

## PROFESSOR-ACADÊMICO OU ACADÊMICO-PROFESSOR: PONTOS E CONTRAPONTO

### ACADEMIC-TEACHER OR TEACHER-ACADEMIC: POINTS AND COUNTERPOINTS

Antonio Sales<sup>1</sup>

Azenaide Abreu Soares-Vieira<sup>2</sup>

**RESUMO:** A pesquisa teve como contexto de investigação um curso de segunda licenciatura em informática. Trata de um curso que reúne grupos de professores-acadêmicos de diferentes áreas de atuação, atuantes nas escolas como professor regente e professor formador em tecnologia educacional. Por se tratar de acadêmicos em atuação com dupla função no contexto escolar, interessamos em investigar as perspectivas dos mesmos em relação ao curso e à disciplina de Estágio Curricular Supervisionado. A partir dos interesses revelados pelos acadêmicos, objetivamos traçar uma proposta pedagógica para o desenvolvimento da disciplina para os próximos semestres de formação do grupo. Os dados serão analisados na perspectiva da pedagogia crítica e o método adotado foi o fenomenológico e os resultados apontam para necessidade de reorganizar a disciplina de estágio de modo a contribuir para a conscientização de que a realidade a ser mudada é, primeiramente, a do sujeito.

**PALAVRAS-CHAVE:** estagio supervisionado, segunda licenciatura, fenomenologia, professor como intelectual.

**ABSTRACT:** The research studies the need for the change in the teachers' perceptions of reality from critical pedagogical perspective. The context of this research is a university course in computer science as it has a unique feature compared to other in-service training courses which bring together a group of teachers from different academic areas. They are a group of professionals who are both teachers and trainers in the area of educational technology. In the case of academic performance with dual function in the school, we justify our interest in investigating the prospects of them about the course and the subject Supervised Curricular Training. The phenomenological method was adopted. The data is collected using open-ended

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação. Mestrado em Educação. Licenciado em Matemática. Professor de Estágio Supervisionado, Geometria Analítica e Probabilidade e Estatística nos cursos de Licenciatura em Matemática, Computação-Licenciatura e Segunda Licenciatura em Computação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Mato Grosso do Sul. Brasil. profesales@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Estudos Linguísticos. Mestre em Educação. Licenciada em Letras. Professora do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul e de Estágio Supervisionado no curso de Segunda Licenciatura em Computação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Mato Grosso do Sul. Brasil. azenaide\_vieira@hotmail.com

questionnaires, then, analysed using the theoretical framework based. The results show that there is a need to reorganize the school subject of training in order to contribute to the perception that the teachers need to change their reality.

**KEYWORDS:** supervised training, second degree, phenomenology, teacher as intellectual.

## **Introdução**

Este trabalho de pesquisa surgiu da necessidade de compreender os anseios de um grupo de acadêmicos que possuem uma particularidade nunca vivenciada pelos pesquisadores. São acadêmicos de um curso de segunda licenciatura, já possuem formação em uma área específica do conhecimento, também em nível de licenciatura, portanto, professores habilitados, atuantes na rede pública de ensino como professores da disciplina para a qual são habilitados e são responsáveis pela Sala de Tecnologia Educacional da Escola (STE). O vínculo à STE torna-os responsáveis pela formação tecnológica dos demais professores da escola onde atuam. Dessa forma, são professores-acadêmicos, acadêmicos-professores e professores-formadores.

Todos são portadores de uma vivência profissional que não pode ser desprezada, e considerável domínio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Participam, constantemente, de formação continuada pelo Núcleo de Tecnologias Educacionais (NTE) e já possuem experiências com projetos educacionais.

Em virtude do que foi exposto, quando incumbidos de coordenar a Disciplina de Estágio Supervisionado, sem a possibilidade de uma consulta prévia aos acadêmicos-professores sobre a suas expectativas, os professores responsáveis pela disciplina preferiram pautar as atividades na perspectiva de Freire (1979; 1987; 2010), Giroux (1997), Brasil (1999) e Pimenta e Lima (2004).

A perspectiva de estágio como *aproximação da realidade*, proposta por Pimenta e Lima (2004), supondo a realidade como o contexto escolar não se afigurou adequada porque, nesse caso, o acadêmico estagiário já vive a realidade da escola e já se supõe conhecedor dela. Pensou-se então na realidade do sujeito. Uma realidade de completa imersão nos problemas vividos pela escola e sentindo-se impotente para transformar essa realidade. Supunha-se necessário romper com a prática baseada na imitação de modelos e propor uma ação de conscientização na perspectiva de Freire que vê a conscientização como “um processo num determinado momento,

que continua sendo processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil” (FREIRE, 1979, p. 16).

A realidade deve ser vivida e compreendida pelo professor para que na medida em que é desafiado, crie respostas e com isso mude a si mesmo e sua realidade, uma vez que o professor como ser incompleto e consciente de sua incompletude “quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la” (FREIRE, 1979, p. 19).

Ao propor um trabalho nessa perspectiva esperava-se ultrapassar “a esfera espontânea de apreensão da realidade” e contribuir para um professor reflexivo que pudesse perceber a impossibilidade de dar “respostas [a todas] situações que emergem do dia-a-dia do profissional” porque algumas, pela sua espontaneidade e imprevisibilidade, estão fora do alcance das técnicas já elaboradas pela ciência. Queria-se chegar a uma “esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1979, p. 14).

O discurso esperado refletiria a “humanidade roubada” resultante das inúmeras pressões exercidas sobre o “trabalho do professor em plena era da apologia do pragmatismo” (FACCI, 2004, p. 1).

O quadro inicial encontrado não diferia muito do esperado, pois, como afirmou um professor-acadêmico, eles tinham os olhares centrados “sobre questões que pensamos serem problemas do ‘sistema.’”<sup>3</sup>

Um discurso de origem não identificada e de fim não previsto, “uma voz sem nome” (FOUCAULT, 2004, p. 5), que precedia um número considerável de encontros que tivemos a oportunidade de coordenar.

Quando não eram afirmações categóricas eram interrogações do tipo: “Qual é a real função do Coordenador Pedagógico na escola? Será que ele é mais culpado do que o professor de sala de aula pelo baixo rendimento do aluno? Ele não deveria trabalhar dia a dia junto com o professor regente?”<sup>4</sup>

Dessa forma tentamos elaborar um programa de estágio que fosse além da “instrumentalização técnica da função docente” e se constituísse em um espaço de reflexão pressupondo o professor como “um profissional pensante, que vive num determinado espaço e num certo tempo histórico”. A perspectiva foi de contribuir para que ele vislumbrasse o “caráter coletivo

<sup>3</sup> Excerto extraído da avaliação final de um acadêmico-professor.

<sup>4</sup> Ibidem.

e social da sua profissão” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 46-47). Um professor que tendo como foco o estudo pudesse proceder “uma investigação do conteúdo em estudo e de outras dimensões do conhecimento”. Que encontrasse no estudo “uma forma de reinventar, recriar, reescrever”, porque tendo conseguido isso nunca mais pararia de “sentir curiosidade sobre outras pessoas e outra realidade” (FREIRE, *apud* GIROUX, 1997, p. 123).

Dessa forma, supúnhamos que estaríamos contribuindo para a humanização do professor-acadêmico porque “somente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-lo. Objetivando ou admirando – admirar se toma aqui no sentido filosófico – os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada” (FREIRE, 1979, p.14). Pressupúnhamos ser possível “formar” professores que pudessem acreditar na possibilidade de distanciamento para exercer uma ação “utópica”, no sentido de dialetizar os atos. Atos não somente de denunciar a estrutura que o desumaniza, mas também de anunciar a esperança, de assumir “um compromisso histórico” e engajar-se num processo de “rigoriedade ética” (FREIRE, 1979, p.15; FREIRE, 2010, p. 15). Ética tomada também no sentido freireano de um princípio universal que não se curva aos interesses imediatos das estatísticas e que igualmente não se presta aos interesses individuais da acomodação, aceitação e culpabilização. Ética que orienta uma ação refletida visando a transformação da realidade, primeiramente do sujeito, depois da escola e da sociedade.

A perspectiva era iniciar “com eles um processo de autoconhecimento, uma pesquisa do “si-mesmo”, não só para que pudessem melhor compreender o outro, mas, sobretudo, para que gradativamente fossem construindo sua identidade de educador” (FAZENDA, 1991, p. 57).

O objetivo era conscientizar para desvelar a realidade e penetrar na essência “fenomênica” do fazer docente e analisá-lo não mais a partir de um olhar ingênuo determinado pelo espontaneísmo (FREIRE, 1979).

Tínhamos ainda como referência o que preconizam os “Referenciais para Formação de Professores” de que o “professor exerce uma atividade profissional de natureza pública, que tem dimensão coletiva e pessoal, implicando simultaneamente autonomia e responsabilidade” (BRASIL, 1999, p.18). “Autonomia e responsabilidade” foram entendidas na perspectiva de Freire (2010), que adverte para a necessidade de uma postura vigilante frente à prática que Pimenta e Lima veem como uma

institucionalização, como “formas de educar que ocorrem em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e a tradição das instituições” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 41).

### **Estágio Supervisionado I: organização e desenvolvimento**

O curso de Segunda Licenciatura em Computação tem com foco principal a formação de professores, no entanto, no caso específico seria difícil separar o acadêmico-professor do professor-acadêmico e do professor-formador. Professor e formador, nesse caso, são duas funções que se imbricam e, em virtude disso, o estágio deve contemplar as duas. A perspectiva que se propôs trabalhar, conforme já exposto, foi de investir principalmente na transformação da realidade do sujeito. O plano consistia em problematizar essa realidade e produzir uma prática que “se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação sobre a realidade” na busca pela sua transformação a partir da força criadora do grupo “em colaboração” (FREIRE, 1987, p. 9).

Com uma carga horária de 68 horas, a disciplina de Estágio Supervisionado I (ESI), em virtude do Regimento de Estágio da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, foi conduzida por dois professores de distintas áreas de formação e de convívio diferenciado com as novas tecnologias no contexto educacional. Um é formado em Matemática e o outro em Letras, um tem experiência em coordenar estágios e o outro tem experiência em TIC. Os estágios II e III também serão conduzidos por dois professores, talvez os mesmos.

A turma ingressou no curso em 2010 e, na perspectiva de contemplar o dispositivo legal, foram discutidos aspectos da ética profissional, limites e possibilidades das novas tecnologias no ensino, na aprendizagem e interação humana, desenvolvimento e avaliação de um projeto de ensino usando as novas tecnologias e apresentação de seminários sobre os temas abordados.

Dessa forma o delineamento da disciplina ESI buscou contemplar atividades teóricas, mediante visita à literatura que trata de tecnologia e educação, e práticas, a partir de elaboração e desenvolvimento de projetos didáticos pelos acadêmicos. Essa proposta trouxe como base teórica a visão de professor como intelectual (GIROUX, 1997) e transformador (FREIRE, 1979). Procurou-se instigar o professor-acadêmico a assumir a responsabilidade ativa por sua aprendizagem, ao negar uma forma tecnográfica (GIROUX, 1997, p. 158), para que desenvolvam espírito

investigativo sobre o que, como e porque ensinam.

De acordo com a Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009 que cria os cursos de Segunda Licenciatura o curso deveria atender alunos que estejam em exercício no magistério, o programa definiu como objetivo “viabilizar uma proposta pedagógica fundada na articulação entre teorias e práticas” e fica estabelecido que a carga horária para o curso é de 1.200 (mil e duzentas) horas durante as quais devem ser articuladas “duas dimensões: a formação pedagógica e a formação específica nos conteúdos da área ou disciplina para a qual será licenciado”. Para as atividades de estágio curricular supervisionado estão reservadas 200 (duzentas) horas (para os três estágios) “que deverão ser, preferencialmente, realizadas na própria escola e com as turmas que estiverem sob responsabilidade do professor-estudante, na área ou disciplina compreendida no escopo da segunda licenciatura” (MEC, 2009, Art. 6º. § 1º.).

O curso visa ainda a formação de “professores com rigor científico, tecnológico e didático-pedagógico” que possam orientar a sua prática “pela pesquisa/investigação”, conscientes de estarem imersos em um fazer em constante construção e passível de ser problematizado. Tal construção permanente inclui a “própria aprendizagem”.

Nesse interim, o estágio supervisionado tem, entre outras de caráter mais geral, a finalidade de “viabilizar aos estagiários a reflexão teórica sobre a prática e a articulação entre ambas, para que se consolide a formação do docente da educação básica” (UEMS, 2010).

O projeto pedagógico do curso define os egressos como “educadores em Computação para atuar no mercado tecnológico e suprir as demandas referentes ao ensino de computação e utilização de tecnologias como ferramenta pedagógica, qualificando educadores e profissionais de outras áreas para a utilização dessas tecnologias”. Como explicitado no documento, os professores-acadêmicos deverão ser formadores de professores, promover “um espaço para interdisciplinaridade”, elaborar produtos educacionais e, a partir do uso da informática na escola, disseminá-la “para a sociedade em geral” (UEMS, 2010a).

No final do ESI, ocorrido no segundo semestre de 2011, os 28 (vinte e oito) acadêmicos foram incumbidos de avaliar o curso e é com base nesta avaliação que procedemos a análise do discurso proferido por eles.

### **Uma questão de método**

A definição de método adotada neste trabalho foi dada por Pais,

nas linhas seguintes:

Método significa a escolha de um caminho que pode conduzir à busca do conhecimento, incluindo necessariamente uma visão de mundo, da vida, no sentido amplo e os valores historicamente construídos pela humanidade. Como consequência dessa visão de mundo, a opção por um determinado método deve explicitar certos procedimentos ordenados, pelos quais se espera chegar à apreensão da verdade (PAIS, 2006, p.105).

Partimos do pressuposto de que a adoção de um método está condicionada aos objetivos propostos, à experiência do pesquisador e à sua postura diante do mundo. O método, portanto, é uma escolha pessoal, levando em conta os fatores expostos acima e o poder que o mesmo tem de responder as questões que o pesquisador se propõe investigar.

Embora o método deva ser escolhido entre os paradigmas existentes, certos procedimentos são mais compatíveis com a forma que cada um delinea a sua pesquisa (SALES, 2010) e nesse pressuposto acertamos proceder a nossa investigação pelo método fenomenológico.

Uma pesquisa na perspectiva fenomenológica tem a sua origem na interrogação. Ao grupo de sujeitos interrogados foi proposto que fizesse uma avaliação individual da disciplina e a questão implícita na proposta de avaliação foi: o que o estágio supervisionado significou para você? Em verdade, o que se queria saber era: o que é isso que se chama Estágio Supervisionado, na perspectiva de quem cursa uma segunda licenciatura?

Essa questão norteadora foi decomposta em outras de amplitude menor tais como:

- a) Quais eram as suas necessidades e expectativas em relação ao ESI?
- b) Em que medida o ESI atendeu tais necessidades e expectativas?

Tendo em mãos essas interrogações recorreremos a Corrêa quando afirma que: “A interpretação hermenêutica do discurso do sujeito não significa apenas olhar para as palavras do seu pronunciamento, mas compor uma significação à luz da interrogação” (CORRÊA, 2009, p.48).

No primeiro momento, procedemos a análise ideográfica que consiste em interpretar o discurso do sujeito e permite penetrar no seu mundo-vida. No segundo momento procedeu-se a análise nomotética constituída pelas sínteses de convergências onde são articuladas as ideias

individuais e coletivas. Neste caso também houve articulação com alguns teóricos que norteiam a prática do ESI.

### **Uma palavra sobre o método fenomenológico**

Husserl propõe uma maneira fenomenológica de ver o mundo. No caso buscamos ver o mundo-vida dos acadêmicos que é o *locus* da experiência deles através da descrição que fazem do vivido, sem separar o fato do objeto e procurando estabelecer a “sua união mediante a estrutura básica da consciência, a intencionalidade” (HUSSERL, 1985, p. 10).

A fenomenologia vislumbrada através desse novo olhar, compreende:

o subjetivo como algo não individual, pessoal, mas coletivo, pertencente ao subjetivo de muitos, portanto, aparente e sujeito as investigações pautadas nos princípios lógicos, sendo posto a mostrar-se, por meio do método rigoroso da descrição. Isso que mostra-se ao psíquico dos homens, enquanto grupo social, é o fenômeno, que é convidado a revelar-se para o sujeito. Quando este sujeito volta-se para algo, ou seja, quando adquire uma consciência de algo, esse dirigir-se para, ocorre de maneira intencional, haja visto que, segundo Husserl, toda consciência é consciência intencional sobre alguma coisa, física ou não, e então para a fenomenologia “o fenômeno é a consciência, enquanto fluxo temporal de vivências e cuja peculiaridade é a imanência e a capacidade de outorgar significado às coisas exteriores (CORRÊA, 2009, p. 44).

É nessa perspectiva que os dados foram analisados.

### **A análise**

Dada a exiguidade do espaço, analisaremos algumas ideias que supomos expressar os anseios dos acadêmicos e em que “medida” tais anseios foram atendidos. A partir desses resultados pretendemos elaborar uma proposta de ação para os Estágios Supervisionados II e III.

Limitar-nos-emos a uns poucos sujeitos. Para a escolha foi adotado o critério de analisar o discurso dos que foram mais enfáticos, por vezes até contundentes. Alguns não falaram da disciplina, mas, dos professores,



limitando-se a discutir questões de ordem pessoal. Outros discutiram a disciplina, porém, evitaram definir claramente uma posição. Nossa escolha recaiu sobre aqueles que definiram a posição e foram enfáticos. Não estamos pressupondo que estes escolhidos representam a opinião de todos. Eles representam opiniões manifestas e não necessariamente todas.

A primeira questão está relacionada com as necessidades e expectativas:

**Tabela 1- Análise Ideográfica do Sujeito I**

Unidades de Significado	Interpretação da unidade articulada com a interrogação	Síntese da Unidade de Significado (US)
A princípio, a proposta de trabalho foi interessante, onde discutiríamos alguns textos sobre o uso das tecnologias em nossa prática didática.	A preocupação com a prática coloca o sujeito S1 entre os que se voltam para a ação. Sua expectativa era de um ESI voltado para o	S1.1 Sujeito centrado no fazer.
Os seminários muito bem preparados, com uma vasta área de conhecimentos porque cada grupo era heterogêneo com professores de diferentes áreas de atuação e, com isso, diferentes pontos de vista e conceitos sobre como ensinar.	fazer. O ESI atendeu as expectativas através dos seminários que discutiram “como ensinar”. O fazer continua em pauta.	S1.2 Converge para a unidade 1.

Este não foi um caso isolado de acadêmico-professor para o qual a disciplina de ESI não contribuiu para tomar consciência de que o estágio, para quem já é professor e atua na disciplina de sua formação, é um momento de reflexão e aproximação das teorias que contribuem para um pensar sobre a prática. Houve, porém vozes discordantes. A análise do segundo sujeito confirma isso.

**Tabela 2 - Análise Ideográfica do Sujeito II**

<b>Unidades de Significado</b>	<b>Interpretação da unidade articulada com a interrogação</b>	<b>Síntese da Unidade de Significado (US)</b>
pretendo criar meios e mecanismo para ajudar no desempenho de minhas funções na escola que leciono, pelo menos esse era o objetivo ao iniciar o curso, acho que a grande maioria busca “aprender usar tecnologias para meios pedagógicos”,	Ingressou no curso e na disciplina ESI com a perspectiva de aprender a fazer.	S2.1. Sujeito inicialmente centrado no fazer.
sendo esse o meu objetivo, talvez a única disciplina que apresentou algo diferente foi estagio supervisionado I.	O ESI trouxe algo diferente. O sujeito deparou-se com o inesperado.	S2.2 A expectativa inicial foi substituída e a nova expectativa, suprida.
Desse embate de ideias, com o professor [...] aprendi que devemos deixar as “lamentações do cotidiano escolar para outro momento”, a universidade é um local de propostas, inovações, hipóteses....	Houve conscientização, reflexão sobre a prática. O ESI contribuiu para a profissionalização.	S2.3 Profissionalização. Reflexão sobre o ser e fazer.
Esse foi o nosso erro, estávamos esperando poder discutir os nossos problemas da escola, e não foi possível, mas percebe-se na ultimas aulas a grande maioria dos acadêmicos entenderam a mensagem do professor.	“nossos problemas na escola” uma referência às constantes queixas sobre o sistema e o relacionamento professor-aluno. Um debate circular comumente encontrado nas reuniões de planejamento e acompanhamento pedagógico. Um discurso não teorizado, ingênuo e, por essa razão, circular. Realidade do sujeito. O ESI contribuiu para romper com o modelo.	S2.4 Reflexão, teorização. Rompimento com o modelo.

Se em S1 temos um exemplo de acadêmico-professor cujo olhar permaneceu voltado para as práticas. Em S2 temos um caso, que também representa outros, de que é possível romper com a prática baseada na imitação de modelos e propor uma ação de conscientização. Houve o rompimento da realidade de completa imersão nos problemas vividos pela escola e de sentir-se impotente para transformar essa realidade.

O sujeito III, analisado a seguir, em realidade foi o quinto a postar sua avaliação.

**Tabela 3 - Análise Ideográfica do Sujeito III**

<b>Unidades de Significado</b>	<b>Interpretação da unidade articulada com a interrogação</b>	<b>Síntese da Unidade de Significado (US)</b>
[Esperávamos] não nos prendemos apenas em teorias prontas que nem sempre são compatíveis com a realidade que temos em nossas escolas	Para este sujeito é necessário centrar a discussão nos problema práticos. No entanto, para fazer emergir o professor intelectual as teorias devem ser levadas em conta.	S3.1 Sujeito inicialmente centrado no fazer.
afinal a maioria dos acadêmicos deste curso já atuam nas salas de tecnologias e poderiam contribuir mais em discussões sobre o que estão fazendo em suas escolas, o que esta dando certo, de que forma estão utilizando as tecnologias, uma troca de experiências para enriquecer mais o trabalho de cada professor, formas de anexarmos as novas teorias em nossas práticas docentes.	O principio do certo e do errado para este sujeito parece ter base no empírico, no senso comum. O importante é fazer, agregar novas técnicas.	S3.2 Converge para a unidade, isto é, o fazer é o seu foco. 1

O sujeito III confirma a dificuldade em mudar uma prática sem dialetizar. Os sujeitos I e III sugerem que a invariante parece ser o apego à pratica, à busca por modelos ou a permanência em discussões sobre problemas prática e a busca de soluções imediatas. Felizmente essa não é a totalidade e o sujeito II representa, juntamente com outros, a possibilidade, a esperança.

### **Análise nomotética**

A expectativa de muitos deles ainda é corresponder ao que é exigido pelas instituições (PIMENTA; LIMA, 2004) tal como proposto por elas. As reflexões desenvolvidas durante o ESI não ultrapassaram o limite do pensar sobre a realidade da escola tendo permanecido a perspectiva de uma resposta imediata sem a busca pela compreensão do fenômeno. Prevaleceu o que Giroux (1997 denomina de discurso de controle ou de administração que está atrelado a uma cultura de artefatos, de saber fazer.

São docentes que permaneceram atados à “estrutura que o desumaniza”, sem objetivar a realidade da escola, sem assumir a “posição epistemológica” (FREIRE, 1979), portanto, sem condições intelectuais de denunciar tal estrutura. A denúncia presente foi ainda a espontânea,

ingênua, não resultante da reflexão sobre a prática norteada por uma teoria (PIMENTA; LIMA, 2004). A esperada denúncia resultante de um exercício de intelectualidade que segundo Giroux (1997) permite fazer uma leitura da realidade levando em conta as possibilidades de “reinventar, recriar, reescrever”, não se apresentou ficando no aguardo de nova oportunidade. Enfim, a realidade do sujeito não foi alterada, não ocorreu nessa instância o rompimento com a prática centrada na imitação de modelos, na busca de soluções para problemas emergenciais e a conscientização, se ocorreu, ficou em estado incipiente.

### **Considerações finais**

O estudo nos revela que trata de um grupo heterogêneo em diferentes níveis de consciência, porém com perspectivas similares quanto ao curso e à disciplina ESI. A maioria dos professores-acadêmicos busca na disciplina respostas aos problemas relacionados à prática educacional, no que concerne ao ensino e à aprendizagem mediados pelas tecnologias educacionais e à formação tecnológica dos professores.

Além disso, percebemos diferentes situações-limites vividas pelos profissionais em formação nas escolas de atuação e a busca pela superação dos desafios enfrentados. Nesse ponto, o grupo apresenta características propícias para mudança, tendo em vista que a partir da teoria dialética da ação de Paulo Freire (1987) propomos ao professor que se conscientize da realidade que os desafia para problematizá-la, e uma vez problematizada proponha ações sobre ela para transformá-la e assim transformar a si mesmo, seu contexto e o grupo universitário que está inserido.

Foi com o objetivo de promover, simultaneamente, reflexão crítica da prática e ação que propomos a elaboração e desenvolvimento de projetos didáticos. Cabe a nós, como educadores problematizadores, a partir da realidade que se configurou no discurso e no fazer dos professores-acadêmicos, elaborarmos as propostas para a disciplina ESII e ESIII, de forma a mantê-los em processo de conscientização crítica.

### **Referências**

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para a formação de professores*. Brasília: DF: MEC/SEF, 1999.

CORRÊA, A.M. *Significados fenomenológicos da orientação pedagógica*

*para o ensino fundamental de geometria*. 2009. 147f. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática. Campo Grande, MS: Programa de Mestrado em Educação Matemática/UFMS, 2009. Disponível em forma digital na página do programa.

FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da sociologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FAZENDA, I. C. A. O Papel do Estágio nos Cursos de Formação de Professores. In: PICONEZ, S. C. B. (Coord.). *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. Campinas, SP: Papirus, 1991.

FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente*. 41. Reimp. São Paulo: Paz e Terra. 2010

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HUSSERL, E. *Investigações Lógicas: sexta investigação: elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento*. Seleção e tradução Zeljko Loparié. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

MEC. CNE. CP. RESOLUÇÃO Nº 1, DE 11 DE FEVEREIRO DE 2009. Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. Brasília: *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 de fevereiro de 2009, Seção 1, p. 16.

PAIS, L. C. *Ensinar e Aprender Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L.. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

SALES, A. *Práticas argumentativas no estudo da geometria por acadêmicos de Licenciatura em Matemática*. 2010. 241f. Tese de doutorado em Educação. Campo Grande, MS: PPGEDU/UFMS, 2010. Versão impressa.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. *Regimento do Estágio Supervisionado para o curso de Segunda Licenciatura em Computação*. Dourados, MS: UEMS, 2010.

\_\_\_\_\_. *Projeto Pedagógico do curso de Segunda Licenciatura em Computação*. Dourados, MS: UEMS, 2010a.

**Data de recebimento: 17.02.2014**

**Data de aceite: 18.04.2014**