



Revista de estudios y experiencias en educación

ISSN: 0717-6945

ISSN: 0718-5162

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

Caporal Dantas Costa, Carolina; da Rocha Vieira Gonçalves, Suzane
Residencia pedagógica y pragmatismo en la formación docente
Revista de estudios y experiencias en educación, vol. 19, núm. 41, 2020, pp. 307-321
Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

DOI: <https://doi.org/10.21703/rexe.20201941caporal17>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243165542018>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEV
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

A residência pedagógica e o pragmatismo na formação docente

Carolina Caporal Dantas Costa^{*a} y Suzane da Rocha Vieira Gonçalves^b

Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, Brasil

Recibido: 24 de febrero 2020

Aceptado: 22 de julio 2020

RESUMO. Este estudo objetiva discutir a proposta do Programa de Residência Pedagógica (PRP), relacionado à Política Nacional de Formação de Professores, apresentada pelo MEC em 18 de outubro de 2017. A proposta de Residência Pedagógica foi apresentada no governo de Michel Temer no ano de 2017, teve seu rumo incerto após uma breve descontinuidade em 2019 e foi retomada com o lançamento de um novo edital no ano de 2020. Destacamos que o atual contexto político e educacional do Brasil demanda discussões aprofundadas que busquem problematizar as concepções presentes nos projetos de formação docente em disputa. Intentamos no desenvolvimento desta pesquisa, analisar a proposta do Programa de Residência Pedagógica, bem como seus possíveis efeitos para a formação de professores no Brasil. O estudo se organiza em 4 seções, buscando uma retomada histórica da constituição da formação docente no país para a investigação acerca das concepções de formação docente presentes no PRP. A presente investigação está fundamentada na perspectiva metodológica da pesquisa qualitativa, a partir da análise documental e da análise de conteúdo. Com este estudo, foi possível perceber que o PRP vem ao encontro de premissas tecnicistas do fazer docente e demonstra em sua essência uma visão pragmática da formação de professores, entretanto, a autonomia universitária permitiu algumas iniciativas contra hegemônicas para a organização do projeto.

PALAVRAS-CHAVE. Formação de professores; residência pedagógica; políticas educacionais.

Pedagogical residence and pragmatism in teacher training

ABSTRACT. This study aims to discuss the proposal of the Pedagogical Residency Program (PRP), related to the National Teacher Education Policy presented by MEC on October 18, 2017. The Pedagogical Residency proposal was presented under the government of Michel Temer in the year 2017. This had an uncertain outcome after a brief interruption in 2019 and resumed with the launch of a new public notice in 2020. We highlight that the current political and education in Brasil demands in-depth discussions that seek to problematize the concepts in the teacher training projects in dispute. In the development of this research, we intend to analyze the proposal of the Pedagogical Residency Program, as well as its possible effects for the teacher training in Brazil. The study is organized in 4 sections, seeking a historical resumption of the constitution of teacher training in the country for research on the concepts of teacher training present in the PRP. This investigation is based on the methodological perspective of qualitative research, based on document analysis and content analysis. With this study, it was possible to perceive that the PRP meets the technique-focused premises of teaching practice and demonstrates in its essence a pragmatic view of teacher training, however, university autonomy had allowed some counter-hegemonic initiatives for the organization of the project.

^{*}Correspondencia: Carolina Caporal Dantas Costa. Dirección: Rua Antônio Simão Numa, 725, Cassino, Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil, CEP: 96207-650. Correos Electrónicos: ccaporal_@hotmail.com^a, suzanevieira@gmail.com^b.

KEYWORDS. Teacher education; pedagogical residence; educational policies.

Residência pedagógica y pragmatismo en la formación docente

RESUMEN: Este estudio tiene como objetivo discutir la propuesta del Programa de Residência Pedagógica (PRP), relacionado con la Política Nacional de Educação Docente, presentada por el MEC el 18 de octubre de 2017. La propuesta de residência pedagógica se presentó en el gobierno de Michel Temer en el año 2017. Esta tuvo un curso incierto después de una breve interrupción en 2019 y se reanudó con el lanzamiento de un nuevo aviso público en 2020. Destacamos que la política actual y la educación en Brasil exige debates en profundidad que busquen problematizar los conceptos presentes en los proyectos de formación docente en disputa. En el desarrollo de esta investigación, pretendemos analizar la propuesta del Programa de Residência Pedagógica, así como sus posibles efectos para la formación de docentes en Brasil. El estudio está organizado en 4 secciones, buscando una reanudación histórica de la constitución de la formación docente en el país para la investigación sobre los conceptos de formación docente presentes en el PR. La presente investigación se basa en la perspectiva metodológica de la investigación cualitativa, basada en el análisis de documentos y el análisis de contenido. Con este estudio, fue posible percibir que el PRP cumple con las premisas técnicas de la práctica docente y demuestra en esencia una visión pragmática de la formación docente, sin embargo, la autonomía universitaria permitió algunas iniciativas contra hegemónicas para la organización del proyecto.

PALABRAS CLAVE: Formación del profesorado; residência pedagógica; políticas educativas.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo visa discutir a proposta do Programa de Residência Pedagógica (PRP), que se articula à política de formação docente do governo Temer, divulgada pelo Ministério da Educação (MEC) em 18 de outubro de 2017. A nova política de formação de professores do MEC foi apresentada por meio de slides pela ex-secretária executiva do Ministério, a professora Maria Helena Guimarães de Castro. Segundo Guimarães, esta visava a ampliação da qualidade e do acesso à formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, e entre outras propostas, apresentava a criação do Programa de Residência Pedagógica.

Compreendemos que o debate acerca da residência pedagógica para a formação de professores não é algo novo. Desde os anos 2000, esta vem sendo discutida no país e até experienciada através de programas de residência no campo da formação de professores. Em sua maioria, se apresentam como experiências isoladas nos diferentes sistemas educativos. Dessa forma, existem grupos que defendem tal proposta assim como grupos contrários. Constituído pelos reformadores educacionais (Freitas, 2012), o grupo em defesa do PRP apresenta a ideia de que a qualidade da educação está intrinsecamente ligada a qualidade da formação do professor. Entidades nacionais ligadas a formação de professores, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), entre outras, questionam tal premissa e explicitam que o Programa de Residência Pedagógica se constitui a partir de uma formação docente pragmática, distanciada da proposta de residência da área da saúde e que busca substituir o estágio supervisionado.

A proposta do PRP emergiu em meio as tensões que demarcaram a implementação das novas políticas de formação de professores, pós 2016¹. No cenário atual, as disputas educacionais se acirraram com eleição de Jair Bolsonaro, que iniciou seu mandato em 2019, devido a isso, percebemos que as políticas educacionais no Brasil demandam discussões aprofundadas que busquem problematizar as concepções presentes nos projetos de formação docente em disputa. Dessa forma, intentamos no desenvolvimento deste estudo, analisar a proposta do Programa de Residência Pedagógica, bem como seus possíveis efeitos para a formação de professores no Brasil.

Os pressupostos que orientaram as análises neste estudo estão fundamentados na pesquisa qualitativa e na análise documental, tendo como objetivo compreender as concepções de formação docente que estão em disputa a partir da implementação do Programa de Residência Pedagógica nas Instituições de Ensino Superior (IES) a partir do ano de 2018.

Este artigo está organizado em 4 seções. A primeira explicita as metodologias utilizadas na pesquisa. Na segunda apresentamos um breve histórico da constituição da formação de professores no Brasil, as políticas de formação de professores brasileiras em vigor dos anos de 1990 para cá e a guinada das políticas educacionais a um rumo mais pragmático, principalmente após a mudança no direcionamento político do país com o golpe de 2016, onde retornam ao Estado parte do grupo político que estava no Ministério da Educação na década de 1990. A terceira seção visa apresentar a proposta do Programa de Residência Pedagógica, através da análise dos slides que apresentam a nova Política Nacional de Formação de Professores e do edital da CAPES nº 06/2018 que apresenta a proposta, procurando tecer relações entre a lógica dessa proposta e os caminhos da formação de professores no Brasil até aqui. A quarta e última seção propõe a discussão dos possíveis efeitos do Programa de Residência Pedagógica na formação docente no Brasil, os possíveis caminhos de resistência à lógica de formação presente no Edital do programa e sua descontinuidade enquanto política educacional, além de apresentar as considerações finais do estudo.

2. CAMINHOS DA PESQUISA

A presente investigação está fundamentada na perspectiva metodológica da pesquisa qualitativa, a partir da análise documental e da análise de conteúdo. Os autores que embasam a análise são Bogdan e Biklen (1994), no que diz respeito à pesquisa qualitativa e Bardin (2011) e Shiroma e Evangelista (2018) no que diz respeito a análise de conteúdo e a análise documental, respectivamente.

No desenvolvimento da pesquisa analisamos o Programa de Residência Pedagógica e seus possíveis efeitos enquanto política pública nacional para a formação de professores, considerando a discussão acerca das intencionalidades que perpassam a materialização da PRP para a formação de professores no Brasil.

Para análise utilizou-se o método da análise de conteúdo. Definida por Bardin (2011) como:

o conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (p. 48).

1. O golpe parlamentar sofrido pela ex-presidenta Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016, instituiu outros rumos para as políticas de formação de professores no Brasil onde a mudança no direcionamento político demarcou as reformas que viriam para a educação no país. É notório destacar que as reformas educacionais seguiram por caminhos neoliberais já que o, então, presidente Michel Temer representava uma agenda ancorada em concepções empresariais de educação.

Após o primeiro contato com os documentos a serem analisados, a chamada “leitura flutuante” por Bardin (2011), entramos na fase em que são elaboradas as hipóteses e os objetivos da pesquisa a partir da exploração do material e então, definidos os indicadores da pesquisa. Temos como indicadores da pesquisa: as concepções de formação de professores presentes no PRP; a vinculação do PRP à Base Nacional Comum Curricular; e, o alinhamento do PRP às políticas públicas educacionais de caráter neoliberal.

Compreendemos que a análise de conteúdo se baseia no estabelecimento de relações de correspondência entre os conteúdos textuais, portanto, constitui-se a partir da determinação dos sentidos. Dessa forma, consideramos na construção da análise as três fases da análise de conteúdo, sendo a primeira a pré-análise que é definida pela construção do corpus de análise, que Bardin (2011) define enquanto o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos processos de produção de interpretação e de inferência. Constituem o corpus de análise dessa pesquisa os slides que instituem a nova Política de Formação de Professores do Ministério da Educação e o edital da CAPES nº 06/2018 que faz chamada pública para a apresentação de propostas para o Programa de Residência Pedagógica.

Passamos, então, à exploração do material que é constituída pela descrição, sistematização e organização dos indicadores, previamente citados, em categorias de análise. A criação das categorias de análise decorreu a partir do processo de seleção de tópicos centrais para a discussão pretendida por essa pesquisa, sendo eles: “prática docente”, “teoria e prática”, “competências e habilidades” e “adequação dos currículos à Base Nacional Comum Curricular”, tais encontram-se em ambos os documentos analisados. Dado isso, foram possíveis aproximações entre os indicadores escolhidos, o referencial teórico da pesquisa e as inferências produzidas pelas autoras.

Por fim, passamos ao tratamento dos resultados que consistem nos processos de inferência e de interpretação (Bardin, 2011, p. 121). No desenvolvimento desses processos analíticos procuramos compreender o contexto de produção da mensagem através da realização de inferências (a comprovação ou não das hipóteses geradas pelos indicadores escolhidos), bem como o que ele representa no contexto da pesquisa, compreendendo o caráter subjetivo das significações produzidas. Dessa forma, apresentamos no capítulo “A Política Nacional de Formação de Professores e o Programa de Residência Pedagógica” a análise final dos indicadores e a utilização dos resultados obtidos em uma análise pautada por perspectivas teóricas que corroboram as significações produzidas.

Dessa forma, como compreendem Shiroma e Evangelista (2018) não se trata de entender o significado de determinado discurso contido num documento, nem de reproduzir suas proposições, mas de explicar a que veio (p. 94). Sendo, então, papel do pesquisador problematizar o documento, sua organização e sua argumentação questionando-se para qual fim este foi produzido, sem esquecer de encontrar nas significações produzidas o entendimento do que está posto, dos projetos em disputa e do caráter histórico em que esses são produzidos. Shiroma e Evangelista (2018) realizam um apontamento importante sobre a análise documental:

Esse compromisso nos afasta, pois, da ideia de que pesquisar política educacional corresponda necessariamente a avaliá-las. Não as estudamos para aferir se “funcionam”, se são melhores ou piores que as antecessoras, se produzem melhores resultados nem se vão conduzir à etérea “qualidade” da Educação ou à eficácia da escola (p. 88).

Portanto, é importante frisar que não pretendemos na análise atribuir caráter valorativo à política educacional analisada ou sequer avaliá-la, mas sim, compreender seu contexto histórico e como este manifesta as disputas postas na construção e na produção dos documentos de políticas educacionais para a formação docente.

3. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A intenção de nossa pesquisa é analisar o Programa da Residência Pedagógica que surgiu a partir da Política de Formação Docente apresentada pelo MEC em outubro de 2017. Logo, para realização da análise, compreendemos necessária uma retomada histórica acerca das políticas educacionais para a formação de professores no Brasil.

Nosso recorte foi a partir dos anos de 1990, onde a formação de professores passou a ser central nas discussões sobre a educação no país. O discurso que permeia tais discussões expressava uma forte necessidade de investimento na formação de professores, o qual teria como resultado a melhora da qualidade da educação no país. Dado isso, foram criadas diversas políticas de fomento à formação de professores, como programas de que refletiam na formação inicial e continuada dos docentes, tal como na carreira e no trabalho docente.

Os anos 1990 propunham reformas que visavam a construção de uma educação nacional orgânica sendo o dever do Estado oferecê-la enquanto educação pública e gratuita. É no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) que é instituída a Lei nº9.394/96 que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN). Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), tiveram papel primordial no processo de aprovação da LDBEN os movimentos de política externa dos Estados Unidos e da Inglaterra, assim como, organismos multilaterais internacionais como o Banco Mundial, a UNESCO, o PNUD, entre outros. Esses enfatizavam que as reformas educacionais eram necessárias para que a educação se adequasse às necessidades das transformações da sociedade. Em outras palavras, as reformas educacionais consolidaram o alinhamento das políticas educacionais às pretendidas políticas econômicas pelos reformistas neoliberais.

A LDBEN fez história no que cerne a formação de professores, pois passou a exigir professores com ensino superior, esses teriam 10 anos para se adequar à nova lei², o que se constitui um marco enquanto profissionalização da docência no país. Deu-se, então, a urgência de políticas públicas para a formação de professores, o que manifestou a necessidade de se pensar o currículo do ensino superior para os cursos de licenciatura, constituído, até então, pelos currículos mínimos. Dessa forma, urge a necessidade da discussão de diretrizes para a formação de professores.

O processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNs) se dá a partir da mesma correlação de forças presente na constituição histórica das políticas educacionais no país. Marcadas pela centralização do seu processo de construção nas mãos do MEC, as DCNs expressam o caráter reformista pretendido para a educação no país.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, aprovadas em 2002, buscavam romper com o modelo de formação vigente desde o período da Ditadura Militar, o dos currículos mínimos baseados no esquema 3+1, no qual o foco da formação docente ficava apenas no último ano do curso, onde eram desenvolvidas as práticas docentes. De certa forma, as DCNs expressaram alterações consideráveis no que diz respeito às identidades dos cursos de Licenciatura, pois, previam a formação docente através de processos autônomos estruturados por cursos com identidade própria (Brasil, 2002).

2. Prescrição regulamentada pelo Decreto nº 3.276/1999. Instituído em 7 de agosto de 2000, o Decreto nº 3.554/2000 dá nova redação para o § 2º dispondo que a formação de professores atuantes na educação básica, se dará, preferencialmente, em nível superior. Dessa forma, a obrigatoriedade de ensino superior para atuação na Educação Básica passou a não ser mais exigida.

A mudança de paradigma curricular expressada pela noção das competências nas DCNs atingiu diretamente as formas do ser professor. Como explicita Freitas (2002),

Estamos assim vivenciando, pelas políticas de formação, concepções que, pela desresponsabilização do Estado do financiamento público, pela individualização das responsabilidades sobre os professores, pela centralidade da noção de certificação de competências nos documentos orientadores da formação de professores, revelam um processo de flexibilização do trabalho docente em contraposição à profissionalização do magistério, condição para uma educação emancipadora das novas gerações. [...] Ao avaliarmos a política de formação de professores, podemos reafirmar que o aprimoramento da escola e a educação de nossas crianças, jovens e adultos se encontram comprometidos pelo desenvolvimento de diretrizes legais que privilegiam o aligeiramento e o rebaixamento da formação com cursos de menor carga horária em relação àquelas profissões mais valorizadas socialmente; privilegiam a formação descomprometida com a pesquisa, a investigação e a formação multidisciplinar sólida ao deslocar a formação da universidade e, em seu interior, das faculdades/centros de educação e cursos de pedagogia para os institutos superiores de educação e cursos normais superiores em instituições isoladas; privilegiam processos de avaliação de desempenho e de competências vinculadas ao saber fazer e ao como fazer em vez de processos que tomam o campo da educação em sua totalidade, com seu status epistemológico próprio, retirando a formação de professores do campo da educação para o campo exclusivo da prática (p. 161).

Dessa forma, tais mudanças paradigmáticas para a formação inicial de professores continuaram a consolidar o movimento reformador proposto pelas políticas econômicas neoliberais que argolavam a educação básica as estratégias organizacionais da iniciativa privada e às exigências do mundo do trabalho.

Em 2002, com eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para a Presidência da República, de certa forma, se mantém o ideário reformista do governo FHC. Ainda que algumas políticas educacionais se dirigissem a rumos mais progressistas, como expressam Anadon e Gonçalves (2018) é mantido o movimento de descentralização das práticas de gestão, empreende-se mais estímulo e autonomia na condução dos processos educacionais, discutem-se tempos, espaços, currículos desde a diversidade de realidades regionais. As mudanças se explicitam pouco a pouco no cenário nacional ainda que representem, de forma acertada, os embates postos em sociedade.

Em 2009, por meio do Decreto nº 6755/2009, foi lançada a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada (Brasil, 2009). Esta tem como fundamento, em princípio, a formação docente, inicial e continuada, para todas as etapas da educação básica enquanto compromisso público do Estado. Destaca, entre outros aspectos, a formação continuada enquanto componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente (Brasil, 2009). Estas reforçam a importância, já expressada nas DCNs de 2002, do currículo específico na construção da identidade das licenciaturas, o que pressupõe uma maior autonomia dos cursos de Licenciatura.

No que diz respeito à formação inicial dos profissionais do magistério, a CAPES coordenou um dos mais relevantes projetos de fomento de iniciação à docência, que concedia bolsas a estudantes dos cursos de Licenciatura e promovia a integração da educação básica com o ensino superior, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), instituído através da Portaria

Normativa nº 122 de 16 de setembro de 2009. Ainda em parceria com o MEC, a CAPES passou a coordenar programas de extensão, aperfeiçoamento, especialização que resultaram na implementação do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) pela Portaria Normativa nº 09 de 30 de julho de 2009 da Rede Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (RENAFOR) pela Portaria nº 1.328 de 23 de setembro de 2011 e do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) pelo Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006.

Esses programas de fomento buscavam atentar para os ideários de qualidade estabelecidos pelas definições de qualidade determinadas pelos organismos multilaterais nas reformas dos anos de 1990. Ainda que buscassem atender também às demandas da sociedade, que ansiava por uma Educação Básica de qualidade. Dessa forma, destacamos as intenções do MEC nessas ações de fomento à formação de professores.

O PARFOR surgiu enquanto ação que implementou turmas especiais de Licenciatura, para docentes da rede pública que não possuíam graduação, Segunda Licenciatura, para docente da rede pública que possuía licenciatura em área diferente de sua atuação em sala de aula e Formação Pedagógica, para docentes da rede pública que não possuíam licenciatura. O PARFOR aparece como uma alternativa para a equidade no acesso de professores da educação básica à formação superior.

O programa com mais destaque frente às ações do MEC foi o PIBID que buscou a integração entre Educação Básica e Ensino Superior, pois propõe ao futuro docente vivenciar as diferentes facetas de uma sala de aula, sendo assim, este ao vivenciar a prática, aprende a articulá-la com a teoria, para que no futuro não caia na armadilha de dissociar as duas, partindo do pressuposto que a teoria e a prática devem caminhar juntas. O PIBID se consolidou, com o passar dos anos, um dos maiores programas de fomento à formação de professores no Brasil.

Em 2015, através da Resolução CNE/CP nº 2/2015, foram aprovadas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada que, entre outros pontos, apresentam avanços acerca das discussões sobre formação docente.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015, em uma de suas principais atribuições, dispõe sobre o aumento da carga horária para os cursos de licenciatura, estes passam a ter um acréscimo de 400 horas, passando de 2800 horas como mínimo para efetivação de integralização do curso para 3200 horas. A inclusão de seções que tratem da formação continuada e da valorização profissional foi outro destaque presente na resolução, uma vez que buscou maior organicidade ao tema da formação e trabalho docente.

Em 2016, o Decreto nº 6755/2009 foi revogado, quando foi instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica através do Decreto nº 8752/2016, este manteve as políticas de formação inicial e continuada e se apresenta em concordância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica. É sinalizada a permanência dos programas de fomento à formação de professores, ainda que anuncie a possibilidade de residência pedagógica (Anadon y Gonçalves, 2018, p. 44).

A nova Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica mal teve tempo para ser implementada já que logo após sua instituição a presidenta, na época, Dilma Rousseff foi afastada. O golpe parlamentar sofrido pela presidenta instituiu outros rumos para as políticas de formação de professores no Brasil onde a mudança no direcionamento político demarcou as mudanças que viriam para as políticas educacionais.

O então vice-presidente Michel Temer assume a Presidência do Brasil em agosto de 2016, e em seu discurso de posse já manifesta suas intenções para as políticas educacionais. Pertencente a um partido conservador e neoliberal, o MDB (Movimento Democrático Brasileiro), o ex-vice-presidente demonstra em seus discursos que a agenda do “novo” governo será alinhada com os ideais de seu partido. Então, é notório constatar que as transformações educacionais seguirão pelos caminhos neoliberais, sendo perceptível a presença de premissas reformistas no discurso defendido por Temer.

Em outubro de 2017, o MEC lançou a Política Nacional para a Formação de Professores, apresentada por meio de slides, cita sinteticamente ações, metas e o planejamento do governo para a formação docente. Nesses slides aparece a proposta do Programa de Residência Pedagógica.

O Programa de Residência Pedagógica surge inicialmente, conforme apresentado nos slides, como uma forma de modernização do PIBID. Esta proposta causou movimentos de resistência por parte de universidades e escolas que reivindicavam a manutenção do PIBID, bem como pela grande mobilização do FORPIBID - Fórum Nacional do PIBID, tais ações acabaram por garantir a continuidade do PIBID, ainda que este sofresse com alterações em seu formato, sendo também garantida a criação do PRP. Na nova configuração, o PIBID é direcionado para os dois primeiros anos dos cursos de licenciatura e o PRP para os dois últimos.

Na seguinte seção, nos dedicaremos à análise do PRP e suas relações com a constituição das políticas para a formação de professores no Brasil.

4. A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

A Política de Formação de Professores do MEC foi apresentada pela ex-secretária-executiva Maria Helena Guimarães de Castro e pelo, na época, ministro Mendonça Filho em outubro de 2017. O material de apresentação consistia em um conjunto de slides que procurou demonstrar as intenções do MEC para a formação docente no país, com a premissa “A qualidade das aprendizagens depende da qualidade do trabalho do professor”. É importante destacar que a Política Nacional de Formação de Professores não está respaldada por nenhum documento oficial, nem ao menos pela legislação brasileira.

Os slides afirmam, através da premissa, a existência de pesquisas que demonstram que, entre os fatores que podem ser controlados pelas políticas educacionais, o professor é o maior responsável pelo desempenho dos alunos. Salientam, ainda que de forma velada, ao afirmar que a qualidade da formação corresponde à qualidade da educação que o professor é o total responsável pelo “mau desempenho da educação no país”, ignorando, assim, as desigualdades sociais, culturais e econômicas postas.

Ainda que não apresentem as pesquisas mencionadas, responsabilizam a prática docente, em sua totalidade, pela qualidade das aprendizagens desenvolvidas na escola. Ignorando outros fatores que compreendem o trabalho docente, como a desvalorização dos profissionais de educação, a má remuneração do trabalho docente e as deficiências no plano de carreira e no trabalho docente. E que os resultados educacionais estão vinculados a diversos fatores que envolvem aspectos sociais e culturais dos estudantes, bem como aspectos internos como as condições de recursos e infraestrutura das escolas, para além do trabalho dos professores, o qual não negamos como importante para a qualidade educacional.

Como apresentado nos slides, a Política Nacional de Formação de Professores de 2017 atende aos princípios estabelecidos na Constituição Federal de 1988, na LDBEN 9.394/96, no Plano Nacional de Educação (PNE) e na Resolução do CNE/CP nº 2/2015. Os slides destacam como elementos centrais da política: 1) O regime de colaboração entre União, redes de ensino e instituições formadoras; 2) A visão sistêmica (compreensão da relação entre União, redes de ensino e instituições formadoras enquanto um sistema); 3) A articulação entre a instituição formadora e as escolas da educação básica; 4) O domínio dos conhecimentos previstos na BNCC (Base Nacional Comum Curricular); 5) A articulação entre teoria e prática; 6) A interdisciplinaridade, a interculturalidade e a inovação e 6) A formação humana integral.

A Política de Formação Nacional tem como dimensões a formação inicial e a formação continuada, sendo apresentado como orientador do planejamento dessas dimensões, um diagnóstico geral da educação no país através dos resultados em avaliações nacionais. Este explicita que tais resultados apontam a persistência de problemas na aprendizagem. Ainda destaca que tais estratégias foram construídas a partir de uma análise que concluiu a baixa qualidade da formação inicial dos professores no país, pois esta possui um histórico de conteúdos fragmentados, o que reflete na desvalorização dos conteúdos didático-pedagógicos, em currículos extensos com ausência de atividades práticas e em estágios curriculares sem planejamento e sem vinculação com as redes de ensino. Entre outros pontos, enfatiza a importância da nova política no futuro da educação no país, pois esta resultará em um melhor desempenho dos estudantes nas avaliações nacionais.

O discurso posto se assemelha as premissas das reformas educacionais dos anos 1990, visto que o discurso que permeava tais reformas expressava uma forte necessidade de investimento na formação de professores que resultaria na melhoria da educação, tal como em um melhor desempenho nas avaliações nacionais. Do mesmo modo, que se percebe a lógica de financiar apenas o que dá retorno, o que pressupõe o caráter neoliberal dessa proposta.

É perceptível que o MEC apresenta tal política e suas ações de forma ambígua ao não se aparelhar de documentos que corroborem suas perspectivas. Isso se constitui enquanto forma de incorporar o discurso posto a ideia de que este seria efetivo. Neste sentido, compreendemos que este estudo nos coloca no papel de investigar tais proposições e suas pretensões de aplicação. Dessa forma, é importante situar que este estudo está focado nas proposições do PRP enquanto política pública educacional, dado isso, passamos a sua investigação.

A implementação do programa se baseia na melhoria na formação de professores e no rompimento da dicotomia entre teoria e prática, julgada estar presente nos cursos de licenciatura no país. O ex-ministro Mendonça Filho em coletiva de apresentação da Política Nacional da Formação de Professores e do Programa de Residência Pedagógica justifica que “um bom professor precisa ter um bom conteúdo e um bom aprendizado dentro da sala de aula, mas ele precisa de uma boa prática, que se adquire dentro da sala de aula”, discurso caracterizado por premissas pragmáticas na concepção do fazer docente.

Este deveria ser aderidos pelas IES em colaboração com as redes públicas de ensino, em um primeiro momento, o PRP previa a abertura de 80 mil bolsas, mas as mobilizações do FORPIBID em favor da manutenção do PIBID, resultaram na reconfiguração do RP que passou a dividir as bolsas com o PIBID. Cabe aqui ressaltar que o PIBID prevê ações variadas nas escolas, previamente elaboradas e que se dão através do desenvolvimento de projetos articulados ao projeto

institucional submetido ao MEC, já o PRP prevê a experiência de uma regência³ supervisionada em sala de aula.

O PRP tem como premissa a valorização da profissão docente, a partir de uma formação inicial com qualidade. Propõe um profissional da educação qualificado pelo processo de práticas de ensino-aprendizagem desenvolvidas durante a graduação. Por isso, segundo seus elaboradores, a residência aparece enquanto caminho da amplitude do conhecimento prático do professor e visa modernizar a Educação Básica, tendo o professor como principal agente de transformação. Propõe uma maior articulação entre teoria e prática através da vivência nas escolas, trata ainda sobre o domínio da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) articulado às práticas docentes. E se apresenta enquanto concretização de demandas antigas de diálogos entre o CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação), a UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) e o MEC (Ministério da Educação).

O Edital CAPES nº 06/2018 realizou a chamada pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (CAPES, 2018), e teve como objetivo selecionar Instituições de Ensino Superior (IES) para a implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de Educação Básica (CAPES, 2018), no que diz respeito ao Programa de Residência Pedagógica. Pelo edital, o PRP conta com 45 mil cotas de bolsa para estudantes de licenciaturas que estejam cursando do 5º ao 8º semestre da graduação.

O edital em sua segunda disposição já manifesta o fundamento dos objetivos e das funcionalidades do PRP:

2.1 O Programa de Residência Pedagógica visa:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que **fortaleçam o campo da prática e 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;

[...]

IV. **Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** (CAPES, 2018).

A premissa “exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente” (CAPES, 2018) presume um viés pragmático da prática docente, onde o professor pauta sua prática, não no desenvolvimento de uma unidade-teórico prática, mas sim, em processos fragmentados que se dão através da potencialização de competências e habilidades. Compreendemos que o processo de formação docente se constitui a partir da apropriação e da construção de uma identidade

3. O Edital do Programa de Residência Pedagógica explicita a proposta de regência enquanto a imersão do estudante de licenciatura em processos e situações que promovam a experimentação e a vivência da docência em sala de aula, este processo “[...] incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica específica, da gestão da sala de aula, planejamento e execução de atividades, planos de aulas, sequências didáticas, projetos de ensino e atividade de avaliação da aprendizagem dos alunos;” (CAPES, 2018).

docente, pautada no desenvolvimento de uma unidade teórico-prática traçada por perspectivas de apreensão do conhecimento e dos instrumentos da atividade pedagógica. Como explicita Ramos (2002):

No contexto de mudanças [...] a qualificação tem sido tensionada pela noção de competência, em razão do enfraquecimento de suas dimensões conceitual e social, em benefício da dimensão experimental. A primeira porque os saberes tácitos e sociais adquirem relevância diante dos saberes formais, cuja posse era normalmente atestada pelos diplomas. A segunda porque, em face da crise do emprego e da valorização de potencialidades individuais, as negociações coletivas antes realizadas por categorias de trabalhadores passam a se basear em normas e regras que, mesmo pactuadas coletivamente, aplicam-se individualmente. A dimensão que se sobressai nesse contexto é experimental. A competência expressaria coerentemente essa dimensão, pois, sendo uma noção originária da psicologia, ela chamaria a atenção para os atributos subjetivos mobilizados no trabalho sob a forma de capacidades cognitivas, sócio-afetivas e psicomotoras (p. 407).

Ao tratar sobre a necessidade de se proporcionar o desenvolvimento de novas competências profissionais ligadas somente à prática, o PRP atribui ao papel do professor um caráter tecnicista que visa apenas o desenvolvimento de habilidades e desloca o lugar do conhecimento enquanto apropriação da realidade. Moraes (2003) expressa tal lógica:

[...] lança a hipótese de que a proposta oficial de instituir um novo profissionalismo docente articula-se à ideologia disseminada no campo educacional, o gerencialismo. Tal conjugação visa a “desintelectualização” do professor, modelando um perfil de profissional competente tecnicamente e inofensivo politicamente, um expert preocupado com sua avaliação e suas recompensas (p. 13).

O discurso de implementação do PRP está diretamente ligado à visão de que a formação inicial não está pautada em processos de desenvolvimento de uma unidade teórico-prática, o que supõe uma visão reducionista da formação de professores desenvolvida nas IES. O PRP vem ao encontro das premissas que propõem para a formação de professores um manual de como fazer, ao invés, de proporcionar que o processo formativo seja constituído pela valorização das vivências em sala de aula e sua integração com os conhecimentos teóricos. Isto se explicita quando o PRP em suas abordagens e ações obrigatórias recorre a apropriação analítica da BNCC, de seus princípios e fundamentos.

O modelo de projeto institucional a ser desenvolvidos pelas IES proposto no edital do PRP põe a exigência de estes submetidos enquanto propostas, estejam alinhados à BNCC, o que demonstra que o MEC busca, de certa forma, determinar o currículo das licenciaturas, retirando a autonomia universitária, isto está explicitado no edital quando este expressa, claramente, a ação de induzir as IES a adequarem suas licenciaturas à BNCC, além do fato, que tais premissas envolvem enquanto consequência a reformulação curricular da educação básica, já que essa terá de atender às competências da BNCC.

A BNCC se apresenta enquanto normatizadora das competências a serem alcançadas nas avaliações nacionais e ao regular a formação docente firmará para a educação, novamente, uma pedagogia de resultados que objetivará apenas o financiamento do que traz retorno. Isso reflete, não apenas, na constituição da formação docente, mas na responsabilização dos docentes e das instituições formadoras pela qualidade da educação, visto que, o ex-ministro da Educação afirma que “a qualidade das aprendizagens é dependente da qualidade do trabalho do professor”. Com

a responsabilização da qualidade da Educação Básica recaindo sobre os docentes formadores sofreremos com processos de responsabilização e culpabilização que resultarão na desvalorização do trabalho docente e na falta de investimento para a educação.

A tentativa do MEC de fazer as IES se comprometerem-se a validar o PRP enquanto estágio obrigatório demonstra uma interferência planejada do MEC visando a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos de Licenciatura vinculados à BNCC, o que fere a autonomia universitária e desvincula a formação docente de projetos de docência críticos.

A organização do PRP se apresenta dentro do edital, de forma bastante fechada, isto demonstra que o espaço de autonomia dado as IES para pensar o programa é limitado, o que nos faz pensar o programa enquanto uma política de regulamentação dos currículos dos cursos de Licenciatura nas IES, fugindo da noção de formação emancipadora. O edital, também, estabelece um mínimo de alunos, o que se expressa enquanto uma problemática para certas licenciaturas, como Química, Física e Matemática que, tradicionalmente, não possuem um número elevado de estudantes concluintes. Isso atenta para o fato de que algumas licenciaturas são marcadas pela baixa procura, ou, possuem dificuldade de permanência de estudantes no curso, tal perspectiva, remete a de financiar-se apenas aquilo que dá resultado. Esses indicativos ajudam a consolidar o argumento de que alguns cursos de instituições públicas não se sustentam, e por isso, não devem ser financiados.

O projeto do PRP se constitui a partir de concepções precisas de “educação”, “qualidade da educação” e de “formação docente” que visam a profissionalização docente por intermédio da práxis⁴. Visto que é fundado em premissas pragmáticas de práxis, já que objetivam a constituição simplista de um saber fazer docente:

O professor, formado sob as condições propostas pela epistemologia dessa prática, própria das políticas educacionais atuais, ao assumir o caráter de espontaneidade da sua atividade, reduz o saber profissional a mera aquisição de informações e dados que não ultrapassam o nível do senso comum, não permitindo apreender as articulações históricas existentes entre o trabalho educativo e a apropriação do conhecimento socialmente elaborado (Scalcon, 2008, p. 45).

Tal política de formação expressa o caráter reformista presente nas políticas públicas implementadas e profere concepções neoliberais de educação que objetivam a construção de um saber docente técnico, desarticulado das práticas sociais e humanas e acaba por engessar a formação docente:

[...] as políticas de formação sustentadas por uma concepção que nega o conhecimento objetivo como representação possível do real, a verdade, a razão e os valores universais, desvalorizam o trabalho educativo, visto que o tipo de qualificação por elas oferecido se caracteriza pelo esvaziamento de conteúdos teóricos e científicos, em favor da imediata circunstancial das práticas sociais e pedagógicas vividas. Por conseguinte, uma preparação profissional alicerçada numa concepção relativista e empiricista de conhecimento enclausura a formação na atividade prática do professor por fundar-se em ações ensimesmadas, individualizadas e individualizantes. (Scalcon, 2008, p. 49).

4. Nesse estudo, tomamos como conceito de práxis o que aponta Frigotto (1994, p. 81) “A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas no processo de conhecimento: teoria e ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação”.

Os possíveis efeitos do PRP se anunciarão aos poucos, em processos de sucateamento das instituições públicas de formação inicial através do corte de investimentos, de culpabilização e responsabilização da formação inicial pela má qualidade da Educação Básica no país, de desvalorização docente e, principalmente, em processos de concessão das instituições públicas à iniciativa privada. O efeito que o governo federal pretendia com o PRP, de qualificação educacional, provavelmente se apresentará gradualmente, uma vez que foram poucas as IES que aderiram ao programa e sua breve descontinuidade em 2019 impossibilitou uma maior incidência no sistema educativo, ainda que em janeiro de 2020 o PRP tenha sido retomado com o lançamento de um novo edital.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso das políticas educacionais no Brasil é marcado pela descentralização do Estado no que cerne a educação, ainda que em momentos históricos, esta ganhe centralidade na implementação das políticas públicas. As decisões educacionais concentradas nas mãos da iniciativa privada, de órgãos internacionais, de governistas direcionados por uma lógica capitalista acabam propondo ao Estado a responsabilidade de uma educação pública, gratuita e de qualidade, o que reflete diretamente na constituição da formação docente.

As políticas educacionais se constituem em meio às disputas em sociedade e acabam por refletir os interesses hegemônicos do capital. Ao analisar e interpretar uma política educacional é de extrema necessidade uma consciência crítica e aproximada da realidade vivida em sociedade, sem ignorar todos os contextos que a constituem, pois, não podemos cair em premissas salvacionistas de educação. Compreender os processos educativos em sua essência, é transcender às perspectivas de formação docente pragmáticas. Pois esta, ao ser baseada em práticas pragmáticas que visam apenas o alcance de competências e bons resultados em avaliações nacionais, perde seu significado e incute nas subjetividades docentes que a estas competem apenas técnicas. O PRP vem ao encontro dessa premissa e demonstra em sua essência a visão pragmática da formação de professores.

As resistências se encontram nas universidades que ao disputarem as subjetividades docentes com as premissas tecnicistas possibilitam o desenvolvimento de produção de conhecimento e crítica. Ainda se apresentam nos movimentos de resistências as entidades, associações e sindicatos que têm como papel fomentar a participação das universidades e escolas nesses movimentos, propondo pensarmos o programa através de uma articulação orgânica entre as redes de ensino. Dessa forma, destacamos a carta de posicionamento escrita pelas entidades educacionais como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), a Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA), a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, a Ação Educativa, o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM), a Rede Escola Pública e Universidade (REPU) e a Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC) sobre o Programa de Residência Pedagógica, esta explícita, de forma objetiva os intentos do MEC ao anunciar tal política:

O discurso de MEC/Capes que celebra a sinergia entre escola e universidade encobre o fato de que o Programa de Residência Pedagógica é uma tentativa de desconstrução

de projetos de formação inicial comprometidos com a docência como atividade intelectual e criadora. Isso tem efeitos profundamente desprofissionalizantes nos cursos de Licenciatura, seja por induzir que estudantes em processo de formação sejam responsáveis por aulas nas escolas, seja porque a vinculação do Programa com a BNCC visa formar professores para uma docência reprodutivista, desprovida de autonomia intelectual e incapaz de reconhecer as diferentes realidades em que os processos educativos tomam forma e lugar (Carta de posicionamento das entidades, 2018).

O PRP ao ignorar a concepção de formação docente em sua totalidade, exprime sua objetivação enquanto política de regulamentação. A Residência Pedagógica enquanto política teria premissas positivas se compreendesse a formação docente sua totalidade, e estivesse pautada no desenvolvimento de uma sólida formação docente e na valorização da carreira docente. Ao pôr em xeque a formação docente desenvolvidas nas IES e a autonomia universitária responsabiliza os docentes formadores e os projetos institucionais das IES pelos rumos da educação básica no país.

Tais perspectivas se alinham a políticas neoliberais, que vem ganhando espaço em nível mundial e procuram justificação para se estabelecerem enquanto futuro da educação. O PRP demonstra em suas concepções, seu caráter neoliberal, pois parte de uma ideia de educação ligada a capacitação e ao atendimento de demandas, buscando enquanto produto final a eficiência e a aplicabilidade de habilidades.

A problematização acerca da proposta de Residência Pedagógica nos remete à constituição das políticas educacionais no Brasil, pois, demonstra premissas já adotadas na implementação de agendas governistas argoladas com concepções empresariais de educação. Os interesses do capital parecem guiar a formação de professores à um viés de profissionalização que visa a constituição do professor enquanto um técnico do saber.

REFERÊNCIAS

- Anadon, S. B., y Gonçalves, S. da R. V. (2108). "Uma ponte para o Futuro": (des)continuidades nas políticas de formação de professores. *Momento: Diálogos em Educação*, Rio Grande, 27 (2), 35-57.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bogdan, R. C., y Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto – Portugal. Porto Editora.
- Brasil (2002a). *Conselho Nacional de Educação*. Resolução CNE/CP n. 1/2002.
- Brasil (2002b). *Conselho Nacional de Educação*. Resolução CNE/CP n. 2/2002.
- Brasil (2009). *Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e dá outras providências*. Brasília, DF.
- Brasil. (2015). *Conselho Nacional de Educação*. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, DF.
- Brasil (2017). *Ministério da Educação. Política Nacional de Formação de Professores. 21 slides*. Recuperado de <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf/file>>.

- CAPES (2018). *Edital nº 06, de 2018. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica*. Brasília, DF. Recuperado de <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-esidencia-pedagogica.pdf>>.
- Carta de posicionamento das entidades em relação a Residência Pedagógica. Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC! Recuperado de <<http://www.anped.org.br/news/entidades-se-posicionam-contrarias-padronizacao-e-controle-impostos-pelo-programa-de-residencia>>.
- Freitas, H. C. L. de. (2002). Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação, Campinas*, 23(80), 136-167.
- Freitas, L. C. de. (2012). Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade, Campinas*, (33)119, 379-404. Recuperado de <<http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302012000200004>>.
- Frigotto, G. (1994). *O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez.
- Moraes, M. C. M de. (2003). (Org.). *Iluminismo às Avessas: Produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Ramos, M. N. (2002). A Educação profissional pela pedagogia das competências: para além da superfície dos documentos oficiais. *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação, Campinas*, 23(80), 405-427.
- Scalcon, S. (2008). O Pragmatismo Epistemológico e A Formação do Professor. *PerCursos, Florianópolis*, 9(2), 35-49.
- Shiroma, E. O., Moraes, M. M. de., y Evangelista, O. (2002). *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Shiroma, E., y Evangelista, O. (2018). Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, G.; Rummert, S. M., y Gonçalves, L. *Trabalho e Educação: interlocuções marxistas*. 1ª Ed. (pp. 87-124). Rio Grande: Editora da FURG.