

## O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO FORMA DE TENSÃO DA AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA

Priscila de Souza Costa Couto <sup>1</sup>  
Lucília Augusta Lino <sup>2</sup>

### RESUMO

Este trabalho apresenta recorte de uma investigação realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, cujo objetivo era analisar como o Programa Institucional de Residência Pedagógica (PRP) se insere na materialização da política de formação de professores implementada pelo MEC nos últimos quatro anos. Para essa análise, utilizamos como ferramenta a abordagem do ciclo de políticas públicas (Ball, 1992), por nos permitir explorar a natureza complexa da política. Focamos no contexto da prática, tendo como estudo de caso a implantação do PRP na Universidade Federal Fluminense e na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Ao analisar a execução do PRP nessas duas instituições públicas, pudemos perceber que a política de formação de professores no Brasil tem um caráter fragmentado, sendo historicamente operacionalizada por meio de programas de caráter temporário, caracterizando uma forma de tensionar a universidade no sentido da conformação aos projetos das forças políticas que estão no poder. Nesse sentido, a autonomia universitária é uma garantia fundamental para o desenvolvimento da ciência e da docência, bem como, da democracia.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Políticas educacionais; Programas de formação inicial; Residência pedagógica; Autonomia universitária.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta recorte de uma investigação realizada com o objetivo de compreender o papel do Programa de Residência Pedagógica (PRP) na política de formação de professores para a educação básica, no cenário sociopolítico após o golpe jurídico-parlamentar-midiático de 2016<sup>3</sup>, analisando como se deu sua recontextualização em duas Instituições de Ensino Superior (IES) – a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Nessa pesquisa, buscamos compreender que concepções de formação esta política representa e com quais projetos políticos se relaciona, bem como quais

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdes Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, [priscilascosta.br@gmail.com](mailto:priscilascosta.br@gmail.com);

<sup>2</sup> Doutora em Educação, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdes Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, [prof.lucilia.uerj@gmail.com](mailto:prof.lucilia.uerj@gmail.com).

<sup>3</sup> Termo explicitado por Krawczyk e Lombardi (2018) para caracterizar o movimento que culminou no impeachment de Dilma Rousseff, desencadeado em 17 de abril de 2016 na Câmara dos Deputados e consumado no Congresso Nacional, em 31 de agosto de 2016, em sessão transmitida em cadeia nacional.

são os desafios postos à formação de professores no Brasil em um cenário de disputas em meio a processos de desmontes e retrocessos educacionais e políticos.

Essa pesquisa nos possibilitou compreender como a política educacional foi impactada pelo golpe de 2016, que tomamos como marco temporal para nosso trabalho. O golpe coloca no poder forças políticas que defendem uma lógica privatista, baseada no neoliberalismo, e que dá início a uma série de reformas que retiram direitos da população. Na educação, essas reformas foram centradas em duas importantes políticas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>4</sup> e o Novo Ensino Médio<sup>5</sup>.

Ao analisar a execução do PRP nessas duas universidades públicas, pudemos perceber que a política de formação de professores no Brasil tem um caráter fragmentado, sendo historicamente operacionalizada por meio de programas, com a discussão sobre diretrizes curriculares conduzida em âmbito federal. Acreditamos que essa materialização da política por meio de programas, mantidos por bolsas, de caráter temporário, é uma forma de tensionar a universidade no sentido da conformação aos projetos das forças políticas que estão no poder, pois cria-se uma dependência das IES de aderirem aos diferentes programas de formação que são lançados pelo governo para receberem financiamento.

Forma-se, assim, uma tensão entre as forças em disputa na qual os programas de formação se tornam mecanismos de persuasão da comunidade acadêmica aos projetos políticos dos grupos que estão no poder. No entanto, pudemos perceber que a tomada de decisão dos sujeitos envolvidos era, em grande parte, baseada na possibilidade de exercício da autonomia universitária, constituindo-se em uma forma de resistência à imposição da política. Neste trabalho, apresentaremos algumas das nossas reflexões e conclusões sobre esse aspecto da pesquisa realizada.

## **METODOLOGIA**

Em nossa análise, utilizamos a abordagem do ciclo de políticas públicas, formulada por Stephen Ball (1992) e colaboradores, como ferramenta instrumental para a análise dos dados

---

<sup>4</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que estabelece um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, consideradas essenciais, que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. A BNCC referente às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foram homologados em 2017, e a referente ao Ensino Médio foi homologada em 2018.

<sup>5</sup> Nova estrutura curricular definida para o ensino médio a partir da publicação da lei nº 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, vinculando os objetivos de aprendizagem do ensino médio à BNCC e estabelecendo itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.<sup>7</sup>

por considerarmos que este referencial nos permite explorar a natureza complexa da política, ressaltando a atuação dos agentes locais, como explicita Mainardes (2006). Investigamos a contribuição do PRP para a formação inicial dos licenciandos e para a formação continuada dos professores, segundo as avaliações dos sujeitos envolvidos e o cotejamento de dados do programa.

A pesquisa adotou uma perspectiva qualitativa a partir de uma análise referendada em uma concepção sócio-histórica e crítica da educação, com base em Gramsci (2017) e Freire (2021). Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com 20 sujeitos que atuaram como coordenadores institucionais e docentes orientadores do programa e aplicado questionário com 90 residentes, de forma virtual, com o auxílio de ferramentas *online*, em razão da declaração de estado de pandemia de Covid-19 pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e a indicação do isolamento social como medida mais segura de controle da doença. A partir de documentos, dos relatos e das contribuições dos entrevistados foi possível apreender como o PRP foi recontextualizado nas duas IES, em processo de resistência às orientações da política afirmando, em maior ou menor grau, a sua autonomia.

Com base no pensamento de Gramsci (2017) refletimos sobre o conceito de Estado ampliado e a atuação dos intelectuais orgânicos nesse processo de elaboração e implantação de políticas educacionais. Da mesma forma, a partir de Paulo Freire (2021) buscamos compreender o conceito de autonomia e as possibilidades de resistência às políticas implementadas no que se refere à descaracterização dos programas de formação, à imposição de vinculação à BNCC, e seu potencial ataque à autonomia universitária, aspecto que apresentamos aqui neste trabalho.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O Programa Residência Pedagógica (PRP) foi instituído por Portaria da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em 28 de fevereiro de 2018, e a seguir, teve lançado seu primeiro edital (Edital CAPES/MEC 06/2018). Além do desenvolvimento de projetos de formação que fortaleçam o campo da prática, o programa objetivava induzir a reformulação prática das licenciaturas e promover adequação dos currículos de formação inicial de professores à BNCC. As IES precisavam fazer sua adesão submetendo projetos institucionais ao edital do programa para receber fomento da Capes por meio de bolsas para os estudantes das licenciaturas (residentes), professores da universidade (docentes orientadores e coordenador institucional) e professores das escolas campo (preceptores).

Quando a política chega às instituições de ensino ela passa por um processo de recontextualização. Nesse processo a política passa por interpretações e recriações, e produz efeitos e consequências que podem representar mudanças significativas nela própria. A política não chega pronta às instituições de ensino para ser implementada, ela se constitui nesse processo. A política não se resume a um texto, pois trata-se de ação concreta, realizada pelos agentes locais. Ela não está pronta antes de ser realizada, já que, enquanto a política está sendo realizada, ela está sendo criada, ou recriada.

Ao elaborar seus projetos institucionais as IES estudadas realizaram dois processos que aqui denominamos, apoiados em Ball, Maguire e Braun (2016), de interpretação e tradução da política. “A interpretação é uma leitura inicial, um fazer sentido da política – o que este texto significa para nós? O que nós temos de fazer? Nós temos de fazer alguma coisa? É uma leitura política e substancial – uma ‘decodificação’”. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.68). [Grifo do autor]. Esse processo exigia a compreensão da política, dos objetivos do programa e as exigências que precisariam ser cumpridas para que os atores envolvidos pudessem definir as ações que constituiriam os objetivos do projeto que submeteram ao processo seletivo. Assim, o processo de tradução da política se materializa com a construção do projeto institucional da IES. É a partir da confecção de um "conjunto de artefatos, experiências, recursos materiais e atividades durante o serviço" que as políticas são traduzidas e representadas com a finalidade de documentar e ilustrar "o que tem de ser feito, ou qual é a conduta desejável" (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 172). A construção do projeto institucional da IES é, nesse sentido, a tradução da política efetuada pelos atores que a executariam na prática.

O processo de recontextualização da política considera ainda a execução da política no contexto da prática e as ações efetivas dos agentes envolvidos. Assim, a partir dos documentos, dos relatos e das contribuições dos sujeitos entrevistados foi possível apreender como o PRP foi recontextualizado nas duas instituições. As IES se apropriaram do conteúdo dos documentos do programa e, partir de suas concepções e experiências operaram uma leitura inicial em que o programa entrava em contradição com seus projetos pedagógicos. Assim, a partir dessa leitura, percebemos também as alterações e exclusões operadas pelos agentes para recontextualizar o programa, de forma que ele se tornasse coerente com a política de formação das universidades e como se organizaram para isso, num movimento constante de interpretação, tradução e atuação da política na prática. Nesse processo, pudemos perceber que a possibilidade de exercício da autonomia universitária foi um fator importante para a tomada das decisões que caracterizaram o projeto concretizados pelas IES estudadas.

Entendemos autonomia como a capacidade do ser humano de escolher, questionar, decidir e agir em sua própria vida, considerando os valores e a cultura da sociedade a que pertence (FREIRE, 2021). Esse conceito pode ser utilizado também para pensar instituições. Uma instituição autônoma é, portanto, aquela capaz de tomar decisões de forma consciente considerando seus valores ou políticas. No entanto, uma instituição não é uma estrutura completamente uniforme. Ela é uma organização formada pela interação de indivíduos que compartilham de objetivos e/ou valores e formam um todo mais ou menos coeso.

Quando pensamos na autonomia da universidade, pensamos então na capacidade dessa instituição escolher, decidir e agir por meio de seus membros, considerando suas políticas, definidas e aprovadas coletivamente, no contexto sociopolítico que está inserida. Os sujeitos pertencentes a esta instituição, assim, tomam suas próprias decisões considerando as condições a que estão submetidos, inclusive, os valores e normas da instituição. Dessa forma, entendemos que é possível analisar características institucionais, como a autonomia universitária, a partir da experiência de seus sujeitos que são influenciados por essa autonomia no seu agir, e ao mesmo tempo, ao agir, colaboram para a construção dessa autonomia.

Segundo Leher (2019, p. 214), historicamente, em seu processo de constituição, as universidades brasileiras não tiveram apoio dos blocos de poder em defesa da autonomia universitária e, por outro lado, a comunidade universitária também não logrou coesão e alianças que viabilizassem a prerrogativa da autonomia. Somente depois de muitas lutas em prol da educação pública que a autonomia universitária foi inscrita na Constituição Federal de 1988, garantida pelo artigo art. 207 que confere às universidades “autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial” obedecendo “ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1998). Assim, a autonomia universitária consiste em garantias mínimas para a autogestão dos assuntos pertinentes à atuação da Universidade no desempenho das atividades de sua finalidade, ou seja, ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, é condição para a legitimidade científica da Instituição. “Sem real autonomia, as condições para a produção do conhecimento objetivo podem ser comprometidas em virtude de influências ilegítimas sobre as pesquisas” (LEHER, 2019, p.208).

Embora o conceito de autonomia universitária, como previsto na constituição, se refira à Instituição, esta não existe sem as pessoas que fazem parte dela e que agem para realização de sua finalidade. Na universidade “identificamos estruturas de unidades, departamentos, institutos nos quais, as pessoas, ou seus agrupamentos, os docentes, funcionários e alunos nas funções de ensino, pesquisa e extensão exercem parcelas ou modos dessa autonomia” (MUZY; DRUGOWICH, 2018, p.107). Assim, podemos analisar a realização prática da autonomia, a

partir das ações desses sujeitos que integram e formam a instituição. Entre os atores que foram ouvidos em nossa pesquisa, consideramos que os docentes orientadores são os que exercem maior parcela de representação da autonomia das IES.

Segundo Muzy e Drugowich (2018, p.107) a figura do intelectual<sup>6</sup>, que aqui identificamos no docente orientador, é uma figura típica e expressiva da universidade, pois “é nele que repousam as expectativas, as necessidades, as capacidades, os interesses e as representações que o conceito apresenta e que eles expressam”. Para os autores, a autonomia universitária é um atributo institucional que diz respeito às garantias financeiras e organizacionais que garantem a liberdade acadêmica dos intelectuais para exercício da docência e de suas pesquisas bem como da manutenção da organização universitária. (MUZY; DRUGOWICH, 2018)

Em nossas entrevistas com os docentes orientadores, identificamos vários momentos em que estes, conscientes dos seus projetos de formação e da política de formação da IES, tomaram decisões de rejeitar ou fazer releituras de demandas impostas pelas diretrizes do Programa de Residência Pedagógica (PRP).

Vivemos um novo contexto pós golpe, o golpe jurídico-parlamentar-midiático de 2016 que tirou a presidenta democraticamente eleita do poder e abriu passagem para eleição de grupos de poder de ultradireita, defensores de um projeto econômico neoliberal. Desde então, temos visto a reconfiguração da legislação impondo políticas de caráter neoliberal em várias esferas da sociedade, incluindo a educação. Nesse contexto, era de se esperar que a autonomia universitária fosse novamente atacada.

No âmbito da educação, a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são o carro-chefe de outras reformas e programas que procuram forçar a implementação da BNCC nas escolas, imprimindo uma nova concepção de formação que atenda aos interesses da fase atual do capital. O objetivo é conformar uma classe trabalhadora à ideologia neoliberal, uma classe passiva frente às mazelas impostas à grande parte da população pelo aumento da exploração e da precarização do trabalho para aumentar os lucros de empresários.

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o

---

<sup>6</sup> Os autores utilizam o termo intelectual por ressaltar a multiplicidade e a interdisciplinaridade que envolve a atuação desse sujeito na universidade e não no sentido político pensado por Gramsci que abordaremos mais à frente.

desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada”. (FREIRE, 2021, p.21).

Essa vontade imobilizadora não condiz com uma educação para autonomia do sujeito, não se interessa por sujeitos autônomos, capazes de dominar a decisões conscientes e responsáveis. Pois conscientes da sua presença no mundo, esses sujeitos são também capazes de transformá-lo, como preconiza Freire (2021). Para a ideologia neoliberal, é suficiente o treinamento técnico e, conseqüentemente, professores formados sobre uma pedagogia tecnicista. O PRP é o primeiro programa de formação docente para a educação básica lançado pós-golpe de 2016, e como tal, percebemos na análise de seus documentos sua vinculação à essa concepção de formação, que visa transformar o professor num tutor técnico da BNCC e, portanto, uma forma de tentar forçar a implementação da BNCC nos projetos de formação das IES.

A política de formação de professores, no Brasil, está centralizada em termos normativos no Executivo Federal, principalmente no Conselho Nacional de Educação (CNE), e o financiamento é desconcentrado para as Instituições de fomento, ao invés de compor o orçamento das IES de forma a assegurar seu desenvolvimento institucional. A política de formação de professores vem sendo, assim, historicamente implementada por meio de programas. O financiamento desses programas tem sido feito por intermédio das instituições de fomento, principalmente da Capes. Dimensões importantes da vida universitária são definidas pelo CNE, como bases curriculares, a avaliação de cursos e estudantes, ou pela Capes que normatiza e avalia a pós-graduação.

Acreditamos que a manutenção dessa lógica de financiamento da política de formação se constitui em um mecanismo de persuasão da comunidade acadêmica aos projetos políticos dos grupos que estão no poder. Dessa forma, cria-se uma dependência das IES de aderirem aos diferentes programas de formação que são lançados pelo governo para receberem financiamento e poderem implementar seus projetos.

Em relação ao PRP e aos recursos que aporta nas IES, especialmente na forma de bolsas para os alunos residentes, uma forma de assistência estudantil, que favorece a permanência dos estudantes mais pobres, o fator econômico foi altamente relevante. Assim, percebemos essa necessidade de adesão em diversas falas dos docentes entrevistados. Ao falar sobre a adesão da IES ao programa e sobre as discussões que foram feitas no processo de interpretação da política, 65% dos entrevistados fizeram menção à necessidade das bolsas para garantir a permanência

dos estudantes nos cursos como um fator preponderante na decisão das duas IES de aderirem ao programa.

Apesar da política por bolsas ser uma forma de tensionar a universidade a operar mudanças que interessam aos grupos de poder, percebemos que a tomada de decisão dos sujeitos envolvidos era, em grande parte, baseada na possibilidade de exercício da autonomia universitária. Percebemos nas falas que havia presente uma ideia de poder mudar o programa por dentro, em perspectiva de construção contra-hegemônica, e desenvolver ações coerentes com as políticas de formação das IES.

Percebemos nessas falas como a universidade tenta resistir aos programas que não estão de acordo com suas propostas políticas, seja recusando a adesão a um ou outro programa, seja tentando fazer o mesmo de sempre usando de brechas nas regulamentações, seja ignorando partes dos programas. No entanto, mesmo com essa resistência, as IES acabam aceitando os programas pela necessidade de bolsas e acabam, aos poucos, deixando introduzir em sua cultura institucional mudanças alinhadas as propostas neoliberais, pois sua constituição não é homogênea. Mesmo em IES com políticas bem consolidadas e difundidas em sua comunidade acadêmica, a atuação da política é feita pelos sujeitos que fazem suas próprias apropriações, pois possuem também valores e concepções distintas, tanto ideológicas quanto atinentes à gestão da instituição, dada a pluralidade reinante no meio acadêmico. Nesse movimento alguns serão persuadidos e convencidos a agir dentro do que foi estabelecido no programa, seja por não perceberem a contradição entre a ideologia neoliberal e uma educação emancipadora, seja por compartilharem dessa ideologia.

A autonomia universitária é assim uma garantia fundamental para o desenvolvimento da ciência e da docência. “A autonomia universitária preserva as condições de liberdade e a ética na ciência (LEHER, 2019, p.223). Trata-se de uma proteção à integridade das pesquisas e da produção de conhecimento, para que não sejam condicionadas pelas agendas governamentais. Nesse sentido o objetivo expresso do PRP de promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação de professores da educação básica à BNCC configura-se como uma tentativa se burlar a autonomia das IES e forçar a implementação de uma agenda governamental. Uma vez que o governo federal não pode impor diretamente à universidade essa vinculação sem ferir explicitamente o princípio da autonomia universitária, garantido pela Constituição Federal, utiliza-se do financiamento para tensionar os sujeitos no sentido da mudança que se planeja.

A imposição da BNCC pelo programa seria uma forma do governo intervir no que é ou não conhecimento passível de ser ensinado no ambiente universitário, forçando uma concepção

de formação alinhada aos princípios neoliberais que impulsionam as reformas empresariais da educação (FREITAS, 2018). Impõem-se, assim, uma concepção de educação de caráter neoliberal, baseada na defesa do livre mercado e inserção de escolas, professores e estudantes em um mercado concorrencial. Tal concepção se ancora em uma lógica privatista, que transforma direitos em serviços e uma modificação nas próprias finalidades da escola, retirando seu papel social pelo esvaziamento curricular e sua redução à uma função instrucional.

Essa transformação passa por todos os campos da educação, incluindo a formação de professores. Descaracterizar a formação é, assim, uma forma de atingir a educação básica. Cabe destacar que esse mesmo processo está sendo realizado pela imposição da BNCC aos projetos curriculares dos cursos de licenciatura, determinado pela Resolução CNE/CP n° 02/2019, em outro franco desrespeito a autonomia pedagógica das Universidades. Essas determinações, tensionam as instituições formadoras a modificar seus projetos de formação para receber recursos financeiros, serem mais bem avaliadas ou estar em consonância com a legislação, possibilitando também a imposição de sanções. A resolução esvazia, ainda, o currículo de formação de professores de disciplinas teóricas, e impõe uma racionalidade prática, dissociada da teoria, que no fim transforma o professor em um tutor da BNCC, contra a própria natureza criativa da carreira.

Esta é a concepção política-educacional que identificamos por trás do PRP. No entanto, a política tem uma natureza dinâmica. É constituída por práticas e propostas interconectadas e está em constante processo de transformação (BALL, 1992), e por isso passa por um processo de recontextualização pelos sujeitos que a executam no contexto da prática. Nos processos de interpretação e tradução, os atores da política ressignificam seus objetivos conforme as múltiplas influências a que estão submetidos e é partir dessas leituras que conduzem suas ações e operam a política.

As instituições estudadas compartilham de uma concepção de educação como prática social, democrática e construtora da cidadania. Percebemos como os sujeitos, principalmente os docentes orientadores, resistiram às concepções contrárias do programa e constituindo o PRP como uma política de formação que contribuiu para a construção da autonomia dos residentes e formação de suas identidades como professores. Para que essa resistência acontecesse, a garantia da autonomia das IES foi fundamental. Apesar de serem autônomas, as IES estão sujeitas a diferentes tensões, de diferentes grupos políticos e, é nessa relação dialética entre as condições que são dadas pela realidade, as pressões e interesses dos atores envolvidos, e a consciência de seus objetivos e valores, que a universidade toma suas decisões e transforma os programas conforme sua concepção de formação.

Dentre esses atores que pressionam a universidade na materialização da política está a própria unidade escolar, aqui compreendida em sua dimensão institucional. Percebemos nas falas de parte dos docentes entrevistados que mesmo aqueles que discordavam da BNCC e, conscientemente, decidiam por não utilizá-la em seus projetos, foram forçados a trabalhar com seu conteúdo por demanda da própria escola.

Nesse sentido, os docentes orientadores ocupam uma posição importante no desempenho do papel de intelectuais orgânicos ao possibilitar a formação de estudantes com maior grau de conscientização e senso crítico, possíveis agentes de transformação social e novos intelectuais orgânicos. Para Gramsci (2000), o conceito de intelectual não se define pelas diferentes posições que os indivíduos ocupam no mundo produtivo, ou por alguma característica intrínseca do sujeito. Trata-se de uma categoria relacional, ou seja, a compreensão de Gramsci (2000) sobre os intelectuais parte da análise do papel que desempenham na disputa pela hegemonia entre as classes de uma determinada formação econômica e social, e se define a partir de uma correlação de forças.

O intelectual está sempre ligado a uma classe com uma função organizativa e diretiva. O intelectual é um dirigente político, no sentido de que é aquele que une teoria e prática na formação da ética e da moral adequada à classe social da qual emerge ou adere. É a partir dessa relação com a classe que Gramsci (2000) diferencia o intelectual orgânico do intelectual tradicional.

A função do intelectual orgânico é, então, sistematizar os interesses de classe, fazer com que a classe, que representa ou integra, reflita de forma crítica sobre sua visão de mundo. Do contato entre esse intelectual e o homem simples é que nascerão novos intelectuais orgânicos. Assim, a partir da reflexão crítica de sua própria concepção de mundo, pela consciência de que sua concepção de mundo pertence a uma classe, o sujeito amplia sua consciência sobre o mundo e sobre o seu lugar no mundo, e sobre as formas possíveis de intervenção no mundo. É na consciência de sua própria historicidade e da historicidade de sua concepção de mundo que os intelectuais tornam-se orgânicos.

A nosso ver, os docentes orientadores estão em posição de fazer uma reflexão crítica sobre sua própria concepção de mundo, conscientes de que essa concepção pertence a uma determinada classe. Ao resistirem as imposições dos programas de formação e desenvolverem um trabalho comprometido com a política de formação das IES e comprometidos com a educação como prática social exercem sua função organizativa e diretiva. Nessa posição, podem vir a assumir o papel intelectual de dirigentes e na relação que estabelecem com os alunos, a partir da reflexão crítica, estimulam o surgimento de novos intelectuais orgânicos.

No entanto, não pode haver elaboração de dirigentes onde não há atividade teórica. Para a formação de intelectuais orgânicos, seja de qualquer classe, é necessário que sua concepção de mundo, suas razões de ser e se desenvolver, precisam ser sistemática e constantemente estudadas. Assim, entendemos que descaracterizar a formação docente, a esvaziando de teoria, é também uma forma de controlar a formação de novos intelectuais orgânicos da classe subalterna, da classe que não está no poder e manutenção da hegemonia da classe dominante.

As forças que estão no poder tensionam, a todo o tempo, as universidades para que estas operem mudanças que sejam de seus interesses. O PRP, assim como outros programas de formação inicial fomentados por bolsas e as resoluções curriculares no âmbito do CNE, constituem-se em mecanismos de persuasão da comunidade acadêmica aos projetos políticos dos grupos que estão no poder, de formação de novos intelectuais orgânicos alinhados a esses interesses de classe e de obstáculo à formação de intelectuais orgânicos de forças contrárias. Nesse contexto e a partir da nossa pesquisa, percebemos que a autonomia universitária se mostra um dispositivo fundamental para o desenvolvimento da ciência e da democracia.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para Leher (2019), o valor da autonomia universitária nas universidades públicas é verdadeiramente aferido nos contextos em que é testada. E ela é constantemente testada porque o problema de fundo decorre “do fato de que a autonomia universitária protege formas de legitimação do conhecimento – inscritas nos domínios da epistemologia – que são incompatíveis com as proposições e narrativas [...] utilizadas pelas forças adeptas da autocracia” (LEHER, 2019, p.209).

Acreditamos que a materialização da política de formação na forma de programas de financiamento por bolsas é uma forma de testar essa autonomia das universidades, constantemente. Nossa pesquisa mostrou que as IES, que possuem uma política de formação consolidada e clareza sobre seus projetos e concepções de formação, se valem dessa autonomia para resistir às reformas empresariais da educação e, conseqüentemente, para manutenção da democracia, pois para que haja democracia é necessário haver pluralismo de ideias. Democracia não pressupõe uniformidade ou unanimidade. É na liberdade de expressão das diferenças que se constrói o consenso necessário para uma sociedade democrática.

Ao analisar a recontextualização do PRP na UFF e na UFRRJ, constatamos que os atores da política ressignificaram seus objetivos e pudemos perceber que essas IES compartilham de uma concepção de educação como prática social, democrática e construtora da cidadania.

Percebemos, também, como os sujeitos, principalmente os docentes orientadores, resistiram às concepções contrárias do programa, constituindo o PRP como uma política de formação que contribuiu para a construção da autonomia dos residentes e formação de suas identidades como professores.

Assim, podemos concluir que mesmo que haja forte pressão para conformação dos professores à lógica fatalista neoliberal (FREIRE, 2021; FREITAS, 2018), ainda há espaços de resistência, que os sujeitos se apropriam e ressignificam conforme sua concepção de mundo. Ademais, a autonomia universitária constitui-se em um importante mecanismo nas disputas pela hegemonia dos grupos políticos.

## REFERÊNCIAS

BALL, S.; BOWE, R.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools*: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992 [2017].

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *Como as escolas fazem as políticas*: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 70ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2021.

FREITAS, L. C. de. *A reforma empresarial da educação* – nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular. 2018.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*, vol.1: introdução ao estudo da filosofia de Benedetto Croce; Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 1ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Volume 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

KRAWCZYK, N; LOMBARDI, J. C. (Orgs.). *O golpe de 2016 e a educação no Brasil*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

LEHER, R. Autonomia universitária e liberdade acadêmica. *Revista Contemporânea de Educação*, v.14, n.29, p.208-p.226. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/23167>. Acesso em 03 jun. 2022.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.* [online]. 2006, vol.27, n.94, pp.47-69. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>. Acesso em: 16/07/2020.

MUZY, J. R.; DRUGOWICH, P. A. *Os Desafios da Autonomia Universitária*: História Recente da USP Jundiaí. SP: Paco, 2018.