

## CHRYSALIS E TEMPOS DE PAIXÕES TRISTES: *trans-formação e reexistência docente no PRP/UFBA*

Denise Guerra  
Roberto Sidnei Macedo

### Resumo

Tomando o presente cenário de políticas de currículo e de formação docente marcado pelo anacronismo e pelo instrumentalismo excludentes, o artigo em pauta, além de caracterizar esse cenário e suas consequências para a formação de professoras(es), realça práticas formacionais progressistas, bem como argumenta em favor de ações autorizantes e generativas, destacando *reexistências* docentes nas quais emerge um evidente protagonismo de coletivos de professoras(es), transgredindo e ressignificando essas políticas. Descreve e explicita como o Programa Residência Pedagógica (PRP/UFBA) implica coletivos e instituições educacionais com os quais desenvolve seu trabalho de formação e nos quais professoras(es) (re)criam formas outras de experienciar projetos institucionais de formação com experiências autorais de aprendizagem. No seu veio argumentativo, este escrito demonstra também como, nessas ações, professoras(es) inter-criticizam, ressignificam e transformam políticas de currículo e formação. Nesses termos, experimentam o debate sobre suas implicações teórico-metodológicas, com as quais produzem suas formações, ao mesmo tempo em que afirmam que *vidas docentes em formação importam*.

**Palavras-chave:** políticas de currículo; programa residência pedagógica; formação docente.

## CHRYSALIS AND THE TIME OF SAD PASSIONS: *trans-formation and teaching (existence) at PRP/UFBA*

### Abstract

Having the current educational curriculum and teacher development as a background, which is strongly characterized by excluding anachronism and instrumentality, this article aims to describe this context and its consequences for teacher education. The report also highlights progressive educational practices and argues in favor of authorizing and generative actions. It emphasizes teacher resistance (re-existence), through which collective teacher protagonism emerges to transgress and resignify such policies. The article describes and clarifies how the UFBA/PRP (Pedagogical Residency Program) implies groups and educational institutions through which teachers develop their practices and (re)create other ways to experience their institutional projects through their own learning experiences. In its argumentative approach, this document also demonstrates how teachers criticize, resignify, and transform curriculum and education policies through such actions. As such, they are able to experiment with debating about their theoretical and methodological implications. Thus, they are able to work on their education while also affirming that student-teachers' lives matter.

**Keywords:** curriculum policies; pedagogical residency program; teacher education.

## CRISÁLIDA Y TIEMPOS DE TRISTES PASIONES: *transformación y reexistencia docente en el PRP/UFBA*

### Resumen

Tomando el escenario actual de políticas curriculares y de formación docente marcado por el anacronismo y por el instrumentalismo excluyentes, el presente artículo además de caracterizar este escenario y sus consecuencias para la formación de profesoras(es), destaca las prácticas de formación progresistas, así como

argumenta a favor de acciones autorizantes y generativas, destacando las *reexistencias* docentes en las que emerge un evidente protagonismo de colectivos de profesores, transgrediendo y resignificando estas políticas. Describe y expone cómo el Programa Residencia Pedagógica (PRP/UFBA) involucra colectivos e instituciones educativas con los cuales desarrolla su trabajo de formación y en los cuales profesoras(es) (re)crean otras formas de vivir proyectos institucionales de formación con experiencias de aprendizaje autorales. En su ámbito argumentativo, este escrito también demuestra cómo, en estas acciones, profesoras(es) inter criticuizan, resignifican y transforman el currículo y las políticas de formación. De esta manera, experimentan el debate sobre sus repercusiones teórico-metodológicas, con las que construyen su praxis pedagógica, al mismo tiempo en que afirman que *la vida de docentes en formación importa*.

**Palabras clave:** políticas curriculares; programa residencia pedagógica; formación docente.

## ÁRIDOS CONTEXTOS DE POLÍTICAS DE CURRÍCULO E FORMAÇÃO

Tempos de paixões tristes? Tomando o espírito da frase aqui reconstruída e ressignificada a partir do título da obra do sociólogo François Dubet (2021) *O tempo das paixões tristes*, vivemos, sim, uma experiência que nos afunda em perplexidades, indignações e angústias, muitas vezes sem respostas em face da sufocante, célere e programática destruição das nossas conquistas educacionais, ao lado de perdas de vidas em formação. Dubet (2021) nos fala, em geral, de um *tempo* no qual acirram-se, diversificam-se e individualizam-se as desigualdades, o ódio, a intolerância, o cinismo conivente diante da mentira e das indignações instituídas dia a dia. Fardos pesados com os quais dormimos e acordamos cotidianamente.

Vinculando-se ou legitimando direta ou indiretamente esse cenário de terra arrasada em que nos encontramos em termos socioeducacionais, surgem as recentes políticas de currículo e formação que chegam moldando e/ou substituindo Programas Universitários de formação exitosos. Tais programas são instados a adaptar-se aos ditames da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), suas orientações e bifurcações.

Mobilizados por suas implicações universitárias e formacionais, bem como por suas associações (ABdC, ANFOPE, FORUMDIR, ANPEd), entre outros coletivos acadêmicos e científicos que lutam pela qualificação da formação e do trabalho docente, professoras(es) vão para o enfrentamento em vários cenários, inclusive de dentro das atividades dos programas agora (re)concebidos e (re)programados pelo Ministério da Educação. Vê-se, nesses cenários formacionais, a construção de reexistências em forma de desobediências, traições, transgressões, ressignificações não resignadas, (re)criações transgressoras entre outras formas de *trans-formar* a partir do *dentrofora* das experiências de educadoras(es) e instituições progressistas vinculadas à formação de professoras(es).

No que concerne às políticas de currículo e formação de professoras(es) propostas pelas regulações da conservadora oficialidade da educação brasileira que tentam moldar os programas universitários de formação de professoras(es), é evidente o seu caráter anacrônico, porquanto essas políticas de currículo são eivadas de um instrumentalismo que beira as concepções mais conservadoras e rarefeitas que conhecemos como política de currículo e de formação docente, a exemplo, a Resolução CNE/CP n. 02/2019. Levando em conta os campos de estudos e pesquisas do currículo e da formação de professoras(es), trata-se de um documento que envergonha pela incompetência da sua concepção pela forma tosca com a qual é escrito, pela ausência total de argumentos e de debates progressistas vinculados a epistemologias contemporâneas emancipacionistas, assim como pela apresentação de um silêncio absoluto no que concerne à relação inarredável entre currículo, formação, escola e trabalho docente.

Não raro, o argumento curricular, nesses casos, reduz suas pautas a determinados abstracionismos conceituais ou metodológicos, ou mesmo passa a tocar em quase tudo que acontece nas instituições educacionais como uma atualização do gosto esgarçado por uma certa regulação totalizante. Texto curricular como fetiche? Segundo Silva (1999), provavelmente. É preciso realçar, ainda, que, em alguns desses documentos curriculares, não encontramos quase nada dos argumentos do campo curricular, a exemplo e de forma marcante, o que faz a Resolução CNE/CP n. 02/2019, a denominada BNC-Formação. Esse documento trata das (in)tensamente contestadas *Diretrizes curriculares para formação inicial de professores para educação básica*, pautado na BNCC e suas orientações. Nesse próprio movimento, encontramos o oposto, ou seja, a ambígua redução pedagógica da política de currículo e formação a determinados modelos ou organizadores curriculares, não raro apresentados e propostos às(aos) professoras(es), entre outros profissionais da educação, sem explicitações e/ou justificativas. De forma simplificada, o documento concebido torna-se uma produção deôntica a ser pretensamente *aplicada* e, a partir da qual, referenciais e práticas devem ser *adaptados* ou *adequados*. Assim, fomos descortinando, nessa itinerância questionante, certa motivação aguçada em compreender, por exemplo, a idolatria das simplificações totalizantes e seus diversos essencialismos presentes em políticas de currículo nacionais, estaduais e municipais. (MACEDO, 2021; PINAR, 2014)

Emerge, nesse contexto, a partir da ascensão essencialista da BNCC, o já criticado reino mágico/fetichizado das *competências* como uma concepção educacional e como um organizador curricular-formacional totalizante. Sua face equivocada e instrumentalista é atualizada quando sua apropriação é reduzida aos trabalhos formacionais com as denominadas habilidades. Tal apropriação não se sustenta diante de qualquer argumento e debate intelectualmente honesto sobre o conceito de competências, por mais que não tenhamos acordo sobre a ascensão dessa categoria curricular/formacional como modelo (único) para se pensar/implementar currículos.

Surtem, nesse cenário, *reexistências* de coletivos de professoras(es) que insistem criticamente para que políticas progressistas conquistadas continuem mobilizando e orientando, de forma circunstancializada, propostas para suas experiências formativas. Afirmam, por exemplo, como a Resolução CNE/CP n. 02/2015 representa uma referência dialógica importante para pautarem princípios, conceitos e métodos em relação a uma política pertinente e relevante para instituírem suas experiências formativas.

Nesses termos, *chrysalis* em *trans-formação* autorizam-se<sup>1</sup>, autonomizam-se, (re)criam-se e reexistem, mesmo sob as angústias de tempos e paixões tristes. É esse movimento, tomando a experiência formacional do programa residência pedagógica da UFBA, que iremos a seguir caracterizar, analisar e debater.

---

<sup>1</sup>Trata-se de um dos conceitos fundantes da epistemologia da educação de Jacques Ardoino, epistemólogo das Ciências da Educação da Universidade de Paris Saint-Denis. Trata-se também de uma das principais pautas conceituais político-curriculares e formacionais do Grupo de Pesquisa FORMACCE. O conceito de autorização (ARDOINO, 1993) nos fala da capacidade de atrizes e atores sociais serem *autoras(es) de si*. A autorização curricular nos diz, ademais, da capacidade dessas atrizes e desses atores se tornarem autoras(es) dos seus currículos ou dos currículos com os quais se envolvem e, nesse processo, se autorizarem na criação e proposição de pautas curriculares e formacionais.

## O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UFBA E *TRANS-FORMAÇÕES* DOCENTES: SINGULARIDADES EXPERIENCIAIS E REEXISTÊNCIAS

Figura 1: *Chrysalis*



Fonte: Pinterest

Como em todo contexto universitário brasileiro, particularmente nas universidades públicas, os programas universitários de formação de professoras(es) (PIBID, residência pedagógica) experienciam situações de desestruturação, de cortes de bolsas, de angústias diante da possibilidade do encerramento das suas atividades, entre outras dificuldades provocadas pelas ameaças de desconstrução das atividades formacionais que identificam o caráter republicano dessas universidades. Ademais, são obrigados a conviver com políticas de currículo e formação que fazem opções anacrônicas e iníquas como, por exemplo, o enquadre desses programas aos ditames da BNCC e da BNC-Formação.

Conforme Dourado e Siqueira (2020), a Resolução CNE/CP n. 02/2019 submete a arquitetura da formação docente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa articulação com a base se estendeu aos editais CAPES n. 06 e 07/2018 e CAPES n. 01 e 02/2020 referentes aos programas PIBID e PRP. Considerando que a base é extremamente reducionista, por estar centrada numa visão estreita de competências e vinculada às avaliações externas com seus ditames de quantificação e padronização, sua articulação com a formação inicial e continuada impacta o perfil do egresso, o entretencimento *teoriaprática* e a autonomia da universidade no que concerne à elaboração dos seus projetos pedagógicos e à formação docente. Nesse contexto, como implementar programas de formação, resistindo e reexistindo frente às iniciativas exoterdeterminadas de elaboração curricular e ao controle das ações de formação de professoras(es)? Os argumentos explicitados nesse artigo revelam outras possibilidades de *pensarconceberfazer*, com um coletivo em rede, constituído por *atos de currículo*<sup>2</sup> (MACEDO, 2011) e formação, implicado em produção de sentidos sobre o que se aprende, como se aprende e para que se aprende (MACEDO, 2020), no PRP. Conforme Regulamento do Programa:

O PRP é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior,

<sup>2</sup> [...] todas as atividades que se organizam visando uma determinada formação, dinamizadas a partir da seleção, organização, implementação, institucionalização e avaliação de saberes, atividades, valores, mediadas pelo processo ensinar/aprender e suas diferenciações formacionais. (MACEDO, 2007, p. 38)

contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura. (BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2022)

Podemos falar, inspirados em Macedo (2020, p. 180), de “[...] criação, rupturas, transgressões, traições no seio de uma formação instituinte [...]” no PRP/UFBA. A formação pleiteada por esse programa formacional incorpora, por conseguinte, o movimento, a dinâmica das práticas docentes enquanto fonte generativa, via atos de currículo, de saberes formacionais. Tais saberes são constituídos como itinerâncias e errâncias aprendentes que emergem da relação indissociável teoria prática. Nessa dinâmica, a formação não tem conotação extero-determinante, ela acontece no sujeito que a experiencia. Essa compreensão remete aos atos de currículo de atores e atrizes curriculantes do PRP/UFBA quando ressignificam pautas e situações curriculares prescritas e produzem sentidos outros para a formação articulada entre a universidade e escolas da rede básica. Podemos realçar, inspirados em Macedo (2020, p. 180), que se realizam, nesse contexto formacional, rupturas, transgressões e traições como práxis de uma formação fundamentalmente instituinte.

Assim, o PRP/UFBA vem se revelando amplamente relevante e desafiador para a comunidade universitária e as redes de escolas públicas municipal, estadual e federal desde a sua primeira edição (2018-2020). Nessa terceira edição (2022-2024), o PRP/UFBA integra um projeto institucional e 14 subprojetos para as áreas de artes cênicas/teatro, artes visuais/plásticas, biologia, dança, educação física, filosofia, física, geografia, história, língua portuguesa, matemática, pedagogia, química e sociologia. O regime de colaboração – formalizado por meio de Acordo de Cooperação Técnica (ACT) entre a CAPES e a universidade, bem como a adesão ao PRP/UFBA pelas redes de ensino mediante habilitação de suas unidades escolares para participarem como escolas-campo – legitima a materialização do programa, considerando:

II - a articulação entre formação inicial e formação continuada, ancorada na socialização de reflexões, de inovações pedagógicas e de aprendizagens entre residentes, preceptores e docentes orientadores, promovendo uma fecunda aproximação entre universidade e escola; (BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2022)

Concebido nessa configuração, o PRP/UFBA objetiva qualificar a formação de estudantes de cursos de licenciaturas com ações formacionais crítico-generativas, voltadas ao exercício da profissão para a construção identitária da(o) profissional docente; ao fortalecimento e aprofundamento da relação indissociável entre teoria e prática docente; à articulação entre a universidade e a escola na formação inicial e continuada, valorizando a experiência das(os) professoras(es) da escola básica na formação das(os) licenciandas(os) para a atuação docente; à imersão do(a) professor(a) da escola básica na universidade por meio de estudos contextuais, pesquisas colaborativas e extensão implicada. Essa intencionalidade audaciosa requer pessoas que se reconheçam protagonistas, autoras nas ações de um trabalho colaborativo que potencializa o desenvolvimento pessoal e profissional de residentes, preceptoras(es) e docentes orientadoras(es).

Destarte, o projeto atua na formação da(o) licencianda(o) – a partir da segunda metade do curso – e na formação continuada das(os) preceptoras(es)/professoras(es) da educação básica, de maneira dialógica e colaborativa, tomando a prática como eixo orientador, mobilizando experiências, pesquisas e conhecimentos teóricos para a imersão da(o) licencianda(o) no cotidiano da escola, visando à compreensão da cultura escolar em toda a sua complexidade, bem como

inspirando proposição de ações sociopedagógicas que dialoguem com as demandas da realidade educacional por meio da práxis docente.

É na práxis que os sujeitos veiculam a teoria e a prática; o pensar e o agir em um processo cognitivo transformador da natureza. Essa é a perspectiva do pensar teoricamente a prática, para voltar à prática como elaboração teórica, numa perspectiva de transformação das práticas. Que práticas? As práticas que são ideologicamente contrárias e opostas à educação como um direito humano. Nesse sentido, na pesquisa dialética, o homem é ser social e histórico. Embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, o homem é o criador da realidade social e o transformador desses contextos. Olha aqui o caráter transformador da práxis! (MOREIRA, PIMENTA, 2021, p. 928)

É por este veio que a proposta de formação do PRP aqui explicitada está vinculada aos saberes que transversalizam os currículos e os processos formacionais das(os) licenciandas(os), bem como das(os) professoras(es) das escolas-campo, considerando as possibilidades de transformação por intermédio de ações instituintes: os atos de currículo. Os currículos mudam? Como as pessoas mudam os currículos? Como conservam concepções e práticas? Essas são questões problematizadas a serem compreendidas, que envolvem políticas de sentido e o trabalho com professoras(es) em formação e seus cotidianos. Ao argumentar sobre atos de currículo, Macedo (2020, p. 24) enfatiza que “[...] não se pode pensar currículo sem vincular suas questões, proposições e práticas às possibilidades formativas e sua inarredável valoração.” A narrativa da preceptora do IFBA demonstra como, na experiência formacional do PRP/UFBA, currículo e formação estão entretecidos e demandam atos de currículo implicados à qualificação da formação.

A proposta elaborada para a área era tratar os conhecimentos sobre alimentação, qualidade de vida e exercícios físicos para jovens entre 15 e 17 anos de idade. Além de aulas propositivas e argumentativas, síncronas e assíncronas, através de slides, imagens e vídeos, elaboramos uma proposta formacional, a saber: O desafio 21 dias IFBA. Criamos cinco Clubes em cada turma (Caminhada, Corrida, Ciclismo, Musculação e *Staff*) nos quais existiam três níveis de desafios em quilômetros ou quantidade de execuções, e cada estudante, dotado dos conhecimentos tratados nas duas unidades iniciais, poderia escolher seu clube e seu desafio a ser alcançado no prazo pré-estabelecido de vinte e um dias (conceito da neurociência para início da construção de um novo hábito). Os oito residentes realizavam acompanhamento sistemático dessas atividades físicas através do aplicativo *Strava* e dos vídeos enviados através de pastas do *Google Drive*. Ademais, a publicação frequente das experiências agregadas pelos estudantes e seus familiares eram feitas no *Instagram* do Desafio (@desafio21diasifba). Essa estrutura pedagógica permitiu que os estudantes pudessem praticar seus exercícios físicos com a segurança sanitária recomendada, nos locais mais próximos de suas residências e sem aglomerações, garantindo a manutenção do objeto de estudo central da Educação Física que é a cultura corporal dos humanos em movimento. Em outras palavras, só foi possível transformar a dinâmica curricular da Educação Física no IFBA em *atos de currículo* por conta do programa. O RP potencializou, atualizou e consubstanciou o currículo da área, com ações de acompanhamento sistemático e geração de engajamento e pertencimento socioeducacional, alterando processos formativos desses jovens. (Professora de Educação Física do IFBA, 2021)

Ademais, o PRP/UFBA configura-se em um *espaçotempo* inter-crítico e criativo de imersão densa das(os) residentes, contemplando ambientações com o contexto escolar, regência de classe, intervenção pedagógica, participação em projetos educacionais e elaboração de materiais didáticos inovadores. Essas ações são dinamizadas nos subprojetos durante os 18 meses de vigência do PRP/UFBA e acompanhadas, de maneira interativa e colaborativa, pela coordenação institucional nos encontros formacionais e pela socialização de ações, reflexões e tomada de decisões.

Os subprojetos se articulam com o projeto institucional. No campo do currículo: compreende a concepção de currículo como invenção sociocultural, dando ênfase à autonomia e à criatividade pedagógica das escolas na elaboração e proposição de suas ações educacionais; problematiza a BNCC nos seus princípios e fundamentos, considerando sua implementação nas redes públicas de educação básica; prioriza o domínio do conhecimento pedagógico curricular e/ou do conhecimento das ações pedagógicas/atos de currículo que permitem transformar os objetos de estudo em objetos de ensino e de aprendizagem. No campo da formação: compreende que as relações entre universidade e escola básica tendem a proporcionar uma formação inicial e continuada a partir da ideia de docência compartilhada, na qual todos os partícipes socializam reflexões, inovações pedagógicas e aprendizagens; cultiva uma perspectiva dialógica da formação inicial e continuada, incluindo residentes, e não residentes, professoras(es) preceptoras(es), demais professoras(es) das escolas-campo, docentes orientadoras(es) e docentes dos cursos de licenciaturas da UFBA, especialmente, docentes dos componentes de estágios curriculares supervisionados; entendendo a relação universidade e escola a partir de redes colaborativas que têm como princípio a unidade teórico-prática. No campo da inovação: entende a inovação pedagógica em uma perspectiva emancipacionista; busca contribuir para uma gestão pedagógica participativa, da reconfiguração de saberes e do desempenho e avaliação interligados, valorizando as dimensões subjetivas e o estímulo à participação intelectual das(os) residentes; enfatiza as práticas exitosas das escolas, focando nos aspectos inovadores para a superação de problemas; amplia e qualifica temas que articulem o ensino de *história e cultura afro-brasileira*, ampliadas para a cultura indígena, questões de gênero, diversidade sexual e acessibilidade; estimula o uso de tecnologias educacionais e dispositivos didáticos diferenciados.

A adesão da UFBA ao referido programa se justifica pela aproximação com as ações institucionais de articulação da formação inicial com a formação continuada, compreendida como um *continuum* (GATTI *et al.*, 2019) que favorece um processo de profissionalização docente em meio às transformações nas dimensões científica, tecnológica, econômica, política, social e cultural. Nesse sentido, o PRP/UFBA tem proporcionado a formação de um(a) profissional que investiga e reflete sobre sua experiência para compreender e qualificar o ensino e a aprendizagem, bem como inspira e possibilita compreender a indissociabilidade entre teoria e prática e faz emergir o conceito de práxis na formação docente, compreendida por Pimenta e Lima (2012), por exemplo, como capacidade de intervir, transformando-se. Esse Programa ainda reconhece e valoriza a experiência do(a) professor(a) da escola básica nos procedimentos e encaminhamentos formacionais, estimulando a criação de redes colaborativas de formação ampliada e partilhada, na qual todos os envolvidos participam das instâncias da escola a partir de uma gestão participativa com ênfase na qualidade das realizações pedagógicas. (PIMENTA, LIMA, 2012)

O PRP/UFBA contribui, ademais, para colocar as licenciaturas em foco de análise, a partir dos nexos com os componentes curriculares dos cursos específicos das(os) licenciandas(os), bem como com as propostas pedagógicas envolvendo currículo e formação, expressas nos contextos escolares. Nesse sentido, a inserção das(os) licenciandas(os) na escola, a implicação das(os) preceptoras(es) e docentes orientadoras(es) com uma formação situada mobiliza um espaço tempo de escuta sensível (BARBIER, 2003), de problematização, investigação e intercristica sobre as

licenciaturas e o processo de ensino e aprendizagem da escola básica. A narrativa a seguir evidencia a percepção de uma professora sobre a formação inicial e continuada no PRP/UFBA.

Foi uma experiência singular e marcante, porque trouxe a oportunidade de *pensar/fazer* currículo através de uma educação que se desenvolve a partir das relações do ser aprendente com a sociedade, com as pessoas que participam da sua vida, consigo mesmo e com os saberes, considerando as demandas do contexto escolar e envolvendo estudantes das escolas-campo, residentes, preceptores e orientadora em estudos e atividades circunstancializadas, que privilegiavam o despertar crítico e político, possibilitando perceber, através das atividades desenvolvidas, a potencialidade da interação, da autonomia e da criatividade de cada *sujeito curricular*, evidenciando a força do conhecimento que emerge da diferença e da diversidade em contrastes, fazendo-me compreender como *atriz curricular*, capaz de práticas instituintes dignas e equânimes. (Professora da Escola Municipal Casa da Providência, 2021)

O PRP/UFBA compreende a prática pedagógica como componente pleno e qualificado de formação e valoriza o favorecimento da imersão na escola; qualifica o debate nas licenciaturas e suas propostas pedagógicas, objetivando um repensar a prática dos estágios supervisionados a partir de uma imersão mais densa e continuada nas escolas; aproveita, parcial ou integralmente, a carga horária do residente na compatibilidade com os estágios supervisionados; confere à prática pedagógica âmbito central na formação do(a) professor(a), de modo a dialogar com os demais componentes curriculares de cada curso, de forma intencional, estabelecendo interfaces, trazendo à tona a complexidade da realidade; constrói, com as escolas-campo, formas de acolhimento, cuidado, diálogos e acompanhamento profissional das(os) residentes, assim como das(os) professoras(es) que ingressam na profissão, considerando que os primeiros anos de exercício profissional são fundamentais na construção da identidade docente; compreende a importância do trabalho coletivo nos modos de constituição da profissionalidade docente por meio da partilha de experiências e de responsabilização coletiva com o(s) projeto(s) da escola, superando isolamentos em direção a uma outra cultura profissional, colegiada e colaborativa (CONTRERAS, 2012; NÓVOA, 2000; PIMENTA, LIMA, 2012); envolve o favorecimento de ambientes formativos de partilha e cooperação pedagógicas, promotor de descobertas e novas significações, individuais e conjuntas (ZEICHNER, 1993); com a imersão nas escolas, as(os) residentes, impregnadas(os) de sentido profissional, de conteúdo reflexivo e de pesquisa, por terem experienciado momentos de reflexão e partilha de saberes, terão uma formação inicial mais autônoma, autoral e emancipadora; cria, de modo compartilhado com as escolas, métodos, rigor e dispositivos que possibilitam um olhar do cotidiano escolar que favoreça atividade inovadora e de pesquisa. Nessa configuração, assume vidas docentes em aprendizagens como autoformação, heteroformação, erosformação e metaformação. (MACEDO, 2010)

Há que ressaltar que, embora a caracterização circunstanciada e intercristica do PRP/UFBA aponte para bons níveis de qualificação na formação de professores, foram vividas dificuldades em função do acontecer pandêmico da COVID-19 e as suas mazelas como o fechamento físico das instituições de ensino e a suspensão de todas as ações presenciais da Universidade e das escolas-campo. Diante desse contexto, fez-se a opção pela realização dos encontros formativos em modo remoto por quase dois anos, entretanto, com apoio das Secretarias de Educação parceiras, da universidade e do coletivo que constitui o PRP/UFBA, reinventamo-nos e implementamos o programa como forma de resistir e reexistir aos difíceis tempos de paixões tristes.

Faz-se necessário realçar ainda que, frente ao cenário contemporâneo de precarização da educação em diferentes âmbitos, a Coordenação Institucional, orientadoras(es), preceptoras(es) e residentes, nos espaços síncronos e assíncronos dos encontros formativos, problematizavam questões relacionadas à saúde, à conectividade e à defasagem do valor das bolsas e sua efetiva manutenção durante os 18 meses de vigência do Programa.

Fundamental publicizarmos os desafios enfrentados no PRP/UFBA porquanto, durante o período pandêmico, foram vivenciadas sérias dificuldades na acessibilidade e uso das TIC nas redes da educação básica, expondo o flagelo das desigualdades sociais como reprodutoras das desigualdades digitais. As redes municipais e estaduais criaram estratégias para assegurar o ano letivo, incorporando o ensino remoto e as aulas online. Todavia, mesmo com um significativo movimento de busca ativa, algumas(uns) estudantes ficaram fora da escola ou tiveram que se ajustar precariamente às atividades com dispositivos de comunicação assíncronos como *WhatsApp*. Nesse caso, as(os) residentes deram uma contribuição significativa, apoiando as(os) professoras(es) na construção/reinvenção da prática docente, implicando essas tecnologias. A propósito, Dourado e Siqueira (2020, p. 854), ao discutirem sobre a atuação de professoras(es) em tempos de pandemia, enfatizam que,

Nesse cenário, as lutas em prol da retomada do Estado no financiamento das políticas públicas, especialmente da educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade, se fazem necessárias. De igual modo, é fundamental garantir a valorização dos profissionais da educação (formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho e saúde); as condições de acesso e permanência dos estudantes com direito à educação de qualidade, o que inclui dinâmicas pedagógicas adequadas e com efetivo acompanhamento e condições de acessibilidade para todos.

Destarte, podemos pontuar que a experiência formativa do PRP/UFBA vem buscando considerar – com centralidade – anseios, desejos, necessidades e escolhas daquelas(es) que se formam, porque compreende, de forma afirmativa, que *vidas em formação importam!*

É assim que a experiência do PRP/UFBA nos permite conectar argumentos no sentido de que a formação é um fenômeno acontecimental, experiencial de sujeitos em movimentos aprendentes. A formação, por conseguinte, é sempre valorada e perspectival. (MACEDO, 2020) Compreender, pois, o fenômeno da formação no seu movimento, nos seus fluxos, seu *continuum* é condição fundante para o êxito de qualquer programa de formação de professoras(es), em especial, o PRP/UFBA, ao se aproximar de uma concepção autoral e emancipacionista dos estágios docentes supervisionados no nosso contexto de práticas, aliás, um *espaçotempo* singular na formação identitária da(o) profissional docente, ao aprender no/com o campo de atuação. Aprender experienciando processos de autonomização e autorização, autoformando-se, fazendo a si mesma(o) ator/atriz e autor/autora sempre numa relação intercítica. Realidade que possibilita compreender a formação como fenômeno relacional. É, porém, no processo da crítica, da dialogicidade, da transgressão e da traição – ao desjogar o jogo da(o) outra(o) – que se fazem avaliações sobre o que se aprende e porque se aprende, como também sobre a pertinência e a relevância da qualidade da aprendizagem valorada por professoras(es) a qual as(os) fazem tomar decisões relativas à experiência aprendente vivida: a *metaformação*. Essa dinâmica formativa é transversalizada por modos de ação e relação, ou seja, por afetos, identificações e inteligibilidades que(re)significam vidas em formação. Nesses termos, para a experiência formativa do PRP/UFBA, *vidas em formação importam!*

## CONCLUSÕES

Por mais que estejamos atravessando esses tempos com muita penúria e sobressaltos políticos, nossas realizações universitárias formacionais vivem uma experiência de reexistência autorizante singular, diríamos mesmo, transingular, porquanto, coletivamente, temos aprendido, de forma cada vez mais significativa, como, nesse coletivo de professoras(es) passa a ser urgente e pertinente *trabalhar pautas curriculares e formacionais como mais-vida*. Essa potência que despertou de uma ambiência de temores os mais diversos, também, proporcionou aprendizagens em níveis de articulações multirreferenciais nas quais professoras(es) vão reconhecendo o valor formacional de trabalhar, nas suas experiências formativas autorizantes, movimentos em espiral com pautas sociotécnicas, políticas, éticas, estéticas, culturais e espirituais, colocando em ativação suas implicações profissionais e desiderativas, sem separá-las das suas itinerâncias de vida. Essas pautas nos dizem, cotidianamente, por todos os ângulos, nos seus atos formativos, que *vidas em formação importam!* Como *chrysalis*, esses sujeitos curriculantes lutam no dia a dia pela plenitude das suas formações para que conquistem mais vida a partir das suas áridas e, muitas vezes, sofridas experiências aprendentes. É assim que se autorizando, com seus singulares etnométodos intercriticamente produzidos, têm vivido suas formações. Essas são pautas das experiências formativas vividas pelo PRP/UFBA, nas quais *com-versações* e encontros emergem como dispositivos curriculares e formacionais de reexistência. É nesses termos que residentes, preceptoras(es) e docentes orientadoras(es) experimentam, com vigor, seus processos de autoformação, heteroformação, erosformação e metaformação, enquanto (re)conquistas individuais, coletivas e institucionais, apesar desses difíceis tempos de paixões tristes.

## REFERÊNCIAS

- ARDOINO, Jacques. L'approche multirréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratique de Formation (Analyses)*, Paris, n. 25-26, p. 15-34, 1993.
- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília, Distrito Federal: Liber Livros, 2004.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Edital n. 1/2020*. Programa de Residência Pedagógica. Brasília, Distrito Federal: CAPES, 2020. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf>. Acesso em 20 ago. 2022.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Edital n. 06/2018*. Programa de Residência Pedagógica: chamada pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília, Distrito Federal: CAPES, 2018. Disponível em <https://residenciapedagogica.ufba.br/sites/residenciapedagogica.ufba.br/files/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em 20 ago. 2022.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Edital n. 07/2018*. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid: chamada Pública para apresentação de propostas. Brasília, Distrito Federal: CAPES, 2018. Disponível em [https://pibid.ufba.br/sites/pibid.ufba.br/files/edital-7-pibid-retificado\\_0.pdf](https://pibid.ufba.br/sites/pibid.ufba.br/files/edital-7-pibid-retificado_0.pdf). Acesso em 10 ago. 2022.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Portaria GAB n. 82, de 26 de abril de 2022*. Dispõe sobre o regulamento Programa Residência Pedagógica- PRP. Brasília, Distrito Federal: CAPES, 2022. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao->

basica/28042022 Portaria 1691648 SEI CAPES 1689649 Portaria GAB 82.pdf. Acesso em 10 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, Distrito Federal, 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). *Resolução CNE/CP n. 02, de 1º de julho de 2015*. Define as 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. Brasília, Distrito Federal, 2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). *Resolução CNE/CP n. 02, 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, Distrito Federal, 2019.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, Distrito Federal, v. 14, n. 30, p. 842-857, set./dez. 2020.

DUBET, François. *O tempo das paixões tristes: as desigualdades agora se diversificam e se individualizam, e explicam os cóleros, os ressentimentos e as indignações de nossos dias*. São Paulo: Vestígio, 2021.

GATTI, Bernadete Angelina *et al.* *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília, Distrito Federal: UNESCO, 2019.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Atos de currículo formação em ato? para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação*. Ilhéus, Bahia: Editus, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Compreender/mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília, Distrito Federal: Líber Livro, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Léxico crítico-analítico em currículo e formação: concepções e termos referenciados na poiesis e na prática curricular*. Curitiba: CRV, 2020.

MACEDO, Roberto Sidnei. Políticas de currículo, formação e fetiche: a propósito de princípios, simplificações e idolatrias. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 21, n. 3, p. 1028-1042, set./dez. 2021.

MACEDO, Roberto Sidnei. *A teoria etnoconstitutiva de currículo: teoria-ação e sistema curricular formacional*. Curitiba: CRV, 2016.

MOREIRA, Jefferson da Silva; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia e pedagogos entre insistências e resistências: entrevista realizada com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Selma Garrido Pimenta. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, São Paulo. v. 13, n. 13, p. 925-948, nov. 2021.

NÓVOA, Antônio. *Vidas de professores*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, e240001, p. 1-20, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINAR, William Frederick. *Quem é William Pinar?* Entrevistas com Maria Luisa Sússekind. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP *et al.*, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ZEICHNER, Kenneth Michael. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa, Portugal: Educa, 1993.

*Submetido em setembro de 2022*

*Aprovado em outubro de 2022*

### Informações do(a) autor(a)

Denise Moura de Jesus Guerra  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
*E-mail:* [demouj@gmail.com](mailto:demouj@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5745-7974>  
*Link Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/9282662654423113>

Roberto Sidnei Macedo  
FACED, Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
*E-mail:* [rsmacedo@outlook.com](mailto:rsmacedo@outlook.com)  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5350-5999>  
*Link Lattes:* <https://lattes.cnpq.br/4548303459275924>