Angela Lima Peres
Monique Carla da Silva Reis
David dos Santos Calheiros
(Orgs.)

Estratégias inovadoras para o ensino da pesquisa

dos instrumentos às técnicas de coleta de dados

Pedro & João editores

Estratégias inovadoras para o ensino da pesquisa:

dos instrumentos às técnicas de coleta de dados

20 Anos
Pedro & João editores
pedroejoaoeditores.com.br

O livro teve apoio financeiro da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas, por meio do Programa de Incentivo Científico e Apoio à Pesquisa.

UNCISAL

Angela Lima Peres
Monique Carla da Silva Reis
David dos Santos Calheiros
(Organização)

Estratégias inovadoras para o ensino da pesquisa:

dos instrumentos às técnicas de coleta de dados

20 Anos
Pedro & João editores
pedroejoaoeditores.com.br

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Angela Lima Peres; Monique Carla da Silva Reis; David dos Santos Calheiros [Orgs.]

Estratégias inovadoras para o ensino da pesquisa: dos instrumentos às técnicas de coleta de dados. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 103p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1881-6 [Digital]

1. Ensino-aprendizagem. 2. Metodologias ativas. 3. Coleta de dados. 4. Pesquisa. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828
Diagramação: Diany Akiko Lee
Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:
Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).

Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2025

PREFÁCIO

A ciência é um dos pilares fundamentais do conhecimento humano. No entanto, ensinar e aprender sobre o método científico continua sendo um desafio significativo no ensino superior. Muitos estudantes são capazes de repetir definições e conceitos, mas sem uma compreensão profunda do que significa, de fato, "fazer ciência". Essa lacuna entre a memorização e a compreensão real do processo investigativo é apenas um dos muitos obstáculos que motivaram a escrita deste livro.

Os desafios são numerosos e multifacetados. A insistência em uma visão rigidamente sequencial do método científico pode desviar os estudantes de uma investigação verdadeiramente produtiva. A ênfase excessiva na experimentação como principal forma de coleta de dados reforça a ideia equivocada de que apenas as ciências naturais são "científicas", criando barreiras para estudantes das ciências sociais e humanas. Além disso, há uma desconexão evidente entre o ensino do método científico e sua aplicação prática, dificultando a integração do aprendizado com a realidade do trabalho de pesquisa.

Torna-se claro que ensinar o método científico requer muito mais do que simplesmente listar seus passos e exigir sua reprodução. É necessário estimular o pensamento crítico, ampliar a discussão sobre a diversidade de abordagens metodológicas e aproximar o ensino da realidade investigativa. Isso significa ir além da superficialidade e considerar como as práticas pedagógicas podem tanto perpetuar visões limitadas quanto abrir caminhos para uma compreensão mais rica da construção do conhecimento científico.

A obra "Estratégias inovadoras para o ensino da pesquisa: dos instrumentos às técnicas de coleta de dados" preenche uma lacuna

essencial na literatura acadêmica, fornecendo uma abordagem estruturada e metodologias inovadoras para o ensino da pesquisa científica. Organizada por pesquisadores da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL), esta coletânea apresenta estratégias para aprimorar a formação de pesquisadores e profissionais, tanto em graduação quanto na pós-graduação.

No primeiro capítulo, Lizânia da Silva Melo, Gabriella Costa de Almeida, Angela Lima Peres e Edna Pereira Gomes de Morais apresentam o estudo de caso como metodologia ativa para a construção de um diário de campo. Eles discutem a importância do diário na pesquisa qualitativa e propõem uma abordagem pedagógica baseada em estudo de caso, incentivando os estudantes a praticar a coleta e análise de dados de forma reflexiva.

O segundo capítulo, de autoria de Jousy Pimentel de Souza, Rodrigo Alves dos Santos Silva, Alessandra Bonorandi Dounis e David dos Santos Calheiros, explora o uso da dramatização no ensino da técnica de entrevista em pesquisas qualitativas. Os autores demonstram como essa metodologia ativa permite que os alunos desenvolvam habilidades essenciais para a condução de entrevistas, promovendo maior compreensão e confiança na aplicação desse método.

No terceiro capítulo, Lizânia da Silva Melo, Edna Pereira Gomes de Morais, Jefferson Ricardo da Silva e Angela Lima Peres propõem a oficina de busca em bases de dados como estratégia para o levantamento da literatura científica. Eles enfatizam a importância do desenvolvimento de habilidades para acessar fontes confiáveis e estruturam uma oficina prática para facilitar esse aprendizado.

Vanessa Souza Alves, Lucyo Wagner Torres de Carvalho, Ana Paula Silva Cantarelli Branco, Alessandra Bonorandi Dounis e David dos Santos Calheiros, no quarto capítulo, apresentam o mapa conceitual como ferramenta pedagógica no ensino da técnica de grupo focal. O texto explora como essa abordagem visual facilita a compreensão dos elementos essenciais do grupo focal, aprimorando sua utilização na coleta de dados qualitativos.

O quinto capítulo, elaborado por Vanessa Souza Alves, Lucyo Wagner Torres de Carvalho, Ângela Cristina Dornelas da Silva e Emanuele Mariano de Souza Santos e Monique Carla da Silva Reis, discute o uso da estratégia de ensino sobre observação participante através do estudo do meio. Essa abordagem permite uma compreensão mais aprofundada da realidade investigada e desenvolve habilidades de percepção e análise crítica nos alunos.

No sexto capítulo, Jousy Pimentel de Souza, Rodrigo Alves dos Santos Silva, Alessandra Bonorandi Dounis e David dos Santos Calheiros propõem o portfólio como estratégia de ensino no uso de dados documentais. Os autores demonstram como essa ferramenta permite que os estudantes sistematizem informações e reflitam sobre a produção de conhecimento, favorecendo um aprendizado mais significativo.

O sétimo capítulo, de Luciano Timbó Barbosa, Felipe Douglas Silva Barbosa, Nívea Carla dos Reis Silva do Amorim, Emanuele Mariano de Souza Santos e Monique Carla da Silva Reis, trata das estratégias de ensino sobre coleta de dados com o uso de questionários. Aqui, os autores abordam como estruturar questões, validar instrumentos e analisar respostas para garantir a qualidade dos dados coletados em pesquisas quantitativas e qualitativas.

Por fim, no oitavo capítulo, Luciano Timbó Barbosa, Nívea Carla dos Reis Silva do Amorim, Tainá de Carvalho Gonçalves, Ângela Cristina Dornelas da Silva e Monique Carla da Silva Reis exploram estratégias de ensino para coleta de dados através de escalas em pesquisas quantitativas. O texto apresenta diferentes tipos de escalas, como Likert e diferencial semântico, e discute sua aplicação no contexto acadêmico e profissional.

Este livro surge da necessidade de repensar como se ensina a metodologia científica, buscando oferecer estratégias que promovam uma visão mais integrada e flexível. Aqui, são propostas abordagens que incentivam os estudantes a refletirem criticamente sobre a ciência e sua própria formação como pesquisadores. Ao longo dos capítulos, exploram-se formas de

ultrapassar os desafios que limitam o aprendizado, propondo alternativas que vão além das estruturas tradicionais do ensino.

Dessa forma, este livro não apenas discute a importância do ensino da pesquisa, mas também propõe alternativas inovadoras e eficazes para sua prática, contribuindo significativamente para a formação de pesquisadores mais preparados para os desafios acadêmicos e profissionais.

Esperamos que esta obra contribua para uma mudança na maneira como o método científico é ensinado, incentivando um ensino mais dinâmico, reflexivo e conectado com a realidade dos pesquisadores em formação. Afinal, fazer ciência é mais do que seguir um conjunto de passos: é um processo criativo, crítico e essencial para o avanço do conhecimento.

Boa leitura!

Alex Sandro Gomes
Professor Titular no Centro de Informática da UFPE.
Doutor em Ciências da Educação (Université de Paris V, 1999).
Bolsista de Produtividade Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora do CNPq - Nível 1D.
Diretor de Relações Internacionais da ABED (2023-2027).
Idealizador do ambiente de aprendizagem http://redu.digital.

APRESENTAÇÃO

A obra *"**Estratégias inovadoras para o ensino da pesquisa: dos instrumentos às técnicas de coleta de dados**"* responde a uma lacuna da literatura científica sobre como ensinar pesquisa. Tal produção auxiliará os pesquisadores em formação a utilizar os métodos e procedimentos confiáveis e validados cientificamente. Trata-se, portanto, de uma produção científica inovadora no contexto do ensino da pesquisa no Brasil.

Para o alcance da finalidade proposta, a obra em questão adota o uso das metodologias ativas como diretriz para o ensino de temáticas relacionadas a coleta e produções de dados de pesquisas qualitativas e quantitativas, fornecendo assim ferramentas teóricas e práticas para tornar o ensino mais dinâmico, envolvente e eficaz sobre a pesquisa científica. Valorizando, dessa forma, os diferentes estilos de aprendizagem.

Esta obra emerge do conhecimento produzido na Universidade, especificamente dos debates empreendidos no âmbito dos Programas de Mestrado Profissional Ensino em Saúde e Tecnologia (MEST) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PROPGEES), ambos da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL), sobre como ensinar e aprender pesquisa nesse ambiente de formação acadêmica.

São apresentadas, no total, oito estratégias para o ensino da pesquisa científica, com forte potencial de utilização seja em cursos de graduação quanto de pós-graduação *lato e stricto sensu*. Foi escrito por pesquisadores e discentes do MEST e do PROPGEES da UNCISAL, em parceria com pesquisadores com larga expertise em pesquisa e processos de ensino-aprendizagem.

Assim, considerando que em um mundo onde a educação está em constante evolução, é essencial compartilhar metodologias inovadoras para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, em especial, disponibilizar o que é produzido em programas de pós-graduação *stricto-sensu*.

Esperamos que nossos esforços na construção deste material inspirem profissionais que desejem fortalecer suas práticas de ensino e aprendizagem na pesquisa científica. Desejamos uma boa leitura!

Angela Lima Peres
Monique Carla da Silva Reis
David dos Santos Calheiros
Organizadores

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - ESTUDO DE CASO COMO METODOLOGIA ATIVA PARA O ENSINO DA CONSTRUÇÃO DE UM DIÁRIO DE CAMPO PARA COLETA E PRODUÇÃO DE DADOS **13**
Lizânia da Silva Melo
Gabriella Costa de Almeida
Angela Lima Peres
Edna Pereira Gomes de Morais

CAPÍTULO 2 - A DRAMATIZAÇÃO NO ENSINO DA TÉCNICA DE ENTREVISTA EM PESQUISAS QUALITATIVAS **23**
Jousy Pimentel de Souza
Rodrigo Alves dos Santos Silva
Alessandra Bonorandi Dounis
David dos Santos Calheiros

CAPÍTULO 3 - OFICINA DE BUSCA EM BASES DE DADOS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO PARA LEVANTAMENTO DA LITERATURA CIENTÍFICA **35**
Lizânia da Silva Melo
Edna Pereira Gomes de Morais
Jefferson Ricardo da Silva
Angela Lima Peres

CAPÍTULO 4 - O MAPA CONCEITUAL NO ENSINO DA TÉCNICA DE GRUPO FOCAL **47**
Vanessa Souza Alves
Lucyo Wagner Torres de Carvalho
Ana Paula Silva Cantarelli Branco
Alessandra Bonorandi Dounis
David dos Santos Calheiros

CAPÍTULO 5 - O USO DA ESTRATÉGIA DE ENSINO ESTUDO DO MEIO PARA COLETA DE DADOS ATRAVÉS DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE **57**
Vanessa Souza Alves
Lucyo Wagner Torres de Carvalho
Ângela Cristina Dornelas da Silva
Emanuele Mariano de Souza Santos
Monique Carla da Silva Reis

CAPÍTULO 6 - PORTFÓLIO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NO USO DE DADOS DOCUMENTAIS **65**
Jousy Pimentel de Souza
Rodrigo Alves dos Santos Silva
Alessandra Bonorandi Dounis
David dos Santos Calheiros

CAPÍTULO 7 - ESTRATÉGIAS DE ENSINO SOBRE COLETA DE DADOS EM UMA PESQUISA ATRAVÉS DE QUESTIONÁRIOS **75**
Luciano Timbó Barbosa
Felipe Douglas Silva Barbosa
Nívea Carla dos Reis Silva do Amorim
Emanuele Mariano de Souza Santos
Monique Carla da Silva Reis

CAPÍTULO 8 - ESTRATÉGIA DE ENSINO SOBRE COLETA DE DADOS ATRAVÉS DE ESCALAS EM PESQUISAS QUANTITATIVAS **85**
Luciano Timbó Barbosa
Nívea Carla dos Reis Silva do Amorim
Tainá de Carvalho Gonçalves
Ângela Cristina Dornelas da Silva
Monique Carla da Silva Reis

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES **99**

CAPÍTULO 1 - ESTUDO DE CASO COMO METODOLOGIA ATIVA PARA O ENSINO DA CONSTRUÇÃO DE UM DIÁRIO DE CAMPO PARA COLETA E PRODUÇÃO DE DADOS

Lizânia da Silva Melo
Gabriella Costa de Almeida
Angela Lima Peres
Edna Pereira Gomes de Morais

O diário de campo é uma ferramenta crucial nas pesquisas qualitativas, especialmente em áreas como a Antropologia, Sociologia, Psicologia e Educação (Zaccarelli; Godoy, 2010).

Tem um aspecto descritivo, mas também reflexivo. No aspecto descritivo, recomenda-se aos pesquisadores apresentarem, de forma detalhada, precisa e extensiva, pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas (Silva *et al.*, 2015). No aspecto reflexivo, ele serve como um instrumento de registro das observações, reflexões e impressões do pesquisador durante o trabalho de campo, permitindo uma análise mais profunda e contextualizada dos dados coletados e/ou produzidos. É importante para documentar interpretações subjetivas, sensações e hipóteses que surgem no decorrer do processo de pesquisa.

Gerhard e Silveira (2009) afirmam que o diário de campo permite uma reflexão contínua sobre o processo de pesquisa, promovendo a autocrítica e o aprimoramento da abordagem ao longo do tempo.

Bogdan e Biklen (2013) recomendam registrar a percepção sobre o ambiente, as condições e as circunstâncias que possam influenciar nos dados coletados.

Com o diário de campo é possível obter como vantagens a riqueza dos dados sobre o ambiente, os participantes, as interações observadas e o processo de pesquisa. Essa riqueza de detalhes ajuda a compreender a complexidade das questões estudadas, permitindo uma análise mais profunda. Outra vantagem consiste em ser adaptável a diversos contextos e objetos de pesquisa (Caria; Sacramento; Mendes, 2023).

O diário de campo é uma ferramenta essencial na pesquisa qualitativa, especialmente em abordagens etnográficas e fenomenológicas, nas quais o contato direto com os sujeitos e o contexto do estudo é indispensável (Flick, 2009). Também é amplamente utilizado em estudos de caso, registrando todo o processo investigativo em um contexto específico, o que possibilita uma análise detalhada e aprofundada do fenômeno em questão (Yin, 2001). Além disso, desempenha um papel importante em pesquisas-ação, ao permitir reflexões sobre as intervenções realizadas e suas consequências, promovendo um ciclo contínuo de ação e reflexão (Thiollent, 2022).

Teixeira, Pacífico e Barros (2023) reforçam a importância da observação e do registro cuidadoso, minucioso e detalhado de cada evento e dos participantes. Em sua pesquisa retratam as impressões e reflexões do pesquisador, transcrições de falas dos participantes, descrições do espaço, de situações, informações sobre brinquedos e brincadeiras realizadas no ambiente de uma escola.

Quando utilizado de forma rigorosa e reflexiva, pode fornecer *insights* profundos e ricos. No entanto, é essencial que os pesquisadores estejam cientes de suas limitações e adotem estratégias para minimizar vieses que possam influenciar na interpretação dos dados e que possam garantir a validade e a confiabilidade dos dados coletados (Minayo, 2006). Citando Bordan e Biklen (2006), Teixeira, Pacífico e Barros (2023) destacam que o pesquisador deve dedicar um tempo para confrontar suas notas com aporte teórico que tenha robustez para embasar suas hipóteses e teorias.

Considerando a importância do diário de campo como instrumento de coleta/produção de dados em pesquisas científicas, urge pensar em formas eficazes e inovadoras para o ensino dessa opção metodológica para pesquisadores ou profissionais em formação.

Atualmente, as metodologias ativas ganham destaque como abordagens promissoras no processo de ensino e aprendizagem. Ao romper com o modelo tradicional, elas incentivam o estudante a adotar uma postura ativa e autônoma em seu aprendizado. Fundamentadas em problematizações, essas metodologias contribuem para uma aprendizagem significativa (Paiva *et al*., 2017).

De maneira particular, neste capítulo, lançaremos mão da estratégia de estudo de caso, que tem como finalidade conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico (Yin, 2001). O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe (Gil, 2008).

A seguir, descreveremos sobre como deve ocorrer a construção de um diário de campo como um instrumento de coleta/produção de dados, a partir da estratégia de ensino baseada em estudo de caso.

O ESTUDO DE CASO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO

O estudo de caso tem sido adotado como uma estratégia facilitadora para a aprendizagem em diversas áreas de conhecimento, em especial na área da saúde.

De acordo com Freitas e Carmona (2011), "seu valor prático está em proporcionar a oportunidade de examinar uma situação da vida real, permitindo ao estudante discutir a causa específica do problema, sua prevenção e sugerir soluções". Assim, a estratégia de ensino baseada no estudo de caso caracteriza-se como uma abordagem pedagógica que se

concentra na análise aprofundada de situações reais ou simuladas, com o objetivo de promover o aprendizado ativo e o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas.

Os aspectos relacionados à mobilização para o estudo são determinantes para o envolvimento de todos na busca de solução do caso proposto. Além disso, é possível oportunizar ao aluno uma fonte potencial de argumentação diante de uma situação problema (Spricigo, 2014).

Para uma estratégia de ensino com objetivo de compreensão profunda e prática do instrumento de diário de campo, baseada em um estudo de caso, propomos que a condução da aula seja dividida em três momentos, a saber:

I) exposição do conteúdo com orientações sobre a técnica de diário de campo;

II) apresentação do estudo de caso para aplicação;

III) apresentação da turma sobre os resultados produzidos e confrontação.

I. Primeiro momento – Exposição do conteúdo (orientações sobre a técnica de diário de campo)

Nesse momento, a proposta é que os estudantes aprendam, a partir de uma aula expositiva, orientações sobre como registrar anotações em um diário de campo. Devem aprender que anotações no diário de campo devem conter duas partes: uma descritiva e uma reflexiva.

Na parte descritiva, lembrar que torna-se importante descrever com detalhes os eventos, não se limitar a situações isoladas, anotar sobre o contexto em que ocorrem. A contextualização é fundamental para uma interpretação mais rica dos dados (Albuquerque, 2019).

A seção de anotações pode ser direcionada para capturar as características das pessoas, as ações e os diálogos observados, incluindo os seguintes aspectos:

• Descrição dos sujeitos
• Reconstrução dos diálogos
• Descrição do espaço físico
• Descrição das atividades realizadas
• Relatos de acontecimentos particulares

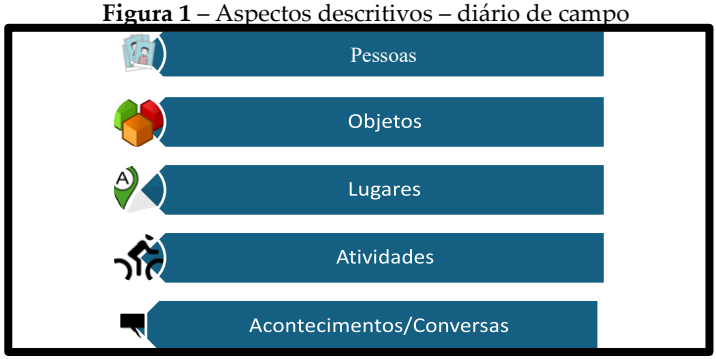
Além disso, o contexto deve abranger detalhes do ambiente, da interação entre os participantes e de quaisquer fatores externos que possam influenciar as observações.

Na parte reflexiva, lembrar aos estudantes que além de registrar as observações objetivas, deve-se incluir reflexões pessoais sobre as situações observadas. Estas reflexões podem incluir reações emocionais, interpretações preliminares e hipóteses emergentes (Minayo, 2006).

Pode ser sugerido que esse registro seja mais subjetivo e deva conter os seguintes itens:

• Comportamento, postura, ponto de vista do observador;
• Apontamentos sobre a análise e o método, as hipóteses emergentes e as interpretações preliminares;
• Conflitos e dilemas éticos.

Figura 1 – Aspectos descritivos – diário de campo



Fonte: autoria própria

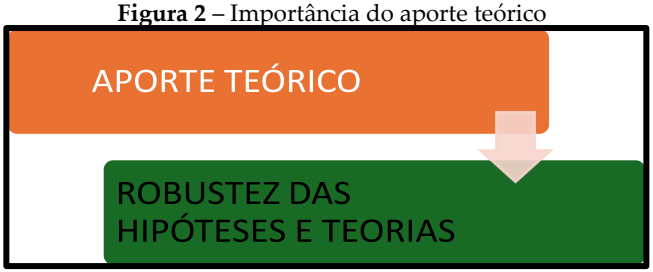
Recomendamos que aprendam, nesse momento, possíveis formas de realizar as anotações: caderno, arquivos digitais, ferramentas de computador/dispositivos móveis. Independente do

recurso, reforçar que é importante levar em conta fatores como acessibilidade, segurança dos dados e facilidade de uso durante o trabalho de campo. Caso optem pelo caderno, pode ser sugerida como forma de organização dos dados: que na página à direita sejam registrados nomes de pessoas e locais, enquanto na página à esquerda sejam anotadas questões, hipóteses, leituras e outros elementos da vida intelectual do pesquisador.

Lembrar que as anotações devem conter como requisitos: precisão, senso de detalhes e honestidade (Gerhardt; Silveira, 2009). Devem ser orientados que realizem anotações detalhadas e o mais próximo possível do momento em que os eventos ocorrerem, pois são essenciais para capturar informações precisas e evitar a perda de detalhes importantes (Bogdan; Biklen, 2013).

Importante ainda reforçar que ao realizar as anotações, preferencialmente, evitem uma linguagem com julgamento, que se mantenha a descrição de forma mais neutra possível. E certamente, não deve ser esquecido do aporte teórico para embasar hipóteses e teorias.

Figura 2 – Importância do aporte teórico



Fonte: autoria própria

As anotações devem ser revisadas constantemente, pois pode-se identificar algo que ainda não foi escrito, bem como ajustar o foco das observações (Lüdke; André 1986).

Por fim, lembrar que a cada sessão de coleta de dados é necessário organizar as anotações de forma sistemática. Isso pode incluir a codificação de temas, a categorização de observações e a elaboração de resumos para cada entrada no diário (Bogdan Biklen,

2013). Pois, para a análise de dados as anotações do diário de campo contextualizam e ajudam a interpretar os dados coletados, de forma a construir uma narrativa coerente. (Minayo, 2006).

II. Segundo momento – Apresentação do estudo de caso para compreensão e prática do instrumento diário de campo na coleta/produção de dados

Para que os estudantes aprendam a técnica de coleta de dados/produção de dados através da utilização, na prática do instrumento de diário de campo em um estudo de caso, os estudantes poderão assistir a um documentário, em formato de vídeo, como, por exemplo, sobre a atuação dos profissionais de enfermagem, intitulado *"Heróis do cuidado" que está disponível no link: https://www.youtube.com/watch?v=rYx_dFewmV0*

A escolha deve estar fundamentada em temática desafiadoras para a formação dos profissionais em questão. Pode ser um caso para cada grupo, ou o mesmo para diversos grupos.

A turma pode ser dividida em duas ou mais equipes, de preferência em salas separadas onde deverão assistir o documentário. O professor pode expor brevemente o caso a ser estudado antes dos estudantes se dispersarem nas salas. Em seguida, será solicitada a construção do diário de campo seguindo o que foi estudado no momento anterior.

Recomendações a serem seguidas nessa etapa:

1.O grupo deve analisar o caso, expondo seus pontos de vista e os aspectos sobre os quais o problema pode ser enfocado;

2.Poderão ser propostas as soluções para os problemas dos estudos de caso em questão, mas lembrar que o objetivo principal é a utilização do diário para coleta/produção dos dados com riqueza e percepção do processo de coleta/produção: potencialidades e limitações.

3.O professor deve orientar os grupos no decorrer dos trabalhos, inclusive reforçando quais são os principais aspectos que devem ser avaliados;

4.Lembrar sempre da importância do registro para debate da argumentação/justificativas/reflexões realizadas pelo grupo.

III. Terceiro momento - Apresentação da turma sobre os resultados produzidos e confrontação

Após a coleta/produção de dados, baseada no instrumento diário de campo, os alunos irão apresentar o conteúdo com um estudo de caso e o diário produzido. As equipes irão retornar e serão confrontadas quanto ao conteúdo diante das divergências e concordâncias encontradas, sempre baseando-se no pensamento crítico, reflexivo e tomada de decisão que foi desenvolvido a partir do documentário exposto.

Lembrando que o objetivo é conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico, fazendo refletir que o pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe (Spricigo, 2014). E especialmente, refletir sobre o uso do diário de campo como potencializador desse processo de coleta/produção de dados.

Ao finalizar as apresentações, o professor fará o fechamento das discussões sintetizando os pontos chaves da abordagem e procederá para o preenchimento do instrumento de avaliação.

AVALIAÇÃO DA ESTRATÉGIA DE ENSINO

Após apresentação dos casos/diários produzidos, os grupos podem ser avaliados mediante uma ficha, contendo alguns critérios para serem considerados, como:

• Aplicação dos conhecimentos, trazendo argumentação clara e profunda com base nos conhecimentos produzidos;

• Coerência e profundidade na argumentação, demonstrando riqueza de detalhes e diversidade de perspectivas;

• Poder de síntese.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a importância do diário de campo como instrumento de coleta/produção de dados em pesquisas científicas, urge pensar em formas eficazes e inovadoras para o ensino dessa opção metodológica para pesquisadores ou profissionais em formação. Neste capítulo, apresentamos um roteiro para o uso de metodologias ativas através de estudos de caso que tem como finalidade conhecer em profundidade o como e o porquê de situação/problemas. O estudante é estimulado a construir e refletir sobre o processo de construção de um diário de campo como instrumento de coleta/produção de dados de pesquisas qualitativas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A. G. A importância da contextualização na prática pedagógica. **Research, Society and Development**. Universidade Federal de Itajubá. v. 8, n. 11, p. 01-13, 2019. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/5606/560662202048/html/

BOGDAN, R. C., BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** Uma introdução à teoria e aos métodos. 12. ed. Porto: Porto Editora. 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, M. I. P.; CARMONA, E. V. Estudo de caso como estratégia de ensino do processo de enfermagem e do uso de linguagem padronizada. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 64, n. 6, p. 1157–1160, nov. 2011.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. Ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

H. CARIA, Telmo; SACRAMENTO, Octávio; MENDES, Sandra. A construção de diários de campo no estudo do saber profissional em serviço social: uma análise metodológica. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 11, n. 26, p. 265–289, 2023. DOI: 10.33361/RPQ.2023.v.11.n.26.440. Disponível em: https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/440. Acesso em: 27 jan. 2025.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

PAIVA, M. R. F.; PARENTE, J. R. F.; BRANDÃO, I.R.; QUEIROZ, A. H.B. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE - Revista de Políticas Públicas**, [S. l.], v. 15, n. 2, 2017. Disponível em: https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049. Acesso em: 27 jan. 2025.

SPRICIGO, C. B. **Estudo de caso como abordagem de ensino**. [S.l.], 2014. Disponível em: https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/estudo-de-casocomo-abordagem-de-ensino.pdf. Acesso em: 27 jan. 2025.

TEIXEIRA, Érica J. P.; PACÍFICO, J. M.; BARROS, J. A. O diário de campo como instrumento na pesquisa científica: contribuições e orientações. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 1678–1705, 2023. DOI: 10.55905/cuadv15n2-035. Disponível em: https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/1090. Acesso em: 27 jan. 2025.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 1 ed. São Paulo: Cortez, 2022.

YIN, R. K. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZACCARELLI, L. M.; GODOY, A. S. Perspectivas do uso de diários nas pesquisas em organizações. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 8, n. 3, p. 550–563, set. 2010.

CAPÍTULO 2 - A DRAMATIZAÇÃO NO ENSINO DA TÉCNICA DE ENTREVISTA EM PESQUISAS QUALITATIVAS

Jousy Pimentel de Souza
Rodrigo Alves dos Santos Silva
Alessandra Bonorandi Dounis
David dos Santos Calheiros

A entrevista deriva etimologicamente do latim "inter videre", que pode ser compreendida por "entre olhos", "no meio dos olhares", "ver juntos" ou "ver-se mutuamente" (Turato, 2003). Bortolozzi (2020) destaca a importância da entrevista em pesquisas qualitativas, enfatizando sua capacidade de captar a essência da experiência humana e gerar conhecimento significativo sobre a realidade social. Essa técnica permite mergulhar no mundo subjetivo dos indivíduos, desvendando suas experiências, valores, crenças e representações sociais, possibilitando uma compreensão profunda e contextualizada dos fenômenos sociais. Dentre outras questões, a entrevista evoca uma imagem de encontro, diálogo e construção conjunta de significados. Dessa forma, é reconhecida por alguns autores como um espaço de interação dinâmica, na qual o entrevistador e entrevistado colaboram para a construção do objeto de estudo (Kizlari; Fouseki, 2018; Minayo, 2010; Turato 2003).

No âmbito da pesquisa científica, as entrevistas se apresentam como técnicas para produzir dados, constituindo uma modalidade de interação direcionada à coleta de informações (Pessoa, 2022). É uma técnica de investigação amplamente utilizada em estudos qualitativos, permitindo a compreensão de sentidos e significados dos participantes, uma vez que, ao optar pela entrevista como instrumento de produção de dados, o pesquisador busca entender

as concepções de realidade dos entrevistados (Minayo, 2010; Turato, 2003).

No entanto, Sionek, Assis e Freitas (2020) ressaltam ser fundamental que a entrevista esteja alinhada aos objetivos da pesquisa e aos participantes, isto é, ao tipo de informação que se deseja alcançar. Destaca ainda que, por se tratar de um processo intersubjetivo, a interação entre entrevistador e entrevistado desempenha um papel crucial na construção do conhecimento. Assim, aspectos como a escolha do local, data e preparação dos pesquisadores e participantes são fundamentais para garantir um ambiente propício à produção dos dados, à fidedignidade das informações e à construção de uma relação ética (Sionek; Assis; Freitas, 2020).

Existem, principalmente, três tipos de entrevista, classificadas de acordo com o grau de liberdade concedido ao entrevistado: entrevistas estruturadas, semiestruturadas e não estruturadas (Batista; Matos; Nascimento 2017). As entrevistas estruturadas seguem um roteiro rígido, sendo mais comuns em pesquisas quantitativas (Gil, 2008). Já as semiestruturadas e não estruturadas são amplamente utilizadas em pesquisas qualitativas, que valorizam a espontaneidade, a interação dinâmica, a inter-relação entre as experiências cotidianas e a linguagem comum (Gaskell, 2014).

O uso da entrevista em pesquisas qualitativas tem crescido nas últimas décadas, acompanhando a valorização dos métodos compreensivo-interpretativos nas Ciências Humanas (Turato, 2003), sendo a entrevista semiestruturada a mais comum – por combinar perguntas abertas e fechadas, permitindo ao pesquisador flexibilidade na administração dessa técnica.

A flexibilidade da entrevista a torna uma ferramenta valiosa, permitindo não apenas a produção de dados, mas também a identificação de problemas e a formulação de diagnósticos. Essa característica dá ao entrevistador a possibilidade de orientações práticas que surgem na interação com o entrevistado (Gil, 2008), mas, por outro lado, é necessário que tal maleabilidade contribua para a compreensão em profundidade do objeto de estudo e não

seja interpretada apenas como um procedimento não sistematizado.

Diante dessa ressalva, a entrevista oferece vantagens em comparação ao questionário, como a flexibilidade do entrevistador para esclarecer dúvidas e adaptar-se ao entrevistado, além de captar expressões verbais e não verbais, que no último caso podem ser registradas em diário de campo (Gil, 2008). Além disso, enquanto a entrevista envolve questões abertas e flexíveis, o questionário é composto por perguntas fechadas, limitando as respostas a alternativas pré-determinadas (Gil, 2008).

A entrevista possibilita, ainda, compreender a subjetividade dos entrevistados, permitindo que eles percebam e interpretem a sua realidade. Para isso, o entrevistador precisa ter uma escuta qualificada, demonstrando interesse e aprofundando o relato do participante (Belei *et al*., 2008).

Para que isso seja possível e ocorra o estabelecimento e a condução eficazes da entrevista, a formação e o preparo dos entrevistadores são fatores críticos. Embora um roteiro estruturado possa servir como guia, ele não é capaz de prever todas as situações que podem surgir durante o encontro (Manzini, 2004). A entrevista envolve imprevisibilidade, pois se constitui tanto no planejamento quanto na interação espontânea entre entrevistador e entrevistado.

Além disso, para que a entrevista seja bem-sucedida é necessário definir claramente os objetivos e a natureza das informações desejadas, levando em conta fatores como o nível de letramento dos entrevistados e as diferenças culturais (Manzini, 2004). A elaboração do roteiro deve refletir essas questões, com perguntas compreensivas, lógicas e sequenciais. Ademais, a escolha adequada de data, local e preparação dos participantes é essencial, assim como a realização de validação do roteiro de entrevista com especialistas da área e grupos de pesquisa, além de testes em caráter piloto para validar o instrumento. Embora não existam regras fixas, esses passos são fundamentais para garantir a eficácia da entrevista como técnica de produção de dados.

Bortolozzi (2020) pontua que as vantagens do uso da entrevista são principalmente a maior profundidade das respostas e a maior abrangência da população, ou seja, os entrevistados podem ser de diferentes segmentos da população. Por exemplo: ele não precisa saber ler ou escrever; há maior flexibilidade para o entrevistador repetir ou esclarecer algumas dúvidas durante a aplicação da entrevista, condição que não é válida para roteiros estruturados como os questionários.

Quanto às suas limitações, Gil (2008) afirma que esse instrumento necessita de mais tempo e mais recursos financeiros e Gaskell (2014) acrescenta que a influência que o entrevistador exerce sobre o entrevistado pode se tornar em desvantagem.

Outro ponto importante a se destacar é que durante a entrevista, ao apresentar suas subjetivações, o entrevistado pode evocar sentimentos e reflexões, demandando atenção do entrevistador para possíveis reações emocionais (Peixoto; Freitas, 2016). Mesmo perguntas simples podem ser sensíveis, dependendo da história do participante (Sionek; Assis; Freitas, 2020). Os entrevistados também têm um papel ativo, podendo influenciar a entrevista ao resistir a perguntas ou procedimentos (Kizlari; Fouseki, 2018). Desse modo, a condução ética é crucial, pois falhas no preparo ou na fundamentação teórica podem prejudicar tanto o curso quanto acentuar os riscos da pesquisa. O entrevistador desempenha um papel fundamental em garantir a ética e minimizar os riscos ao longo do processo. De tal modo, havendo limitações e/ou dificuldades no processo de coleta de dados, essas devem ser descritas no relatório final e nas publicações científicas das pesquisas.

O PROCESSO DE REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA EM PESQUISAS QUALITATIVAS

A entrevista pode ser executada de duas formas, a saber: no formato presencial e na modalidade online, sendo a primeira considerada a “tradicional”.

A **entrevista presencial** é caracterizada como um encontro direto entre entrevistador e entrevistado, onde ocorre uma interação dinâmica que possibilita a construção conjunta de significados. Segundo Kizlari e Fouseki (2018), essa modalidade valoriza a flexibilidade, permitindo ao entrevistador adaptar o roteiro de perguntas e explorar temas emergentes durante a conversa. Além disso, a entrevista presencial possibilita a captura das nuances da comunicação não verbal, enriquecendo a compreensão das perspectivas do participante e promovendo uma análise mais profunda de suas respostas.

Considerada a forma "tradicional" de entrevista, o contato face a face facilita o estabelecimento de uma boa conexão e cria um ambiente de confiança, propício à expressão autêntica do entrevistado. Apesar dos desafios logísticos, como a preparação de equipamentos para gravação, a escolha do local e a gestão do tempo, a entrevista presencial continua sendo essencial na pesquisa qualitativa, pois permite ao pesquisador acessar experiências e significados de forma rica e detalhada. É nesse espaço de troca e diálogo direto que a pesquisa qualitativa revela seu potencial transformador na geração de conhecimento.

Por outro lado, a entrevista online tem se mostrado uma alternativa valiosa para a produção de dados, permitindo maior abrangência geográfica e reduzindo custos e tempo. Embora as entrevistas online possam ser realizadas de forma síncrona ou assíncrona, videoconferências tendem a gerar maior volume de dados e uma conexão online entre entrevistador e entrevistado (Schmidt; Palazzi; Piccinini, 2020).

Tanto presenciais quanto online, as entrevistas desempenham um papel fundamental na produção de dados, constituindo-se como uma das técnicas mais tradicionais para a compreensão da subjetividade dos participantes e para a construção do conhecimento científico e podem ser conduzidas individualmente ou com um pequeno grupo de participantes (Schmidt; Palazzi; Piccinini, 2020).

Muito embora a entrevista se destaque por permitir um contato direto com os participantes, por meio das suas perspectivas e vivências, o ensino da sua abordagem metodológica no campo da pesquisa pode ser desafiador, pois exige que os pesquisadores desenvolvam habilidades como escuta qualificada ou ativa, empatia e capacidade de formular perguntas relevantes.

Entre as estratégias potenciais de ensino, a dramatização se destaca por ser especialmente útil na preparação de estudantes e pesquisadores para o uso da entrevista, uma vez que favorece os sujeitos vivenciarem as nuances da interação entrevistador-entrevistado. Ao simular situações reais de entrevista, a dramatização permite que os envolvidos vivenciem na prática os diferentes papéis na trama, compreendam as dinâmicas da interação entrevistador-entrevistado e desenvolvam as habilidades necessárias para conduzir uma entrevista de forma eficaz. Além disso, a dramatização proporciona um ambiente seguro e estimulante para a aprendizagem, favorecendo a construção de conhecimentos de forma colaborativa e significativa.

Assim, neste capítulo, será explorado o uso da dramatização como ferramenta pedagógica para o ensino da entrevista na pesquisa qualitativa. Ao final, espera-se que o leitor compreenda a importância da dramatização como recurso pedagógico para o ensino desta técnica.

SOBRE A DRAMATIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO

A dramatização constitui-se uma das estratégias que se baseiam no método ativo de ensino, uma vez que o aluno assume um papel central e de importante protagonismo, contrastando com o modelo tradicional centrado no professor (Almeida, 2013). O aluno torna-se ator principal na construção do conhecimento, desenvolvendo habilidades como criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas e cooperação; diante dos desafios da condução de entrevistas qualitativas, a dramatização surge como

uma possibilidade inovadora. Ao vivenciar a prática de entrevistas, o estudante aprimora habilidades como: escuta qualificada ou ativa, empatia, ética, comunicação e adaptação de perguntas (Almeida, 2013; Silva; Miguel; Teixeira, 2011). Essa metodologia promove um aprendizado colaborativo e reflexivo, de modo que os alunos aprendem com as experiências uns dos outros, discutem as dificuldades e compartilham soluções após a simulação.

A reflexão crítica sobre as ações e decisões tomadas promove um aprendizado mais profundo e essas simulações preparam os alunos para lidar com as imprevisibilidades e com os desafios de entrevistas reais, superando inseguranças e construindo maior confiança. A dramatização se mostra, portanto, uma ferramenta valiosa para o ensino da entrevista, enriquecendo a formação de futuros pesquisadores.

COMO USAR A DRAMATIZAÇÃO NO ENSINO DA ENTREVISTA NA PESQUISA QUALITATIVA?

Ao simular o cenário de uma entrevista, os alunos não apenas aprendem os conceitos, mas também vivenciam na prática a troca de papéis, o improviso e a necessidade de adaptação. A dramatização vai além da teoria, permitindo que os alunos enfrentem os desafios e os acontecimentos de uma entrevista em um espaço seguro. Assim, eles entendem a importância da entrevista na pesquisa qualitativa, compreendem sua estrutura flexível e o papel essencial do entrevistador na condução do processo.

Para implementar a dramatização em sala de aula, inicialmente, o professor deve apresentar aos seus alunos os conceitos fundamentais da técnica de entrevista, como também os diferentes tipos de abordagem de pesquisa qualitativa que utilizam entrevistas como método de coleta de dados. Para tanto, a entrevista deve ser retratada como uma conversa com propósito, que nos ajuda a descobrir e entender o mundo ao nosso redor. Para que essa conversa seja eficaz, os alunos precisam compreender que essa técnica de produção de dados necessita de preparação e

alinhamento ao objeto de pesquisa, do estabelecimento de um plano/roteiro, semelhante a um mapa que guia uma tripulação durante uma expedição. Esse mapa é o roteiro da entrevista.

No roteiro, as perguntas são representadas como peças de um quebra-cabeça, começando pelas mais gerais, como uma apresentação, e depois a trama da conversa vai aprofundando, explorando cada especificidade do assunto em debate. As perguntas abertas são preferencialmente utilizadas, uma vez que dão liberdade para quem responde se expressar, compartilhar suas histórias e experiências.

Ao longo da entrevista, o entrevistador deve apresentar concentração, escuta atenta e estar preparado para ajustar as questões e explorar novos caminhos, se assim for necessário. É essencial o respeito, a empatia e a ética durante todo o processo. No término da entrevista, o entrevistador deve agradecer a presença do entrevistado e esclarecer como as informações serão utilizadas na pesquisa. Com estas orientações, os alunos, pesquisadores em potencial, estão preparados para empregarem essa técnica em uma vivência prática de ensino.

Assim, os alunos podem ser divididos em duplas ou pequenos grupos. Para dar início à atividade de ensino, cada dupla/grupo recebe o roteiro de entrevista, que são fichas/guias elaboradas antecipadamente pelo professor ou pelo grupo a partir de uma situação problema. Para a condução da entrevista, o professor deve definir os papéis que os alunos irão desempenhar: se de entrevistador ou de entrevistado.

O entrevistador segue o roteiro contidos nas fichas previamente elaboradas, com a indicação dos cuidados éticos e as perguntas semiestruturadas, se mantendo atento pois precisa estar preparado para ajustar suas perguntas conforme o andamento da conversa; enquanto o entrevistado improvisa suas respostas, baseando-se no contexto contido nas fichas. Neste momento, é importante reforçar a relevância da escuta ativa, da empatia e da ética durante a entrevista. A escuta ativa gera possibilidades de

explorar novas perguntas, esclarecer dúvidas do entrevistado e solicitar explicações sobre o que está sendo debatido.

Na etapa de dramatização, os alunos realizam a simulação da entrevista, alternando entre os papéis de entrevistador e entrevistado. Durante essa prática, tanto as perguntas quanto as respostas são improvisadas, permitindo que o diálogo flua de forma natural.

O professor, por sua vez, deve circular entre as duplas ou grupos, observando as interações e anotando os detalhes importantes sobre a dinâmica da entrevista (algumas das entrevistas podem ser gravadas para uma análise posterior mais detalhada). Após a simulação, a atividade prossegue com a fase de reflexão e feedback.

Os alunos são reunidos para compartilhar suas experiências e discutir os desafios encontrados. Questões como "Quais foram os maiores desafios durante a entrevista?"; "Como o entrevistador lidou com respostas inesperadas?" e "O Roteiro da entrevista foi sensível para compreender o objeto da pesquisa?" - o objetivo é que todos possam avaliar como o roteiro foi seguido e como ocorreu a adaptação às situações que surgiram, bem como a sua pertinência para a construção dos dados.

Por fim, o professor oferece um feedback geral sobre o desempenho dos alunos, destacando tanto os pontos fortes quanto as áreas que precisam de aperfeiçoamento e reforçando a importância da preparação ética e emocional para conduzir entrevistas em campo. A avaliação da atividade de ensino leva em consideração a participação dos alunos, diante das suas capacidades de formular perguntas adequadas e de se adaptar durante a dramatização.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. P. B. Dramatização como método ativo de ensino-aprendizagem: a saúde coletiva como cenário de prática. **Revista**

Conhecimento Online, 5(2), 1-12. Ano 5 – Vol. 2 – Out., 2013. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/230603807.pdf
BATISTA, Eraldo Carlos. MATOS, Luís Alberto Lourenço. NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.11, n.3, p.23-38, TRI III, 2017. ISSN 1980- 7031.
BELEI, R. A.; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R.; NASCIMENTO, E. N.; RIBEIRO, P. H. V.; MATSUMOTO, P. H. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 30, p. 187-199, jan./jun. 2008.
BORTOLOZZI, A. C. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa**: elaboração, aplicação e análise de conteúdo. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
GASKELL, G. Entrevistas individuais e de grupos. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 64-89.
GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
KIZLARI, D., e FOUSEKI, K. Treating Resistance as Data in Qualitative Interviews. **The Qualitative Report**, v. 23, n. 8, p. 1951-1961, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.46743/2160-3715/2018.3377
MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: analise de objetivos e de roteiros. In: Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2, 2004 Bauru. **A pesquisa em debate**. Anais. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_20 04_entrevista_semi-estruturada.pdf
MINAYO, M. C. S. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In: **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261- 297.
PEIXOTO, T. R. T.; FREITAS, J. L. Pesquisa com narrativas: uma proposta metodológica em psicologia fenomenológico-existencial. In

M. J. D. Cardoso; A. F. Holanda. (Orgs.), **Psicanálise e fenomenologia: estudos e pesquisas clínicas** (p. 139156). Curitiba, PR: Juruá, 2016.
PESSOA, Zenaura Sousa Sobrinho; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. A técnica de análise de conteúdo na pesquisa qualitativa: práticas de formação continuada para as coordenadoras pedagógicas do município de Cordeiros-Bahia. **Revista Momento – diálogos em Educação**, Vitória da Conquista, v. 31, n. 03, p. 161-178, set./dez. 2022.
SCHMIDT, B., PALAZZI, A.; PICCININI, C. A. Entrevistas online: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19 **Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, vol. 8, n. 4, 2020 Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497966365017
SILVA, Rinaldo Henrique Aguilar da, MIGUEL, Soraida Sozzi; TEIXEIRA, Luciana Scapin. Problematização como método ativo de ensino-aprendizagem: estudantes de farmácia em cenários de prática. **Trabalho, Educação e Saúde** [online]. 2011, v. 9, n. 1, pp. 77-93. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1981-77462011000100006. Epub 01 Set 2011. ISSN 1981-7746. S198177462011000100006.
SIONEK, Luiza; ASSIS, Dafne Thaissa Mineguel; FREITAS, Joanneliese de Lucas. "Se eu soubesse, não teria vindo": implicações e desafios da entrevista qualitativa. **Psicologia em Estudo** [online]. 2020, v. 25, e44987. Disponível em: https://doi.org/10.4025/psicolestud.v25i0.44987. Epub 16 Mar 2020. ISSN 1807-0329.
TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**: construção teórico-epistemológica: discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.688 p.

CAPÍTULO 3 - OFICINA DE BUSCA EM BASES DE DADOS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO PARA LEVANTAMENTO DA LITERATURA CIENTÍFICA

Lizânia da Silva Melo
Edna Pereira Gomes de Morais
Jefferson Ricardo da Silva
Angela Lima Peres

As bases de dados científicas surgem como ferramentas essenciais para o levantamento da literatura científica e técnica para o desenvolvimento de pesquisas e produtos técnicos-tecnológicos, uma vez que oferecem acesso a uma vasta gama de artigos científicos de periódicos revisados por pares, além de teses e dissertações, documentos governamentais, anais de congressos e livros (Droescher; Silva, 2014). Geralmente, mantidas e atualizadas por uma rede composta por diversas instituições de ensino, governo e pesquisa, possuem produções de diversos países e, algumas, acesso livre e gratuito.

Por meio das bases de dados é possível acessar milhões de artigos dos mais variados temas e áreas de conhecimento, permitindo um processo de revisão de literatura amplo. Portais e plataformas, como o Periódicos CAPES, armazenam bases de dados, artigos e documentos confiáveis aos pesquisadores e estudantes, além de serem atualizados constantemente. Importante destacar que as bases de dados podem ser multidisciplinares, abrangendo diversas áreas do conhecimento, enquanto outras são especializadas (Rosa *et al*., 2023).

No contexto brasileiro, duas bases de dados na área da saúde recebem destaque, devido ao uso rotineiro entre acadêmicos, são

elas: Literatura LatinoAmericana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e *Medical Literature Analysis and Retrieval System Online* (MEDLINE). No entanto, a depender do interesse relacionado à busca, bases como a Embase, oferecem, ainda, acesso a uma vasta literatura, incluindo a possibilidade de busca para evidências em saúde (Latorraca *et al*., 2019). Ainda, na área de busca voltada às evidências em saúde, destaca-se *Cochrane Library*, onde estão publicadas revisões sistemáticas de efetividade e protocolos, além dos *Trails*. Por meio do *Cochrane Controlled Register of Trials* (CENTRAL), pode-se ter acesso a um banco de dados valioso, com registros recuperados de bancos de dados como Embase e PubMed, com estudos de ensaios clínicos randomizados, o que permite aos estudantes, pesquisadores e profissionais uma pesquisa por evidências em fontes confiáveis.

No decorrer do desenvolvimento acadêmico em cursos da área da saúde, a busca em bases de dados científicas contribui para a formação de um pesquisador, no desenvolvimento de produtos técnicos-tecnológicos ou mesmo na formação de um profissional que, certamente, necessita estar atualizado cientificamente e desenvolver uma prática baseada em evidências. Saber buscar informações científicas em fontes confiáveis, consiste, portanto, em uma competência essencial aos estudantes de diversos cursos de graduação e pós-graduação. O uso de bases de dados científicas permite, ainda, um amplo mapeamento da literatura científica a fim de identificar lacunas de conhecimento que podem fomentar pesquisas inovadoras (Mendes; Silveira; Galvão, 2008).

De forma geral, as plataformas facilitam a consulta simultânea a documentos de diversas revistas científicas indexadas, disponibilizando uma variedade de ferramentas que permitem filtrar os resultados, conforme critérios específicos determinados pelo usuário. A combinação de descritores e palavras-chave, por meio de operadores *booleanos*, são fundamentais para a construção de uma estratégia de busca que permite recuperar estudos conforme o interesse e necessidades do pesquisador, estudantes e profissionais.

Embora apresentem finalidades semelhantes, "descritores" e "palavras-chave" possuem conceitos diferentes. Um descritor, é um termo padronizado e "organizado em estruturas hierárquicas, facilitando a pesquisa e a posterior recuperação do artigo", enquanto a palavra-chave, "não obedece a nenhuma estrutura, é aleatória e retirada de textos de linguagem livre" (Brandau; Monteiro; Braile, 2005, p. 8).

Importante ressaltar que conhecer e dominar a técnica de busca em bases de dados é essencial para aqueles que pretendem desenvolver, durante a graduação ou pós-graduação, estudos de revisão sistemáticas dos mais diversos tipos, ou de escopo, ou ainda integrativas. Por meio de estratégias bem desenvolvidas, como as de alta sensibilidade, é possível recuperar estudos para condução de revisões sistemáticas de diversos tipos e tomadas de decisão apoiadas na literatura científica, a partir de bases confiáveis (Rosa *et al.,* 2023). Como afirma Araújo *et al.* (2024, p. 4), "o desenvolvimento de uma revisão sistemática é integralmente dependente do uso de fontes de informação".

A estratégia de busca é definida como uma técnica ou conjunto de regras que permitem a recuperação de informações nas bases de dados a partir da formulação de uma pergunta de pesquisa (Lopes, 2002). Sendo a pesquisa primária ou secundária, a formulação de uma pergunta de pesquisa bem estruturada permite um maior êxito nos resultados. E, quando se trata de uma busca em bases de dados, essa pergunta precisa ser bem formulada, pois irá influenciar na direção e qualidade do processo de investigação (Perazzoli de Souza; do Amaral, 2024).

O desenvolvimento de oficinas pode ser uma boa alternativa metodológica para o processo de ensino-aprendizagem, pois são consideradas uma metodologia ativa de ensino onde o estudante é protagonista do processo de aprendizagem, em vez de um receptor passivo de informações (Bacich; Moran, 2018).

Conforme Monteiro *et al.* (2019), as oficinas permitem que os participantes superem suas dificuldades de forma descontraída, sem o modelo formatado e tradicional de sala de aula, onde o

estudante fica mais à vontade para interagir. Portanto, ensinar busca em bases de dados científicas, por meio de estratégias que visem fortalecer as diversas competências, torna-se um elemento importante na formação dos estudantes na área da saúde, sejam eles da graduação ou pós-graduação. Torna-se importante, ainda, incorporar no processo de ensino-aprendizagem o fortalecimento da capacidade dos alunos em identificar, analisar e aplicar informações científicas de forma crítica (Tripp, 2005).

Para o desenvolvimento de uma oficina para o ensino de busca em bases de dados, o espaço/local a ser utilizado, pode envolver bibliotecas e laboratórios de informática, sendo necessário computador com acesso à *internet*. Há ainda a possibilidade de realização das oficinas de forma *online* em plataformas virtuais de aprendizagem. As salas de aulas com *wi-fi* podem ser uma alternativa, também, desde que os participantes estejam com seus equipamentos - *notebook* ou *tablet*.

Uma das grandes vantagens do uso de oficinas é a flexibilidade, pois permite que sejam adaptadas para diferentes contextos educacionais e públicos. Podem ser adaptadas conforme o nível de conhecimento dos participantes, às necessidades específicas de cada grupo e o ambiente em que serão realizadas.

O caráter prático das atividades facilita o entendimento e a aplicação dos conteúdos teóricos, criando pontes entre o que é aprendido na sala de aula e os problemas vivenciados no campo profissional (Jeolás; Ferrari, 2003).

A utilização de metodologias ativas, como oficinas, debates e estudos de caso, estimulam o aluno a refletir, colaborar e construir seu próprio conhecimento. Isso contribui para a criação de ambientes de ensino mais dinâmicos e engajadores, favorecendo o desenvolvimento de competências analíticas e criativas (Bacich; Moran, 2018).

Dentre as etapas principais no processo de planejamento de uma estratégia de busca, destacamos: a definição da pergunta de pesquisa, a escolha da base de dados mais adequada para um determinado tema; a seleção criteriosa dos termos de busca e sua

adequação à base escolhida; e a formulação lógica da estratégia de busca, garantindo que os termos sejam combinados de maneira eficaz (Lopes, 2002).

O presente capítulo apresenta um roteiro de uma oficina de busca em base de dados, a qual foi desenvolvida como atividade complementar em um curso de pós-graduação, com foco nas bases de dados LILACS (via BVS) e *Medline* (via *PubMed*).

ROTEIRO DE UMA OFICINA DE BUSCA EM BASES DE DADOS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO PARA LEVANTAMENTO DA LITERATURA CIENTÍFICA

A estruturação de uma oficina de busca em base de dados constitui-se um desafio.

As especificidades das bases de dados e a construção de uma estratégia, que pode ser simples, sensível ou de alta sensibilidade, exige atenção, paciência e cuidado até daqueles mais experientes. Uma estratégia, após construída, ao ser executada, pode recuperar muitos ou nenhum estudo. Às vezes, uma aspa, uma combinação de descritores e/ou palavras-chave inadequadas prejudicam ou impedem a seleção dos estudos que respondem à questão de pesquisa.

Para aqueles que pretendem realizar uma busca e não se sentem seguros, principalmente quando se trata de uma busca para estudos de revisão sistemática, recomenda-se buscar auxílio junto a um bibliotecário.

A seguir, estão apresentadas as etapas essenciais sugeridas pelos autores para a condução de uma oficina de busca em bases de dados:

Passo 1: Pensando o espaço e duração da oficina.

Nesse primeiro momento o importante é planejar a oficina, escolhendo os conteúdos a serem trabalhados, carga horária e local. Recomenda-se um laboratório de informática ou uma sala que

tenha conexão *wi-fi* e que os participantes possam levar seus equipamentos para conduzir a parte prática da oficina.

Passo 2: Elaboração da pergunta de pesquisa com definição dos objetivos para o levantamento da literatura.

Como já apresentado na parte introdutória deste capítulo, a elaboração de uma pergunta de pesquisa é fundamental para condução de qualquer projeto de pesquisa. Com o problema definido, parte-se para a elaboração da pergunta, que deve ser bem elaborada, a fim de permitir respostas adequadas. Em pesquisas na área da saúde, quando se busca responder uma questão clínica, é importante que a pergunta seja factível, interessante, inovadora, ética e relevante (FINER) (Perazzoli de Souza; do Amaral, 2024).

As perguntas de pesquisa devem ser construídas conforme o desenho de estudo mais adequado para respondê-la. Esse momento é o início de tudo! É quando, junto ao estudante (considera-se aqui o participante da oficina) é orientado a construir sua pergunta de pesquisa, transformando suas dúvidas e inquietações em uma pergunta estruturada.

A padronização de perguntas por meio de acrônimos tem sido uma estratégia muito comum para a elaboração da pergunta de pesquisa, podendo ser utilizado em diversos contextos de pesquisa (Andriolo; Andriolo; Riera, 2023). Entre os acrônimos, o mais conhecido, talvez, seja o PICO (P = população, I = intervenção, C = comparação, O = desfecho), utilizado para quando se propõe investigar o efeito de intervenções relacionadas à prevenção e tratamento (Andriolo; Andriolo; Riera, 2023).

Portanto, para seguir os próximos passos da oficina, é interessante planejar uma carga horária inicial para que os participantes saibam o que irão buscar, buscas mais simples ou sensíveis, voltadas aos estudos primários e/ou secundários.

Passo 3: Busca por descritores e palavras-chave.

Nesse momento, deve-se esclarecer os conceitos de descritor e palavras-chave (ou termos alternativos ou sinônimos), que serão importantes para a condução de uma estratégia simples ou sensível. Quando busca-se uma pesquisa mais sensível e específica, como nas buscas para condução de revisões sistemáticas, a combinação de termos (descritores + sinônimos) e códigos hierárquicos podem ser fundamentais.

As principais bases de dados, e aqui destacamos a LILACS e *MEDLINE*, utilizam um vocabulário controlado, o que permite a organização das informações para indexação dos estudos. Os descritores das diferentes bases de dados eletrônicas são geralmente interligados e podem ser traduzidos de uma base para outra. Conforme afirma Latorraca *et al.* (2023), a maioria dos descritores na área da saúde derivam de termos *MeSH* (*Medical Subject Headings*), que é um vocabulário controlado da *MEDLINE*. Assim, se a busca a ser conduzida será rodada na base eletrônica *MEDLINE*, deve-se utilizar os *MeSH terms*. No caso da LILACS, a recomendação é o uso do DeCS (Descritores em Ciências da Saúde), disponível na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS).

Então, como terceiro passo para oficina, busca-se orientar o participante a buscar seus descritores e/ou palavras-chave, a fim de construírem a estratégia de busca conforme suas necessidades, podendo essa ser simples ou sensível.

Passo 4: Uso dos operadores *booleanos*.

Pergunta elaborada, descritores selecionados, é o momento de construir a combinação dos termos de busca por meio dos operadores *booleanos*. Aqui, o organizador da oficina deve explicar o que vem a ser esses operadores *booleanos*, informar quando usar cada um e, então, ajudar o participante a construir sua estratégia.

Os operadores booleanos podem ser definidos como as conexões que devem ser utilizadas para relacionar os termos de

busca de interesse em uma base de dados (Latorraca *et al.*, 2023). Os operadores são: *AND*, *OR* e *NOT*/*AND NOT*. O *OR*, permite recuperar informações que tenham pelo menos um dos termos pesquisados. Já o *AND*, recupera informações que tenham os dois termos, enquanto o *NOT*/*AND NOT*, recuperam publicações que tenham um termo, mas não o outro (Latorraca *et al.*, 2023).

Passo 5: Atividade prática de busca nas bases de dados eletrônicas selecionadas - LILACS e *MEDLINE*.

Após todo suporte teórico e explicações práticas, torna-se interessante estruturar perguntas de pesquisa para que os participantes construam estratégias e possam recuperar as publicações necessárias para embasar teoricamente seu estudo ou serem utilizadas como fontes de dados para as revisões sistemáticas. Esse momento pode ainda ser considerado o de avaliação dos participantes da oficina através da observação do uso prático dos conceitos expostos anteriormente.

Na escolha da temática, caso se considere interessante para os objetivos de aprendizagem, a busca pode estar relacionada a uma problemática específica ou um estudos de caso que esteja sendo trabalhado no campo ou em outras unidades curriculares que estejam sendo cursadas em paralelo pelos estudantes ou mesmo em projetos de pesquisa e/ou extensão em que estejam envolvidos.

Para esta etapa, recomenda-se uma carga horária mais extensa, a fim de que cada um possa praticar e esclarecer suas dúvidas. Mesmo que durante toda oficina seja realizada explicação teórica acompanhada da prática, torna-se importante um momento final para que todos possam conduzir sozinhos uma busca e tirar as dúvidas necessárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta da oficina visa instrumentalizar estudantes e profissionais da saúde, orientando as etapas para um levantamento

da literatura científica, nas bases de dados LILACS (via BVS) e *MEDLINE* (via PubMed). O roteiro pode ser adaptado para outras bases científicas conforme interesse dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, adaptando a carga horária conforme o número de bases incluídas.

A oficina deve ser realizada por meio de atividades teóricas e práticas, utilizando metodologias ativas. Importante que o cenário da oficina seja um laboratório de informática/espaço digital, pois será mais adequado às práticas, uma vez que haverão computadores conectados à internet.

Importante lembrar que as oficinas podem ser adaptadas conforme o nível de conhecimento dos participantes, às necessidades específicas de cada grupo e o ambiente em que serão realizadas.

REFERÊNCIAS

ANDRIOLO, B. N. G.; ANDRIOLO, R. B; RIERA, R. Elaboração da pergunta de pesquisa. *In*: MARTIBIANCO, A. L. C. *et al.* **Saúde baseada em evidências: conceitos, métodos e aplicações práticas**. Rio de Janeiro: Atheneu, 2023. p. 714.

ARAÚJO, W. C. O. *et al.* Bases de dados e demais fontes de informação em revisões sistemáticas: recomendações práticas. **Informação em Pauta**, *[S. l.]*, v. 9, p. 1–19, 2024. Disponível em: http://www.periodicos.ufc.br/informacaoempauta/article/view/83382. Acesso em: 11 fev. 2025.

AZOUBEL, M. S. Como Planejar e Executar buscas na Literatura Científica? **Revista Perspectivas**, v. 10, n. 2, p. 256-266, 2019. Disponível em: https://www.revistaperspectivas.org/perspectivas/article/view/627

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. 238 p.

DROESCHER, F. D.; SILVA, E. L. O pesquisador e a produção científica. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 9, n.1, p. 170-189, jan./mar. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pci/a/ww5zR3KhYCk65bPkWJyTQtf/?lang=pt

JEOLÁS, L. S.; FERRARI, R. A. P. Oficinas de prevenção em um serviço de saúde para adolescentes: espaço de reflexão e de conhecimento compartilhado. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 8, n. 2, p. 611-620, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/YFwHJqVCqgqw4dQx5f3KqKm/?lang=pt

JÚNIOR, J. F. C.; MORAES, L. S.; SOUZA, M. M. N.; LOPES, L. C. L.; MENESES, A. R.; PINTO, A. R. A. P.; SANTOS, L. S. R.; ZOCOLOTTO, A. A importância de um ambiente de aprendizagem positivo e eficaz para os alunos. **REBENA - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 6, p. 324-341, 2023. ISSN 2764-1368. Disponível em: https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/116

LATORRACA, C. O. C.; RODRIGUES, M.; PACHECO, R. L.; MARTIMBIANCO, A.
L. C.; RIERA, R. Busca em bases de dados eletrônicas da área da saúde: por onde começar. **Diagnóstico e Tratamento**, v. 24, n. 2, p. 59-63, 2019. Disponível em: https://docs.bvsalud.org/biblioref/2019/09/1015338/rdt_v24n2_59-63.pdf

LATORRACA, C. O. C. *et al.* Busca por evidências científicas. *In:* MARTIBIANCO, A. L. C. *et al.* **Saúde baseada em evidências: conceitos, métodos e aplicações práticas**. Rio de Janeiro: Atheneu, 2023. p. 221-229.

MONTEIRO, H. R. S. *et al.* A importância das oficinas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem. **Epistemologia e Práxis Educativa - EPEduc**, *[S. l.]*, v. 2, n. 2, 2019. DOI: 10.26694/epeduc.v2i2.8915. Disponível em: https://periodicos.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/1827. Acesso em: 11 fev. 2025.

PERAZZOLI DE SOUZA, A.; DO AMARAL, A. A arte de elaborar uma pergunta de pesquisa. **Nursing Edição Brasileira**, *[S. l.]*, v. 27, n. 310, p. 10161–10166, 2024.

DOI: 10.36489/nursing.2024v27i310p10161-10166. Disponível em: https://www.revistanursing.com.br/index.php/revistanursing/article/view/3168. Acesso em: 11 fev. 2025.
LOPES, I. L. Estratégia de busca na recuperação da informação: revisão da literatura. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 31, n. 2, p. 60-71, maio/ago. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ci/a/VPbDtPgqnFs5cm8GSLhtsyM/?format=pdf
MENDES, K. D. S; SILVEIRA, R. C. C.P; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, v.17, n.4, p. 758-764, dez. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tce/a/XzFkq6tjWs4wHNqNjKJLkXQ
MITRE, S. M. *et al*. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva,** v. 13, p. 2133–2144, dez. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/9M86Ktp3vpHgMxWTZ XScRKS/abstract/?format=html&lang=pt#
OLDROYD, B. K.; CITROEN, C. L. Estudo de estratégias usadas em buscas on-line. **Online Review**, v. 1, n. 4, p. 295-310, abr. 1977. Disponível em: https://doi.org/10.1108/eb023957
ROSA, I. R.; FERREIRA, L. G. S.; MESQUITA, L. N.; SAMPAIO, S. S.; OLIVEIRA, R. C. S. Como realizar uma busca em bases de dados. *In:* OLIVEIRA, R. C. S.; ROSA, I. R.; ARAÚJO, M. E. L.; ARANHA, M. F. A. C. **Revisão sistemática de literatura: uma abordagem prática**. São Luís, MA. Editora Pascal, 2023, p. 37-45. Disponível em: https://editorapascal.com.br/como-realizar-uma-buscaem-base-de-dados/
TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, dez. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH

CAPÍTULO 4 - O MAPA CONCEITUAL NO ENSINO DA TÉCNICA DE GRUPO FOCAL

Vanessa Souza Alves
Lucyo Wagner Torres de Carvalho
Ana Paula Silva Cantarelli Branco
Alessandra Bonorandi Dounis
David dos Santos Calheiros

Dados históricos revelam que a origem do grupo focal é anglo-saxônica, e o início de seu uso deu-se a partir da década de 1940. Desde então, tem sido utilizada como opção metodológica para pesquisas sociais, principalmente aquelas que trabalham com avaliação de programas, marketing, regulamentação pública, propaganda e comunicação (Stewart; Shamdasani, 1990).

Grupo focal é uma técnica de coleta/produção de dados, amplamente utilizada em pesquisa de abordagem qualitativa. De acordo com Kitzinger (2000), os grupos focais derivam das entrevistas grupais, que buscam coletar informações por meio da interação dos participantes do grupo. Dessa forma, sendo uma das possibilidades de entrevista com grupos, o grupo focal tem como característica predominante a comunicação e a interação dos participantes (Trad, 2009).

O principal objetivo do grupo focal é produzir informações sobre um determinado tema - sugerido por um pesquisador, coordenador ou moderador de grupo. Nessa coleta, busca-se colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças e atitudes sobre um tema em investigação (Kitzinger, 2000). A utilização dos grupos focais, de forma isolada ou combinada com outras técnicas de coleta de dados primários,

revela-se especialmente útil nas pesquisas de avaliação de programas de formação profissional ou de avaliação de produtos (Trad, 2009). Utilizar esse tipo instrumento para uma coleta de dados propicia um debate aberto e acessível em torno de um tema de interesse comum aos participantes.

Nesse sentido, a utilização dos grupos focais na pesquisa tem alguns propósitos específicos (Trad, 2009), tais como:

1. Focalizar a pesquisa e formular questões mais precisas de investigação;
2. Subsidiar a elaboração de instrumentos de pesquisa;
3. Orientar o pesquisador para um campo de investigação e para linguagem local;
4. Avaliar um serviço ou programa, ou;
5. Desenvolver hipóteses de pesquisa para estudos complementares.

Para que os objetivos definidos sejam alcançados, convém destacar as etapas de um grupo focal propostas por Levorlino e Pelicioni (2001) e Trad (2009):

1. Planejamento e montagem do grupo focal: recursos, definição do perfil dos participantes, meios de registro (áudio, vídeo, diário de campo).
2. Recrutamento dos participantes: recomenda-se de 06 a 15 participante conforme definição de suas características.
3. Início conforme tempo pré-estabelecido: ideal que dure de 90 a 110 minutos.
4. Abertura pelo moderador: introduzir a discussão e gerenciar as intervenções necessárias.
5. Finalização do encontro e análise dos dados.

No tocante à realização de grupos focais, Gondim (2003) afirma que a condução desses encontros é uma questão importante, ao considerar o papel do entrevistador/moderador e o tipo de abordagem. De acordo com o autor, o entrevistador precisa exercer um papel mais diretivo no grupo, ao buscar ouvir a opinião de cada participante e comparar suas respostas.

Por essa razão, o moderador deve direcionar a discussão para o objetivo do encontro, evitando assim a produção de conteúdo que não correspondem ao objeto em estudo, visando não gerar implicações desnecessárias para o processo de registro, tempo e transcrição dos dados.

Dessa forma, o entrevistador deve procurar cobrir a máxima variedade de tópicos relevantes sobre o assunto e promover uma discussão objetiva. E, para conseguir tal intento, precisará limitar suas intervenções e permitir que a discussão se desenvolva, só intervindo para introduzir novas questões e para facilitar o processo em curso (Gondim, 2003).

Como estratégia para potencializar a discussão do grupo focal, é tarefa do moderador eleger questões norteadoras para o debate, uma vez que o roteiro pode ser apresentado e, quando bem elaborado, permite o aprofundamento progressivo e fluidez da discussão, sem que sejam necessárias muitas intervenções de sua parte. O roteiro deve conter poucos itens e permitir certa flexibilidade na condução do grupo focal, com registro de temas não previstos, mas relevantes. Para sua estruturação, convém pontuar que é interessante que as primeiras questões sejam mais gerais e mais "fáceis" de responder, objetivando incentivar a participação imediata de todos. Gradativamente, vão sendo inseridos os tópicos mais específicos e polêmicos, bem como questões suscitadas por respostas anteriores (Gomes; Barbosa, 1999).

Ademais, para facilitar e permitir uma adequada condução do grupo, recomenda-se, minimamente, o estabelecimento de acordos prévios; conforme discriminado por Gondim (2002):

a) Identificação dos participantes;

b) Só uma pessoa fala de cada vez;

c) Evitar discussões paralelas, para que todos participem;

d) Direcionar para que ninguém domine a discussão, e;

e) Permitir que todos tenham o direito de dizer o que pensam.

Os dados produzidos com a utilização da metodologia de grupo focal são de natureza qualitativa. Sendo assim, implica na necessidade de analisá-los também de forma qualitativa; por isso,

não há tratamento estatístico envolvido, mas um conjunto de procedimentos que visam organizar os dados de modo que eles revelem, com a máxima objetividade e isenção possível, como os grupos em questão percebem e se relacionam com o foco do estudo em pauta (Lervolino; Pelicioni, 2001).

Por fim, quando encerrada a discussão do grupo, dá-se sequência com a avaliação ou análise dos dados coletados; nesse sentido, Trad (2009) apresenta um resumo de diferentes autores sobre esse processo de análise, considerando que este deve contemplar dois momentos complementares: uma análise específica de cada grupo, em seguida, uma análise cumulativa e comparativa do conjunto de grupos realizados. Com isso, o objetivo deste processo é identificar tendências e padrões de respostas associadas com o tema de estudo (Trad, 2009).

Embora a literatura científica recomende o uso do grupo focal ao estabelecer os procedimentos para a sua realização, há ainda uma lacuna de informações fidedignas sobre como ensinar essa técnica de produção de dados para pesquisadores em formação. Assim, mediante o exposto, este capítulo busca apresentar o mapa conceitual como uma possibilidade de estratégia de ensino para o grupo focal, pois proporciona uma síntese esquemática e visual, a partir de um conceito ou ideia.

SOBRE O MAPA CONCEITUAL

O mapa conceitual é apenas um meio para se alcançar um fim, que pode se apresentar como uma estratégia de ensino-aprendizagem ou uma ferramenta avaliativa – entre outras diversas e multifacetadas possibilidades (Ontoria, 2005). Sua construção consiste em um diagrama que indica a relação de conceitos em uma perspectiva bidimensional, procurando mostrar as relações hierárquicas entre os conceitos pertinentes à estrutura do conteúdo. Por isso, é fundamental, na elaboração do mapa, fazer a identificação dos conceitos básicos e das conexões entre esses

conceitos e deles derivados, para gerar uma teia relacional (Anastasiou; Alves, 2009).

A estrutura de um mapa conceitual precisa irradiar a partir de uma ideia, um conceito, uma tese ou um conteúdo, sendo que a particularidade de cada texto é que vai definir a melhor forma para o esquema. Assim, para ser considerado um bom mapa conceitual, ele deve ser capaz de evidenciar a organização lógica das ideias e a relação entre elas, de forma que gere uma leitura objetiva, sendo reflexo claro de textos simples ou complexos (Brasileiro, 2024)

Brasileiro (2024) destaca a existência de três tipos de mapas conceituais, a saber: i) mapa conceitual em chaves, ii) mapa conceitual em numeração progressiva e iii) mapa conceitual em gráfico ou fluxograma, conforme apresentados a seguir:

MAPA CONCEITUAL EM CHAVES

O Mapa conceitual em chaves se caracteriza como um fluxograma com título na lateral esquerda, abrindo-se em chaves e agregando ideias secundárias, com ideias de sentido equivalente se dispondo em uma mesma direção (Brasileiro, 2024). Apresenta-se a seguir, uma imagem demonstrativa:

Figura 1 - Imagem demonstrativa de fluxograma de um Mapa Conceitual em Chave

Fonte: autoria própria, com base em Brasileiro (2024).

MAPA CONCEITUAL EM NUMERAÇÃO PROGRESSIVA

O mapa conceitual em numeração progressiva se apresenta como um esquema em distribuição numérica das ideias principais e secundárias, de acordo com a ordem em que aparecem no texto, sua importância e suas relações. Um modelo de apresentação é demonstrado na sequência:

Figura 2 – Demonstração de Mapa conceitual em numeração progressiva

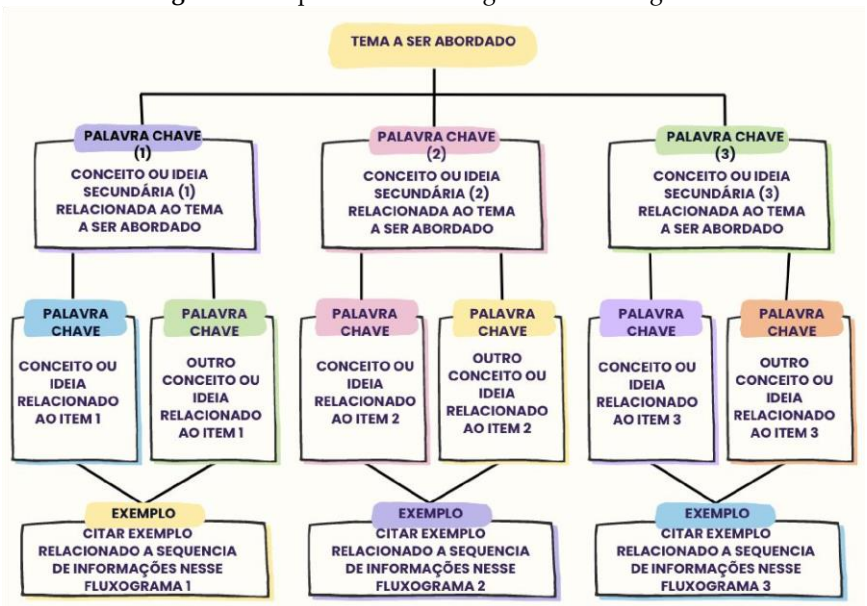
1. TEMA A SER ABORDADO
   1.1 CONCEITO OU IDEIA SECUNDÁRIA (1) RELACIONADA AO TEMA
   1.2 CONCEITO OU IDEIA SECUNDÁRIA (2) RELACIONADA AO TEMA
      1.2.1 CONCEITO OU IDEIA RELACIONADO AO ITEM 1.2
      1.2.2 OUTRO CONCEITO OU IDEIA RELACIONADO AO ITEM 1.2
   1.3 CONCEITO OU IDEIA SECUNDÁRIA (3) RELACIONADA AO TEMA
      1.3.1 CONCEITO OU IDEIA RELACIONADO AO TEMA 1.3

Fonte: autoria própria, com base em Brasileiro (2024).

MAPA CONCEITUAL EM GRÁFICO OU FLUXOGRAMA

O mapa conceitual em gráfico ou fluxograma tem a organização lógica esquemática e fiel à estrutura do texto, sendo possível a utilização de setas, quadros, triângulos, círculos, entre outros. É a representação de maior liberdade de criação, sempre na dependência do conteúdo a ser transmitido. Abaixo, uma possibilidade de representação.

Figura 3 – Mapa conceitual em gráfico ou fluxograma



Fonte: autoria própria, com base em Brasileiro (2024).

Diante das três formas possíveis de representação de um mapa conceitual, o pesquisador fica livre para entender o que melhor representa a mensagem que deve ser apresentada, de forma didática e clara.

SOBRE O USO DO MAPA CONCEITUAL NO ENSINO DO GRUPO FOCAL

A partir do que foi discutido acima, a proposta a seguir é apresentar um mapa conceitual como estratégia de ensino, para exemplificar como deve ser a técnica de coleta de dados por meio do grupo focal. Para essa proposta, foi escolhido elaborar o mapa conceitual no modelo de gráfico, para proporcionar uma representação compreensiva e objetiva de como realizar um grupo focal.

Figura 4 – Mapa conceitual de como realizar grupo focal

Fonte: Autoria própria (2024).

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: _____ (org.). **Processos de ensinagem na universidade:**

pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5 Ed. Joenville: Univille, 2009.
BRASILEIRO, A. M. M. **Como produzir textos acadêmicos e científicos**. 1. Ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2024.
GOMES, M. E. S.; BARBOSA, E. F. A técnica educativa de grupos focais para obtenção de dados qualitativos. **Educativa**, 1999. Disponível em: www.dppg.cefetmg.br/mtp/Tecnicade
GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação Qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia,** 2003,12(24), 149-161. Disponível em: https://www.scielo.br/j/paideia/a/8zzDgMmCBnBJxNvfk7qKQRF/
GONDIM, S. M. G. Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários **Estud. Psicologia,** Natal, v. 7, n. 2, 2002.
LERVOLINO, S. A.; PELICIONI, M. C. F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Rev Esc Enf USP**, v. 35, n.2, p.115-21, jun, 2001.
KITZINGER, J. **Focus groups with users and providers of health care**. In: POPE, C.; MAYS, N. (Org.). Qualitative research in health care. 2. ed. London: BMJ Books, 2000.
ONTORIA, A. **Mapas conceituais: uma técnica para aprender**. São Paulo: Loyola, 2005.
STEWART, D. W.; SHAMDASANI, P. **Focus group research: exploration and discovery**. Newburry Park: Sage, 1990.
TRAD, L. A. B. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis Revista de Saúde Coletiva,** Rio de Janeiro, 19 [3]: 777-796, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/physis/a/gGZ7wXtGXqDHNCHv7gm3srw/

CAPÍTULO 5 - O USO DA ESTRATÉGIA DE ENSINO ESTUDO DO MEIO PARA COLETA DE DADOS ATRAVÉS DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Vanessa Souza Alves
Lucyo Wagner Torres de Carvalho
Ângela Cristina Dornelas da Silva
Emanuele Mariano de Souza Santos
Monique Carla da Silva Reis

INTRODUÇÃO

A Observação Participante é uma técnica de coleta de dados, no escopo da pesquisa qualitativa, na qual a proximidade com o objeto transforma-se no compartilhamento da experiência das pessoas envolvidas no estudo; é um estilo interativo. Para Lima, Rosa e Aguiar (2023), essa é a principal técnica para o estudo da interação social, pois, o agir é observado diretamente no seu fazer, e não reconstruído por meio de relatos; por isso, pode demandar tempo prolongado no campo.

O objetivo da Observação Participante é produzir uma "descrição densa" da interação social em ambientes naturais, além de obter uma compreensão profunda de um tema ou situação particular, por meio dos significados atribuídos ao fenômeno pelos indivíduos que o vivem e experimentam (Marietto, 2018).

A Observação Participante é utilizada em estudos exploratórios, descritivos, etnográficos, bem como em pesquisas que visam a generalização de teorias interpretativas (Mònico *et al.*, 2017). Segundo esses autores, essa metodologia é adequada para o

investigador apreender, compreender e intervir nos diversos contextos em que se insere, pois a observação ocorre no próprio meio em que as interações sociais acontecem.

Vieira *et al.* (2017) defendem que é por meio do ato intelectual de observar o fenômeno estudado que se concebe uma noção real do ser ou do ambiente natural como fonte direta dos dados. Os autores reforçam que a maior vantagem da observação está relacionada com a possibilidade de obtenção da informação na ocorrência espontânea do fato.

Essa percepção é corroborada quando Vieira *et al.* (2017) afirmam que o ato de observar é um dos meios mais frequentemente utilizados pelo ser humano para conhecer e compreender pessoas, objetos, acontecimentos e situações. Assim, o uso desse instrumento exige que o pesquisador se insira no grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo por longos períodos com os sujeitos, compartilhando o seu cotidiano para compreender o que significa estar naquela situação.

Nessa coleta de dados, é essencial observar as regras formuladas ou implícitas nas atividades dos componentes de um grupo social, analisando como essas regras são obedecidas ou transgredidas e percebendo como os sentimentos de amizade, antipatia ou simpatia permeiam as relações entre os membros do grupo. O pesquisador não deve simplesmente olhar para o fenômeno, mas sim observar de maneira sistemática, com um olhar treinado em busca de acontecimentos específicos. Afinal, observar não é apenar ver, mas examinar (Simões; Sapeta, 2018).

Nesse sentido, Simões e Sapeta (2018) ressaltam que, quanto maior o período de contato do observador com o grupo analisado, maior será a relação de intimidade e confiabilidade, criando possibilidades de interpretações mais profundas. Os autores destacam ainda que um maior envolvimento pessoal do pesquisador permite não apenas uma melhor compreensão dos significados e ações do grupo; mas também o acesso a aspectos mais privados e sutis da realidade estudada.

A Observação Participante é indicada para o investigador que deseja compreender um meio social inicialmente estranho ou exterior a eles. Esse método permite a integração progressiva do pesquisador nas atividades do grupo, possibilitando o estabelecimento de um relacionamento duradouro e multilateral com o objetivo de desenvolver um atendimento científico daquela realidade (May, 2001 *apud* Simões e Sapeta, 2018).

Diante do exposto, para entender como realizar uma coleta de dados por meio da Observação Participante, serão apresentadas as etapas propostas por Richardson (1999), que considera dois momentos principais:

1. Apresentação do pesquisador ao grupo social em estudo
2. Construção da visão de conjunto (Richardson, 1999 *apud* Simões; Sapeta, 2018).

A apresentação do pesquisador ao grupo social em estudo é uma etapa longa e desafiadora, pois o observador precisa lidar com as expectativas dos membros do grupo e superar barreiras como a desconfiança e as reticências.

Já a construção da visão de conjunto exige um esforço para obter um panorama amplo da realidade estudada. Essa fase pode ser facilitada pelo estudo de documentos oficiais, reconstituição da história do grupo e do local, observação da vida cotidiana e realização de entrevistas não diretivas com pessoas que possam ajudar na compreensão da realidade. Todos os dados coletados devem ser registados imediatamente no diário de campo, para não haver perda de informações relevantes e detalhadas.

Vislumbrando a prática da Observação Participante, vale reforçar as características pertinentes ao observador participante, como apresenta Spradley (1980) ao definir como deve ser esse tipo de observador. Ele apresenta seis pontos a se considerar: (1) duplo propósito; (2) atenção explícita; (3) lente de ângulo aberto, experiência de *insider* e *outsider*; (4) introspecção e por fim (4) anotações.

Mònico *et al.* (2017) apresenta uma breve explanação dos pontos para melhor defini-los. Quando se fala em "duplo propósito", se

afirma que o Observador Participante vai para uma situação social com duas intenções: 1) empenhar-se em atividades apropriadas para a situação, e 2) observar as atividades (ver e registar tudo aquilo que acontece), as pessoas (descrever todos os atores presentes) e os aspetos físicos da situação (tomar nota de todos os aspetos do meio). Já em relação à "atenção explícita", considera-se que o observador participante procura explicar tudo aquilo que habitualmente o "homem comum" rejeita ou não presta atenção.

No que tange à "lente de ângulo aberto", o Observador Participante deve ter o olhar que procura desenvolver um alto senso de consciência, bem como uma aproximação à vida social com uma "lente aberta", tendo um espectro mais alargado de uma informação. Já em relação à "experiência de *insider* e *outsider*" O Observador Participante, por seu lado, experimenta ser *insider* e *outsider*, ou seja, espectador e ator de uma determinada situação (Mònico *et al.*, 2017).

Quanto à "introspecção" há de se considerar que o Observador Participante deve fazer alguma introspeção; e, mesmo que possa não parecer objetiva, é uma estratégia que todos os indivíduos utilizam para compreender novas situações, ganhar competências e/ou seguir as regras culturais. Por fim, quanto às "anotações" o observador participante dever coletar/produzir, ao mesmo tempo, dados objetivos e subjetivos (sentimentos), além de reforçar que o registro das observações deve ser feito o mais breve possível.

Sobre a execução de uma Observação Participante, Lopes e Gonçalves (2018) concluíram que apesar da investigação nesse tipo de coleta de dados ser qualitativa, não deve ser realizada sem um planejamento minucioso, apesar do pesquisador manter-se aberto ao inesperado, inusitado e espontâneo; sobretudo por se estudar fenômenos que estão "vivos" no palco de uma história regida pela temporalidade do presente. Por isso, considera importante elaborar um roteiro de observação e um guia de entrevista com perguntas a serem respondidas sobre o objeto em estudo, mantendo o foco na delimitação do fenômeno estabelecido inicialmente; sem esquecer qual o(s) objetivo(s) da investigação (Simões; Sapeta, 2018).

Atualmente, de forma diferente do passado, o pesquisador ainda pode se utilizar, como artifício de registro, a Tecnologia da Informação (TI) como principal ferramenta para impor o rigor e veracidade dos dados coletados e, posteriormente, analisados (Marietto, 2018).

Sobre a Estratégia de Ensino "Estudo do Meio"

O Estudo do Meio é uma estratégia de ensino que se aplica à coleta de dados por meio da Observação Participante, dada a semelhança entre esses processos. Trata-se de um estudo direto do contexto natural e social no qual o pesquisador se insere visando investigar uma determinada problemática de forma interdisciplinar. Esse método possibilita o contato direto com a realidade e a aquisição de conhecimentos por meio da experiência vivida (Sampieri; Collado e Lucio, 2013).

Para a aplicação dessa estratégia, Anastasiou e Alves (2007) sugerem a seguinte sequência:

1. **Planejamento**: definição do foco de estudo, dos aspectos importantes a serem observados, dos instrumentos de registro da observação e revisão da literatura sobre o tema.
2. **Execução do estudo**: levantamento de pressupostos, realização da visita, coleta de dados, organização, sistematização, transcrição e análise do material coletado.
3. **Apresentação dos resultados**: exposição das conclusões do grupo conforme os objetivos do estudo.

Ensino da Observação Participante por meio do Estudo do Meio

A descrição das etapas da Observação Participante não é um consenso entre os estudiosos do tema. Marietto (2018), diante dessa diversidade, propôs um roteiro próprio para a realização desse tipo de coleta de dados, com base nos pontos comuns encontrados na literatura. Esse roteiro servirá de referência para a construção do Estudo do Meio apresentado a seguir.

Planejamento

1. Definir o propósito da atividade de observação, relacionando-o aos objetivos gerais da pesquisa.
2. Determinar a(s) população(ões), a(s) delimitação(ões) física(s) e social(is) a ser(em) observada(s).
3. Analisar a acessibilidade ao(s) local(is) e ao(s) grupo(s) a serem estudados.

Execução da Observação Participante

1. Aproximar-se do grupo com cautela e polidez.
2. Ter sensibilidade para saber quando perguntar e quando não intervir.
3. Evitar entrevistas formais, focando na coleta de dados por observação.
4. Registrar detalhadamente todas as situações relevantes, incluindo comportamentos, reações verbais e não verbais.
5. Identificar o contexto social dos indivíduos observados (chefe, proprietário, familiar etc.).
6. Revisar e expandir as anotações o mais rápido possível após a saída do campo (idealmente dentro de três horas).

Apresentação dos Resultados

Nessa etapa, deve-se elaborar um relatório final contemplando todas as etapas da coleta de dados. Dependendo dos objetivos do estudo, pode-se incluir elementos de extrapolação e análise crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A coleta de dados através da **Observação Participante** utilizando a **estratégia metodológica de Estudo do Meio**, se apresenta como uma estratégia potente para a compreensão de grupos dentro de seus contextos de vidas, podendo fornecer informações importantes no âmbito da **pesquisa qualitativa**. Este

capítulo buscou sistematizar uma estratégia para o uso integrado de ambas as técnicas/métodos.

REFERÊNCIAS

LIMA, L.L.L.; ROSA, J.G.L.; AGUIAR, R.B. **Metodologia de pesquisa: introdução à pesquisa qualitativa.** [Manual da disciplina Metodologia de Pesquisa: Métodos Qualitativos do Mestrado Profissional em Economia e Política da Cultura e Indústrias Criativas/ UFRGS]. Porto Alegre, 2022.

MARIETTO, M. Observação Participante e Não Participante: Contextualização Teórica e Sugestão de Roteiro para Aplicação dos Métodos. **Iberoamerican Journal of Strategic Management (IJSM),** 2018.

MÓNICO, L.S.; ALFERES, V. R.; CASTRO, P.A.; PARREIRA, P.M. A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. **Investigação Qualitativa em Ciências Sociais** - Volume 3, 2017.

QUEIROZ, D.T; VALL, J.; SOUZA, A.M.A.; VIEIRA, N.F.C. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde**. R Enferm UERJ**, Rio de Janeiro, 2007 abr/jun; 15(2):276-83.

SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, M.P.B. Metodologia de pesquisa. 5. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2013.

SIMÕES, A.S.L; SAPETA, A.P.G.A. Entrevista e Observação. Instrumentos Científicos em Investigação Qualitativa. **Investigación Cualitativa,** 1 (1), 2018.

SUTIL, T. FREITAS, M.D.; LIMA, B.F.; BITTENCOURT, R.L. O estudo do meio como estratégia de ensino na educação superior. **Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP),** Itapetininga, v. 3, n.1, p. 109-121, jan./mar., 2018.

CAPÍTULO 6 - PORTFÓLIO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NO USO DE DADOS DOCUMENTAIS

Jousy Pimentel de Souza
Rodrigo Alves dos Santos Silva
Alessandra Bonorandi Dounis
David dos Santos Calheiros

Em um momento contemporâneo marcado pela abundância de informações e de fontes de dados, a capacidade de analisar criticamente documentos e extrair deles conhecimento e aprendizado relevantes torna-se cada vez mais necessário. Com o objetivo de auxiliar o ensino da pesquisa documental, apresentaremos o portfólio como uma ferramenta pedagógica eficaz para o registro, a organização e a reflexão sobre as etapas desse tipo de pesquisa.

A pesquisa documental se caracteriza pela análise de documentos com o objetivo de extrair informações e conhecimentos sobre eventos, processos e fenômenos do passado e do presente (Scott, 2014). Prior (2003) complementa a definição enfatizando a importância de considerar a diversidade de documentos disponível para selecionar aqueles que melhor se adequam aos objetivos da pesquisa. O autor ainda sugere que os pesquisadores devem considerar, além de textos escritos e arquivos oficiais, fontes visuais, orais e materiais do cotidiano, como panfletos, diários, cadernos escolares, fotografias e programas de eventos; os quais muitas vezes não foram criados com a intenção de se tornar documentos históricos, contudo oferecem uma visão mais rica e variada do contexto a ser pesquisado (Prior, 2003).

Para Gil (2010), a pesquisa documental é um método que utiliza técnicas sistemáticas de coleta, organização e análise de documentos para a investigação de um fenômeno. É caracterizada pelo uso de fontes que já foram produzidas com finalidade diversa: relatórios, leis, cartas, fotos que fornecem dados relevantes para o estudo, permitindo ao pesquisador explorar novas perspectivas sobre o que está sendo estudado. Diferencia-se da pesquisa bibliográfica por se concentrar em fontes primárias, ou seja, documentos originais que não receberam tratamento analítico prévio (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009).

McCulloch (2004) acrescenta que a pesquisa documental permite a imersão em diferentes contextos históricos, a compreensão de processos sociais e a análise crítica de políticas e práticas.

De acordo com Fávero e Centenaro (2019), há divergências sobre a terminologia adequada, com variações entre "técnica", "método" ou "análise documental". Autores como Cellard (2008) e Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) também destacam essas variações. Embora haja divergências sobre a terminologia adequada, sua importância para a compreensão dos fenômenos sociais é inquestionável, por ser um processo que utiliza técnicas para apreensão, análise e compreensão de documentos diversos, sendo um procedimento metodológico essencial na pesquisa científica.

A pesquisa documental é uma ferramenta de investigação utilizada em diversas áreas do conhecimento, pois permite a análise de documentos como fonte de informações para compreender eventos, processos e fenômenos do passado e do presente (Scott, 2014). Essa metodologia estruturada em etapas possibilita a compreensão de processos de mudança, a reconstrução de eventos e a análise de diferentes perspectivas, como também apontar proposições para resolução de necessidades específicas.

Sendo aplicada em vários campos, como na educação médica (Belotti; Iglesias; Avellar, 2019) e na pesquisa social e história (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009), a pesquisa documental se destaca

por sua versatilidade, por meio da análise de documentos como: leis, relatórios, cartas e documentos institucionais.

A pesquisa documental permite uma compreensão mais profunda dos contextos, investigando eventos e compreendendo dados ao longo do tempo. Ademais, oferece vantagens como economia de tempo e recursos, já que os dados estão disponíveis em diversas fontes (Fávero; Centenaro; 2019). Seu sucesso depende da capacidade de acesso aos documentos e da forma como o pesquisador os interpreta, avalia e utiliza, considerando as condições e os contextos em que esses documentos foram produzidos.

Conforme Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a pesquisa documental envolve a análise de documentos existentes, sejam eles públicos ou privados, formais ou informais, contemporâneos ou históricos, como documentos escritos, audiovisuais e digitais, assim sendo possível reconstruir contextos históricos, compreender processos sociais e obter informações relevantes para a análise de políticas e práticas.

No entanto, a pesquisa documental apresenta desafios específicos. Um deles é o acesso restrito a determinados documentos, o que pode limitar a pesquisa. Outro desafio diz respeito à necessidade de avaliar a autenticidade e confiabilidade das fontes, assim como a complexidade da interpretação de textos e contextos históricos, exigindo cuidado para não acarretar análise equivocada. Além disso, questões éticas, como o respeito à privacidade e a confidencialidade das informações devem ser cuidadosamente consideradas ao longo do processo de pesquisa, visto a necessidade de compreender o tipo de acesso aos documentos, se é restrito ou de acesso público.

Dessa forma, é importante destacar que conduzir uma pesquisa documental vai além de simplesmente acessar documentos. Há uma série de passos e considerações éticas que precisam ser seguidas para garantir a validade, a confiabilidade dos dados e o respeito às fontes. A responsabilidade ética está presente em todas as etapas da

pesquisa, desde a escolha dos documentos até a interpretação final dos dados (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009).

Quanto a isso, Fuentes-Rojas (2017) ressalta que a pesquisa documental, como qualquer outro tipo de investigação científica, deve ser conduzida de forma ética, respeitando a privacidade dos envolvidos, a autenticidade dos documentos e a integridade da análise. A ética na pesquisa documental inclui o respeito às fontes, à precisão das informações e ao uso correto dos documentos, evitando distorções ou manipulações.

O sucesso dessa metodologia depende não apenas da capacidade de acesso aos documentos, mas também da forma como o pesquisador os interpreta, avalia e os utiliza em seu trabalho. Por isso, a pesquisa documental segue um conjunto de etapas que, se bem executadas, garantem a validade e a confiabilidade dos resultados. Essas etapas incluem a seleção cuidadosa dos documentos, sua organização, análise e interpretação crítica.

Segundo Piana (2009), a primeira etapa envolve a definição clara do problema de pesquisa, pois é essencial que o pesquisador delimite o objeto de estudo e os objetivos de forma precisa, orientando o levantamento de documentos relevantes para a investigação.

Na etapa seguinte, de levantamento e coleta dos documentos, deve-se executar busca sistemática em diversas fontes, assim executando a seleção dos documentos. Para Gonçalves, Pacheco e Bittencourt (2018), essa etapa deve seguir critérios rigorosos de seleção, como a relevância do documento para o tema pesquisado, sua autenticidade e a adequação ao problema de pesquisa. Os documentos devem ser obtidos em fontes confiáveis, como arquivos públicos, bibliotecas ou repositórios digitais, assegurando que sejam genuínos e precisos. A autenticidade, confiabilidade e relevância dos documentos são critérios fundamentais para a seleção. Nessa fase, o pesquisador deve estar atento a questões de acesso, preservação e confidencialidade dos dados (Fávero; Centenaro, 2019).

Após a coleta, os documentos devem ser organizados de forma sistemática, categorizando-os de acordo com temas, datas, natureza dos materiais analisados ou relevância para a pesquisa. Segundo Fuentes-Rojas (2017), a organização adequada facilita o processo de análise, permitindo que o pesquisador tenha uma visão mais clara do material coletado. A análise documental, por sua vez, exige uma abordagem crítica e reflexiva.

Após a coleta, os documentos são organizados e classificados de acordo com categorias temáticas, cronológicas ou de acordo com a natureza dos materiais analisados. Essa organização sistemática facilita a análise posterior, permitindo ao pesquisador ter uma compreensão estruturada dos dados coletados (Piana, 2009). Os resultados obtidos são interpretados e sintetizados, de modo a responder às questões iniciais da pesquisa e alcançar os objetivos propostos.

Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a analise documental se estrutura em dois eixos principais, a saber: leitura e interpretação, que permitem ao pesquisador realizar uma leitura crítica e analítica dos conteúdos contidos nos documentos selecionados, buscando entender o contexto em que ele foi produzido. Em seguida, as informações coletadas devem ser relacionadas com as informações extraídas do referencial teórico da pesquisa, permitindo que a análise seja direcionada e contribua para a construção de respostas às questões iniciais da pesquisa e alcançar os objetivos propostos. De acordo com Drumond (2012), o pesquisador deve interpretar os documentos levando em consideração seu contexto, evitando julgamentos precipitados ou distorções.

A última etapa consiste na elaboração do relatório de pesquisa, que deve conter a descrição dos procedimentos metodológicos, a apresentação dos resultados e a discussão teórica dos achados (Fávero; Centenaro, 2019). A interpretação dos resultados é uma das etapas mais delicadas da pesquisa documental, pois envolve a síntese das informações obtidas e sua correlação com os objetivos da pesquisa. Conforme destacam Fávero e Centenaro (2019), o pesquisador deve apresentar os resultados de forma compreensiva

e objetiva, garantindo que a interpretação dos documentos seja fiel ao seu conteúdo original e deve ser acompanhada de uma reflexão crítica sobre o processo de pesquisa e as limitações encontradas. Isso inclui a discussão sobre a representatividade dos documentos utilizados, as dificuldades de acesso e as possíveis influências do contexto sobre a produção dos documentos, bem como a descrição das limitações dos estudos.

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA PESQUISA DOCUMENTAL

Ensinar a condução de uma pesquisa documental envolve a transmissão teórica, a prática e o desenvolvimento de habilidades analíticas, críticas, reflexivas e investigativas. Neste contexto, o uso do portfólio surge como uma alternativa pedagógica para o ensino da pesquisa documental, permitindo aos estudantes organizar e sistematizar as diferentes etapas da investigação, por ser uma ferramenta de registro e reflexão contínua, que se destaca pela capacidade de promover o acompanhamento progresso e o desenvolvimento de uma visão crítica da aprendizagem (Drumond, 2012).

Vieira (2002) destaca que o portfólio possibilita que os alunos tomem consciência de suas conquistas e dificuldades, ajustando seu percurso educacional conforme necessário, estimulando a autonomia e a reflexão durante o registro contínuo das atividades. Em linhas gerais, o portifólio apresenta-se como uma ferramenta pedagógica capaz de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Definido como um conjunto de documentos que registram a trajetória do discente (Vieira, 2002), o portifólio inclui trabalhos, reflexões, relatórios e autoavaliações, demonstrando o seu desenvolvimento ao longo do tempo. O autor ainda ressalta o papel do portfólio na promoção do diálogo entre estudante e docente, contribuindo para uma avaliação significativa e processual. Além disso, o portfólio estimula o pensamento reflexivo e a autoavaliação

contínua, permitindo que os estudantes tomem consciência de suas conquistas e dificuldades e façam ajustes em seu percurso educacional (Vieira, 2002).

No ensino superior, o uso do portfólio se mostra especialmente relevante em disciplinas que exigem investigação e análise crítica, como a pesquisa documental (Gonçalves; Pacheco; Bittencourt, 2018).

A construção do portfólio, envolve a coleta, organização e interpretação de documentos, alinha-se aos objetivos da pesquisa documental e permite o desenvolvimento de habilidades como autonomia, reflexão crítica e tomada de decisões. Fuentes-Rojas (2017) afirma que o portfólio permite o desenvolvimento de competências essenciais para a aprendizagem ativa e criativa. Dentre as vantagens do uso do portfólio no ensino da pesquisa documental, destaca-se o acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem, com o registro de todas as etapas da pesquisa, desde a seleção dos documentos até a análise final.

No contexto da pesquisa documental, o uso do portfólio pode incentivar a reflexão sobre as decisões tomadas ao longo do processo, avaliando a relevância das fontes utilizadas e a adequação dos métodos empregados. Contudo, o uso do portifólio exige um acompanhamento próximo por parte do professor e uma adaptação por parte dos estudantes, que devem estar dispostos a se engajarem em um processo contínuo de registro e reflexão sobre suas atividades. Com a devida orientação e apoio, o portfólio pode se consolidar como uma metodologia eficaz para o ensino da pesquisa documental, contribuindo para a formação de pesquisadores críticos, autônomos e reflexivos.

COMO UTILIZAR O PORTFÓLIO NO ENSINO DA PESQUISA DOCUMENTAL?

Para que o portfólio funcione como uma ferramenta eficaz, o(a) docente deve definir metas e estruturas claras, orientar discentes na escolha e avaliação dos documentos além de incentivar a reflexão constante. Definir objetivos claros e organizar o portfólio de

maneira sistemática ajudam o estudante a entender o propósito de cada etapa e a realizar a pesquisa de forma organizada e crítica (Fávero; Centenaro, 2019), assim como registrar os avanços, dificuldades e os ajustes necessários para a continuidade da pesquisa. Diferente de anotações esparsas, o portfólio funciona como um registro sistemático, onde cada etapa da pesquisa é documentada e organizada, o que pode ser apoiado pela construção de diagramas, memorandos, linhas do tempo e ferramentas de gerenciamento e armazenamento de dados na modalidade online.

A devolutiva personalizada do(a) docente é fundamental para que o portfólio seja um instrumento de aprendizagem. Fuentes-Rojas (2017) destaca que a devolutiva contínua permite ao estudante corrigir falhas e aprimorar seu trabalho, assegurando que cada etapa do portfólio contribua para o desenvolvimento da pesquisa.

A ética e a responsabilidade no uso de documentos também são aspectos que o(a) docente deve enfatizar, orientando os alunos sobre a necessidade de respeitar a integridade e a autenticidade das fontes (Fuentes-Rojas, 2017), contribuindo para formar pesquisadores críticos e responsáveis.

Ao adotar essas práticas, o(a) docente cria um ambiente de aprendizagem significativo, no qual o portfólio se torna um motivador do desenvolvimento da autonomia, pensamento crítico e responsabilidade na pesquisa documental.

Inicialmente, com o objetivo de apresentar aos alunos o conceito de pesquisa documental e as etapas de sua realização, o(a) docente pode discutir o uso do portfólio como ferramenta de aprendizagem. Para tanto, a aula pode ter como disparador uma breve discussão sobre a importância da pesquisa no contexto acadêmico, com a problemática: "Como construir conhecimento a partir de documentos?"

Após esse momento inicial, o portfólio deve ser apresentado como uma estratégia pedagógica promissora para o ensino da pesquisa documental. Na sequência, a turma poderá ser dividida em grupos e para cada um deles devem ser distribuídos diferentes

tipos de documentos (leis, decretos, artigos de jornal, fotografias, dados de serviços públicos, etc.), de modo que cada grupo deve analisar os documentos e identificar as informações relevantes, com base em um objetivo definido.

Posteriormente, durante a **socialização** e **discussão**, cada grupo apresenta suas análises e a turma discute as diferentes perspectivas e informações extraídas dos documentos.

Na construção dos próprios portfólios, os(as) estudantes devem registrar informações relacionadas à definição do problema de pesquisa, ao processo de seleção de documentos e à análise dos documentos. Também devem estar presentes no portifólio as reflexões sobre o próprio processo de aprendizagem, considerando sua participação nesse artifício de construção do conhecimento.

Tomando como base os documentos disponibilizados, o(a) professor(a) deve orientar aos alunos a organizarem o portfólio em seções bem delineadas, como: **Introdução; Seleção de documentos; Análise; Reflexão crítica e Conclusão.**

A organização dessas seções deve garantir que cada etapa da pesquisa seja documentada de maneira lógica e coesa, de tal modo que, essa estrutura inicial forneça um norte para o desenvolvimento do portfólio e possibilite que o(a) estudante entenda o valor de cada parte do processo e contribua para o aprendizado sobre a pesquisa documental.

REFERÊNCIAS

BELOTTI, M.; IGLESIAS, A.; AVELLAR, L. Z. Análise Documental sobre as Normativas do Trabalho no Núcleo Ampliado de Saúde da Família. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 39, p. e185025,2019

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al*. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008.

DRUMOND, A. M. **O portfólio como instrumento de registro e avaliação na educação infantil.** 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência na Educação Infantil) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2012.
FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Contrapontos**, v. 19, n. 1, p. 170-184, 2019.
FUENTES-ROJAS, M. O portfólio como uma estratégia de aprendizagem na formação dos profissionais de saúde. **Temas em Educação e Saúde**, v. 13, n. 1, p. 59-73, 2017.
GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
GONÇALVES, R.; PACHECO, E.; BITTENCOURT, D. Avaliação da aprendizagem na educação superior: a utilização do portfólio como instrumento de avaliação. In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, 14., 2018, Resende. **Anais [...]**. Resende: AEDB, 2018. p. 1-14.
MCCULLOCH, G. **Documentary Research in Education, History and the Social Sciences.** Londres: Routledge, 2004.
PIANA, M. C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional.** São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
PRIOR, L. **Using Documents in Social Research.** Londres: Sage, 2003.
SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009. Disponível em: www.rbhcs.com.
SCOTT, J. **A Matter of Record: Documentary Sources in Social Research.** Cambridge: Polity Press, 2014.
VIEIRA, V. M. O. Portfólio: uma proposta de avaliação como reconstrução do processo de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 6, n. 2, p. 149-153, 2002.

CAPÍTULO 7 - ESTRATÉGIAS DE ENSINO SOBRE COLETA DE DADOS EM UMA PESQUISA ATRAVÉS DE QUESTIONÁRIOS

Luciano Timbó Barbosa
Felipe Douglas Silva Barbosa
Nívea Carla dos Reis Silva do Amorim
Emanuele Mariano de Souza Santos
Monique Carla da Silva Reis

INTRODUÇÃO

A coleta de dados por meio de questionários é uma metodologia comum para obter informações de uma amostra diretamente dos participantes selecionados (Bastos *et al*., 2023). Esses instrumentos devem ser utilizados quando não existem outras formas de obtenção das informações. Por exemplo, não faz sentido aplicar um questionário sobre a condição de saúde de um paciente internado no hospital quando essas informações já estão disponíveis no prontuário médico.

O uso de questionários apresenta vantagens como economia de tempo, segurança, anonimato, respostas mais rápidas e precisas, menor distorção dos dados, um bom volume de informação para manipulação estatística e um grande alcance de participantes (principalmente quando aplicados online). Dependendo do tipo de pergunta utilizada, os questionários podem fornecer dados quantitativos e qualitativos (Bastos *et al*., 2023).

No entanto, há desvantagens, como a baixa taxa de retorno, respostas incompletas, exclusão de indivíduos analfabetos e a impossibilidade de interferência na compreensão do respondente,

o que pode levar a respostas imprecisas ou inapropriadas. Além disso, atrasos na devolução podem comprometer o cronograma da pesquisa, e há o risco de um participante transferir o questionário para outra pessoa responder, comprometendo a validade do estudo (Gerhardt, 2009).

Para obter os resultados desejados, é fundamental seguir uma orientação teórica e uma metodologia precisa (Bastos *et al.*, 2023). Um questionário bem elaborado resulta em dados primários e deve conter questões formuladas na mesma sequência para todos os respondentes (Prodanov; Freitas, 2013).

Segundo Prodanov e Freitas:

> O questionário é uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante (respondente). O questionário, numa pesquisa, é um instrumento ou programa de coleta de dados. Se sua confecção for feita pelo pesquisador, seu preenchimento será realizado pelo informante ou respondente (Prodanov; Freitas, 2013, p. 108).

Os questionários podem encontrar a frequência do acontecimento estudado, seus traços, qualidades, origens, relações com outros fatos. Por esse motivo ele é criado para facilitar a manipulação dos dados da pesquisa de uma forma sistemática. Os participantes da pesquisa são questionados sobre determinada realidade ou fenômeno social e o resultado pode comparar ou relacionar as variáveis (Batista, 2021).

É permitido utilizá-los em pesquisas quantitativas, qualitativas ou mistas, assim como o desenvolvimento de questões com perguntas abertas, fechadas ou nos dois formatos (Batista, 2021). As perguntas abertas têm respostas livres e a opinião sempre é relevante para o pesquisador. As perguntas fechadas possuem um padrão uniforme, predeterminada, com o objetivo de responder à pergunta de pesquisa. Por fim, as mistas apresentam os dois tipos de configuração (Gerhardt, 2009).

A construção do questionário deve seguir uma sequência lógica de complexidade, ou seja, iniciar com perguntas de aspectos gerais ou mais fáceis, evoluindo a complexidade das perguntas

inserindo as perguntas mais difíceis, de forma a auxiliar o respondente a compreender a lógica do questionário (Rudio, 2015). Deve ser mantido o anonimato, como também evitar perguntas pessoais como: idade, gênero, endereço, número de telefone, entre outros, a não ser que seja relevante para a pergunta de pesquisa (Tako, Kameo, 2023).

Por fim, para aplicar o questionário, é fundamental validá-lo e, assim, torná-lo preciso, adequado e confiável (Amante; Quintas-Mendes, 2016; Oliveira *et al*., 2020). A realização de pré-teste é etapa essencial para a exposição do questionário a um número pequeno de participantes com o intuito de corrigir erros de elaboração, a fim de que esse seja compreensível para a população a que se destina (Tako, Kameo, 2023). Após essa etapa, as propriedades psicométricas do questionário podem ser analisadas.

Elementos variados são citados na literatura como propriedades psicométricas, incluindo validade, confiabilidade, praticabilidade, sensibilidade, responsividade e interpretabilidade (Coluci *et al*., 2015). Um instrumento será considerado válido quando avalia o que se propõe, podendo ser avaliada através da validade de critério, validade de conteúdo ou validade de constructo (Keszei *et al*., 2010; Rudio, 2015; Souza *et al*., 2017). Ademais,o questionário é confiável/fidedigno quando reproduz o resultado de forma consistente na amostra, podendo ser avaliado através consistência interna, confiabilidade testereteste, e confiabilidade Inter observadores (Keszei *et al*., 2010; Rudio, 2015; Souza *et al*., 2017).

Após a finalização da avaliação das propriedades psicométricas, o questionário poderá ser aplicado. Essa etapa pode ser realizada no formato presencial ou online e demanda uma explicação prévia sobre a proposta da pesquisa e as instruções de preenchimento. Ainda devem ser realizadas as instruções para devolução, o incentivo para o preenchimento e o agradecimento pelo tempo disponibilizado para responder o questionário (Tako, Kameo, 2023).

APLICAÇÃO DO CONTEÚDO EM SALA DE AULA

Após apresentar os conceitos preliminares, propõe-se ensinar aos estudantes sobre o uso de questionários de forma criativa, reflexiva e concreta por meio de aula expositiva dialogada.

Segundo Muller, Gonçalves e Purificação (2020):

> O profissional docente leva os estudantes a questionarem, interpretarem e discutirem o objeto de estudo, superando o modelo tradicional de ensino onde somente o professor fala para apresentar os conteúdos e os alunos apenas devem ouvir (Muller; Gonçalves e Purificação, 2020, p. 240).

O professor expõe o conteúdo e incentiva a participação dos estudantes, promovendo um conhecimento estruturado e centrado no aluno. O diálogo é essencial, permitindo questionamentos críticas e soluções de dúvidas. A avaliação ocorre pela participação ativa dos estudantes, além da elaboração de resumos e portfólios (Monteiro, 2020; Fonseca, 2008).O ponto chave dessa estratégia está no diálogo, com espaço para questionamentos, críticas e solução de dúvidas: é imprescindível que o grupo discuta e reflita sobre o tema, a fim de que uma síntese seja elaborada por todos os participantes (Monteiro, 2020).

Tempo previsto

A estratégia de ensino será aplicada em uma hora-aula, organizada da seguinte forma:

Momento 1 (10 min.):Atividade diagnóstica para avaliar o conhecimento prévio dos estudantes.

Momento 2 (20 min.):Aula expositiva dialogada.

Momento 3 (20 min.):Avaliação da aula por meio da construção de uma síntese.

Momento 4 (10 min.):Discussão e correção das sínteses.

Recursos didáticos

• **Espaço físico**: Sala de aula com mobiliário organizado em semicírculo, equipamento de projeção ou televisão e computador.

• **Materiais**: Caneta, papel A4, slides de apresentação.

Desenvolvimento da aula

Momento 1 (10 min.): Atividade diagnóstica

A atividade consiste em questionamentos pelo professor para identificar o conhecimento prévio que os estudantes possuem sobre os princípios básicos de um questionário de pesquisa, como:

1. O que é um questionário de pesquisa?
2. Quais são as vantagens e desvantagens de um questionário?
3. Quais são os tipos de questionário?
4. Como iniciar a construção de um questionário?

Essas perguntas estimulam a reflexão e preparam os alunos para a aula expositiva dialogada. A partir das respostas eles poderão se sentir estimulados a levantar questões na sala de aula, diminuindo a timidez perante os colegas e, assim, estabelecerão um vínculo entre os participantes (estudantes e professor).

Momento 2 (20 min.): Aula expositiva dialogada

Ao iniciar a aula expositiva dialogada, o professor deve estar seguro do assunto e dar espaço para que os alunos participarem ativamente em todo processo de exposição (diálogo). Caso necessário, pode solicitar exemplos e conectar o conteúdo à experiência dos alunos.

De maneira imprescindível, deve-se ouvir o estudante, buscando identificar a sua realidade e os seus antecedentes, que podem intermediar a compreensão crítica do assunto e estimular a sua participação. O ponto forte dessa estratégia é o diálogo, com espaço para perguntas, apreciações e solução de incertezas. É crucial que o grupo discuta e reflita sobre o que está sendo descoberto, a fim de que uma síntese ajustada seja elaborada por todos.

Os slides a serem utilizados devem contemplar conteúdos relacionados aos princípios básicos de um questionário de pesquisa.

Sugestão de slide: https://docs.google.com/presentation/d/1V8Cx4va5K94595nDCl9Y6ND Xlr602IaBy-MPd4Gb3zs/present

Durante a exibição dos slides, o professor deve realizar perguntas disparadoras para estimular o diálogo.

Sugestão de perguntas:

1. Qualquer tipo de pesquisa pode ser realizada a partir do uso de questionários?

2. Alguém poderia dar exemplos práticos de um questionário?

3.Qual a vantagem de utilizar um questionário na pesquisa científica?

4. Qual a desvantagem de utilizar um questionário na pesquisa científica?

5. Se você fosse fazer uma pesquisa, qual tipo de questionário iria utilizar?

6. O que acha melhor: um questionário validado ou um criado por você?

Momento 3 (20 min.): Avaliação da aula

Após o término da aula expositiva dialogada, o professor deve realizar uma pausa por quatro minutos, para descanso dos estudantes. Em seguida, deverá explicar qual a estratégia a ser utilizada para a avaliação e o seu objetivo. Em seguida, deve entregar uma folha de papel do tipo A4 e solicitar que façam um resumo por escrito da aula e dos conhecimentos construídos no momento do diálogo, essa etapa deve ter duração de 15 minutos. No momento do desenvolvimento da síntese o estudante poderá contar com a ajuda do professor, que poderá guiá-lo no desenvolvimento da síntese.

Momento 4 (10 min.):Correção das sínteses

O professor revisa as sínteses, esclarece dúvidas e sugere materiais complementares, como artigos, livros e vídeos sobre a elaboração de questionários.

Sugestão de artigo científico para aplicação do conteúdo:

·ASTOS, J. E. de S.; SOUSA, J. M. de J.; SILVA, P. M. N. da; AQUINO, R. L. de. O Uso do Questionário como Ferramenta Metodológica: potencialidades e desafios. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, *[S. l.]*, v. 5, n. 3, p. 623–636, 2023. DOI: 10.36557/2674-8169.2023v5n3p623-636. Disponível em: https://bjihs.emnuvens.com.br/bjihs/article/view/304.

Sugestão de Livro para aplicação do conteúdo:

·Metodologia da pesquisa científica dos conceitos teóricos a construção de projeto de pesquisa. Editora Amplla. 2023.

Sugestão de vídeo para aplicação do conteúdo:

·https://www.youtube.com/watch?v=tOX9aIV4ULA

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de construção e aplicação de questionários é essencial para a coleta de dados em pesquisas. É importante considerar as vantagens e desvantagens desse instrumento, garantindo que sua estruturação siga uma lógica coerente. Essa construção deve ser pautada no conhecimento prévio do conteúdo e da população a ser aplicada, seguindo uma linha lógica e coerente das perguntas, as quais facilitarão o processo de compreensão pelos entrevistados. O ensino desse conteúdo deve abordar essas particularidades, considerando o conhecimento prévio dos estudantes e sua aplicação na pesquisa científica.

REFERÊNCIAS

AMANTE, L.; QUINTAS-MENDES, A. (2016). Educação a distância, educação aberta e inclusão - dos modelos transmissivos às práticas abertas. *Inclusão Social*, *10*(1), 49-65. Recuperado de https://revista.ibict.br/inclusao/article/download/4172/3643.

BASTOS, J. E. de S.; SOUSA, J. M. de J.; SILVA, P. M. N. da; AQUINO, R. L. de. O Uso do Questionário como Ferramenta Metodológica: potencialidades e desafios. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, *[S. l.]*, v. 5, n. 3, p. 623–636, 2023. DOI: 10.36557/2674-8169.2023v5n3p623-636. Disponível em: https://bjihs.emnuvens.com.br/bjihs/article/view/304. Acesso em: 5 set. 2024.

BATISTA, B. *et al*. Técnicas de recolha de dados em investigação: Inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista. Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados, v. 2, p. 13-36, 2021.

COLUCI, M. Z. O.; ALEXANDRE, N. M. C.; MILANI, D.. Construção de instrumentos de medida na área da saúde. Ciência & Saúde Coletiva, v. 20, n. 3, p. 925–936, mar. 2015. Doi: https://doi.org/10.1590/141381232015203.04332013

FONSECA, Tânia Maria de Moura. Ensinar X Aprender: Pensando a prática pedagógica. Ponta Grossa, PR. 2008. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1782-6.pdf. Acesso em: 05 set. 2024.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

KESZEI, A. P.; NOVAK, M.; STREINER, D. L. Introduction to health measurement scales. **Journal of Psychosomatic Research**. v 68, n. 4, p. 319–323. 2010. Doi:10.1016/j.jpsychores.2010.01.

OLIVEIRA, D. M., JESUS, P. R., ZUCCO, B. S., Panosso, E. S., Rocha, V. M. P., Bayer, V. M. L., & Reis, E. F. (2020). Desenvolvimento, validação e utilização de material educativo sobre armazenamento correto de medicamentos. *Saúde e Pesquisa*, *13*(3), 461-473.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. DE. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico, 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. E-book. Disponível em https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf Acesso em: 05 set. 2024.

TAKO, Karine Vaccaro; KAMEO Yuriko Simone (org.). **Metodologia da Pesquisa Científica**: dos conceitos teóricos à construção do projeto de pesquisa. João Pessoa: Editora Amplla, 2023. 72 p.

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza *et al.* (org.). As Metas Preconizadas para a Educação e a Pesquisa Integrada às Práticas Atuais. **As Metas Preconizadas Para A Educação e A Pesquisa Integrada Às Práticas Atuais**, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 1-297, 14 abr. 2020. Atena Editora. http://dx.doi.org/10.22533/at.ed.898201404.

SOUSA, D. S.; TURRINI, R. N. T.; POVEDA, V. B. Tradução e adaptação do Instrumento "Suitability Assessment of Materials" (SAM) para o português. **Revista de Enfermagem UFPE**, Recife, v. 9, n. 5, p. 7854- 61, outubro. 2015. Disponível em:https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/10534. Acesso em: 23 out. 2022.

SOUZA, A. C. DE.; ALEXANDRE, N. M. C.; GUIRARDELLO, E. DE B.. Propriedades psicométricas na avaliação de instrumentos: avaliação da confiabilidade e da validade. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 26, n. 3, p. 649–659, jul. 2017. Doi: https://doi.org/10.5123/S1679-49742017000300022

RUDIO, F. V. Introdução ao projeto de pesquisa. 43 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2015.

CAPÍTULO 8 - ESTRATÉGIA DE ENSINO SOBRE COLETA DE DADOS ATRAVÉS DE ESCALAS EM PESQUISAS QUANTITATIVAS

Luciano Timbó Barbosa
Nívea Carla dos Reis Silva do Amorim
Tainá de Carvalho Gonçalves
Ângela Cristina Dornelas da Silva
Monique Carla da Silva Reis

INTRODUÇÃO

A pesquisa deve seguir passos metodológicos para garantir a precisão dos resultados e, assim, responder a uma pergunta de pesquisa (Tako; Kameo, 2023). Seguindo esse princípio, o pesquisador deve realizar uma sequência de etapas, nas quais todas são importantes; porém, neste capítulo, iremos explorar a coleta de dados através de escalas.

As pesquisas qualitativas têm o foco na percepção e análise do fenômeno estudado. Nelas, busca-se compreender a contextualização dos fenômenos, valorizando a subjetividade e as diferentes perspectivas, enfatizando a plasticidade e a acomodação do processo de pesquisa, originando ideias e hipóteses. Conforme o exposto, a coleta de dados é um importante passo da pesquisa qualitativa (Bermudes *et al.*, 2016).

Já os estudos quantitativos utilizam a matemática para o tratamento dos dados coletados, transformando as informações em valores numéricos, evitando equívocos na interpretação dos resultados. Tal fato possibilita a análise estatística e a comparação entre as variáveis (Andrade; Cury Pontes; Utida, 2023; Uher, 2018).

Para facilitar a quantificação dessas variáveis utilizam-se escalas, permitindo que pesquisadores façam inferências com maior precisão (Andrade; Cury pontes; Utida, 2023; Uher, 2018). Elas podem ser classificadas como nominal, ordinal, intervalar e razão (Silvia; Silvia, 2010).

A decisão sobre qual escala será utilizada no estudo é uma etapa fundamental no planejamento da pesquisa, pois define como e quais resultados serão obtidos. Dessa forma precisa-se selecionar a escala ideal considerando o objetivo da pesquisa e a amostra delineada (BERMUDES *et al.*, 2016).

Entre os tipos de escalas mais comuns estão a escala de Likert e a escala de Thurstone. Na primeira, os entrevistados expõem o seu grau de concordância; já na segunda, o escopo se direciona para investigar o acordo ou desacordo dos participantes em relação ao item investigado (Bermudes *et al.*, 2016).

Considerando que as escalas buscam mensurar as informações, Bermudes *et al.* (2016) escreveram sobre o conceito de mensuração:

> A mensuração (ou medição) é definida como atribuição de símbolos, preferencialmente numéricos, à propriedade dos objetos que se deseja medir. Assim, no processo de medição se utilizam as escalas como ferramenta. Uma escala pode ser definida como um contínuo de valores ordenados que admite um ponto inicial e um ponto final (Bermudes *et al.*, 2016, p 9).

As escalas são instrumentos de medição e precisam ter confiabilidade e validade. A confiabilidade é a capacidade de repetir os mesmos resultados quando aplicadas em populações amostrais iguais, enquanto a validade diz respeito à capacidade de medir o que se propõe a medir (Bermudes *et al.*, 2016). A confiabilidade refere-se, principalmente, à estabilidade, à consistência interna e à equivalência de uma medida (Martins, 2023).

ESCALA NOMINAL

A escala nominal é a mais simples, pois não quantifica, apenas agrupa e classifica, com a finalidade de formar conjuntos, inserir números sem o significado de que eles têm níveis diferentes. Dessa forma, os números servirão para referenciar as variáveis (Bermudes *et al*., 2016). A título de ilustração, se o pesquisador desejar saber os diferentes tipos de cores que as pessoas de sua cidade usam nas suas casas, poderá criar uma escala nominal com as categorias: 1-Amarelo; 2-Azul; 3-Roxo; 4-Preto; 5-Branco.

No exemplo citado, não existe ordem ou hierarquia, os números fazem referência a uma informação, sem corresponder a um valor numérico. Dessa forma, como acrescenta Malhotra (2012), "os números servem apenas como rótulos ou etiquetas para identificar e classificar objetos. A única característica dessas escalas é a descrição [...]".

A utilização de escalas nominais pode gerar a recorrência de um número que aparece com maior frequência, configurando um dado estatístico denominado Moda, assim como fornece a frequência dos ocorridos, podendo originar gráficos e tabelas que sumarizam as informações (Anderson *et al*., 2021).

ESCALA ORDINAL

A escala ordinal, como o próprio nome indica, coloca uma ordem nas variáveis estudadas, podendo ser crescente ou decrescente, ou seja, rearranja um conjunto de objetos (Bermudes *et al*., 2016). Dessa forma, os elementos continuam sendo classificados por categoria, mas essas categorias possuem uma ordem específica (Navarro; Foxcroft; Faulkenberry, 2019).

Malhotra (2012) afirma que "a ordem significa os tamanhos ou posições relativas dos descritores. Não há valores absolutos associados à ordem, somente valores relativos. A ordem é denotada por descritores, como 'maior do que', 'menor do que' e 'igual a'

[...]". A escala ordinal também pode aferir atitudes, opiniões, percepções e preferências relativas.

Para exemplificar, podemos pensar na "posição de chegada de um ônibus no terminal". É possível afirmar que o ônibus que chegou em primeiro lugar andou mais rápido do que o que chegou em segundo, mas não se sabe exatamente o quanto mais rápido.

Outro exemplo seria o caso de um feirante que deseja saber quantas maçãs estão sendo vendidas na sua banca e quantas estão sendo descartadas. Para isso, ele cria uma escala ordinal da seguinte forma: maçã verde; maçã madura; maçã podre. Nesse caso, o objeto de estudo é a maçã, e a ordem hierárquica é do menor para o maior grau de maturação (verde, madura e podre). Essa escala permite estabelecer uma classificação e analisar percentis, quartis, mediana e a ordenação de postos, além de outras estatísticas de resumo para dados ordinais (Malhotra, 2012).

Portanto, sabe-se que o 1º é diferente do 2º e que o 2º é diferente do 3º, mas a diferença entre o 1º e o 2º pode ser muito maior do que a diferença entre o 2º e o 3º.

ESCALA INTERVALAR

Escala intervalar ou de intervalo é aquela em que os intervalos entre os números indicam e mostram a posição o quanto determinadas coisas (pessoas, características, situações etc.) estão distantes entre si em relação a uma determinada característica (Chisnall, 1973). Essa escala permite comparar diferenças entre as medições, mas não possibilita determinar a magnitude (Chisnall, 1973).

Uma escala de intervalo é qualquer intervalo de valores que tenha uma diferença matemática significativa, mas que não possua um zero absoluto. Um exemplo são as escalas de temperatura Fahrenheit e Celsius, que apresentam intervalos definidos (graus), mas utilizam valores arbitrários para o zero (Silva; Silva, 2010; Malhotra, 2012). Nesses casos, o zero grau não representa uma ausência total de temperatura, mas sim um ponto de referência

estabelecido (Silva; Silva, 2010; Malhotra, 2012). As escalas de intervalo são frequentemente úteis em estatística, pois permitem atribuir valores numéricos a medidas arbitrárias, como uma opinião.

É possível medir percepções ou opiniões usando a escala intervalar ou a ordinal, mas há uma diferença fundamental entre elas. A escala ordinal é composta por valores relativos, sem uma diferença matemática exata entre eles (Silva; Silva, 2010; Malhotra, 2012). Por exemplo, ao perguntar se está "muito frio", "um pouco frio" ou "quente", estamos utilizando uma escala ordinal. Já se a pergunta for sobre a temperatura exata registrada, trata-se de uma escala de intervalo (Silva; Silva, 2010; Malhotra, 2012).

Além disso, uma escala de intervalo difere de uma escala nominal, que é composta por categorias sem valores exatos ou relações numéricas entre si (Malhotra, 2012). Por exemplo, ao pedir para alguém escolher um lanche em um aplicativo, você estará usando uma escala nominal. No entanto, se o usuário for solicitado a avaliar a lanchonete em uma escala de 1 a 10, isso se caracteriza como uma escala intervalar (Malhotra, 2012).

Tecnicamente, qualquer pergunta de pesquisa que exija que os respondentes insiram um valor, seja relacionado a tempo, data ou número, envolve uma escala de intervalo, pois elementos como temporalidade, dias e valores são medidos dessa forma. Isso significa que é possível incorporar facilmente uma escala de intervalo em pesquisas, seja por meio de perguntas de múltipla escolha ou de avaliação, bastando pedir ao participante que classifique algo usando uma escala numérica (Tako; Kameo, 2023). A escala intervalar permite calcular médias, desvio padrão, amplitude e variância (Tako; Kameo, 2023).

Exemplo: Qual a chance de você recomendar a lanchonete?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

ESCALA DE RAZÃO

A escala de razão possui todas os atributos das escalas nominal, ordinal e intervalar, além de um ponto zero absoluto fixo que pode ser utilizado para calcular as variáveis observadas referentes a esse ponto (Silva; Silva, 2010; Malhotra, 2012). Isso permite a realização de cálculos de todas as tendências centrais, desvio padrão, amplitudes e variância. Trata-se da escala mais completa (Silva; Silva, 2010).

Vamos para o exemplo:

Você pode tentar descobrir a média de altura da população de sua cidade, a média salarial ou a média de idade da população que sofre infartos. Além da média, é possível aplicar todas as técnicas estatísticas em escala de razão (Malhotra, 2012). Para facilitar a escolha da escala, observe a tabela a seguir:

Tabela 01 – Escolha da Escala conforme o tempo de pesquisa escolhida

Variáveis	**Escala**
Qualitativa	Nominal ou Ordinal
Quantitativa	Intervalar ou Razão

Fonte: autores (2024)

Esses princípios básicos são fundamentais para que o aluno possa planejar sua pesquisa. Entretanto, faz-se necessário introduzir essas informações em sala de aula da melhor maneira possível. Dessa forma a estratégia Solução de Problemas se propõe a esse desafio.

A sequência didática chamada Solução de Problemas desenvolve a cognição em alunos de todas as idades. Além disso, promove o pensamento crítico e a resiliência, estimulando a criatividade e aprimora as habilidades de resolução de problemas, baseando-se na autonomia (Costa *et al*., 2023).

Conforme Perales Palacios (1993, p.170):

"A metodologia de Resolução de Problemas pode ser definida como qualquer situação prevista ou espontânea que produz no sujeito a incerteza, levando-o à uma conduta que tende a busca de sua solução."

A Resolução de Problemas é uma habilidade essencial para os alunos da Educação Básica ao longo de sua jornada, pois permite a construção de conhecimentos e o desenvolvimento da capacidade de gerenciar os dados disponíveis (Martins *et al*., 2023).

A estratégia consiste em expor o aluno a um problema e estimular pensamentos ativos e criativos para desenvolver uma resolução plausível (Martins *et al*., 2023).

Concordando com Martins *et al*. (2023, p. 6):

"Uma situação só pode ser considerada um problema na medida em que existe um reconhecimento dela como tal e em que não dispomos de procedimentos prévios que nos permitam solucioná-la imediatamente".

O professor inicia apresentando um problema e, em seguida estimula os alunos a criar hipóteses, buscar conhecimento e analisar os dados. Posteriormente, todas as hipóteses expostas na aula são comparadas, originando uma síntese. Por fim, busca-se na literatura evidências para comprovar ou refutar a hipótese sintetizada. A avaliação ocorre por meio da participação do estudante, incluindo perguntas, respostas e a apresentação de novos conhecimentos (Monteiro, 2020).

ESTRATÉGIA DE ENSINO

Tempo previsto

A estratégia de ensino ocorrerá em uma hora-aula, dividida em cinco momentos (M), de acordo com a seguinte organização:

Momento	Tempo	Atividade proposta
M1	5 minutos	Apresentação do problema
M2	5 minutos	Leitura em voz alta
M3	20 minutos	Os estudantes devem solucionar o problema

M4	20 minutos	Os estudantes devem expor a solução do problema
M5	20 minutos	Avaliação final

Gestão dos estudantes

Para facilitar a comunicação e tornar a aula didática, a sala de aula pode ser organizada com as cadeiras em formato de semicírculo, tendo o professor como mediador da turma.

Recursos didáticos

Espaço físico:	**Recomenda-se a utilização de uma sala de aula convencional, com espaço para formação de semicírculo com as cadeiras**
Ferramentas:	Lousa, projetor ou aparelho de TV e computador
Materiais:	Caneta, papel A4, canetas hidrocor e lápis para lousa

Desenvolvimento da aula

Vale ressaltar que o professor considera que o estudante tem conhecimentos prévios para alcançar os objetivos propostos.

M1 (1-5 min.): Apresentação do problema

O professor seleciona o problema a ser discutido. Nesse caso, o tema será:

Princípios básicos de coleta de dados através de escalas

Oprofessor fará a leitura de um texto que fala sobre a frequência de câncer de pulmão em pacientes fumantes.

Problema

Qual a frequência de câncer de pulmão em pacientes que fumaram nos últimos 10 anos, comparado aos que não fumaram?
Apresentação do acrônimo PECO:

P= população com câncer de pulmão
E = fumante
C = não fumante

O = ocorrência de câncer de pulmão
Para facilitar a aprendizagem, o problema e o acrônimo poderão ser impressos e entregues aos estudantes que, que por sua vez, deverão ser divididos em grupos de cinco a seis pessoas, para a leitura em voz alta.

M2 (2-5 min.):Leitura em voz alta
Os estudantes devem ler o problema em voz alta, já em seus grupos, e caso seja necessário, o professor deverá sanar as dúvidas do texto ou ler novamente em voz alta, para facilitar a compreensão.

M3 (3-20 min.): Os estudantes devem tentar solucionar o problema
Os estudantes deverão tentar resolver o problema criando uma escala que contemple a frequência de câncer de pulmão em pacientes que fumaram nos últimos 10 anos, comparado aos que não fumaram.
Nesse momento, o professor não transmite conhecimento diretamente; ele apenas observa e analisa o comportamento dos estudantes, além de estimular o trabalho coletivo. O professor, como mediador, pode fazer perguntas para ajudar a construir o conhecimento.

A seguir, exemplos de perguntas que podem ser utilizadas:

1. Vocês sabem o que são pesquisas quantitativas, qualitativas ou mistas?
2. Vocês sabem o que é uma escala?
3. Vocês sabem como é feita a coleta de dados através de escalas?
4. Sabem procurar a melhor escala para a sua pesquisa?
5. Sabem classificar as escalas?
6. O que é uma escala nominal?
7. O que é uma escala ordinal?

8. O que é uma escala intervalar?

9.O que é uma escala de razão?

10.Quais os tipos de escala eu posso utilizar nas pesquisas quantitativas e qualitativas?

M4 (4-20 min.): Os estudantes devem expor a solução do problema

Cada grupo deve expor a solução encontrada para o problema. O professor deverá solicitar que um representante de cada grupo escreva a solução na lousa. Poderão estar corretas, erradas ou pensadas de diferentes formas, mas devem ser expostas para que todos os estudantes e o professor tenham contato com a ideia proposta. Dessa forma terá um momento de análise e discussão.

O professor, por sua vez, será um mediador das discussões, estimulando a participação ativa de todos, e ao final da exposição dos grupos, deverá apresentar uma aula denominada de: **PRINCÍPIOS BÁSICOS DE UM QUESTIONÁRIO DE PESQUISA** (sugerimos uma apresentação em slides, conforme o modelo que pode ser acessado no link: https://docs.google.com/presentation/d/1RDusns_YsF-WJ-DRwxQOdMUC9Y7Rnf-WlQFRB1KT7UY/present#slide=id.g30235cf6cca_2_59).

M5 (5-10 min.):Avaliação final

A avaliação final reunirá as contribuições da exposição, as perguntas, as respostas e os questionamentos levantados pelos estudantes.

Em seguida, o professor deve sugerir materiais complementares, visando qualificar o processo de aprendizagem.

Sugestão de artigo científico:

BERMUDES, Wanderson Lyrio *et al*. Tipos de escalas utilizadas em pesquisas e suas aplicações. **Revista Vértices**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 7–20, 2016. DOI: 10.19180/1809-2667.v18n216-01. Disponível em:

https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/18092667.v18n216-01. Acesso em: 13 set. 2024.
Material complementar
Leitura: Metodologia da pesquisa cientifica dos conceitos teóricos a construção de projeto de pesquisa. Editora Amplla. 2023.
Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=yHmdKTDoSX0

REFERÊNCIAS

ANDERSON, David A. *et al*. Estatística Descritiva: medidas numéricas: medidas de posição. In: ANDERSON, David A.. **Estatística Aplicada a administração e economia**. 5. ed. São Paulo: Cengage, 2021. Cap. 3. p. 9199.

ANDRADE, Sonia Maria Oliveira de; *et al*. Organização e apresentação de dados qualitativos e quantitativos. In: ANDRADE, Sonia Maria Oliveira de; PEGOGO, Giovana Eliza. **A pesquisa científica em saúde: concepção, execução e apresentação**. 3. ed. Campo Grande: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2023. cap. 14, p. 125-136. ISBN 978-6586943-04-7.

BERMUDES, W. L. *et al*. Tipos de escalas utilizadas em pesquisas e suas aplicações. **Revista Vértices**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 7–20, 2016. DOI: 10.19180/1809-2667.v18n216-01. Disponível em: https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/18092667.v18n216-01. Acesso em: 13 set. 2024.

CHISNALL, P. Marketing Research: Analysis and Measurement. McGraw_Hill: 1973. Churchill, G. Marketing research: methodological foundations. 3a edição. New York: The Dryden Press, 1998.

COSTA, R. T. da; CARVALHO, M. R. de; NARDI, A. E. Revisão sistemática sobre resolução de problema e mediação de conflito pela terapia cognitivocomportamental. **J Bras Psiquiatr**. v. 72. n. 1, p 63-71, 2023.

GUERRA, A. de L. e R. *et al*. Pesquisa qualitativa e seus fundamentos na investigação científica. **Revista de Gestão e Secretariado**, *[S. l.]*, v. 15, n. 7, p. e4019, 2024. DOI: 10.7769/gesec.v15i7.4019. Disponível em: https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/4019. Acesso em: 15 set. 2024.
MALHOTRA, N. Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada. 6 ed. Porto Alegre: Bookman, 2012. 199-240 p.
MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2012. p. 199-240.
MARTINS, Ana Célia de Jesus; VIANA, Maria Neuraildes Gomes; COSTA, Manoel dos Santos. Diferentes abordagens da resolução de problemas no processo ensino-aprendizagem de matemática. **Periferia**, *[S. l.]*, v. 15, p. e74665, 2023. DOI: 10.12957/periferia.2023.74665. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/74665. Acesso em: 16 set. 2024.
MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza *et al.* (org.). As Metas Preconizadas para a Educação e a Pesquisa Integrada às Práticas Atuais. **As Metas Preconizadas Para A Educação e A Pesquisa Integrada Às Práticas Atuais**, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 1-297, 14 abr. 2020. Atena Editora. http://dx.doi.org/10.22533/at.ed.898201404.
MORAIS, C. M. Escalas de medida, estatística descritiva e inferência estatística. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Bragança. Bragança, 2005. Disponível em: <http://www.ipb.pt/~cmmm/conteudos/estdescr.pdf>. Acesso em: 15 maio 2015.
NAVARRO, D. J., Foxcroft, D. R., & Faulkenberry, T. J. (2019). *Learning statistics with JASP: A tutorial for psychology students and other beginners*.
PERALES PALACIOS, F.J. La resolución de problemas: una revisión estructurada. **Enseñanza de las Ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**. v. 11, n. 2, p. 170-178, 1993. Disponível em: https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21188/93250. Acesso em: 15 set. 2024.

SILVA, N. L. S. da; SILVA, O. H. da. Escalas de medidas de variáveis para diagnósticos da sustentabilidade de sistema de produção agropecuários.
Scientia Agraria Paranaensis, *[S. l.]*, v. 9, n. 2, p. p. 71–84, 2000. DOI: 10.18188/sap.v9i2.4580. Disponível em: https://erevista.unioeste.br/index.php/scientiaagraria/article/view/4580. Acesso em: 14 set. 2024.
TAKO, K. V.; KAMEO, S. Y. Metodologia da pesquisa científica: dos conceitos teóricos à construção do projeto de pesquisa. Campina Grande: Amplla, 2023. 70 p. ISBN 978-65-5381-111-9.
UHER, J. Quantitative data from rating scales: an epistemological and methodological enquiry. **Frontiers in Psychology**. v. 9, p. 1-27, 2018. Published 2018 Dec 21. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.02599. Disponível em: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2018.025 99/full. Acesso em: 14 set. 2024.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Alessandra Bonorandi Dounis
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Professora Adjunta do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (Uncisal), com atuação no Programa de Pós-graduação Profissional em Educação Especial (PROPGEES/Uncisal-Ufal) e no Curso de bacharelado em Terapia Ocupacional.

Ana Paula Silva Cantarelli Branco
Doutora em Educação Especial pela UFSCar. Professora visitante da Universidade Federal do ABC (UFABC). Docente da disciplina de Práticas Escolares em Educação Especial e Inclusiva (PEEEI). Orientadora colaboradora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei (Unesp).

Angela Lima Peres
Doutora em Ciências da Computação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora Titular da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL). Docente do Mestrado Profissional Ensino em Saúde e Tecnologia (MEST/UNCISAL).

Ângela Cristina Dornelas da Silva
Doutora em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública - ENSP/FIOCRUZ. Professora Associada do Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atua como docente no curso de bacharelado em Terapia Ocupacional e como coordenadora de grupo tutorial do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde- Equidade).

David dos Santos Calheiros
Doutor em Educação Especial, com formação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL), com atuação nos cursos de graduação em Licenciatura em Educação Física e Bacharel em Terapia Ocupacional. Na Pós-Graduação Stricto Sensu, atua como Docente do Mestrado Ensino na Saúde e Tecnologia (MEST/UNCISAL) e como Coordenador do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Especial - PROPGEES (UNCISAL - UFAL).

Edna Pereira Gomes de Morais
Doutora em Saúde Baseada em Evidências pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Professora Titular da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL), com a atuação no Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional Ensino em Saúde e Tecnologia (MEST). Líder do Grupo de Pesquisa e Estudo em Comunicação Humana e seus distúrbios (GPECH) e Coordenadora adjunta do Laboratório de Tecnologia e Evidências em Saúde da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas.

Emanuele Mariano de Souza Santos
Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora Adjunta da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Especial (PROPGEES/UNCISAL-UFAL).

Felipe Douglas Silva Barbosa
Doutor em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professor adjunto do curso de Terapia Ocupacional da Faculdade de Medicina da Bahia da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Gabriella Costa de Almeida
Especialista em Fisioterapia em Terapia Intensiva - Neonatologia e Pediatria pela ASSOBRAFIR. Atua como preceptora da Residência Multiprofissional em Terapia Intensiva do Hospital Geral do Estado Dr. Osvaldo Brandão Vilela e preceptora do Estágio Curricular do Curso de Fisioterapia na Maternidade Escola Santa Mônica (MESM). Mestranda em Ensino na Saúde e Tecnologia pela Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (MEST/UNCISAL).

Jefferson Ricardo da Silva
Enfermeiro Especialista em Psiquiatria e Saúde Mental pelo Programa de Residência da UNCISAL. Especialista em Enfermagem em Clínica Médica pela Universidade Estácio de Sá. Mestrando do Programa de Mestrado Profissional Ensino em Saúde e Tecnologia pela Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (MEST/UNCISAL).

Jousy Pimentel de Souza
Terapeuta Ocupacional pela Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL). Especialista em Terapia da mão e Reabilitação de membro superior pela UFSCar. Mestranda Ensino em Saúde e Tecnologia pela Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (MEST/UNCISAL).

Lizânia da Silva Melo
Enfermeira pela Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL). Especialista em Emergência Geral e Atendimento Pré-hospitalar. Especialista em UTI neonatal e Pediátrica. Mestranda em Ensino em Saúde de Tecnologias pela Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (MEST/ UNCISAL).

Luciano Timbó Barbosa
Médico pela Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas. Professor da disciplina de Urgência/Emergência da UNIMA | AFYA - Centro Universitário de Maceió. Tem experiência em Terapia Intensiva e Medicina de Emergência. Pós-graduação em Medicina Intensiva pela Santa Casa de Misericórdia de Maceió, SCMM. Mestre em Ensino em Saúde e Tecnologia pela Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (MEST/UNCISAL).

Lucyo Wagner Torres de Carvalho
Doutor em Ciências pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professor Titular da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL). Docente permanente do Mestrado Profissional Ensino em Saúde e Tecnologia (MEST/UNCISAL).

Monique Carla da Silva Reis
Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora Adjunta da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL). Atua como docente no Curso de graduação em Terapia Ocupacional e no Mestrado Profissional Ensino em Saúde e Tecnologia pela Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (MEST/UNCISAL).

Nívea Carla dos Reis Silva do Amorim
Médica formada pelo Centro Universitário Cesmac. Pós-graduação em Medicina de Família e Comunidade. Médica da Unidade Docente Assistencial da UNCISAL/Secretaria Municipal de Saúde de Maceió (UDA/UNCISAL/SMS Maceió).

Rodrigo Alves dos Santos Silva
Doutor em Terapia Ocupacional, com formação na Universidade Federal de São Carlos. Professor Adjunto da do Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Docente permanente do PROFSAÚDE, mestrado profissional em

Saúde da Família da UFS, coordenado pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz).

Tainá de Carvalho Gonçalves
Professora de Psiquiatria da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Médica e Psiquiatra pela UFAL. Mestre em Ensino em Saúde e Tecnologia pela Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (MEST/UNCISAL).

Vanessa Souza Alves
Enfermeira pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Especialista em Nefrologia pelo Centro de Capacitação Educacional (CCE). Mestranda em Ensino em Saúde e Tecnologia pela Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (MEST/UNCISAL).

Este livro surge da necessidade de repensar como se ensina a metodologia científica, buscando oferecer estratégias que promovam uma visão mais integrada e flexível. Aqui, são propostas abordagens que incentivam os estudantes a refletirem criticamente sobre a ciência e sua própria formação como pesquisadores. Ao longo dos capítulos, exploram-se formas de ultrapassar os desafios que limitam o aprendizado, propondo alternativas que vão além das estruturas tradicionais do ensino.

Pedro & João Editores
20 anos
pedroejoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-1881-6