

A CONDUÇÃO DOS ESTUDANTES PELOS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

Margarida M. Pinheiro

ISCA e CIDTFF, Universidade de Aveiro, Portugal
margarida.pinheiro@ua.pt

Resumo

O Ensino Superior está perante a pressão de um exercício de flexibilidade ao nível das práticas pedagógicas utilizadas pelos seus docentes. No âmbito dos mestrados, a produção de investigação científica é um elemento incontornável no percurso académico dos estudantes. No presente estudo, experiência acumulada entre a teoria e a prática em sala de aula, levou-nos a partilhar, em substância, práticas de algumas das questões que consideramos importantes na condução dos estudantes pelos caminhos da investigação científica: dificuldades dos estudantes ao nível da sua integração no curso, dificuldades na escolha do tema necessário à concretização de uma dissertação, relatório de estágio ou trabalho de projeto, e dificuldades na preparação e escrita de um trabalho académico.

Palavras-chave: Ensino Superior; Práticas Educativas; Mestrado; Investigação Científica; Metodologias Ativas e Colaborativas.

Abstract

Higher Education is facing the pressure of an exercise of flexibility in the pedagogical practices used by its teachers. Within the masters, the production of scientific research is an unavoidable element in the academic path of students. In the present study, the accumulated experience between theory and practice in the classroom led us to share, in substance, practices of some of the issues that we consider important in guiding students along the paths of scientific research: students' difficulties of students in their integration in the course, difficulties in choosing the subject needed to complete a dissertation, internship report or project work, and difficulties in preparing and writing an academic work.



Keywords: Higher Education; Educational Practices; Master's Degree; Scientific Research; Active and Collaborative Methodologies.

Introdução

O Ensino Superior (ES) está a mudar. A mudança revela-se a vários níveis, iniciando-se com alterações de forma relativa aos ciclos de estudos que são oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES), passando por práticas educativas que se querem mais centradas nos estudantes, e terminando com propostas mais abrangentes de avaliação capazes de integrarem a avaliação por pares dentro de pontos de vista colaborativos. A par, e porque não faria sentido de outra forma, assistimos a uma reflexão profunda sobre estes assuntos tanto dos profissionais do ensino como dos decisores políticos (e.g. Aveiro, 2019; Minho, 2019).

Atualmente e de acordo com o que está a ser preparado para o ES, a criação de mestrados integrados fica limitada “aos casos em que a existência de condições mínimas de formação iguais ou superiores a 300 créditos estejam fixadas por diretiva europeia para o acesso ao exercício de determinadas atividades profissionais” (*Decreto-Lei n.º 65/2018 da Presidência do Conselho de Ministros*, 2018, p. 4148). A desagregação entre licenciatura (1.º ciclo) e mestrado (2.º ciclo) permite aos estudantes uma forma mais flexível e complementar de escolherem os seus mestrados. Esta possibilidade que é dada aos estudantes de realizarem o 2.º ciclo numa instituição diferente daquela onde realizaram o 1.º ciclo, arrasta consigo alguns efeitos, nomeadamente: (i) o facto de uma maioria alargada destes estudantes não ter conhecimento anterior dos seus colegas de mestrado; (ii) o facto de um número alargado de estudantes de mestrado apresentarem uma grande indefinição relativa à escolha do tema que será objeto do seu trabalho científico (necessário à conclusão do grau de mestre, e que pode assumir a forma de dissertação, relatório de estágio ou trabalho de projeto); e (iii) o facto de uma também alargada maioria de estudantes não trazer experiência de todo o processo de preparação e escrita de trabalhos científicos. Todos estes aspetos causam, muitas das vezes, sofrimento no estudante e, não raras vezes, desmotivação. Isto, aliado ao facto de que todo o processo de preparação e escrita de um trabalho científico ter uma parte que é muito individual e solitária (essencialmente a parte inicial da organização do documento, da pesquisa



bibliográfica, ou do arranque do próprio processo de escrita), motivou-nos ao presente trabalho: partilhar práticas educativas orientadas para: minimizarem as dificuldades dos estudantes de mestrado ao nível da sua integração no curso, facilitar a escolha do tema necessário à elaboração desse mesmo trabalho académico, e contribuir para a preparação e escrita científica do mesmo.

O artigo encontra-se organizado em vários capítulos. Após a introdução e uma vez feita a contextualização teórica que dá corpo ao estudo, é apresentado o modelo pedagógico que sustenta o trabalho. De seguida apresentamos a partilha de práticas, feita em três tempos. Num primeiro momento são apresentadas algumas atividades orientadas para ajudarem os estudantes a terem uma maior postura de grupo, a conhecerem-se e, portanto, a estarem mais disponíveis para se ajudarem mutuamente nos caminhos comuns que têm de percorrer. Num segundo momento são propostas algumas sugestões capazes de ajudarem os estudantes a gerar e a refinar ideias de investigação. Por fim e num último momento, analisamos alguns pontos que possam facilitar o processo de escrita de trabalhos científicos. O trabalho termina com um capítulo de conclusões, ao qual se segue um conjunto de notas explicativas.

Contextualização teórica

Com o presente capítulo, damos corpo ao quadro conceptual que enforma o trabalho, alinhando-o de acordo com os três tempos acima referidos, e que orientam a apresentação das práticas subsequentes.

Atividades orientadas para o autoconceito e para o grupo

A noção de autoconceito no ES não é um assunto novo e vários autores apresentam diferentes leituras da ideia (e.g. Bong & Skaalvik, 2003). Não sendo o nosso interesse analisar eventuais diferentes perspetivas, adotamos aqui a versão multidimensional proposta pelo modelo, extensivamente validado, de Shavelson, Hubner and Stanton (1976) que assume que cada indivíduo estabelece uma auto-percepção dele próprio em relação a vários domínios. O constructo do conceito forma-se através das experiências de cada indivíduo com o meio envolvente, sendo especialmente influenciado pelos opiniões dos outros que maior significado têm para aquele indivíduo (Bong & Skaalvik, 2003). De uma forma mais específica, a noção de autoconceito a nível académico, refere-se ao conhecimento e às perceções que cada



estudante tem sobre si próprio, em situações de aprendizagem. Este julgamento que cada um faz sobre as competências percebidas sobre o próprio, suporta-se, numa grande parte, em informações sociais comparativas e avaliações refletidas de outras pessoas significativas, ou seja, do grupo com que o estudante trabalha (Bong & Skaalvik, 2003). Assim, revela-se particularmente importante a seleção e posterior realização de atividades orientadas para a promoção do autoconceito do estudante, tendo por base o grupo dos pares em que o mesmo se insere. Uma vez que o objetivo das atividades iniciais é o do conhecimento dos estudantes pelos seus pares e a construção de uma identidade de grupo, são utilizados exercícios de *team building*. De facto e de acordo com Dayer (2015), a utilização deste tipo de atividades institui planos e processo com o objetivo de melhorar o desempenho do grupo.

De entre as várias ofertas que há nesta área, optamos por escolher atividades que cumpram, cumulativamente, os seguintes objetivos: (i) realização de uma ação individual; (ii) discussão entre os pares, sobre a forma de atingirem um objetivo comum; e (iii) realização da mesma ação que foi realizada antes individualmente, mas agora em grupo. O propósito é que os estudantes se conheçam melhor entre si, discutam as variáveis de uma decisão e concluam sobre a importância de um trabalho de equipa quer para um maior autoconceito, quer para uma melhor concretização da ação que têm de realizar, de acordo com as propostas de Bond e Skaalvik (2003) e de Dayer (2015). A atividade começa com uma parte informativa sobre os objetivos da mesma e instrucional sobre a forma como será realizada. No final e depois da atividade acontecer, são analisadas as principais dificuldades encontradas e discutidas de que forma as mesmas foram ultrapassadas pelo grupo. E a ação termina com uma conclusão global, encontrada pelos estudantes, sobre a atividade realizada, ao nível dos objetivos que foram delineados para a mesma.

Ideias de investigação: produção e cientificidade

Não sendo nosso intuito discutir possíveis definições associadas ao termo “investigação (científica)”, assumimos aqui a proposta de Ghauri e Gronhaug (2010) quando introduzem na definição a questão da sistematização (e, portanto, das relações lógicas) e a questão da descoberta (e, portanto, associada a uma multiplicidade de objetos de estudo). Nesta perspetiva, a investigação científica é entendida como um processo realizado de forma sistemática que tem por objetivo perceber e entender; ou seja, produzir conhecimento sobre um determinado tema.



A reflexão que começamos por propor aos estudantes tem então por base a questão “Escrever um trabalho de investigação, para quê?”. O objetivo é que, tendo por referência a natureza de um trabalho académico, o estudante seja levado a compreender o que é, para que serve e quais as características que o mesmo envolve. De forma sumária e sustentados nas propostas de vários autores (e.g. Saunders & Lewis, 2018; Saunders, Lewis, & Thornhill, 2016), é dada a noção de um trabalho resultante de um processo de aprendizagem, traduzido numa argumentação que (i) preenche lacunas no conhecimento existente ou confirma o mesmo; (ii) é sustentável porque fornece prova da sua veracidade; e (iii) é compreensível para o leitor por se apresentar como clara e lógica. Igualmente é dada a noção de que um trabalho científico serve objetivos a nível académico por se constituir como um contributo para a comunidade científica e produzir avanço no conhecimento, e a nível pessoal por ser fundamental enquanto estímulo de realização e pela preparação que impõe ao nível do rigor científico, da capacidade de organização da informação e do trabalho metódico (Saunders & Lewis, 2018; Saunders et al., 2016).

Construir uma ideia de investigação capaz de se poder vir a constituir como um trabalho académico, não é tarefa fácil. Em primeiro lugar, porque um trabalho académico tem de possuir condições de cientificidade. Estas condições englobam elementos como a definição de um tema, a possibilidade de poder combinar descrição e análise crítica sobre o que já foi dito por outros autores acerca desse mesmo tema, o relacionamento entre conceitos, ideias e teorias, ou a interpretação adequada dos resultados obtidos (Saunders et al., 2016; Sekaran & Bougie, 2016). Em segundo lugar, porque definir um bom tema de investigação, implica a presença de todo um conjunto de elementos: corresponder aos interesses do estudante e enraizar-se na sua experiência anterior, ter fontes de informação acessíveis, ser relevante para a área científica do estudante, ou mesmo envolver um quadro metodológico compreensível para aquele (Saunders & Lewis, 2018).

No contexto exposto e para encaminhar os estudantes na procura de uma ideia de investigação, é apresentado um enquadramento teórico suportado nas propostas de Saunders et al. (2016) e de Saunders e Lewis (2018), que serve de base a um conjunto de práticas a serem trabalhadas pelos estudantes, dentro e fora da sala de aula. Neste modelo teórico e de acordo com vários autores (e.g. Saunders & Lewis, 2018; Saunders et al., 2016), introduzem-se técnicas de pensamento racional e de pensamento criativo para gerar ideias, e o modelo Delphi para refinar ideias iniciais.

O processo de escrita

Escrever é uma tarefa que requer uma decisão consciente e disciplina para prosseguir-la. Desde logo, e aceitando que escrever é a melhor forma de pôr as ideias em ordem, porque então o ato de escrita deve ser transversal a todo o processo de investigação. Por outro lado, porque a redação de um trabalho científico é um processo constituído por várias etapas que devem ser registadas à medida que se vão desenvolvendo. E, por fim, porque o trabalho investigativo só fica terminado com a produção do documento escrito que o valida e que é, ao nível de um mestrado, fundamental para a defesa do mesmo. E o primeiro desafio que se coloca é, desde logo, sintetizado na questão “Como começar?”.

Para expor o processo de escrita e tomando por base esta ideia, objetivamo-nos para levar o estudante a perceber que há todo um conjunto de elementos a ter em conta e de técnicas a utilizar, que podem facilitar o processo de escrita. Neste sentido, aproximamo-nos das propostas de vários autores (e.g. Barañano, 2008; Saunders et al., 2016), propondo alternativas para dificuldades ao nível de: (i) como registar ideias; (ii) quando escrever; (iii) criar um hábito de escrita; (iv) onde escrever; (v) definir objetivos para um momento de escrita; (vi) otimizar os materiais utilizados; (vii) onde parar hoje para recomeçar amanhã; e (viii) obter retorno do que é escrito.

Modelo Pedagógico

O objetivo principal deste trabalho é o de partilhar práticas educativas no ES. O facto do presente estudo não pretender verificar a eficácia ou a validade de uma metodologia investigativa, valida a nossa opção de não incluirmos aqui um capítulo desta natureza. No entanto, a exploração que posteriormente fazemos de um modelo pedagógico teoricamente sustentado, leva-nos a apresentar, em detalhe, quer o método de ensino-aprendizagem utilizado na Unidade Curricular (UC) em que as mesmas práticas foram implementadas, quer os objetivos e as atividades/tarefas realizadas neste âmbito.

As práticas que aqui são apresentadas foram já todas utilizadas em contexto de aulas de mestrado (2.º ciclo), a decorrerem na Universidade de Aveiro, nomeadamente na UC de Metodologias de Investigação para as Ciências Sociais (MICS), transversal aos mestrados em Marketing e Finanças.



A UC ocorre antes da elaboração da dissertação ou do trabalho de projeto ou do relatório final de estágio, que se constituem, de forma alternativa, como partes integrantes do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre, conforme definido pela alínea b) do artigo 46º do Regulamento de Estudos da Universidade de Aveiro (Regulamento n.º 214/2012 da Universidade de Aveiro, 2012).

A UC pretende dotar os estudantes dos conhecimentos básicos do processo de desenvolvimento de um trabalho de investigação científica, necessários à realização de uma proposta de investigação científica ou ao desenvolvimento, planificação, elaboração e defesa oral da investigação no âmbito de uma dissertação, de um trabalho de projeto ou de um relatório de estágio.

Os objetivos da UC, nomeadamente ao nível dos conhecimentos e das competências a desenvolver pelos estudantes, estão desenhados para permitir ao estudante, entre outros pontos: gerar e refinar ideias de investigação, e entender as regras essenciais de organização e redação de um trabalho científico.

As atividades propostas para a UC foram desenhadas para desenvolver competências tanto ao nível do aprender a conhecer e do aprender a fazer, como ao nível do aprender a viver juntos e do aprender a ser.

A dinâmica pedagógica da UC assenta no desenvolvimento de competências utilizando-se múltiplas estratégias que favorecem a participação e a aprendizagem ativa e colaborativa dos estudantes. O facto das horas de contacto se constituírem como um espaço de debate e reflexão crítica, implica uma preparação antecipada, por parte dos estudantes, dos conteúdos a serem abordados. Para que o estudante possa potenciar o seu processo de aprendizagem é fundamental que se prepare previamente a cada aula, tanto através de leituras recomendadas da bibliografia, como dos materiais disponibilizados no Moodle, ou da realização dos trabalhos propostos para avaliação.

Neste modelo cabe ao docente o papel de facilitador e orientador das aprendizagens. Os períodos expositivos serão adequados à apresentação dos conteúdos teóricos mais relevantes, sendo acompanhados por diversas atividades de compreensão, consolidação e aplicação dos conhecimentos. Este processo implica o empenho e a responsabilidade do estudante no acompanhamento das aulas e uma grande autonomia de aprendizagem. Neste nível de ensino e dadas as características formadoras e estruturantes desta UC, é exetável que os tópicos do programa possam não ser abordados em detalhe, deixando aos estudantes a responsabilidade de



aprofundar os seus conhecimentos através do trabalho autónomo previsto pelo número de ECTS da UC. Paralelamente são indicadas outras fontes de conhecimento que, ao incentivarem o estudante a uma aprendizagem individual, potenciam o ambiente de investigação desejável para este nível de ensino.

Sendo uma UC de desenvolvimento do pensamento estruturante, as metodologias privilegiam aprendizagens ativas e colaborativas, incluindo-se o *Team Based Learning* (TBL), e têm em atenção os diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes.

O objetivo primeiro é sempre envolver os estudantes no seu próprio processo de aprendizagem, promovendo-se o envolvimento e entusiasmo do estudante na reflexão que o mesmo faz sobre os assuntos tratados. Neste enquadramento, começamos por analisar, em conjunto com o estudante, a necessidade de aprendizagem da temática em estudo, no contexto adequado dos objetivos da UC de MICS. Importa-nos, essencialmente, que o estudante direcione a sua energia e motivação para o pensamento crítico e sustentado das aprendizagens que estão em curso. Num ambiente de aprendizagem ativa e colaborativa é continuamente reforçada a autonomia do estudante, tanto através de atividades informais realizadas a nível individual ou de equipa, como de atividades estruturadas (realizadas a nível individual ou de equipa), ou ainda, de estudos de caso. De forma complementar e enquanto estratégia ativa e colaborativa, a metodologia TBL faz uso, de forma sequencial, de: (i) preparação individual do estudante em momento anterior à aula, (ii) resolução de um teste individuais de preparação no início da aula – *Individual Readiness Assignment* (IRA), (iii) discussão (em pequenos grupos) destes mesmos testes, (iv) debate alargado sobre a temática em análise, e (v) resumo da informação recolhida, tal como defendido por vários autores (e.g. Haidet, McCormack, & Kubitz, 2014; TBL, 2019).

Adicionalmente, uma não menor atenção é dada aos diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes, ou seja, aos diferentes modos como os estudantes dão resposta às diferentes técnicas de ensino utilizadas, e processam a informação. Embora a classificação dos estilos de aprendizagem possa sofrer variações, os estudos resumidos e comparativos de diversos autores (e.g. Gargallo, Garfella, & Pérez, 2006; Pupo & Torres, 2010), fornecem uma visão global das diversas propostas e dos seus efeitos nas atitudes e desempenho dos estudantes. No entanto, e ainda que os estilos de aprendizagem possam ser considerados como uma predisposição do estudante para a adoção de estratégias semelhantes em situações diferenciadas, é



fundamental que os estudantes sejam expostos a uma mistura de vários estilos, para aumentarem a autoconsciência sobre as suas fraquezas e forças enquanto educandos (Litzinger, Lee, Wise, & Felder, 2007).

Partilha de Práticas

Uma vez apresentada a contextualização teórica e o modelo pedagógico que dão corpo a este trabalho, o presente capítulo expõe, em detalhe, as práticas utilizadas, de acordo com os três tempos já referenciados.

Atividades orientadas para uma postura de grupo

A primeira aula da UC é de uma importância crucial. O facto de, tal como referimos, a grande maioria dos estudantes não se conhecer do 1.º ciclo (dada a grande mobilidade entre instituições e o incentivo e a possibilidade de opção por diferentes áreas de estudo), faz com que a primeira aula seja o primeiro ponto de contacto entre a maioria dos colegas. Para além de se explicar o funcionamento da UC e de ser fornecido um Manual da UC, com toda a informação, detalhada, sobre o funcionamento da mesma, é sempre realizada uma atividade de *team building*. Nesta perspetiva, pretendemos ir ao encontro da promoção do autoconceito e da importância do grupo, conforme proposto por Bong e Skaalvik (2003), Dayer (2015) e Shavelson, Hubner and Stanton (1976).

Antes do início da atividade escolhida, é apresentada aos estudantes a intenção da mesma, reforçando-se que a ação se encontra orientada para ser um elemento auxiliar de desenvolvimento pessoal e social, alertando-os para que a natureza muito individual e solitária de um trabalho de investigação pode ser facilitada por partilhas de grupo. As atividades que foram por nós desenvolvidas nos últimos anos foram diversificadas, passando por “Perdidos no mar”; “O barco salva-vidas”, “Aterragem na lua” ou “A ilha do tesouro” (Catalyst, 2019; Olic, 2019). Qualquer que seja a atividade escolhida, a mesma é sempre iniciada com a apresentação dos objetivos que se pretende que a atividade cumpra, e com a parte instrucional de como a prática será realizada. No final, os estudantes são questionados sobre a forma como superaram as principais dificuldades encontradas e são conduzidos a, pelas próprias palavras, verbalizarem que, quando temos desafios e objetivos em comum, se nos juntarmos, potenciamos o sucesso.



Gerar e refinar ideias de investigação

A aula dedicada à temática de gerar e refinar ideias de investigação, segue, na sua totalidade, um modelo TBL (e.g. Haidet et al., 2014). Neste sentido e desde o final da aula anterior (lecionada uma semana antes) é indicada, de forma detalhada, quais as referências bibliográficas afetas à UC que devem ser lidas antes da aula seguinte. Este detalhe vai desde a indicação de, no máximo duas referências especificamente escolhidas, às páginas a serem alvo de estudo. Para este tema, em especial, são recomendadas as leituras de Saunders et al. (2016) e de Saunders e Lewis (2018), nos capítulos 2.3 e 1.4 a 1.6, respetivamente.

A certificação de que as leituras foram realizadas ocorre com a realização, logo no início da aula, de um teste IRA. Os objetivos e o detalhe da metodologia são sempre explicados aos estudantes no início do teste. Uma vez realizado o teste de forma individual, os estudantes são organizados em grupos de 5/6 elementos para que possam, em conjunto, refletir sobre as questões colocadas e procurarem respostas consensuais entre todos os elementos. Enquanto isso, o docente assume o papel de incentivador do diálogo e da promoção do trabalho de reflexão. Finalizado este processo, e agora já no conjunto da turma, são todos os estudantes convidados a refletir sobre as principais dificuldades encontradas e de que forma as mesmas foram ultrapassadas nos seus grupos. A fase seguinte consiste na resolução do teste, agora no grupo alargado da turma, encaminhando e enquadrando as ideias resultantes dos debates realizados. No final é feito um resumo de toda a informação recolhida.

Uma vez feita a contextualização teórica da produção e cientificidade das ideias de investigação, é apresentado, em detalhe, um conjunto variado de técnicas potenciadoras da geração e refinamento de ideias de investigação (ver Tabela 1), segundo os modelos propostos na literatura (e.g. Saunders & Lewis, 2018; Saunders et al., 2016).

Após esta introdução são trabalhadas, tanto em sala de aula como solicitadas para trabalho fora da aula, cada uma das técnicas apresentadas. A nossa experiência de alguns anos de utilização das metodologias indicadas, revela evidência de que não só um número muito significativo de estudantes encontra uma ideia de trabalho científico mais consistente, como também que a confiança do estudante na sua capacidade de concretizar um trabalho académico aumenta significativamente. Estas mudanças, no entanto, pressupõem toda uma dinâmica pessoal entre diferentes fatores externos e internos ao estudante.



Tabela 1 - Técnicas para gerar ideias de investigação.

Técnicas de pensamento racional	Técnicas de pensamento criativo
Examine os seus pontos fortes e interesses	Tenha um caderno de ideias pessoal / telemóvel
Olhe para os títulos dos projetos anteriores de outros colegas	Explore as suas preferências pessoais usando projetos anteriores de outros
Tenha uma discussão aberta com colegas, docentes ou amigos	Faça brainstorming.
Procure na literatura	Construa árvores de relevância
Procure nas notícias mais atuais	

Uma vez encontradas algumas ideias embrionárias de investigação, os estudantes são então apresentados ao modelo Delphi (e.g. Saunders & Lewis, 2018; Saunders et al., 2016) para refinar as ideias iniciais. Esta técnica, que funciona por grupos, é trabalhada por um elemento de cada vez que: (i) explica aos elementos do grupo a sua ideia de investigação; (ii) encoraja os elementos do grupo a pedirem os esclarecimentos e as informações que entenderem pertinentes; (iii) incentiva cada elemento do grupo, incluindo-se a si próprio, a gerar, de forma individual, até três ideias mais específicas baseadas na ideia de investigação original, justificando as ideias; e (iv) escreve todas as ideias assim encontradas numa folha e distribui um exemplar a cada elemento do grupo. Posteriormente, inicia-se um segundo ciclo do processo (repetindo os passos de 2 a 4), em que cada elemento do grupo comenta e revê as ideias geradas à luz do que foi observado pelos restantes elementos. O processo termina quando houver uma ideia de investigação que seja consensualmente aceite.

Facilitar o processo de escrita

O mote da temática da escrita científica é introduzido com duas ideias base. A primeira, de que qualquer trabalho científico (dissertação, relatório de estágio ou trabalho de projeto) só estará concluído quando estiver escrito. E a segunda, de que só assim é que o grau académico (mestrado, no nosso caso) pode ser obtido.



Após esta introdução, a aula segue em três momentos, de acordo com modelos propostos na revisão da literatura (e.g. Barañano, 2008; Saunders & Lewis, 2018; Saunders et al., 2016). Como ponto de partida para a introdução ao processo de escrita é proposto um conjunto de interrogações a serem debatidas, pelos estudantes, em pequenos grupos (ver Tabela 2).

Tabela 2 - Começar a escrever.

Escrever, como começar?
As ideias, como as registo?
O tempo, quando escrevo?
O hábito de escrever, como o adquiero?
Aonde escrevo?
Que objetivos defino para o meu dia de escrita?
Uso o processador de texto de forma otimizada?
Onde devo parar hoje para facilitar a escrita de amanhã?
Como tenho retorno do que produzi?
No meu caso particular, o que funciona?

Num segundo momento, é alargada a reflexão e a discussão a todos os estudantes em sala. Por fim, num terceiro pico da aula é feito um resumo das sugestões de resposta debatidas, que apresentamos sob a forma da Tabela 3.



Tabela 3 - Assumir o processo de escrita.

Escrever, como começar?
Arranje tempo para escrever
Escreva com regularidade
Escreva quando a sua mente estiver mais disponível
Arranje o seu espaço dedicado à escrita
Estabeleça objetivos ... e cumpra-os
Use o processador de texto utilizando as potencialidades que lhe são oferecidas
Pare de escrever num ponto onde seja fácil recomeçar
Peça regularmente aos seus colegas que leiam o seu trabalho e o comentem de forma crítica e construtiva

De forma paralela a todo o debate é sempre acentuada a ideia de que as dificuldades inerentes à escrita académica podem ser minimizadas, se trabalhadas em pequenos passos realisticamente definidos.

Considerações Finais

A investigação científica é indissociável do percurso académico dos estudantes de mestrado. Compaginar este caminho de natureza individual com a dificuldade associada à escolha de uma temática capaz de satisfazer as exigências requeridas para um trabalho académico, e ainda com a complexidade inerente a um processo de escrita científica, é um desafio árduo que a maioria dos estudantes encontra pela frente. Neste processo, é prática das IES oferecerem UC orientadas para a condução dos estudantes durante este caminho.

No presente trabalho enraizámos o nosso entendimento na ideia de que é possível utilizar metodologias e instrumentos capazes de darem respostas, práticas, às necessidades dos estudantes. As ideias apresentadas são sempre propostas que se sedimentam tanto no entendimento pessoal do estudante sobre o que melhor serve os seus objetivos, como na sua capacidade de reflexão e apropriação das ferramentas fornecidas. Globalmente, a partilha de práticas que aqui fazemos em três tempos,



situa-se numa escala de pensamento mais amplo, onde se assume o conhecimento como matéria prima em questões de educação, e que dá, não uma visão una e uniforme, mas uma diversidade de olhares que apontam numa direção permanentemente construída e refletida.

Como limitações deste estudo, referimos que estamos cientes que o mesmo se reveste de um caráter próximo de um estudo de caso, suportado teoricamente. No entanto, consideramos que o mesmo pode impulsionar conhecimento se, a partir dele, se gerar alguma reflexão ou desenvolvimento de estudos sobre a temática. Por outro lado, consideramos também que um futuro trabalho sobre o tema, baseado em recolha de dados sobre o processo de ensino-aprendizagem ou sobre as representações construídas sobre o mesmo, poderá trazer mais contributos para a discussão e reflexão teórica e prática da temática.

Notas Explicativas

O presente trabalho teve, na sua génese, um convite inicial para a realização de um *workshop* no Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior (CNaPPES), na sua edição de 2019. O convite foi aceite e a apresentação construída sobre o mote: (Uma espécie de) Guia para um final feliz: a condução do estudante pelos caminhos da investigação científica. O texto que aqui expomos é parte desse exercício. O facto de os participantes naquele *workshop* serem, na sua esmagadora maioria, docentes do ES, levou-nos a isolar um ponto que consideramos prévio e fundamental naquele *workshop*: o de recordar e partilhar, pela própria voz, as razões que levaram cada um dos presentes a ser docente. E é precisamente este o poder que se revela em cada um de nós, quando temos os nossos estudantes à frente e trabalhamos com eles.

Referências Bibliográficas

- Aveiro, U. de. (2019). Inovação pedagógica: formação e atualização. Retrieved December 18, 2019, from <https://www.ua.pt/inovacaopedagogica/page/25407>
- Barañano, A. M. (2008). *Métodos e Técnicas de Investigação em Gestão: Manual de Apoio à Realização de Trabalhos de Investigação*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, 15(1–39). Retrieved



- from https://www.researchgate.net/publication/225996278_Academic_Self-Concept_and_Self-Efficacy_How_Different_Are_They_Really
- Catalyst. (2019). Treasure Island. Retrieved October 31, 2019, from <https://www.catalystteambuilding.pt/atividades-teambuilding/team-building/treasure-island>
- Dayer, W. (2015). Team Building. In *Wiley Encyclopedia of Management* (Vol. 11). Wiley Online Library. Retrieved from <https://doi.org/10.1002/9781118785317.weom110270>
- Decreto-Lei n.º 65/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). Diário da República: I série, n.º 157. Retrieved from <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/65/2018/08/16/p/dre/pt/html>
- Gargallo, B., Garfella, P. R., & Pérez, C. (2006). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Bordón*, 58(3), 45–61.
- Ghuri, P., & Gronhaug, K. (2010). *Research Methods in Business Studies: a Practical Guide*. (F. P. Hall, Ed.). Harlow.
- Haidet, P., McCormack, W. T., & Kubitz, K. (2014). Analysis of the team-based learning literature: TBL comes of age. *Journal of Excellence in College Teaching*, 25(3&4), 303–333.
- Litzinger, T., Lee, S., Wise, J., & Felder, R. (2007). A Psychometric Study of the Index of Learning Styles. *Journal of Engineering Education*, 96(4), 309–319.
- Minho, U. do. (2019). Idea - Universidade do Minho. Retrieved December 18, 2019, from <https://idea.uminho.pt/pt>
- Olic, A. (2019). Team Building Games That Really Teach Teamwork [6 Examples]. Retrieved October 31, 2019, from <https://activecollab.com/blog/growth/team-building-games-that-teach-teamwork>
- Pupo, E. A., & Torres, E. O. (2010). Characterization of learning styles profiles in higher education, an integrated view. *Review of Learning Styles*, 5(5), 26–41. Retrieved from http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_5/articulos/lsr_5_abril_2010.pdf
- Regulamento n.º 214/2012 da Universidade de Aveiro (2012). Diário da República: II série, n.º 109. Retrieved from https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/2999316/details/maximized?filterAction=TRUE&q=regulamento+214%2F2012&tipo_facet=Regulamento&perPage=25&fq=regulamento+214%2F2012
- Saunders, M., & Lewis, P. (2018). *Doing Research in Business and Management*.



Harlow: Pearson Education.

Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2016). *Research Methods for Business Students*. Harlow: Pearson Education.

Sekaran, U., & Bougie, R. (2016). *Research methods for Business: a skill building approach*. London: John Wiley & Sons Inc.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407–441. Retrieved from https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-3-319-28099-8_2333-1

TBL. (2019). Team-Based learning collaborative website. Retrieved November 3, 2019, from <http://www.teambasedlearning.org/>