfabeto e, a partir dela, faz uso do que chamamos código alfabético e ortográfico, pelo qual o sujeito obtém as habilidades de leitura e escrita. O letramento, por sua vez, é o domínio da leitura e da escrita de modo competente, voltado às práticas sociais, ou seja, enquanto o indivíduo alfabetizado codifica e decodifica as palavras, o indivíduo letrado tem o domínio da língua e a utiliza em variados contextos, interpretando, compreendendo e refletindo os mais diferentes âmbitos da sociedade. Sobre isto, Soares (2012, p. 24) afirma que,

Uma última inferência que se pode tirar do conceito de letramento é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (...) assim um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (...), esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

Assim, podemos perceber que a alfabetização e o letramento são conceitos distintos. Enquanto o alfabetizado enxerga o mundo através do ato de ler e escrever (codificar e decodificar), o sujeito letrado se coloca no mundo por meio das práticas sociais de maneira crítica, interagindo nos mais variados contextos sociais. Ou seja, ser letrado é muito mais que ler e escrever, é entender o que está a sua volta, ver e se colocar em sociedade para exercer, de fato, o seu papel enquanto cidadão.

Nesses processos, a qualificação do professor e o ambiente escolar, oferecido às crianças é de suma importância. O professor deve lembrar que o aluno é sujeito ativo desse trabalho. Faz-se necessário que o professor conheça seu aluno, que mantenha uma relação de amizade e companheirismo com ele, pois a partir desta relação o professor pode aperfeiçoar suas práticas, perceber seu aluno como sujeito e planejar com um olhar diferente, mas criativo e produtivo. Desta forma, é necessário repensar os cursos de licenciaturas, como também à formação continuada e as práticas em sala de aula. Contudo, o maior desafio enfrentado pelos profissionais da educação, tem sido continuar o trabalho realizado em um país onde o professor é tratado, muitas vezes, de forma humilhante, exaustiva e mal remunerada, em quase todas as áreas, o que torna a profissão pouco atrativa.

Vale ressaltar também a realização de cinco encontros sobre “Matemática e desenvolvimento do raciocínio lógico matemático”. A primeira delas com uma professora da SEDU e uma diretora de escola de ensino fundamental. Além dos fundamentos, realizaram

oficina com o tema “Sólidos geométricos”. As demais com um professor do Departamento de Matemática da UEPB, que também associou fundamentos às atividades práticas com o Sistema de numeração decimal, inclusive utilizado material concreto como palitos e “Material Dourado”.

Além dessas atividades, foram realizados estudos sobre planejamento em sequência didática, quando as residentes foram orientadas a elaborar, apresentar e analisar as sequências elaboradas.

De setembro de 2018 a junho de 2019 deu-se o processo de imersão nas escolas, quando as residentes puderam desenvolver as seguintes atividades: I) conhecer a dinâmica de trabalho, a gestão e o projeto pedagógico das escolas; II) observar e participar das atividades de sala de aula, acompanhando os estudantes na realização das atividades; III) elaboração do plano de atividades para a regência de classe; IV) 50 horas de regência de classe; e VI) elaboração do relatório de estágio. Na Escola 3 foram alfabetizados cinco alunos do quarto ano, que se encontravam em situação de distorção idade/ano.

Simultaneamente a essas atividades, foram realizadas reuniões na UEPB com a orientadora para dar continuidade aos estudos; orientar a elaboração do plano de atividades; avaliar as atividades das escolas e da UEPB; replanejar, quando necessário. As 24 residentes foram divididas em grupos de oito para cada escola e em cada escola divididas em dois grupos de quatro para não permanecer muitas pessoas na sala de aula. Cada grupo estagiou dois dias por semana, sendo a segunda para planejar terça e quarta para observação participativa e ou regência de classe. Essas atividades foram avaliadas pelas residentes, como veremos a seguir.

Avaliação do PRP pelas residentes

A avaliação de que trata esse trabalho foi realizada em 17 de junho de 2019 por meio de uma ficha de avaliação, disponibilizada na última reunião do primeiro semestre, portanto já na terceira etapa, quando as residentes haviam cumprido, dentre as demais atividades, 50 horas de regência de classe. A ficha foi elaborada com 3 itens, sendo eles: 1) nota de 0 a 10,0; 2) pontos positivos; 3) pontos negativos. Portanto, todas deveriam elencar aspectos também

negativos, a partir dos quais o subprojeto deveria ser replanejado para o segundo semestre de 2019. Foram elencados 7 aspectos³, aos quais foram atribuídas as seguintes notas:

Tabela 1: Avaliação de aspectos do PRP pelas residentes

Nº	ITEM AVALIADO	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3
1	Escolas	9,2	8,5	6,9
2	Preceptoras	9,9	9,9	8,5
3	Planeamento	9,5	8,8	7,8
4	Curso de formação	9,0	8,9	9,1
5	Orientadora do subprojeto ⁴	9,5	9,9	8,9
6	PRP	9,5	8,7	8,0
7	Autoavaliação pelas residentes	8,7	8,7	8,3

Fonte: As autoras, a partir de dados de fichas de avaliação

Com relação à estrutura das escolas, a avaliação das residentes é de que a Escola 1 e a Escola 2 possuem uma boa estrutura física e excelentes equipes de profissionais, todavia a Escola 1 não possui quadra de esporte ou espaço para atividades culturais que envolvam o número total de estudantes. Além disso, consideraram que o número de alunos (36) na sala de estágio é excessivo. Na Escola 2, o pátio localizado no centro da escola, o que resulta é muito barulho nas salas de aula. Enquanto na Escola 3 a sala de aula é muito pequena para o número de alunos e com pouca ventilação, conforme descrita na página quatro deste artigo. Elas avaliam que foram muito bem recebidas pelas equipes das escolas, que demonstraram interação entre eles e houve interação e acompanhamento adequado por parte das preceptoras. Todavia, houve algumas dificuldades na Escola 3, com relação às metodologias de ensino, uma vez que o espaço da sala de aula é muito pequeno para atividades mais dinâmicas e a própria equipe opta por metodologias mais tradicionais, de modo a manter os alunos escrevendo e enfileirados.

Com relação aos cursos de formação na UEPB, as residentes avaliam que foram importantes, com temáticas interessantes (Formação docente e do pedagogo; Alfabetização e letramento; Diretrizes Curriculares Nacionais-DCN- e Base Nacional Comum Curricular – BNCC- em processo de implementação; Ensino e aprendizagem em Matemática; Leitura e produção textual; Tecnologias de Informação enquanto recurso pedagógico e outros) e profissionais competentes, todavia foram bastante teóricos e pouco voltado à prática. É

³ Cada residente avaliou aspectos da escola em que se encontrava na terceira etapa. As notas serão registradas na seguinte ordem: Escola 1 (C. Grande, bairro Bodocongó); Escola 2 (C. Grande, bairro Presitende Médice); e Escola 3 (Queimadas) para todos os itens avaliados.

⁴ As fichas de avaliação foram respondidas sem identificação.

importante ressaltar que, em praticamente todas as mesas temáticas, apresentadas sugestões de atividades para os anos iniciais do ensino fundamental, como exemplo, sobre Matemática as palestrantes trabalharam “sólidos geométricos” a partir de um poema, enfatizando a necessidade da interdisciplinaridade. Já a mesa temática sobre “Alfabetização e letramento” as palestrantes levaram inclusive produções textuais de crianças na referida fase, analisando o processo de aperfeiçoamento da escrita. Também foram realizadas oficinas com elaboração de sequências didáticas.

Contudo, reconhecemos que a ênfase recaiu sobre a dimensão teórica, de fato. Em parte, isso ocorre porque é mister não reduzir os trabalhos a receituários sem fundamentação e em parte porque há uma resistência da academia para rever esses aspectos, alegando-se que não se deve incorrer em reducionismo tecnicista. Como analisa Gatti e Barretto (2009) A análise do conteúdo das ementas dos cursos de licenciaturas indica que mesmo as disciplinas referentes aos conhecimentos relativos à formação profissional específica também predominam enfoques que buscam fundamentar os conhecimentos de diversas áreas, mas pouco exploram seus desdobramentos em termos das práticas educacionais.

A orientadora foi avaliada como competente, responsável, organizada, prestativa, mas houve dificuldade, em determinados momentos, para conciliar todas as demandas do Programa, esteve ausente nas escolas no primeiro semestre e, durante a formação na UEPB sentiram falta de algumas temáticas, tais como educação especial. Todavia, todas as residentes tiveram oportunidade de conhecer experiências com esta modalidade, uma vez a Escola 1 e a Escola 2 têm alunos com deficiência e salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), e nas duas turmas de residência têm alunos com autismo, que são acompanhados pelas preceptoras e por cuidadoras contratadas pela SEDUC/CG. Ressalto que as 24 residentes também já cursaram a disciplina Educação Especial, uma vez que o curso de Pedagogia oferta os componentes Educação Especial I e II com 60 e 30 horas no sétimo e oitavo períodos, respectivamente.

Como afirma Silvestre e Valente (2014, p. 45), é proposta da Residência Pedagógica “uma nova forma de organizar os estágios desenhando um modelo articulado de aprendizagens teórico-prática do ofício mergulhadas no contexto da escola pública: a sala de aula, a escola e os sistema de ensino”. Para cumprir com os objetivos precisa contar com ações articuladas de três protagonistas: o residente, o preceptor e o professor-formador, em um processo de reflexão contínuo, que não necessariamente tenham que ter início no curso de formação das residentes.

Quanto à autoavaliação, consideraram que o Programa tem proporcionado uma experiência enriquecedora por meio da qual adquiriram novos conhecimentos e aperfeiçoamento, tendo oportunidade de conhecer as escolas e sua rotina de trabalho. Avaliam que se dedicaram para se relacionar bem com as equipes e com os estudantes. Como aspectos negativos citaram ter tido momentos de timidez, insegurança, ansiedade, dificuldade de lidar com as emoções e medo do novo. Das 18 respondentes, cinco avaliaram que deveriam ter pesquisado mais, trabalhado com atividade mais dinâmicas. Entendemos que a avaliação foi coerente, pertinente e apontaram dificuldades dentro dos padrões de normalidade para a situação. A autoavaliação é um aspecto dos processos de ensino e aprendizagem bastante relevante, porém como assevera Fernandes e Freitas (2008) ainda não faz parte da cultura escolar brasileira. Entretanto, para eles, se quisermos sujeitos autônomos, críticos, devemos ter consciência de que tal prática deve ser incorporada ao cotidiano dos planejamentos dos professores e do currículo.

As 18 respondentes (quatro da Escola 1; seis da Escola 2; e oito da Escola 3) avaliaram que o Programa entre bom e ótimo com predominância deste, alegando que todas as licenciaturas deveriam proporcionar essa oportunidade. Negativamente, sete avaliaram o rodízio, pois dificulta a adaptação às escolas, e das escolas fora de C. Grande/PB, devido à dificuldade de acesso. O curso de Pedagogia está localizado em C. Grande, mas várias delas residem em outras cidades como Lagoa Seca (, Remígio (39 km), Boqueirão (43 km), Alcantil (73 km), Juazeirinho (83 km). Portanto, nos dias de estágio necessitam se deslocar para duas cidades e dependem de ônibus contratados pelas prefeituras para transporte de estudantes.

Em pesquisa de 2016 sobre a reconstrução do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), constatamos (SALVINO, 2016) que, em geral, o nível econômico das famílias dos/as estudantes de Pedagogia fica dentre os mais baixos, quando comparados a outros cursos. No curso pesquisado, 79,3% das famílias dos/as estudantes tinham renda até três salários mínimos (R\$ 2.172,00) e apenas 0,8% acima de dez, de acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2014). Comparando dados nacionais, apenas 5% das famílias têm renda acima de dez salários, enquanto Medicina chega a 44%, Odontologia 28%, Direito 24% e Psicologia 16% (RISTOFF, 2014). Portanto, necessitam trabalhar desde muito jovens ou necessitam de programas assistenciais e de bolsas de estudo (pesquisa, extensão e monitoria) para se manterem no curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o que foi descrito e analisado podemos inferir que os assuntos tratados no curso de formação foram de total importância e determinantes para à imersão das residentes às escolas, bem como à formação em integral das futuras professoras. Faz-se necessário compreender que a docência se encontra numa constante transformação, em que o modelo tradicional de professor ainda persiste, mas que convive com novas concepções e propostas de trabalho.

Os ambientes formativos das escolas apresentam condições de trabalho bastante diferenciadas, que geraram determinadas dificuldades, que são responsabilidade apenas da docente, mas do poder público que mantém a comunidade numa escola cuja estrutura é inapropriada, bem como é responsável pela orientação e coordenação do projeto pedagógico. As diferenças geraram dificuldades, mas possibilitaram uma série de reflexões relevantes acerca dos aportes teórico-metodológicos, das dinâmicas de trabalho e da gestão das salas de aulas adotados pelas preceptoras. Assim como, possibilitou a estas repensar determinados aspectos.

Diferentemente dos estágios obrigatórios, estudantes e professores do PRP optam por participar e passam por um processo de seleção, o que interfere nas relações interpessoais, na aceitação e acompanhamento das residentes nas escolas. Reconhecemos que as críticas feitas por entidades como ANPED, ANFOPE, CNTE e outras são pertinentes, que há uma associação com as teorias instrumentais de currículo, todavia a BNCC á encontra-se aprovada, desafiando às comunidades a desenvolverem estratégias para sua implementação, cabendo às IES contribuírem com esse processo de maneira competente e crítica.

Reconhecemos que a BNCC é um documento de referência que, por si só, não tem poder para determinar as ações das escolas. E nenhum momento as residentes substituíram as professoras. Além disso, mediante as imprecisões e desmandos do atual governo, a Base pode ser uma referência importante para orientar os currículos e reivindicação de direitos à educação, caso contrário podemos perder toda a referência.

Concluimos que o Programa se apresenta como uma opção mais apropriada aos estágios obrigatórios, uma vez que oferta melhores condições formativas e de acompanhamento como formação e planejamento sistemático; possibilita interação mais apropriadamente a academia e as escolas de educação básica; facilita o acesso às escolas, garantindo bolsas (ajuda de custo em dinheiro) para estudantes, preceptoras e coordenadores), uma vez que nas licenciaturas encontram-se em sua maioria pessoas de baixa renda.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED. **Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC!** Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entidades-se-posicionam-contrarias-padronizacao-e-controle-impostos-pelo-programa-de-residencia>. Acesso em: 25 set. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- _____. Ministério da Educação. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: MEC, 2013.
- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- _____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 38**, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília: MEC/CAPES, 2018.
- _____. Ministério da Educação. FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS Luiz Carlos. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: MEC, 2007.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional de Desempenho de Estudantes**. Brasília: INEP, 2014.
- CASTRO, Paula almeida de. Atualizações na profissão docente: PIBID/UEPB - introdução. _____ (Org.). **Atualizações na profissão docente: PIBID/UEPB**. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2018. p. 7-12.
- CORSETTI, B. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa. In: **UNirevista**, v. 1, n. 1, p. 32-46, 2006. Disp.: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script>>. Acesso: 20 maio 201.
- GATTI, Bernadete Angelina (coord.); BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- MOMO, Mariangela; COSTA, Marisa Vorraber. Crianças escolares no século XXI. In: **Cadernos de pesquisa**, v.40, n.141, p.965-991, set./dez. 2010. Disponível em: [WWW.scielo.org](http://www.scielo.org). acesso em: 04 abr. 2019.
- MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do Movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. In: **Educação e Sociedade**, vol.38 nº.139 Campinas Abr./Jun 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00507.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2019.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de política. **Educação e Sociedade**, v. 27, nº 4, p. 47-6, jan./abr. 2006.

MÓNICO, Lisete. **A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa**. 2016. Disponível em: <http://cienciasecognicao.org/cecnudcen/wp-content/uploads/2018/03/A-Observação-Participante-enquanto-metodologia-de-investigação-qualitativa.pdf>. Acesso em: 28 set. 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. **Políticas de avaliação da alfabetização**: discutindo a Provinha Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, ANPEd, v.17, n.51, p.551-572, set.-dez. 2012.

PARAÍBA. Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Campina Grande/PB: UEPB, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Asus/Documents/PPC-Pedagogia.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

RIBEIRO, Roseane Albuquerque. **Tecnologias na educação**: uma análise na contemporaneidade. 1. ed. João Pessoa: Editora UFPB, 2013.

SALVINO, Francisca Pereira; MACEDO, Lenilda Cordeiro de. Democracia que temos/queremos, mediante o conservadorismo nas políticas educacionais. **Revista Teias**, v. 17, n. 47, out.-Dez., 2016. DOI: 10.12957/teias.2016.25879. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25879/19202>. Acesso em: 12 out. 2019. p. 21-41.

SILVA, Fabrício Oliveira da. A institucionalização do PIBID no cenário das universidades baianas. **Anais... XVII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica, XIII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação e III Encontro de Iniciação à Docência**. São José dos Campos, SP: Universidade do Vale do Paraíba, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Asus/Desktop/CONEDU-EBOOK/ARTIGO%20PIBID%20-UNEB.pdf>. Acesso em: 28 set. 2019.