

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO-UEMA
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE CAXIAS-CESC
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

MARCIA DUTRA DA SILVA

A EXPERIÊNCIA NO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: constituindo a identidade docente
entre a formação e uso dos jogos como prática metodológica

CAXIAS-MA
2022

MARCIA DUTRA DA SILVA

A EXPERIÊNCIA NO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: constituindo a identidade docente
entre a formação e o uso dos jogos como pratica metodológica

Monografia apresentada ao Departamento de Educação e Curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Caxias–CESC/UEMA como parte do requisito para obtenção de grau de licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Elizangela Fernandes Martins

CAXIAS-MA
2022

S586e Silva, Marcia Dutra da

A experiência no residência pedagógica: constituindo a identidade docente entre a formação e uso dos jogos como prática metodológica / Marcia Dutra da Silva. __Caxias: CESC/UEMA, 2022.

53f.

Orientador: Prof^a. Dra. Elizangela Fernandes Martins.

Monografia (Graduação) – Centro de Estudos Superiores de Caxias, Curso de Licenciatura em Pedagogia.

1. Formação. 2. Identidade. 3. Prática docente. 4. Jogos. I. Título.

CDU 37.012

MARCIA DUTRA DA SILVA

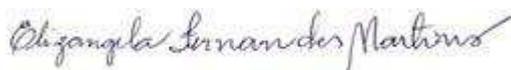
A EXPERIÊNCIA NO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: constituindo a identidade docente
entre a formação e o uso de jogos como prática metodológica

Monografia apresentada ao Departamento de Educação e Curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Caxias–CESC/UEMA como parte do requisito para obtenção de grau de licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Elizangela Fernandes Martins

Aprovado em: 27/07/2022

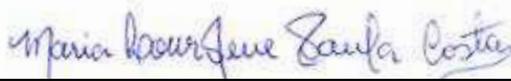
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dra. Elizangela Fernandes Martins (Orientadora)
Universidade Estadual do Maranhão- UEMA



Prof.² Dra. Shirlane Maria Batista (1^a examinadora)
Universidade Estadual do Maranhão- UEMA



Prof.^a Ma. Maria Lourdene Paula Costa (2^a examinadora)
Universidade Estadual do Maranhão- UEMA

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à Deus por tudo que consegui.

Agradeço a minha família. A meus pais, Elizangela Dutra e Francisco Lopes, que sempre acreditaram em mim. Por seus esforços para criar seus seis filhos, com amor e respeito. Por eles incentivarem os estudos e garantirem que nós tivéssemos acesso à educação, de modo a eu conseguir ingressar no ensino superior, esforço que reconheço e admiro. Obrigada!

Agradeço aos meus irmãos: Greiciele, Bruna, Mateus, Milena e Benjamim. Cada um contribuiu para minha formação de jeitos diferentes, entretanto destaco minha irmã Bruna, que compartilhou comigo a experiência de ensino médio técnico e a vida universitária, com todas as dificuldades e desafios presentes nela, assim como todas as oportunidades. Obrigada!

Agradeço aos meus amigos Erika, que conheço desde o ensino médio, sendo uma amizade valiosa. Assim como Francisco, amigo, companheiro de estudos, de conversas e histórias. Juntamente com eles, agradeço à Isabel Cristina, amizade conseguida no ensino superior, companheira de estudos e guerreira. Obrigada!

Agradeço aos meus professores, todos contribuíram para a minha formação. Particularmente à minha orientadora, profa. Dra. Elizangela Fernandes Martins, dona de um sorriso marcante, por me oportunizar uma experiência grandiosa no Programa de Residência Pedagógica e de produção da monografia, o que tornou o estudo e pesquisa mais significativos. Uma inspiração. Obrigada!

Agradeço ao CESC/UEMA, por mostrar o valor da educação pública, e todos da turma de pedagogia 2018.1, aos que ficaram e aos que saíram, muito obrigada!

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi analisar as contribuições do Residência Pedagógica, formação e constituição da identidade docente no tocante ao uso de jogos como mediadores de prática pedagógica de residentes e preceptoras participantes no projeto concretizado no curso de pedagogia no ano de 2020/2021. Por sua vez, teve como objetivos específicos: identificar como o Programa Residência Pedagógica contribuiu para o aperfeiçoamento da docência e para identidade docente do graduando de pedagogia; discutir o papel do professor e residente no processo de mediação com os jogos em sala de aula, e descrever quais contribuições do Residência Pedagógica para a prática pedagógica dos residentes e preceptoras. A realização desta pesquisa tem abordagem qualitativa, de cunho descritivo e método dialético, com embasamento teórico em Lakatos e Marconi (2003) e Lüdke e André (1986), sendo realizada pesquisa documental e bibliográfica para aprofundamento do estudo. Essa pesquisa afirmou-se sobre os pressupostos da Pedagogia Histórico crítica, defendida por Saviani (2015). Fundamentou-se ainda em na concepção de jogo de Huizinga (2007), que defende o jogo como elemento cultural e complexo; em Dubar (2005), Guimarães (2005), Carvalho (2011) e Martins (2012), acerca das compreensões de identidade, identificação e identidade docente; e em Antunes (2003), e Magalhães (2016), que defendem o uso dos jogos atrelados a educação. Na realização da pesquisa, foi utilizado o questionário *online* direcionado aos residentes, e a entrevista semiestruturada com as preceptoras. A análise ocorreu em três eixos de sentidos: o primeiro com formação e docência; o segundo, que contempla a discussão sobre o ser professor e as contribuições do Programa de Residência Pedagógica para a identidade docente dos residentes e preceptoras; e o terceiro, contendo a análise sobre as contribuições para a prática pedagógica. A análise e interpretação dos núcleos revelam que a experiência agregou na dimensão teórico, prático, técnico, e de modo significativo no processo de interação e socialização aos futuros professores e professores já atuantes, evidenciando como o processo de formação é permanente, e integrada ao dia a dia dos professores e das escolas. Ressalta também, como a experiência pode ser *locus* de produção de conhecimento a partir da reflexão e autonomia profissional docente.

Palavras-chave: Formação. Identidade. Prática docente. Jogos.

ABSTRACT

This work presents the results of a research that has as aim to analyze the contribution of Pedagogical Residency, formation and contribution of teacher's identity in touch of the use of games as mediators in the pedagogic practice of residents and governesses' participants in the complete project in the graduation of pedagogy in the year of 2020/2021. Has as specific aims: identify how the Pedagogical Residency Program contributed for the improvement of teaching and for the teacher's identity of the graduating in pedagogy; discuss the teacher's and resident role in the process of mediation with the games in the classroom, and to describe which contributions of Pedagogical Residency with the pedagogic practice of residents and governesses. The realization of this research has qualitative approach, of descriptive imprint and dialectic method, with theoretical support in Lakatos and Marconi (2003) and Lüdke and André (1986), being realized a documental and bibliography research for deepening of the study. This research affirmative itself about the assumption of Historical Pedagogy critic, defended by Saviani (2015). Grounded still in the game conception by Huizinga (2007), that defended the game as cultural and complex element; in Dubar (2005) and Guimarães (2005) and Carvalho (2011), and Martins (2012), about the understanding of identity, identification and teacher's identity; and in Antunes (2003), and Magalhães (2016), that defend the use of games harness in the education. In the realization of research, it was used the online poll directed to the residents, and the interview half structured with the governesses. The analyze occurred in three axes of sense: the first with formation and teaching; the second, that contemplates the discussion about the being teacher and the contributions of Residency Pedagogical Program for the teacher's identity of residents and governesses; and the third, having the analyzes about the contribution for the pedagogical practice. The analyzes and interpretation of the cores revel that the experience added in the theoretical, practical, technical dimensions, and in a significant way in process of interaction and socialization to the future teachers, and the already working teachers, making evident how the formation process is permanent, and integrated on the daily of teachers and schools. Highlining also, how the experience can be locus of knowledge production from the reflection and professional teachers' autonomy.

Keywords: Formation. Identity. Teachers' practice. Games.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2. FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE	11
2.1 Formação inicial: docência como a base da formação do pedagogo	11
2.2 Identidade docente: de aluno à professor	13
2.3 Residência Pedagógica: aproximações com a docência	15
3. OS JOGOS COMO METODOLOGIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	16
3.1 Jogos como elemento cultural e seu papel no desenvolvimento cognitivo	16
3.2 O uso de jogos atrelado a uma aprendizagem significativa	19
4. OS JOGOS COMO MEDIADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA- Experiências do Residência Pedagógica.	21
5. CAMINHOS METODOLÓGICOS	24
5.1 Tipo de Estudo	24
5.2 Cenário e Interlocutores da pesquisa	25
5.3 Instrumentos e procedimentos para coleta de dados	25
5.4. Organização e Análise de Dados	26
6. ENTRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE: a constituição da identidade docente em espaços coletivos de formação.	28
EIXO 1: FORMAÇÃO E DOCÊNCIA: um olhar sobre o curso de pedagogia	28
A formação inicial e a preparação profissional	28
Motivações para a participação no programa de Residência Pedagógica	30
EIXO 2: IDENTIDADE DOCENTE: do ser ao fazer-se professor	32
O ser professor para o pedagogo	33
As contribuições do programa de Residência Pedagógica para a identidade docente: revelando o ser professor	36
EIXO 3: DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: pensar o fazer pedagógico a partir de jogos	38
A compreensão de jogo a partir da prática em sala de aula	39
Contribuições do Programa de Residência Pedagógica para a prática pedagógica	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46
APÊNDICES	50

1 INTRODUÇÃO

O âmbito escolar é constituído por diversas relações, significados e concepções. Nesse ambiente tem-se a aula, que não é menos importante do que outros fatores e que, segundo Veiga (2008, p. 269), é “[...] constituída de um sistema complexo de significados de relações e de intercâmbios que ocorrem em um cenário social que define as demandas da aprendizagem.” Dessa maneira, essas situações mais complexas requerem um mediador, e o professor desempenha esse papel, pois ele é compreendido como aquele que, nesse contexto, terá uma atitude profissional fundamentada em seus conhecimentos pedagógicos.

A formação inicial disponibiliza conhecimentos teóricos, filosóficos e metodológicos para os licenciados atuarem na área educacional e, por conta disso, pode ser definida como uma fase importante para a constituição da identidade do professor e de afinidade como a profissão. Isso é importante porque o modo como o professor constrói sua identidade docente reflete em suas ações diante dos desafios presentes na profissão de educador.

A atividade educativa requer a mediação humana, mas, para isso, o pedagogo deve ter uma concepção clara sobre como ocorre essa mediação. Segundo Martins (2016, p. 68) “A atividade mediadora é aquela que visa, então, a disponibilização de signos, provocando as referidas transformações na imagem subjetiva da realidade objetiva dos sujeitos em formação.” Nesse sentido, a autora aponta o professor como o ser social que desempenhará a função de veículo mediador ao disponibilizar um acervo de significações correspondentes à realidade concreta que já se internalizou nele, promovendo a transformação da subjetividade de seus alunos.

De acordo como Libâneo (2011), o professor, sendo conhecedor da relação entre teoria e prática e com a perspectiva de mediação, através do ensino, deve promover a ampliação e o desenvolvimento das capacidades intelectuais e da subjetividade dos alunos por meio dos conteúdos. Para que isso ocorra, tem-se como determinante a apropriação significativa dos conhecimentos, que será resultado de uma prática docente advinda de uma atividade educativa entendida como ação social.

A prática pedagógica envolve a visão de mundo do educador, de como ele compreende a escola, a educação, sua concepção de pedagogia, de aluno e, além disso, como ele se enxerga na relação com esses elementos pois, segundo Franco (2008), a prática não se realiza somente nos procedimentos didáticos-metodológicos utilizados pelos docentes, mas também com a personalidade do docente e esses componentes determinam suas decisões frente às demandas de sua realidade.

Em concordância com Franco (2016), pode-se afirmar que, para ser uma ação social, a prática pedagógica deve incorporar a reflexão contínua e coletiva. Dessa forma é possível que o profissional da educação não seja refém de manual e normas, mas que haja e interaja com esses e com a realidade, objetivando uma ação que mobilize o sujeito no mundo que o cerca.

Consequentemente, espera-se que o pedagogo mobilize seus saberes para que, conforme Saviani (2015), descubra formas adequadas para a realização do trabalho pedagógico, construindo e transformando suas práticas em sala de aula e, com isso, permitindo a presença do lúdico no processo de aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo, através de diferentes meios que permitem tal atividade, como é o caso dos jogos.

Os jogos, quando associados ao aprendizado, auxiliam no desenvolvimento que vai além do ambiente escolar. Segundo Souza (2012), os jogos atuam na esfera cognitiva, física e emocional ao auxiliarem o desenvolvimento motor, da linguagem, da percepção, da representação, da memória, do equilíbrio afetivo, da apropriação de signos sociais e das transformações significativas da consciência infantil.

As possibilidades de utilização de jogos no processo de ensino-aprendizagem podem se apresentar como uma contribuição importante na busca de formação do indivíduo de modo integral, considerando a apropriação dos conhecimentos de modo sistematizado e objetivo, de maneira a permitir a reflexão e a crítica tanto pelos professores quanto pelos alunos.

Isso posto, a presente pesquisa intitulada “A EXPERIÊNCIA NO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: constituindo a identidade docente entre a formação e uso dos jogos como prática metodológica”, tem como problema de pesquisa a seguinte indagação: Como a experiência do Residência Pedagógica e o uso dos jogos contribui na prática pedagógica dos residentes e professores na sala de aula? Para responder a essa questão, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental, além de entrevista semiestruturada com as professoras-preceptoras e questionário aberto com os residentes participantes do programa.

Partindo desse pressuposto, o objetivo foi analisar as contribuições do Programa Residência Pedagógica na formação e constituição da identidade docente no tocante ao uso de jogos como mediadores de prática pedagógica de residentes e preceptoras, participantes no projeto concretizado no período de 2020 a 2021, cujo o subtítulo foi “A DOCÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 1º AO 5º ANO: desenvolvendo competências cognitivas e sócio emocionais utilizando os jogos”. Desse modo, será possível identificar como o Programa Residência Pedagógica contribuiu para o aperfeiçoamento da docência e para a identidade docente do graduando de pedagogia; discutir o papel do professor e residente no processo de

mediação com os jogos em sala de aula e descrever quais são as contribuições do Residência Pedagógica para a prática pedagógica dos residentes e das preceptoras.

Em vista disso, a pesquisa pautou-se em autores como Saviani (2015), Antunes (2003), Kishimoto (1999), Veiga (2008), Martins (2012), Franco (2016), Libâneo (2001;2010), Nóvoa (1997; 2022), Pimenta (1999), Guimarães (2005), Carvalho (2011), Dubar (2005), e entre outros, de modo a fornecer um embasamento teórico consistente para se alcançar os objetivos estabelecidos.

A pesquisa se torna relevante por buscar compreender como as formações do Residência Pedagógica contribuem para a identidade docente dos residentes e preceptoras e para uma maior qualidade da formação inicial. Além disso, há também a finalidade de compreender como a prática com os jogos em sala de aula auxilia para o aprofundamento de conhecimento dos professores acerca do uso dos jogos e de suas possibilidades no planejamento das aulas, de maneira a articular conhecimentos pedagógicos e disciplinares dos professores para, assim, promover o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem dos alunos. Dadas as diretrizes da pesquisa, faz-se interessante explicar, então, a estrutura do estudo.

Esse trabalho está organizado na seguinte estrutura: capítulo um, que contém a fundamentação teórica que contempla a formação inicial e identidade docente; segundo capítulo, no qual é apresentado o embasamento teórico do jogo como metodologia no processo de ensino e aprendizagem; o terceiro capítulo, que versa sobre o jogo e a prática pedagógica; o quarto capítulo, no qual é descrito o caminho metodológico, caracterizando a abordagem, cenário da pesquisa, participantes/interlocutores, e procedimentos de produção de análise; o quinto capítulo, em que há a análise e a discussão dos dados em três eixos, quais sejam: formação e docência; identidade docente; o desenvolvimento da prática pedagógica e por fim, as considerações finais e referências bibliográficas.

2. FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE

A atuação docente está diretamente ligada à formação superior profissional, inicial e continuada, que contribui para a constituição de uma visão de escola, de educação, de alunos e de sociedade que cerca sua prática pedagógica e sua identidade como educador. Entretanto, antes de realizar uma discussão sobre a formação inicial, é relevante esclarecer o conceito de prática pedagógica e prática educativa. Para Franco (2016):

[...] quando se fala de práticas educativas, faz-se referência a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais, ao passo que as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos. (FRANCO, 2016, p.536).

Dessa maneira, a autora nos indica que as práticas pedagógicas transcendem os espaços escolares, caracterizando-as como ações mais complexas, por incluírem os contextos, fundamentos, o pensamento organizador que rege essas práticas, espaços-tempos adequados para essas práticas, e não apenas o seu fazer técnico. A diferença marcante dessas duas práticas se apresenta, então, em sua abrangência.

2.1 Formação inicial: docência como a base da formação do pedagogo.

A formação inicial docente é um campo de discussão relevante para se pensar a atuação profissional do pedagogo. De acordo com Scheibe (2007), a base da formação do pedagogo é a docência, tanto na formação quanto na identidade do pedagogo, mas não apenas isso. A formação desse profissional da educação deve proporcionar a possibilidade de atuação nas diversas áreas em que conhecimentos pedagógicos são requeridos, atendendo, dessa forma, a demanda atual sociedade brasileira. (LIBÂNEO, 2001).

Se considerarmos a trajetória do curso de pedagogia no Brasil, são perceptíveis as diversas alterações conforme as discussões sobre a educação avançavam. Azevedo et. al (2012), destacam alguns acontecimentos notórios. Entre eles, é interessante destacar:

- Promulgação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional-Lei 4.024/61, ao tratar do Processo de Formação do Magistério;
- Parecer 262/62, que mantinha a fórmula 3+1 nas faculdades e fixou a carga horária das matérias de formação pedagógica;

- Lei nº5.540/68, que fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior, mantendo a formação de professores de curta duração, entretanto, estipulava a formação de nível superior em faculdades de educação, para professores que atuavam no segundo grau;
- Lei nº 5.692/71, que permitiu a formação de quadros profissionais para o ensino geral, com uma formação centrada na instrumentação técnica.
- Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que provocou a necessidade de repensar a formação de professores e indicando a associação entre teoria e prática.

Nessas modificações no campo da formação de professores, é possível observar como a visão sobre os educadores se transforma. Em função disso, as instituições superiores reformularam os currículos, buscando a formação de profissionais qualificados para o mercado de trabalho e para a atuação no campo da educação. Porém, essa reformulação não limitava o trabalho apenas à sala de aula, tendo em vista que a profissão pedagógica nem sempre é docente, pois possui outros espaços de atuação além da escola que permitem ao pedagogo manifestar seu conhecimento. Essa perspectiva também demonstra um desafio para as instituições que têm como objetivo a construção de currículos que embarquem todas as demandas do professor, desde habilidades e competências até conhecimentos disciplinares e técnicos. Nessa linha de raciocínio, é interessante o que afirma Candau (2014):

[...] professores como agentes socioculturais, profissionais que exercem uma função mobilizadora do crescimento pessoal e social desafiam seus alunos a ampliar horizontes e experiências, a dialogar com diversos conhecimentos e sentidos, a desenvolver valores e práticas sociais, a reconhecer os diferentes atores presentes no seu dia a dia, a valorizar as diferenças combatendo toda forma de preconceito e discriminação, assim como a construir vínculos interpessoais significativos com diferentes atores.(CANDAU, 2014, p 41)

Interpreta-se da afirmação de Candau (2014) que os professores, em sua formação inicial, têm diferentes desafios. Entretanto, como mediadores e promotores situações de aprendizagens, devem buscar a preparação para uma atuação profissional teórico-prática, coerentes e éticas, buscando a formação de um indivíduo integral, o que qualifica a graduação como um passo crucial na sua formação profissional, como podemos perceber nas palavras de Martins (2012):

A formação inicial como processo de aprendizagem de dada profissão é etapa importante no desenvolvimento profissional, mas não é o único e nem o decisivo, visto que são muitos e diversos os processos formativos vivenciados por dado profissional. Em face disto, compreendemos que a formação, seja inicial ou contínua, assim como a identidade, constituem-se mediadas por múltiplos aspectos. (MARTINS, 2012, p. 89)

A autora esclarece a existência de múltiplos aspectos que influenciam a formação do profissional, sendo um deles a subjetividade. Este aspecto é considerado principalmente na identificação com o curso superior escolhido e nas práticas docentes futuras, ou seja, é um ponto angular a ser considerado na graduação.

2.2 Identidade docente: de aluno à professor

A formação inicial não somente disponibiliza conhecimentos teóricos, filosóficos e metodológicos para os licenciados atuarem como professores, mas também se configura como uma fase importante de mudança de pensamento sobre o ser professor. Conforme Pimenta (1999, p.20) “O desafio, então, posto nos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o *professor com aluno* ao ver-se como *professor*. Isto é, de construir a identidade do professor. Para o que os saberes da experiência não bastam.” Isso não desconsidera nenhum saber que o acadêmico tenha sobre a profissão, apenas adiciona um novo olhar a respeito da função de professor.

Esse processo de constituição da identidade envolve articulação entre igualdade e diferença e, segundo Carvalho (2011, p.62), “[...] a identidade é, em parte, igualdade entre indivíduos que exercem os mesmos papéis, mas também a diferença de como cada um se identifica com estes papéis”. Esse fato é possível de ser percebido através das interações sociais e dos diferentes papéis interiorizados pelo sujeito, apresentando a identidade como a unidade construída pelas diversas maneiras que essas personagens apresentam.

Ao considerar essas interações como elemento que influencia na constituição da identidade, Martins e Pereira (2002) a concebem com prática social que deve ser construída a partir de práticas coletivas. Ela sofre mudanças conforme o tempo histórico e, como afirma Pimenta (1999), a identidade emerge de um contexto histórico como resposta às demandas da sociedade sendo, assim, mutável, indefinida e dinâmica.

Durante a formação do professor deve-se considerar o processo de constituição da identidade, pois a identidade docente é complexa e formada por dois aspectos interdependentes: a “identidade para si”, relacionada com a identificação com a profissão, e “a identidade para o

outro”, que tem ligação com o modo pelo qual a profissão é representada e explicada socialmente. (GUIMARÃES, 2005). Assim, a identidade torna-se uma parte relevante na formação profissional docente, por definir de modo mais intrínseco a visão da profissão desse professor.

O reconhecimento do profissional como professor, entendido como o sentimento de pertencimento, é outro desafio dos cursos de formação inicial, que buscam por meio de práticas, estágios supervisionados e projetos, a participação e a inserção dos alunos na realidade escolar e no exercício de reflexão e de crítica. Segundo Guimarães (2005), é justamente a formação inicial que deve discutir a imagem social dessa profissão, pois não será possível a identificação com ela se não for desconstruída essa visão negativa e estática do profissional e da profissão.

A forma como o graduando constrói sua identidade docente revela-se em suas práticas em sala de aula e diante de desafios presentes na profissão de educador, fazendo com que esta identidade esteja em constante mudança. Segundo Martins (2012, p.47) “A identidade docente se constrói a partir da significação social, dos valores, da história de vida, dos saberes, das expectativas e do sentido que o aprendiz dessa profissão atribui ao ser professor [...]”. A autora indica fatores que influenciam na construção da identidade profissional do professor, que será diretamente afetada pela subjetividade do graduando.

Assim, essas condições afetam a constituição da identidade profissional docente, pois segundo Pimenta (1999), ela também é constituída pelo significado que cada professor, enquanto sujeito historicamente situado, confere à atividade docente a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de suas crenças, de seus saberes, de suas angústias e anseios diante da profissão, do sentido conferido à sua vida como professor, e seu compromisso com a Educação.

A construção e o fortalecimento da Identidade e do desenvolvimento de convicções em relação à profissão estão ligados às condições de trabalho, ao reconhecimento e à valorização profissional. Uma formação inicial de qualidade pode incidir em práticas educativas eficientes, possibilitando que o professor se reconheça por sua atividade. (MARTINS, 2012, p.48)

Com isso dito, a identidade docente não é algo que seja de fácil definição, apenas na formação inicial, pois “é na vida em sociedade que o homem vai combinando diferenças e igualdades, subjetividades e objetividades, evidenciando a importância do social e do político, não como mera influência, mas como aspecto constituidor da Identidade”. (MARTINS, 2012, p.40). Isso permite concluir que a identificação com a profissão pode ocorrer ao vivenciar a profissão, quando o licenciando se aproxima da realidade, momento que também identifica a necessidade de continuidade no seu processo de formação.

Destaca-se também que a socialização é um processo de identificação, de construção de identidade, pois socializar-se é assumir seu pertencimento a grupos, ou melhor, ter um grupo de referência, mesmo que essa identificação não ocorra de modo igual para todos, devido à multiplicidade de relações do sujeito. (DUBAR, 2005)

Uma dessas socializações ocorre na formação inicial. Segundo Martins (2012, p.44) “[...] a formação do professor é uma atividade humana inteligente e intencional, que tem como objetivo promover e desenvolver conhecimentos relacionados à atuação profissional daquele que será responsável pela formação das futuras gerações.” Essa atuação profissional, não limitada à docência e como atividade intencional, tem responsabilidade e compromisso com a formação do ser humano de maneira integral, além de refletir se a formação inicial correspondeu ao desafio e possibilitou a passagem de aluno a professor, processo esse de grande importância para a construção da identidade docente.

2.3 Residência Pedagógica: aproximações com a docência

A formação inicial proporciona momentos de aproximação dos graduandos com a docência, pois além dos estágios supervisionados há diferentes programas que, de maneira geral, proporcionam ao licenciando experiências em sala de aula. Um deles é o Programa de Residência Pedagógica, que promove o fortalecimento da ligação entre instituições de formação de professores, a escola e a pesquisa, sendo assim uma maneira de diversificação dos modelos e das práticas de formação. (NÓVOA, 1997).

O Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores. O programa tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando que alcançou 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período.

O programa foi instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior – CAPES, por meio da Portaria Capes nº38, de 28 de fevereiro de 2018, e expõe claramente no Art.1 sua finalidade de apoiar Instituições de Ensino Superior na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação da relação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica. (BRASIL, 2018).

Os projetos institucionais aprovados devem ter algumas características como, por exemplo: o estudo do contexto em suas mais diversas formas, o desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica;

planejamento e execução de atividades em níveis crescentes de complexidade; e o desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares. (CAPES, Portaria 259/2019)

Esse programa busca a articulação entre as universidades e a rede de educação básica, colocando os professores que estão se formando em contato com a realidade escolar, e os professores experientes em proximidade com o ambiente acadêmico e as produções mais atuais da área educacional, promovendo a discussão e a reflexão das práticas realizadas. Essa finalidade vai ao encontro da ideia de Nóvoa, (2022, p.62), que afirma: “Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores”. Sendo assim, entende-se que essa interação é um dos pontos mais relevantes para o aprimoramento da formação inicial

A valorização da profissão também é constituída como componente desse processo formativo que une a prática e a teoria. Nóvoa e Vieira (2017) enfatizam essa necessidade de fortalecimento de um coletivo docente, visto que ninguém está sozinho na profissão, o que implica diretamente na formação de professores.

Os objetivos do Programa Residência Pedagógica estão em linha com o que pensam Lima e Brito (2011), que esclarecem como a identificação com a profissão acontece em diferentes tempos, espaços, e não apenas no âmbito formativo da instituição superior, e como é a partir do percurso profissional que a identificação com a profissão é construída.

O Residência Pedagógica possibilita, portanto, uma relação que conduz a produção de projetos mais motivadores para uma formação de maior qualidade e valorização profissional do educador, pois “A ligação entre a formação e a profissão é central para construir programas coerentes de formação, mas é também central para o prestígio e para a renovação da profissão docente.” (NÓVOA, 2022, p.64) Com isso, é possível identificar possíveis contribuições do programa para a formação de professores e para a rede pública de educação.

3. OS JOGOS COMO METODOLOGIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

3.1 Jogos como elemento cultural e seu papel no desenvolvimento cognitivo.

O jogo pode ser definido de diversas formas e em distintas abordagens e, nesse sentido, tem-se a perspectiva que compreende o jogo como elemento cultural, apresentada por Huizinga

(2007), que abrange uma forma mais ampla de compreender o jogo. Huizinga (2007), ao conceber o jogo como fator cultural, afirma que todo jogo significa alguma coisa. Dessa maneira, não apresenta um conceito de jogo em si, mas evidencia as características formais do jogo, considerando-o resumidamente como:

[...] atividade livre, consciente, tomada como “não-seria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade delgada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, seguindo uma certa ordem e certas regras (HUIZINGA, 2007, p.16).

Nessa afirmação, o autor, além de dizer as características formais do jogo, também indica as variáveis a serem consideradas na elaboração de um conceito que o defina. Antunes (2003, p.11) entende o jogo como “[...] um estímulo ao crescimento, como uma astúcia ao crescimento em direção ao desenvolvimento cognitivo e aos desafios de viver, e não como uma competição entre pessoas ou grupos que implica em vitória ou derrota”. Sendo assim, são apontadas as possibilidades de utilização dos jogos como metodologia no ambiente escolar para o desenvolvimento dos educandos, além da possibilidade de ampliação das práticas dos educadores em sala de aula.

Para a concretização dessa metodologia é preciso o planejamento. Cabe ao professor organizar a forma de apresentação dos jogos aos alunos de modo a despertar neles o interesse sem deixar de lado seus objetivos escolares. Em concordância com essa perspectiva, Antunes (2003) afirma que se precisa da etapa de planejamento para a aplicação dos jogos em sala de aula, pois assim serão utilizados diferentes jogos de forma progressiva, ou seja, partindo dos mais fáceis para os mais complexos, pois esse planejamento influencia no modo como a criança encara o jogo, seu envolvimento e desempenho dos participantes.

A aplicação de jogos em contexto escolar como estratégia de ensino- aprendizagem pode variar conforme alguns fatores. Antunes (2003), lista 4 elementos relevantes ao utilizar jogos: a capacidade de se constituir em um fator intrigante e desafiador; as condições psicológicas favoráveis para sua utilização; as condições ambientais e os fundamentos técnicos.

Ao elencar esses fatores, o autor destaca conseqüentemente a formação profissional docente do professor, posto que a utilização de tais metodologias requer desse profissional a capacidade de mobilizar esses conhecimentos em vista da realidade escolar, considerando não apenas a aplicação dos jogos em sala de aula, mas também as etapas de seleção e de adequação desse processo para os alunos.

É necessário considerar, também, que a criança já chega na escola com alguns conhecimentos, pois “[...] a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar.” (VIGOTSKI, 2010, p. 109). Ainda segundo Vigotski (2010), nem toda aprendizagem é desenvolvimento em si, porém quando planejada corretamente, a aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento, e é nesse sentido que se destaca o papel da escola, que garantirá o desenvolvimento através do ato educativo.

De acordo com Martins (2016), compete à escola disponibilizar aos sujeitos os conteúdos indispensáveis para que conquistem o domínio das propriedades da realidade, para além da captação imediata, e planejar as formas de transmissão de conhecimento que serão utilizadas. Desse modo, poderá ser disponibilizado um ensino de qualidade, ou o que Vygotsky (2010) destaca como um ensino que se adiante ao desenvolvimento.

Uma das formas de aprendizagem para o desenvolvimento é por meio de jogos e de brincadeiras. Entretanto, para que isso aconteça, segundo Kishimoto (1999), o docente deve entendê-los em sua função lúdica e educativa, isso para que assim possa adequá-los e utilizá-los em sala de aula.

É interessante que a utilização dos jogos para o desenvolvimento humano como metodologia pedagógica seja considerada pelo educador, uma vez que eles envolvem situações-problemas contidas no próprio ato de brincar, o que exige da criança a busca de soluções e de alternativas, favorecendo o pensamento crítico-reflexivo e, por conseguinte, ao mesmo tempo estimula a inteligência, ajuda no desenvolvimento da atenção, do engajamento e da imaginação, tornando-se, em razão disso, um importante recurso pedagógico. (MAGALHÃES, 2016).

Quando o docente integra o lúdico em sua prática, pode se caracterizar, de acordo com Alves (2009), como professor-recreador, sendo aquele que concebe o lúdico como recreação, traçando tempos para o lúdico e para atividades pedagógicas; ou professor-lúdico, que por sua vez busca em sala de aula utilizá-lo como estratégia de ensino, sendo aquele que é capaz de acolher e reconhecer no lúdico sua íntima ligação com o ensino-aprendizagem.

A atividade lúdica, quando utilizada pelo professor, “[...] mostra-se ação pedagógica humanizada, por procurar tomar o interesse da criança e reporta-la ao conteúdo estudado, para se alcançar bases conceituais relevantes.” (MAGALHÃES, 2016, p.14). Desse modo, o docente deve perceber a importância de sua intervenção e que, além de permitir que o lúdico e as interações em sala de aula ocorram em suas mais diversas formas, também deve também participar de maneira ativa dessas ações.

3.2 O uso de jogos atrelado a uma aprendizagem significativa

Aprendizagem significativa é um conceito central na Teoria de Ausubel, sendo “um processo pelo qual uma nova informação se relaciona, de maneira substancial (não literal) e não arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo.” (MOREIRA, 2006, p 14). O autor explica que essa estrutura cognitiva é o que o aluno sabe, e age como um facilitador da aprendizagem significativa quando o conteúdo foi aprendido de forma significativa, o que indica que a aprendizagem significativa é progressiva.

Na aprendizagem significativa, o aluno não é um mero receptor passivo, pois ele deve fazer uso de seu conhecimento prévio, ou seja, de significados que já internalizou, de maneira substantiva e não arbitrária, para captar os significados dos materiais educativos, o que se constituirá em um conhecimento prévio mais rico e elaborado em termos de significado. (MOREIRA, 2005).

[...] uma das condições para a ocorrência de aprendizagem significativa é o material a ser aprendido seja relacionável (ou incorporável) à estrutura cognitiva do aprendiz, de maneira não arbitrária e não literal. Um material com essa característica é dito potencialmente significativo. (MOREIRA, 2006, p.19)

Segundo Moreira (2006), há dois fatores principais para que o material seja potencialmente significativo, são eles: a natureza material, em si, e a natureza da estrutura cognitiva do aprendiz. Assim, esse material deve ser logicamente significativo, para ser aprendido, e estar disposto considerando o que o aluno já sabe, permitindo a interação entre os dois polos. Essa discussão a partir do método da pedagogia histórico-crítica é muito relevante, principalmente se for considerado que:

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2015, p.287)

Entre as formas para atingir esses objetivos, os jogos se apresentam no campo educacional como estratégia de ensino, a serem utilizados pelo professor para facilitar a formação integral e humana do aluno, isso porque o “[...] lúdico associado à prática pedagógica mostra seu valor intrínseco, tornando-se um recurso pedagógico importante.” (MAGALHÃES, 2016, p.13). Dessa forma, é possível buscar a utilização do lúdico em sala de aula.

Rego (1995) aponta que o desenvolvimento humano segue a direção do social para o individual, tendo em vista que para que a criança domine o patrimônio cultural historicamente construído a mediação do outro é fundamental e, nesse processo, os jogos e brincadeiras permitem a interação social. Vigotski (2010) também evidenciou em seus estudos a importância das interações sociais para o desenvolvimento da criança, ao dizer:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VIGOTSKI, 2010, p.114)

Portanto, tanto as atividades coletivas quanto as individuais, a exemplo dos jogos, favorecem o desenvolvimento do ser humano. Porém, só cumprem esse papel de maneira satisfatória quando mediadas pelo professor, que garantirá a aprendizagem ao organizar essas ações corretamente através do planejamento, articulando o lúdico e os saberes pedagógicos.

Os jogos contribuem não apenas para a aprendizagem escolar, mas também para a formação da personalidade do indivíduo pois, de acordo com Souza (2012), a utilização como recurso de aprendizagem de atividades relativas a jogos realiza o papel de estímulo para o desenvolvimento da criança, levando-a a aprender e a valorizar o trabalho individual e em grupo assegurando, assim, a formação integral de um ser.

[...] *do ponto de vista pedagógico*, o brincar tem se revelado como estratégia poderosa para criança aprender e desenvolver, pois aumenta a independência da criança, estimula a sua sensibilidade visual e auditiva, valoriza sua cultura popular, desenvolve habilidades motoras, exercita sua imaginação, sua criatividade, a socialização, faz com que a criança interaja, reequilibre-se, recicle suas emoções, suas necessidades de conhecer e reinventar, apoia a construção de conhecimentos. (MAGALHÃES, 2016, p.16. Grifo da autora)

Logo, os jogos quando, associados ao aprendizado, auxiliam no desenvolvimento que vai além do ambiente escolar. Segundo Souza (2012), os jogos atuam na esfera cognitiva, física e emocional ao auxiliarem o desenvolvimento motor, o desenvolvimento da linguagem, da percepção, da representação, da memória, do equilíbrio afetivo, da apropriação de signos sociais e das transformações significativas da consciência infantil. Tal atuação é alcançada mediante planejamento e articulação com os conhecimentos pedagógicos.

Nesse sentido, uma das contribuições de Vygotsky para a Educação, e conseqüentemente para a utilização de jogos no processo educativo, conforme Rego (1995), é sua forma de conceber a imitação, que é uma das características do brincar, e sua influência no desenvolvimento. Isso porque para o teórico a imitação oferece a oportunidade de reconstrução

interna daquilo que o indivíduo observa externamente. Assim, a imitação é uma das formas pelas quais as crianças internalizam o conhecimento externo, tornando-se capazes de realizar ações que ultrapassam os limites de suas capacidades.

A interação do sujeito com o outro, seja professor ou seus pares, tem seu papel nessa ação, pois “[...] a imitação de modelos fornecidos pelos sujeitos assume um papel estruturante pois amplia a capacidade cognitiva individual” (REGO, 1995, p. 111). Com isso, é possível identificar um dos papéis do professor na brincadeira e da brincadeira no ambiente escolar, chegando a conclusão de que

[...] a brincadeira tem uma função significativa no processo de desenvolvimento infantil. Ela também responsável por criar "uma zona de desenvolvimento proximal", justamente porque, através da imitação realizada na brincadeira, a criança internaliza regras de conduta, valores, modos de agir e pensar de seu grupo social, que passam a orientar o seu próprio comportamento e desenvolvimento cognitivo. (REGO, 1995, p.113)

É relevante destacar a imaginação pela perspectiva de Rego (1995), pois para Vygotsky toda situação imaginária tem regras e a energia despendida para realizar essa situação, da forma mais fidedigna possível, faz com que ela atue em um nível de desenvolvimento superior ao dela e a direciona para a abstração, atuando para além do concreto. Dessa maneira, a atuação no mundo imaginário e a existência de regras a serem seguidas criam uma zona de desenvolvimento proximal, e são esses os aspectos encontrados nos jogos.

Dito isso, os jogos, quando não compreendidos apenas para a diversão, podem ser uma estratégia a ser considerada em sala de aula para promover o desenvolvimento através do aprendizado mais significativo e prazeroso no processo de ensino e aprendizagem pois, como afirma Magalhães (2016), o professor tem como ponto de partida o interesse da criança e o relaciona ao assunto estudado, objetivando a construção do saber sistematizado por meio dele.

4. OS JOGOS COMO MEDIADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA- Experiências do Residência Pedagógica.

A prática pedagógica, entendida como ação social, requer a mediação humana, mas para realizar tal ação o pedagogo deve ter uma concepção clara do que é mediação. Segundo Martins (2016, p. 68), “A atividade mediadora é aquela que visa, então, a disponibilização de signos, provocando as referidas transformações na imagem subjetiva da realidade objetiva dos sujeitos em formação.” Desse modo, tal tarefa configurada como intencional e objetiva, deve ser previamente planejada para alcançar os objetivos propostos.

O professor, no exercício de sua prática docente, pode ou não se exercitar pedagogicamente. Ou seja, sua prática docente, para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas. (FRANCO, 2016, p. 543)

Em concordância com a autora, o professor, como profissional qualificado para o processo de ensino, tem a possibilidade de exercer sua prática pautada na reflexão e na crítica de suas ações para, assim, intervir com maior qualidade na sua prática em sala de aula e, com isso, realizar a atividade de mediação. Entretanto, quando não se exercita pedagogicamente, o professor assume o papel de mero transmissor de conhecimentos, e não de mediador.

Essa compreensão admite também a relevância da relação professor-aluno. Essa relação está presente em três aspectos que, de acordo com Veiga (2008), são significativos para a organização da aula. Os aspectos indicados estão presentes na seguinte afirmação:

Em primeiro lugar, destaco a importância da relação professor aluno como a ideia nuclear da concepção da docência. A docência existe para uma relação com os alunos, para agir com eles. É uma relação que tem o outro, no caso o aluno como começo e fim. O segundo aspecto diz respeito à dimensão socializadora da aula, uma vez que os professores reconhecem a importância de envolver ativamente os alunos em seu processo de aprendizagem. O terceiro aspecto a ser considerado na organização da aula está relacionada as condições, muitas vezes adversas a serem enfrentadas pelos professores, tais como: tamanho da turma, características dos alunos [...]. (VEIGA, 2008, p.272)

Em vista disso, observa-se a relevância da interação entre professores e alunos, e dos alunos entre seus pares, para o processo de ensino aprendizagem, pois somente através da interação com seus alunos o professor poderá identificar suas necessidades e intervir de maneira eficiente, para que assim ocorra o ensino que permita a aprendizagem que promova o desenvolvimento.

Outro ponto em destaque é o papel socializador a aula. De acordo com Abrantes (2018), a aula, à luz do método da pedagogia histórico-crítica, se caracteriza como unidade concreta de relações sociais que pressupõem ensino, aprendizagem e desenvolvimento do estudante, pois em sua elaboração há um sentido social e político, que articula a visão de mundo, de escola e de sociedade.

[...] o professor tem papel destacado como mediador entre o aluno e o conhecimento, cabendo a ele intervir na zona de desenvolvimento próximo dos alunos, conduzindo a prática pedagógica. Portanto os educadores, de uma

forma geral, precisam estar atentos às peculiaridades do desenvolvimento psíquico em diferentes etapas evolutivas, para que possam estabelecer estratégias que favoreçam a apropriação do conhecimento científico. (FACCI, 2004, p.78)

Em vista disso, o subprojeto que tem por tema: “A DOCÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 1º AO 5º ANO: desenvolvendo competências cognitivas e sócio emocionais utilizando os jogos”, produzido em conformidade com o item 3.2.8 do edital 01/2020- CAPES, definindo a Pedagogia como área do subprojeto, contemplou o ensino fundamental de 1 ao 5º ano, apresentou-se como uma oportunidade de revelar nos residentes o ser professor com experiências de formação bem definidas e organizadas, visando a atuação docente mais crítica e reflexiva, dotando o professor como pesquisador de suas práticas.

O processo de prática deste subprojeto buscou o desenvolvimento da autonomia do licenciando ao oportunizar, durante as 414 horas, a vivência do universo educacional da escola, incentivando e conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, em atividades de observação, de participação e de regência.

Nas ações realizadas pelos residentes, que tiveram como título do plano de trabalho: “O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL NO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: revelando o ser professor”, foram exercitados o domínio de conteúdo dos componentes curriculares, o controle de sala de aula, a capacidade de agir com autonomia na condução de atividades pedagógicas, dentre outras situações que fazem parte do cotidiano escolar e de sala de aula.

O professor orientador e os residentes fizeram uso de metodologias ativas baseadas nos jogos, o que modificou o fazer docente dos residentes por ainda estarem na formação inicial. Isso fez os residentes terem a experiência de planejar ações pedagógicas, criar estratégias metodológicas e avaliar seu desempenho profissional em situação real de sala de aula. Além disso, é importante ressaltar algumas atividades foram realizadas durante o período de pandemia da COVID-19, fazendo com que os residentes realizassem algumas de suas ações de maneira *online*.

5. CAMINHOS METODOLÓGICOS

5.1 Tipo de Estudo

A pesquisa partiu de uma pesquisa bibliográfica, entendida por Severino (2007) como aquela que se realiza a partir dos registros de pesquisas anteriores em livros, documentos, artigos, teses, entre outros, permitindo que o pesquisador utilize as contribuições de outros autores que realizaram estudos sobre o assunto a ser pesquisado.

Também foi utilizada a pesquisa documental que, segundo Severino (2007, p. 122-123), “[...] tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais”. Dessa forma, foi possível realizar a construção de uma fundamentação teórica consistente sobre a formação inicial de professores.

Essa pesquisa também tem uma abordagem qualitativa, tendo em vista a sua importância para diferentes estudos pois, de acordo com Lüdke e André (1986), ela coloca o pesquisador em contato direto com a situação estudada e, com isso, os estudos a partir de tal abordagem permitem elucidar o dinamismo interno das situações a serem analisadas, além de se destacar por considerar o ponto de vista dos participantes da situação sobre o assunto estudado.

Com o cunho descritivo, nessa pesquisa há o que é descrito por Prodanov e Freitas (2013), pois “[...] os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira sobre eles, [...]” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.52). Assim, há também um caráter descritivo nesta pesquisa, pois além de descrever os fatos também determinará a natureza dos fenômenos descritos, uma ação prevista por Gil (2002, p.42), ao dizer que “Algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, e pretendem determinar a natureza dessa relação. Nesse caso, tem-se uma pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa.”

O método científico utilizado é o dialético. De acordo com Prodanov e Freitas (2013), o método dialético fornece bases para que se possa interpretar a realidade de forma dinâmica e totalizante. Assim, os fatos sociais serão concebidos com suas influências políticas, econômicas, culturais, entre outras, e não como algo isolado, além de privilegiar as mudanças qualitativas.

5.2 Cenário e Interlocutores da pesquisa

Para a execução da pesquisa, os interlocutores deveriam ser participantes do Programa Residência Pedagógica 2020/2021, realizado no Curso de licenciatura em Pedagógica, da Universidade Estadual do Maranhão- CESC/UEMA, localizado no morro do Alecrim, em Caxias, no estado do Maranhão. A pesquisa contou com a participação de 9 interlocutores, 3 preceptoras e 6 residentes.

O questionário foi disponibilizado para os 26 residentes, entre bolsistas e voluntários. Desses, obteve-se 10 respostas, sendo selecionadas 6 para a análise. Além disso, as preceptoras foram convidadas a participar por meio de entrevista, contribuindo para uma análise mais ampla sobre a experiência no programa

5.3 Instrumentos e procedimentos para coleta de dados

A pesquisa foi realizada por meio de um questionário online elaborado no *Google forms*, com uma parte de questões de identificação e consentimento para a utilização das informações para fins acadêmicos e seis questões abertas sobre a temática da pesquisa, disponibilizado aos residentes através do aplicativo *WhatsApp*. Esse instrumento de pesquisa, segundo Lakatos e Marconi (2003), tem vantagens quando bem elaborado, principalmente por não haver risco de distorção de resposta e por haver maior tempo para a devolutiva, considerando a disponibilidade do participante.

Para a obtenção de informações com as três preceptoras, foi realizada uma entrevista semiestruturada, havendo em seu roteiro a parte de identificação e seis questões base. As preceptoras foram contatadas e posteriormente foram agendadas as suas entrevistas, definindo, assim, uma entrevista presencial e duas online via *WhatsApp*, sendo todas gravadas em mp3 para posterior transcrição.

Segundo Gil (2008), a entrevista pode ser definida como uma técnica, uma forma de interação social e, de modo mais específico, uma forma de diálogo na qual uma parte (entrevistador) busca coletar informações e a outra parte (entrevistado) se apresenta como fonte dessa informação. Essa perspectiva afirmação vai ao encontro do que Lakatos e Marconi (2003, p. 195) entendem como finalidade da entrevista, ao dizer que ela “[...] tem como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema.”

Assim, a utilização da entrevista teve vantagens na pesquisa qualitativa, tendo em vista que, de acordo com Lüdke e André (1986), esse instrumento é extremamente eficaz na obtenção

das informações. Isso porque permite correções, esclarecimentos e adaptações. O tipo de entrevista escolhida é a semiestrutura que, segundo Lüdke e André (1986), é aplicada a partir de um esquema básico de perguntas, porém não aplicada rigidamente, permitindo que o entrevistador/pesquisador faça eventuais adaptações.

5.4. Organização e Análise de Dados

Para a análise dos dados, primeiramente foram selecionados os codinomes dos interlocutores pela pesquisadora. Os codinomes remetem aos autores mais frequentes na graduação, sendo eles: **Paulo** (Paulo Freire), **Antônio** (Antônio Nóvoa), **Vera** (Vera Maria Ferrão Candau), **Olga** (Olga Pombo), **Heloísa** (Heloísa Lück), **Isabel** (Isabel Alarcão), **Lígia** (Lígia Martins), **Selma** (Selma Garrido Pimenta), e **Ilma** (Ilma Passos Alencastro). Os primeiros nomes dos autores forma escolhidos porque, durante a formação, a utilização dos seus nomes causava dúvidas se eram do sexo masculino ou do feminino, principalmente quando surgiam tais questionamentos. Logo em seguida, foi construído um quadro como os dados básico de identificação, contendo o curso de formação inicial e modalidade de participação, que auxiliou na aproximação com os interlocutores.

Quadro 1. Identificação dos interlocutores

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO				
Interlocutores/ Codinomes	Sexo		Curso/ Formação inicial	Modalidade de participação
	M	F		
Heloísa		X	Licenciatura em Pedagogia	Residente
Isabel		X	Licenciatura em Pedagogia	Residente
Olga		X	Licenciatura em Pedagogia	Residente
Paulo	X		Licenciatura em Pedagogia	Residente
Antônio	X		Licenciatura em Pedagogia	Residente
Vera		X	Licenciatura em Pedagogia	Residente
Selma		X	Licenciatura em Pedagogia	Preceptora
Ligia		X	Licenciatura em Pedagogia	Preceptora
Ilma		X	Licenciatura em Pedagogia	Preceptora

Fonte: Dados obtidos durante as entrevistas e questionários

Os dados coletados, por meio da entrevista e aplicação de questionário, foram submetidos à Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2006), que tem como propósito a

compreensão do significado das falas dos sujeitos para além dos limites daquilo que é descrito. E dentre as técnicas de Análise de Conteúdo, optar-se-á pela Análise Temática, que busca os núcleos de sentido, os quais constituíram a comunicação e cuja expressão revelou algo importante para a pesquisa em questão.

Nesta perspectiva, com base nos dados oriundos das entrevistas e questionários, ocorreu a categorização, inferência, descrição e interpretação minuciosa de todo o conteúdo. Assim, após a leitura compreensiva das respostas/falas, foi feita a exploração dos enunciados, e por fim, elaborou-se uma síntese interpretativa que proporcionou um diálogo do tema com objetivos, questões e pressupostos da pesquisa. Para facilitar a compreensão do conteúdo das informações, os dados foram fielmente descritos, conforme a resposta de cada preceptora e residentes às perguntas enviadas.

A análise ocorreu eixos de significações, cada uma com duas seções. O primeiro eixo de significação é “**FORMAÇÃO E DOCÊNCIA:** um olhar sobre o curso de pedagogia”, onde será discutida a formação inicial e preparação profissional e os motivos para a participação no Programa de Residência Pedagógica; o segundo eixo de significação: “**IDENTIDADE DOCENTE:** do ser ao fazer-se professor”, que discutirá a visão do ser professor e o seu papel a partir dos pedagogos e futuros pedagogos e as contribuições do programa para a identidade docente; e por fim, o terceiro eixo de significação: “**DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA:** pensar o fazer pedagógico a partir de jogos”, que abordará a concepção de jogo a partir da utilização em sala de aula e como o programa contribuiu para a prática pedagógica do professor

6. ENTRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE: a constituição da identidade docente em espaços coletivos de formação.

A discussão segue acerca dos eixos de significação assim identificados: formação e docência: um olhar sobre o curso de pedagogia, identidade docente: do ser ao fazer-se professor, e desenvolvimento da prática pedagógica: pensar o fazer pedagógico a partir de jogos. A interpretação de cada eixo teve como base os pressupostos teórico metodológicos que fundamentam toda a pesquisa, e relacionados aos objetivos estabelecidos.

EIXO 1: FORMAÇÃO E DOCÊNCIA: um olhar sobre o curso de pedagogia

A atuação profissional na área da educação é fortemente influenciada pela percepção do pedagogo sobre sua formação. Com base nessa ideia, e considerando as respostas obtidas nos questionários e nas entrevistas, estabeleceu-se esse eixo a partir da primeira questão: “O que motivou sua participação no Residência Pedagógica?” E a sexta questão: “Se sente preparado para atuação profissional?” “Por quê?”. Em vista disso, esse eixo foi dividido em duas subseções: a primeira discorre sobre a percepção a respeito da formação inicial e preparação para atuação docente. A segunda discute as motivações para a participação no Programa Residência Pedagógica.

O posicionamento crítico e reflexivo sobre a formação é um ponto crucial para que os acadêmicos e professores identifiquem as possibilidades de aperfeiçoamento profissional e fortalecimento da identidade docente. Essa discussão se aproxima do primeiro objetivo da pesquisa, o de identificar como o Programa Residência Pedagógica contribuiu para o aperfeiçoamento da docência e para identidade docente do graduando de pedagogia.

A formação inicial e a preparação profissional

A formação inicial é uma parte importante para a atuação profissional do educador, sendo considerada base, seja para a docência, seja nas outras âmbitos nos quais o pedagogo tem como área de atuação. Isso indica que esse profissional necessita perceber sua formação enquanto sujeito dela e realizar o movimento de reflexão.

Assim, partindo dos dados obtidos dos residentes sobre a formação inicial, pode-se observar diferentes visões sobre sua formação os ter preparado para a atuação docente, como podemos ver na resposta de Antônio, ao dizer que: “[...] *me vejo enquanto educador que*

necessita se apropriar dos fundamentos das áreas do conhecimento (como educação especial e inclusiva, Língua portuguesa, matemática e afins). Pretendo fazer formação para que venha suprir este déficit que possuo.” Essa afirmação, além de mostrar uma fragilidade percebida por Antônio, também demonstra que ele compreende a necessidade de continuidade de formação.

Essa percepção se assemelha com a de Heloísa, que diz: *“Eu quero está sempre em busca de adquirir mais conhecimentos que me possibilite aprimorar sempre a minha prática pedagógica.”* Isto deixa claro o que Tardif (2002, p.249) fala ao discutir a prática profissional, posto que *“Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada.”* Entretanto, deve-se ter cautela com o consumo de cursos e de seminários do mercado de formação atual, alimentados pelo sentimento de desatualização dos professores e olhar para a formação continuada de modo mais crítico e ligado com as demandas educacionais do ambiente escolar. (NÓVOA; VIERA, 2017).

Ao prosseguir com as respostas a essa questão da formação inicial, surgem outros aspectos relevantes de análise, como a ligação entre teoria e prática. A acadêmica Vera destaca isso em sua fala: *“[...] temos algo a ensinar, assim como para aprender, mas que além do teórico, precisamos está ali na prática, na vivencia para buscar cada vez mais conhecimento.”* O curso de Pedagogia proporciona a ligação aludida por Vera durante a formação, como podemos constatar na fala de Isabel, que diz: *“[...] ao longo do curso aprendi como ser docente, e também o residência e o estágio contribuíram para essa formação. A partir das formações e também da prática”.*

Então percebe-se que um aspecto marcante para essas acadêmicas foi o rompimento da dicotomia teoria e prática e como a visão de unidade entre ambas foram confirmadas em suas práticas na realidade escolar. Em concordância com Libâneo (1994), pode-se afirmar que a formação do professor é uma contínua interpenetração entre teoria e prática, momento em que a teoria é vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e essa ação prática é orientada teoricamente. Tal experiência em sala de aula também aparece na fala de Olga, ao dizer que se sente *“[...] preparada (para atuação profissional docente) devido o período e tempo que já tenho de experiência, e também por causa da minha formação que aprendi várias ferramentas, metodologias e estudos que me possibilitaram ampliar juntamente com a experiência que já tinha. E também o Residência Pedagógica abriu mais ainda o meu leque de metodologias”.*

Na resposta de Olga, pode-se perceber que a articulação entre a experiência vivida na área com os saberes e práticas da formação inicial, identificando que a acadêmica está se aperfeiçoando de maneira muito diferente dos demais participantes da pesquisa. Isso porque sua vivência possibilitou uma experiência de formação com a identidade pessoal de professor já iniciada.

A formação inicial e a participação no Programa Residência Pedagógica também tiveram impacto na identidade profissional de Paulo, que além de se sentir preparado para a atuação docente, já está atuando como professor, mostrando como essas experiências possibilitam uma formação inicial de maior qualidade.

Em todas as respostas, a formação continuada é uma opção após a formação inicial, evidenciando que o aluno, agora professor, se vê em processo de formação e responsável por essa formação. Tal reflexão indica que os acadêmicos estão refletindo, cada vez mais, sobre sua formação, pensando sobre suas práticas e buscando soluções para suas fragilidades docentes.

Motivações para a participação no programa de Residência Pedagógica

Após analisar como os licenciandos de pedagogia percebem sua formação inicial e preparação para a atuação profissional, foi possível identificar como a ampliação de experiências colaborou para uma maior articulação entre os saberes pedagógicos e saberes de áreas específicas. O curso de pedagogia, além dos estágios curriculares supervisionados, oportuniza essas experiências através de projetos de pesquisa e de extensão, além da participação em programas como o PIBID e o Programa Residência Pedagógica.

Os interlocutores dessa pesquisa são residentes e preceptoras do programa Residência Pedagógica, na edição 2020/2021, e elencaram os motivos de sua participação no programa. Entre as respostas, pode-se notar também a busca de uma formação inicial de maior qualidade, como podemos observar na motivação de Olga, que coloca como justificativa a “[...] *certeza que qualquer programa em que iria participar ia ser de suma importância para minha formação. Quando vi a possibilidade de participar do Residência Pedagógica e principalmente quando vi o tema do projeto e os objetivos tive mais certeza que queria, pois ia ser uma nova experiência e novos aprendizados*”.

Olga, como observamos, buscou diversificar sua formação, agindo sobre ela com autonomia. Conforme observa Nóvoa (1997), essa diversidade de modelos e de práticas formativas são necessárias para que ocorra o estabelecimento de novas relações dos professores

com os saberes pedagógico e científicos, de modo a promover a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional.

Outras respostas colocaram em questão oportunidade de experiência em sala de aula como um fator decisivo para a participação no programa. Esse foi o caso Isabel, ao dizer “*Que a partir do residência eu ia ter mais contato com a sala de aula, ia entender mais sobre a docência*”. Também foi um dos motivos de Heloísa, que buscou essa experiência na sala de aula “[...] *para exercitar os meus conhecimentos teóricos adquirido na academia até então*”. A aproximação das licenciandas com a docência indica uma identificação com essa área de atuação profissional tão enfatizada durante o curso, como a base da atuação do pedagogo.

O contato com a sala de aula, com a realidade escolar, incentivou a participação de Paulo no programa. Ele diz que seu motivo foi “*O fato do residência Pedagógica ter contato mais significativo contato com a realidade escolar não oferecida pelo curso de licenciatura, incluindo estágios e práticas*”. Para ele, o tempo de duração do programa agregaria e complementaria sua formação, por proporcionar uma experiência mais aprofundada na realidade escolar, momento do qual não conseguiu usufruir nas etapas vinculadas à realidade escolar na graduação, como as práticas e estágios curriculares supervisionados.

A partir da fala de Paulo, é possível observar como, durante esse processo formativo, ele conseguiu avaliar sua própria formação e de que forma essa relação com a realidade escolar é essencial etapa de formação. Segundo Nóvoa (2022, p.84), “Ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana”. Assim sendo, além da articulação dos saberes docentes com a realidade escolar, da teoria e prática previstos nessas experiências, o exercício da docência em programas como o Residência Pedagógica, também promovem o contato com os professores mais experientes.

Esse aspecto aparece ligado a um dos motivos de Selma, professora que participou na modalidade de preceptora, que apresenta interesse pela proposta do programa “[...] *tanto pela questão de está ali em convívio próximo dos alunos da UEMA, futuros professores, saindo quentinho do mesmo curso que eu fiz [...] sem contar também do grande interesse que eu tive foi a questão de saber que teríamos formações né? com professores, doutores e mestres*”. Desse modo, a professora Selma valoriza esses espaços coletivos de formação e percebe sua atuação formadora nas interações.

Tal postura também encontrada na narrativa da professora Lígia, preceptora do programa, que coloca como motivo de participação, “*Essa questão do aprender mais, né? E também de contribuir um pouquinho com a nova formação de professores.*” Segundo Nóvoa (1997, p.28), “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação

mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

A presença e a experiência desses professores atuantes da educação básica na formação dos futuros professores que irão exercer sua profissão nesse nível educacional, são compreendidas por Nóvoa (2022), como as saídas das instituições de formação de professores para as fragilidades profissionais. Nóvoa (2012) também indica essas características como uma das quatro entradas possíveis para imaginar novos modelos de instituições e programas de formação, sendo elas: passar a formação para dentro da profissão, atribuindo um peso maior na participação dos professores na formação dos seus futuros colegas e pares de profissão; valorizar e transformar em um ponto central da formação o conhecimento docente; reconstruir o espaço acadêmico de formação, objetivando a colaboração e cooperação entre as redes de ensino e as instituições de formação e articular a formação de professores com o debate sociopolítico.

As respostas dos residentes participantes da pesquisa apontam para uma aproximação com a docência, que nos remete à passagem da concepção de professor como aluno para a concepção de professor como professor, mostrando que a formação inicial está respondendo a esse desafio descrito por Pimenta (1999). Assim, também pode-se ver fatores que mostram como a experiência pode ser um *locus* de produção de conhecimento a partir da reflexão e da autonomia profissional docente.

EIXO 2: IDENTIDADE DOCENTE: do ser ao fazer-se professor

Após a análise dos motivos que levaram à participação no Residência Pedagógica e o interesse deles pela partilha de experiências, formações e docência, as respostas agora analisadas foram dadas às seguintes perguntas: “Para você, o que é ser professor?” “Qual o papel do professor(a)?” E a terceira questão: “Como as formações da Residência Pedagógica contribuiu para sua identidade como professor(a)?”.

A discussão está dividida em duas subseções: “O ser professor para o pedagogo”, e “As contribuições do programa de Residência Pedagógica para a identidade docente: revelando o ser professor”. Esse eixo amplia a resposta do primeiro objetivo e vai em direção ao segundo objetivo: discutir o papel do professor e residente no processo de mediação com os jogos em sala de aula.

O ser professor para o pedagogo

A identidade docente, como já mencionado, é constituída por dois aspectos fundamentais, a “identidade para si” e a “identidade para o outro”. (GUIMARÃES, 2005). Para discussão sobre a identidade, considerando a subjetividade e as influencias sociais, tornou-se relevante analisar o ser professor e o seu papel no processo de ensino e aprendizagem a partir da compreensão dos professores e dos futuros professores.

Entre as respostas, obtemos alguns indicativos nesse sentido, como se observa da fala de Antônio, ao dizer que: “*Ser professor é ser um educador, para além da docência este deve ser pesquisador. O professor tem o papel de ensinar, educar, humanizar de modo que os educandos possam ser críticos (ensinando a ser críticos) no corpo social*”. Como visto na seção passada, um dos motivos para que Antônio se sentisse motivado a participar do Residência Pedagógica foi a experiência na docência, e aqui pode-se notar que ele compreende sua atuação profissional para além da sala de aula.

Uma característica destacada por ele foi a pesquisa como parte do professor. A esse respeito, Martins e Pereira (2002) entendem que a pesquisa deve estar presente na vida de todo educador, pois o trabalho docente é uma práxis, em que a constante reflexão, crítica sobre a prática e a interação com seus colegas e pares produzem saberes docentes, produções dos professores. Desse modo, Antônio destaca o professor como produtor de conhecimento e como um sujeito consciente de sua função social.

Tal função é descrita na fala de Vera, que concebe o professor como “[...] *alguém que precisa ensinar, com objetivo de transformação, de contribuir de forma significativa na vida dos seus educandos, uma vez que ele é o mediador entre o conhecimento e o aluno, e ele que na aquele contexto, tem um conhecimento sistematizado cabe a ele procurar estratégias, para que seus alunos avancem.*” Ela, além de destacar o caráter social do professor, lhe atribui ainda função de mediador, entendendo-o como aquele que disponibiliza os conhecimentos necessários para a formação humana e seleciona os meios adequados para que ocorra a apropriação desse conhecimento (SAVIANI, 2015).

Com isso, também aborda a sua ocupação de professor ao falar da articulação entre saberes pedagógicos e disciplinares na promoção da transformação social, o que, de acordo com as autoras Bussmann e Abbud (2002), implica no domínio dos conhecimentos historicamente elaborados por áreas específicas, saber ensinar e ressignificar esse saber, o que evidencia como o ato educativo é uma ação complexa.

Esse domínio dos saberes é mencionado por Heloísa, que enfatiza que o papel do professor é o de “[...] *transmitir conhecimento e através deste conhecimento possibilitar que o aluno pense criticamente acerca da sua realidade*”. Em sua resposta, Heloísa coloca o professor como promotor do pensamento e da crítica social, e o que se pressupõe como condição primeira para que isso aconteça é que ele, o professor, seja crítico e que permita momentos para que sejam colocados diferentes pontos de vista a respeito de um assunto em sala de aula. Então pode-se concluir que o professor, para Heloísa, é um ser crítico.

Ainda em relação à fala de Heloísa sobre a criticidade como algo presente no processo de ensino-aprendizagem, é interessante a ideia de Abrantes (2018), a qual coloca que, a partir no método da pedagogia histórico-crítica, é necessário se apropriar de modo crítico das conquistas históricas no campo dos conhecimentos e, ao mesmo tempo, romper com visões de mundo e práticas que consubstanciem relações de dominação e de exploração, criando condições para que os sujeitos participem e se posicionem na transformação.

Além disso, outro aspecto foi considerado na definição da acadêmica Isabel, ao afirmar que “*Ser professor não é apenas repassar aos estudantes os seus conhecimentos, é entender o seu aluno, é ter uma relação com eles. O papel do professor é formar pessoas pensantes, críticas para a sociedade ser mais igualitária.*” Essa interlocutora coloca em questão as interações que ocorrem durante o ato educativo e o papel formador do professor.

A interação do educador com o aluno é uma parte importante da docência, pois é através dessas interações que o conteúdo será assimilado e experienciado pelo aluno. Segundo Abrantes (2018), é por meio das relações sociais que a forma de transmissão desses conteúdos é problematizada e aprimorada, considerando o momento psíquico dos estudantes. Desse modo, o planejamento do professor tem que considerar o conteúdo, a forma e o destinatário-educando, para que seu papel de formador seja exercido considerando todos os elementos envolvidos nesse processo.

Olga enfatiza a relação professor-aluno e comenta sobre a escolha de metodologias e estratégias. Sobre o papel do professor ela diz: “*É muito mais além de passar o conhecimento sistemático, é ensinar de forma prazerosa, amar o que faz, ser humano e entender o seu aluno. É possibilitar a aprendizagem através de metodologias dinâmicas.*” É afirmado como tarefa do professor o ato ensinar e de possibilitar a aprendizagem e, nessa tarefa de ensinar, não se deve desconsiderar que em sua essência há também o aprender por parte do professor, sendo ele um dos elementos básicos do trabalho docente. (BUSSMANN; ABBUD, 2002). Desse modo, o ser professor de Olga é um profissional que expressa a sua identificação com a profissão e busca inovar em sua prática.

Principalmente na fala de Olga, é possível identificar como a imagem de professor perpassa por suas experiências de vida, anseios e desejos para o seu “eu professor”, as expectativas por ter atuado como professora mesmo antes do final de sua graduação no curso de pedagogia.

As ideias presentes nas repostas dos acadêmicos aparecem refletidas na resposta da professora Ilma, que participou na modalidade de preceptora. Ela destaca a mediação de conhecimentos, troca de experiências, o papel de “[...] *formar de cidadãos críticos, que possam correr atrás de seus diretos[...]*”, e como o professor aprende com o seu aluno. Ela também coloca ênfase nas relações sociais ao dizer que “[...] *ser professor é muito difícil também, não é fácil não, a gente lida com pessoas[...]*”. Tudo o que é dito na resposta demonstra as imprevisibilidades do cotidiano escolar e a complexidade da profissão, aspectos que puderam ser experimentados pelos residentes participantes da pesquisa.

Segundo Tardif (2002), o ato de ensinar envolve a concepção de coletivo e de individual, pois embora o professor ensine a grupos, os alunos tem diferenças individuais que devem ser consideradas, pois os discentes são heterogêneos. Desse modo, a sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente. O aspecto individual impossibilita que o educador generalize resultados, e coloca em questão um desafio ao professor: garantir que todos os alunos aprendam em suas individualidades.

A preceptora Lígia destaca como o papel de professor pode “[...] *contribuir para a formação da criança, ajudar ela a ver o mundo de outra forma. A forma escrita, essa forma de mundo também, escrita, acho que contribui muito. Eu (como professora) me vejo como alguém que aprende dia a dia*”. A função de formar o ser humano é entendida aqui como parte das atribuições do professor, e para discutir isso é relevante evidenciar que a formação humana é histórica e socialmente datada. Contudo, como esclarece Tonet (2006), o processo singular do homem de se tornar parte do gênero humano passa pela apropriação do patrimônio cultural humano, processo que acontece de forma ampla, ou seja, permitindo aos indivíduos o acesso a tudo que seja necessário para se tornarem membros do gênero humano.

Segundo Libâneo (2001, p.25), “Ser professor e professora é um privilégio. É cuidar da humanização e da dignidade das pessoas.” Em concordância com essa afirmação, Selma diz que ser professor “[...] *é ter o privilégio de exercer tão nobre função, a de contribuir para o desenvolvimento, é, de seres humanos mais sábios, mais autênticos [...]*”. A importância dada à profissão revela que Selma se sente pertencente e defende sua profissão e a função social dela. Esse pertencimento é relevante para uma atuação docente mais comprometida com a transformação social.

Para os interlocutores, como foi possível observar, ser professor é ser pesquisador, ser crítico, ter domínio dos saberes pedagógicos e disciplinares e, a partir da consciência de sua função social, formar o cidadão para a transformação social por meio de interações que reafirmam as relações sociais existentes na aula e em sociedade, favorecendo, assim, o desenvolvimento intelectual, cognitivo e social por meio de práticas inovadoras.

As contribuições do programa de Residência Pedagógica para a identidade docente: revelando o ser professor.

Construir a identidade do professor é uma tarefa permanente e que deve ser incorporada no processo de formação e, conseqüentemente, no exercício profissional (LUZ; CABRAL, 2011). Após compreender como os residentes e as preceptoras definem o ser professor e de que forma alguns aspectos formativos e individuais contribuírem para essa definição e o papel desse profissional no processo de ensino e aprendizagem, é necessário entender como a participação no Programa Residência Pedagógica contribuiu para a constituição da identidade docente.

Assim, ao refletirem sobre tais contribuições, os residentes também analisaram esse momento de formação. Paulo afirma que *“A interação entre teoria e prática aplicada por cada profissional em cada tema nas formações contribuiu muito não só pra formação da minha identidade, mas pra minha certeza de que realmente quero ser professor.”* Pode-se identificar nessa fala que Paulo passou por incertezas sobre sua formação como professor e buscou nas práticas nas escolas uma resposta a seus anseios. Ele as encontrou nas formações realizadas no programa, pois conseguiu sentir a identificação com a profissão, o pertencimento e a relação com outros profissionais, que ocorreu principalmente por meio das socializações realizadas pelo Residência Pedagógica, como é descrito na perspectiva de Dubar (2005).

As contribuições para Antônio o formam a nível de conhecimento e de preparo para atuação em sala de aula, um desejo seu já identificado. Ele diz que *“Contribuiu me dando conhecimentos diversos, o preparo em sala, metodologias que fossem dinâmicas e recursos como jogos que tinham como foco a aprendizagem. As formações foram bem significativas para que assim eu fosse capaz de realizar intervenções em sala, e ao utilizar recursos que tinham como foco dado assunto, foi ainda mais valoroso”*. Para ele, a participação no programa serviu para complementar a formação inicial, e seu interesse pela docência influenciou nas perspectivas por ele vistas e descritas sobre essas contribuições.

Além disso, mesmo que ele foque nas contribuições em sala de aula, esse interlocutor não reduz as possibilidades de atuação do pedagogo. Conseqüentemente, Antônio ao pensar

sobre sua identidade docente olhou a partir de si, o que evidencia como essa parte individual do professor, e sua característica histórica e social, está envolvida na constituição da identidade, corroborando o que é colocado por Lima e Brito (2011).

Outra parte que constitui a identidade docente é a imagem coletiva ou social do professor, aspecto presente na fala de Vera quando diz que o programa contribuiu “*Ao me permitir conhecer muito mais, as atribuições do professor, a importância que esse tem na vida dos discentes, a cada encontro, discussão aprendemos muito, o que sem dúvida vai contribuir muito no momento que eu tiver no contexto de sala de aula.*” A imagem social que Vera tinha do professor foi alterada a partir da identificação com a profissão docente, ocorrida durante a sua participação no programa. Essa identificação é essencial para que o pedagogo reconheça qual o seu papel na área de atuação e a sua importância na sociedade, pois isso reflete em suas práticas pedagógicas, como foi notado por Vera e está presente nas discussões de Luz e Cabral (2011).

A parte teórico-prática, por assim dizer, do programa foi central para Isabel entender como é ser professor. Para ela “*As formações e as regpências contribuíram bastante para minha identidade docente, porque entendi como é ser professor, com os textos e na prática, e foi de grande valia o residência pedagógica nesse caminho para a formação*”. Em sua resposta a graduanda aponta para a relação do professor teórico com o professor real, e como a experiência proporcionada pelo Residência Pedagógica possibilitou as relações desses dois polos do ser professor pelos participantes, movimento relevante por considerar, assim como afirma Pimenta (1999), de que maneira a construção da identidade é feita a partir da significação social.

Além disso, esse mesmo aspecto de articulação entre teoria e prática foi ressaltado por Heloísa, que diz que o programa “*Me fez descobrir habilidades novas, ao passo que planejava cada aula, ia me descobrindo e dando sentido ao ser professor que habita em mim.*”. Assim, é possível afirmar que a interlocutora aponta como o sentido que o acadêmico atribui a essa profissão é influenciado pelos saberes e expectativas dele sobre a vivência profissional, sendo primordial que o professor se reconheça por sua atividade (MARTINS, 2012).

Esse entusiasmo durante a formação foi notado por Selma, que colocou como uma das contribuições do programa essa interação com “[...] *a vontade dos residentes de querer se lançar (no novo), isso aí também despertou na gente, acendeu em nós esse também querer se lançar*”. Essa socialização proporcionada pelo programa através das formações revigorou Selma, que já estava a um tempo se dedicando principalmente à docência, pois essa era uma contribuição prevista na proposta do subprojeto e que se concretizou para ela.

Selma acrescenta que “[...] *as formações que tivemos no Residência Pedagógica, elas vieram acrescentar muitíssimo na nossa identidade docente, que ela é uma eterna construção, né? 27 anos de docência em sala, que eu já tenho, mas assim, é sempre bem-vindo o novo.*” Ela mostra um entendimento que pode ser explicado por Pimenta (1999), que compreende a identidade como mutável e em desenvolvimento e, conseqüentemente, não adquirida. Essa interlocutora considera que o programa, agregado ao seu tempo de atuação profissional, também constituirá sua identidade, principalmente pelo contato com novas visões, metodologias e pesquisas sobre o campo educacional, dito por ela como “o novo”.

Essa relação estabelecida na resposta de Selma é aprofundada por Ligia, quando esta diz que o programa “[...] *contribuiu muito, de forma positiva, por conta dos encontros, e mesmo já tendo formação antes, ela é necessária, e os estudos, também acredito que contribuiu muito para o que a gente faz no dia a dia, tá refletindo sobre nossas ações.*” Dito isso, é evidente que as formações se relacionaram com o percurso profissional da professora e refletiram em sua prática docente. Segundo Lima e Brito (2011), é a partir dessa relação que a identidade profissional é construída, revelada e compartilhada com seus pares e na instituição em que atua.

A articulação com o percurso formativo do professor está presente também na resposta da professora Ilma, que diz: “*O Residência Pedagógica só veio melhorar, tanto na parte teórica como na parte prática da minha prática educativa [...] tive muitos conhecimentos, muitos autores que fazia um tempo que não tinha visto ou lido sobre ele.*”. Em sua resposta, Ilma realiza a análise de sua postura profissional e o seu afastamento da parte teórica de sua profissão, percepção essa que ecoa no seu enunciado e se traduz em um movimento de aproximação com o programa.

As falas analisadas comprovam como a formação não se constrói por acumulação, mas sim, como esclarece Dubar (2005), através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de múltiplas identificações que caracterizam a construção e a reconstrução permanente da identidade pessoal. Assim, as contribuições do programa foram diversas e, entre elas, é possível destacar o fato de proporcionar que os residentes fortalecessem sua identidade docente e atribuíssem sentido a suas práticas, assim como na reflexão sobre sua própria identidade profissional.

EIXO 3: DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: pensar o fazer pedagógico a partir de jogos

Partindo do que já foi exposto sobre a experiência no programa Residência Pedagógica, formação inicial e identidade docente, faz-se necessária a discussão sobre o desenvolvimento da prática pedagógica por meio do uso de jogos como mediadores de aprendizagem. Segundo Pimenta (1999), as práticas de professores são ricas de possibilidades, pois estão contidas nelas: a problematização, intencionalidade para encontrar soluções, experimentação metodológica e enfrentamento de situações complexas de ensino, práticas agora que serviram de base para a discussão desse eixo

Para isso, foram analisadas as respostas dadas à quinta e à quarta questão, que são, respectivamente: “Considerando o trabalho desenvolvido em sala de aula, como você compreende os jogos?” “Como o uso da metodologia dos jogos em sala de aula contribuiu para o desenvolvimento de sua prática pedagógica?” Esse eixo que corresponde ao terceiro objetivo da pesquisa: descrever quais contribuições do Residência Pedagógica para a prática pedagógica dos residentes e preceptoras. Além disso, está dividido em duas subseções, sendo elas: “A compreensão de jogo a partir da prática em sala de aula”, e “Contribuições do Programa de Residência Pedagógica para a prática pedagógica”.

A compreensão de jogo a partir da prática em sala de aula

Os jogos foram utilizados ao longo do projeto com o objetivo de desenvolver competências cognitivas e socioemocionais nos alunos e, para isso, houve formações para que os residentes e as preceptoras tivessem embasamento teórico para a aplicação prática dessa forma metodológica de ensino. As definições e sentidos construídos sobre jogos variaram entre os indivíduos, o que influencia na utilização ou não dessas estratégias em sala de aula.

Paulo define o jogo “[...] como recurso que potencializa a aprendizagem. Uma estratégia atraente de aprendizagem”. Ele rompe com o pensamento de jogo como sinônimo de tempo livre, reafirmando o que Huizinga (2007) diz sobre a conceito de jogo ser amplo e complexo. As experiências de Paula em sala de aula durante o programa o auxiliaram nessa ruptura quanto a definição de jogo, pois a consciência de seu potencial educativo faz com que ele o inclua em seu planejamento, almejando o aprendizado dos alunos.

Essa colocação também expõe a utilização do jogo a serviço do conteúdo a ser aprendido pelos estudantes, sinalizando a aprendizagem como principal aspecto nessa discussão. Tal perspectiva pode parecer óbvia, entretanto, como diz Saviani (2015), não se pode deixar o óbvio ser esquecido ou ocultado, pois prejudicaria a análise da utilização dessa metodologia em sala de aula.

Para Antônio, os jogos são recursos didáticos, e “[...] *como recursos didáticos, possuem a finalidade de aproximar o educando do conteúdo, deixando a aprendizagem mais divertida*”. Nessa fala, Antônio estabelece uma relação dos jogos como a educação, demonstrando que foi identificada por ele o que, segundo Kishimoto (1999), é a função lúdica e educativa presente no jogo, percepção necessária para a utilização dos jogos no desenvolvimento do ensino.

Esse entendimento também é visível na fala de Vera, que compreende o jogo “[...] *com um recurso, que vem para agregar as aulas dos professores, uma vez que se saiba fazer uso dos mesmos, eles são maravilhosos para contribuir na aprendizagem das crianças*”. Ela entende que a utilização dos jogos possui validade na medida em que haja condições para sua utilização e o planejamento de como fazer, etapa importante na prática pedagógica. É nesse momento que a função lúdica é alinhada com a função educativa do jogo, pois para sua utilização pedagógica, é essencial “[...] a construção de objetivos e o claro planejamento de suas finalidades”. (MAGALHÃES, 2016, p.19).

Essa condição também é ressaltada por Heloísa, que o define “*Como um elemento importante, que é possível aprender brincando e jogando, claro, desde este estejam alinhados ao conteúdo*.” Sobre isso, Saviani (2015), afirma que a articulação dos saberes pedagógicos e disciplinares pelos professores permitiram a escolha adequada para os alunos se apropriarem do conhecimento historicamente construído, o que transforma sua prática em sala de aula.

Desse modo, tanto Vera como Heloísa expressam o papel que o professor desempenha na utilização dessa metodologia, pois ela está intimamente relacionada com a visão de educação do professor, pois sem as ações e interações do professor ela não resultaria em uma prática pedagógica, e sim em uma aplicação vazia de sentido.

Segundo Antunes (2003), os jogos podem favorecer a aprendizagem desde que sejam selecionados para os fins estabelecidos e, em concordância com essa afirmação, Lígia, ao definir jogos, diz que são “[...] *instrumentos facilitadores de ensino e da aprendizagem, desde que sejam previamente selecionados [...]*”. Em seu enunciado é exposta outra condição para a utilização dos jogos em sala de aula: a seleção de jogos tendo em vista os objetivos a serem alcançados.

A professora Selma define os jogos nessa mesma perspectiva de recurso, ou, nas palavras da educadora: “[...] *como uma ferramenta didática, lúdica e rica para estimular a aprendizagem [...] é um recurso de estímulo à vontade, a, é a predisposição para aprendizagem, enquanto jogamos já aprendemos, ali dentro do próprio jogo há aprendizagens, o jogo é uma ponte para despertar novas aprendizagens*.” Essa interlocutora apresenta uma perspectiva interessante para a discussão aqui realizada, que é o jogo como estímulo.

De acordo com Antunes (2003), o jogo é um estímulo à atividade de estudo, assim como o é para o desenvolvimento cognitivo e aos desafios advindos da vida em sociedade. Essas características podem ser exploradas quando o educador obtém conhecimento e analisa seu potencial em sala de aula. A fala de Olga se aproxima dessa compreensão, pois ela, em sua definição, indica que o “[...] *jogo é uma maneira que possibilita compreender as regras, o conteúdo de uma forma mais lúdica e prazerosa, instiga a curiosidade e aguça a vontade de participação.*”. Ela, aqui, ressalta as potencialidades dos jogos na educação para o desenvolvimento do educando.

Nessas concepções sobre o jogo é possível notar a dificuldade de conceitua-lo, como já observado por Huizinga (2007). Por outro lado, essas definições, a partir de suas práticas, os auxiliaram a caracterizar o jogo e a condicionar sua utilização em sala de aula, com a exigência de planejamento e de seleção dos jogos para aliar sua função educativa e lúdica aos conteúdos em aula. Isso evidencia também como as experiências influenciaram a relação que estabeleceram entre teoria e prática a partir dessa metodologia.

Contribuições do Programa de Residência Pedagógica para a prática pedagógica

A experiência formativa para o uso de jogos, como foi visto, contribuiu para a mudança de perspectiva a respeito de sua utilização aliada à educação. A discussão se direcionará, nesse momento da pesquisa, para as outras contribuições do uso de jogos, especificamente para a prática pedagógica dos interlocutores.

Vera afirma que o uso de jogos contribuiu para que ela entendesse que o “[...] *professor ele precisa inovar, ele precisar procurar meios de tornar suas aulas mais atrativas e dinâmicas e os jogos sem dúvidas, só vieram contribuir para esse ganho nas aulas*”. Essa interlocutora fala sobre como essas atividades realizadas com jogos possibilitaram a ela um novo olhar sobre a realidade escolar, e enxergar as possíveis ações sobre o fazer pedagógico, principalmente por conta das mudanças constantes na escola.

Em sua fala pode-se notar como essas perspectivas adicionadas à sua formação a tornaram mais ativa em sua prática. Segundo Nóvoa (2019), a formação de professores deve compreender e acompanhar essa metamorfose da escola e, além disso, essa ação é possível de ser feita pelo professor através da reflexão crítica de suas práticas.

Paulo, sobre essa metodologia, afirma que: “[...] *enriquece e me desenvolve intelectualmente e profissionalmente.*” Esse enriquecimento é notado em suas respostas já analisadas, principalmente na relação que conseguiu estabelecer entre teoria e prática durante

sua experiência no programa. Essa contribuição também foi mencionada por Antônio, ao dizer que “*Contribuiu para a melhora da sua forma de apresentar os conteúdos, as exposições, a condução da aula, e nas pesquisas.*” Antônio apresenta uma resposta demonstrativa do fato de que ele atingiu seu objetivo de participação no programa, “*a imersão na docência e experiência em sala de aula*”. Para sua prática em sala de aula, as atividades realizadas com os jogos ajudaram em três momentos: a organização e exposição da aula, condução da aula e nas pesquisas. Ou seja, ampliou a compreensão sobre a sala de aula, mostrou como a docência está ligada à pesquisa e como a práxis é possível quando identificada essa dimensão da realidade escolar.

Com a percepção de pesquisa como parte da docência, a prática dos professores é concebida como produtora de conhecimento. Isso porque, como afirmam Pimenta *et al* (2013), ela tem uma vasta possibilidade para a constituição da teoria, isso por ser reflexo de decisões pessoais e o vínculo dos sujeitos com sua época e, assim, os professores assumem o papel de sujeitos e autores.

A contribuição teórico-prática é percebida na fala de Olga, que diz: [...] *antes do Residência Pedagógica eu sabia a possibilidade de ter uma metodologia mais me sentia limitada em não saber de como fazer isso. E o programa abriu minha mente, me fez perceber de como um jogo ou uma brincadeira auxilia muito em uma aula [...]*”. Ela evidencia uma situação que pode limitar outros professores que buscam diversificar suas práticas: o fato de não saber utilizar diferentes metodologias, pois a mudança pode até ser identificada, mas só ocorrerá de maneira eficiente se o professor de fato souber realizar a mudança.

Além dessas contribuições, essa metodologia influenciou na participação e interação dos residentes com os alunos, aspecto presente na fala de Isabel que, a partir de sua prática, considera o trabalho realizado com jogos como “[...] *fundamental, porque eles interagem mais com eles, pois chamava mais atenção[...]*”. Ela percebe a importância da interação na aula, visto que, conforma Libânio (2001), toda educação se dá por meio de relações sociais e está ligada a ações de comunicação e interações, sendo imprescindível, assim, que elas aconteçam em sala de aula.

Essas interações viabilizam a apropriação do conhecimento, afirmação contida também no enunciado de Heloísa ao dizer que “*Contribuiu de forma bastante significativa, pois a partir da aplicação de jogos foi perceptível uma maior interação e até mesmo uma maior compreensão do conteúdo por parte dos alunos*”. Ela, aqui, avaliou a utilização da metodologia em sua prática.

Para Lígia, o planejamento dos jogos contribuiu para sua prática, pois “[...] *quando o professor, ele faz esse jogo de uma forma que ele vai selecionar bem esse material, ela tem um direcionamento pra atividade que tá desenvolvendo, então o jogo, ele é positivo, ajuda o professor na forma de ensinar e ajuda o aluno também na questão da aprendizagem.*”. Lígia enfatiza, então, a ação do professor ao planejar o processo de ensino-aprendizagem, principalmente no uso de jogos. Nessa ação é atribuída ao jogo o que Libânio (2001) afirma ser uma direção pedagógica para que, dessa forma, a ação seja intencional, organizada e consciente.

Selma identifica a contribuição no ambiente da sala de aula. Para ela o uso de jogos “[...] *deixa o ambiente mais feliz, e o ser humano ser humano mais feliz, ele aprende melhor.*” As condições de aprendizagem são apresentadas por Selma com uma contribuição dessa metodologia à sua prática em sala de aula. Nessa perspectiva, segundo Magalhães (2016), com os jogos o professor constrói um ambiente de aprendizado que tem como ponto de partida o interesse da criança, que é direcionada ao assunto estudado, promovendo a apropriação do conhecimento de modo mais prazeroso.

De acordo com Tardif (2002) em grande parte, o trabalho pedagógico dos professores consiste em gerir relações sociais com seus alunos. São essas relações que influenciam constantemente as escolhas do professor. Além disso, essas escolhas dependem de sua visão de educação, de escola e de aluno. Com isso, na sala de aula temos o Eu do professor, e os alunos em interação estabelecendo relações entre si, com os conteúdos e com o mundo.

A professora Ilma considera que a contribuição maior foi “[...] *ver a possibilidade de repassar conteúdo por meio dos jogos. Eu acredito que todos os professores gostaram muito desse programa, porque tudo que vem da ludicidade vem a somar[...]*”. A docente coloca a ludicidade como um ponto que agregou em sua prática, a mudança do que era comum para o novo, fornecendo uma alternativa diferenciada no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, a formação agregou às dimensões teórica, prática, técnica e, de modo bastante significativo, no processo de interação dos futuros professores com a profissão e aos professores já atuantes, evidenciando como o processo de formação é permanente e integrada ao dia a dia dos professores e das escolas (NÓVOA, 1997). O programa, desse modo, aperfeiçoou a formação de todos os participantes dessa pesquisa, alcançando seu objetivo inicial. Entretanto, como percebido, a formação precisa ser continuada e, com isso, deve ser sempre aprimorada, tanto pelos residentes quanto pelas preceptoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi discutido, o Programa de Residência Pedagógica promoveu uma experiência formativa que contribuiu para a formação inicial dos pedagogos e auxiliou os professores da rede pública a estabelecerem uma relação com as instituições de formação, os aproximando das pesquisas, e colaborou para o entendimento deles de seu papel formador e formando nesse processo.

A participação dos residentes no programa foi motivada por vários fatores, e entre esses tem-se o interesse pela docência e por melhorar as experiências em sala de aula proporcionada no estágio ou práticas contidas no currículo do curso de pedagogia, ou como visto, o primeiro contato com a sala de aula como professor, pois o programa abrange acadêmicos que alcançaram 50% do curso, ou a partir do 5º período, e que por vezes ainda não tiveram contato com a sala de aula enquanto professores.

No decorrer da pesquisa foi possível perceber que os acadêmicos de pedagogia estão conscientes de seu processo formativo, podendo até identificar suas fragilidades, e ter autonomia na busca de resolvê-las. Essa postura é reflexo do percurso formativo do acadêmico e de suas experiências de vidas, além de repercutir na identidade docente.

A experiência do programa contribuiu para a identidade docente deles, principalmente pela ampliação da definição de docência, área de interesse para Antônio, incluindo, assim, a dimensão da pesquisa nessa compreensão, e na imagem do ser professor. Pode-se notar que as práticas com os jogos os ajudaram a perceber o papel social do professor, o processo de mediação e a importância dos saberes docente. Esse sentido ao ser professor atribuído por Heloísa, e percebido por Vera, durante o programa, auxiliará, de acordo com Martins (2012), a se reconhecerem em sua atividade.

A identificação com a profissão pode ser dita como outra contribuição identificada para a identidade profissional dos residentes, como foi visto no residente Paulo ao falar que após o programa tem certeza de quer ser professor, profissão que já exerce atualmente. Isso mostra, segundo Nóvoa (1997), que a identidade vai se constituindo em diferentes espaços e tempos, e como os espaços coletivos de formação contribuem para esse reconhecimento e pertencimento.

As contribuições às preceptoras foram à nível teórico, metodológico, e abrangeram a dimensão social, por apresentar durante as formações possibilidades de socialização, interação e partilha de experiências, o que fortaleceu o interesse pelo programa e valorização dos saberes produzidos por elas. Esse processo formativo permitiu que elas refletissem sobre como vêm se

fazendo professoras e o que desejam mudar, como dito por Ligia, durante o programa refletiu sobre as formações e aperfeiçoou sua prática no dia a dia.

Outro ponto considerado são as contribuições para as práticas pedagógicas. Os residentes e professores notam uma melhora nas interações e comunicação em sala de aula, organização e exposição dos conteúdos por eles. Para mais, eles conseguiram observar na prática como a mudança de metodologia pedagógica não é uma ação simples, que só colabora para um ensino de qualidade quando planejada, alinhada aos conteúdos, considerando o desenvolvimento psíquico do aluno, e o papel de professor nesse processo de ensino e aprendizagem.

A formação em nível superior do professor é um fator importante na defesa educação pública, principalmente pela complexidade do ato de ensinar, e como visto, um campo vasto de pesquisas, assim como as práticas docentes. Além disso, o fortalecimento da identidade profissional docente é crucial para ações de transformação social e formações coletivas.

Cabe ressaltar que, o programa se apresenta na graduação para complementar a formação inicial, e não substituir nenhuma etapa dela. Sendo assim, ao discutir as experiências dos participantes nesse programa, os interlocutores não foram isolados de suas experiências acadêmicas, de seus contextos e práticas, visto que, são sujeitos situados historicamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANTES, A. A. Como ensinar? O método da Pedagogia Histórico-Crítica e a aula como unidade concreta de relações sociais. In: **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. (Orgs) Uberlândia: Navegando Publicações, 2018
- ALVES, F. D. O lúdico e a educação escolarizada da criança. In: OLIVEIRA, M. L. (Org.). **(Im) pertinências da Educação: o trabalho educativo em pesquisa** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 193p. ISBN: 978-7983-022-8
- ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. ed 12. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. ISBN: 85.326.2111-2
- AZEVEDO, R. O. M.; GREDIN, E.; SILVA-FORSBERG, M. C. S. GONZAGA, A. M. Formação inicial de professores da educação básica do Brasil: trajetória e perspectivas. **Rev. Diálogo Educacional.**, Curitiba, v.12, n.37. p.997-1026, set./dez.2012. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4861>
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinnheiro. São Paulo: Edições 70, 2006. ISBN: 85-6293-04-7
- BUSSMANN, A.C.; ABBUD, M.L. M. Trabalho docente. In: BRZENZINSKI, I. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002, p.133-144.
- CANDAU, V. M. F. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação: Porto Alegre**. v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2014.1.15003>
- CARVALHO, M.V.C. Ó sintigma identidade-metamorfose-emancipação: uma leitura da concepção psicossocial de identidade proposta por Ciampa. In: _____ (Org.). **Identidade: questões, contextos e teórico-metodológicos**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2011.P.201-216.
- DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FRANCO, M. A. R. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educ. Pesqui.** vol.34 no.1 São Paulo Jan./Apr. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000100008>. ISBN: 1678-4634
- _____. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. v. Bras. Estud. pedagog. (Online), Brasília, v.97, n.247, p.534-551, set/dez.2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s2176-6681/288236353>
- FACCI, M. G. D. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Lenontiev, Elkonin e Vigotski**. Cad. Cedes, Campinas, vol.4, n.62, p.64-81, abril, 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>
- GIL, C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

_____. **Métodos e técnica de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. 2. ed. Campinas-SP: Papirus, 2005. ISBN 85-308-0753-7

HUIZINGA, J. **Homo ludens: jogo como elemento da cultura**. Trad. João Paulo Monteiro. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007 ISBN 978-85-273-0075-9

KISHIMOTO, T. M. **O Jogo e a educação infantil: jogo, brinquedo e brincadeira**. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1998. p. (1-23). Disponível em: <https://favenieducacao1.files.wordpress.com/2012/10/kishimoto-o-jogo-e-a-educac3a7c3a3o-infantil.pdf>.

_____. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1999, p.13-43.

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

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001. Editora da UFPR.

_____. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor em sala de aula. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M, V. R.; LOMONTA, S.V. (Org.). **Concepções e práticas de um ensino num mundo de mudança: deferentes olhares para a didática**. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011.

_____. Prática pedagógica, Pedagogia e Didática. In: LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, .1994

LIMA. M.G.S.; BRITO, A. E. A constituição da identidade profissional. In: CARVALHO, M.V.C.(Org.). **Identidade: questões, contextos e teórico-metodológicos**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2011.P.201-216.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. ed. Pedagógica e Universitária LTDA. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, T. H.B.S; CABRAL, C.L.O. O devir pedagogo: o tornar-se o que é. In: CARVALHO, M.V.C.(Org.). **Identidade: questões, contextos e teórico-metodológicos**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2011.P.59-70.

MAGALHÃES, S. M. O. A abordagem histórico-crítica na (re)construção e (re)significação conceitual do lúdico, brincar, brincadeira, brinquedo e jogo. **Rev. Internacional, de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v.1, n.4, p.07-23, 2016.

MARTINS, E. F. **A constituição da identidade docente do graduando de pedagogia: de professor a gestor**. Dissertação (Mestrado). Pós-Graduação em educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

MARTINS, L. M. Fundamentos da Psicologia Histórico-cultural e a Pedagogia Histórico-crítica. In: PAGNOCELLI, C.; MALANCHEN, J. MATOS, N.S.D. (Orgs.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares**: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Uberlândia: Navegando publicações, 2016. p.49-93

MOREIRA, M.A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006. 186 p. ISBN: 85-230-0828-8 Disponível em:
https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/04/a_teor%C3%ADa_da_aprendizagem_significativa.pdf

NÓVOA, Q. **Os professores e a sua formação**. NÓVOA, A. (Coord).2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de pesquisa em Educação-PPGE/UFES**. Vitória, ES. a.9, v.18, n.35, p.11-12 jan/jun 2012

_____. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Colaboração de Yara Alvim. Salvador: SEC/AT, 2022, p.116. ISBN: 978.65-993687-1-4

_____. Os Professores e a Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.44, n.3, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>.

NÓVOA, A.; VIEIRA, P. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa**. Sorocaba: SP, v.3, n.3, n.2- Especial, p.21-44, jan /jun. 2017 ISSN:2447-4223

PEREIRA, L.L. S.; MARTINS, Z.I.O. A identidade e a crise profissional docente. In: BRZENZINSK, I. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002, p.113-132.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G.(Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. P.15-34.

PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C.; ALMEIDA, M.I.; FRANCO, M.A.R.S. A construção da didática no GT Didática-análise e seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**. V.18, n.52, jan /mar, 2013

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013

REGO, T.C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

SAVIANI, D. **Sobre a natureza e especificidade da educação**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v.7, n.1, p.286-293, jun. 2015

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. Rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007. ISBN: 978-85-249-1311-2

SCHEIBE, L. Diretrizes Curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

SOUZA, E.F. **Alfabetização e o Lúdico**: a importância dos jogos na Educação Fundamental. Monografia apresentada ao Centro Universitário Católico Salesiano *Auxilium- Unisalesiano*. 2012. p.52.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

TONET, I. Educação e formação humana. **Ideação**, [S. l.], v. 8, n. 9, p. p. 09–21, 2006. DOI: 10.48075/ri.v8i9.852. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/852>.

VEIGA, I. P. A. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: _____. (Org.). **Aula**: Gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008, p.267-297.

VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11 ed. São Paulo: ícone, 2010. p 119-142. Tradução de Maria da Pena Villa lobos. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-LinguagemDesenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf>

APÊNDICES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE CAXIAS – CESC
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO PEDAGOGIA

A EXPERIÊNCIA NO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: constituindo a identidade docente entre a formação e o uso de jogos como prática metodológica

APÊNDICE A- Questionário com os residentes

Formulário referente a pesquisa que tem como objetivo: analisar as contribuições do Programa Residência Pedagógica na formação e constituição da identidade docente no tocante ao uso de jogos como mediadores de prática pedagógica de residentes e preceptoras, participantes no projeto concretizado no ano de 2020/2021

Pesquisa realizada pela Acadêmica de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Caxias - CESC/UEMA com os residentes do Programa Residência Pedagógica

As informações obtidas com esse formulário serão utilizadas para fins acadêmicos, como produção do TCC, artigos e participação em eventos. Esclarecimentos podem ser solicitados tanto do pesquisador, como do participante.

Acadêmica: Marcia Dutra da Silva

Professora Orientadora: Elizangela Fernandes Martins

Estou ciente e Aceito participar dando meu consentimento para o uso das informações para os fins mencionados.

NOME:

INSTITUIÇÃO:

SEXO:

FORMAÇÃO INICIAL:

ESCOLA- CAMPO:

- 1.O que motivou sua participação no Residência Pedagógica?
- 2.Como as formações da Residência Pedagógica contribuiu para sua identidade como professor (a)?
3. Para você, o que é ser professor (a)? Qual o papel do professor?

4. Como o uso da metodologia dos jogos em sala de aula contribuiu para o desenvolvimento sua prática pedagógica?
5. Considerando o trabalho desenvolvido na sua sala de aula, como você compreende os jogos?
6. Se sente preparado para a atuação profissional? Por quê? Pretende realizar formação continuada?

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES E CAXIAS – CESC
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO PEDAGOGIA

A EXPERIÊNCIA NO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: constituindo a identidade docente entre a formação e o uso de jogos como prática metodológica

APÊNDICE B- Roteiro de entrevista

Bom dia! /Boa tarde! Meu nome é Marcia Dutra da Silva, acadêmica de pedagogia, e com a orientação de Elizangela Fernandes Martins, estou realizando uma pesquisa sobre a experiência no Programa de Residência Pedagógica. As informações obtidas com nessa entrevista serão utilizadas para fins acadêmicos, como produção do TCC, artigos e participação em eventos. Esclarecimentos podem ser solicitados tanto do pesquisador, como do participante, durante a entrevista.

NOME:

INSTITUIÇÃO:

SEXO:

FORMAÇÃO INICIAL:

ESCOLA- CAMPO

TEMPO DE ATUAÇÃO:

Questões norteadoras

- 1.O que motivou sua participação no Residência Pedagógica? Como as formações da Residência Pedagógica contribuiu para sua identidade docente?
- 2.Qual sua concepção de jogo?
- 3.Para você, o que é ser professor (a)? qual o papel do professor?
- 4.Como você concebe sua prática em sala de aula? Como sua participação no Programa Residência Pedagógica influenciou na sua prática pedagógica?
- 5.Os jogos estão inclusos no Projeto Político Pedagógico-PPP da instituição que você trabalha? Se sim, como?
- 6.Já utilizava os jogos em sala de aula? Os jogos estão inclusos nos planos de aula? Em quais disciplinas? Como seleciona os jogos a serem utilizados em sala de aula? Quais critérios?
- 7.Sua escola possui recursos materiais para a prática pedagógica com jogos em sala de aula?