

ENSINAR E APRENDER METODOLOGIA DA PESQUISA A DISTÂNCIA: ELEMENTOS PARA PENSAR A ORIENTAÇÃO MONOGRÁFICA NO ÂMBITO DA EAD

Rio de Janeiro/RJ, abril /2014

Mariana de Castro Moreira – AVM Faculdade Integrada
mariana@avm.edu.br

Vilson Sérgio de Carvalho - AVM Faculdade Integrada
vilson@avm.edu.br

Categoria: (C)

Setor Educacional: (3)

Áreas:

Nível Macro: (E) / Nível Meso: (I) / Nível Micro: (N)

Natureza: (A)

Classe: (1)

RESUMO

Este artigo tem como ponto de partida a análise de experiências no ensino de metodologia de pesquisa e orientação do trabalho monográfico junto a turmas de graduação e pós-graduação no âmbito da Educação a Distância (EaD). Considerando-se as resistências e desafios apresentados pelos alunos neste processo, objetiva-se problematizar o processo de construção do trabalho monográfico a partir de uma reflexão crítica sobre os tradicionais modos de se ensinar-aprender metodologia de pesquisa e os métodos utilizados no âmbito da EaD com o uso das novas tecnologias de informação e conhecimento (TICs). Analisa as dificuldades de se romper com concepção científica rígidas, aproximando-nos de propostas discursivas e de subjetivação que incluem o sujeito de pesquisa e seus conflitos como elementos constitutivos da produção de conhecimento. A partir daí, novas relações e mediações pedagógicas tornam-se possíveis, particularmente, se considerarmos o contexto atual marcado pela flexibilidade comunicacional e interatividade próprias das novas tecnologias educacionais utilizadas na EaD no contexto da cibercultura onde a lógica da transmissão passiva é substituída pela lógica da interatividade.

Palavras-chave: Educação a Distância; Metodologia científica; Orientação monográfica; Tecnologia Educacional e Cibercultura.

A discussão sobre as diferentes formas de ensinar e aprender em Educação a Distância (EaD) evoca antigas questões didático-metodológicas, colocando-se como oportunidade para conhecermos e explicitarmos determinadas práticas a fim de refletirmos sobre as estratégias de ensino-aprendizagem que vimos utilizando até então e como podemos avançar daqui em diante considerando as exigências da cibercultura (^[1] LEVY, 1993) - ou seja, da cultura contemporânea estruturada a partir de um novo ambiente comunicacional-cultural (resultante da interconexão mundial de computadores) no qual estamos inseridos - e dos recursos oferecidos na modalidade de ensino EaD que combinam rede hipertextual, facilidade de acesso/produção de informações digitalizadas, virtualidade, multisensorialidade e multidimensionalidade (^[2] SILVA, 2007).

Nesse contexto, o presente artigo tem como ponto de partida experiências no ensino de Metodologia de Pesquisa e Orientação Monográfica junto a alunos de graduação e pós-graduação em EAD de uma faculdade privada do Rio de Janeiro: a AVM Faculdade Integrada. Em comum o desafio de tentar minar a resistência da maior parte dos alunos para com a disciplina, vista como uma mera obrigação a ser cumprida para fins de formação. Considerando-se as resistências e desafios apresentados pelos alunos neste processo, objetiva-se problematizar a produção do trabalho monográfico – visto muitas vezes como um trabalho de menor valor em relação a outras produções acadêmicas - a partir de uma reflexão crítica sobre os modos tradicionais de se ensinar-aprender metodologia de pesquisa de um lado e de outro as diversas estratégias didático-pedagógicas viabilizadas através das novas tecnologias utilizadas frequentemente no âmbito da EaD.

Os clássicos manuais de metodologia – e as tradicionais formas de abordar o assunto – apontam algumas pistas iniciais para o entendimento das resistências encontradas por parte dos alunos: um repositório de conhecimentos estáticos e, na maior parte das vezes, desprovidos de contexto. São oferecidas regras rígidas de como fazer descrições e análises, além de classificações de métodos e técnicas que ao invés de favorecer a reflexão continuada sobre os

processos metodológicos e suas diferentes etapas, apresenta a pesquisa como uma rota pré-determinada para estudar um objeto sem chances de alteração.

Frequentemente, método, técnica e metodologia são apresentados como sendo sinônimos em pesquisa. Na formação universitária, a ênfase geralmente é dada às técnicas de coleta de dados e sua aplicação com o objetivo de se chegar a resultados acabados. Propõe-se ao estudante - em formação - um roteiro de pesquisa a ser seguido de forma rigorosa: seleção de sujeitos ou amostra; definição de instrumentos; análise e discussão de resultados e relato da conclusão. Em outras palavras: apresenta-se ao aluno um modelo com etapas rígidas para o processo de produção da pesquisa e, em última instância para se fazer ciência. Como consequência, discriminam-se métodos como se estes fossem a "única possibilidade" de tratamento de certos fenômenos. Assim sendo, é possível denunciar uma tendenciosidade nas escolhas metodológicas, onde a "rigidez científica" dificulta o reconhecimento da complexidade dos fenômenos estudados bem como das ações, interações e retroações que envolvem a tecitura relacional sujeito-objeto-contexto em uma pesquisa (^[3]MORAES, 2003).

^[4]BECKER (1993) nos lembra que o caráter mais abrangente da metodologia é muitas vezes negligenciado pelos metodólogos em seu esforço para reduzir as fontes humanas de erro: a esfera subjetiva do pesquisador. Sugere assim, que o estudo da metodologia não se restrinja aos procedimentos técnicos de uma pesquisa, mas abarque igualmente questões como os pressupostos ocultos, bem como as inserções e escolhas teóricas dos pesquisadores. De outro lado os objetos de pesquisa também possuem movimento, historicidade, especialmente no campo das ciências sociais, e como tais, não podem ser compreendidos de forma desconexa ou isolada e sim a partir de um processo mais amplo de reflexão que considere sua gênese constitutiva a partir das relações estabelecidas na mesma e o contexto que as favoreceu. Nesta concepção a metodologia serve a explicação não apenas os produtos da investigação científica, mas principalmente seu próprio processo (CARVALHO, 2014).

Partindo do princípio de que a implementação de estratégias que auxiliam a produção do conhecimento no âmbito educativo contribui decisivamente para o favorecimento dos processos auto-organizacionais relativos a autonomia e emancipação do aluno, assim como da busca por um novo olhar pedagógico e da necessidade de apresentar aos alunos a pesquisa como possibilidade epistemológica: optamos por refletir sobre como as novas TICs no âmbito da EaD pode auxiliar a construção de um ambiente que apresentasse a pesquisa e favorecesse a sua construção (de modo mais concreto na produção do trabalho monográfico) problematizando nossas visões de mundo, concepções de objeto e abordagens teórico-metodológicas. Assim temos aprendido, como assinala ^[6] MINAYO (1999), que não apenas as técnicas possuem um papel fundamental na pesquisa, mas a experiência do pesquisador também possui um papel igualmente importante, uma vez que nenhuma técnica ou teoria pode realmente suprir a marca do autor.

A partir dessa postura diferenciada, temos experimentado novas estratégias de ensino-aprendizagem sobre o fazer pesquisa, fortalecendo a proposta de reunir narrativas sobre trajetórias de pesquisas, compartilhando escolhas metodológicas e referenciais teórico-conceituais; mas também buscando garantir espaços para que os desafios, equívocos, expectativas e redefinições de rumos se façam presentes. Tal opção tem sido em grande parte favorecida pela tecnologia educacional utilizada nos cursos de pós-graduação e graduação em EaD da instituição de ensino superior avaliada onde o incentivo ao trabalho colaborativo e o apoio mútuo é uma de suas tônicas principais através da utilização de diferentes mídias.

Dentro desse universo , novas ideias relativas a produção e gestão do conhecimento no âmbito da pesquisa podem ser repensadas. Na perspectiva do hipertexto, por exemplo, utilizada em sites e outros espaços virtuais compartilhados através de infovias, o professor-mediador pode construir uma rede e não uma rota pré-determinada, permitindo assim ao aluno novos territórios a explorar. Como bem aponta ^[2] SILVA (2007), através de ferramentas como o hipertexto, não existe uma única história pré-determinada a ouvir, mas um amplo labirinto de possibilidades e territórios abertos a

múltiplas navegações e modificações possíveis. O uso de chats “tira-dúvidas” e fóruns com temáticas pertinentes as escolhas de objeto de estudo e opções metodológicas dos alunos nos trabalhos monográficos dos cursos analisados estimulou cada aluno a expor suas questões e dificuldades, além de disponibilizar informações e oferecer apoio substancial ao trabalho dos demais colegas estimulando novas potencialidades de produção acadêmica.

[2] SILVA (2007) esclarece ainda que na cibercultura ocorre uma transição da lógica da distribuição (transmissão passiva) para a lógica da comunicação (interatividade), uma vez que o emissor não emite mais uma mensagem fechada, mas oferece um leque de possibilidades ao receptor e a mensagem, por sua vez, já não é mais um mundo fechado e imutável e sim um mundo aberto e modificável de acordo com as demandas de quem a consulta. Finalmente o receptor passivo cede lugar a um receptor ativo que não apenas é convidado a recepção, mas a própria mensagem ganha novos sentidos a partir de sua intervenção. Em outras palavras, na cibercultura, a perspectiva da interatividade e com ela a comunicação híbrida e a co-criação fala mais alto através de uma pluralidade significativa. Nesse sentido, “o professor deixa de ser um transmissor de saberes para converter-se em formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho e sistematizador de experiências” (Id., p. 65).

Discutir pesquisa e metodologia, nesta perspectiva, implica assim em abandonarmos certa concepção científica baseada no *consenso* – tão disseminada em nossas tradicionais formas de ensinar-aprender – reconhecendo e abrindo espaço para as tensões, conflitos e resistências que surjam neste processo incluindo aí as políticas de subjetivação dos envolvidos (orientados e orientados). Esta ruptura com uma ciência de consenso pode ser tomada em paralelo à própria crítica à noção moderna de purificação ([7] LATOUR, 1994) e no reconhecimento de que o conhecimento científico é engendrado por uma rede de atores. No âmbito da EaD esses atores são estimulados a um trabalho contínuo de troca de ideais e auxílio mútuo que se pode se estender em âmbitos praticamente ilimitados.

É neste caminho que ^[8] LATOUR (2000) traz como proposta metodológica descrever e acompanhar a *ciência em ação*, buscando-a não como fato acabado, mas em sua construção necessariamente coletiva e histórica na qual, a partir da Teoria Ator-Rede (TAR), ao identificar e acompanhar os fluxos e conexões heterogêneas que surgem no campo de pesquisa e que podem ser melhor visualizados no âmbito da EaD. O lugar da teoria, nesta perspectiva, não é o das respostas, mas o das pistas. Sugere-se assim que não se busque categorias predefinidas uma vez que estas surgirão no/do campo, a partir dos vínculos que se configuram entre pesquisador e pesquisados. Assim, é que ^[9] RODRIGUES (2010) nos provoca rumo a um trabalho que deveria se distanciar de práticas que promovam uma dessujeição metodológica a fim de reconhecer e situar as agentes do produção do trabalho monográfico em sua subjetivação. Na sua ótica:

“Pesquisados não são coisas, isto é, não constituem simples representantes de agregados ou forças sociais que apenas nós, pesquisadores, saberíamos apreender reflexivamente. Pesquisadores, por sua vez, não estão obrigados a se submeter (nem a subjugar os pesquisados) às iniciativas corporativo-disciplinares que fundam (e mantêm) a ordem do discurso das arbitrarias partições acadêmicas. O valor (e vigor) dessa(s) indisciplina(s) de parte a parte (pesquisados e pesquisadores) reside em propiciar uma experimentação criadora no campo da produção de conhecimento, que se faz visível e enunciável como uma política facultativa de subjetivação (versus sujeição)” (p. 201).

A pesquisa na abordagem da TAR entende que o conhecimento é uma resultante das conexões e agenciamentos a partir da fala do outro, nos momentos em que nossos pesquisados nos interpelam, nos equívocos e resistências ocorridas no trajeto da pesquisa. Inúmeras consequências metodológicas se desdobram a partir daí. E, opostamente ao que se possa pensar, como aponta ^[10] SANTOS (1989) não se trata de um anarquismo ou ecletismo metodológico, pois diante da precariedade e provisoriade da verdade diferentes cominhos para se chegar a ela devem ser tentados, daí o chamado pluralismo metodológico.

Ao pluralismo metodológico de ^[10] SANTOS agregaríamos a ideia de multiplicidade de DELEUZE (apud ^[11] MORAES, 2004: 322) que nos ajuda a ver o mundo não moderno em seus fluxos de elementos heterogêneos e de conexões que tem relação direta com a cybercultura e a fluidez comunicacional que esta encerra através das infovias do conhecimento digitalizado e disponibilizado na internet. Para um mundo em movimento, as abordagens metodológicas, ao contrário de engessar a pesquisa, devem oferecer novas e múltiplas formas de problematização sobre a produção de conhecimento aproximando-nos de uma concepção científica baseada nas diferentes propostas discursivas e de subjetivação que incluem o sujeito de pesquisa e suas tensões como elementos constitutivos do conhecimento e favorecem novas relações e mediações via EaD.

As propostas pedagógicas que fazem uso de mídias tecnológicas partem do princípio de que através da tecnologia educacional é possível contribuir para a reorientação e melhoria do processo de ensino-aprendizagem a partir de uma perspectiva crítica e globalizante. Contudo, a inserção destas tecnologias no processo pedagógico de modo que as mesmas proporcionem efetivamente a criação de ambientes educativos eficazes pressupõe um planejamento pedagógico da escolha das mídias e técnicas a utilizar considerando o perfil dos alunos o que nem sempre é fácil tendo em vista a falta de capacitação de profissionais. Este deveriam ser aptos não apenas a saber fazer uso de recursos midiáticos, mas também saber analisá-los criticamente a partir da intencionalidade pedagógica que move o planejamento das ações didática nesses âmbitos (^[12] SANTOS & MORAES, 2009).

Temos aprendido, nesse processo, que uma nova postura do professor-orientador se faz necessária. Em uma abordagem dialógica, o convite feito ao aluno é no sentido de aguçar-lhe os sentidos da construção do conhecimento através da pesquisa. O professor não se coloca como detentor de verdades acabadas. A metodologia reencanta-se ao afastar-se de um conjunto de regras e normatizações. O aluno – reconhecido em seus saberes e fazeres – insere-se como sujeito do ato de pesquisa e as novas tecnologias utilizadas no âmbito da EaD favorecem a criação de um ambiente criativo e

colaborativo onde a produção do trabalho monográfico se dá de forma flexível (favorecendo o fluxo de informação e troca de conhecimentos), criativa (através do incentivo a autonomia) e colaborativa (considerando o trabalho em rede e o estímulo a colaboração mútua). Mídias como Blogs, chat, fóruns, webquest sites, AVAs e softwares educacionais tem muito a contribuir para a construção de novas formas de se pensar e fazer pesquisa a distância.

Na AVM os processos de orientação monográfica são precedidos de uma disciplina orientada para noções gerais da prática de pesquisa e a construção de um plano simples de pesquisa (-constituído de tema, título, problema, justificativa, objetivos geral e específicos, hipóteses, delimitação e procedimentos metodológicos). O objetivo do plano de pesquisa é o de ajudar o aluno em seus processos decisórios sobre o que e como estudar, bem como auxiliar o próprio professor-orientador a entender melhor aquilo que o aluno almeja com seu trabalho facilitando assim os fluxos comunicacionais que envolvem o processo dialético de produção de conhecimento através da relação orientando-orientador. Apenas quando o plano de pesquisa é definitivamente aprovado, o que pode implicar em algumas idas e vindas, o aluno se inscreve na disciplina de orientação monográfica onde iniciará a construção da monografia propriamente dita.

Nos cursos de pós-graduação a distância da instituição estudada, o aluno posta inicialmente uma primeira versão do plano de pesquisa em uma plataforma de orientação (PLATOR) viabilizada no site da instituição e acessa através de senha. Nesta o orientador pode conversar com o orientando, fazer correções e dar sugestões ao andamento do trabalho até a aprovação do plano quando o aluno é convidado a mandar a primeira versão da monografia nesse mesmo espaço. Nessas duas primeiras fases é o tutor quem dialoga com o aluno ouvindo ideias e fornecendo sugestões. Apenas no envio da versão final da monografia quando plano e primeira versão é aprovada o professor orientador acompanha mais de perto o trabalho utilizando essa plataforma e realizando chat tira-dúvidas com os alunos. Não é comum, mas caso seja necessário, os alunos podem agendar um encontro presencial com o professor

orientador caso as dúvidas persistam. Dúvidas e casos particulares envolvem por sua vez reunião entre o professor orientador e os tutores.

No âmbito dos cursos de graduação a distância, por sua vez, os alunos também tem em primeiro lugar que enviarem seu plano de pesquisa, contudo ao invés de uma plataforma acessada no site da faculdade, os mesmos contam com um AVA que os acompanhou desde o início do curso. Através do mesmo é possível fazer chats, fóruns, enviar emails e acompanhar o passo a passo da produção monográfica dos alunos. Uma vez o plano aprovado o aluno então envia a primeira versão da monografia. Tanto no estágio do plano, quanto no da monografia os alunos podem contar com o tutor da disciplina e o professor orientador. O agendamento de um encontro presencial com o professor orientador também não é estimulado, mas também é possível caso o aluno de fato necessite do mesmo.

O objetivo do uso de TICs em ambos os cursos vai além de oferecer subsídios ao professor e ao tutor orientadores para ensinar e ao aluno orientando para aprender. O que se pretende é favorecer a ambos um espaço virtual de aprendizagem onde ambos possam interagir, trocar ideias e socializar dificuldades, progressos, sonhos e receios, propiciando assim condições facilitadoras da produção colaborativa e criativa do trabalho monográfico a partir das novas possibilidades propiciadas pelos recursos midiáticos em uso.

Como alerta final, deve-se ressaltar em especial a urgência de aprofundarmos o debate acerca da noção de propriedade intelectual, frente ao aumento na incidência de plágio acadêmico sobretudo nas monografias apresentadas em cursos de pós-graduação em EAD. Nessa trajetória, temos igualmente aprendido (e buscado ensinar) que o plágio pode ser transformado em *oportunidade pedagógica* a partir de um convite para que alunos e professores construam novas formas de ver-fazer a produção do conhecimento. Apontamos, nesse sentido, a abertura a uma escrita implicada pautada na ética, dignidade e compromisso da comunidade acadêmica, envolvendo docentes, discentes e corpo institucional. Como resultado, decorrem daí políticas de conscientização e informação que abrangem critérios

claros, materiais didáticos de qualidade e equipe docente qualificada e disponível para mediar a reflexão e debate sobre o assunto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BECKER, Howard. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**, São Paulo: Hucitec, 1993.

CARVALHO, Vilson (org.) **Interfaces entre Educação a Distância e Educação Ambiental**. Rio de Janeiro: wak, 2014.

LATOUR, Bruno **Jamais Fomos Modernos: Ensaio de Antropologia Simétrica**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

_____ **Ciência em ação. Como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo: UNESP, 2000.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MINAYO, Maria Cecília, **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**, 6ª ed., São Paulo: HUCITEC, Rio de Janeiro: ABRASCO, 1999.

MORAES, Moraes. A ciência como rede de atores: ressonâncias filosóficas. In: **Revista História, Ciências, Saúde** — Manguinhos, vol. 11(2): 321-33, maio-ago. 2004.

RODRIGUES, Heliana de B. C. A história oral como intercessor – em favor de uma dessujeição metodológica. In: **Revista Estudos e pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, Ano 10, N. 1, p. 190-203, 1º quadrimestre de 2010. <<http://www.revispsi.uerj.br/v10n1/artigos/pdf/v10n1a13.pdf> >

SANTOS, Boaventura S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**, Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Carlinho e MORAES, Rosana. **Tecnologia Educacional no Contexto Escolar: Contradições, Desafios e Possibilidades**, 2009. Site: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2085-8.pdf>> Acessado em: 09/04/2014.

SILVA, M. Internet na Escola e Inclusão. In: **Tecnologias na Escola**. Portal MEC, 2007. Pp. 62-68. Site: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf>. Acessado em: 10/03/2014.

MORAES, Maria. **Educar na Biologia do Amor e da Solidariedade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.