

FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS(AS) PELO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Victória Viana Santos¹

¹Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Sorocaba, São Paulo, Brasil. Bolsista CNPq.

victoriavianasantos9@gmail.com.

Resumo: O presente trabalho busca discutir as concepções pedagógicas presentes no Programa Residência Pedagógica (PRP) a partir da pedagogia histórico-crítica. Para isso, identifica-se a constituição do pensamento de Dermeval Saviani acerca das concepções pedagógicas, apresenta-se a proposta formativa do programa e analisam-se as concepções que sustentam o PRP à luz da pedagogia histórico-crítica, considerando como recorte a formação do(a) pedagogo(a). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental (Marconi; Lakatos, 2003). A análise fundamenta-se na Análise de Discurso (Orlandi, 2015). Conclui-se que o programa tem como base a concepção pedagógica produtivista e que a defesa do curso de Pedagogia como espaço da educação pública no ensino superior constitui um meio de resistência.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica. Concepções pedagógicas. Formação de pedagogos(as).

Introdução

No campo da educação, os projetos formativos apresentam concepções pedagógicas que revelam como se compreende a relação entre educação e sociedade. Desse modo, o presente estudo tem como objeto as concepções pedagógicas presentes nos documentos normativos do Programa Residência Pedagógica (PRP). Como recorte de investigação, a discussão delimitou-se à formação do(a) pedagogo(a).

Com essa premissa, é preciso esclarecer que “concepções pedagógicas” é uma expressão convergente a “ideias pedagógicas”, sendo “pedagógica” o modo de proceder, de realizar o ato de educar. As ideias educacionais referem-se às concepções sobre a educação, que podem surgir da análise do fenômeno educativo, com o objetivo de explicá-lo, ou derivar de determinadas concepções sobre o ser humano, o mundo ou a sociedade, interpretadas na perspectiva do fenômeno educativo. As ideias pedagógicas, por sua vez, são as ideias educacionais compreendidas não em sentido próprio, mas na forma como se manifestam no movimento real da educação, ou seja, constituem a própria base da prática educativa (Saviani, 2019).

Para Silva e Cruz (2018), propostas formativas apresentam um meio de conceber o objeto a que se dedicam. Assim, o Programa Residência Pedagógica (PRP) guarda uma concepção de formação docente. Nesse sentido, questiona-se: qual concepção pedagógica orienta o Programa Residência Pedagógica à luz da formulação de Dermeval Saviani?

Em relação aos aspectos metodológicos, trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica. Na pesquisa documental as informações são coletadas em documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina fontes primárias. A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange materiais produzidos em relação ao tema do estudo (Marconi; Lakatos, 2003). Além disso, adotamos a Análise de Discurso (Orlandi, 2015), assumindo o aspecto político do discurso, considerado o lugar de observação da articulação entre língua e ideologia, compreendido como espaço de produção e de identificação de sentidos pelos sujeitos, permitindo interpretar as interações entre as pessoas e a realidade.

Para responder ao problema da pesquisa, objetivamos, a partir da identificação das concepções pedagógicas elaboradas por Dermeval Saviani, analisar as concepções presentes nos documentos normativos do Programa Residência Pedagógica. Para isso, buscamos: (a) apresentar as concepções pedagógicas a partir da formulação de Dermeval Saviani; (b) discutir a proposta formativa do Programa Residência Pedagógica; e (c) analisar as concepções que sustentam o Programa Residência Pedagógica à luz da pedagogia histórico-crítica, considerando a formação do(a) pedagogo(a).

Breve constituição do pensamento de Dermeval Saviani sobre as concepções pedagógicas

Considerando que Dermeval Saviani (2013, 2018, 2019, 2021) apresenta uma profunda produção sobre as principais concepções pedagógicas no campo da educação brasileira, adotamos suas ideias como referencial, porque fundamentadas no materialismo histórico-dialético. O autor elaborou, originariamente, a pedagogia histórico-crítica, uma teoria pedagógica que considera o fenômeno educativo a partir de seus condicionantes objetivos, reconhecendo a possibilidade de transformação e de superação das formas dominantes de educação.

Para realizar a análise das teorias da educação, Saviani (2018) assume o critério de criticidade, apresentado originalmente no livro *Escola e Democracia*. Para tanto, o autor compreende a percepção dos condicionantes objetivos como importante para a análise do fenômeno educativo, dividindo as teorias em dois grupos. No primeiro grupo estão a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista, consideradas “teorias não críticas”, que compreendem a educação como autônoma em relação à sociedade, ou seja, buscam compreender a escola a partir dela mesma.

No segundo grupo estão “a teoria do sistema de ensino como violência simbólica”, de Bourdieu e Passeron, a “teoria da escola como Aparelho Ideológico de Estado”, de Althusser e a “teoria da escola dualista”, de Baudelot e Establet, que são as “teorias crítico-reprodutivistas”, ou seja, esforçam-se para compreender a educação a partir de seus condicionantes objetivos, mas entendem que a função da educação é reproduzir as relações sociais. Portanto, não compreendem a educação como espaço de transformação das ideias dominantes, dos sujeitos e do mundo, pois não acolhem a escola como lugar de contradição e de luta política (Saviani, 2018).

Tais teorias manifestam, na forma de “pedagogias”, a materialidade das principais concepções pedagógicas presentes na educação brasileira, conforme apontado a seguir:

Do ponto de vista da Pedagogia, é possível dividir as concepções em duas tendências (Saviani, 2021). A primeira pode ser constituída pelas correntes pedagógicas que evidenciam a teoria em detrimento da prática, chegando a dissolver a prática na teoria. A segunda tendência abrange as correntes que submetem a teoria à prática e, no limite, dissolvem a teoria na prática. No primeiro grupo, estariam as variações da pedagogia tradicional. No segundo grupo, é possível situar as diversas formas de pedagogia nova. Em síntese, no primeiro caso, a questão central são as teorias de ensino e, no segundo, o destaque recai sobre as teorias da aprendizagem. Na primeira tendência, a problemática reside em “como ensinar”, o que leva à busca de métodos de ensino. Para a segunda tendência, o problema é “como aprender”, o que levou à disseminação das pedagogias do “aprender a aprender” (Duarte, 2010).

A concepção pedagógica tradicional, na vertente religiosa (1549-1759), é marcada pela pedagogia brasílica (1549-1599) e pela pedagogia do *Ratio Studiorum* (1599-1759). Para Saviani (2021), essa vertente tem origem na Idade Média, sendo sua fundamentação filosófica as correntes do tomismo e do neotomismo, com base na educação católica. O autor considera também a pedagogia elaborada pelas escolas de confissão protestante, ainda que, com a Reforma da Igreja Católica, o movimento protestante tenha contribuído para a laicização da educação, por meio da crítica à hierarquia e da defesa do livre-arbítrio, que assinalou a constituição burguesa.

Em relação à concepção pedagógica tradicional, na vertente laica, conforme Saviani (2019), foi inspirada pelas reformas pombalinas de Marquês de Pombal, em Portugal, e aplicadas no Brasil colonial, período em que o ensino passou a ser orientado pelo Estado, e não mais pela Igreja Católica (1759–1827).

Em um segundo momento, essa vertente foi influenciada por três correntes filosóficas: o ecletismo, o liberalismo e o positivismo (1827-1932). Na vertente leiga da concepção tradicional, há a ideia de “natureza humana”. Inversamente, a vertente religiosa compreende a essência humana como divina, identificando-a com a própria natureza humana. Essa concepção foi apresentada por pensadores modernos, durante a ascensão da burguesia, como uma ferramenta de afirmação de sua hegemonia. A escola passa a ser vista como um instrumento de reforço das ideias liberais, como se observa nas concepções do racionalismo iluminista, que enunciam a implementação da escola pública, universal, gratuita, laica e obrigatória.

O movimento de ascendência e predominância da pedagogia nova (1932-1969) demonstra uma concepção que se contrapõe à tradicional, havendo, portanto, um movimento de transição da pedagogia de inspiração filosófica, oriunda da lógica, para uma pedagogia voltada para a biologia e a psicologia. A concepção pedagógica renovadora tem apoio em uma visão filosófica pautada na existência, na atividade e na vida. A existência do indivíduo não é entendida como mera atualização de potencialidades contidas numa essência, por isso, admite-se que a natureza humana é mutável e determinada pela existência. Na perspectiva tradicional, o adulto era considerado um homem completo, enquanto a criança era vista como incompleta. Já na perspectiva moderna, o homem é compreendido como completo desde o nascimento, porém inacabado até a morte. Assim, ele não pode ser modelo, e a criança passa a ser o centro do processo educativo (Saviani, 2021).

Embora a concepção pedagógica renovada tenha influências de diferentes correntes filosóficas, como o vitalismo, o historicismo, o existencialismo, a fenomenologia e o pragmatismo, mesmo incorporando variações, ela se difundiu principalmente sob o nome de escolanovismo (Saviani, 2021). O movimento renovador disseminou suas ideias por meio da ocupação dos principais postos da burocracia educacional e da criação de órgãos de divulgação, com a intenção de hegemonizar o campo da educação. Os renovadores precisaram disputar o espaço pedagógico com educadores católicos (Saviani, 2021).

A concepção pedagógica produtivista (1969 até os dias atuais) entende a educação como bem de consumo e, também, como bem de produção. A base dessa perspectiva encontra-se na teoria do capital humano, com fundamentação filosófica no positivismo de caráter estrutural-funcionalista.



Desenvolvida a partir das décadas de 1950 e 1960, tornou-se oficial no Brasil por meio da pedagogia tecnicista. A referida perspectiva assumiu novas possibilidades no cenário educacional, mesmo com o declínio do tecnicismo nos anos 1980 e com as reformas da década de 1990, que passaram a se pautar no cognitivismo e no construtivismo. Para Saviani (2021), a função produtivista dessa concepção pedagógica possui duas faces: a externa, que revela o impacto da educação no processo de produção econômica, e a interna, que busca aparelhar a escola com a ideia de máxima produtividade. Assume a forma do neoprodutivismo, articulado ao neoconstrutivismo, ao neoescolanovismo e ao neotecnicismo (Saviani, 2019).

Marcadas pela luta e pela resistência, as concepções pedagógicas contra-hegemônicas são aquelas que não são dominantes, mas que pretendem transformar a educação, buscando uma nova forma de organização social. Entre as pedagogias com essa proposta estão: a socialista, a libertária, a comunista, a libertadora, a histórico-crítica, além de manifestações correlatas, como as pedagogias da prática, da educação popular e a crítico-social dos conteúdos (Saviani, 2021).

O projeto formativo do Programa Residência Pedagógica à luz da pedagogia histórico-crítica

O Programa Residência Pedagógica foi instituído pela Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e emerge com a finalidade de promover e acompanhar atividades de formação inicial e continuada de profissionais do magistério, bem como estudos e pesquisas em educação. Entretanto, a proposta é marcada pelo aligeiramento, precarização e fragmentação da formação docente (Godim, 2021).

Para Silva e Cruz (2018), apoiado nas chamadas agências de regulação, o Estado assume uma postura centralizadora. No cenário nacional, a CAPES funciona como agência e é orientada pela lógica do Estado gerencialista. A referida coordenação não buscou avaliar iniciativas de residência antes implementadas, o que poderia contribuir para a elaboração e implementação do Programa Residência Pedagógica, bem como para formulação das regras de seus editais. Em face disso, as autoras defendem a importância de problematizar a proposta, atitude compreendida como “guerra de movimentos”, propondo novos princípios para pensar uma residência pedagógica em um viés crítico-emancipador.

Além disso, ao apoiar-se em modelos de residência médica, o programa apresenta fragilidades teórico-metodológicas, por não reconhecer as especificidades da educação e da formação docente (Silva; Cruz, 2018).

O PRP busca promover o encontro entre Instituições de Ensino Superior (IES) e escolas públicas. Destina-se a estudantes de licenciatura presencial ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por IES públicas e privadas sem fins lucrativos (Brasil, 2018b).

Ao interpretar o discurso presente nos documentos normativos do PRP, corroboramos as críticas acerca da desprofissionalização docente, da ampliação do controle do Ministério da Educação (MEC), da redução do trabalho pedagógico à lógica técnica e prática, da subordinação às avaliações padronizadas e de sua configuração como um aparato articulado de introjeção da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018a), situações que ferem a autonomia universitária (ANPED, 2018). Todavia, como as entidades, defendemos a aproximação entre a universidade e a escola pública, bem como a importância da concessão de bolsas e da prática nas escolas, mas faz-se necessário questionar a qualidade do PRP bem como as concepções pedagógicas defendidas pelo mesmo.

Na literalidade, os objetivos do Programa de Residência Pedagógica são:

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 a IES e a escola, 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) (Brasil, 2018b, p. 28).

Para atingir tais objetivos, conforme a Portaria CAPES nº 82, de 26 de abril de 2022, compete à CAPES realizar chamada pública para seleção de projetos institucionais de residência pedagógica; elaborar, publicar e divulgar orientações normativas relacionadas ao programa; relacionar-se com as secretarias de educação e com as instituições participantes, com o objetivo de monitorar e avaliar o andamento das atividades; zelar pela concessão de bolsas; propor medidas de aperfeiçoamento da formação, visando ao cumprimento dos objetivos do PRP e à qualidade da formação (Brasil, 2022).

Nessa configuração, as responsabilidades da CAPES voltam-se para averiguar a implementação e o funcionamento do programa, monitorando a efetividade do projeto de educação hegemônico.

Em relação às atribuições das Instituições de Ensino Superior, elas devem, em articulação com as secretarias de educação ou órgãos equivalentes, definir os locais de implementação do projeto institucional; implementar os referidos projetos em diálogo com as redes de ensino; realizar as etapas de seleção dos(as) participantes em consonância com os editais da CAPES; colaborar com as avaliações internas e externas do projeto institucional; quando solicitado, fornecer informações e relatórios à Capes; divulgar informações e resultados atingidos; emitir certificados e documentos que comprovem a participação dos envolvidos. Cabe destacar o inciso “IV – estimular a integração entre o PRP e as demais ações de formação de professores da educação básica desenvolvidas pela IES” (Brasil, 2022, art. 8).

Embora se apresente como articulação formativa, a integração pode operar como meio de regulação, reforçando processos de padronização e controle da educação voltada para os interesses mercadológicos, considerando que o PRP busca disseminar a BNCC, sendo esta marcada pelas dinâmicas de habilidades, competências, eficiência e resultados econômicos. O documento diz: “V - disponibilizar, no âmbito de sua competência, os recursos humanos e materiais necessários para o desenvolvimento das atividades do projeto institucional de residência pedagógica” (Brasil, 2022, art. 8). O discurso aponta como responsabilidade da agência organizar a proposta, definindo as diretrizes e normas de funcionamento. Entretanto, a realização concreta da proposta, que envolve os “recursos humanos” e estruturais, é transferida às IES.

Desse modo, tal configuração remete a um movimento de responsabilização institucional que pode gerar culpabilização, à medida que possíveis insuficiências podem ser imputadas às IES e às escolas que são campo para as atividades. A autonomia institucional, no limite, está subordinada às ações externas. Na medida em que impõe a implementação e a aceitação da BNCC, o programa subordina os projetos pedagógicos próprios das instituições. Portanto, configura-se uma autonomia não democrática, pois esta se encontra controlada.

Outro aspecto que merece atenção é o trato com a questão da relação entre teoria e prática. Na concepção que defendemos, o aspecto central da teoria e da prática reside na articulação dialética entre ambas “[...] o que não significa, necessariamente, uma identidade



entre elas; significa uma relação que se dá na contradição, ou seja, expressa um movimento de interdependência em que uma não existe sem a outra” (Curado Silva, 2020, p. 113).

A ideia da Residência Pedagógica para a formação inicial enfatiza a formação para o trabalho, reforçada pela associação da residência ao estágio supervisionado, buscando uma “imersão” na prática escolar. Parte-se da premissa de que os(as) licenciandos(as) conhecerão a profissão apenas quando encararem a escola-campo como uma espécie de “despertar pedagógico” (Silva; Cruz, 2018). Porém, ao tratar a prática de modo utilitarista, essa visão compromete a relação entre teoria e prática, “[...] a opção pelo pragmatismo utilitarista no campo educacional, especificamente na formação de professores, implica, ainda, a escolha de uma concepção de educação que vê as relações de produção capitalista como principal fonte referenciadora” (Silva; Cruz, 2018, p. 238).

Logo, a concepção adotada na proposta analisada compreende a relação entre teoria e prática como apontado na segunda tendência proposta por Saviani (2021), com base nas ideias da pedagogia nova e suas variantes. Tais concepções são materializadas na forma de teorias pedagógicas hegemônicas de caráter neoliberal que embasam as políticas educacionais e, por conseguinte, chegam às escolas públicas. Duarte (2010) afirma que, no cenário da educação brasileira, as “pedagogias do aprender a aprender” predominam e possuem em comum a negação dos conhecimentos tradicionais, são consideradas pelo autor como pedagogias negativas, pois não reconhecem a objetividade do conhecimento escolar. Essa visão de escola não é novidade e remonta ao movimento escolanovista, mas a ligação das pedagogias atuais ao ideal escolanovista não é um indicativo de anacronismo, porque estão relacionadas a realidade contemporânea, e é nesse sentido que Saviani (2019) empregou o termo neoescolanovismo.

A situação atual da educação brasileira aponta para a iminência do neoprodutivismo e suas variantes: o neoescolanovismo, o neoconstrutivismo e o neotecnicismo. Esse movimento passou a circular em 1980, tornando-se hegemônico na década de 1990. Também é nesse período que os estudos em educação se voltam para a problemática do neoliberalismo, tratando de questões relacionadas à nova concepção de Estado, denominada de Estado mínimo (Saviani, 2019).

Conforme Saviani (2019), o quadro cultural dessa época vem sendo chamado de pós-moderno,

Esse momento coincide com a revolução da informática. Se o moderno se liga à revolução centrada nas máquinas mecânicas, na conquista do mundo material, na

produção de novos objetos, a pós-modernidade centra-se no mundo da comunicação, nas máquinas eletrônicas, na produção de símbolos. Isso significa que antes de produzir objetos se produzem os símbolos; ou seja, em lugar de experimentar, como fazia a modernidade, para ver como a natureza se comporta a fim de sujeitá-la aos desígnios humanos, a pós-modernidade simula em modelos, por meio de computadores, a imagem dos objetos que pretende produzir (Saviani, 2019, p. 427).

O neoprodutivismo (Saviani, 2019) é compreendido como uma nova versão da teoria do capital humano, que surge das transformações da realidade na passagem do fordismo ao toyotismo. São os diferentes meios pelos quais é possível formar indivíduos para o mercado, tornando-os empregáveis, com o argumento de fuga da condição de excluídos. Quando não são suficientes para o mercado, a “pedagogia da exclusão” dá conta de responsabilizar os próprios indivíduos.

Observa-se que conceitos do campo da educação sofrem metamorfoses, levando a novos discursos e comportamentos:

Em correspondência, o neoescolanovismo retoma o lema “aprender a aprender” como orientação pedagógica. Essa reordena, pelo neoconstrutivismo, a concepção psicológica do sentido do aprender como atividade construtiva do aluno, por sua vez objetivada no neotecnicismo, enquanto forma de organização das escolas por parte de um estado que busca maximizar os resultados dos recursos aplicados na educação. Os caminhos dessa maximização desembocam na “pedagogia da qualidade total” e na “pedagogia corporativa” (Saviani, 2019, p. 442).

Em geral, o pensamento educacional sofre mudanças significativas, antes, era reconhecida a responsabilidade do Estado pela educação. Agora, a educação é invadida pelos discursos de fracasso da escola pública e da incapacidade de ação do Estado, levando à defesa da eficiência da iniciativa privada, considerando a educação como um serviço e admitindo a possibilidade de organizá-la com base nos ideais empresariais (Saviani, 2019). Em outros termos, prevalece o controle dos resultados para o alcance de metas, situação distante de uma educação verdadeiramente democrática.

Diálogos sobre a formação de pedagogos(as)

O Programa Residência Pedagógica sinaliza como uma de suas finalidades a promoção de pesquisas e estudos sobre a educação, mas essa dimensão não é aprofundada nos documentos normativos. A pesquisa aparece de modo explícito apenas quando o documento descreve as funções do(a) docente orientador(a), entre elas, “IV - incentivar a participação em pesquisas, projetos de extensão e outras atividades que enriqueçam a formação dos residentes e dos preceptores” (Brasil, 2022, art. 41).

Nesse sentido, preceptores(as) e residentes possuem, como parte das atividades, a sistematização e a reflexão sobre a prática, dimensões que podem ou não assumir caráter investigativo profundo. É incentivada a produção de relatórios, planos de aula e relatos de experiência, com vistas a acompanhar e avaliar o processo formativo, bem como a socializar os conhecimentos e as experiências em seminários. Contudo, o discurso apresentado na Portaria nº 82, de 26 de abril de 2022, guarda afinidades com a disseminação da teoria do professor reflexivo, “[...] que valoriza os saberes docentes centrados na pragmática da experiência cotidiana. E compreende-se, também, o elo com a chamada “pedagogia das competências” (Saviani, 2019, p. 436).

Conforme Saviani (2007), quando ingressam no curso de Pedagogia, os(as) discentes já possuem experiências escolares. Por isso, o autor sugere o distanciamento da prática sem sentido, para que “mergulhem” nos estudos dos clássicos da Pedagogia, ou seja, nos fundamentos filosóficos e científicos da educação. Desse modo, a partir do profundo conhecimento teórico, poderão compreender a realidade das escolas, superando o olhar inicial pautado apenas na experiência. Assim, podem superar a etapa da *doxa* (o saber opinativo) para atingir a etapa da *episteme* (o saber organizado e fundamentado). Para tanto, o autor defende o curso de Pedagogia como o espaço próprio da educação dentro da universidade, considerando a importância da articulação entre a universidade e a educação básica para a formação docente inicial.

A pedagogia pode ser compreendida como o meio pelo qual o ser se torna plenamente humano. Saviani (2013) diferencia a pedagogia geral, que corresponde à noção de cultura como tudo aquilo que a humanidade produz, e a pedagogia escolar, relacionada à questão do saber organizado, elaborado e metódico. Sendo assim, a escola é justamente o espaço onde há a possibilidade de acesso das novas gerações ao mundo da cultura sistematizada. A escola tem a função de destacar as melhores formas de corresponder a essa finalidade.

Para compreender a base da socialização do saber, é necessário explicitar que a elaboração do saber não é o mesmo que a produção do saber. Ou seja, a produção do saber é social e acontece nas relações sociais, enquanto a elaboração do saber implica expor de forma organizada e articulada o saber que surge da prática social, o que necessita do domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização do saber (Saviani, 2013).



Apenas com formação teórica sólida é que, no âmbito das instituições de ensino superior, podem ser organizados os estudos e as pesquisas educacionais. Em outros termos, somente com a defesa da objetividade do conhecimento e o reconhecimento dos clássicos é possível superar a formação utilitarista, chegando ao nível da episteme. Ou seja, o curso de Pedagogia não é apenas um campo de aplicação técnica, é o campo próprio de produção de conhecimento sobre o fenômeno educativo, o núcleo universitário da pesquisa educacional (Saviani, 2007).

Conclusões

O Programa Residência Pedagógica tem como centralidade a concepção pedagógica produtivista, pois possui os pressupostos da BNCC, reduzindo o espaço destinado à fundamentação teórica, à pesquisa educacional e à compreensão crítica dos determinantes históricos e sociais da educação, pontos importantes para a formação do(a) pedagogo(a). Essa orientação retira as especificidades do curso de Pedagogia e não valoriza seu estatuto epistemológico como espaço de produção do conhecimento sobre educação.

Contudo, a defesa do curso de Pedagogia como o espaço da educação no ensino superior público constitui movimento de resistência à lógica empresarial e, também, ao neoprodutivismo e suas variantes que fundamentam a proposta do PRP, reafirmando a articulação dialética entre teoria e prática, assim assegurando ao(a) pedagogo(a) os instrumentos técnicos e político-pedagógicos necessários para a crítica da realidade educacional e o compromisso com a transformação da sociedade, com vistas à humanização das pessoas, aspecto central para a pedagogia histórico-crítica.

Referências Bibliográficas

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!, 06 mar. 2018. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/news/entidades-se-posicionam-contrarias-padronizacao-e-controle-impostos-pelo-programa-de-residencia>. Acesso em: 23 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018a. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 20 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria GAB nº 82, de 26 de abril de 2022. Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica - PRP. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 abr. 2022.

BRASIL. Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Diário Oficial da União, Brasília, 2018b.

CURADO SILVA, K. A. P. C. Residência pedagógica: uma discussão epistemológica. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 109-122, set./dez. 2020.

DUARTE, N. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2021. p. 38-63.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP, 2010. p. 33-49.

GODIM, F. S. **Análise do Programa de Residência Pedagógica a partir da Pedagogia Histórico-Crítica**. 2021. 111 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino)- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2021.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

ORLANDI, E. L. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 12. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, D. Escola e democracia. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

SILVA, K. A. C. P.; CRUZ, S. P. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. Momento: diálogos em educação, Rio Grande, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018.

