

# Ensino de investigação qualitativa em psicologia (da educação): impacto percebido em alunos de mestrado

Ana Pereira Antunes & Sara Barros Araújo

## Resumo:

---

O ensino de investigação qualitativa associa-se ao estudo dos processos pedagógicos mais adequados à aquisição de competências de investigação. Assim, pretende-se contribuir para o (re)conhecimento da importância da investigação qualitativa e da sua lecionação, através da análise do impacto percebido pelos alunos da frequência de uma unidade curricular de métodos de investigação. Participaram 10 alunos na primeira fase do estudo e 11 alunos na segunda fase, que frequentavam um curso de 2.º ciclo, em Psicologia da Educação, numa Universidade Pública Portuguesa, no ano letivo 2019/2020. A recolha de dados foi feita através de narrativa, tendo sido alvo de análise de conteúdo por duas codificadoras, numa lógica dedutiva e indutiva. O ensino de investigação qualitativa teve impacto nos alunos, destacando-se a evolução e aprofundamento ao nível da caracterização da metodologia qualitativa e da sua importância, bem como o desenvolvimento de competências investigativas e de possibilidade de transferência da aprendizagem. Os alunos reconheceram ainda a pertinência da unidade curricular ao nível do mestrado em questão, sugerindo a iniciação à mesma mais cedo no percurso académico. O estudo contribui para o reconhecimento da lecionação de investigação qualitativa, com possíveis implicações na revisão dos planos de estudo do primeiro ciclo em Psicologia.

## Palavras-chave:

---

ensino de investigação qualitativa; aprendizagem de investigação qualitativa; psicologia da educação

## Qualitative Research Teaching in (Educational) Psychology: Perceived Impact on Master's Degree Students

**Abstract:** Qualitative research teaching is related to the study of the most appropriate pedagogical processes for the acquisition of qualitative research skills. This study aims to contribute to the recognition of the importance of qualitative research and its teaching through the analysis of the perceived impact by students attending a research methods course. The participants in the first phase of the study were 10 students and in the second phase were 11 students. In both cases they were attending a 2nd cycle course, in Educational Psychology, at a Portuguese Public University, in the academic year 2019/2020. The data collection was done through a narrative that was written individually by the students. Content analysis of the narratives was performed by two coders following deductive and inductive processes. Qualitative research teaching had an impact on students, highlighting the evolution and deepening in the characterization of qualitative methodology and its importance, as well as the development of investigative skills and the possibility of learning transfer. The students also recognized the relevance of this course in the master's degree in Educational Psychology and they suggested its initiation earlier in the academic degree. The study contributes to the recognition of qualitative research teaching, with possible implications for the revision of the study plans of the first cycle in Psychology.

**Keywords:** qualitative research teaching; qualitative research learning; educational psychology

## Enseignement de la Recherche Qualitative en Psychologie (Éducative): Impact Perçu sur les Étudiants en Master

**Résumé:** L'enseignement de la recherche qualitative est associé à l'étude des processus pédagogiques les plus appropriés pour l'acquisition des compétences de recherche. Ainsi, cette étude veut contribuer à la (re)connaissance de l'importance de la recherche qualitative et de son enseignement à travers l'analyse de l'impact perçu par les étudiants à partir de la fréquentation d'une unité d'enseignement de méthodes de recherche. 10 étudiants ont participé à la première phase de l'étude et 11 étudiants à la deuxième phase - tous fréquentant un cursus de 2ème cycle, en Psychologie Éducative, dans une université publique portugaise, au cours de l'année universitaire 2019/2020. La collecte des données s'est faite par récit, après avoir fait l'objet d'une analyse de contenu par deux codeurs, dans une logique déductive et inductive. L'enseignement de la recherche qualitative a eu un impact sur les étudiants, mettant en évidence l'évolution et l'approfondissement en termes de caractérisation de la méthodologie qualitative et de son importance, ainsi que le développement des compétences d'investigation et la possibilité de transférer les apprentissages. Les étudiants ont également reconnue la pertinence de l'unité d'enseignement au niveau du master en question, suggérant une initiation à celui-ci plus tôt dans le parcours académique. L'étude contribue à la reconnaissance de l'enseignement de la recherche qualitative, avec des implications possibles au sein de la révision des plans d'études du premier cycle en psychologie.

**Mots clés:** enseignement de la recherche qualitative; apprentissage de la recherche qualitative; psychologie éducative

## Docencia de Investigación Cualitativa en Psicología (de la Educación): Impacto Percibido en Estudiantes de Maestría

**Resumen:** La enseñanza de la investigación cualitativa está asociada al estudio de los procesos pedagógicos más adecuados para la adquisición de habilidades investigativas. Así, se pretende contribuir al (re)conocimiento de la importancia de la investigación cualitativa y su docencia, a través del análisis del impacto percibido por los estudiantes que asistieron a una unidad curricular de métodos de investigación. Participaron 10 estudiantes, en la primera fase del estudio, y 11 estudiantes, en la segunda fase, los cuales asistían a un curso de segundo ciclo, en Psicología de la Educación, en una Universidad Pública Portuguesa, en el año académico 2019/2020. La recolección de datos se realizó a través de la narrativa, habiendo sido objeto de análisis de contenido por dos codificadores, en una lógica deductiva e inductiva. La docencia de la investigación cualitativa tuvo un impacto en los estudiantes, destacándose la evolución y profundización en la caracterización de la metodología cualitativa y su importancia, así como el desarrollo de habilidades investigativas y la posibilidad de transferir aprendizajes. Los estudiantes también reconocieron la relevancia de la unidad curricular a nivel del máster en cuestión, sugiriendo su iniciación más temprana en la trayectoria académica. El estudio contribuye al reconocimiento de la docencia de la investigación cualitativa, con posibles implicaciones en la revisión de los planes de estudio del primer ciclo en Psicología.

**Palabras Clave:** enseñanza de la investigación cualitativa; aprendizaje de investigación cualitativa; psicología educacional

## 1. Introdução

O ensino de investigação qualitativa (IQ) revela-se crucial para a produção de conhecimento, ainda que esta questão do ensino não tenha recebido sempre uma atenção de destaque na comunidade académica (Hsiung, 2016). De facto, perceber como o ensino e a aprendizagem de métodos de investigação se interligam entre si, e com a investigação propriamente dita, tem suscitado a reflexão de alguns autores (Nind et al., 2020). Nesse sentido, têm surgido algumas publicações focadas no ensino da IQ, permitindo perceber a diversidade na sua concretização e o constante questionamento dos professores/investigadores (e.g., Hsiung, 2016; Nind et al., 2020).

Ensinar IQ constitui um desafio considerável em termos pedagógicos. Aprender IQ pode ser de alguma forma perturbador para o aluno, sobretudo se já tem uma conceção de ciência associada à certeza e à objetividade (e.g., alunos de pós-graduação na área da psicologia ou da saúde), tendo que “desaprender” perspetivas e conhecimentos sobre o conhecimento, previamente adquiridos (Centre for Critical Qualitative Health Research [CCQHR] et al., 2018; Roberts & Castell, 2016). Ao ensino de IQ está também inerente um conjunto de práticas transgressivas, de forma a ancorar as perspetivas e as práticas críticas da IQ (Hsiung, 2016). Como o CCQHR e colaboradores (2018) apontam, ensinar IQ implica adentrar-se numa “pedagogia do desconforto”, pois segundo Boler e Zembylas (2003) “this pedagogy emphasizes the need for both the educator and students to move outside of their comfort zones” (p. 108), requerendo dos envolvidos não só trabalho cognitivo, mas também emocional.

A prática pedagógica de investigação (sobretudo a de natureza qualitativa) pode assumir-se numa perspetiva desenvolvimental, onde o aprendiz se transformará num investigador reconhecido pela academia ao demonstrar a aquisição de determinados conhecimentos e de competências técnicas, bem como de valores éticos (Attia & Edge, 2017). Para Attia e Edge trata-se de um processo desenvolvimental, pois implica um processo interativo e transformativo entre o *tornar-se* investigador e o *ser* (pessoa), traduzindo assim um crescimento integral da *pessoa* que investiga, inerente ao processo de pesquisa.

Neste sentido, a preocupação com a qualidade da IQ é uma realidade (Levitt et al., 2017), sendo, por isso, fundamental a formação não só dos alunos, mas também dos investigadores. A afirmação de uma área científica e a credibilidade do conhecimento produzido decorrem da investigação efetuada e, até recentemente, a ciência psicológica estava muito marcada pelo positivismo e pela investigação quantitativa (Roberts & Castell, 2016). Atualmente, verifica-se um certo ecletismo metodológico (e.g., métodos mistos), associado a uma utilização crescente da IQ (Meyer & Schutz, 2020), requerendo, por isso, uma atualização constante dos investigadores e professores como, claramente, Nolen (2020, p. 271) explicita:

If we want educational psychology to thrive as a field and, more importantly, have an impact beyond the walls of the university, we all have a role to play. All of us need to become more methodologically educated if we are to serve the field well as mentors, researchers, and reviewers, regardless of our personal methodological choices.

Então, ao nível da organização da prática do ensino de IQ importa considerar critérios de qualidade da IQ (Levitt et al., 2017), a possibilidade de combinação de diferentes métodos (Elder & Odoyo, 2018; Spiers & Riley, 2019), o desenvolvimento de competências específicas como a realização de entrevistas (McGrath et al., 2019), não esquecendo o desenvolvimento do próprio aluno e da sua capacidade de reflexão, na medida em que se vai tornando investigador qualitativo (Boler & Zembylas, 2003; Hansman, 2015) e, conseqüentemente, um “instrumento” fulcral na investigação. Em consonância com esta linha desenvolvimental, tem-se assistido, em alguns países, à iniciação do processo formativo dos alunos ao nível da licenciatura (McMullen & Winston-Proctor, 2018). Além disso, tem-se verificado também a incorporação das novas tecnologias na prática letiva do docente de IQ, nomeadamente a realização de cursos de formação online, diversificando-se assim a metodologia de ensino (Roulston et al., 2018).

A formação em IQ permite aos alunos, não só desenvolver competências de investigação, mas ganhar sensibilidade para a realização de investigação que promova mudança social, uma pesquisa agente de mudança (Fox & Easpaig, 2021), sendo que na Psicologia da Educação esta motivação se revela muito pertinente, partilhando, mais uma vez, da perspetiva de Nolen (2020), quando afirma que os tempos atuais são muito favoráveis ao desenvolvimento de investigação que se traduza num trabalho que “faça a diferença” na vida e na formação de crianças e adultos.

Atualmente, há um novo desafio, que surgiu à escala mundial e em vários sectores da sociedade, ou seja, a pandemia por COVID-19, exigindo adaptação constante e novas formas de viver. A este desafio não foi excluído o processo de ensino-aprendizagem nos vários níveis educativos, ganhando espaço o recurso a plataformas digitais e às tecnologias de informação e comunicação. Nesse sentido, as instituições de ensino superior e os investigadores, também os qualitativos, viram os seus procedimentos habituais desajustados, requerendo formas novas de ensinar e pesquisar, nomeadamente um ensino e uma investigação mediados pelas plataformas digitais e com recurso a documentos disponíveis online (Wa-Mbaleka & Costa, 2020).

De facto, os métodos qualitativos aparecem como uma abordagem preferencial para apreender as respostas sociais à presente pandemia, pois ajudam na explicação, na abordagem e no planeamento face a surtos de doenças ou a emergências de saúde que possam ocorrer (Teti et al., 2020). Além disso, surgem também contributos dos

estudos qualitativos na compreensão das consequências da pandemia ao nível do ensino e aprendizagem, incluindo-se o ensino superior (e.g., Lovrić, 2020).

Este trabalho parte de dois trabalhos anteriores (Antunes & Araújo, 2020, in press), retratando um período académico coincidente com o momento em que surge, em Portugal, o primeiro confinamento geral devido à pandemia por COVID-19, e tem como principais objetivos:

1. contribuir para o (re)conhecimento da importância da IQ e da sua lecionação; e
2. analisar o impacto percebido da frequência de uma unidade curricular (UC) de MI (Métodos de Investigação) na aprendizagem dos alunos, de um 2.º ciclo em Psicologia da Educação (PE), ao nível do conhecimento e domínio conceptual, associados à IQ, bem como ao nível de outras aprendizagens, decorrentes da vivência experiencial da UC.

## 2. Método

### 2.1 Participantes

Neste trabalho participaram 10 alunos (oito mulheres e dois homens), na Fase 1 (F1), e 11 alunos (10 mulheres e um homem), na Fase 2 (F2), com idades compreendidas entre os 21 e os 30 anos. Os participantes frequentavam uma turma de 12 alunos da UC de MI II, com foco na IQ, de frequência obrigatória, conforme plano de estudos de um curso de 2.º ciclo, em PE, numa Universidade Pública Portuguesa, no ano letivo 2019/2020.

### 2.2 Materiais

A escolha da narrativa, como forma privilegiada de recolha de dados, no início (F1) e no final do semestre (F2), e a orientação dada aos alunos para a sua redação, decorreram da revisão da literatura efetuada e de um trabalho anterior no contexto português (Antunes, 2017), bem como das questões de investigação formuladas (Antunes & Araújo, 2020, in press). Nesse sentido, na F1, os alunos foram convidados a redigir uma narrativa individual onde referissem os seguintes aspetos:

1. Conhecimento sobre a metodologia qualitativa (MQ);
2. Comparação com a MQ;
3. Importância da MQ;
4. Importância da MQ na Psicologia;
5. Expectativas sobre a UC;
6. Como penso que vai ser esta UC;
7. Importância da UC na formação do 2.º ciclo em PE; e
8. Outro(s) aspeto(s) que queira referir.

Na F2, as orientações para a narrativa foram semelhantes, excetuando-se os pontos 5 e 6, que se apresentaram de outra forma, respetivamente: Comparação com as expectativas iniciais da UC; e Como decorreu esta UC.

A UC de MI II foi lecionada ao longo do segundo semestre (fevereiro a junho) na modalidade de 3,5 horas semanais, num total de 28 aulas [Seminário (S) e Teórico-Práticas (TP)], contemplando os seguintes objetivos: Conhecimento, compreensão e aplicação dos procedimentos da metodologia de IQ; compreensão da pertinência da IQ na prática profissional; compreensão e aplicação de rigor e ética na investigação; desenvolvimento da capacidade de pesquisa e de recolha de informação; e desenvolvimento de competências de investigação, de planeamento e de execução. É importante referir que, devido à pandemia por COVID-19, dois terços das aulas previstas da UC foram lecionadas em modo não presencial, com recurso à plataforma Colibri/Zoom.

### **2.3 Procedimentos**

Este é um trabalho qualitativo que procura aprofundar conhecimento sobre as aprendizagens percebidas pelos alunos numa disciplina de IQ, tendo a recolha de dados sido realizada no início do semestre (F1) (Antunes & Araújo, 2020) e no final do semestre (F2) (Antunes & Araújo, in press), com propósitos comparativos.

#### **2.3.1 Recolha de dados**

Na primeira aula de MI II, os alunos participantes na aula (n=10) foram convidados, mediante consentimento informado e participação voluntária, a escrever uma narrativa individual, conforme orientação explicitada no ponto anterior, ocorrendo esta solicitação de forma prévia à apresentação do programa da UC e da modalidade de avaliação (Antunes & Araújo, 2020). Todos os alunos presentes na aula aceitaram participar e, então, foi-lhes apresentada a instrução para a realização da narrativa, escrita num documento em Word e projetada para a turma com recurso a videoprojetor. Mediante esta orientação, cada aluno redigiu a sua narrativa numa folha em branco, que lhes havia sido distribuída para o efeito, sendo recolhidas à medida que finalizavam a tarefa.

Na última aula de MI II, a concluir o segundo semestre, os alunos presentes na aula (n=11) foram convidados novamente, mediante consentimento informado e participação voluntária, à redação de uma nova narrativa, conforme orientações anteriormente referidas (Antunes & Araújo, in press). Todos os alunos presentes na aula aceitaram participar e, como a aula foi lecionada em regime não presencial (na plataforma Colibri/Zoom), a instrução para a redação da narrativa foi apresentada através de link de acesso fornecido aos alunos, de forma a permitir resposta anónima e individual (Microsoft Forms). Posteriormente, as narrativas foram transcritas *verbatim* do ficheiro original em Excel para um ficheiro Word.

### 2.3.2 Análise de dados

O processo de análise dos dados decorreu de forma semelhante nas duas fases do estudo (Antunes & Araújo, 2020, in press), sendo que as narrativas foram lidas de forma integral, adotando-se a análise de conteúdo tri-etápica, conforme Bardin (2008) sugere:

- pré-análise: Referente à organização e preparação do material, tendo-se efetuado a recolha e verificação dos textos e atribuído um código a cada participante;
- exploração de materiais: Referente à leitura das narrativas e à decisão das investigadoras envolvidas sobre o procedimento de análise das mesmas; e
- análise, inferência e interpretação dos resultados: Referente à análise e discussão dos dados encontrados nas narrativas.

O processo seguido para a análise de conteúdo das narrativas dos alunos decorreu em duas etapas. Na primeira, adotou-se uma lógica dedutiva, partindo de sete categorias, definidas *a priori*, coincidentes com os sete primeiros pontos organizadores da narrativa, referidos atrás. A leitura prévia das produções escritas permitiu perceber que os alunos organizaram o texto respondendo, tendencialmente, de forma sequencial aos tópicos apresentados, ainda que em algumas narrativas surgissem agregados, sendo que não se registaram aspetos associados ao oitavo ponto, daí não se ter contemplado como categoria *a priori*.

As narrativas foram analisadas e codificadas de forma individual, tendo-se efetuado posteriormente uma comparação e discussão das categorias obtidas. A partir deste processo, as investigadoras acordaram realizar uma nova análise dos dados, numa lógica dedutiva, agrupando tópicos específicos (1 e 2; e 5 e 6), dada a associação nas respostas dos alunos e nas categorias e subcategorias emergentes nas suas respostas, resultando assim cinco tópicos:

1. Caracterização da MQ;
2. Importância da MQ;
3. Importância da MQ na Psicologia;
4. Expectativas sobre a UC (F1); e
5. Importância da UC no 2.º ciclo em PE.

Na F2 a designação do tópico 4 foi alterada para Experiência da UC, decorrendo da alteração das orientações para a realização da própria narrativa. Assim, enquanto que em F1 foi pedido aos alunos que se pronunciassem acerca da UC numa lógica prospectiva (expectativa), em F2 foi-lhes pedido que se manifestassem retrospectivamente acerca da experiência na UC.

As investigadoras acordaram ainda a definição das categorias e subcategorias emergentes nas respostas dos alunos (numa lógica indutiva), a partir dos contributos de Creswell (2007), sobre as assunções filosóficas inerentes à IQ, e de Merriam (1998), sobre a MQ.

Depois, partindo dos cinco tópicos acordados, numa lógica dedutiva, efetuou-se a categorização das respostas emergentes dos alunos, numa lógica indutiva, para cada um deles.

Novamente, as narrativas foram codificadas de forma isolada por cada uma das investigadoras, tendo sido depois comparada e discutida a categorização efetuada até se alcançar acordo. As categorias e subcategorias resultantes deste processo apresentam-se discriminadas nos resultados, ilustradas por excertos das narrativas dos alunos, assegurando o seu anonimato através da codificação adotada: a letra A (para designar aluno) seguida de um número (numeração de 1 a 11 atribuída a cada participante de forma aleatória em cada uma das fases, não havendo correspondência entre a numeração dos participantes em cada uma das fases), seguido de um outro número (1 para designar a F1 e 2 para designar a F2).

Para os efeitos do presente estudo, e considerando critérios de parcimónia e especificidade, apenas se consideram os tópicos: Caracterização da MQ; Expectativas sobre a UC e Experiência da UC; e Importância da UC no 2º ciclo em PE.

### 3. Resultados

Relativamente ao tópico Caracterização da MQ, foram identificadas sete categorias: Propósito da investigação, Dimensão do fenómeno, Pressuposto ontológico, Pressuposto epistemológico, Pressuposto metodológico, Paradigma/Visão do mundo e Pressuposto axiológico (Antunes & Araújo, 2020, in press). Duas destas categorias, Paradigma/Visão do mundo e Pressuposto axiológico, foram identificadas somente na F2, após a frequência da UC (Tabela 1).

No que diz respeito à categoria Propósito da investigação, são de assinalar algumas diferenças entre as fases. Assim, enquanto na F1 a subcategoria Gerar teorias foi, de forma destacada, mais referida, na F2 os alunos mencionaram mais a subcategoria Descrever/compreender, sem referência à subcategoria Gerar teorias. Ainda na F2, foram identificadas duas novas subcategorias, Explorar fenómenos e Interpretar, associadas à explicitação do propósito da MQ.

As categorias Dimensão do fenómeno e Pressuposto epistemológico e respetivas subcategorias mantiveram a sua presença nas narrativas dos estudantes nas duas fases, embora fossem referidas em maior número de narrativas na F2.

Na categoria Pressuposto metodológico algumas variações são de registar entre as duas fases. Assim, é de mencionar a presença das subcategorias Recolha de dados e Lógica indutiva nas duas fases, embora de forma menos visível no final da frequência da UC. A subcategoria Processo/Procedimento investigativo surge apenas na F1, destacando-se, na F2, a emergência de três novas subcategorias: Participantes, Análise de Dados, e Resultados, apontando para uma maior discriminação de características metodológicas associadas à MQ na F2 do estudo.



Tabela 1. *Categorias e Subcategorias para o Tópico Caracterização da MQ*

Categorias e subcategorias	F		Excertos
	F1	F2	
Propósito da investigação			
Gerar teorias	7	-	“... procura desenvolver uma teoria através da investigação de um determinado fenómeno.” (A1.1)
Descrever/compreender	3	9	“... a metodologia qualitativa procura descrever e compreender os fenómenos.” (A6.1)
Explorar fenómenos	-	6	“... tem um cariz mais exploratório dos fenómenos.” (A6.2)
Interpretar	-	3	“realiza os estudos nos seus ambientes naturais, procurando uma interpretação.” (A10.2)
Dimensão do fenómeno			
Idiográfica	4	6	“É um método de investigação que visa o particular ...” (A6.1)
Pressuposto ontológico			
Subjetividade	2	4	“... a subjetividade da metodologia qualitativa... é algo que realmente me cativou muito” (A1.2)
Pressuposto epistemológico			
Investigador participante	3	-	“A postura do investigador também varia ... na abordagem qualitativa o mesmo é participante” (A2.1)
Contextual	-	5	“... esta é mais próxima do indivíduo, sendo o seu contexto natural alvo de estudo” (A4.2)
Proximidade investigador	-	2	“... o principal instrumento é mesmo o investigador ..., exige uma enorme capacidade de atenção a tudo o que acontece assim como escuta ativa.” (A2.2)
Pressuposto metodológico			
Recolha de dados	6	4	“... temos como exemplo a entrevista e a observação direta dos sujeitos.” (A9.1)
Lógica indutiva	5	1	“daí ser utilizado um raciocínio tendencialmente indutivo.” (A11.2)
Processo/Procedimento investigativo	3	-	“... não formula hipóteses, apenas em algumas situações, e que serve como guias na exploração.” (A8.1)
Participantes	-	3	“... a amostra é constituída por poucos participantes” (A10.2)
Análise de dados	-	3	“... estes podem ser analisados através de análise de conteúdo, de análise documental, e outros.” (A8.2)
Resultados	-	2	“... os produtos da investigação... exigem a reflexão por parte do investigador.” (A5.2)
Paradigma/Visão do mundo			
Construtivismo	-	2	“Esta metodologia tem por base o paradigma construtivista...” (A5.2)
Abordagens	-	2	“... tem diversos paradigmas associados, nomeadamente a Grounded Theory, a fenomenologia, o estudo de caso, a etnografia e a biografia.” (A8.2)
Pressuposto axiológico			
Assunção de valores	-	1	“... o investigador reconhece os seus valores...” (A10.2)

Fonte: Elaborada pelas autoras

Relativamente aos tópicos Expectativas sobre a UC e Experiência da UC, foram identificadas três categorias: Aspectos motivacionais, Processo de ensino-aprendizagem e Transferência da aprendizagem, conforme Tabela 2. Na primeira categoria, registaram-se, na F1, a menção por uma parte dos alunos da sua predisposição emocional para a frequência da UC, bem como da sua identificação com a MQ. Na F2, mais de metade dos alunos reconheceu que as suas expectativas iniciais relativamente à UC haviam sido cumpridas.

Nestes dois tópicos, a categoria mais representada no discurso escrito dos estudantes foi Processo de ensino-aprendizagem, com maior ênfase na subcategoria Aprendizagem de conhecimentos e competências. Nesta, oito estudantes haviam referido, na F1, as suas expectativas em relação à aprendizagem nesta UC, sendo que um número ainda mais elevado reconheceu, depois do término da UC, que essa aprendizagem efetivamente ocorreu (10 alunos), dado que reforça o cumprimento de expectativas identificado na categoria anterior. Na mesma categoria, é de mencionar a emergência de três novas subcategorias na F2: Apreciação global positiva do processo de ensino-aprendizagem, Desmistificação de crenças associadas à MQ e Apreciação das adequações à pandemia, de natureza positiva. De notar, também, em ambas as fases, a identificação da categoria Transferência da aprendizagem, embora com maior incidência na F1 do estudo.

Finalmente, no que concerne ao tópico Importância da UC no 2.º Ciclo de PE, foram identificadas três categorias, patentes na Tabela 3: Aspectos valorativos, Processo de ensino-aprendizagem e Transferência da aprendizagem. Relativamente à primeira, manteve-se a percepção de uma parte significativa de participantes, entre as duas fases do estudo, da importância/mais-valia atribuída à UC na sua formação. Três alunos consideraram mesmo, de forma explícita, na F2, que a formação em MQ deveria ter início mais cedo no seu processo formativo, designadamente na licenciatura. Quanto ao Processo de ensino-aprendizagem, quatro alunos referiram, nas duas fases, a importância da Aprendizagem de conhecimentos e competências, sendo que, na F2, surgem duas novas subcategorias, embora de forma marginal: Práticas pedagógicas e Desmistificação de crenças. Na categoria Transferência de aprendizagem, regista-se também um decréscimo de representatividade das subcategorias identificadas na F1, embora tenha emergido uma nova subcategoria em duas narrativas, o Suporte à tomada de decisão.

Tabela 2. *Categorias e Subcategorias para os Tópicos Expectativas sobre a UC e Experiência da UC*

Categorias e subcategorias	f		Excertos
	F1	F2	
<b>Aspetos motivacionais</b>			
Predisposição emocional	4	-	“Apesar de ainda não ter visto o programa, é a disciplina que aguardo com maior anseio ...” (A6.1)
Identificação com a MQ	4	-	“... foca a metodologia sobre a qual me identifico mais, de análise de dados mais subjetivos.” (A9.1)
Envolvimento nas atividades pedagógicas	3	-	“Penso que será uma UC trabalhosa devido à natureza dos dados que vamos trabalhar.” (A4.1)
Promoção do interesse	-	1	“... esta disciplina promoveu-me... interesse pela metodologia qualitativa como forma de investigação.” (A3.2)
Cumprimento de expectativas	-	6	“... aquilo que aprendi e a consciência que fui adquirindo acerca deste tipo de metodologia foi ao encontro das expectativas que tinha no início do ano letivo.” (A6.2)
<b>Processo de ensino-aprendizagem</b>			
Aprendizagem de conhecimentos e competências	8	10	“... esta disciplina promoveu-me novos conhecimentos e interesse pela metodologia qualitativa como forma de investigação.” (A3.2)
Práticas pedagógicas	6	6	“O trabalho de análise documental permitiu compreender melhor como analisar documentos, retirar as ideias principais, além de uma capacidade de investigação e busca de informação mais criteriosa.” (A11.2)
Apreciação global positiva	-	4	“A UC correu bem e deu-nos uma visão geral do que é esta abordagem.” (A4.2)
Desmistificação de crenças	-	3	“Após este primeiro contacto com a metodologia qualitativa, considero que realmente todas as crenças de que esta é mais “fácil” ou menos científica que a metodologia quantitativa são erradas.” (A1.2)
Apreciação das adequações à pandemia	-	4	“Este modelo virtual não facilita a comunicação (por diversas razões), mas os obstáculos foram ultrapassados com sucesso e as aulas decorreram normalmente.” (A9.2)
<b>Transferência da aprendizagem</b>			
Aplicação na dissertação	4	-	“... será uma mais valia para o nosso conhecimento e para a realização da nossa tese de mestrado...” (A3.1)
Aplicação na prática Profissional	2	-	“... e, acima de tudo, saber a utilidade prática para a sua implementação na vida de um psicólogo.” (A6.1)
Aplicação noutros estudos Futuros	4	3	“... de modo a poder utilizá-la, ou não,... em trabalhos futuros.” (A4.1)
Aplicação no percurso académico	-	1	“Sinto também que esta UC veio acrescentar muita informação que me será útil no restante percurso académico.” (A6.2)

Fonte: Elaborada pelas autoras

Tabela 3. *Categorias e Subcategorias para o Tópico Importância da UC no 2.º Ciclo em PE*

Categorias e subcategorias	<i>f</i>		Excertos
	F1	F2	
Aspetos valorativos			
Perceção de importância/mais-valia	9	7	“Esta unidade curricular será uma mais-valia para a descoberta do campo da investigação...” (A10.1)
Recomendação da iniciação na licenciatura	-	3	“... esta UC... deveria ser mais explorada ao longo da nossa formação académica, nomeadamente na licenciatura.” (A3.2)
Processo de ensino-aprendizagem			
Aprendizagem de conhecimentos e competências	4	4	“Importante para obtermos conhecimento de vários tipos de metodologia de investigação que existem e que podemos usar quando formos fazer investigação.” (A7.1)
Prática pedagógica	-	1	“Ainda gostaria de referir que os trabalhos realizados nesta UC foram de extrema importância...” (A2.2)
Desmistificação de crenças	-	1	“... é uma mais-valia esta UC, pois contribui também para a desconstrução de crenças, que muitas das vezes, estão enraizadas [sic], de que esta metodologia não é tão científica com as outras.” (A5.2)
Transferência da aprendizagem			
Aplicação na dissertação	4	2	“... sem dúvida que poder estudá-la num ano em que iremos realizar a tese ajuda imenso a poder considerar todas as nossas hipóteses de investigação antes de avançar.” (A1.2)
Aplicação na prática profissional	4	-	“... para aprendermos técnicas de investigação que nos possam auxiliar na prática profissional.” (A9.1)
Aplicação noutros estudos futuros	2	-	“... permitirá adquirir diversos conhecimentos que iremos aplicar na realização ... [de] outros estudos.” (A2.1)
Suporte à tomada de decisão	-	2	“... é crucial o conhecimento quer da metodologia quantitativa, quer da qualitativa, uma vez que estamos numa fase onde nos começamos a identificar com determinados aspetos metodológicos e onde estamos a ganhar perceção relativamente aos nossos interesses na área de investigação.” (A6.2)

Fonte: Elaborada pelas autoras

#### 4. Discussão

Os resultados do presente estudo parecem dar um contributo ao (re)conhecimento da importância da investigação qualitativa e da sua lecionação, através da análise do impacto percebido pelos alunos da frequência de uma UC que a toma como objeto.

Relativamente à aprendizagem de conhecimentos e domínio concetual, os dados relativos ao tópico Caracterização da MQ revelam a emergência de novas subcategorias na F2 relativas ao Propósito da investigação, Pressuposto epistemológico e

Pressuposto metodológico. Saliente-se, ainda, a emergência de duas novas categorias na F2 (Paradigma/Visão do mundo, e Paradigma axiológico) e respetivas subcategorias. Esta tendência mantém-se quando, no contraste entre expectativas iniciais (F1) e relato da experiência da UC (F2), a quase totalidade dos alunos (10 em 11) referiu ter desenvolvido conhecimentos e competências, cumprindo expectativas iniciais. Estes dados parecem apontar para um conhecimento mais específico, complexo e amplo, relativamente à MQ, após a frequência da UC (F2), combinando conhecimentos e competências técnicas, fundamentais ao labor investigativo (McGrath et al., 2019), bem como dimensões críticas (Hsiung, 2016), associadas à visão do mundo ou ao papel do investigador, embora em menor grau.

Este grupo de alunos partiu para a UC com expectativas que viram cumpridas em termos das aprendizagens efetuadas, percebendo também a importância da prática pedagógica com possibilidade de treino de competências. De facto, o ensaio e treino de competências devem acompanhar o processo reflexivo de suporte ao desenvolvimento do aluno, que se transforma progressivamente em investigador qualitativo (Attia & Edge, 2017). Neste processo, as práticas transgressivas (Hsiung, 2016) e a saída da zona de conforto dos alunos (Boler & Zembylas, 2003) dos alunos parecem ter contribuído também para a desmistificação de crenças (CCQHR et al., 2018; Roberts & Castell, 2016) e o início da desaprendizagem de concepções de que a IQ seria mais fácil ou menos científica, o que corrobora dados anteriores em contexto português (Antunes, 2017).

Parece haver uma diminuição das referências sobre a transferência da aprendizagem em relação à prática profissional e à dissertação de mestrado na F2, mas talvez se deva a uma maior consciencialização do que envolve a IQ, sendo que os alunos parecem ter mais conhecimentos para uma tomada de decisão fundamentada, facto que referem. Assim, as limitações de tempo impostas à execução da dissertação, a ausência de um projeto definido e de um orientador, neste momento da sua formação, poderão concorrer para o questionamento pelos alunos da viabilidade de um estudo qualitativo. Contudo, surge a referência à transferência para estudos futuros, o que pode indiciar o interesse em conduzir IQ em consonância com uma área profissional, Psicologia da Educação, em que se espera a produção de mudanças na sociedade (Nolen, 2020). No entanto, não emergem nas narrativas estas questões da IQ associada à mudança social (Fox & Easpaig, 2021) nem a valores éticos (Attia & Edge, 2017), o que talvez se justifique pelo processo de apropriação inicial desta forma de fazer ciência em que os alunos se encontram. Recuperando as ideias de Nolen (2020), acerca da necessidade de nos educarmos metodologicamente, parece-nos plausível afirmar que nesta primeira fase do trajeto educativo, os estudantes demonstram aprendizagens de aspetos relativos ao propósito da investigação e metodológicos, mas um conhecimento em menor grau sobre o paradigma/visão do mundo e sobre pressupostos axiológicos. Assim sendo, face a estes dados, que parecem indiciar a necessidade de mais

tempo para maturar, integrar e transformar dimensões cognitivas e emocionais (Boler & Zembylas, 2003), compreende-se que o ensino de IQ na formação de psicólogos deva começar ao nível da licenciatura, como já vem acontecendo nalguns países (McMullen & Winston-Proctor, 2018).

De referir ainda a excecionalidade da lecionação de grande parte das aulas em regime não presencial, no ano letivo 2019/2020, devido à pandemia mundial, a qual implicou mudanças a vários níveis sociais, incluindo o sistema escolar e académico (Wa-Mbaleka & Costa, 2020). Assim, face à adoção de medidas de saúde pública, em Portugal, entre as quais a imposição de confinamento domiciliário, a UC de MI II decorreu, em grande parte do tempo, mediada por uma plataforma digital e com as adequações necessárias. Os alunos parecem ter percebido alguns constrangimentos com esta modalidade de ensino (e.g., comunicação virtual), o que seria de alguma forma expectável, sendo que nestas circunstâncias se podem verificar, entre outros problemas, dificuldades de concentração e de aprendizagem (e.g., Lovrić, 2020). No entanto, também parecem ter sido capazes de adaptar-se a esta realidade de ensino, mediante as alternativas e adequações propostas, não a percebendo, sobremaneira, penalizadora, valorizando até as opções facultadas. Assim, parece viável, a um determinado nível, a possibilidade de ensino-aprendizagem de IQ através de plataformas online, encontrando-se alguns estudos sobre essa possibilidade e os processos envolvidos (e.g., Roulston et al., 2018).

A situação pandémica referida anteriormente também pode ter condicionado as aquisições dos alunos ao longo do semestre, não só na vivência da UC, mas também por outros aspetos inerentes à sua condição de aluno e de cidadão (Lovrić, 2020). Questionamo-nos se, tendo experienciado esta aprendizagem de IQ de forma virtual, os alunos poderão ter ficado sensibilizados para a importância desta metodologia no aporte de conhecimento complementar e aprofundado das problemáticas relacionadas com a pandemia (Teti et al., 2020), refletindo-se isso, quiçá, na sua opção metodológica nas dissertações de mestrado no ano letivo seguinte. Todavia, esta escolha não dependerá apenas dos alunos, sendo que o projeto de estudo se desenvolve em conjunto com o orientador, que, diversas vezes, tende a manifestar uma identidade investigativa mais próxima dos estudos quantitativos, que se perpetua devido a alguns condicionalismos que ainda se registam associados à IQ, nomeadamente a necessidade de mais tempo para a concretização da pesquisa ou, até, os limites de páginas definidos nas revistas de publicação na área da Psicologia da Educação (Nolen, 2020).

## 5. Conclusões

Os resultados do estudo reforçam a importância da IQ na área da Psicologia (neste caso na Psicologia da Educação) e da sua lecionação integrada no percurso

académico. Efetivamente, o impacto da UC, percebido pelos alunos, traduz-se na aquisição e aprofundamento de conhecimentos sobre a IQ, bem como no desenvolvimento de competências a ela associadas.

Apesar do cumprimento dos objetivos traçados, algumas considerações merecem ser referidas. A narrativa com orientações, que em trabalhos anteriores não parecem ter condicionado as produções dos alunos, talvez neste caso as possam ter centrado em alguns tópicos, sendo que uma formulação mais aberta talvez permitisse a emergência de outras categorias. Contudo, como se pretendia uma comparação entre o início e o final do semestre foi esta a opção por permitir maior possibilidade comparativa, o que nos parece ter-se alcançado. Também um emparelhamento das narrativas dos participantes permitiria uma comparação da evolução de cada aluno, podendo ser acompanhada da informação sobre os produtos avaliados na UC (e.g., classificações), sendo estes aspetos passíveis de consideração em trabalhos futuros.

Além do contributo à pertinência do ensino de IQ em Psicologia, este trabalho questiona a possibilidade de uma iniciação à mesma na licenciatura, procurando oportunidades formativas que permitam aos alunos ser mais *metodologicamente educados* (Nolen, 2020) e facilitando a evolução processual em *tornar-se* investigadores qualitativos.

## Agradecimentos

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência UIDB/00317/2020 e do projeto do inED (Centro de Investigação e Inovação em Educação do Instituto Politécnico do Porto) com a referência UIDB/00317/2020.

## Referências

- Antunes, A. P. (2017). Formação académica em metodologia qualitativa: Prática pedagógica em Psicologia da Educação. *Revista Lusófona de Educação*, 36, 147-161. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle36.10>
- Antunes, A. P., & Araújo. S. B. (2020). Aprender metodologia qualitativa em Psicologia da Educação: Perceções e expectativas de alunos de mestrado. In S. O. Sá, F. Freitas, P. A. Castro, M. G. Sanmamed & A. P. Costa (Eds.), *New Trends in Qualitative Research* (Vol. 2, pp. 602-615). Ludomedia. doi: <https://doi.org/10.36367/ntqr.2.2020.602-615>
- Antunes, A. P., & Araújo. S. B. (in press). Iniciação à investigação qualitativa: Perceção e apreciação de alunos de Psicologia. *New Trends in Qualitative Research*.
- Attia, M., & Edge, J. (2017). Be(com)ing a reflexive researcher: A developmental approach to research methodology. *Open Review of Educational Research*, 4(1), 33-45. <https://doi.org/10.1080/23265507.2017.1300068>

- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Boler, M., & Zembylas, M. (2003). Discomforting truths: The emotional terrain of understanding difference. In P. P. Trifonas (Ed.), *Pedagogies of Difference* (pp. 116-139). Routledge.
- Centre for Critical Qualitative Health Research, Facey, M., Gastaldo, D., Gladstone, B., & Gagnon, M. (2018). *Learning and teaching qualitative research in Ontario: A resource guide*. E Campus Ontario. <http://qualitativeresearchontario.openetext.utoronto.ca/>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. (2nd ed). SAGE Publications.
- Elder, B. C., & Odoyo, K. O. (2018). Multiple methodologies: Using community-based participatory research and decolonizing methodologies in Kenya. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 31(4), 293-311, <https://doi.org/10.1080/09518398.2017.1422290>
- Fox, R., & Easpaig, B. N. G. (2021). Engaging critical methodologies in qualitative research methods with undergraduate psychology students. *J Community Psychol*, 49, 228-240. <https://doi.org/10.1002/jcop.22472>
- Hansman, C. A. (2015). Training librarians as qualitative researchers: Developing skills and knowledge. *The Reference Librarian*, 56(4), 274-294. <https://doi.org/10.1080/02763877.2015.1057683>
- Hsiung, P-C. (2016). Teaching qualitative research as transgressive practices: Introduction to the special issue. *Qualitative Inquiry*, 22(2), 59-71. <https://doi.org/10.1177/1077800415617204>
- Levitt, H. M., Motulsky, S. L., Wertz, F. J., Morrow, S. L., & Ponterotto, J. G. (2017). Recommendations for designing and reviewing qualitative research in psychology: Promoting methodological integrity. *Qualitative Psychology*, 4(1), 2-22. <https://doi.org/10.1037/qup0000082>
- Lovrić, R., Farčić, N., Mikšić, Š., & Včev, A. (2020). Studying during the COVID-19 pandemic: A qualitative inductive content analysis of nursing students' perceptions and experiences. *Educ. Sci*, 10, 188. <https://doi.org/10.3390/educsci10070188>
- McGrath, C., Palmgren, P. J., & Liljedahl, M. (2019). Twelve tips for conducting qualitative research interviews. *Medical Teacher*, 41(9), 1002-1006. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1497149>
- McMullen, L. M., & Winston-Proctor, C. E. (2018). Qualitative inquiry in undergraduate psychology curricula and research training: Contexts and practices for transforming the optional into the obligatory. *Qualitative Psychology*, 5(2), 191-196. <http://dx.doi.org/10.1037/qup0000123>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and a case study applications in education*. Jossey-Bass Publishers.
- Meyer, D. K., & Schutz, P. A. (2020). Why talk about qualitative and mixed methods in educational psychology? Introduction to special issue. *Educational Psychologist*, 55(4), 193-196. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1796671>
- Nind, M., Holmes, M., Insengac, M., Lewthwaite, S. & Sutton, C. (2020). Student perspectives on learning research methods in the social sciences. *Teaching in Higher Education*, 25(7), 79-811. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1592150>
- Nolen, S. B. (2020). Challenging research norms in educational psychology. *Educational Psychologist*, 55(4), 267-272. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1810043>



- Roberts, L. D., & Castell, E. (2016). "Having to shift everything we've learned to the side": Expanding research methods taught in psychology to incorporate qualitative methods. *Frontiers in Psychology*, 7, 688. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00688>
- Roulston, K., Pope, E., Paulus, T., & deMarrais, K. (2018). Students' perceptions of learning about qualitative inquiry in online contexts. *American Journal of Distance Education*, 32(3), 190-201. <https://doi.org/10.1080/08923647.2018.1475921>
- Spiers, J., & Riley, R. (2019). Analysing one dataset with two qualitative methods: The distress of general practitioners, a thematic and interpretative phenomenological analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 16(2), 276-290. <https://doi.org/10.1080/14780887.2018.1543099>
- Teti, M., Schatz, E. , & Liebenberg, L. (2020). Methods in the time of COVID-19: The vital role of qualitative inquiries. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-5. <https://doi.org/10.1177/1609406920920962>
- Wa-Mbaleka, S., & Costa, A. P. (2020). Qualitative research in the time of a disaster like COVID-19. *Revista Lusófona de Educação*, 48, 11-26. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle48.01>

### Ana Pereira Antunes

Departamento de Psicologia, Faculdade de Artes e Humanidades,  
Universidade da Madeira  
Funchal, Portugal  
Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Instituto de  
Educação, Universidade do Minho  
Email: aantunes@uma.pt  
<https://orcid.org/0000-0002-3336-7867>

### Sara Barros Araújo

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto  
Centro de Investigação e Inovação em Educação (inED), Instituto Politécnico  
do Porto  
Email: saraujo@ese.ipp.pt  
<https://orcid.org/0000-0002-9866-0060>

### Correspondência

Ana Pereira Antunes  
Departamento de Psicologia, Faculdades de Artes e Humanidades,  
Universidade da Madeira,  
Campus Universitário da Penteada  
9020-105 Funchal, Portugal

Data de submissão: abril de 2020  
Data de avaliação: março de 2021  
Data de publicação: junho 2021