
PERCEPÇÕES SOBRE ENSINO DE METODOLOGIA DA PESQUISA NO MESTRADO

PERCEPTIONS ON RESEARCH METHODOLOGY TEACHING IN MASTERS DEGREE COURSES

Data de submissão: 17 jul. 2009. Data de aprovação: 04 jun. 2010. Sistema de avaliação: Double blind review. Universidade FUMEC/FACE. Prof. Dr. Cid Gonçalves Filho. Prof. Dr. Luiz Cláudio Vieira de Oliveira. Prof. Dr. José Marcos Carvalho de Mesquita.

Adriano Reci Prestes
Universidade de Caxias do Sul

Jocélia Felícia Andreola
Universidade de Caxias do Sul

Pelayo Munhoz Olea
Universidade de Caxias do Sul

RESUMO

Este estudo investiga a alteração no método de ensino da disciplina de Metodologia da Pesquisa da primeira para a segunda turma do Mestrado em Administração da Universidade de Caxias do Sul (UCS). A pesquisa se baseou em um estudo exploratório, sendo realizadas entrevistas semidirigidas com o professor da disciplina, com cinco alunos da primeira turma (22% do total) e cinco da segunda turma (também 22%). As entrevistas revelaram vantagens/desvantagens de cada método, resultados de aprendizagem e percepções sobre a importância da disciplina. Através da comparação entre os dois momentos da disciplina, concluiu-se que houve evolução no método de ensino e descreveram-se estratégias consideradas facilitadoras para a aprendizagem. Percebeu-se ainda que é fundamental refletir sobre as formas de ensinar Metodologia da Pesquisa e valorizar a interação em sala de aula, devido à importância da disciplina para a atuação do aluno-pesquisador na seqüência do curso e em uma possível carreira acadêmica.

Palavras-chave: Método de Ensino. Metodologia da Pesquisa. Pesquisa Exploratória. Mestrado em Administração. Interação em Sala de Aula.

ABSTRACT

This paper investigates the alteration in the teaching method of the discipline of Research Methodology from the first to the second group of Masters in Business Administration students from Universidade de Caxias do Sul (UCS). The research was carried out with semi-structured interviews with the teacher, five students of the first group and five from the second. All interviews were analyzed and revealed advantages/disadvantages of each method, as well as learning results. Comparing the different moments of the discipline, it was possible to realize that there was an evolution in the teaching method and could be described some strategies considered helpful to the learning process. Besides that, could be described the importance of thinking thoroughly some ways of teaching this subject and that the classroom exchanges are crucial to the learning process, mainly because of the discipline's significance to student-researcher's actuation through his course and academic carrier.

Keywords: Teaching Method. Research Methodology. Exploratory Research, Masters in Business Administration. Classroom Interaction.

INTRODUÇÃO

O ensino de metodologia da pesquisa do mestrado em administração da Universidade de Caxias do Sul (UCS) se dá, inicialmente, por meio de uma disciplina obrigatória do primeiro semestre do curso, que tem por objetivo geral fazer com que os alunos conheçam e construam os requisitos essenciais para pesquisar e que, posteriormente, possam produzir textos referentes às pesquisas desenvolvidas.

A disciplina foi desenvolvida, também, para capacitar o aluno para a produção da dissertação, momento culminante do programa de mestrado. Vieira (2007) aponta que, apesar da importância que a dissertação assume na caminhada para a obtenção do grau de mestre, ainda há mal-entendidos a respeito de sua produção no campo da administração. Para ele, ainda não há critérios bem definidos para a produção destes trabalhos, o que denuncia fragilidade científica da administração no Brasil. Isso se torna relevante, pois, conforme Bertero, Caldas e Wood (1999), as dissertações em administração tendem a apresentar falhas metodológicas e pouca aplicabilidade.

Além disso, Bertero, Caldas e Wood (1999) afirmam enfaticamente que não há consenso sobre os critérios para julgar a produção científica nacional em administração, o que contribui para a propagação dos problemas de elaboração de artigos. Sem regras claras para avaliação de qualidade, amplia-se o espectro do que é aceito como um trabalho acadêmico dito científico, o que pode determinar a aprovação de trabalhos sem rigor metodológico e com pouca fundamentação.

Como se pode esperar em um início de mestrado, é aceitável imaginar que, no programa da UCS, há alunos que ainda não tenham realizado pesquisas nem elaborado produções científicas, e que tenham pouco conhecimento sobre tipos de pesquisa e regras metodológicas. Além disso, os alunos podem vir de diferentes formações superiores e estar, até o início do curso, unicamente envolvidos com suas carreiras profissionais, sem contato com o mundo acadêmico. Isso aumenta a importância da disciplina de metodologia da pesquisa no curso.

Partindo desses pontos motivadores para a pesquisa, pudemos constatar em conversa preliminar com o professor da disciplina, que a forma por ele utilizada para ministrar as aulas havia sido alterada de um ano para outro. Em um programa de

mestrado que está apenas em sua quarta turma, também o professor tem novas experiências com o método de ensino, sentindo-se desafiado a experimentar técnicas metodológicas que favoreçam a aprendizagem. Pelo que pudemos identificar, a alteração ocorreu porque, após a primeira experiência, foi sentida a necessidade de que se aumentasse o estímulo para que os alunos apreendessem o necessário para garantir a desejada produção científica no curso.

Nesse contexto, desenvolvemos o presente trabalho com o objetivo de investigar os resultados da alteração no método de ensino de metodologia da pesquisa de uma turma para outra, de acordo com a percepção de alunos e professor da disciplina. Procuramos descrever a importância da disciplina para o mestrado, identificar vantagens e desvantagens do método aplicado para cada turma e descrever o papel do professor e do aluno de metodologia da pesquisa.

Além do interesse em desvelar intenções do professor, promotor das mudanças no método de ensino, pareceu-nos fundamental ouvir a opinião dos alunos, para quem, afinal, são estruturados métodos de ensino e planejadas aulas. A identificação das percepções discentes, segundo Camargos, Camargos e Machado (2006), é útil para a definição de estratégias didático-pedagógicas capazes de promover aumento de interesse e ganhos de aprendizagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

A influência do paradigma tradicional no processo de ensino-aprendizagem

As características da educação atual decorrem de uma associação de correntes de pensamento da cultura ocidental – em especial da antiga Grécia (Moraes, 2000; Brandão, 1986). Da *polis* grega, origem dos conceitos de liberdade e cidadania, adveio um modelo educacional marcado por uma divisão fundamental: o aprendizado das normas de trabalho – saber voltado à prática e difundido entre artesãos e escravos – e das normas de vida, ensinadas para formar homens nobres e livres.

Depois de aprender o possível com sua família, a criança nobre grega passava a conviver com o mestre-escola, que a acompanhava por anos nas atividades cotidianas (Brandão, 1986). Considera-se ter sido na Grécia, então, que

surgiu a figura do professor, pois além do mestre-escola, tornou-se característica da *polis* a existência do escravo-pedagogo, geralmente um estrangeiro que se responsabilizava por conduzir as crianças no caminho das primeiras letras.

Porém, Harper et al. (1980) destacam que foi apenas a partir da Idade Média que a atividade de ensino-aprendizagem tornou-se produto de uma escola. Na incipiente escola européia, um conjunto de pessoas, em sua maioria de origem religiosa, especializou-se na transmissão do saber. O ensino era conduzido em locais específicos e distanciava-se da vida cotidiana.

A partir do século XVI, a ciência medieval passou a sofrer mudanças radicais. Em decorrência das revoluções da física e da astronomia, advindas principalmente dos trabalhos de Copérnico, Galileu e Newton, a visão de um mundo orgânico e espiritual foi gradualmente substituída pela de um mundo-máquina, composto de partes. Na esteira destas mudanças, a Idade Moderna reposicionou o homem como centro do significado histórico, fundando o racionalismo e marcando o surgimento da experimentação científica.

Segundo Köche (1997), foi nesse contexto que Bacon propôs um método de investigação da realidade centrado na experimentação; para ele, somente a experiência demonstraria o verdadeiro e o falso. Já no século XVII, Descartes propôs que a razão era a única base para proporcionar o conhecimento do homem e da natureza. Assim como Bacon, Descartes acreditava na necessidade imperiosa da observação, e pregava a decomposição do pensamento e dos problemas em partes, e sua disposição em uma ordem lógica (Köche, 1997; Moraes, 2000).

Para Moraes (2000), a influência deste paradigma científico tradicional faz com que a educação atual se caracterize pela divisão do conhecimento, pela fragmentação do todo e pela análise da história por meio de fatos isolados; não há, assim, preocupação com a integração e a interação. Harper et al. (1980) apontam que, no ensino decorrente dessa visão de educação, a aula é um espaço em que o professor fala, “explicando” o conteúdo; já o aluno, resigna-se a fazer anotações para, em casa, aprender por memorização.

Nesse movimento, o professor é fonte única de saber, portador e garantia da verdade. Isso faz com que o aluno tenha que adotar a estrutura do *outro*, utilizando-

se da mesma linguagem e até das palavras do professor, bloqueando sua capacidade criativa (HARPER et al., 1980). Assim, o conhecimento é reproduzido, mas não realmente absorvido, pois não há compromisso mútuo entre professor e aluno. Nesse contexto, é comum o professor considerar-se “cumpridor de seu papel” ao disponibilizar o conhecimento de forma organizada e assimilável, atribuindo ao aluno toda a responsabilidade pelo entendimento (NASSIF; GHOBIL; BIDO, 2007).

Ensinar e aprender: novas possibilidades

Educar, etimologicamente, representa “ir de um lugar para outro”. De acordo com Masetto (1992), a relação educativa é eminentemente humana, pois surge de uma interlocução em que cada um dos envolvidos leva o outro para a sua perspectiva, o que faz com que o conteúdo de uma conversa acumule-se de informações enriquecedoras. Com a evolução da compreensão dos fenômenos educacionais, o conhecimento passou a ser entendido como produto desta ação humana em sua relação dinâmica com os outros e com o mundo. Assim, por sua natureza, o conhecimento não pode ser forçado aos limites da neutralidade e deixa de ficar restrito às ciências exatas, expandindo-se para expressar múltiplas realidades histórico-temporais (PRESTES, 2004).

Essa maneira de conceber o conhecimento tornou-se essencial para uma transição para novos paradigmas educacionais, nos quais ensinar e aprender podem ser repensados. A relação entre um sujeito que conhece e objetos a serem conhecidos é mediada pelo professor, ainda o principal agente da educação formal, que deve criar condições para que o aluno elabore novas representações do mundo, mediante processo dialético de ação-reflexão-ação, estruturado na problematização crítica da realidade (PRESTES, 2004).

Anastasiou (2003) afirma que um dos pontos básicos de discussão da atividade docente está relacionado à compreensão da ação de ensinar. O verbo ensinar, do latim *insignare*, significa marcar com um sinal, o qual, para a autora, deve ser de busca e despertar para o conhecimento. Nesse contexto, é importante para o professor distinguir as ações presentes em sua meta de ensino: se ensinar ainda for tido como simplesmente “apresentar” conteúdo ou transmitir informação, bastará o uso da exposição oral; por outro lado, se a meta do professor for que o

aluno se aproprie do conhecimento, será necessária uma reorganização metodológica.

Essa reorganização torna-se ainda mais importante quando constatamos que, como Camargos, Camargos e Machado (2006), na busca do conhecimento, o aluno de hoje tende a buscar caminhos menos árduos e mais objetivos, em detrimento dos que demandem discussão, troca de idéias e reflexão aprofundada. Assim, esse comportamento discente exige dos professores novas formas de pensar o ensino e a interação com os alunos.

Dessa forma, as ações de assistir e de dar aulas precisam ser substituídas pela ação conjunta de “fazer aulas”, da qual advêm formas de atuação do professor com o aluno sobre o objeto de estudo e a escolha e efetivação de estratégias que facilitem esse novo fazer (ANASTASIOU, 2003). Nesse contexto, Demo (1998) destaca que a atividade de ensinar pode ir além de um mero repassar saber, fazendo com que o processo de ensino-aprendizagem torne-se um “aprender a aprender” e promova desafios para a pesquisa, preparação do professor e motivação para os alunos.

Assim compreendido, o ensino passa a constituir a busca de resposta a problemas, e cabe ao professor organizar contextos pedagógicos que contenham desafios cognitivos, espaços de trocas entre iguais, estratégias e recursos para o enfrentamento dos problemas propostos, espaços para o erro e para a diversidade de opiniões (PRESTES, 2004). Ensino e aprendizagem tornam-se, então, elementos dialéticos inseparáveis, integrantes de um processo único em constante movimento. Enquanto alguém aprende, há alguém que ensina; o ensino, então, só se completa quando a aprendizagem ocorre (NASSIF; GHOBIL; BIDO, 2007).

A integração da teoria à prática em metodologia da pesquisa

Nassif, Ghobil e Bido (2007) enfatizam que integrar teoria e prática em aula é sempre desafiador. Para eles, o debate sobre esta integração não é recente, já tendo sido alvo de pesquisadores das mais diversas áreas. Porém, apesar de educadores e profissionais da administração revelarem crescente preocupação com o assunto, ainda há poucos trabalhos sobre métodos que contemplem respostas para uma efetiva conexão entre teoria e prática em aula.

Assim, para que possamos pensar em teoria e prática complementares, precisamos de ações transformadoras. Isso implica novos modelos de exercício da docência, compartilhados com o aluno e evoluindo para reciprocidade, colaboração e construção conjunta do conhecimento. Vale ressaltar que, apesar de Nassif, Ghobril e Bido (2007) ponderarem que não existe método melhor do que outro, pois, se bem empregados, todos podem promover aprendizagem, uma das maiores dificuldades para esta integração está na identificação do método mais adequado para as disciplinas aplicadas. Para o ensino de metodologia da pesquisa no mestrado, a prática necessária está associada à compreensão e posterior realização dos trabalhos acadêmicos – pesquisas, artigos e dissertação –, fundamentais para o sucesso do aluno no curso.

Isso nos conduz à disciplina de metodologia da pesquisa no mestrado em administração da UCS. Com a Turma 1 (T1), o método de ensino baseou-se na técnica de seminários preparados pelos próprios alunos a partir da distribuição de temas organizada pelo professor. Dos alunos, a técnica dos seminários exige independência intelectual e maturidade; já do professor, exige organização e capacidade de síntese para manter o envolvimento da classe. Também se demanda que o docente utilize criatividade e habilidade para perceber o grupo e conduzi-lo (NASSIF; GHOBRIIL; BIDO, 2007).

O seminário apresenta limitações que podem dificultar o envolvimento dos alunos com o conhecimento. Apesar de comumente utilizado para a investigação de temas diversificados, demanda preparação adequada, bem como comunicação eficaz do conteúdo. Considerando a existência de uma lacuna entre teoria e prática, devido à falta de embasamento e experiência por parte dos condutores da técnica, Nassif, Ghobril e Bido (2007) afirmam que se observa com frequência uma resistência dos alunos à sua aplicação. Os alunos tendem a não outorgar a seus colegas a autoridade como agentes de transmissão do conhecimento, atribuindo este papel somente ao professor.

Em decorrência disso, perpassa a idéia de que somente quem ministra o seminário aprende seu conteúdo. Em seminários tradicionais, alunos vivenciam o processo de aprendizagem de maneira estereotipada, pois cada grupo preocupa-se

apenas com a apresentação de um tema e isenta-se da responsabilidade pela aprendizagem dos demais (NASSIF; GHOBIL; BIDO, 2007).

Já para a Turma 2 (T2), foram realizadas aulas expositivas com professores especialistas convidados para a introdução de cada novo conteúdo; na seqüência, o professor da disciplina incitava os alunos a começar a escrever, ou seja, a produzir pequenos projetos de pesquisa e fragmentos de artigos. Percebemos que esta postura do professor foi capaz de gerar dificuldades iniciais para os alunos, que, aparentemente, esperavam apenas observar e ouvir o professor.

Além disso, o professor convocava os alunos da T2 a lerem e criticarem trabalhos de seus colegas, promovendo grupos de análise e discussão das produções. Esta técnica se assemelharia às explicitadas por Abreu e Masetto (1990), que falam dos grupos de verbalização e dos grupos de observação, nos quais os verbalizadores desenvolvem a capacidade de apresentar conceitos e de relacioná-los com outros já aprendidos, para que os observadores desenvolvam análise crítica sobre o tema. Nessas circunstâncias, o colega assume o papel de agente de aprendizagem.

Alguns estudos trataram especificamente da integração entre teoria e prática na disciplina de metodologia da pesquisa. Guimarães et al. (1985), por exemplo, propuseram a transformação do caráter teórico desta disciplina em teórico-prático, através da implantação da pesquisa de campo como estratégia de ensino. Para tanto, os alunos formulariam projetos de pesquisa e posteriormente os aplicariam em um trabalho de campo, levantando dados de situações concretas, analisando-os, interpretando-os e elaborando conclusões. Em tais circunstâncias, a avaliação da disciplina não ocorreria por meio de provas teóricas, mas sim pela análise dos relatórios científicos e pelo engajamento dos alunos na pesquisa.

MÉTODO

O método de pesquisa utilizado foi o estudo exploratório, com a técnica de entrevistas semidirigidas. Para atingirmos os objetivos propostos, trilhamos três diferentes caminhos, realizando:

- a) entrevista semidirigida com o professor da disciplina, enfocando sua experiência com a Turma 1 – método utilizado e resultados observados –, motivos da mudança de método, aplicação do método com a Turma 2 e resultados observados;
- b) entrevistas semidirigidas com cinco alunos da Turma 1 (22% do total), enfocando percepções sobre o método e sobre o aprendizado;
- c) entrevistas semidirigidas com cinco alunos da Turma 2 (22% do total), enfocando percepções sobre o método e sobre o aprendizado.

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas literalmente para análise, estando os entrevistados plenamente cientes de tal procedimento. Nessa perspectiva, foram dados ainda os seguintes passos: leitura das entrevistas, criação de itens para análise com base nas questões da entrevista e nos conteúdos emergentes durante a leitura; e análise do conteúdo propriamente dita.

RESULTADOS E ANÁLISE

A partir das entrevistas realizadas, foram considerados onze tópicos de resultados, os quais serão divulgados e analisados abaixo. Serão mostrados também alguns trechos ilustrativos das entrevistas. Os alunos entrevistados estarão identificados com a letra E, seguida do número da turma (1 ou 2) e da ordem da entrevista (1 a 5). Assim, o primeiro entrevistado da Turma 1 será E11, enquanto o primeiro da Turma 2 será E21.

O método empregado para a Turma 1

Percepções do professor sobre o método de ensino

De acordo com o professor, o método de ensino adotado para a T1 foi fundamentado no estímulo ao estudo da teoria de metodologia da pesquisa. O programa de ensino foi dividido em dez itens, considerados essenciais para embasar o aluno.

O professor propôs aos alunos a formação de duplas, sorteou os tópicos de estudo entre estas duplas e facultou-lhes acesso à bibliografia de referência. A partir daí, tornou-se responsabilidade de cada dupla estruturar um seminário e apresentá-lo. Após a apresentação de cada seminário, partiu-se para um debate aberto, o qual

era coordenado pela dupla responsável pelo assunto abordado; para o professor, o debate era de fundamental importância porque permitia a exposição do conhecimento e das dúvidas do aluno, forma entendida como passível de contribuir para a construção de novos conhecimentos.

Resultados da aplicação do método na opinião do professor

Para o professor, os alunos da T1 tiveram a possibilidade de conhecer e aprender os tópicos teóricos trabalhados nos seminários. Porém, dificuldades significativas permearam o semestre. De acordo com ele, como alguns dos responsáveis pelos seminários não distribuíram com antecedência material referente ao conteúdo que seria discutido em aula, os alunos que assistiam os seminários se mostravam despreparados para questionar e debater de forma mais participativa.

Desta forma, alguns debates não foram produtivos, pois apenas quem havia apresentado o seminário é que mostrava argumentos, o que limitava o aprendizado do grupo. Isso vem ao encontro do que Nassif, Ghobril e Bido (2007) apontam quanto ao seminário tradicional, que, em muitos casos, dá a impressão de que somente quem o ministra é capaz de realmente aprender seu conteúdo. Em circunstâncias assim, ocorre certa estereotipia do processo de aprendizagem, com uma divisão do conteúdo que acaba também por dividir as responsabilidades de aprendizado. Cada grupo interessa-se e limita-se a entender o que lhe cabe, para não falhar no momento da própria apresentação; passado este momento, resta a atitude contemplativa e passiva de quem não tem compromisso de trocar experiências.

O professor ressaltou ainda que a impossibilidade de praticar os conteúdos teóricos também limitou a aprendizagem da turma. Os seminários ocuparam todo o semestre, não havendo possibilidade de os alunos poderem discutir seus incipientes projetos de pesquisa à luz dos novos conhecimentos. Assim, o professor considerou que, por ser a primeira turma do programa e sua primeira experiência como docente de metodologia da pesquisa, muito do método de ensino da disciplina ainda precisava ser ajustado.

Vantagens do método na percepção dos alunos da Turma 1

Como vantagens do método, foram ressaltadas pelos entrevistados da T1 a validade do trabalho em grupo e a liberdade de exposição que a técnica dos seminários proporcionava: *“Acho que funciona ‘super bem’ o trabalho em grupo (...); também funciona bem o seminário, tu (aluno) vais atrás desse material”* (E11); *“A sistemática de seminários é interessante, ao mesmo tempo em que não fica monótono com só o professor falando, você consegue interagir com os alunos, faz com que eles pesquisem aquele assunto”* (E12); *“Nos seminários, cada aluno era livre e incrementava seu método; então teve aluno que trouxe artigos para serem analisados, foi ótimo!”* (E14); *“Uma coisa significativa que aconteceu foi que, ao encerrar nossa apresentação, eu tava saindo e um colega disse: ‘agora sei o que quer dizer epistemologia!’. Isso aí valeu!”* (E15).

Os entrevistados da Turma 1 apontam vantagens principalmente no que tange à liberdade dada ao aluno para conhecer o conteúdo e construir seu aprendizado, derivada da possibilidade de elaborar e apresentar seminários sobre assuntos determinados pelo professor. Fica clara a satisfação do aluno que consegue, a partir de táticas próprias, ter seu trabalho reconhecido por um colega. Isso remete ao fato de os alunos se desprenderem da imagem de que o professor é o único capaz de lhes transmitir conhecimento. Assim, a responsabilidade pelo aprendizado fica dividida, e muito mais relacionada à capacidade de o discente encontrar caminhos compartilhados com os colegas e o professor.

A disciplina também foi vista como espaço privilegiado para aprendizagem, dando ao aluno oportunidades de ver o erro como fonte de crescimento: *“É nessa disciplina que tem que aprender e é nela que se pode errar tranquilamente, porque a gente está aprendendo”* (E13). Talvez neste ponto resida uma das principais características da disciplina: a possibilidade de deixar o aluno errar e de, com seu erro, aprender. Como o mestrado traz a necessidade da elaboração de uma dissertação e faz um apelo à produção de artigos científicos, torna-se valiosa a criação de um espaço de experimentação do qual não se esperem resultados imediatos. Isso vem ao encontro das novas perspectivas de ensino, conforme referido por Prestes (2004), nas quais desafios cognitivos propostos pelo professor abrem espaço para o erro como forma de crescimento. A entrada no mestrado, por

si só, pode causar angústias e apreensões, e pode fazer com que o aluno reprima sua capacidade produtiva. Com isso, talvez perca oportunidades de se preparar para a produção científica de forma menos traumática.

Desvantagens do método na percepção dos alunos da Turma 1

Foi ressaltada pelos entrevistados a necessidade de que houvesse mais discussão sobre os seminários e de que o professor participasse mais dos debates: *“Não tinha um fechamento de aula”* (E11); *“Faltou debate depois dos seminários, discutir tudo aquilo, para que as pessoas captassem o que o grupo tinha apresentado – e o debate quem coordena é o professor”* (E12); *“Deveria ter uma condução mais direta do professor, a liberdade foi grande para os alunos, mas a gente não teve feedback de conteúdo, um fechamento do professor, tinha que ter uma ‘costura’”* (E14).

É importante destacarmos a necessidade sentida pelos alunos da T1 de que o professor coordenasse as discussões. Mesmo enaltecendo a liberdade para interferir no rumo da disciplina, os entrevistados referiram que o professor tem espaço decisivo como mediador do processo do conhecimento, concordando com Prestes (2004). Desta forma, os entrevistados não esperavam que o professor fosse apenas “mais um” em aula, mas sim que ocupasse lugar destacado. Por isso foi mencionada a importância de que o professor assumisse lugar de quem abre e “fecha” a discussão, conectando as opiniões dos alunos com sua experiência.

Percebemos também a dificuldade da turma em delegar aos colegas a função de agente transmissor do conhecimento. Talvez isso se deva ao fato de alguns dos responsáveis pelos seminários não terem sido capazes de despertar a motivação da audiência, ou, ainda, à resistência do grupo de alunos em aceitar que seus colegas pudessem lhes ensinar algo. Este comportamento, para Nassif, Ghobril e Bido (2007), corresponderia a um dos efeitos indesejáveis da aplicação dos seminários.

Foi ainda destacada a pouca participação dos alunos nas apresentações dos outros grupos, e a falta de interação do grupo: *“Havia pouca participação dos alunos porque (...) a maioria não se preparava, só se preparava quem tinha que apresentar”* (E13); *“Eu acho que a minha busca foi muito individual”* (E14). Com a exposição dos seminários, em alguns momentos apenas os responsáveis pelas apresentações

estudavam o conteúdo de cada encontro. O restante do grupo apenas assistia as apresentações, empobrecendo as discussões. Isso vem ao encontro da percepção do professor, especialmente quando este destaca que as apresentações não eram distribuídas com antecedência pelos responsáveis dos seminários.

Perdem-se então as vantagens mencionadas anteriormente sobre o aprendizado em grupo: no momento em que a busca torna-se individual e não há troca, pouca diferença faz estar-se em meio a um grupo de colegas ou sozinho em casa. Ressaltamos a importância ao estímulo aos trabalhos em grupo, pois a construção conjunta favorece a qualidade da produção, fazendo com que o mestrado possa ser mais bem aproveitado como atividade coletiva.

Além disso, foi mencionada a necessidade de que os temas trabalhados em aula seguissem uma seqüência para facilitar a construção do conhecimento: *“Não foi seguida uma lógica, não se partiu da teoria da ciência, como ela se dividia”* (E11); *“Os temas foram sorteados, não seguindo raciocínio lógico-linear”* (E13); *“Não houve estruturação, acompanhamento por parte do professor para orientar caminhos da disciplina, o critério para definição dos tópicos não foi claro”* (E15). Nestes depoimentos podemos perceber, uma vez mais, o quanto os alunos esperam que o professor organize os conteúdos, de forma a mostrar passos que deverão ser percorridos para que se tenha uma visão ampla do campo do conhecimento. Além disso, percebemos o quanto o paradigma tradicional de educação, marcado pela divisão do todo em partes, realmente determina as expectativas dos alunos frente ao conhecimento, conforme Moraes (2000).

Os entrevistados também destacaram a necessidade de praticar e de terem suas produções criticadas no transcorrer da disciplina: *“A gente não trabalhou o projeto e depois teve que se virar sozinho”* (E12); *“Esta questão da estrutura deve ser trabalhada desde o início e o aluno já ir realizando, não importa se ainda não tem assunto ou se vai ser publicado; importa que entenda qual a estrutura e que comece a verificar que existem estruturas diferentes”* (E13); *“O que faltou foi a prática; essa disciplina deveria ser separada em teoria e oficinas!”* (E14). Percebemos, nessa circunstância, o quanto a disciplina pode ser um laboratório de aprendizagem para o projeto de dissertação, pois, pela primeira vez, foi mencionado como a disciplina poderia ser melhor aproveitada se houvesse espaço para o estudo

da teoria e a prática escrita. Embora tenha sido valorizada a base teórica construída, ficou claro o desejo de os alunos poderem se experimentar mais, até por se verem em um espaço em que o erro poderia ser tratado como forma de aprendizagem.

O método empregado para a Turma 2

Percepções do professor sobre o método de ensino

A partir da percepção da pouca interatividade da aula e da pequena possibilidade de se praticar o conteúdo dos seminários, o professor decidiu alterar o método de ensino para a Turma 2. Foi então preparada uma oficina de aprendizagem, na qual fosse trabalhada uma base teórica para que, posteriormente, os alunos pudessem se aventurar com a prática. A oficina, então, tinha por objetivo principal proporcionar que o aluno, ao praticar, construísse conhecimento sobre metodologia da pesquisa. Para o professor, seria assim valorizada a disciplina, considerada por ele como essencial para o desenvolvimento dos trabalhos na seqüência do curso.

Com a T2, foram trabalhados os tópicos Projeto de Pesquisa, Artigo e Casos para Ensino, estabelecendo-se aulas teórico-expositivas com professores especialistas; após as aulas inaugurais, os alunos passaram a escrever – pequenos projetos, inícios de artigos e um caso para ensino – e apresentaram sua produção para os colegas. Assim que um trabalho era produzido, era trocado com um colega, o qual tinha a responsabilidade de lê-lo e criticá-lo com base no que havia sido exposto nas aulas teóricas. A partir da crítica, o autor do trabalho tinha a possibilidade de aprimorá-lo para nova apresentação ao público. Com rodadas de leitura e crítica, procurava-se estabelecer um crescimento produtivo, em que autor e avaliador do trabalho pudessem aprender com o desempenho de suas funções. Para o professor, *“não interessava se o aluno sabia fazer, sabia escrever, o importante é que ele fizesse algo; não importando se estivesse certo ou errado, o importante era começar a escrever”*.

Resultados da aplicação do método na opinião do professor

Com a oficina, os alunos da T2 tiveram como resultado o aprendizado da estrutura e dos requisitos mínimos para os assuntos propostos. Além disso, ao serem convocados a escrever, sentiram-se estimulados a produzir e a expor seus

resultados entre os pares. Como desvantagem, ficou destacada a falta da base teórica esmiuçada para a turma anterior.

Para o professor, *“os alunos têm que entender que no mestrado não há transmissão de conhecimento e sim uma socialização do conteúdo; se não houver questionamento nas aulas, perde-se a oportunidade de aprender”*. Nesse contexto, destacou ainda que o aluno é livre para tomar decisões que o conduzam a melhorar seu desempenho, cabendo a ele se dispor a fazer e a querer mais, e não se limitar apenas ao que é passado em aula.

Vantagens do método na percepção dos alunos da Turma 2

O método foi visto como capaz de estimular o aluno a buscar seu caminho: *“O método é bom porque diz o seguinte: ‘tu vai ter que estudar metodologia e depois adaptar, e vai ter que estar constantemente estudando, adaptando e praticando’”* (E21); *“Eu acho que ele (o método) deu tratamento de choque! Na primeira semana, fazer um projeto foi um tratamento de choque. Mas eu acho que todo mundo se mexeu!”* (E22); *“Eu me estimulei e a disciplina me estimulou a procurar este conhecimento que senti que estava meio defasado da minha graduação”* (E23); *“O estímulo de buscar o conhecimento, até de dar um ‘acordão’ assim, veio 70% do professor, no sentido de me fazer ir atrás, e 30% eu tinha natural”* (E23).

O referido “tratamento de choque” fez com que os alunos atentassem para o fato de serem responsáveis por seus resultados no mestrado e para a necessidade de estudar metodologia da pesquisa, causando uma desconforto tida pelos entrevistados da T2 como necessária e salutar. Ficou ressaltada a importância do professor (e de seu método) para estimular o aluno a escrever, tendo em vista que o aluno teve que desenvolver sua produção escrita, mesmo que incipientemente, para poder preparar-se para desafios decorrentes das exigências do programa.

O método foi considerado positivo também por mesclar teoria e prática e por fazer o aluno se expor, seja pela fala ou pela escrita: *“E para a pessoa que tem dificuldade até de falar, acho que é uma prática, porque tu vai ter que falar!”* (E21); *“Ter uma base teórica e uma base prática, quando as duas se juntam você consegue realmente construir”* (E24); *“E o melhor é que ele (o método) fez escrever, tem que escrever, tem que ler!”* (E25). Em se tratando de um assunto sempre

desafiador como a integração entre teoria e prática em aula, como atestam Nassif, Ghobril e Bido (2007), pudemos perceber que a prática se tornava a própria exposição para os colegas. O fato de ter que escrever e sustentar o que fora escrito em frente à turma pôde ser sentido como preparação para enfrentar apresentações em congressos e, quiçá, para a defesa da dissertação.

Interessante também perceber como alguns dos imperativos proferidos pelo professor em sua entrevista foram, de certa forma, repetidos por alguns dos alunos; o *“tem que escrever, tem que ler”* parece ter se tornado uma linguagem comum para a turma, mostrando que os alunos tendem a valorizar o que o professor valoriza. Esperamos que esta repetição não seja vazia, apenas como a adoção da estrutura do “outro” mencionada por Harper et al. (1980), mas sim algo baseado na compreensão de um sentido na produção e da importância disso para a carreira acadêmica.

O fato de as produções dos alunos serem expostas às críticas dos colegas também foi percebido como uma das vantagens do método: *“Quando tu olhas as críticas dele (do colega), adquires outra visão. E quando vai escrever de novo, já escreves tendo adquirido um pouco dessa visão, então isso é um processo que, se continuar até o final do mestrado, vai criar crescimento”* (E21); *“É muito bom quando as pessoas te criticam, quando é uma crítica positiva: ‘olha, aponta os meus erros, não no sentido de me menosprezar, mas no sentido de dizer que está errado aqui, tu tens que melhorar!’”* (E25). Para os entrevistados, a possibilidade de ter colegas como revisores dos trabalhos, gerou crescimento na qualidade produtiva, estimulada pela troca efetiva de informações no grupo. Por meio da fala dos entrevistados, pudemos pensar na real possibilidade educativa mencionada por Masetto (1992), na qual a interlocução é capaz de enriquecer as perspectivas originais dos envolvidos. Fica ressaltada aqui a percepção de que a “crítica positiva” é que provoca aprendizado; mais adiante teremos a oportunidade de compreender como críticas negativas podem ter efeito danoso para o aprendizado.

O método ainda foi avaliado positivamente por dar um caráter dinâmico às aulas e por esclarecer conceitos úteis para o aluno: *“Na nossa turma, está muito claro o que é e o que precisa ter em um projeto”* (E22); *“Ficou uma aula bem dinâmica, não ficou cansativo”* (E22); *“As aulas expositivas, para mim, foram ótimas!”*

Acho que foi muito bom, a base que eles (professores especialistas) deram ajudou, e acho melhor que ter com uma pessoa só” (E23). A T2, cursando a disciplina após a modificação do método, avaliou bem as aulas expositivas, elogiando-as como oportunidade de por os alunos em contato com especialistas. De acordo com os entrevistados, isso deu um caráter dinâmico à disciplina, fazendo com que seu ritmo fosse alterado e que ela se tornasse estimulante.

Desvantagens do método na percepção dos alunos da Turma 2

A vontade de explorar mais os referenciais teóricos antes de produzir algo foi tida como importante: *“Essa base teórica poderia ter sido mais explorada; não o professor ir lá dar aula, mas tu ter os textos e ir para aula discutir isso, essa coisa de aprender e logo depois produzir para mim foi um pouco frustrante” (E21).* Pareceu-nos fundamental a consideração sobre o desejo de trabalhar mais com conteúdos teóricos, que eram próprios da disciplina da T1. Destacamos aqui o desejo expresso de que a disciplina embasasse o aluno que chega ao programa com pouca ou nenhuma experiência em metodologia da pesquisa. Pareceu-nos que haveria possibilidade de aliar-se mais a teoria à prática para a construção de uma base sólida para o futuro pesquisador.

Foi também interessante ouvir sobre o desejo de que houvesse aulas estruturadas pelo método tradicional: *“Eu sou adepto do método tradicional, eu aprendo melhor assim. O professor vai lá, dá aula, mostra conteúdos; em casa eu chego, reviso o conteúdo e no final aplico” (E23).* Isso mostra como a sala de aula tem desafios que vão além dos relacionados a determinar o conteúdo a ser trabalhado; o encontro de alunos com diferentes experiências, percepções e resultados de aprendizagem ao longo de suas vidas cria um ambiente dinâmico e uma impossibilidade de se contemplar um método que agrada a todos. O depoimento deste entrevistado mostrou a expectativa que se tem do professor e de sua função com o conteúdo: o professor, ao “dar aula”, “mostraria” o conteúdo para o aluno; a partir disso, o aluno assumiria a responsabilidade pelo aprendizado, tendo de revisar o conteúdo exposto para dele se apropriar e, posteriormente, aplicá-lo.

Para os entrevistados da T2, as desvantagens do novo método foram sentidas com a necessidade de produzir textos após as aulas expositivas. É curioso perceber que a prática, que fez falta para os alunos da T1, foi tida como intimidadora

para a T2. Um dos alunos denunciou inclusive o desejo de que só se começasse a escrever a partir da compreensão completa do conteúdo, o que traria mais segurança: *“Quando fui escrever meu projeto, eu sabia onde tava errando, só que não tinha tempo de revisar, de ir atrás, porque era pouco tempo para entregar, e entreguei uma coisa atropelada”* (E23); *“Parece que na nossa turma teve certo desconforto com relação a isso. Quando você lê do jeito que foi lido, corrido para a turma, você não consegue analisar; não tive possibilidade de assimilar para fazer uma crítica construtiva”* (E24). Isso nos fez pensar que a necessidade de escrever por determinação do professor pode fazer com que o aluno não tenha tempo suficiente para produzir com a qualidade almejada, ou que escreva sem um objetivo pessoal, o que torna a escrita destinada apenas a agradar o “outro”. De qualquer forma, parece ter sido intenção do professor apressar o processo produtivo do aluno, de forma que este ao menos se arriscasse a trilhar terrenos desconhecidos, mas imprescindíveis para a jornada.

Os alunos da T2 consideraram ainda que as críticas feitas pelos colegas poderiam se tornar desvantagens do método: *“Ao ler lá na frente, às vezes, a gente fica meio ‘brabo’: ‘ah, eu não gosto de ler!’; tu vais lá, lê, o pessoal critica e tu fica chateado por uma crítica ou outra”* (E21); *“Ser criticada ou criticar não é problema, porém a pessoa criticada tem que saber aceitar, e a pessoa que critica tem que saber criticar. Existem formas de criticar, a crítica tem que ser construtiva e não vista como uma questão pessoal”* (E22); *“O processo de ter uma crítica do colega é legal, mas isso tem que ser mais espaçado; tem que ter tempo para construir isso, para ti mesmo analisar e ver onde estão os teus erros, para depois passar para outra pessoa. Eu senti que o processo se atropelou”* (E23). Fica para discussão a questão da crítica aos trabalhos produzidos, vista como passível de “chatear” o aluno cujo trabalho é avaliado pelo grupo. Pareceu-nos apropriada a consideração de que a crítica é importante e deve ser exercitada, mas sempre relacionada à produção, e não à pessoa que escreveu o texto. Por isso pudemos compreender como a crítica foi citada tanto como vantagem quanto como desvantagem deste método.

Isso nos fez perceber que, para que a crítica pudesse ser útil, seria fundamental que o professor assumisse o controle das discussões, triando comentários destinados apenas a provocar desentendimentos, e mantendo a discussão relacionada ao foco: conteúdo e geração de aprendizagem. Cabe-nos

afirmar, ainda, que as avaliações de trabalho feitas de forma aberta exigem maturidade emocional do grupo, de forma que, conforme destaca um dos entrevistados, a crítica não seja entendida como “pessoal”.

Importância da disciplina para os alunos entrevistados

Os entrevistados das Turmas 1 e 2 fizeram considerações sobre a importância da disciplina para o mestrado: *“Primeiro é (a de) nivelar as pessoas, pois tem gente que estudou isso, e tem gente que, como é o meu caso, não teve formação de metodologia de pesquisa; e, a partir disso, dar sustentação para que cada um possa procurar a melhor forma de trabalhar”* (E11); *“Ela é a principal; como mestrado e pesquisa são algo muito ‘junto’, não se consegue fazer uma separada da outra, porque tu tens que ter um método para trabalhar”* (E12); *“Acho que é fundamental exatamente para preparar pesquisadores”* (E13); *“(Importância) Absoluta! Ela é “hiper” importante! Suporta as demais disciplinas”* (E14); *“(A disciplina é) fundamental! O que se espera de um mestrando é que aplique um método de forma simples, clara... que consiga demonstrar que consegue fazer pesquisa”* (E15); *“Essa disciplina é extremamente importante, pois tu aprendes a estruturar pesquisa através dela”* (E21); *“Importância fundamental, pelo menos hoje tenho a impressão que eu sei o caminho onde tenho que ir”* (E22); *“Ela é fundamental, e uma única é pouco. Tu vai ser pesquisador, então tem que entender de pesquisa. Na graduação tu não tens essa base, tem que formar nesse momento, nem que seja na ‘cabeçada’”* (E23); *“A gente chega sem conhecimento da metodologia, de onde pesquisar, como pesquisar, de onde buscar a informação, isso é extremamente importante”* (E24); *“A importância dela talvez tenha sido essa: se começou a ter noção da estrutura, e por mais que tu mudes pra um lugar ou outro, tem uma estrutura básica”* (E25).

De acordo com os entrevistados, o nivelamento proporcionado pela disciplina veio para tentar combater eventuais distorções ocasionadas pelas diferenças de experiência acadêmica dos alunos de mestrado. Além disso, minimizaria problemas relacionados a pouca exploração da metodologia da pesquisa em cursos da graduação. Ressaltamos ainda os vínculos estabelecidos entre mestrado e pesquisa, e entre aluno de mestrado e pesquisador: diante dessa indissociabilidade, fica patente a importância do aprendizado de metodologia no programa. Nesse

sentido, como foi referido que a metodologia da pesquisa se coloca como o “caminho” para o aluno em seu mestrado, percebemos que é por meio da disciplina que o aluno pode identificar seus objetivos e descobrir formas de atingi-los.

Papel do professor de metodologia da pesquisa na percepção dos alunos

Os alunos das Turmas 1 e 2 fizeram as seguintes referências sobre o papel do professor em sala de aula: “*Não é simplesmente ‘botar’ conteúdo, mas é o que seria mais interessante naquele contexto conhecer*” (E11); “*As funções do professor em aula são: chegar e mostrar qual é o objetivo final; mostrar o método e como os alunos vão conseguir os objetivos através dele*” (E11); “*Mostrar a estrutura para que o ‘cara’ tenha uma visão estrutural. O professor tem que chegar e dizer: ‘a estrutura mínima, o básico é isso aqui!’*” (E15); “*O professor pode despertar o interesse, não colocando as coisas como obrigatoriedade; quando é obrigado a gente rejeita, tem uma resistência! A gente ainda precisa de um orientador que se posicione em alguns momentos para que diga como deve ou não deve ser; e que diga qual a opinião dele*” (E13); “*(É papel do professor ficar) controlando assim ‘o que vou trazer de experiências para eles hoje? Vou trazer um palestrante, vou trazer material, vou trazer isso, vou trazer aquilo’*” (E21); “*O professor tem que ser líder da equipe, tem que liderar o processo. Tem que propor para o time fazer o que precisa ser feito, e para isso tem que ouvir e aceitar opiniões*” (E24); “*Tem que tentar manter o equilíbrio entre o que deve ser passado e entre o que a gente gostaria que fosse passado*” (E24). O papel estruturante a ser ocupado pelo professor, conforme destacado, é fundamental para o sucesso do aluno em seu contato com o conhecimento. É a partir de uma base – a estrutura – que o aluno se capacita a aprender e a desenvolver uma autonomia cognitiva; o professor, como mediador do processo de construção do conhecimento, torna-se o elemento que desperta o interesse do aluno e cria condições para que este reflita sobre sua realidade (PRESTES, 2004).

De acordo com as entrevistas, o professor deve ocupar o lugar de líder da turma, tornando-se o gestor do processo de aprendizagem. Dele os alunos esperam a definição e a aplicação de um método e, além disso, a exposição da lógica deste método. Para os alunos, é importante compreender os objetivos que o professor tem com a disciplina e como o método poderá auxiliá-los a atingir tais objetivos. É a partir

do momento em que percebem que o professor tem objetivos claros para a disciplina que os alunos definem seus próprios objetivos de aprendizado. A questão da aplicabilidade do que é estudado condiz com o que afirmam Nassif, Ghobril e Bido (2007) sobre a aprendizagem: quando compreendem como pode ser utilizado aquilo que é visto em aula, os alunos têm mais possibilidade de se motivar.

Como líder do processo, espera-se que o professor ouça os alunos, mas que também se posicione e demonstre as vantagens do método aplicado. Isso pode manter o equilíbrio entre os tópicos que o professor acredita que devam ser trabalhados e outros que, porventura, os alunos queiram conhecer. Espera-se também que o professor conduza a disciplina, organizando aulas de forma a proporcionar experiências enriquecedoras para os alunos. Pareceu-nos tênue o limite entre desenvolver um método e impor este método para a turma; de qualquer forma, de acordo com um dos entrevistados, é papel do professor utilizar ferramentas que estimulem o aluno em sua jornada, sem necessariamente obrigá-lo a trilhá-la. A possibilidade de conquistar o aluno com seu método eliminaria eventuais resistências e faria com que o aluno entendesse que é co-responsável pelo andamento das aulas.

Papel do aluno de metodologia da pesquisa na percepção dos alunos

Os entrevistados fizeram também considerações sobre o papel do aluno na disciplina e no mestrado: *“Eu sei que quando tu optas por fazer um mestrado tu é responsável pela aprendizagem”* (E11); *“A gente ainda está preso ao método antigo do ensino médio, em que o professor vem e esmiúça tudo, e diz tudo e faz tudo; talvez no mestrado seja diferente, tu tem que buscar”* (E12); *“Eu comecei a ver: ‘puxa, não adianta, quem faz o mestrado sou eu!’ O professor está ali, vai me apoiar e me ajudar em algumas coisas, mas quem faz sou eu!”* (E21); *“Se eu quiser um mestrado de qualidade, vou ter que ler, buscar, arregaçar as mangas! Se não fizer isso, não vou ter essa qualidade”* (E21); *“Ficou muito claro que depende de cada um de nós, de entender isso e dar o seu melhor”* (E24); *“Você não tem condições de aprender sozinho, mas sabendo onde buscar... aí depende da gente”* (E25). Assim como o professor tem funções diferenciadas, o aluno vê-se ocupando um espaço diferente do ocupado na graduação. É interessante destacar o estranhamento do entrevistado quando percebe que o mestrado faz exigências de participação do

aluno; nessa nova perspectiva, os resultados da disciplina deixam de ser creditados apenas à capacidade de o professor saber “dar aulas”. As aulas são construídas, e do aluno é cobrada postura ativa.

O professor, nesse contexto, pode estimular, mostrar o caminho e apontar desvios de rota; porém, fica a cargo do aluno percorrer o caminho e superar eventuais percalços. A forma com que o aluno enfrenta desafios é um dos itens que mais pode contribuir para o sucesso do método: se o aluno enxergar a atividade proposta apenas como uma obrigatoriedade e não conseguir avaliar o que lhe trará de ganhos, com certeza não se dedicará ao máximo. Por outro lado, se decidir enfrentar as dificuldades e “arregaçar as mangas”, criará possibilidades de aprendizagem. De acordo com estes resultados, ficou evidente para os pesquisadores que houve evolução na disciplina a partir das alterações de método. A possibilidade de praticar mais, de usar o espaço da disciplina para escrever e experimentar diferentes formas de aula foi considerada positiva.

Ficaram restrições quanto à necessidade de dar conta da escrita em um tempo curto e quanto a não haver espaço para estudo dos conceitos teóricos. Isso nos fez pensar que haveria espaço para duas disciplinas de metodologia, ampliando tanto a parte teórica quanto a parte prática. Pensamos, como Harrison, Loweur e Bailey (1991), que não é razoável esperar que os alunos retenham o conhecimento aprendido em um curso se esse aprendizado não for reforçado com outras experiências. Nas considerações finais, estabeleceremos um roteiro para o aproveitamento da disciplina de metodologia da pesquisa, a partir do que foi analisado nas entrevistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho oportunizou importante experiência para os pesquisadores. Para dar conta da necessidade de examinar o objeto de estudo, foi exigida a revisão de literatura, para a compreensão das questões relacionadas ao ensino-aprendizagem, com vistas a definir caminhos para a análise do discurso dos entrevistados.

Com este trabalho, pudemos compreender a incerteza do sucesso de um método de ensino, pois isso é relativo à turma na qual irá se aplicar o método, ao

relacionamento que o professor desenvolve com a turma, ao interesse dos alunos e até ao perfil dos envolvidos no processo. De qualquer forma, parece-nos importante relacionar, de acordo com o material coletado, as estratégias consideradas mais eficazes para o ensino de metodologia da pesquisa. Para tanto, destacamos as percepções que podem favorecer o professor no ensino de metodologia da pesquisa: a) Estimular o trabalho em grupo, a fim de promover interações e troca de experiências; b) Utilizar a disciplina como laboratório de aprendizagem, fazendo com que o aluno se exponha e que seu erro não seja punido, mas sim convertido em aprendizado; c) Criar espaço para debate, mas assumir postura ativa, contribuindo com suas próprias experiências e, especialmente, conduzindo e dando significado às discussões e promovendo conclusões; d) Incluir no programa elementos que transformem a disciplina em estruturadora das atividades subseqüentes, apontando métodos e técnicas para a produção; e) Promover estudo da teoria de metodologia da pesquisa, desde que relacionada à prática e não dissociada da realidade do mestrado; f) Estimular o aluno a escrever, a aventurar-se a dar os primeiros passos rumo às necessárias produções; g) Fazer com que os alunos possam criticar as produções dos colegas e assumir papel de mediador desse processo; h) Criar espaço para que as rodadas de críticas construtivas possam realmente se transformar em oportunidades de crescimento, com tempo para tanto, e i) Mesclar aulas expositivas com aulas práticas, para dar dinamismo e subsidiar as produções escritas.

Pela necessidade de estruturar conhecimentos que permitam a atuação do aluno, compreendemos como sendo de extrema importância o aproveitamento da disciplina de metodologia da pesquisa no mestrado. Como referido pelos alunos e pelo professor, a disciplina supera em muito o simples apresentar de conteúdos de determinada área do conhecimento e mostra-se fundamental na preparação para uma futura atuação em pesquisa. Isso comprova que é necessária a aplicação da prática e é salutar o incentivo ao aprender fazendo. Para estar apto a praticar, o aluno deve antes se habilitar a “conversar com a teoria”.

Importante também foi perceber no professor a disposição em avançar, desacomodar-se e, a partir das reflexões propostas, repensar sua forma de atuação, tornando-se também aprendiz no processo. Isso mostra que há espaço para reorientar o processo de ensino-aprendizagem, voltando-o para o aluno e não

PERCEPÇÕES SOBRE ENSINO DE METODOLOGIA DA PESQUISA NO MESTRADO

exclusivamente para o conteúdo. Descobrir um método para ensinar metodologia da pesquisa, pelo que pudemos perceber, significa desvelar um caminho para que o aluno descubra o seu próprio caminho para pesquisar e escrever. Nesse sentido, foi muito importante ter compartilhado o conhecimento dos entrevistados e de, ao mesmo tempo, ter a possibilidade de abrir espaço para a manifestação das opiniões, aflições, críticas e sugestões, o que indubitavelmente coloca os entrevistados como agentes fundamentais para o sucesso desta pesquisa.

Como propostas de estudos futuros, sugerimos que se monitorem os avanços dos alunos da T1 e da T2 no curso de mestrado, podendo identificar como suas percepções sobre a disciplina teve interferência em seus resultados acadêmicos. Pensamos também em acompanhar os resultados das próximas turmas de mestrado, de forma a observar como o professor se sentiu ao trabalhar com novos grupos de alunos e se novas alterações foram incorporadas ao método aplicado para a T2.

REFERÊNCIAS

ABREU, M.C., MASETTO, M.T. *O professor universitário em aula*. São Paulo: MG Ed. Associados, 1990.

ANASTASIOU, L.G.C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L.G.C; ALVES, L.P. (Orgs.). *Processos de ensinagem na universidade – pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*, 11-38. Joinville: Univille, 2003.

BERTERO, C.O.; CALDAS, M.P.; WOOD JR., T. Produção científica em administração de empresas: provocações, insinuações e contribuições para um debate local. *Revista de Administração Contemporânea – RAC*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 147-178, jan./abr. 1999.

BRANDÃO, C.R. *O que é educação*. 18 ed. Coleção Primeiros Passos, v. 20. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CAMARGOS, M.A.; CAMARGOS, M.C.S.; MACHADO, C.J. Análise das preferências de ensino de alunos de um curso superior de Administração de Minas Gerais. *Revista de Gestão USP – REGE*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 1-14, abr./jun. 2006.

DEMO, P. *Desafios modernos da educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GUIMARÃES, B.M.A.; MOROSINI, M.C.; PINTO, A.M.B.; STURN, A. Subsídios para um programa de treinamento de pesquisadores universitários. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, v. 6, n. 1, p. 55-61, jan. 1985.

HARPER, B.; CECCON, C.; OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, R. D. *Cuidado, Escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas*. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

HARRISON, L.L.; LOWEUR, B.; BAILEY, P. Changes in nursing students' knowledge about and attitudes toward research following an undergraduate research course. *Journal of Advanced Nursing*, v. 16, p. 807-812, 1991.

KÖCHE, J.C. *Fundamentos de metodologia científica – teoria da ciência e prática da pesquisa*. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MASETTO, M.T. *Aulas vivas – tese (e prática) da livre docência*. 2 ed. São Paulo: MG, 1992.

MORAES, M.C. *O paradigma educacional emergente*. 4 ed. Campinas: Papirus, 2000.

NASSIF, V.M.J.; GHOBIL, A.N.; BIDO, D.S. É possível integrar a teoria à prática no contexto de sala de aula? Uma resposta através do método do seminário revisado através da pesquisa-ação em um curso de administração. *Revista de Ciências da Administração*, Florianópolis, v. 9, n. 18, p. 11-34, mai./ago. 2007.

PRESTES, G.R.L. (Org.). *Projeto Pedagógico – Curso de Licenciatura em Pedagogia: Docência para a Educação Básica – Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Educação a Distância*. Caxias do Sul, Educs, 2004.

VIEIRA, V.A. Proposta de critérios para avaliação de dissertações de mestrado em Administração: uma aplicação no PPA-UEM/UEL. *Revista de Gestão USP – REGE*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 13-29, jan./mar. 2007.