

FORMAÇÃO DOCENTE NA EAD: REFINANDO O OLHAR SOBRE A PESQUISA COM O PROCESSO DE ORIENTAÇÃO DE TRABALHOS CIENTÍFICOS

Sandra Regina Santana Costa (UAB/UnB e SEEDF – sancosta3@gmail.com)

Norma Lucia Queiroz (UAB/UnB e SEEDF – normaluciaqueiroz@gmail.com)

Grupo Temático 6. Educação e tecnologias: formação e atuação de **educadores/profissionais**

Subgrupo 6.1. Conhecimentos e práticas: aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional

Resumo

Buscou-se desenvolver uma análise acerca de relato crítico, apresentando a experiência vivenciada por duas professoras como orientadoras no ambiente virtual. Objetivou-se compreender o processo de reflexão dessas professoras no ambiente virtual. Foram utilizados autores como: Vigotski, Flavell, Levy, Morin, Lincoln, entre outros. Os instrumentos foram: registros escritos das participações das professoras e estudantes nos cinco fóruns, duas webconferências, relatórios de acompanhamentos e apresentações do trabalho final, entrevistas semiestruturadas com as professoras. Os resultados indicaram: 1) professoras/orientadoras mais experientes analisam, emitem pareceres, oferecem sugestões qualitativas sobre a pesquisa. Pesquisar é ver, e ver é uma aprendizagem apreendida em todos os momentos do fazer pedagógico; 2) a orientação por meio do ambiente virtual possibilitou diálogo muito próximo e significativo entre os participantes.

Palavras-chave: Educação a distância; formação docente; professoras orientadoras.

Abstract

We sought to develop an analysis about critical account, with an experience of two teachers as guiding the virtual environment. This study aimed to understand the thought processes of these teachers in the virtual environment. Vygotsky, Flavell, Levy, Morin, Lincoln, among others: how authors were used. The instruments were the written records of the holdings of the teachers and students in the five boards, two Web conferences, reports and presentations accompaniments of the final work, semi-structured interviews with teachers. The results indicated: 1) more experienced teachers/guiding analyze, provide advice, offer suggestions on qualitative research. Search is to see and do is a learning seized at all times of pedagogical; 2) guidance through the virtual environment allowed very close and meaningful dialogue among participants.

Keywords: Distance education; teacher training; guiding teachers.

1. Introdução

O presente artigo tem como objetivo compreender o processo de reflexão de duas professoras/orientadoras em trabalhos científicos (monografias), a partir do relato crítico, intitulado “A Negociação de Significados e a Mediação das Orientadoras no Curso a distância de Mídias na Educação aos Professores do Distrito Federal e de sete Estados” do curso de especialização: Mídia na educação, ofertado pelo Programa de Pós graduação por meio do

Centro de Educação a Distância - Faculdade de Educação -Universidade de Brasília (CEAD/UnB).

A análise considerou os registros escritos das participações de professoras/orientadoras e estudantes nos cinco fóruns e duas *webconferências* no ambiente virtual, relatórios de acompanhamentos e apresentações do trabalho final, bem como entrevistas semiestruturadas com as professoras/orientadoras.

Os fóruns discutiram os seguintes temas: 1) Definição do tema/problema; 2) Fundamentação; 3) Método da pesquisa; 4) Análise dos dados; e 5) Apresentação dos resultados. Na discussão do tema/problema, a reflexão envolveu a articulação entre conhecimentos e valores dos estudantes/professores. Conhecimentos provenientes da realidade empírica, da teoria e dos valores ao que é desejável, bom e ideal na forma de compreender o objeto de estudo, revelando inclinações e preferências pessoais e profissionais dos estudantes/professores.

2. Fundamentação Teórica

2.1. *Discutindo a definição do tema/problema*

O conhecimento da realidade é fundamental para a definição do tema/problema pelo pesquisador, entretanto há necessidade de analisar criticamente o modo de promover questionamentos reflexivo-críticos acerca da realidade.

Para Dewey (1953), a função do pensamento reflexivo é transformar uma situação vivida estável, coerente, mas nem sempre harmoniosa. O pensamento se move neste caminho: do duvidoso/conflitivo ao estável. Dessa forma, potencializar uma maneira para que o pesquisador elabore suas próprias interpretações de como se constituiu historicamente o contexto de investigação, as implicações da dinâmica social é um grande desafio. Para tanto, faz-se necessário favorecer o diálogo, no qual o pesquisador é capaz de reconhecer os fatores que limitam sua interpretação, dar-lhe a oportunidade de se considerar sujeito ativo e comprometido em mudar as situações opressivas que poderiam ser reduzidas a meras técnicas na compreensão de ideias e projetos alheios a seus interesses profissionais.

Em uma perspectiva crítica é lícito afirmar que o pesquisador necessita sair do próprio referencial, pois a posição de pesquisador no contexto da pesquisa qualitativa é de estar na fronteira entre seus valores pessoais e a realidade social. Isto é, estar além de suas crenças, seus valores pessoais para aproximar-se das perspectivas do participante, compreendê-las interpretativamente, sem preconceitos (LOPES DE OLIVEIRA, 2013). É necessário perceber, também, a essência do que se pesquisa, envolvendo-se criticamente em um sistema de relações que nos dotem de significado. Portanto, para formular um problema de pesquisa faz-se necessário não só o conhecimento empírico, mas também o teórico que por meio de análises preliminares vai definindo o tema/problema de maneira clara, concisa, objetiva e realista. No que se refere à formulação do tema/problema de pesquisa, Flick (2009, p.102) destaca que deve: “ser formulado em termos concretos, a fim de esclarecer-se o que os contatos de campo supostamente irão revelar”. É importante acrescentar que a exequibilidade do projeto de pesquisa deve ser tratada com atenção pelo pesquisador, seja ele um profissional iniciante ou não.

O interesse, o envolvimento e a determinação do pesquisador em definir o objeto de estudo são muito importantes também, pois o processo reflexivo admite dois componentes: o pensamento e o sentimento. Ambos estão relacionados, uma vez que o pensamento influencia na afetividade e vice-versa. Reflexões críticas emergem de experiências particulares, ou seja, raciocínios sobre pensamentos direcionados à realidade, na qual estamos inseridos. Estamos nos referindo à cognição, para esclarecermos que enquanto ela é um componente da reflexão, a metacognição relaciona-se com a reflexão crítica (FLAVELL, 1976, p. 232, tradução nossa). O outro componente da reflexão crítica é a meta-afetividade (atenção ao que sente). Os primeiros autores a considerar a metacognição como uma área específica de pesquisa foram Flavell e Wellman (1977). No entanto, Tulving (1996) cita a tese de Hart (1965), sobre *feeling of knowing* (sentimento de saber), como a primeira tentativa de diferenciar cognição de metacognição. O sentimento de saber é, então, produto da função metacognitiva.

Inicialmente, os trabalhos sobre metacognição detiveram-se apenas no conhecimento que os sujeitos tinham sobre sua cognição, a exemplo do que sabiam sobre sua memória (metamemória) e do que sabiam sobre sua atenção, ou metatenção (FLAVELL; WELLMAN, 1977). Podemos, então, admitir que a reflexão na pesquisa é um processo ativo no qual (meta) cognição e (meta) afetividade estão intimamente imbricadas, ou seja, são intrínsecas ao sujeito pesquisador.

A reflexão, na pesquisa, requer análise crítica do tipo de conhecimento produzido, bem como força o pesquisador a levar em conta seu *self* e as identidades múltiplas que representam o eu fluido no ajuste da pesquisa. A reflexão instiga o pesquisador que se interroga a respeito das formas pelos quais se conduz os esforços da pesquisa que se delineia e suas relações com as contradições e os paradoxos que dão forma a sua própria vida, sua interação com respondentes (GUBA; LINCOLN, 2005).

É condição *sine qua non* para a pesquisa que o tema esteja bem delimitado. Essa etapa é extremamente importante para o desenrolar da pesquisa. Mas pode ser também um processo angustiante para aquele pesquisador com pouca experiência. Sem dúvida é interessante buscar estabelecer, no início da pesquisa, a fundamentação teórica frente às situações de incerteza e dúvidas que se tem acerca do objeto de pesquisa, possibilita reflexões mais aprofundadas. Para pesquisar é preciso responder a uma pergunta, uma dúvida e perguntar adequadamente e compreender o que é pesquisa, como formular perguntas e quais as respostas já existentes sobre o objeto a ser investigado. Isto exige a retomada do conhecimento acumulado acerca do objeto em estudo.

O intuito de descobrir respostas requer, antes de tudo, que se compreenda e se reorganize os saberes pertinentes, acrescentando que o novo saber só se produz, se o pesquisador possui conhecimentos sobre os quais possa refletir. Não é na problematização da realidade que se originam as questões de pesquisa? Sendo assim, é a partir delas que são escolhidos métodos de trabalho e técnicas de coleta de dados, o que requer aprendizado de observação e análise da realidade, com apoio em conceitos e referenciais. Apoiamo-nos em Flick (2010, p. 102) que enfatiza:

(...) o pesquisador defronta com o problema não apenas no início, mas quando realiza a conceituação do estudo ou projeto, mas precisa lidar com ele também ao longo de diversas fases do processo: ao conceituar o plano de pesquisa, ao entrar no campo, ao selecionar os casos e ao coletar os dados.

Morin (2004) ressalta o pensar, o repensar, o deixar descansar e o imaginar a partir de diversos aspectos: o problema, a ideia, refinar o olhar, refletir sobre si mesmo na reflexão. Desta forma é imprescindível “alimentar” o conhecimento com a reflexão e

“alimentar” a reflexão com o conhecimento, associando-se permanentemente teoria e prática. A preocupação política e social frente ao objeto investigado contribui também para o processo de reflexão mais complexa, por meio de discursos narrativos críticos, uma vez que o pesquisador compreende que o fenômeno estudado está se desenvolvendo em diferentes sistemas ambientais e que são dinâmicos e vivenciados concomitantemente. É nesse estágio que o pesquisador torna-se mais consciente do seu próprio poder transformador, ao imprimir novas intencionalidades às deliberações práticas que exerce.

Ao propormos um trabalho científico, construímos o referencial teórico, fazemos os recortes necessários para que o texto se sustente e fundamente a análise; construímos o vínculo teórico para garantir o equilíbrio, isto é, o fio condutor de todo trabalho científico. Assim, cremos que para chegar a um resultado satisfatório em nossa reflexão, inferimos que há um processo de reflexão crítica, predominando o discurso argumentativo.

É preciso tomar a pesquisa como ponto de partida para um esforço de reflexão, de “garimpagem” dos aspectos críticos da realidade que precisam ser aprofundados. É a partir da literatura que fundamentamos a análise, fugindo de conclusões apressadas e superficiais, ampliando, assim, o processo de refletir a partir da teoria em estudo. Sem teoria não há reflexão, não há emancipação. Precisamos entrecruzar teoria e prática, pois este entrelaçamento funciona como um impulso provocador de novas percepções a serem exploradas e expandidas no campo da pesquisa.

O contato com diferentes quadros de referência, proporcionado pelas incursões na literatura, pelos mais diversos domínios, oferece um maior leque de escolhas e estimula o surgimento de inquietações, criando condições para uma mudança autônoma de valores que conduzam à novas concepções teórico-práticas.

Considerou-se necessária uma revisão de alguns conceitos chave para a elaboração do referencial teórico do relato crítico reflexivo, objeto de estudo deste artigo. Optou-se pela teoria histórico-cultural de Vigotski e pela teoria da subjetividade de González Rey relacionando-as ao contexto educativo, discutindo as implicações das mídias educacionais no fazer pedagógico do estudante/professor, sujeito do processo investigativo construindo um relato de pesquisa na área das tecnologias ao participar do curso de Mídias na Educação.

Buscou-se articular a teoria histórico-cultural, em uma perspectiva dialógica, destacando o desenvolvimento humano como processo de transformação, no qual podem ser observadas continuidades e descontinuidades que se configuram em sentidos subjetivos nas relações dialógicas entre sujeitos, contextos sociohistóricos e negociação de significados, ou seja, a subjetividade individual em ato se fazendo presente e a subjetividade social se constituindo em um espaço temporal.

Concernente à ação do estudante/professor é fundamental que ele compreenda os fundamentos da teoria de Vigotski (1998), à medida que os toma como sustentáculos à sua prática pedagógica, evitando a dicotomia entre teoria e prática. Entende-se que o estudante/professor deve ter clareza sobre o objetivo proposto em seu trabalho científico, pois pode escolher metodologias e recursos adequados à sua prática referente à estruturação do projeto de pesquisa, avaliando desafios, vislumbrando possibilidades e identificando limitações que surgem com a utilização das mídias educacionais.

2.2 . As mídias educacionais na ótica da teoria de Vigotski

O processo de desenvolvimento cognitivo do sujeito, nos dias atuais, pressupõe a necessidade de valorizarmos a presença das mídias educacionais no contexto que esse

sujeito está inserido. Desta forma, é necessário compreender a função que este tipo de tecnologia exerce no respectivo processo.

Do ponto de vista de Vigotski (1998; 1989), o sujeito se desenvolve à medida que interage com o meio e com os outros por meio do movimento de internalização e externalização (dialética) de signos e sistemas de símbolos e sofre as interferências desse meio. Considerando que para Vigotski (1989), o meio exerce grande influência no desenvolvimento desse sujeito. Portanto, deve-se refletir que o papel da escola, na sociedade contemporânea, na qual as tecnologias, particularmente as mídias educacionais, são artefatos que proporcionam sustentação tecnológica à formação de sujeitos sociais atuantes.

Nesta perspectiva, a interferência da escola faz-se necessária no sentido de oferecer oportunidades significativas de construção de conhecimentos e valores que estão atrelados a atual configuração social, principalmente, promovendo a utilização das tecnologias como instrumentos auxiliares à prática pedagógica com o objetivo de possibilitar interação, cooperação, comunicação e motivação. Visando diversificar e potencializar as relações inter e intrapessoais mediante situações mediatizadas, que venham a dar um novo significado ao processo de aprendizagem. Isto é, as relações entre sujeitos e tecnologias colaboram para a estruturação do conhecimento do grupo que a utiliza, bem como para o desenvolvimento desses sujeitos, o que caracteriza o coletivo - seres humanos com mídias, proposto por Lévy (1993; 1999). O coletivo desses seres humanos com mídias pressupõe uma interdependência e uma completude entre humanos e tecnologias e, de acordo com Borba (2004, p. 305):

[...] As tecnologias são produtos humanos, e são impregnadas de humanidade, e reciprocamente o ser humano é impregnado de tecnologia. Neste sentido, o conhecimento produzido é condicionado pelas tecnologias e, em particular, pelas tecnologias da inteligência, denominadas mídias por mim para enfatizar o aspecto comunicacional.

Acreditamos que o sujeito ao interagir com uma tecnologia internaliza os signos e sistemas de símbolos dessa tecnologia e externaliza os mesmos em suas atividades ou representações de modo que essa tecnologia age como um mediador entre o sujeito (usuário) e o objeto de seu estudo (uma ideia, por exemplo). Quanto mais sistemas simbólicos ele tiver internalizado por meio das mídias educacionais, mais relações estabelecem entre elas, mais aprendizado alcança e, conseqüentemente, ele sofre uma reorganização em suas funções psicológicas, as quais possibilitam um avanço em seu processo de desenvolvimento.

É oportuno atentar que os signos assimilados pelo sujeito são intrínsecos, ou seja, são resultantes da dialética internalização/externalização desses sistemas simbólicos. Na concepção do construcionismo proposta por Papert (1994), a aprendizagem é resultado da construção de um artefato pelo sujeito, em nosso caso, a pesquisa. O autor afirma que a assimilação parte do conceito abordado deve ser significativo para o sujeito além de despertar-lhe prazer (PAPERT, 1994). Dessa forma, o fazer pedagógico, durante o processo de orientação permitiu aos estudantes assumirem o comando de seu próprio desenvolvimento. Para Mitjáns Martínez (2012): “As formas complexas de aprendizagem implicam seu caráter ativo, intencional e emocional do aluno. Além de serem compreendidas como expressão dos processos cognitivos e afetivos que se articulam, compreendemos como expressão da subjetividade como sistema”.

3. Métodos da Pesquisa

Apresentamos aqui, um exemplo proposto por Lüdke (1990), ao descrever o processo de pesquisa, com uma característica lúdica: o trabalho científico tem algo de lúdico, assim como empinar pipa. O garoto quando se dedica a essa brincadeira adota uma série de procedimentos como confeccionar a armação de bambu, cortar o papel com relativa simetria para que a pipa suba, confeccionar o rabo da pipa, o lastro para equilibrá-la no ar, até finalmente empiná-la atada a um rolo de linha forte o bastante para suportar o seu peso.

Ao elaborarmos um trabalho científico, seguimos passos semelhantes: construímos a armação (referencial teórico), fazemos os recortes necessários para que o projeto se sustente; confeccionamos o lastro teórico para garantir o equilíbrio e usamos uma linha, isto é, o fio condutor do trabalho científico. No intuito de relacionar a característica lúdica contida no trabalho científico com o processo de acompanhamento e a mediação das orientadoras, descrevemos abaixo o caminho percorrido, ao longo do relato crítico.

3.1. Metodologia aplicada

Optamos pela metodologia qualitativa que de acordo com Lüdke e André (1990) pode ser definida “como a descrição e a explicação dos fatos observados, no qual o pesquisador observa e interpreta os dados com base em sua percepção de mundo”. Em complemento a essa definição, González-Rey (2010) assevera:

[...] a pesquisa qualitativa representa um processo permanente, dentro do qual se definem e se redefinem constantemente todas as decisões e opções metodológicas no decorrer do próprio processo de pesquisa, o qual enriquece de forma constante a representação teórica sobre o modelo teórico em desenvolvimento (p. 81).

Em concordância com González Rey (2010), afirmamos que tanto as orientadoras quanto os estudantes/professores vivenciaram a definição e a redefinição da metodologia de pesquisa, buscando o amadurecimento das ações, uma estruturação adequada e condizente com o objeto de estudo e uma melhor compreensão teórica de como orientar o trabalho de monografia. Ressaltamos que em vários momentos desse processo foi proporcionado observar, constatar e vivenciar a produção de sentido subjetivo, tendo em vista a inserção e imersão de todos os sujeitos envolvidos neste trabalho.

6

3.2. Participantes e cenário social

Participaram do estudo duas professoras/orientadoras dos trabalhos científicos. Este estudo foi realizado por 46 estudantes/professores do curso de Especialização a distância: Mídias na Educação (*Lato Sensu*)” da Educação Básica do Distrito Federal e de sete estados e dos Núcleos de Tecnologia Educacional, todos pertencentes às redes públicas de ensino, bem como sete professoras/orientadoras, com vínculo profissional à UnB, à SEEDF e ao CEAD/UnB. Este curso foi oferecido na modalidade a distância pelo CEAD/UnB, em parceria com o MEC e desenvolvido pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) na Plataforma Moodle. Entre agosto de 2010 e fevereiro de 2011, os estudantes/professores cursaram as disciplinas, inclusive, a de metodologia de pesquisa e elaboraram a monografia sob a orientação das professoras/orientadoras.

3.3. Procedimentos e recursos utilizados

Os procedimentos e recursos utilizados: registros escritos das participações das professoras/orientadoras e estudantes nos cinco fóruns do ambiente virtual, quais sejam: 1)

definição do tema/problema; 2) fundamentação teórica utilizada; 3) método da pesquisa; 4) análise dos dados da pesquisa; e 5) apresentação dos resultados e *webconferências*, relatórios de acompanhamentos e apresentações do trabalho final e entrevistas semiestruturadas com as professoras/orientadoras.

4. Análise dos dados da pesquisa

Este processo exigiu reflexão sobre as questões da pesquisa. Os estudantes/professores tiveram orientação para elaborar sua monografia durante seis meses, sendo que os dois primeiros destinaram-se à construção do projeto de pesquisa. Nessa etapa, cada orientadora ficou responsável por oito estudantes/professores. Durante esse período, além dos vários contatos individualizados no ambiente virtual entre orientadora e estudantes/professores, foram discutidos nos cinco fóruns/AVA elementos da monografia, bem como incentivados a construir a aprendizagem colaborativa e a interação positiva com todos os sujeitos.

Muitos foram os desafios pelos quais os estudantes/professores e orientadoras enfrentaram na elaboração dos trabalhos, considerando a pouca experiência dos estudantes/professores na delimitação do tema e objetivos da pesquisa; pouco conhecimento sobre o tema escolhido para construírem a fundamentação teórica e análise de dados. Além disso, apresentavam pouca prática de leitura e dificuldades na expressão escrita do texto. Por outro lado, a construção do método por se tratar de um percurso prático e concreto, eles elaboraram sem grandes dificuldades.

Na apresentação das monografias dos estudantes/professores, observamos relevantes contribuições das bancas examinadoras aos trabalhos construídos, atribuindo os resultados positivos à riqueza do processo de orientação a distância, considerando a proximidade estabelecida entre estudantes/professores e orientadoras, celeridade na devolutiva dos trabalhos e a qualidade dos argumentos tecidos pelas professoras/orientadoras, por meio das ferramentas tecnológicas, especialmente, fóruns e webconferências.

Foi possível observar na análise dos fóruns, retornos dos trabalhos e entrevistas com as professoras/orientadoras que suas experiências em orientação e o domínio do ambiente virtual possibilitaram análises e pareceres com sugestões com uma linguagem clara e concisa sobre os trabalhos de pesquisa que facilitam alterações mais qualitativas no texto por parte de seus orientandos. Essas questões eram retomadas e compartilhadas com todos participantes nas webconferências e dando oportunidade de maiores esclarecimentos. Essa qualidade de orientação por meio do ambiente virtual possibilitou um diálogo muito próximo e significativo entre os participantes. Para as professoras/orientadoras pesquisar é ver, e ver é uma aprendizagem a ser apreendida em todos os momentos do fazer pedagógico.

Para a orientação teórico-metodológica, apoiaram-se no conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vigotski (1989). Conta-se, hoje, com uma gama de informações referentes ao tema de pesquisa, principalmente, na área de mídias na educação.

Foi possível observar e acompanhar, paulatinamente, o processo de aprendizagem de cada orientando e, assim, constatar que a aprendizagem é o processo no qual o sujeito se apropria de informações e conhecimentos que são apresentados a ele por meio da sua interação com o meio. Essa aprendizagem se dá a partir do momento em que signos e

sistemas simbólicos são internalizados pelo sujeito, contribuindo para o desenvolvimento das funções mentais superiores do mesmo. Para Oliveira (1997, p. 57), aprendizado é:

[...] o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc, a partir de seu contato com a realidade, o meio de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos, [...] e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (a maturação sexual, por exemplo).

Neste sentido, a intenção é trazer outro conceito importante e ressaltá-lo: o de desenvolvimento, o qual está diretamente relacionado ao aprendizado do sujeito e representa a evolução das funções mentais superiores, que são o pensamento e as estruturas cognitivas e o intelecto. Assim, podemos perceber que existe uma estreita relação entre aprendizado e desenvolvimento, pois durante o processo de orientação e acompanhamento, o aprendizado permitiu aos estudantes/professores a maturação das funções psicológicas, propiciando o seu desenvolvimento.

O processo de orientação e acompanhamento, de acordo com as professoras/orientadoras, não foi uma tarefa fácil. Elas relataram em suas entrevistas que em todo processo de orientação surgiram dificuldades e desafios, pois a atividade em si, proporciona “experiências com a qual crescemos e enriquecemos com novos e diferentes conhecimentos” (Professora/orientadora1). Nas *webconferências* sempre tínhamos algo para pensar, construir e reconstruir juntos, despertando nos estudantes/professores novas e instigantes ideias, com as quais descobríamos outros aprendizados, os quais nos impulsionavam às novas buscas pertinentes aos assuntos/temas que estávamos analisando, refletindo e pesquisando (Professora/orientadora2).

Analisando este contexto, podemos inferir que o diálogo coletivo nos fóruns/AVA entre os participantes era alimentado, frequentemente, além da comunicação por e-mail, com regularidade.

4.1 Apresentação dos resultados encontrados pelos estudantes/professores

8

Nesta etapa, supomos predominar a compreensão teórico-metodológica de uma produção científico-acadêmica elaborada pelas professoras/orientadoras que buscavam envolver-se no processo de reflexão.

Para fundamentar a reflexão e a produção das ideias construídas pelos estudantes/professores e orientadoras ao elaborar o relatório de pesquisa, considerado aqui como a produção de sentidos subjetivos, categoria central na Teoria da Subjetividade, González Rey (2009, p. 138) nos assegura:

[...] A ênfase no teórico leva a considerar a produção de ideias e o envolvimento reflexivo na aprendizagem como momentos importantes nesse processo. Estes processos apenas aparecem perante uma produção de sentido subjetivo do sujeito de sentido subjetivo, não apenas abstrações cognitivas. A pessoa para se envolver com um tema e gerar ideias, precisa estar implicada nesse tema, manter um nível de atenção, concentração e elaboração. Isso requer da emoção, portanto, a produção reflexiva sobre o que se aprende é um indicador da produção de sentidos subjetivos na aprendizagem, condição essencial para uma aprendizagem geradora e criativa.

Os trabalhos apresentados às bancas examinadoras trouxeram originalidade, fidedignidade, criatividade, consistência de conteúdos importantes para contribuir em suas comunidades, bem como os estudantes/professores demonstraram capacidade para prosseguir seus estudos em nível de mestrado. Àqueles que receberam destaque, em sua

monografia, foi recomendada a reescrita em forma de artigo científico (a ser publicada), juntamente com sua orientadora e a banca examinadora.

O trabalho de orientação e acompanhamento destas monografias permitiu mais uma vez, revisitar conceitos, concepções, recursos e metodologias e reflexões, com a obtenção de mais aprofundamentos e diferentes olhares pedagógico-profissionais para o vislumbrar de novos horizontes.

Considerações finais

Acredita-se na importância da comunicação dos resultados por meio de formas específicas de publicização de trabalhos científicos (teses, dissertações, monografias, etc.), pois percebemos nesses resultados formas propiciadoras de interações e transformações dos sujeitos em seu meio. É na interação com os outros, através das trocas com seus pares, professores e demais pesquisadores, que o sujeito (re)constrói seus conhecimentos, (re)direciona suas buscas e aumenta sua capacidade individual. É o momento em que pesquisadores mais experientes analisam a produção e emitem pareceres e oferecem sugestões no intuito de qualificá-la, essencialmente, quando se compreende, ao longo do processo reflexivo, que pesquisar é ver, e ver é uma aprendizagem a ser apreendida em todos os momentos do viver e fazer pedagógico. No entanto, a dimensão da orientação do trabalho científico exige refinamento ainda mais apurado de seus olhares. O exercício da pesquisa é um dos espaços pedagógicos privilegiados para a aprendizagem e refinamento do olhar.

Aprender a ver é antes, um ato de percepção. Perceber é enxergar significativamente as diferenças pulsantes e complexas, próprias da realidade cotidiana, em suas múltiplas camadas. Em expressões e provérbios presentes em nossa vida cotidiana, encontram-se muitas significações para o olho e o olhar. “Olho vivo”; “Veja o que diz”; “Salta aos olhos”; “Estar de olho”; “Meu ponto de vista”; “Amor à primeira vista”; “Olho de peixe morto”; “Olho gordo” e “Os olhos são a janela da alma”.

Estas entre outras tantas expressões, que corriqueiramente ouvimos confirmam a importância do ato de ver, de olhar e de enxergar. Olhar e enxergar são habilidades que podem ser aprendidas e desenvolvidas. Essas habilidades nos permitem aprender a discernir, a selecionar e a escolher o que é essencial e o que é acessório. Ver e olhar são atos com distintas significações.

Bosi (1988 p. 193) afirma haver uma distinção entre “o órgão receptor externo, a que chamamos de “olho” o movimento interno do ser que se põe em busca de informações e de significações, que é propriamente olhar”. Isto posto, concordamos com o autor no sentido de que a relação entre o processo da reflexão sobre a pesquisa e o sujeito são intrínsecos. Isto é, estão imbricados. Existe uma profunda dependência um do outro, para que este sujeito se perceba como essência deste processo de descobertas profícuas, tanto para ele mesmo, como para a comunidade científica.

Referências

ANDRÉ, M. Ensinar a pesquisar... Como e para quê? In Silva, A. M.M. et al (Orgs.). *Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social*. Recife, ENDIPE, 2006.

BORBA, M. C. (Orgs.). *Educação Matemática: pesquisa em movimento*. São Paulo: Cortez, 2004.

BOSI, A. *O Olhar*. Adauto Novaes. (Org.). São Paulo: Cia das Letras, 1998.

DEWEY, J. *Como pensamos*. São Paulo: Nacional, 1953.

FLAVELL, J. *Metacognitive aspects of problem solving*. In: Resnik, L. B. (ed.) *The Nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1976, pp.231-236.

FLAVELL, J., WELLMAN, H. Metamemory. In R. V. Kail & J. W. Hagen (Ed.), *Perspective on the development of memory and cognition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1977, pp. 3-33.

FLAVELL, J. Speculations about the nature and development of metacognition. In F. Weinert & R. Kluwe (Ed.), *Metacognition, motivation, and understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1987, pp. 21-29.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3 ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

GUBA, Egon. G.; LINCOLN, Yvonna S., Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research: Third Edition*. London: Sage, 2005.

LÉVY, P. *As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. *A Inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 2ed. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 1999.

LOPES DE OLIVEIRA, M. C. S. *Estudo Crítico-analítico 1*. Citação de complementação. Acesso em 17/06/13, às 9:11, 2013.

LÜDKE, M., Seminário de Pesquisa. *Conferência ministrada no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília*, Marília, 1990.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. et al., *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liber Livros, 2012.

MORIN, E. *A cabeça bem feita. Repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

NOVAES, A. *O olhar*. Cia das Letras. São Paulo, 1998.

OLIVEIRA, M. K., *Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento, um Processo Sócio Histórico*. 4 ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PAPERT, S. *A Máquina das Crianças: repensando a escola na era da informática*. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

REY, G. F. *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação*. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

TULVING, E. Foreword. In J. Metcalfe & A. P. Shimamura (Ed.), *Metacognition. Knowing about knowing* (p. viii-x). Cambridge, MA: MIT Press, 1996.

VIGOTSKI, L.S. *A formação Social da Mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

1

1