


ENTRE SABERES E PRÁTICAS: O PAPEL DOS PROJETOS DE ENSINO NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA DE CONSOLIDAÇÃO DAS REGÊNCIAS E DE FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS E FORMADORES

 <https://doi.org/10.56238/arev7n4-141>

Data de submissão: 14/03/2025

Data de publicação: 14/04/2025

Elisvane Silva de Assis

Doutora em Ciências Agrárias pelo Programa de Pós Graduação em Ciências Agrárias do Instituto Federal Goiano, Campus Rio Verde
E-mail: elisvane.assis@educa.go.gov.br
LATTES: <http://lattes.cnpq.br/1757016997340386>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1637-830X>

Mariluzia Silva Leite

Doutora em Ciências Agrárias- Agronomia
Instituto Federal Goiano, Campus Rio Verde
E-mail: mariluzia.leite@gmail.com
LATTES: <http://lattes.cnpq.br/8524439219492169>
ORCID: 0000-0002-6334-2564

Karoliny Simoes Silva

Especialista em Formação de Professores e Práticas Educativas
Instituto Federal Goiano, Campus Rio Verde
E-mail: karolynsimoes@gmail.com
LATTES: <http://lattes.cnpq.br/9948759691617014>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1152-0832>

Valdivino Alves Carneiro

Licenciado em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal Goiano Campus Rio Verde
Pós-graduação em Metodologias do Ensino de Biologia pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais
E-mail: valdivino.carneiro@gmail.com
LATTES: <http://lattes.cnpq.br/3578662431372049>
ORCID: orcid.org/0009-0002-9357-6609

Rosenilde Nogueira Paniago

Pós-Doutora e Doutora em Ciências da Educação
Instituto Federal Goiano, Campus Rio Verde
E-mail: rosenilde.paniago@ifgoiano.edu.br
LATTES: <http://lattes.cnpq.br/8530013371818091>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1178-8166>

RESUMO

Este texto resulta de uma pesquisa que teve como objetivo analisar os projetos de ensino como estratégias de consolidação das práticas de regência e do processo formativo de estudantes de licenciatura e professores formadores no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP), em uma unidade escolar localizada na região sul de Rio Verde – Goiás. Com abordagem qualitativa, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a observação, as narrativas (incluindo portfólios dos

residentes e relatos das preceptoras-pesquisadoras) e a revisão bibliográfica. Os resultados evidenciam que o trabalho com projetos de ensino configurou-se como uma estratégia formativa relevante, tanto para os residentes quanto para as preceptoras e a docente orientadora. O desenvolvimento dos projetos permitiu aos licenciandos vivenciarem etapas fundamentais da docência — desde o diagnóstico até a regência — articulando teoria e prática de forma contextualizada e significativa. Além disso, o planejamento colaborativo, realizado presencialmente na escola, possibilitou a análise dos documentos oficiais (como a BNCC e as Diretrizes Curriculares do Estado de Goiás), bem como a seleção de habilidades e objetos de conhecimento alinhados às demandas da comunidade escolar. Notou-se que os projetos favoreceram o exercício da autonomia, o desenvolvimento da escrita pedagógica e científica, e o fortalecimento da postura reflexiva dos futuros professores. Para as preceptoras, o envolvimento com os projetos e com o acompanhamento dos residentes representou uma oportunidade de formação continuada, na medida em que revisitavam suas práticas e atuavam como mediadoras no processo formativo. Assim, o PRP, por meio dos projetos de ensino, demonstrou ser um espaço potente de aprendizagem compartilhada e colaborativa, contribuindo para a melhoria do ensino e da aprendizagem na escola e para a formação de professores críticos e comprometidos com a transformação da realidade educacional.

Palavras-chave: Aprendizagem docente. Experiências. Reflexão. Professores pesquisadores.

1 INTRODUÇÃO

O ensejo pela escrita desse relato de experiência partiu dos momentos de reflexão de todas as ações desenvolvidas no Programa de Residência Pedagógica (PRP) edital n. 24/2022, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, numa escola da região sul de Rio Verde, Goiás, com foco nos projetos de ensino, como instrumento de consolidação das regências e processo formativo dos residentes e preceptores.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPS) instituiu por meio da portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 o Programa de Residência Pedagógica (PRP). Este programa tem a finalidade de apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria-prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica.

Entre os objetivos do PRP cita-se: fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura; contribuir para construção da identidade profissional docente dos licenciandos; valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para sua futura atuação profissional e induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula (CAPES, 2022).

No momento em que finalizamos a escrita deste artigo, o Programa de Residência Pedagógica (PRP), conforme instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), foi descontinuado como ação independente e integrado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), conforme anunciado na Portaria CAPES nº 90/2024, as Instituições de Ensino Superior (IES), possuem autonomia para considerar as atividades do PIBID para possível aproveitamento de créditos no curso, incluindo, inclusive, o ECS.

Com a reformulação promovida pela Capes, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) passou a incluir estudantes desde o primeiro até o último semestre dos cursos de licenciatura da Instituição de Ensino Superior (IES) vinculada, podendo essa participação considerada como parte do estágio curricular. Essa mudança impacta significativamente a organização das ações formativas nos cursos de licenciatura, exigindo novas articulações entre a IES, a escola parceira e os sujeitos envolvidos na formação inicial docente. De acordo com a Portaria nº 90/2024, é facultado à IES, conforme previsto no inciso X, a IES pode "reconhecer a participação do bolsista no PIBID para possível aproveitamento de créditos no curso, respeitando as normas internas da IES".

A Residência Pedagógica constitui uma experiência formativa fundamental para o desenvolvimento profissional de futuros professores, ao articular teoria e prática de forma imersiva no cotidiano escolar. Ao acompanhar as atividades de planejamento, regência e avaliação sob a

orientação de preceptores e docentes formadores, os residentes ampliam sua compreensão sobre os desafios e possibilidades do fazer docente. Esse contato direto com a realidade escolar favorece a construção de saberes pedagógicos contextualizados, promovendo a reflexão crítica sobre a prática e o fortalecimento da identidade docente. Além disso, o trabalho colaborativo entre a IES e escola contribui para a formação de profissionais mais preparados, comprometidos e conscientes de seu papel social. (Paniago, Nunes e Belisário, 2020).

O desenvolvimento de projetos de ensino no contexto da Residência Pedagógica representa uma oportunidade potente de aprendizagem docente, tanto para os licenciandos em formação inicial quanto para os preceptores — professores da escola de educação básica — e os docentes das Instituições de Ensino Superior (IES). Trata-se de um processo colaborativo que favorece a construção coletiva de saberes pedagógicos, a reflexão crítica sobre a prática e o fortalecimento do vínculo entre universidade e escola. Dentre as estratégias que podem ser adotadas nesse processo, destaca-se o ensino baseado em projetos, reconhecido como uma metodologia ativa de ensino (Busse Mackedanz, 2017; Bacich e Moran, 2018). As metodologias ativas têm como objetivo promover aulas mais engajadoras, que estimulem nos estudantes uma postura crítica e participativa diante do conhecimento (Bacich e Moran, 2018). Para Simas e Behrens (2019), o ensino por projetos contribui para romper com a passividade historicamente atribuída ao aluno, promovendo maior autonomia e favorecendo a aprendizagem significativa dos jovens. Nesse sentido, o trabalho com projetos revela-se uma prática formativa potente, capaz de transformar os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Com efeito, no projeto institucional do Residência Pedagógica, do IFGoiano, o trabalho com projetos é estimulado e considerado como uma alternativa de formação na e com pesquisa, porquanto, os residentes são orientados para o desenvolvimento de práticas de diagnóstico com olhar investigativo. Isto está explícito na proposta dos três projetos institucionais submetidos à Capes via edital nº 06/2020, nº 24/2022, em que fica evidenciado que o eixo que articulará os subprojetos ao projeto institucional será o desenvolvimento de projetos de investigação, visando estimular nos residentes o desenvolvimento de um olhar sensível e interpretativo às questões da realidade, uma postura investigativa, uma visão de conjunto do espaço escolar, uma percepção das dificuldades que a escola enfrenta (Projeto Institucional RP-IF, 2020, 2022). De forma a possibilitar a materialidade desta perspectiva formativa, no âmbito do PRP-IF Goiano, há vários tipos de formação para auxiliar os atores do programa, bem como produções teóricas dos envolvidos (Paniago *et al.*, 2018, 2020).

Silva et al. (2019) enfatizam sobre a importância do PRP na formação de qualidade dos futuros docentes, por meio de projetos que fortaleçam o campo da teoria e prática na promoção de um ensino de qualidade em escolas de educação básica. O projeto institucional do Instituto Federal Goiano,

Campus Rio Verde, que os residentes desta pesquisa estão inseridos, está cognominado “Inserção à docência com pesquisa na educação básica: práxis tecidas em colaboração”. Neste viés, a formação inicial está pautada em aproximar os residentes dos espaços escolares por desenvolverem o diagnóstico, observações, regência e projetos de ensino. Este último, abre caminhos importantes para prática reflexiva das ações pedagógicas, acrescentando a investigação no processo. Para Paniago, Ramos e Nunes (2021, p. 35) o trabalho com projetos “representa uma via fértil para o desenvolvimento de ações formativas colaborativas e para a aprendizagem de elementos teóricos e práticos sobre a pesquisa”.

Assim, nesta reflexão, iremos dialogar sobre os principais momentos formativos observados com o desenvolvimento dos seguintes projetos de ensino. A pesquisa foi conduzida pelas seguintes questões orientadoras: Quais principais dificuldades, desafios e aprendizagens foram encontrados em planejar e desenvolver o projeto de ensino na escola? Para tanto, o objetivo foi analisar os projetos de ensino como estratégias de consolidação das práticas de regência e do processo formativo de estudantes de licenciaturas e de professores formadores no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP), em uma unidade escolar localizada na região sul de Rio Verde – Goiás

2 METODOLOGIA

A pesquisa deste trabalho, vinculada a projeto de pesquisa guarda-chuva registrado e aprovado em Comitê de Ética sob Parecer nº 5.282.771, caracteriza-se como qualitativa, pois traz abordagens profundas, interpretadas pelos pesquisadores, assim como relatam Derlandes et al. (2009, p. 22), de que “a análise qualitativa não é uma mera classificação de opinião dos informantes, é a descoberta de seus códigos sociais: falas, símbolos e observações”. Dentro das dimensionalidades da análise qualitativa, utilizou-se para coleta de dados, os instrumentos de: observação; análise documental, narrativas dos envolvidos no PRP interdisciplinar; e, leituras de livros e artigos científicos, as quais configuram a pesquisa bibliográfica.

A técnica de observação, conforme destacam Lakatos e Marconi (2003, p. 190), utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar. Vale destacar que a observação participante também se constituiu em um processo importante na coleta de dados, já que em todos os momentos observados teve-se participação ativa dos envolvidos.

Conforme definem Lakatos e Marconi (2003, p. 194), no procedimento de observação participante, o pesquisador pertence à comunidade ou grupo que se investiga, tem participação real e se integra às atividades normais do fato ou fenômeno investigado. A observação ocupa um lugar

privilegiado nas pesquisas educacionais, pois possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado (Ludke ; André, 2017, p. 26).

Na análise documental, utilizou-se dos Portfólios e relatórios dos estudantes da Licenciatura em Ciências Biológicas, chamados no programa, como residentes, analisando o processo de escrita e narrativas sobre as aprendizagens alcançadas. De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 174), a pesquisa documental representa fonte primária de coleta de dados, sendo representada por documentos, escritos ou não, que podem ser feitos durante o desenvolvimento do fato ou depois.

No âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP), os professores da educação básica que acompanham os licenciandos são denominados preceptores, sendo sujeitos centrais no processo de articulação entre escola e universidade. Nesta pesquisa, duas das preceptoras envolvidas nas ações do PRP atuaram também como pesquisadoras, o que possibilitou um olhar sensível e contextualizado sobre os processos vivenciados no cotidiano da Residência. Suas narrativas reflexivas, produzidas ao longo do desenvolvimento dos projetos de ensino, foram incorporadas ao corpus analítico e identificadas como Precep 1 e Precep 2, respeitando os princípios éticos de pesquisa e garantindo a clareza sobre os papéis assumidos. As professoras em questão possuem licenciatura em Ciências Biológicas. Além disso, dialogamos com a professora coordenadora institucional do PRP no IF Goiano, cuja atuação foi fundamental para a viabilização de momentos formativos significativos, especialmente aqueles impulsionados pelo trabalho com projetos nas escolas parceiras.

As narrativas foram fundamentais para relatar as experiências vivenciadas com os projetos de ensino e refletir sobre suas contribuições para consolidação das aulas de regência e nas possibilidades formativas dos residentes e preceptoras. Narrativas, conforme discutido por Cunha (1997), podem ser um campo de investigação ou instrumento metodológico, representando a realidade cheia de significados e interpretações. “As narrativas buscam dar voz aos sujeitos, reinventando, portanto, novos caminhos de pesquisa em que a história de vida, as experiências e a vivência do narrador são significativas para a compreensão do objeto de pesquisa” (Paniago; Sarmiento, 2019).

A pesquisa bibliográfica nos permitiu refletir de forma contextualizada, analisando livros e artigos científicos que corroborassem sobre a temática abordada. De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 45) a pesquisa bibliográfica traz “possibilidade de consultar especialistas da área, para uma orientação tanto na escolha quanto na análise e interpretação da documentação específica”. O estudo em questão, nos fez aprofundar sobre discussões referentes a possibilidades formativas com o PRP e importância do desenvolvimento de projetos dentro do ambiente escolar e sobre a importância do preceptor no processo formativo dos estudantes no decorrer do PRP.

O Colégio que os residentes do PRP desenvolveram seus projetos, atende alunos do Ensino Fundamental (turno vespertino) e Ensino Médio (turno matutino e noturno). Está situado na região sul da cidade de Rio Verde Goiás, com 2032.09 m² de área construída, dentro de um terreno com 5.920 m² de área murada.

As ações educativas desenvolvidas pela escola são planejadas no início do ano letivo e programadas para contemplar o Projeto Político Pedagógico (PPP), sendo algumas práticas de aprendizagem baseadas em projetos. Práticas de ensino por projetos passam a ser sinalizadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) com a inclusão da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, proporcionando, aos estudantes, domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna (BRASIL, 2017).

Para a análise dos dados, utilizamos os pressupostos da Análise de Conteúdo conforme Bardin (2019), por se tratar de uma abordagem sistemática e flexível, que possibilita a interpretação de sentidos presentes em produções qualitativas. O corpus da pesquisa foi constituído por registros oriundos, conforme já dito, da observação direta realizada pelos pesquisadores e pelas narrativas reflexivas presentes nos portfólios elaborados pelos estudantes de licenciatura participantes da Residência Pedagógica. O processo analítico foi desenvolvido em três etapas: pré-análise, com a leitura flutuante e organização do material; exploração do material, com codificação e categorização das unidades de registro; e tratamento dos resultados e interpretação, em que os dados foram confrontados com o referencial teórico adotado. Essa metodologia possibilitou evidenciar aspectos significativos do processo formativo, ressaltando a contribuição dos projetos de ensino na articulação entre teoria e prática e na aprendizagem docente de licenciandos, preceptores e docentes da IES.

Os dados recolhidos foram configurados nas seguintes categorias de análise: Possibilidades formativas com os projetos de ensino observadas pelas professoras formadoras (preceptoras e docente orientadora); Projetos de ensino como instrumento de consolidação das regências e favorecimento do processo de ensino-aprendizagem.

2.1 POSSIBILIDADES FORMATIVAS COM OS PROJETOS DE ENSINO OBSERVADAS PELAS PROFESSORAS FORMADORAS (PRECEPTORAS E DOCENTE ORIENTADORA)

Os projetos desenvolvidos pelos residentes de forma supervisionada pelos formadores (preceptores e docente do IF Goiano partiram da necessidade de aprendizagem observada pelos residentes na etapa de diagnóstico escolar. Foram previamente planejados e dialogados com a professora preceptora e outros professores regentes das turmas.

Os projetos de ensino supervisionados foram: Compostagem de resíduos orgânicos oriundos da cozinha diária (P1 – Compostagem), em turmas do 9º ano, dentro do componente curricular de Ciências da Natureza; Práticas “Maker” sobre camadas da Terra, com a utilização da impressora 3D do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano), (P2 – Camadas da Terra), em turmas do 7º ano do Ensino Fundamental, no componente curricular de Ciências da Natureza; Práticas “Maker” no processo de ensino-aprendizagem do componente curricular de biologia com construção de terrários (P3 – Terrários), em turmas da 2ª série do Ensino Médio, no componente curricular de biologia; e; Projeto intitulado por “Da morfologia da hortelã ao seu óleo essencial: práticas de ensino de biologia e química (P4 – Jardim clonal de hortelã), em turmas da 1ª e 3ª série do Ensino Médio, no componente curricular de biologia e química. Todos os projetos foram desenvolvidos de forma colaborativa.

Observou-se que o programa de residência pedagógica (PRP) permitiu aos residentes vários momentos formativos, trilhando caminhos desde os encontros com as preceptoras e coordenadora institucional; diagnóstico escolar até a etapa final de construção dos relatos de experiências pelos residentes, após realização das aulas de regência e projetos. Para as preceptoras não foi diferente, todos os momentos foram importantes e representaram de certa forma, formação continuada, pois as demandas de orientação propiciaram leituras de livros e artigos, somando aquisição de conhecimentos constantes. Citamos também, dedicação, frequência nas atividades presenciais, utilização de ferramentas eletrônicas de comunicação e aprendizagem sobre metodologias ativas de ensino.

Ao olhar precep 1, participar do PRP foi mais uma vivência importante no seu processo formativo. Onde narra-se:

Percebi o quanto agrega conhecimento quando nos colocamos a disposição de orientar e mediar a formação de futuros professores. Foi necessário, dedicação, gestão do tempo, leituras de artigos científicos e estratégias para desenvolver um trabalho em grupo, mas, ao mesmo tempo, considerando as singularidades de cada estudante.

Entre os desafios identificados ao longo da Residência Pedagógica, destaca-se a dificuldade inicial da Precep 1 em compreender, de forma integrada, a dinâmica entre as ações de regência e o desenvolvimento dos projetos de ensino. Em seu relato, ela afirma: “A priori eu imaginei que regências e projetos deveriam ser ações desenvolvidas separadamente, só depois de várias reuniões, e, quando os alunos foram escrever seus PAP(s), que eu tive a consciência que os projetos poderiam abranger as aulas de regência enquanto eram desenvolvidos.” Tal reflexão evidencia que a imersão no PRP requer não apenas conhecimento teórico sobre o programa, mas também vivência e maturação na função de preceptora. A experiência relatada demonstra como a compreensão mais profunda do

papel dos projetos — não como atividades paralelas, mas como eixos estruturantes das regências — foi se consolidando à medida que a preceptora se envolvia com o planejamento coletivo, os registros dos licenciandos e os momentos formativos. Assim, o relato ilustra a dimensão formativa da própria atuação da preceptora, que, ao mesmo tempo em que orienta, também aprende e ressignifica seu papel no processo. Essa aprendizagem situada aponta para a importância de espaços dialógicos entre IES e escola, bem como da valorização do tempo necessário para que os sujeitos se apropriem das especificidades e potencialidades do PRP.

Apesar da dificuldade identificada pela precep 1 em compreender o programa, não houve interferência negativa para conseguir acompanhar, mediar e orientar os residentes na construção dos seus PAP(s), considerando regências e projetos.

Outra dificuldade evidenciada durante o desenvolvimento do programa foi a orientação para a escrita dos portfólios reflexivos. A gestão desse processo se mostrou desafiadora, sobretudo porque os residentes atuavam em horários e turnos distintos, o que exigia das preceptoras uma atenção redobrada para acompanhar as produções e orientar a escrita. Além disso, muitos licenciandos não tinham o hábito de registrar suas vivências logo após cada etapa, tampouco de refletir criticamente sobre elas, o que demandou a construção gradual de uma postura investigativa e autorreflexiva. No caso do IF Goiano, a escrita em portfólio é compreendida como uma estratégia central de formação e acompanhamento, sendo por meio dela que os residentes narram suas experiências e evidenciam os aprendizados construídos ao longo dos projetos. As narrativas dos projetos desenvolvidos tornaram-se, assim, espaço privilegiado para a articulação entre teoria e prática, promovendo não apenas o registro, mas a ressignificação da experiência vivida. Esse processo formativo reforça a importância da escrita como instrumento de aprendizagem docente, que possibilita ao futuro professor olhar para sua trajetória com criticidade, intenção e autoria.

Na continuidade da análise, constatamos que o olhar da preceptora reforça a importância do trabalho com projetos como estratégia formativa no contexto escolar. Em sua fala, ela destaca: “trabalho com projetos é uma estratégia que possibilita desenvolver o ensino dos conteúdos conceituais de forma problematizadora e significativa para o residente. Assim, não justifica desenvolver projetos sem fazer conexão com os conteúdos ensinados.” (Preceptora 1) A partir dessa perspectiva, compreende-se que o projeto não deve ser tratado como uma atividade à parte, mas como uma ferramenta pedagógica integrada ao currículo, capaz de articular os conteúdos conceituais com situações reais e desafiadoras, promovendo sentido à aprendizagem. Para os residentes, essa abordagem representa uma oportunidade de experimentar práticas de ensino contextualizadas, nas quais teoria e prática se entrelaçam de forma orgânica. A fala da orientadora evidencia, portanto, uma

compreensão crítica sobre o papel do projeto no processo formativo, defendendo sua vinculação direta aos objetivos de ensino e à construção do conhecimento de maneira reflexiva e significativa.

No olhar da precep 2 orientar no PRP foi desafiador, pois nunca tinha experienciado essa vivência, no entanto, reconheceu que seria vários momentos formativos com os residentes. Entre os desafios sinaliza que “O primeiro obstáculo, foi adequar os horários para nos reunirmos. Com 05 residentes sob minha orientação, sendo 02 deles, moradores de outra cidade, 03 que trabalham no período diurno, impedindo que pudéssemos nos reunir na escola-campo”. Ainda sinaliza: “foram necessárias reuniões online, mesmo assim, alguns não participaram”. Essa problemática de gestão do tempo, não é algo novo, ressaltam Ribeiro e Paniago (2021) que “falta de tempo disponível para exercer as horas dedicadas à docência; dificuldade de alguns residentes em conciliar seu emprego com os horários da PRP”, foram desafios elencados nas pesquisas com os residentes do período.

Embora a Precep 2 não tenha abordado diretamente os projetos de ensino desenvolvidos sob sua supervisão, sua narrativa evidencia uma ênfase na vivência prática como elemento central da formação docente. Subentende-se, a partir de seu relato, que os momentos de regência e o enfrentamento das situações concretas da sala de aula constituíram, para os residentes por ela acompanhados, a principal via de consolidação das aprendizagens no contexto do PRP. Em sua fala, a professora destaca as dificuldades iniciais enfrentadas pelos licenciandos:

Os residentes têm em sua licenciatura disciplinas que auxiliam na docência, mas, ao chegar na escola-campo, mesmo para observação da aula, têm certa resistência (vergonha) ao adentrar uma sala de aula cheia de alunos, às vezes nem lugar para sentar-se eles encontram, sentando-se na cadeira do professor regente.

Essa passagem revela o impacto do choque de realidade que marca a transição entre o ambiente acadêmico e o cotidiano escolar, especialmente no que diz respeito às relações com os alunos, ao domínio de sala e de conteúdo, e ao enfrentamento da indisciplina. Ainda segundo a preceptora, os residentes se esforçaram para alinhar suas aulas ao planejamento do professor regente, mas encontraram limitações em sua prática, o que evidencia a complexidade do fazer docente. Assim, mesmo sem a mediação direta por projetos, o percurso vivido na escola tornou-se um campo fértil para a aprendizagem docente, marcado por desafios concretos que exigiram posicionamento, análise crítica e adaptação por parte dos futuros professores.

A partir da narrativa da Precep 2, é possível reconhecer a relevância da presença do preceptor na sala de aula como um elemento estruturante do processo formativo dos residentes, especialmente nos momentos de regência. Sua atuação, atenta e mediadora, ofereceu suporte pedagógico e emocional aos licenciandos, ainda em fase inicial de construção de sua identidade docente. A preceptora 2 relata:

Todas às vezes, percebi que sem minha presença em sala de aula, não havia condições do residente ministrar sua aula como havia programado. Mas sempre conversava antes com a turma, fazíamos sempre um combinado e mostrava a eles a importância de ter outra pessoa em sala para diversificar a aula. Os residentes também se sentiam um pouco mais seguros de estar ali à frente dos estudantes, pois já haviam passado pelo Ensino Fundamental.

Essa fala evidencia que, diante da insegurança e da inexperiência dos licenciandos, o ambiente da escola pode se tornar um espaço de tensão, especialmente quando a mediação pedagógica não é cuidadosamente planejada. Nesse sentido, a ausência de um projeto estruturado, que envolvesse os residentes desde o diagnóstico da turma até a construção coletiva de estratégias de ensino, pode ter contribuído para intensificar as dificuldades enfrentadas. O trabalho com projetos, ao articular teoria e prática de maneira significativa, poderia atuar como um elemento organizador e mobilizador do processo formativo, promovendo maior engajamento dos estudantes da escola e oferecendo aos residentes uma estrutura mais sólida para planejar, intervir e refletir sobre sua prática. Projetos bem conduzidos tendem a envolver diferentes linguagens, promover a colaboração e gerar sentido para a experiência docente em formação, o que pode contribuir para reduzir a ansiedade dos licenciandos diante da regência e favorecer sua autonomia progressiva.

2.2 PROJETOS DE ENSINO COMO INSTRUMENTO DE CONSOLIDAÇÃO DAS REGÊNCIAS E FAVORECIMENTO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Todos os/as residentes se empenharam em desenvolver as atividades previstas para a inserção à docência, cumprindo tanto a etapa de diagnóstico quanto a realização da regência por meio de projetos. A maior parte dos projetos foi desenvolvida em grupos, como é o caso do Projeto P1 (Compostagem) e do Projeto P4 (Jardim clonal de hortelã), promovendo a colaboração entre os licenciandos e o planejamento coletivo das ações. Houve ainda a busca por práticas interdisciplinares, como observado no Projeto P2 (Camadas da Terra), que envolveu a articulação entre residentes de diferentes áreas, incluindo participantes do PRP de Biologia. A única proposta realizada individualmente foi o Projeto P3 (Terrário), cuja organização foi adaptada à realidade da residente, que precisou gerir cuidadosamente seu tempo devido a compromissos profissionais. Essa diversidade de formatos evidencia tanto a flexibilidade do programa quanto o esforço dos licenciandos em articular teoria e prática de forma criativa e contextualizada.

Cada projeto teve suas particularidades e momentos formativos. A percepção das necessidades de aprendizagem dos alunos da escola pelos estudantes do PRP foi uma habilidade essencial para consolidação do projeto. O trabalho em grupo do P4 – Jardim clonal de hortelã propiciou diálogo e compartilhamento da sala de aula no momento das regências, como por exemplo estabelecer duas

estratégias didáticas em apenas uma aula, sendo leitura compartilhada de texto e aula de campo no espaço do jardim clonal de hortelã, ambas abordando os objetos de conhecimento sobre relações ecológicas, fatores bióticos e abióticos.

Com efeito, o desenvolvimento de projetos no ambiente escolar tem sido sinalizado por residentes do PRP como relevantes e importantes para formação de futuros professores, além das atividades de regência que os oportunizaram estar à frente de uma sala de aula, onde muitos ambicionavam enquanto estudantes de licenciatura (Ribeiro; Paniago 2021). Também enfatizam Paniago, Ramos e Nunes (2021, p. 42) que os projetos são possibilidades de aproximar os estudantes do campo de trabalho, de forma problematizadora e investigativa, ao mesmo tempo prepará-los para enfrentamentos de adversidades e novos conhecimentos.

Na continuidade da reflexão, constatamos que a estrutura de qualidade da escola campo juntamente com os recursos tecnológicos disponibilizados foram apontados pelos residentes como favorável ao desenvolvimento das ações do PRP, em especial dos projetos de ensino. Essa informação contraria alguns levantamentos feitos por Ribeiro e Paniago (2021) no qual residentes apontaram “a falta de material nas escolas para o desenvolvimento das atividades; falta de espaço (estrutura física) adequado...” como principais desafios na realização do PRP.

Percebemos, políticas educacionais sendo implementadas para melhoria das unidades de ensino da educação básica, quando identificamos, por exemplo na escola campo, recursos tecnológicos como Datashow, TV, lousa digital e laboratório de ciências com microscópio e câmera, além da escola conter espaços que podem ser introduzidas hortas (hortaliças e medicinais) e jardins. No entanto, observamos em um dos relatos de experiência, o sentimento de frustração de uma residente ao perceber que havia na sala de aula, alunos pouco participativos, não demonstrando interesse com a aula do projeto e não imersão nas atividades socializadas. A residente enfatizou que “esse tipo de frustração acarreta abandono da profissão, antes mesmo de começar efetivamente”. Salientamos que “ser professor” no Brasil é muito desafiador, conforme dialoga Paniago (2023) que há no Brasil um desencanto pela docência, que pode ser iniciado nos primeiros contatos feitos com a sala de aula.

Associado ao desencanto pela docência no Brasil, Paniago (2023) circunscreve que “ausência de valorização social e profissional dos professores da educação básica provoca marcas nefastas, perversas no sistema de educação brasileiro e impacta diretamente na formação inicial de professores”. A falta de interesse de alguns alunos identificado pela residente pode ser reflexo da ausência de valorização social e profissional dos professores.

Diante dos fatos, realizou-se análise reflexiva, na qual a preceptora fez a seguinte argumentação para residente:

Nas aulas de vocês, percebi muitas conversas, mas parece que eles dialogavam sobre o projeto, sobre o que estavam observando. Eles conversam entre si devido a afinidade que eles têm uns com os outros. É mais difícil para eles fazerem comentários com o professor e todos os outros alunos ouvirem, já que não tem amizade ou liberdade com todos. Uma alternativa para contornar conversas paralelas seria vocês atribuírem tarefas aos alunos, como elaboração de vocabulários, esquemas ou resumos no decorrer das aulas expositivas, fazendo com que os alunos explorem mais sentidos, além da visão e memorização.

A reflexão da preceptora foi importante, no entanto, a percepção da falta de interação dos alunos foi vista pela residente como desmotivação para com a profissão de ser professor. A mesma evidencia que “há todo um planejamento e estudo árduo para preparar uma aula diferenciada, quando nos deparamos com uma sala desmotivada e principalmente uma avaliação negativa, desestimula o desenvolvimento de estratégias mais ativas”.

Sobre a sugestão elencada pela preceptora com atribuição de tarefas aos alunos, como elaboração de vocabulários, esquemas ou resumos no decorrer das aulas expositivas do projeto P4 (jardim clonal de hortelã), a residente considerou que poderia ter explorado mais recursos de aprendizagem no decorrer das aulas do projeto. Todos os momentos, em especial os que deixaram a residente frustrada, são importantes para desenvolvimento de habilidades docentes que foquem didáticas de ensino que fazem significado na vida dos alunos. Em todos os relatos dos residentes, atividades práticas dos projetos, foram mencionadas como atividades que proporcionaram maior participação e engajamento dos alunos. Essas observações vão ao encontro das intencionalidades pedagógicas com o uso de metodologias ativas de ensino, tendo como exemplo o trabalho com projetos.

Percebemos nos diálogos formativos com os professores da escola campo, que o sentimento de frustração com suas aulas e desmotivação com o processo é comum, mesmo para professores que tem anos de experiência. Apesar da escola ser reconhecida pelos projetos de ensino e aprendizagem que desenvolve, citando como exemplo o trabalho intitulado por “projeto interdisciplinar no processo de ensino aprendizagem da importância da água e protagonismo juvenil em aulas remotas”, desenvolvido por Assis et al. (2022), observamos que ainda é muito forte e presente, tendências de ensino conservadoras como rotina do trabalho docente de vários professores. Pedagogia tradicional, conforme apresentada por Paniago (2017, p. 36):

Quadro 1 – Pedagogia Tradicional, fonte Paniago (2017, p.36).

Em síntese,
na Pedagogia
tradicional

Papel da escola: formação intelectual
Papel do aluno: atitude passiva, receptor de informações
Relação professor e aluno: vertical e autoritária
Metodologia: aulas expositivas com alunos enfileirados, repetição, exercícios para casa, memorizações
Conteúdos: dissociados da experiência, transmitidos como verdade absoluta
Avaliação: pontual e final.

Estar presente para se formar professor com perfil pesquisador, conforme finalidades do projeto institucional do IF Goiano, numa escola que é forte as tendências de ensino conservadoras em comparação a linha progressista, na qual “a educação tem como papel a formação integral do cidadão crítico, a emancipação e transformação do sujeito para que tenha capacidade de tomar decisões na sociedade em que está inserido” (Paniago, 2017, p. 46) é sem dúvidas um desafio a mais a ser enfrentado pelos residentes e preceptores inseridos no PRP.

As narrativas dos residentes e análise dos seus respectivos portfólios nos sinalizam que entre os principais desafios estão a dificuldade de contornar os constantes desinteresse dos alunos pelas aulas teóricas dos projetos; domínio da sala; execução das atividades; quantidade de residentes na execução do PRP; ausência de avaliações precisas conforme objetivos de aprendizagem dos projetos; falta de interação com alguns alunos; problemas pessoais e com o trabalho; insegurança e medo em transpor os objetos de conhecimento contemplados pelos projetos, entre outros.

Entre as possibilidades de aprendizagens vivenciadas e formações evidenciadas nessa pesquisa, citamos a escrita dos portfólios, descrevendo e refletindo cada etapa, como o diagnóstico escola, que leva o residente a conhecer a realidade escolar e depois propor projetos de ensino; a participação nas reuniões online e presenciais; os diálogos com os colegas residentes, com a preceptora e com a coordenadora institucional; a leitura dos documentos que orientam o trabalho pedagógico da escola, como PPP, DCGO e BNCC; preparo de aulas com recursos tecnológicos e aplicação de metodologias ativas, como práticas “Maker”, que conduz a aulas práticas, na qual os alunos produzem algo, fortalecendo a aprendizagem.

Identificamos os projetos de ensino desenvolvidos no PRP como fundamentais no processo formativo dos residentes, proporcionando oportunidades de aquisição constante de conhecimento e instigando o perfil pesquisador de cada futuro professor. Entre as narrativas, nos chamou a atenção a seguinte:

A seleção de estratégias e recursos didáticos para trabalhar a aula, visto que a escola tem uma estrutura de qualidade, teve um leque de possibilidades para trabalhar, selecionar várias estratégias foi ótimo para adquirir experiência. Foi muito impactante apresentar o projeto na feira de ciências e Circuito Beija Flor, os alunos participando conosco na apresentação. É muito satisfatório ver os alunos explicando o conteúdo tão bem, e ativar a curiosidade de outros alunos.

Em face do exposto, precisamos sinalizar que, trabalhar com projetos de ensino na escola pública ainda representa um grande desafio, especialmente diante do caráter prescritivo e normativo de documentos oficiais, como a DCGO no estado de Goiás e a BNCC. Essas diretrizes, ao mesmo tempo em que orientam o currículo, muitas vezes engessam as práticas pedagógicas ao impor uma lógica de organização por competências, habilidades e resultados de aprendizagem mensuráveis. Essa estrutura dificulta a implementação de metodologias mais flexíveis e investigativas, como o ensino por projetos, que requer tempo, escuta ativa dos estudantes e articulação interdisciplinar. Além disso, a pressão por cumprimento de conteúdos e avaliações padronizadas reduz o espaço para a experimentação e a construção coletiva do conhecimento. Nesse contexto, os projetos de ensino acabam sendo vistos como algo “extra” ao currículo, e não como parte integrante dele, o que exige dos professores esforço, criatividade e resistência pedagógica.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletirmos sobre a importância dos projetos de ensino como alternativas de consolidação das regências e do processo formativo de residentes e preceptoras no PRP, constatamos que essa metodologia vai além de uma estratégia didática: ela se constitui como um potente instrumento de formação colaborativa e de transformação das práticas pedagógicas no contexto escolar. O trabalho com projetos possibilitou momentos de escuta, partilha e construção coletiva de saberes, valorizando os conhecimentos e experiências de todos os sujeitos envolvidos — residentes, preceptoras e docente orientadora da IES.

Nesse processo, ações colaborativas foram fundamentais para o fortalecimento da autonomia das/os futuras/ros professoras/es, promovendo aprendizagens que não se restringem ao domínio de conteúdo, mas se estendem à capacidade de planejar, executar e refletir criticamente sobre a prática docente. As preceptoras, por sua vez, ressignificaram sua própria atuação, ao assumirem o papel de formadoras, enquanto a docente orientadora também se viu provocada a repensar suas abordagens à luz das vivências no campo da escola.

Entretanto, é preciso reconhecer que a efetivação dos projetos de ensino enfrenta entraves estruturais, como a rigidez curricular imposta por documentos oficiais como a BNCC e a DCGO, a sobrecarga de trabalho docente e a escassez de tempo institucional para o planejamento colaborativo.

Assim, torna-se urgente valorizar e incentivar a formação docente contínua, bem como garantir a autonomia e condições reais para o desenvolvimento de práticas inovadoras e contextualizadas.

A experiência vivida no PRP evidencia que os projetos de ensino, quando construídos de forma coletiva, promovem não apenas a melhoria do ensino e da aprendizagem, mas também a construção de uma cultura formativa mais democrática, dialógica e transformadora — em que todos aprendem com todos, num movimento de crescimento compartilhado e comprometido com a educação pública de qualidade.

REFERÊNCIAS

ASSIS, E. S.; SILVA, K. S.; ATAYDES, E. B.; PIRES, L. A.; MOREIRA, S. A. SILVA, J. B.. Projeto interdisciplinar no processo de ensino-aprendizagem da importância da água e protagonismo juvenil em aulas remotas. IV ELPD – Encontro das licenciaturas e pesquisa em Educação. **Ciclo revista**, V. 05, N. 01, 2022.

Disponível em: <https://periodicos.ifgoiano.edu.br/ciclo/issue/view/80>

BUSS, C. S.; MACKEDANZ, L. F.. O ensino através de projetos como metodologia ativa de ensino e de aprendizagem. **Revista Thema**, V. 14, N. 31, P. 122-131, 2017.

BACICH, L.; MORAN, J.. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática [**recurso eletrônico**]. Porto Alegre, Penso, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 que altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm.

BRASI. PORTARIA CAPES Nº 90, DE 25 DE MARÇO DE 2024. **Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/regulamentos>.

BRASIL. CAPES. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Site Ministério da Educação. **Portaria Gab Nº 82, de 26 de abril de 2022**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/programa-residencia-pedagogica>

CUNHA, M. I.. Conta-me agora! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, V.23, N.1/2, P.185-195, 1997.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, A.. **Fundamentos de metodologia científica** / Marina de 5º ed. São Paulo: Atlas, 2003, 312 p.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2017, 112 p.

DERLANDES, S. F; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S.. **Pesquisa Social, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, 109 p.

PANIAGO, R. N. **Os professores, seu saber e seu fazer**: elementos para uma reflexão sobre a prática docente. 1º Ed. Curitiba: Appris, 2017, 207 p.

PANIAGO, R. N.. Desencanto pela docência no Brasil: desafio à formação inicial de professores. **Revista tempos e espaços em educação**, v. 16, n. 35, 2023.

PANIAGO N. Rosenilde, et al.. Um cenário de possibilidades para o estágio curricular supervisionado no contexto de um Instituto Federal. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**. Minas Gerais, v. 20, 2018.

PANIAGO, R.; NUNES, P. G.; BELISÁRIO, C. M. Residência pedagógica em um instituto federal: narrativa dos (des) caminhos formativos. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 12, n. 25, p. 67-80, 2020.

PANIAGO, R. N.; RAMOS, T. C.; NUNES, P. G.. Projeto de ensino de pesquisa no estágio: caminho para a articulação entre a formação e o contexto de trabalho dos futuros professores. Formação de professores: subsídios para a prática docente Volume II. 2ed. Porto Alegre: Fi editora, V. 2, P. 35-57, 2021.

PANIAGO, R. N.; SARMENTO, T.. O programa de iniciação à docência e às licenciaturas nos IFs: (Des)articulação formativa? **Revista Ciência & Ideia**, V. 10, N. 2, 2019.

RIBEIRO, L. A.; PANIAGO, R. N. Fazendo-se professor: aprendizagens da profissão no programa de residência pedagógica de Instituto Federal. **Revista Fragmentos de Cultura**, V. 31, N. 3, P. 492-506, 2021.

SILVA, J. A.; SILVA, W. A.; MOURA, F. J. A.; SOUSA, A. F. S.; SILVA, R. D.. Importância da residência pedagógica para formação de professores: saberes necessários para a prática docente. Apresentação: Comunicação Oral. VI Congresso Internacional das licenciaturas, 2019. Acesso em 185 de agosto de 2023. Disponível:
<https://doi.org/10.31692/2358-9728.VICOINTERPDVL.2019.0166>

SIMAS, R. R. L.; BEHRENS, M. A.. Paradigmas pedagógicos contemporâneos: tecendo práticas diferenciadas e inovadoras. **Dialogia**, São Paulo, N. 31, P. 179-186, 2019.