PROPOSTA PEDAGÓGICA DE ENSINO DO MÉTODO QUALITATIVO

Stella Regina Taquette

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, FCM-UERJ, Brasil. stella.taquette@gmail.com

Resumo. Observa-se carência de estudos sobre o ensino do método qualitativo, apesar do crescente interesse pelas pesquisas qualitativas em diversos campos do conhecimento. A literatura sobre o tema é escassa e evidencia grande heterogeneidade nas metodologias educacionais. Analisar propostas de pesquisadores de áreas e nacionalidades diversas sobre o ensino do método qualitativo de pesquisa. Estudo por meio de grupo focal com 11 pesquisadores de quatro diferentes países e oito áreas de formação distintas inscritos no Workshop “Ensino do método qualitativo de pesquisa” realizado em 2019 durante o 9º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa em Lisboa. Foram discutidos os temas: proposta pedagógica, objetivos do curso, conteúdo, recursos pedagógicos, competências do professor e bibliografias, entre outros. Três pontos principais foram destacados como norteadores do ensino: o construtivismo como proposta pedagógica; a epistemologia como conteúdo obrigatório com adequação ao público-alvo; e flexibilidade, conhecimento teórico e experiência prática em pesquisa qualitativa como competências essenciais do professor. A proposta pedagógica evidenciada se aproxima da concepção paradigmática do ensino em que se discutem os fundamentos teóricos que embasam a ciência e se percebe a pesquisa qualitativa como um ofício que se aprende num contexto de atividades de pesquisa.

Palavras-chave: Método Qualitativo; Ensino; Construtivismo; Epistemologia; Grupo Focal.

PEDAGOGICAL PROPOSAL FOR TEACHING THE QUALITATIVE METHOD

Abstract. There is a lack of studies on teaching the qualitative method, despite the growing interest in qualitative research in various fields of knowledge. The literature on this subject is scarce and shows great heterogeneity in educational methodologies. To analyze researchers' proposals from different areas and nationalities about teaching qualitative research method. Study by means of a focus group with 11 researchers participated from four different countries and from eight different training areas enrolled in a Workshop “Teaching the qualitative research method” held during in 2019 during the 9th Iberic-American Congress on Qualitative Research in Lisbon. They discussed the following themes: pedagogical proposal, course objectives, content, pedagogical resources, teacher skills and bibliographies, among others. Three main points were highlighted as teaching guidelines: constructivism as a pedagogical proposal; epistemology as mandatory content rendered suitable for the target audience; and flexibility, theoretical knowledge and practical experience in qualitative research as essential skills of the teacher. The pedagogical proposal evidenced is close to the paradigmatic conception of teaching in which the theoretical foundations that support science are discussed and qualitative research is perceived as a craft that is learned in a context of research activities.

Keywords: Qualitative Method; Teaching; Constructivism; Epistemology; Focus Group.

1. INTRODUÇÃO

O interesse crescente em relação à pesquisa qualitativa e a percepção de sua potencial utilidade para dar respostas a questionamentos que surgem na prática profissional em campos de conhecimento diversos trazem à nota a discussão sobre como ensinar o método

qualitativo, de forma a garantir qualidade e consistência nos estudos realizados (Denzin & Lincoln, 2010).

A hegemonia do quantitativo na ciência, que pode ser percebida inclusive nas normas que regem o meio acadêmico, é fator dificultador do ensino-aprendizagem dos métodos qualitativos. Especialmente nas grandes áreas das ciências naturais, quase nada é ensinado aos alunos a respeito dos métodos qualitativos, originalmente propostos pelas ciências sociais (Taquette & Borges, 2019). Por outro lado, nas áreas em que o método qualitativo é apresentado, evidencia-se ampla heterogeneidade nos cursos, o que traduz de certa forma a multiplicidade da investigação qualitativa.

O método qualitativo de pesquisa é indicado em toda pesquisa que envolve seres humanos em que seus questionamentos não têm respostas em números, de forma que, em muitas áreas de saber, ele pode ser utilizado. Entretanto, os pesquisadores frequentemente não usam ou usam mal as ferramentas de natureza qualitativa por falta de formação específica, e com isso têm mais dificuldade de desenvolver estudos consistentes. As dúvidas e questões que surgem para os iniciantes na prática da investigação qualitativa geralmente são consequentes à falta de compreensão ontológica e epistemológica do conhecimento científico (Minayo, 2012; Gomes & Silveira, 2012). Por isso, muitos profissionais que têm na base da sua formação a lógica quantitativa, muitas vezes não valorizam e questionam a cientificidade do método qualitativo. Exemplo comum são os pesquisadores médicos, cuja graduação é predominantemente técnica, com escasso conteúdo de ciências humanas. Em estudo de revisão sobre o ensino de ciências sociais nas escolas médicas, Nunes et al. (2003) verificaram grande diversidade temática em seus conteúdos que, em geral, são ministrados nos anos pré-clínicos do curso, ou seja, antes que o aluno tenha contato direto com os pacientes. Apesar de em suas práticas terem contato frequente com questões subjetivas do ser humano, os estudantes não são preparados em pesquisa qualitativa. A formação em medicina é voltada para o tratamento de doenças, sem, entretanto, olhar o paciente como uma pessoa que vive dentro do contexto histórico, social, psíquico e biológico. Esse tipo de formação representa uma barreira aos estudos qualitativos em saúde, que exigem interação entre as pessoas e contextualização dos problemas que se apresentam (Taquette, Minayo, & Rodrigues, 2015).

1.1 Polissemia conceitual e o ensino do método de pesquisa qualitativa

Observa-se que a pesquisa qualitativa tem potencial para dar respostas a problemas que não são solucionados com abordagens epidemiológicas, experimentais e outros desenhos de base quantitativa (Green & Thorogood, 2014). Ela oferece a possibilidade de produção de conhecimento mais aprofundado sobre fenômenos humanos, contribuindo para o entendimento da sua dimensão subjetiva. De acordo com Denzin e Lincoln (2010), a pesquisa qualitativa é, em si mesma, um campo de investigação em torno do qual se encontram termos e suposições interligados, atravessando disciplinas e temas. Esse campo pode ser considerado um grande guarda-chuva que recobre diferentes abordagens usadas para descrever, compreender e interpretar experiências, comportamentos, interações e contextos sociais (Vítora, Knauth, & Hassen, 2000). Essas diferentes abordagens por vezes se traduzem numa polissemia conceitual na literatura científica em relação à pesquisa qualitativa e que frequentemente advém do uso superficial dos conceitos e da redução do método às técnicas (Bosi, 2007).

A visão de alguns sobre o método qualitativo como técnica ou como arte pode levar indesejavelmente a uma separação entre os métodos e seus contextos de pesquisa. O método qualitativo não é único e também não existe somente um modelo de ensino. Sabe-se que o entendimento sobre o que é pesquisa qualitativa é diverso, mas há consenso sobre as diferenças epistemológicas fundamentais em relação à pesquisa quantitativa e aos estudos em ciências naturais (Amado, 2010).

Os modelos de ensino de pesquisa qualitativa se alternam entre dois polos. O primeiro é caracterizado por uma concepção paradigmática e holística, em que se discutem os fundamentos teóricos que embasam a ciência. O segundo é predominantemente pragmático, baseado nas práticas e técnicas de pesquisa. Essas diferentes conceituações implicam diferentes suposições relativas aos processos de ensino e aprendizagem. O polo paradigmático está ligado às teorias da aprendizagem construtivista e à percepção da pesquisa qualitativa como um ofício que se aprende acima de tudo no contexto de atividades de pesquisa conjuntas. Por outro lado, o polo pragmático sugere que os métodos qualitativos são entendidos como técnicas e que a aquisição de conhecimento sobre essas técnicas não implica necessariamente a participação dos alunos no processo de aprendizagem (Breuer & Shreier, 2007).

Cinco pesquisadores de países iberoamericanos, professores de metodologia qualitativa, se reuniram em debate virtual sobre o ensino-aprendizagem da pesquisa qualitativa. Apesar do grande entusiasmo que percebem por parte dos alunos no aprendizado da pesquisa qualitativa, destacam que os programas de ensino não estão plenamente desenvolvidos e o ambiente acadêmico ainda não é favorável à aprendizagem de investigação dessa natureza. Ou seja, os avanços ainda são escassos (Mercado et al, 2008).

Em revisão da literatura referente às práticas de ensino do método qualitativo foi observado que os estudos sobre ensino-aprendizagem do método qualitativo são raros, assim como a diversidade entre as experiências apresentadas. O estudo evidenciou que o método qualitativo ainda não está firmado, comparando-o com outros métodos de pesquisa hegemônicos (Taquette, 2019). Outros autores destacam a necessidade e urgência de ampliação do ensino do método qualitativo para que ele seja mais utilizado, reconhecido como indispensável para a ciência, e incorporado como obrigatório nos programas de pós-graduação afins (Herzog, 2008).

1.2 Teorias de aprendizagem e o ensino do método de pesquisa qualitativa

A aprendizagem humana é um fenômeno cultural e condicionado historicamente pelas exigências concretas da vida. Existem diversas formas de aprender e várias teorias foram desenvolvidas para embasamento deste processo, desde a vertente behaviorista até as abordagens cognitivo-construtivistas, cujas perspectivas do ensino são voltadas para o papel do aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento (Tunes, Tacca, & Martínez, 2006).

Na perspectiva behaviorista, tendo Skinner como seu principal defensor, a aprendizagem se dá por transmissão do conhecimento, sendo o aluno um mero receptor de informações, sem desempenhar nenhum papel ativo nesse processo. O aluno é relegado a um plano secundário, o que o torna acrítico e mero reproduzidor de informações. Perspectiva quase oposta à behaviorista é a abordagem cognitivo-construtivista, cujo personagem central da aprendizagem é o aluno. Essa abordagem é representada por vários pensadores como Piaget, Vigoski e mais recentemente Ausubel com sua teoria de aprendizagem significativa. Ela exige a participação ativa do aluno na aquisição do conhecimento, de forma que o aprendido não seja apenas uma repetição do que foi dito pelo professor ou do que está contido nos livros. Nesta perspectiva, o aluno reelabora o novo conhecimento à medida em que o reincorpora aos conhecimentos prévios. A aprendizagem significativa é construída num

processo interativo entre os novos conceitos e os conceitos existentes (Vasconcelos, Praia, & Almeida, 2003).

A ótica paradigmática do ensino do método de pesquisa qualitativa apontada no item anterior vai ao encontro das teorias de aprendizagem cognitivo-construtivista-significativa. Nesta ótica, o educador tem papel fundamental, porém diferente daquele em que representava o detentor do conhecimento e das informações. Ele precisa desempenhar outras funções, de mediador, de orientador e passa a ter que considerar as características dos alunos e seus conhecimentos prévios para poder aplicar e transmitir conteúdos que sejam significativos para eles (Gomes et al., 2010).

2. OBJETIVO

Diante da polissemia conceitual dos métodos qualitativos e da dificuldade de consolidação de seu uso num mundo científico regido pelo quantitativo surgem as seguintes inquietações: quais os conceitos que os pesquisadores qualitativistas têm sobre o método qualitativo? Como o método qualitativo deve ser ensinado, com que proposta pedagógica? Quais conteúdos são essenciais estarem contidos nesta proposta? Quais os autores seminais que devem estar presentes na bibliografia básica?

Este estudo teve por objetivo analisar propostas de pesquisadores de áreas diversas e de diferentes países sobre o ensino do método qualitativo de pesquisa.

3. METODOLOGIA

Dada a natureza do objeto da investigação, foi utilizado o método qualitativo por meio de grupo focal com 11 pesquisadores de quatro diferentes países (Brasil, Honduras, Peru e Espanha) e oito áreas de formação distintas (Engenharia, Matemática, Educação, Jornalismo, Letras, Administração, Psicologia e Enfermagem). O estudo foi desenvolvido durante Workshop sobre o tema “ensino do método qualitativo de pesquisa” ocorrido no 8º Congresso Ibero-Americano de Pesquisa Qualitativa no período de 16 a 19 de julho de 2019 em Lisboa, Portugal. Este Congresso é um evento científico organizado conjuntamente por países ibero-americanos e as atividades do congresso são voltadas para pesquisa qualitativa em diversos campos: Educação, Saúde, Ciências Sociais e Aplicadas, e Engenharias e Tecnologias.

A entrevista em grupo focal, técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais, é um recurso valioso para se compreender o processo de construção das

percepções, atitudes e representações sociais dos grupos humanos e o contexto interacional onde são produzidos (Minayo, 2013). O mérito principal dessa técnica fundamenta-se na capacidade humana de formar opiniões e atitudes em interação com outros indivíduos.

Inicialmente foi realizada uma dinâmica de apresentação dos participantes e, em seguida, a condutora do Workshop fez uma exposição de proposta de disciplina sobre método qualitativo para alunos de pós-graduação *stricto sensu*. Adiante, foi solicitado aos participantes que discutissem a elaboração de uma proposta pedagógica com a sugestão dos seguintes pontos: 1- Contextualização (público-alvo, justificativa, objetivos); 2- Proposta pedagógica (método de ensino, recursos pedagógicos, carga horária, pré-requisitos, competências do professor, ferramentas de informática); 3- Conteúdo programático (temas a serem abordados); e 4- Bibliografia e avaliação (principais autores, principais textos, métodos de avaliação). O grupo foi dividido em 2 minigrupos, tendo cada um se debruçado em 2 itens. Ao final houve apresentação de cada minigrupo e discussão conjunta de todos. Em paralelo, todos preencheram questionário autoaplicável contendo questões sobre dados sociodemográficos e profissionais, garantindo o anonimato de todos.

O critério de formação dos minigrupos foi o idioma materno dos participantes com a garantia de diversidade da área de formação. O primeiro grupo foi formado com todos os participantes de língua espanhola (3) e dois brasileiros e o segundo com seis brasileiros. Quanto à área de formação, o primeiro minigrupo foi composto com: dois da educação, um da engenharia, um da enfermagem e um da matemática; e o segundo grupo com um de cada umas das seguintes áreas: educação, enfermagem, administração, psicologia, letras e jornalismo.

O conteúdo da discussão nos minigrupos foi registrado por meio de relatório apresentado em plenária e por gravação em áudio posteriormente transcrita na íntegra. Foi feita análise de conteúdo dos dados textuais (Minayo, 2013), com apoio do software WebQDA (Costa & Amado, 2018). A codificação dos resultados foi baseada nas categorias previamente apresentadas para nortear a discussão do minigrupo: contextualização, proposta pedagógica, conteúdo programático, bibliografia e avaliação. Compreendeu as seguintes etapas: leitura e releitura do texto para se ter uma visão do todo; identificação dos temas mais relevantes, observando semelhanças, divergências e contradições nas narrativas; compreensão dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às questões levantadas, tendo em conta o contexto em que foram produzidos; e busca da lógica interna desse grupo através de um

diálogo comparativo com a literatura. Por fim, foi elaborada uma síntese interpretativa dos achados para responder os questionamentos do estudo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atividade de grupo teve duração de 120 minutos. Dos onze participantes, dois são do sexo masculino e nove do feminino; sete são Doutores e quatro Mestres. Todos, exceto um participante, tinham experiência com pesquisa qualitativa e uma pequena maioria (6) informou ter experiência no ensino do método qualitativo, sendo 2 deles na graduação, 2 na pós-graduação e 2 em ambas.

O primeiro minigrupo discutiu os itens **contextualização** do curso e **proposta pedagógica**. Para seus integrantes, o público-alvo principal do ensino do método qualitativo são alunos de pós-graduação stricto sensu, mestrandos e doutorandos. A principal justificativa para o curso é a formação do pesquisador para a contribuição social, independente de sua área de formação, como exemplificado abaixo:

“No compartilhamento de experiências a gente viu que nas áreas das tecnologias, nas áreas das ciências exatas, cada um tem uma visão, mas que o comprometimento da transformação social foi muito forte neste aspecto”.

“É importante que esse pesquisador tenha essa possibilidade de conhecer os diversos tipos de pesquisa na sua formação para que ele venha contribuir socialmente com esse conhecimento.

Os objetivos registrados foram possibilitar o conhecimento sobre pesquisa qualitativa, sensibilizar o aluno acerca da abordagem qualitativa e gerar conhecimento tanto nas estratégias e práticas, quanto para a análise dos resultados.

Quanto à proposta pedagógica, foi recomendado que o método de ensino seja construtivista, contextualizado e significativo. O diálogo com a realidade em que os pesquisadores de inserem é essencial no processo de ensino-aprendizagem, para permitir a ampliação da capacidade de interpretação dos achados de campo na prática da pesquisa:

“Foi colocado né, um método de ensino, seja uma disciplina construtivista que tenha relação com a realidade desses alunos, que assim eles aprendem bem mais.”

Foi apontado pelos participantes que frequentemente são encontradas barreiras no processo de ensino-aprendizagem, pela dificuldade de leitura e interpretação da realidade por parte dos alunos. Essa dificuldade pode ser minimizada com a participação do aluno em projetos de pesquisa paralelamente à aprendizagem da teoria, conforme evidenciado em estudo por Taquette e Minayo (2015).

As diversas abordagens do método qualitativo ensejam reflexões e debates mesmo entre os cientistas sociais. Dois ensaios críticos de pesquisadores das ciências humanas a respeito do uso e do ensino do método qualitativo exemplificam a complexidade do tema. Os autores Ignácio Cano (2012) e Maria Cecília Minayo (2013) convergem e divergem em vários pontos. Ambos problematizam o ensino-aprendizagem do método qualitativo, mas Cano se dirige ao campo de ensino-aprendizagem da pesquisa nas Ciências Sociais e Humanas, e Minayo, nas Ciências da Saúde. Cano critica a falsa dicotomia entre qualitativo e quantitativo e diz que grande parte dos cientistas críticos à ciência positivista têm dificuldades de desenvolver pesquisas empíricas, de articular teorias com a prática. Por sua vez, Minayo afirma a importância da teoria, principalmente dos autores clássicos, mas destaca ser necessário avançar no aprofundamento e ampliação dos questionamentos a respeito das dinâmicas sociais.

De acordo com os participantes do grupo, a modalidade de ensino pode ser presencial ou à distância, dependendo do contexto de ensino-aprendizagem e, teórico-prática, ou seja, há necessidade de a pesquisa ir a campo e ser fundamentada pela teoria. Pesquisas anteriores realizadas demonstram experiências exitosas com ensino do método qualitativo à distância, tendo o construtivismo como estratégia pedagógica e a vinculação do método com a prática profissional valorizada (Holtslander et al., 2003; Calderón, 2012).

A inclusão da prática em pesquisa no ensino do método qualitativo foi destacada na discussão do minigrupo. Segundo seus integrantes, o conteúdo teórico isolado da prática não é suficiente. O desenvolvimento da pesquisa de campo contribuiu para a aquisição da competência para investigar:

“Não é só o conteúdo, mas também saber fazer, saber aprender”.

Experiências de ensino do método disponíveis na literatura científica ressaltam que a vivência da pesquisa de campo e a prática de reflexão sobre o campo ampliam e facilitam o processo de ensino-aprendizagem (Villard & Vergara, 2011; Sidell, 2007; McAllister & Rowe, 2003).

O minigrupo indicou que o curso deve ser de caráter obrigatório, ao reconhecer a essencialidade do conhecimento do método qualitativo na formação de um pesquisador. Os estudantes que são oriundos de cursos de graduação mais técnica raramente têm contato com o universo qualitativo. São treinados apenas nas metodologias quantitativas e muitas vezes têm dificuldade de interpretar, de dar sentido aos seus achados de pesquisa, o que reflete uma lacuna na formação enquanto pesquisadores. Vale destacar a observação de integrante do grupo pertencente à área de conhecimento das Engenharias:

“Os números não são definitivos”.

Como recursos pedagógicos, foram sugeridas bibliografias e atividades de campo, com carga horária total do curso de 64 horas com o número máximo de 20 alunos. Softwares de análise de dados qualitativos como Iramuteq, NVivo e Discurso do Sujeito Coletivo foram apresentados como opções de apoio à organização e análise de dados, corroborando a literatura que assinala como principal contribuição do software a organização e categorização dos mesmos, entretanto sem substituir trabalho intelectual e interpretativo do pesquisador (Taquette & Borges, 2020).

Quanto ao condutor do processo de ensino-aprendizagem, o professor, foram destacadas pelos participantes como competências principais necessárias: flexibilidade, conhecimento da teoria e experiência prática em pesquisa qualitativa. O papel do professor deve ser predominantemente de facilitador do aprendizado, na perspectiva pedagógica construtivista, sendo flexível, aberto a mudanças e capaz de dialogar horizontalmente com os alunos. Sua prática didática deve estar fundamentada na crença de que os alunos aprendem fazendo uso de sua realidade e conhecimento e não por meio da educação passiva de transmissão de informações (Freire, 2019).

O segundo minigrupo discutiu o **conteúdo programático**, a **bibliografia básica e os métodos de avaliação**. De acordo com seus integrantes, os conteúdos do curso são dependentes da situação em que os alunos se encontram no início do mesmo, se já têm

alguma experiência anterior, qual a concepção que têm sobre a investigação qualitativa, qual a ideia de pesquisa que formaram em etapas anteriores de sua formação. O conteúdo também dependerá do que se espera do aluno ao término do curso, se terá uma orientação profissionalizante ou acadêmica, se realizará outros cursos complementares posteriormente. Portanto, a depender dessas variáveis, se o curso for para graduandos, os conteúdos devem apenas aproximá-los do tema, entusiasamá-los, para que ao término continuem a se aprofundar e contribuir para reverter uma imagem de ciência muito estereotipada, associada fortemente ao positivismo, ainda presente na maioria dos cursos.

Essa visão positivista da ciência é mais comumente associada às chamadas ciências “duras” do que às ciências “moles”. Foi destacado que não é o mesmo ensinar a alguém com formação em Ciências Humanas ou Sociais do que ensinar profissionais das Ciências Naturais como Engenharias, Física, Química. Portanto, o perfil do programa deve se adequar à formação do aluno, como enfatizado abaixo:

“O perfil do programa tem que ser diferente de acordo com o aluno. Havíamos dito que aos ‘Científicos’, temos que humanizá-los e aos ‘Humanos’ teríamos que numerizá-los, quantificá-los”.

Por outro lado, segundo os participantes do minigrupo, para qualquer público a epistemologia deverá ser o principal tema a ser abordado no início do curso, para se discutir os conceitos de filosofia e ciência:

“Começaríamos com o que é o conhecimento, como se forma, para que, como”.

Em seguida se abordariam as perspectivas metodológicas ou paradigmas de pesquisa. A passagem de um tema a outro não deve ser abrupta e sim continuada, ou seja, de um tema se origina o outro. Por fim, se chegaria às definições sobre as perspectivas quantitativa e qualitativa de pesquisa e o diálogo entre elas.

“Bom, a perspectiva da investigação seria um ponto importante... o qualitativo, o quantitativo e os métodos mistos, que me parecem muito em voga neste momento”.

Um dos entraves apontados como limitantes ao aprendizado do método qualitativo, a dificuldade de interpretação, advém da falta de conteúdo de filosofia e de outros temas das ciências humanas (Taquette, Mianyo, & Rodrigues, 2015). Outros estudos ressaltam a

essencialidade da teoria no desenvolvimento de pesquisas qualitativas exitosas (Minayo, 2012; Gomes & Silveira, 2012).

Em termos de bibliografia, após um “*brainstorm*” no grupo, os principais autores indicados foram: Steven J. Taylor e Robert Bogdan, Roberto Jarry Richardson, Howard Becker, Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln, Maria Cecília de S. Minayo, Roberto Hernández Sampieri, Martin Bauer e John W. Creswell.

A avaliação foi o último tema discutido nesse minigrupo, gerando controvérsias. De acordo com alguns, a avaliação deve ser formativa, com foco no processo de aprendizagem do aluno e seu produto, uma breve investigação. Os critérios a serem adotados devem ser os já padronizados pela comunidade acadêmica por meio de indicadores de desempenho. O aluno teria de defender seu produto perante uma banca que daria um conceito não numérico. Para outros participantes, é importante também a avaliação somativa, pois muitos alunos estão acostumados a este tipo de avaliação:

“Eu acho que o somativo, a depender de como a gente coloca, também é produtivo para o estudante, sabe? Porque tem estudantes, claro, a gente tem que pensar assim, aluno de graduação, de pós-graduação, tal. Mas tem estudante que em termos de motivação, ele é motivado pela nota, também, né”.

Para estes interlocutores, a avaliação pode ser formativa e/ou somativa, a depender da cultura e das regras de cada instituição. De acordo com Rezende (2002), a escolha dos melhores meios de avaliação ainda é uma questão em aberto. Contudo, numa proposta de ensino construtivista, como o resultado do aprendizado é fruto de processos individuais de construção de conhecimento, a avaliação deveria passar por uma reflexão do estudante sobre sua própria aprendizagem.

5. CONCLUSÕES

O modelo de curso proposto pelo grupo estabeleceu três pontos como essenciais: 1 – a proposta didática deve ser construtivista, ou seja, há participação ativa do aluno no processo de aprendizagem com integração entre conhecimentos prévios e os novos a serem construídos no contexto de atividades de pesquisas conjuntas à abordagem teórica do conhecimento; 2- o planejamento do curso deve se basear nas características do público-alvo, isto é, seu conteúdo vai depender essencialmente se são alunos de graduação ou pós, se o curso é profissional ou acadêmico e qual a formação deles, se de ciências sociais ou naturais.

Porém, independente do público-alvo, a epistemologia foi destacada como obrigatória entre os temas a serem abordados; 3- o professor deve ser um facilitador do processo de ensino-aprendizagem, com flexibilidade, reflexividade, sendo fundamental não só oferecer conteúdo, mas saber fazer e saber aprender, ou seja, ter experiência prática na pesquisa qualitativa. Conclui-se, portanto, que a proposta pedagógica do grupo se aproxima da concepção paradigmática e holística de ensino, em que se discute os fundamentos teóricos que embasam a ciência e se considera a pesquisa qualitativa como um ofício que se aprende acima de tudo num contexto de atividades de pesquisa.

Agradecimentos. Ao Professor Claudio Fernando Mahler da Universidade Federal do Rio de Janeiro e à Professora Luciana Borges da Universidade do Estado do Rio de Janeiro pelas contribuições na organização do Workshop.

6. REFERÊNCIAS

- Amado, J. (2010). Ensinar e aprender a investigar – reflexões a pretexto de um programa de iniciação à pesquisa qualitativa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 44(1), 119-142.
- Bosi, M.L.M. (2012). Pesquisa qualitativa em saúde coletiva: panorama e desafios. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 575-586.
- Breuer, F., & Schreier, M. (2007). Issues in learning about and teaching qualitative methods and methodology in the social sciences. *Forum: Qualitative Social Research*, 8(1), Art.30. In <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/216/477>. Acesso 17 Mar 2019.
- Calderón, C. (2012). La enseñanza-aprendizaje de la investigación cualitativa em el médio sanitario. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 595-602.
- Cano, I. (2012). Nas trincheiras do método: ensino da metodologia das ciências sociais no Brasil. *Sociologias*, 14(31), 94-119.
- Costa, A.P., & Amado, J. (2018). *A análise de conteúdo suportada por software*. (1ª ed). Portugal: Ludomedia.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2010). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. (2ª ed). Porto Alegre: Editora Artmed.
- Freire, P. (2019). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Gomes, M.H.A., & Silveira, C. (2012). Sobre o uso de métodos qualitativos em saúde coletiva ou a falta que faz uma teoria. *Revista de Saúde Pública*, 46, 160-5.
- Gomes, R.C., Neves, A.A., Schimiguel, J., Silveira, I.F., & Amaral, L.H. (2010). Teorias de aprendizagem: pré-concepções de alunos da área de exatas do ensino superior privado da cidade de São Paulo. *Ciênc. Educ.*, 16(3), 695-708.
- Green, J., & Thorogood, N. (2014). *Qualitative Methods for Health*. (3ª ed). London: SAGE.
- Herzog, B. (2008). Aprendizage y enseñanza de métodos qualitativos de investigación em ciências sociais. *Forum: Qualitative Sozialforschung/Forum. Qualitative Social Research*, 9(3), Art.22. In <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1011/2191>. Acesso 17 Mar 2019.

- Holtslander, L. F., Racine, L., Furniss, S., Burles, M., & Turner, H. (2012). Developing and piloting an on line graduate course focused on experimental learning of qualitative research methods. *Journal of Nursing Education*, 51(6), 345-348.
- McAllister, M., & Rowe, J. (2003). Blackbirds singing in the dead of night? Advancing the craft of teaching qualitative research. *Journal of Nursing Education*, 42(7), 296-303.
- Mercado-Martínez, F., Tejada-Tayabas, L.M., Alcántara-Hernández, E., Mercado-Martínez, A., Fuentes-Urbe, I.X., & Trigueros-Becerra, B. (2008). Ensinando pesquisa qualitativa em saúde: avaliação de um curso de formação na perspectiva dos alunos. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 12(26), 515-526.
- Minayo, M. C. S. (2012). Herança e promessas do ensino das ciências sociais na área da saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, 28(12), 2367-2372.
- Minayo, M.C.S. (2013). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. (13ª ed). São Paulo, Rio de Janeiro: Hucitec, Abrasco.
- Minayo, M.C.S. (2013). A produção de conhecimentos na interface entre as ciências sociais e humanas e a saúde coletiva. *Saúde e Sociedade*, 22(1), 21-31.
- Nunes, E. D., Hennington, E. A., Barros, N. F., & Montagner, M. A. (2003). O ensino de ciências sociais nas escolas médicas: revisão de experiências. *Ciência & Saúde Coletiva*, 8(1), 209-225.
- Rezende, F. (2002). As novas tecnologias na prática pedagógica sob a perspectiva construtivista. *Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências*, 2(1), 70-87.
- Sidell, N. L. (2007). Teaching qualitative research to BSW students through exposure to aging. *Journal of Gerontological Social Work*, 50(1-2), 91-104.
- Taquette, S. R., & Minayo, M. C. S. (2015). Ensino-Aprendizagem da Metodologia de Pesquisa Qualitativa em Medicina. *Revista de Educação Médica*, 39(1), 60-67.
- Taquette, S.R., & Borges, L. (2020). *Pesquisa qualitativa para todos*. Petrópolis: Vozes.
- Taquette, S.R., & Borges, L. (2019). Métodos qualitativos de pesquisa: um olhar epistemológico. In: Bicudo, M.A.V. (org). *Leituras em pesquisa qualitativa* (pp.77-96). São Paulo: Editora Livraria da Física..
- Taquette, S. R., Minayo, M.C.S., & Rodrigues, A. O. (2015). Percepção de pesquisadores médicos sobre metodologias qualitativas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 31(4), 1-11.
- Taquette, S.R. (2019). Ensino do método qualitativo de pesquisa: revisão bibliográfica. *Atas – Investigação Qualitativa em Saúde*. 1 ed. Lisboa: Ludomedia, 2, 1675-1684.
- Tunes, E., Tacca, M.C.V.R., & Martínez, A.M. (2006). Uma crítica às teorias clássicas da aprendizagem e à sua expressão no campo educativo. *Linhas Críticas*, 12(22), 109-130.
- Vasconcelos, C., Praia, J.F., & Almeida, L.S. (2003). Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. *Psicol. Esc. Educ.*, 7(1), 11-19.
- Villardí, B. Q., & Vergara, S. C. (2011). Implicações da Aprendizagem Experiencial e da Reflexão Pública para o Ensino de Pesquisa Qualitativa e a Formação de Mestres em Administração. *Revista de Administração Contemporânea*, 15(5), 794-814.
- Vítora, C.G., Knauth, D.R., & Hassen, M.N.A. (2000). *Pesquisa qualitativa em saúde. Uma introdução ao tema*. Porto Alegre: Tomo Editorial.