

O ensino da metodologia da pesquisa científica – entrelaçando modalidades, metodologias e cenários de ensino-aprendizagem

Christine Barbosa Bettyⁱ

Iraní Ferreira-Gerabⁱⁱ

Otília Maria Lúcia Barbosa Seiffertⁱⁱⁱ

Sandro Natalicio Prudêncio^{iv}

Resumo

Este artigo tem por objetivos refletir sobre a experiência da disciplina Metodologia da Pesquisa Científica no Ensino Remoto Emergencial (ERE) e o seu retorno à modalidade presencial, bem como sistematizar as lições apreendidas. Apresenta uma narrativa reflexiva, destacando os períodos pré/trans e quase pós-pandemia. Os fundamentos da disciplina estão alicerçados nos princípios da pedagogia crítica com ênfase no diálogo, na produção colaborativa, na autonomia, na criticidade, na curiosidade, na criatividade, no fortalecimento da relação prática-teoria e na relação instituição formadora e sociedade. A reflexão revelou um futuro promissor com o aprimoramento das TDICs, sua incorporação às práticas pedagógicas e a consolidação dos pressupostos adotados, embora permaneçam desafios como a equidade de acesso às tecnologias.

Palavras-chave: metodologia científica; formação do pesquisador; ensino remoto emergencial; metodologias ativas; mestrado profissional.

The teaching of scientific research methodology - interlacing modalities, methodologies and teaching-learning scenarios

Abstract

This article aims to reflect on the moments and movements of the discipline Scientific Research Methodology for Emergency Remote Teaching - ERE and its return to the face-to-face modality, as well as to systematize the lessons learned. A reflective narrative is presented, highlighting the pre/trans and almost post-pandemic periods. The foundations of this subject are based on the principles of the critical pedagogy with an emphasis on dialogue, collaborative production, autonomy, criticality, curiosity, creativity, strengthening of the practice-theory relationship and the relationship between educational

ⁱ Doutora em Educação. Técnica em Assuntos Educacionais no CEDESS/UNIFESP e docente colaboradora no Mestrado Profissional no Ensino em Ciências da Saúde – UNIFESP. E-mail: cbbetty@unifesp.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5438-5095>.

ⁱⁱ Doutora em Ciências e docente do Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde (CEDESS) na Universidade Federal de São Paulo. E-mail: irani.silva@unifesp.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6176-9700>.

ⁱⁱⁱ Doutora em Psicologia da Educação, docente aposentada e colaboradora do Mestrado Profissional Ensino em Ciências da Saúde da Universidade Federal de São Paulo. E-mail: o.seiffert@unifesp.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8994-1469>.

^{iv} Doutor em Educação Física. Técnico em assuntos educacionais no CEDESS/UNIFESP e docente colaborador no Mestrado Profissional Ensino em Ciências da Saúde/UNIFESP. E-mail: snprudencio@unifesp.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7287-4861>.

institution and society. The reflection revealed a promising future with the improvement of DTICs, their incorporation into the pedagogical practices and the consolidation of the foundations adopted, although challenges such as equal access to technologies remain.

Keywords: *scientific methodology; researcher training; emergency remote teaching; active methodologies; professional master's degree.*

La enseñanza de la metodología de la investigación científica – entrelazamiento de modalidades, metodologías y escenarios de enseñanza-aprendizaje

Resumen

Este artículo tiene por objetivos reflexionar sobre la asignatura Metodología de la Investigación Científica para la Enseñanza Remota de Emergencia - ERDE e su retorno a la modalidad presencial, así como sistematizar las lecciones aprendidas. Se presenta una narrativa reflexiva, destacando los períodos pre/trans y casi post pandemia. Los fundamentos de la asignatura están basados en los principios de la pedagogía crítica con énfasis en el diálogo, la producción colaborativa, la autonomía, la criticidad, la curiosidad, la creatividad y el fortalecimiento de la relación práctica-teoría en la relación institución formadora y sociedad. Esta reflexión reveló un futuro promisorio con la mejora de las TDICs, su incorporación a las prácticas pedagógicas y la consolidación de los fundamentos adoptados, pero quedan desafíos con el acceso equitativo de las tecnologías.

Palabras clave: *metodología científica; formación de investigadores; enseñanza remota de emergencia; metodologías activas; máster profesional.*

1 A FORMAÇÃO DE PESQUISADORES (AS) EM UM MESTRADO PROFISSIONAL

A formação de profissionais para o ensino em saúde tem sido objeto de reflexões e de políticas indutoras, visando superar os desafios que envolvem as diversas vertentes de sua atuação: formação inicial de profissionais de saúde, formação no contexto da atuação nos diversos equipamentos e serviços de saúde e educação como estratégia para a promoção da saúde da população.

Neste sentido, a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), desde 1996, destaca-se por ter consolidado um espaço em sua estrutura acadêmica voltado para o binômio educação e saúde – o Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde (CEDESS), com as intencionalidades de desenvolver a pluralidade do binômio saúde e educação e contribuir para a formação de profissionais da saúde, orientado pelos princípios do Sistema Único de Saúde (SUS) e fundamentos da pedagogia crítica (Batista, *et al.*, 2021). Entre suas atividades, insere-

se o Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências da Saúde – Mestrado Profissional, implantado em 2003, que se desenvolve via três Linhas de Pesquisa: Avaliação, Currículo, Docência e Formação em Saúde; Educação Permanente em Saúde; e Educação em Saúde na Comunidade. O perfil do egresso prevê o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos que possibilitem: planejar, implementar e avaliar ações educativas inovadoras no seu espaço profissional; produzir conhecimento sobre o Ensino em Ciências da Saúde a partir da problematização de suas práticas; e realizar avaliação contínua, crítica e transformadora de suas práticas cotidianas no Ensino em Ciências da Saúde.

No escopo desse Programa, o campo do "Ensino das Ciências da Saúde" configura-se de práticas e produção de conhecimento que interconecta diferentes saberes. Envolve tanto as chamadas ciências básicas (Bioquímica, Fisiologia, Histologia, Genética, Microbiologia, dentre outras), como os campos específicos de atuação profissional em saúde (Medicina, Enfermagem, Odontologia, Nutrição, Biologia, Fonoaudiologia, Biomedicina, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Psicologia, Educação Física, Farmácia, Saúde Coletiva, Serviço Social e Medicina Veterinária) e a Educação (Batista *et al.* 2021).

Um marco importante da modalidade do Mestrado Profissional é que, além da Dissertação, deve ser desenvolvido um Produto Técnico-Tecnológico (PTT) ou Processo Educacional (PE) a ser aplicado em um contexto real, resultante de uma pesquisa orientada pela necessidade do cenário de prática do(a) mestrando(a). Para essa produção, a aprendizagem do método científico, como estruturante da análise crítica e propositiva da realidade, é um dos eixos importantes da formação. Nesse sentido, a disciplina Metodologia da Pesquisa Científica é uma unidade curricular (UC) dentre as obrigatórias a serem cursadas pelos(as) mestrandos(as). Sua carga horária total é de 60 horas, distribuídas ao longo do primeiro ano de ingresso de forma presencial.

Com a suspensão das atividades didáticas decorrentes da pandemia de Covid-19, foi necessário adaptar a proposta para o Ensino Remoto Emergencial (ERE) de forma a assegurar equidade com condições didático-pedagógicas adequadas para a formação dos(as) mestrandos(as).

Reconhecemos que a pandemia de Covid-19 desencadeou uma tragédia sanitária no Brasil que causou a fatalidade de inúmeras mortes desnecessárias e a agudização das desigualdades sociais, em ambos os casos devido às contradições, ao negacionismo, e aos

atrasos nas políticas públicas de saúde. Esse cenário demandou uma reorganização do processo educativo nos diversos níveis e modalidades de ensino, com o desenvolvimento de muitas ações pelos(as) professores(as). Por isso, faz-se necessário refletir sobre esse processo de transição e reconstrução da modalidade do ensino presencial para o ERE, bem como sistematizar as experiências no sentido de apreender o conhecimento produzido e suas distintas trajetórias, além de contribuir para que não se percam as aprendizagens decorrentes desse período.

Este artigo tem por objetivos refletir sobre os momentos e movimentos da disciplina Metodologia da Pesquisa Científica para o ERE e, com a atenuação das medidas de isolamento social, o seu retorno à modalidade presencial, bem como sistematizar as lições apreendidas de forma a iluminar perspectivas futuras, tanto para o aprimoramento dessa UC quanto para o campo da educação mediada pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

A apresentação da trajetória da disciplina de Metodologia Científica é construída por uma narrativa reflexiva, marcada pela nossa interpretação sobre a experiência. Reconhecemos, conforme argumenta Paiva (2008, p. 262), que esse processo, ao implicar na recapitulação de fatos vividos, faz parte da biografia do narrador (nós pesquisadores), por conseguinte, “é avaliado emocional e socialmente, transformando-se em experiência”.

Para a narrativa da experiência vivida consideramos os períodos pré/trans e quase pós-pandemia, que têm sido marcados, do ponto de vista de nosso trabalho docente, pela atuação crítica e propositiva. Iniciamos com os fundamentos que orientam nossos passos na arquitetura da disciplina para logo depois narrar a experiência em três momentos históricos distintos: o primeiro consiste no delineamento progressivo desta disciplina desde a sua concepção à configuração adotada antes da pandemia como desdobramento do movimento de constante avaliação e aprimoramento. O segundo, com a adoção do ERE pela instituição, a partir de março de 2020, quando fomos forçados(as) a desbravar novos caminhos na construção do ensino e da aprendizagem na disciplina. E o terceiro momento, ocorrido a partir de março de 2022, com o retorno gradativo às atividades didáticas presencialmente na instituição, diante dos movimentos resultantes da atenuação da pandemia. Finalizamos com uma síntese a respeito do despertar da nova história quando nos questionamos que caminhos queremos para o futuro.

2 FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS

A arquitetura de qualquer processo educativo ancora-se em fundamentos pedagógicos que constituem a bússola de sua trajetória. Em se tratando da experiência em foco, faremos a discussão dos pressupostos básicos do modelo de currículo, do processo de ensino-aprendizagem, e do papel do(a) educador(a) e do(a) educando(a) incorporados na organização e dinâmica das UCs do Mestrado Profissional. Importante destacar que no contexto desse curso os caminhos percorridos têm buscado superar as perspectivas pedagógicas tecnicistas com vistas a favorecer uma formação alicerçada nos princípios da pedagogia crítica em conformidade com o diálogo, a produção colaborativa, a autonomia, a criticidade, a curiosidade, a criatividade, o fortalecimento da relação prática-teoria e a relação instituição formadora e sociedade.

Portanto, quando se leva em conta a finalidade desse Mestrado Profissional - formar educadores(as) e pesquisadores(as) no campo do Ensino em Ciências da Saúde – reconhecemos que

[...] nós somos responsáveis pela formação que produzimos. Limitados, discursivamente subjetivados, inseridos em relações de poder assimétricas, mas ainda assim responsáveis. Este é nosso fazer, nosso contexto, se assim preferirem, nosso espaço de aposta na formação docente que seja capaz de quem sabe, produzir outras significações do mundo mais abertas, mais solidárias, mais dispostas a trabalhar por (criar) algum sentido de justiça social, liberdade e democracia (Lopes; Borges, 2015, p. 504).

Dessa perspectiva, valoriza-se a formação do pesquisador(a) por considerar que a capacidade de análise crítica da realidade e a produção de conhecimentos são indispensáveis para responder às necessidades e aos problemas de distintos contextos sociais, cujas respostas podem se concretizar via intervenções transformadoras sustentadas em evidências científicas. A formação de pesquisadores(as) constitui processo pelo qual os(as) aprendizes desenvolvem competências e adquirem conhecimento para realizar pesquisa e também analisar criticamente a realidade para a tomada de decisão. Para tanto, devem ter o domínio de fundamentos teórico-epistemológicos do campo científico de atuação, dos métodos, e dos aspectos éticos implicados no processo de investigação. Por isso, conhecer experiências de formação de pesquisadores(as) e seus respectivos pressupostos mostra-se relevante e necessário.

Entre as várias correntes curriculares, o “currículo baseado na prática/práxis”, tem orquestrado o desenvolvimento da organização curricular do nosso Mestrado Profissional. Há o reconhecimento que o ponto de partida das UCs deve considerar as inquietações e problemas dos distintos cenários de práticas dos(as) mestrandos(as) e também àqueles que mobilizam o compromisso dessa formação pós-graduada. Nessa concepção, a “práxis”, palavra grega originada do verbo *pattein* - agir, constitui eixo estruturante da formação. É compreendida como “categoria central da filosofia que se concebe a ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação” (Vázquez, 1977, p. 5). Por conseguinte, implica na integração prática-teoria que se move em direção ao agir transformador na sociedade, seu real sentido de “ser”.

A partir desse entendimento, no contexto formativo é essencial valorizar: um ambiente colaborativo, crítico, criativo, que mobilize o confronto de informações, conhecimentos e posicionamentos; a autonomia; o desenvolvimento de habilidades para a compreensão e resolução de problemas e o enfrentamento de desafios do mundo do trabalho e da sociedade; e o senso de pertencimento. É importante possibilitar condições para o desenvolvimento de práticas transformadoras, tanto para o(a) educando(a) e o próprio espaço de trabalho e/ou social em que se encontra inserido(a), e também ao(à) educador(a) envolvido(a) na atividade educativa. Portanto, assumimos que essa bússola potencializa os(as) educandos(as) no ambiente de tarefas desafiadoras e significativas, o interesse pelo conteúdo acadêmico e a capacidade de articular prática-teoria.

Essa dinâmica curricular favorece a aprendizagem significativa, a aprendizagem autorregulada e a aprendizagem ativa. A aprendizagem significativa constitui a interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, sendo não literal e não arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o(a) aprendiz e os conhecimentos prévios obterem novos significados ou maior estabilidade cognitiva. Em vista disso, deve-se, obrigatoriamente, criar condições para que os(as) educandos(as) possam articular os novos conhecimentos às suas experiências e repertório, percebendo a valorização de seus saberes e cultura no processo formativo. Os(as) educandos(as) podem atribuir significados relevantes para processar a sua aprendizagem, desde que com a predisposição de aprender (Moreira, 2010).

A aprendizagem autorregulada se refere às possibilidades que a pessoa tem para regular os aspectos de seu pensamento, motivação e comportamento durante o processo de aprendizagem. Entende-se que a organização do currículo induz a aprendizagem dos(as) educandos(as), afinal define os papéis dos(as) participantes do processo, as atividades, e o tempo previsível de dedicação ao estudo. Nesse processo, os(as) educandos(as) assumem papel ativo para aprender. Isso significa que são reconhecidos(as) como construtores(as) de seus próprios significados, motivos, objetivos, método e estratégias, planejamento e gestão do tempo, e a organização do ambiente, levando em conta informações, conhecimentos científicos disponíveis e seus repertórios, experiências e percepções pessoais (Torenbeek *et al.* 2013; Bail *et al.*, 2008).

A aprendizagem ativa, ao constituir-se uma oposição à aprendizagem passiva, bancária e baseada na transmissão, é processada pela postura ativa do(a) educando(a) para problematizar acerca da realidade, sentir a curiosidade indagadora, solucionar problemas e desenvolver projetos (Freire, 2015). Dessa maneira, criam-se significativas oportunidades para a construção do conhecimento e o desenvolvimento de competências relevantes para a área profissional de formação.

Admitimos que esses fundamentos podem ser concretizados via estratégias pedagógicas que favoreçam o protagonismo do(a) educando(a). Considerando que o conhecimento é construído pela ação do indivíduo sobre a realidade de forma colaborativa, dialógica e crítico-reflexiva, educador(a) e educando(a), como sujeitos do processo educacional, precisam assumir seus papéis de corresponsáveis na construção e sustentabilidade de uma formação transformadora (Freire, 2015).

Nessa direção, nos orientamos pelo argumento de Freire (2015, p. 28):

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “do-discência” –

docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico.

Neste sentido, este ciclo pode ser assumido como um pressuposto importante, tanto para a aprendizagem em si dos conteúdos teórico-conceituais quanto para a formação de um egresso que terá na pesquisa o eixo estruturante de sua análise crítica e transformadora dos cenários de prática profissional e/ou das práticas pedagógicas.

A adoção das TDICs neste processo ocorreu progressivamente ao longo do tempo, de acordo com a necessidade diante dos objetivos de aprendizagem propostos e das estratégias pedagógicas delineadas. Em consonância com Soffner (2021), entendemos que esta incorporação não deve promover, por si só, uma maior aprendizagem pelos(as) participantes caso não sejam levados em conta os fundamentos pedagógicos subjacentes às práticas educativas.

Além disto, é preciso considerar que a maioria dos recursos tecnológicos utilizados para o ensino durante a pandemia não foi na sua origem concebida para o uso pedagógico, o que exigiu a adequação de sua estrutura ao que se pretendia alcançar. Da mesma forma, as TDICs não podem ser compreendidas apenas como ferramentas, pois a sua incorporação nos distintos contextos pode transformar as práticas sociais. Por exemplo, os aplicativos de comunicação rápida pelos dispositivos móveis têm transformado sobremaneira a interação entre os indivíduos. Assim, buscamos adotar uma perspectiva crítica e atenta quanto aos seus potenciais e seus limites.

Outro ponto de destaque necessário é a diferenciação entre a educação à distância (EAD) e o Ensino Remoto Emergencial (ERE) que foi adotado devido à suspensão das atividades didáticas nas instituições de ensino. A EAD é uma modalidade de ensino que implica organização curricular, institucional e de recursos humanos e materiais adequados para a sua ocorrência e que é regulada por legislação específica. Já o ERE, foi adotado diante de uma emergência sanitária sem que houvesse tempo para a migração do ensino presencial para o EAD. E se configurou de diferentes formas, nem sempre com a adoção das TICs, como ocorreu na entrega de materiais escolares às famílias que não possuíam acesso à internet (Goedert & Ardt, 2020).

3 O ENSINO DA METODOLOGIA CIENTÍFICA ANTES, DURANTE E APÓS O ERE

3.1 Primeiro Momento

A disciplina de Metodologia da Pesquisa Científica inicia sua história, em sua primeira versão, quando o Programa de Pós-Graduação Ensino em Ciências da Saúde realiza a matrícula de sua primeira turma há 20 anos. Desde então, o mestrado profissional segue estimulado pelo progresso conquistado por essa modalidade de ensino e apoiado pela própria Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), sempre buscando aprimorar sua orientação pedagógica de forma a manter-se atualizada e, ao mesmo tempo, inovadora.

Ao longo dos seus anos de história é possível destacarmos três momentos marcantes da disciplina, que se entrelaçam ancorados em seus fundamentos pedagógicos, mas sempre com o mesmo objetivo de promover a construção de conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento de projetos de pesquisa científica no campo do ensino em ciências da saúde.

Em seu primeiro momento, apesar do mestrado estar apenas iniciando sua trajetória, a disciplina, assim como outras do próprio programa, nasce trazendo as contribuições da experiência inovadora da pós-graduação *lato sensu* ofertada pelo CEDESS ancorada na metodologia do Ensino-Aprendizagem Baseado em Problemas (ABP). Assim, a metodologia da pesquisa, desde sua primeira edição, valoriza a metodologia ativa, proporcionando ao discente o papel de coautor de sua formação acadêmica científica.

Ao longo desse período, a disciplina continuou sendo trabalhada por uma equipe docente que, como sempre acontece no CEDESS, buscava continuamente promover o uso de estratégias desafiadoras que explorassem o desenvolvimento de novas habilidades e a criatividade de seus alunos. Dessa forma, foram adotadas três importantes inovações.

A primeira delas foi implantada em 2016 tendo sido inspirada na experiência desenvolvida em 2011 no Mestrado Profissional Ensino em Ciências da Saúde - Região Norte, que adotou um desenho inovador no formato da disciplina, empregando módulos organizados com encontros presenciais em dois dias e atividades prévias e posteriores assíncronas com produções específicas a cada tema abordado (Gerab, *et al.*, 2012). Assim, embora sua oferta fosse na modalidade de ensino presencial, a disciplina passou a contar com momentos de estudos autodirigidos, mesclando diversas estratégias de ensino em momentos intercalados de

encontros presenciais com estudos individuais, e atividades em pequenos grupos a distância. Ainda nesse mesmo ano, o uso de ferramentas digitais foi inserido no contexto da disciplina, como complemento de espaços de interação, e destacamos o uso de um Blog da disciplina.

Foi a partir de 2018, entretanto, que a equipe docente propôs o desafio de incluir mais uma inovação e dessa vez na participação ativa dos(as) mestrandos(as), por meio da inclusão de uma série de atividades de aplicação do conteúdo trabalhado, propiciando experimentar de forma colaborativa cada momento de construção do conhecimento.

Os módulos da disciplina, organizados em dois semestres ao longo do primeiro ano do MP, são: estrutura e organização do projeto de pesquisa, pressupostos epistemológicos da pesquisa no ensino em saúde, revisão e organização da literatura, delineamento de pesquisa mais frequentes na área, critérios de amostragem quantitativa e qualitativa, estratégias para a produção de dados e introdução à análise de dados quantitativos e qualitativos.

Cada módulo ocorre a partir de estudo prévio em momento de estudos autodirigidos pré-modulo, seguido de momentos presenciais de aplicação do conhecimento e finalizando com atividade para consolidação da aprendizagem.

3.2 Segundo Momento

O formato descrito acima foi sendo aprimorado até que o contexto histórico marcado pela pandemia de Covid-19 surgiu e passou a exercer uma influência de maneira decisiva em nossas concepções de mundo e, inevitavelmente, na própria disciplina. Dava-se início o segundo momento da disciplina de Metodologia Científica no MP Ensino em Ciências da Saúde, dessa vez a inovação foi imposta pelas circunstâncias, forçando a todos e todas à adoção da modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Apesar da imposição trazida pela pandemia de Covid-19 ao ensino no mestrado profissional, é possível observar que o trabalho realizado pela equipe docente da disciplina e seus mestrandos(as) sofreu um impacto possível de ser superado, respeitando os limites impostos pela falta de presencialidade, graças ao histórico de aprendizados construídos ao longo de anos de trabalho com a aplicação de experiências inovadoras envolvendo os diversos aspectos estruturantes da disciplina, desde seu planejamento e avaliação participativos,

passando pelo uso de metodologias ativas e colaborativas envolvendo todos e todas agentes da disciplina ao uso de ferramentas e tecnologias as mais diversas, sempre valorizando, estimulando e respeitando a autonomia de docentes e discentes no desempenho do trabalho coletivo.

Com a adoção do ERE, a gestão do programa de pós-graduação evidenciou a necessidade de se adaptar o calendário às possibilidades de participação dos(as) mestrandos(as), diante do relato de que as atividades profissionais haviam sofrido alterações_uma vez que a maioria dos(as) participantes atuava nos equipamentos de saúde e/ou educação que foram muito impactados com a pandemia. Outra preocupação foi oferecer sessões para ambientação referente ao uso dos recursos tecnológicos adotados para viabilizar a oferta de disciplinas.

Quanto à reordenação da disciplina de Metodologia da Pesquisa, foi necessário um movimento de replanejamento que, embora não representasse alterações no conteúdo em si, resultou na modificação da estrutura geral dos módulos, indo além da mera transposição do que era presencial para *online*. Esses foram organizados em atividades mediadas em ambiente virtual de aprendizagem de forma assíncrona e síncrona, privilegiando estratégias e recursos diversificados orientados pelos objetivos de aprendizagem e pressupostos pedagógicos adotados. Os encontros síncronos, via aplicativos de videoconferências, eram realizados para a consolidação do conhecimento a partir do compartilhamento das produções, resolução de questões, fechamento do módulo em andamento e apresentação do próximo.

Importante destacar que tanto durante a mediação dos períodos assíncronos quanto principalmente nos encontros síncronos, foram abertos espaços para o diálogo sobre os desafios pessoais e profissionais decorrentes da pandemia. Especialmente na Metodologia da Pesquisa, aos poucos, foram sendo adotados momentos de diálogo aberto no início e no final dos encontros síncronos, conforme as demandas do dia.

Na realização das atividades mediadas pelas tecnologias digitais no ambiente virtual de aprendizagem, foi possível a realização de atividades assíncronas com a inclusão de ferramentas de interação como, por exemplo, a construção coletiva de um mural colaborativo digital no módulo de projeto de pesquisa e a construção de uma apresentação por pequenos grupos com síntese dos conhecimentos construídos nesse módulo, o qual poderia ser consultado no futuro por seus integrantes. Com esses exemplos, podemos observar como essa modalidade de ensino favoreceu a interação entre mestrandos(as) em tempo e lugares distintos.

A interação por meio de ferramentas digitais do ambiente virtual de aprendizagem também foi diversificada nos encontros síncronos quando foi possível a realização de discussões coletivas com a participação de todos e todas simultaneamente, assim como a discussão em pequenos grupos com retorno para o coletivo.

Em alguns momentos o ensino remoto impôs limitações que tiveram que ser superadas com criatividade, como no módulo de coleta de dados quando os grupos, na atividade de aplicação de conhecimentos, tiveram que experimentar o uso de ferramentas digitais no processo de construção e execução de instrumentos de coleta de dados e informações, tais como a realização de grupo focal e entrevista aberta. Essas experiências, para a maioria, acabaram por se tornar reveladoras de novas formas de fazer pesquisa.

Apesar de muitos desafios impostos pelo ensino remoto, é possível observar, por meio da narrativa reflexiva, atividade final da disciplina, que, mesmo nessa modalidade de ensino, a equipe docente e seus alunos(as) conseguiram assegurar alguns diferenciais, como os(as) próprios(as) discentes apontaram: a construção de conhecimentos dos conteúdos de metodologia da pesquisa de forma aplicada, na qual a aprendizagem significativa é concretizada; a frequência de atividades práticas, num constante “colocar a mão na massa”, de forma que os mestrandos(as) possam conectar suas experiências do contexto de seus trabalhos com as atividades realizadas, consolidando os preceitos da proposta do mestrado profissional; e ainda a percepção da dimensão colaborativa do(a) pesquisador(a) vivenciada, onde a maior parte das atividades propostas em pequenos grupos promove uma quebra de paradigma que pressupõe que a pesquisa seja algo solitário.

3.3 Terceiro Momento

É impossível não se levar em conta que a volta a um cenário anterior de interação sócio-afetiva-cultural, em nosso caso à presencialidade do ensino no mestrado profissional, traz consigo as marcas deixadas por novas experiências vividas em outros ambientes mediados por outras tecnologias de comunicação e de aprendizagem, com as quais a maioria da comunidade acadêmica estava pouco familiarizada. Partindo dessa premissa, ao retornarmos ao formato presencial, no primeiro semestre de 2022, todos nos percebemos em condições distintas

daquelas pré-pandêmicas. Novas reflexões, conhecimentos e saberes participavam agora de nossa constituição como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

Antes de outras coisas, é importante dizer que os contatos iniciais neste novo momento nos colocaram com muita força diante de diferentes sentidos e significados presentes nos relatos emocionados e nas expectativas que envolviam o reencontro frente a frente em sala de aula. Um caldeirão de emoções e sentimentos veio à tona. Por um lado, percebidos alegremente como superação no enfrentamento corajoso dos desafios da pandemia e de se ter chegado até ali para continuar a jornada, por outro, marcados como recordações tristes de tantos sofrimentos e perdas. Mas, enfim, fomos capazes de trazer também lições e novos conhecimentos a partir das mudanças e desafios que foram sendo colocados, em muitos momentos, compulsoriamente, ao longo da trajetória da disciplina, para a continuidade de nosso ser/fazer pesquisadores (as) e profissionais. No entanto, aqui é importante destacar que nem todos(as) os(as) discentes estavam retornando, pois uma turma de pós-graduandos(as) ingressou no MP em plena pandemia e no início de 2022 teve seu primeiro dia de encontro presencial justamente nessa disciplina. Esse encontro foi marcante e, certamente, ficará na memória de todos(as) nós que participamos.

Nesse terceiro momento, com a volta ao modo presencial, não ocorreram mudanças na estrutura anterior de composição do conteúdo dos módulos e sua sequência. Outro aspecto que se manteve na proposta, e que vinha sendo aprimorado desde antes da pandemia, foi a articulação e complementaridade entre as atividades de ensino e aprendizagem no modo presencial e o uso de TDICs, haja vista as avaliações positivas já realizadas sobre as contribuições dessa integração entre as duas modalidades ao alcance dos objetivos de formação almejados. Observou-se ainda que os recursos disponíveis em ambientes virtuais de aprendizagem puderam ser mantidos como ferramentas agregadoras de valor ao desenvolvimento dos(as) mestrandos(as). A título de exemplo, podemos citar os encontros para estudos e elaboração de trabalhos em pequenos grupos nos períodos pré-módulos, que foram facilitados em sua execução e enriquecidos no seu aproveitamento com a utilização de aplicativos para reuniões virtuais e para elaboração de trabalhos e apresentações de forma colaborativa em tempo real.

Outra contribuição didático-pedagógica importante, elaborada a partir da implementação do ERE e mantida no pós-pandemia, é a criação de um ambiente virtual de

aprendizagem, por meio do qual ocorre a comunicação entre docentes e discentes, ou entre esses com seus grupos de trabalho e demais colegas para troca de experiências, orientações e socialização de materiais pesquisados e produzidos, em preparação para os encontros presenciais e estudos complementares. Nesse ambiente são disponibilizados o plano da disciplina, um canal de comunicação, as orientações das atividades a serem realizadas individual ou coletivamente, as referências bibliográficas e um Saiba Mais.

Encontramos, em algumas das narrativas solicitadas aos (às) discentes, apontamentos que destacam a ampliação das possibilidades de aprendizagem por meio das trocas nos grupos e entre os grupos mediadas por recursos tecnológicos que contribuíram, segundo eles(as), para mobilizar a criatividade, despertar o interesse e trabalhar a autonomia e independência no processo de ensino e aprendizagem. Como parte desses resultados, podemos verificar o reflexo dessa qualidade nas atividades desenvolvidas na disciplina.

Assim, como nos momentos anteriores da disciplina, observamos que foi possível também no retorno ao ensino presencial, manter o foco das ações educativas na promoção da aprendizagem significativa, autorregulada e ativa dos(as) mestrandos(as). Isso decorre de que todos os movimentos de reestruturação de conteúdos, objetivos e métodos realizados, bem como a inclusão de TDICs ao contexto de ensino foram sempre refletidos à luz dos fundamentos teóricos da proposta curricular para a UC de Metodologia da Pesquisa Científica e do próprio mestrado.

4 LIÇÕES APREENDIDAS... PERSPECTIVAS PARA O FUTURO

A decisão de resgatar e compartilhar a experiência recente da disciplina Metodologia da Pesquisa Científica implicou na escolha da narrativa reflexiva por nos permitir rever, ressignificar e retratar a nossa trajetória que foi construída com os(as) mestrandos(as), com marcas e ecos de distintos “contextos” e “tempos”. Ao considerarmos as reflexões de Rocha (2008, p. 102), reconhecemos que

Enquanto forma de saber, a experiência humana resulta da importante aprendizagem da vida. De fato, ninguém desconhece que a vida é uma contínua e inacabada forma de aprendizagem. Enquanto vivemos, estamos sempre aprendendo e a tarefa de aprender, na vida e com a vida, é uma tarefa

que não termina nunca. Viver, em última análise, talvez não seja outra coisa senão isso. Vive-se aprendendo, e aprende-se vivendo. [...] a palavra experiência quer dizer: 'vencer dificuldades', 'superar obstáculos', 'abrir novas perspectivas' e, por conseguinte, enriquecer-se e fortificar-se na luta e no sofrimento com que nos deparamos na vida.

Então, que lições foram possíveis apreender da experiência e do pensar criticamente sobre o vivido?

- Os processos de amadurecimento e aprimoramento da disciplina até o momento ratificam que os fundamentos conceituais da organização curricular do nosso Mestrado Profissional constituem âncoras que fortalecem a prática/práxis, como eixo estruturante do fazer pedagógico, e potencializam o protagonismo dos(as) mestrandos(as).

- Os saberes que construímos ao longo da experiência, sobretudo no período de transição para o ERE e de retorno à modalidade presencial, sinalizam que conseguimos redesenhar a disciplina apesar das limitações pedagógicas emergentes no processo de ensino-aprendizagem.

- O enfrentamento dos desafios impostos pela pandemia de Covid-19, no campo do ensino em saúde, revelou que o diferencial às exigências de mudanças e transições de estratégias didático-pedagógicas é a perspectiva pedagógica. Construímos um espaço formativo colaborativo, criativo e receptivo à avaliação permanente das ações, produções e desempenhos. O “como” foi definitivamente arquitetado pelos fundamentos pedagógicos.

- O balanço entre as experiências vividas no ERE e no ensino presencial nos ajudou a fortalecer a ideia que se pode estabelecer entre a interação remota e a presencial uma complementaridade muito rica para o processo ensino-aprendizagem em ensino em ciências da saúde, desde que a criticidade e os pressupostos e princípios teórico-metodológicos do projeto educacional sejam sempre os critérios norteadores das escolhas realizadas.

- A aplicação de metodologias ativas com o auxílio das TDICs favoreceu a concretização das aprendizagens significativa e ativa, pela frequência de atividades práticas, num constante “colocar a mão na massa”, e a vivência da dimensão colaborativa inerente às atividades investigativas do(a) pesquisador(a). Tais processos potencializaram aos(às) mestrandos (as) conectar suas experiências do contexto de seus trabalhos com as atividades realizadas, consolidando os preceitos da proposta do mestrado profissional. Ademais,

contribuíram para o próprio desenvolvimento das práticas pedagógicas do grupo de docentes que se percebe em construção.

Vislumbramos um futuro promissor para o ensino em saúde com a incorporação das TDICs às práticas pedagógicas, uma vez que estão em constante aprimoramento e resultam em possibilidades não pensadas na sua criação. Os (as) discentes vivenciaram experiências diversas que poderão ser apropriadas em suas práticas e as (os) docentes, além de revisitar e consolidar os pressupostos pedagógicos adotados, superaram um contexto desafiador com criatividade e otimismo. Permanecem os desafios da equidade no acesso às TDICs e da infraestrutura institucional necessária para a sua implementação.

REFERÊNCIAS

- Alducin-Ochoa, Juan Manuel; Vázquez-Martínez, Ana Isabel. Hybrid Learning: An Effective Resource in University Education? **International Education Studies**, v. 9, n. 8, p. 1, jul. 2016. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1110170>. Acesso em: 22 mar. 2023.
- Andrade, Maureen Snow. Teaching Online: A Theory-based Approach to Student Success. **Journal of Education and Training Studies**. v. 3, n. 5, p. 1-9, may, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/281247947_Teaching_Online_A_Theory-based_Approach_to_Student_Success. Acesso em: 22 mar. 2023.
- Bail, Frederick T., Zhang, Shuqiang, Tachiyama Gary T. Effects of a Self-Regulated Learning Course on the Academic Performance and Graduation Rate of College Students in an Academic Support Program. **Journal of college Reading and Learning**. v.39, n. 1, p. 54-73, jul. 2008. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ816620>. Acesso em: 22 mar. 2023.
- Batista, Nildo Alves; Jurdi, Andréa Perosa Saigh; Carnut, Leonardo; Uchôa-Figueiredo, Lúcia da Rocha; Poletto, Patricia Rios; Rossit, Rosana Aparecida Salvador; Batista, Sylvia Helena Souza da Silva. Programa de Mestrado Profissional Ensino em Ciências da Saúde: aprendizagens em perspectivas. In: Seiffert, Otilia Maria Lúcia Barbosa, Rossit, Rosana Aparecida Salvador (orgs.) **Saúde-Educação e os 25 anos do Cedess: sentidos e significados das caminhadas dialógicas**. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo /Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde, 2021. p. 47-74.
- Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- Freitas, Adenisia Alves de. O Homem e a História na *Filosofia da Práxis* de Adolfo Sánchez Vázquez. **Fato & Versões Revista de História**, Mato Grosso do Sul, v. 5, n. 10, 2013. p. 1-10, jul. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/fatver/article/view/1296/822>. Acesso em: 22 nov. 2023.

Gerab, Irani Ferreira da Silva; Sonzogni, Maria Cecília; Seiffert, Otilia Maria Lúcia Barbosa; Conde, Simone Regina Souza da Silva (orgs.) Metodologia da Pesquisa. *In: Coletânea Mestrado Profissional Ensino em Ciências da Saúde – Região Norte / Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde – CEDESS*. Universidade Federal de São Paulo. 2012. Disponível em: http://www2.unifesp.br/centros/cedess/mestrado/cadernos_mpnorte/caderno_mpn03.pdf. Acesso em: 03 abr. 2023.

Goedert, Lidiane; Ardt, Klalter Bez Fontana. Mediação pedagógica e educação mediada por tecnologias digitais em tempos de pandemia. *Criar Educação*, Criciúma, v. 9, n. 2, 2020 p. 104-121, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/6051/5402>. Acesso em: 22 nov. 2023.

Lopes, Alice. Casimiro.; Borges, Verônica. Formação Docente, um projeto impossível. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 486-507, jul/set., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/3fndzqkx7vvrGDNc3vWMVq/?lang=pt>. Acesso em: 01 abr. 2023.

Moreira, Marco Antonio. ¿Al final, qué es aprendizaje significativo? *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, n.5, p. 29-56, mar. 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/96956/000900432.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 abr. 2023.

Paiva, Vera Lúcia Meneses de Oliveira. A pesquisa narrativa: uma introdução. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 261-266, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000200001>. Acesso em: 28 ago. 2023.

Rocha, Zeferino. A experiência psicanalítica: seus desafios e vicissitudes, hoje e amanhã. *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 101-116, ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/agora/a/xg3NY7rDRG3jsSWZLTFCYLz/?lang=pt#>. Acesso em: 06 abr. 2023.

Soffner, Renato Kraide. A promessa de Papert: tecnologias digitais, inovação e práticas educativas. *Revista de Ciências da Educação*, Americana, n. 48, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://scholar.archive.org/work/pc6csp7655aatmt3gj4mycvf2q/access/wayback/http://revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/download/939/554>. Acesso em: 04 abr. 2023.

Torenbeek, Marjolein; Jansen, Ellen; Suhre, Cor. Predicting undergraduates' academic achievement: the role of the curriculum, time investment and self-regulated learning. *Studies in Higher Education*, v. 38, n. 9, p. 1393–1406, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/225090166Predicting_undergraduates'_academic_achievement_The_role_of_the_curriculum_time_investment_and_self-regulated_learning. Acesso em: 22 mar. 2023.

Vázquez, Adolfo S. *Filosofia da Praxis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Recebido em: 10/04/2023

Aprovado em: 04/09/2023

Publicado em: 30/11/2023



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.