



V Seminário Internacional
de Pesquisa e Estudos Qualitativos

Foz do Iguaçu, 30 e 31 de Maio e 1 de Junho de 2018

Pesquisa Qualitativa na
Educação e nas Ciências em Debate

Do SIPEQ a sócio da SE&PQ:
torne-se um pesquisador em rede

- Área (escreva a área): EDUCAÇÃO
- Tema/modalidade de pesquisa (escreva qual): COM SUPORTE DE SOFTWARE

PROFESSOR-PEQUISADOR: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES PARA MELHORIA DE PRÁTICAS

Dayse Neri de Souza e Francislé Neri de Souza

*Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP - Brasil),
Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTEFF – Portugal)*
dayse.souza@unasp.edu.br ; francisle.souza@unasp.edu.br

Resumo

Os ecossistemas de ensino e de aprendizagem são complexos e necessitam de pesquisa para que se possa compreender e inovar plenamente. Para isso necessitamos questionar: qual o papel dos professores na geração de conhecimentos e inovações sobre o ensino? Neste artigo discutiremos as concepções que os professores têm sobre o professor-pesquisador, e que implicações estas concepções podem ter sobre as suas próprias práticas educacionais. Para isso, realizamos uma análise qualitativa das respostas abertas de um questionário online aplicado aos professores do ensino básico e médio de uma rede privada da região sudeste de São Paulo. A análise de conteúdo das questões acerca do que é ser um professor-pesquisador, as suas competências e a importância de desenvolver esta competência, foi realizada com o apoio do software webQDA. Os resultados assinalaram que os professores percebem a importância de ser um professor-pesquisador e que a sua principal característica é ser questionador/reflexivo. Os professores consideram pertinente esta competência em qualquer nível de ensino para melhoraria da sua prática pedagógica.

Palavras-chave: Professor-pesquisador. Professor reflexivo, Percepção dos professores. Prática pedagógica

Abstract

Teaching and learning ecosystems are complex and require research to be fully understood and innovated. For this we need asking question: what is the role of teachers in generating knowledge and innovations about teaching? In this paper we will discuss the conceptions that teachers have about the teacher-researcher, and what implications these conceptions may have on their own educational practices. To do this, we performed a qualitative analysis of open-ended questions of an online questionnaire applied to primary and secondary teachers of a private network school in the southeast region of São Paulo. The content analysis about what is to be a teacher-researcher, their competences and the importance of developing this competence, was carried out with the support of webQDA software. The results showed that teachers perceive the importance of being a teacher-researcher and that their main characteristic is questioning / reflective. Teachers consider that this competence at any level of education, will improve their pedagogical practice.

Keywords: Teacher-researcher, Teacher reflection, Teacher Perceptions.

Introdução

Qual o papel dos professores na geração de conhecimento sobre o ensino? Qual o papel da voz dos professores na compreensão e melhoria das próprias práticas de ensino? É possível que os professores desenvolvam conhecimento rigoroso e sistemático sobre o ensino? Todas

estas questões remetem à necessidade do envolvimento ativo e intencional dos professores na pesquisa da sua própria prática letiva.

Esta concepção teórica do papel do professor desenvolveu-se com a própria evolução dos conceitos de ensinar, de aprender e da missão e foco das instituições educacionais. Do ponto de vista meramente teórico, passamos de uma educação formal centrada nos conhecimentos e no professor para uma educação centrada no aluno. Contudo, reafirmamos hoje uma educação centrada na aprendizagem dos alunos, porque não existe verdadeiro ensino sem que haja aprendizagem. Esta aprendizagem não acontece no vácuo, mas ocorre interligado a conteúdos interdisciplinares, específicos e complexos e em contextos de interação.

Neste trabalho desenvolveremos um quadro teórico e empírico sobre o conceito de professor-pesquisador, apoiados na análise qualitativa de questões abertas a professores do ensino básico e médio. Este questionário foi respondido por 203 professores no contexto de uma formação pedagógica de professores de uma rede privada da região sudeste de São Paulo, Brasil. Nas próximas secções iremos abordar o papel da escola, para que possamos avançar para a discussão sobre o papel do professor e construir com base na literatura o conceito de “professor-pesquisador”. Apresentaremos em seguida o contexto metodológico, o sistema de análise e a caracterização dos participantes, para analisar a concepção destes professores sobre o que pensam ser um professor-pesquisador.

Qual o Papel da Escola?

Nóvoa (2005) em palestra mais recente¹, que amplia e aprofunda a discussão deste texto de 2005, apresenta várias questões dilemáticas, entre elas: “Escola centrado no Aluno ou Escola centrada na Aprendizagem?”. No texto original este autor fala do “transbordamento da escola”. Transbordamento no sentido do excesso de missões que a sociedade foi pedindo a escola. Este transbordamento mantém a escola distraída e desfocada. Na sociedade atual tudo é importante e se resolve na escola. Assim, os atores sociais elaboram leis e diretrizes e encarregam a escola de resolver problemas da prevenção rodoviária, maus tratos, delinquência, toxicodependência. Problemas estes, que embora possamos defender o papel da escola, não se resolve de forma

¹ Palestra proferida pelo Prof. António Nóvoa:
<https://www.youtube.com/watch?v=XK63TTIYjY4>

absoluta nesta instituição basilar da sociedade. O problema do transbordamento de missões da escola, segundo este autor, distrai e diverge da prioridade que é a aprendizagem dos alunos.

Uma revisão histórica do papel da escola mostra que a pedagogia tradicional está baseada nos conhecimentos, na sua transmissão e reprodução de forma fidedigna. Numa pedagogia moderna, por exemplo, o movimento da escola nova no Brasil, os alunos deveriam ser o centro do processo pedagógico. Para Nóvoa (2005) existe aqui um “Pedocentrismo”, um “aprender a aprender” no vazio de conhecimento. Esta pedagogia está apoiada somente na psicologia e sociologia do desenvolvimento. Assim, a pedagogia necessita ser reinventada para ser centrada na aprendizagem, porque a aprendizagem implica conhecimentos. Assim, compreendemos que a aprendizagem necessita ser ativa e enriquecida com novas áreas científicas.

Desta forma, uma escola centrada na aprendizagem requer uma separação analítica e uma articulação funcional entre o papel da Escola e dos demais espaços de aprendizagem sejam estes públicos ou privados, formais, não-formais e informais *na* e *para* a Educação. Neste sentido temos que caminhar, na opinião de Nóvoa (2005), para uma escola menos transbordante, ou seja, retraída e focada na sua missão.

Qual o Papel do Professor?

Numa escola que seja cada vez mais focada na aprendizagem dos alunos, o professor tem pelo menos dois papéis fundamentais: i) Orientar e ii) Avaliar. O professor deve orientar o processo de aprendizagem, de questionamento, de resolução de problema, de sistematização dos conteúdos, o trabalho em grupo e do desenvolvimento de projetos. A avaliação é aplicada pelo professor como instrumento de construção do conhecimento e para estimular alvos de aprendizagem e propor desafios de desenvolvimento de competências. Para Nóvoa (2005) existe três grandes desafios para o professor nesta concepção de ensino centrado na aprendizagem: i) Fazer com que todos os alunos tenham verdadeiramente sucesso, ii) Fazer diferenciação Pedagógica e iii) Fazer os alunos aprenderem a estudar e aprenderem a trabalhar.

O primeiro desafio implica em questionar se será possível fazer com que todos os alunos tenham verdadeiramente sucesso nas suas aprendizagens. O discurso que defende uma distribuição normal da aprendizagem na escola, reconhece que 1/3 dos alunos são bons e irão aprender verdadeiramente, 1/3 serão alunos médios e 1/3 dos alunos serão ruins e, portanto, a

escola não pode garantir que aprenderão verdadeiramente. Nóvoa (2005) contra argumenta ao dizer que existe pelo menos duas coisas que todas as crianças aprendem que é extremamente difícil: i) andar e ii) falar. Assim, aplicando a lógica anterior, e se estes aprendizados fossem feitos na escola, apenas 1/3 dos alunos aprenderiam verdadeiramente a andar e a falar, então Nóvoa exclama: “ainda bem que estas aprendizagens não se fazem na escola”¹. É necessário então, um compromisso ético dos professores para que possam compreender definitivamente que os melhores professores não são os que mais reprovam, mas os que estimulam e orientam as aprendizagens dos alunos.

Quando se fala em Diferenciação Pedagógica, pode se pensar que é algo novo elaborado sobre o título de aprendizagem personalizada ou ambiente online de aprendizagem adaptativa, mas há quase 100 anos que os teóricos da educação pedem um ensino diferenciado para cada aluno. Mas como possibilitar a diferenciação pedagógica em contextos de ensino universalizados e massificados? Entre as tantas viabilizações deste ensino diferenciado, é possível através do trabalho em cooperação entre vários níveis de alunos. O professor não é o único a ensinar, mas os alunos entre si podem otimizar a aprendizagem pelos pares (Keppell, Au, Ma & Chan, 2006; Machado, Veríssimo, Torres Perceguina, Santos & Rolão, 2008) Do ponto de vista internacional, existe inúmeros estudos e exemplos de boas práticas acadêmicas de ensino diferenciado.

A última dimensão de um ensino centrado na aprendizagem foca o desenvolvimento dos alunos na sua capacidade de aprenderem a estudar e aprenderem a trabalhar, ou seja, aprendizagem ao longo da vida. O ensino não deveria levar a sobrecarga de que seus alunos devem aprender todos os conteúdos no período escolar, mas preparar os alunos a aprenderem sempre ao longo das suas vidas. Neste ponto devemos questionar: Que tipo de professor é necessário num ensino centrado na aprendizagem dos alunos? Na próxima secção iremos defender que as características de um professor-pesquisador têm o perfil para atender este ensino.

Que importância e função para o Professor-Pesquisador?

¹ Palestra proferida pelo Prof. António Nóvoa:
<https://www.youtube.com/watch?v=XK63TTIYjY4> (minuto 00:18:00)

Philippe Perrenoud e Monica Thurler em 2002 anunciavam no livro “As competências para ensinar no século XXI” que seria imprescindível a necessidade de repensar a formação de professores para o novo século. Ou seja, que tipo de professor será formado para 2050 ou 2100? No entanto, já chegamos em 2018 e perguntamos: Que tipo de professor está sendo formado nas Instituições de Ensino Superior ao nível mundial e nacional?

Na nossa realidade, podemos considerar que estamos atrasados, nomeadamente ao nos compararmos à realidade educacional da Finlândia. De acordo com Bastos (2017), os resultados obtidos pelos alunos finlandeses nos exames do PISA dos anos de 2003, 2006, 2009 e 2012, revela a superioridade em relação aos outros países desenvolvidos. O autor ainda reforça afirmando que a excelência nos resultados dos respectivos anos prova a consistência e solidez do ensino implementado no sistema educacional. Relativamente à formação dos professores, é sabido pela mídia que um dos principais critérios neste âmbito, tinha como foco a reforma curricular, a vertente da administração escolar e a valorização da profissão docente, incluindo o salário. Neste sentido, uma das alterações alcançada foi elevar a formação docente ao nível superior. Isto significa que para exercerem a profissão de docentes, deverão obter o título de mestres (AHO, PITKÄNEN & SAHLBERG, 2006).

Diante desta abordagem, podemos pautar que na perspectiva deste artigo, um dos importantes contributos que podemos inferir é a necessidade de estimular o professor de todos os níveis de ensino a ser um professor-pesquisador. Esta importância é fundamentada por diversos autores (Stenhouse, 1987; Galiazzi e Moraes, 2002; Nóvoa, 2005; Alarcão, 2001; Gengnagel & Psinato, 2012), quando sinalizam de forma convergente que a pesquisa promove a melhoria na qualidade da prática pedagógica, aulas mais criativas, novas estratégias de ensino, ações reflexivas em sala de aula, incentiva a autonomia do aluno na auto regulação da aprendizagem e “promove a construção de argumentos e incentiva a discussão entre os estudantes, com vistas a fundamentar o pensamento crítico” (Neri de Souza & Bezerra, 2013).

Como bem dito nas palavras de Alarcão (2001),

“ser professor-investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas” (p.8). Ou elucidando com o pensamento, de Hansen em 1997 quando declarou que “um professor–pesquisador, entre outras coisas, é um questionador. Suas perguntas impulsiona para frente”. (p.1)

É diante deste arcabouço de ilações que tencionamos neste artigo, apresentar a opinião dos principais autores – os professores, acerca da importância de ser um professor-pesquisador na realidade atual e desafiadora das escolas.

1.1 Método

No sentido de alcançar o objetivo do estudo, foi elaborado um estudo qualitativo de caráter exploratório. Assim, criamos um questionário online (Google Forms) com perguntas abertas e

fechadas acerca da percepção dos professores do ensino básico e médio, de instituições escolares do sudeste da cidade de São Paulo no início do ano de 2018.

Este questionário tinha como finalidade compreender a percepção dos professores sobre a importância de ser um professor-pesquisador na sua prática docente. Para os devidos cruzamentos, foi solicitado também dados pessoais e da formação dos professores.

A questão fechada com escala de concordância (*Likert*), foi composta por 28 itens sobre a qualidade da formação inicial dos professores respondentes, o papel e função do professor, a prática pedagógica, a importância dos professores nestes níveis ensino (básico e médio) serem professores-pesquisadores e, por fim, a importância de parcerias com pesquisadores acadêmicos.

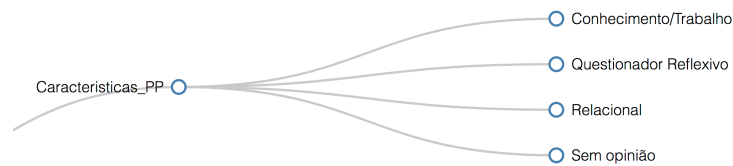
As questões abertas, alvo da nossa apresentação neste artigo, possibilitaram aos professores esclarecerem as suas percepções acerca do que é ser um professor-pesquisador, as suas competências e a importância de ser um professor-pesquisador para melhoraria da sua prática pedagógica.

Para este artigo, apresentaremos a caracterização dos participantes, mas destacaremos as percepções dos professores sobre as questões abertas do questionário. Para tanto, utilizamos o software webQDA 3.0 para análise qualitativa dos dados (COSTA et al., 2017; NERI DE SOUZA et al., 2017).

O processo de análise e validação dos resultados ocorreram em quatro etapas, e teve por base geral o processo de análise de conteúdo preconizado por Bardin (2004) com elementos e procedimentos da Teoria Fundamentada (STRAUSS; CORBIN, 1998). Na primeira etapa, a primeira autora realizou uma codificação aberta, criando uma grande lista de categorias não hierárquicas. Na segunda etapa o segundo autor reviu o sistema de categorias e as suas

respectivas unidades de texto. No processo de validação e codificação conjunto (terceira etapa), foi criado um sistema com dimensões de análise. Na quarta e última etapa no processo de codificação e validação foi focado a análise nas características do professor-pesquisador e no aprofundamento da análise tal como preconizado pelos professores (Ver Figura 1).

Figura 1 Dimensões de análise e suas respectivas categorias.



Da categoria principal de análise (característica do professor-pesquisador), emergiu 3 importantes subcategorias, e outra classificadas como “*sem opinião*”. A subcategoria *conhecimento/trabalho*, define-se em ser um professor pesquisador com o perfil que busca o conhecimento constante, atualizado, e muito dedicado às suas atividades docentes. A subcategoria *questionador reflexivo*, tem por base as palavras de Fagundes (FAGUNDES, 2016) inspirada nos trabalhos de Stenhouse (1975) quando afirma “o profissional que, tal como um artista, busca as melhores maneiras de atingir os alunos no processo de ensino e aprendizagem e, utilizando diferentes materiais, procura soluções mais adequadas à sua criação” (p.287). Já categoria a *relacional*, vai ao encontro do descrito por Lemos (2009), inspirada na obra de Skinner e Belmont (1993) “o relacionamento interpessoal do professor parecer desempenhar um papel especialmente importante na motivação dos estudantes” (p.147).

1.2 Resultados

Como mencionado anteriormente, neste artigo, iremos focar a análise dos resultados das questões abertas do questionário online sobre as percepções dos professores acerca de ser um professor-pesquisador. Dos aproximadamente 300 professores presentes na formação pedagógica, responderam ao questionário 203. Destes 203 respondentes, 86% eram do sexo feminino e 14,3% do sexo masculino. Numa faixa etária de 20 anos aos 63 anos, a maior percentagem foi dos 31 aos 41 anos com 49%, dos 42 aos 52 anos com 29%, dos 20 aos 30 anos com 20,2% e finalmente dos 53 aos 63 com 6,4%.

Acerca da formação acadêmica dos professores respondentes, 72% têm graduação, 25,1% especialização e 3% têm mestrado. A área de conhecimento que prevaleceu foi a formação em Pedagogia com 48,3%, enquanto as outras áreas (história e geografia, matemática, português, línguas, música e arte, educação física, ciências) foram diluídas com uma percentagem entre 8% a 1%.

Relativamente à função atual que exercem, na sua maioria são professores, outras são coordenadoras e orientadoras educacionais. No que concerne ao tempo de serviço, os resultados revelaram que 43% têm de 1 a 5 anos de serviço, 31% de 6 a 11 anos, 11% com 12 a 17 anos, 7,4% com 18 a 23 anos, 6,4% com 24 a 29 anos e 1,5% acima de 30 anos de serviço na função atual.

Tendo por enquadramento o objetivo de apresentarmos as percepções dos professores acerca da importância de ser um professor pesquisador, as questões abertas no questionário online foram: i) Explique na sua opinião o que é um professor-pesquisador; ii) Quais as competências de um professor-pesquisador?; e iii) É importante ser um professor pesquisador? Sim/Não, Por quê?

Para a análise de conteúdo das respostas, é importante assinalar que as categorias e subcategorias foram definidas a posteriori com o apoio das questões, da literatura internacional acerca do tema e das falas dos respondentes, seguindo o processo tal como descrito na secção de metodologia. Tal como já apresentado, as principais categorias que destacaram as principais definições sobre um professor pesquisador foram: a) questionador/reflexivo; b) conhecimento/trabalho e; c) relacional.

Para obtenção dos resultados da primeira questão, realizamos a associação dos atributos *idade dos respondentes* às respectivas categorias que emergiram dos dados (Ver Tabela 1). As posições convergiram acentuadamente em relação ao número de referências por idade. Verificamos que os respondentes com idades entre os 31 e 41 anos apresentaram maior número de referências (301) para definição de um professor-pesquisador como *questionador/reflexivo*, comparativamente aos respondentes com idades entre os 20 e 30 anos, 42 a 52 anos e 53 a 63 anos. Contudo, salientamos que a categoria *conhecimento/trabalho* alcançou um índice de referências considerável na faixa etária entre 31 a 41 anos (155), inferindo que esta definição também representa o professor pesquisador.

Tabela 1: Associação entre a Idades dos Professores e as Características do Professor-Pesquisador

Idade	Questionador Reflexivo	Conhecimento/Trabalho	Relacional	Sem opinião
20 a 30 anos	136	69	8	2
31 a 41 anos	301	155	13	0
42 a 52 anos	190	94	6	1
53 a 63 anos	42	32	3	0

Como exemplo, citamos algumas falas que revelam os resultados.

Professor pesquisador é aquele que vai atrás de novos métodos, ideias, e está em constante busca pelo conhecimento, seu papel é inovar e por em prática seu aprendizado para transformar a vida de seus alunos através da convivência diária, fazendo o aluno refletir sobre seus valores, vivências e atitudes. (Referência 43)

É um professor reflexivo, que procura formas de responder os questionamentos dos alunos, e também questiona para atingir o seu objetivo. (Referência 131)

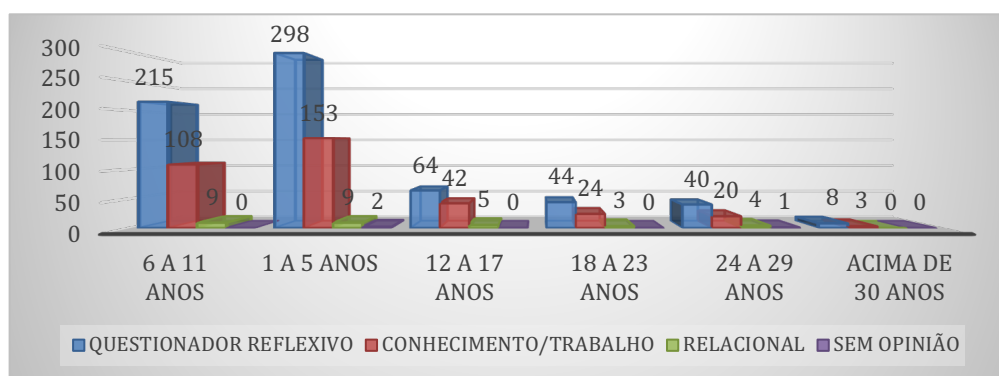
Podemos verificar que de acordo com os resultados da Tabela 1, os respondentes revelaram que uma das principais definições de um Professor-Pesquisador é ser questionador e reflexivo, havendo provavelmente uma polissemia de visão entre ser o professor reflexivo e um professor-pesquisador. Esta percepção vai ao encontro do definido pelos estudiosos do tema FAGUNDES (2016) ao discutir as origens e diferenças conceituais de professor reflexivo e professor pesquisador.

No Gráfico 1, mais uma vez se assevera a consistência da percepção dos respondentes acerca das principais características de um professor-pesquisador. Este resultado incide sobre a associação do tempo de serviço atual e as definições apontadas como sendo também competências imprescindíveis. Depreende-se, portanto, que os respondentes com 1 a 5 anos de tempo de serviço afirmaram com 298 referências que o professor pesquisador tem como competência primordial ser questionador e reflexivo. Sem depreciar o tempo de serviço dos respondentes com 6 a 11 anos de tempo de serviço que semelhantemente certificaram com 215 referências as mesmas características.

Por outro lado, se observarmos comparativamente os resultados dos professores com mais tempo de serviço, verificamos que não há uma diferença considerável entre as características do professor questionador/reflexivo e conhecimento/trabalho. É importante

considerar que, ao contrário do que se poderia esperar, não existe uma ênfase nos discursos dos professores mais ou menos experientes quanto a opinião sobre a reflexividade e a ênfase no trabalho e conhecimento. Com exceção dos professores com tempo de serviço de 12 a 17 anos (60% de ênfase no questionamento/reflexão) todas as outras faixas etárias colocam em 50% a ênfase tanto no questionamento/reflexividade quanto no trabalho/conhecimento.

Gráfico 1: Associação entre o Tempo de Serviço Atual e Características do Professor Pesquisador



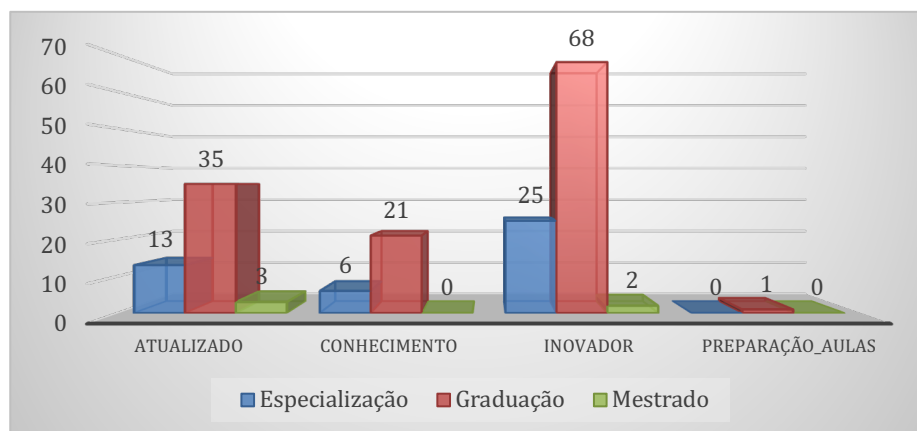
As falas abaixo revelam a opinião mais recorrente dos professores.

Ter poder de reflexão e questionamento, entre outras competências. (Referência 120)

Ser motivador, não um transmissor de conhecimento, mas alguém que que faça o aluno construir a partir de dados e fontes apresentadas e dialogadas sua teoria. (Referência 156)

Para tornar possível o atingir do objetivo deste artigo e seguindo na mesma direção, os resultados similares também foram encontrados quando foi perguntado: *É importante ser um professor pesquisador? Sim/Não, por quê?*. Esta pergunta revelou que os respondentes com a formação em Graduação, são concordes (Sim) em 182 referências. Ao elencarem o porquê, apontaram como principal característica ser inovador na sua prática pedagógica com 68 referências, sem descurar ser atualizado (35 referências) e obter conhecimento (21 referências).

Gráfico 3: Associação entre Formação Acadêmica e Importância de ser um Professor Pesquisador



Abaixo, as opiniões das percepções mais recorrente dos professores.

Sim. Porque a pesquisa enriquece o conhecimento e abrange novas possibilidades para melhoria do ensino aprendizagem (Referência 16)

Sim, porque o conhecimento é algo que precisa ser inovado sempre, mesmo sendo um professor sempre temos novas coisas para aprender para melhorar e aperfeiçoar nosso método de ensino. (Referência 21)

Sim, a pesquisa nos ajuda a ter um melhor poder de reflexão e questionamento, resolver os problemas em sala de aula nos ajuda a expressar nossa criatividade em nossas ações. (Referência 45)

1.3 Conclusão

Diante deste panorama, sedimentado pelos resultados apresentados, é oportuno enfatizar que houve uma convergência e concordância entre os respondentes acerca do que é um professor-pesquisador, as suas competências e a importância para desenvolver as competências intrínsecas deste tipo de professor para a melhoria da sua prática docente. Assim, as principais conclusões podem ser resumidas em: i) os professores consideram que as características principais de um professor-pesquisador é primeiramente ser questionador e reflexivo, bem como ter conhecimento aliado ao trabalho; ii) os professores consideram que a importância em ser um professor-pesquisador centra-se na necessidade de ser atualizado e inovador.

Relativamente aos resultados obtidos, um revelou-se mais curioso. Esperávamos que os professores com mais tempo de serviço focassem as competências do professor-pesquisador como sendo mais questionador e reflexivo, comparativamente aos com menos tempo de serviço, do qual esperávamos um discurso mais centrado no conhecimento e no trabalho. No entanto, verificamos que ambos os grupos de professores valorizam, no discurso, de forma semelhante,

estas duas dimensões - (i) questionamento/reflexão (60%) e (ii) trabalho/conhecimento (40%). Outra importante conclusão deste estudo é que os discursos destes professores não têm grande foco na dimensão relacional quando caracterizam o professor-pesquisador. Seria a ideia de professor-pesquisador desassociada aos conceitos de relacionamento e interação no processo educativo? Certamente isto seria temática para uma nova pesquisa.

Posto isso, acreditamos que estes resultados assinalam a compreensão não holística acerca das competências dos professores-pesquisadores, especialmente para os níveis de ensino estudado. Contudo, acreditamos que uma melhor compreensão deste conceito irá influenciar a melhoria da prática de ensino e de aprendizagem, bem como a inovação docente. No entanto, estes discursos, apesar de uniformes e de certa forma equilibrados, podem não revelar uma prática condizente com as demandas de um professor-pesquisador, atualizado e inovador.

REFERÊNCIAS

- AHO, E., PITKÄNEN, K., SAHLBERG, P. Policy Development and Reform Principles of Basic and Secondary Education in Finland since 1968. Washington: The World Bank, Education Working Paper Series, N° 2, 159 p. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079967208/Education_in_Finland_May06.pdf> Acesso em 15 de fevereiro 2018.
- ALARCÃO, I. **Professor-investigador: Que sentido? Que formação?** Cadernos de Formação de Professores, N° 1, pp. 21-30, 2001
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3ª ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BASTOS, R. M. B. O surpreendente êxito do sistema educacional finlandês em um cenário global de educação mercantilizada. **Revista Brasileira de Educação** v. 22 n. 70, 2017
- COSTA, A. P. et al. **WebQDA 2.0 versus webQDA 3.0: A comparative study about usability of qualitative data analysis software**. London: Springer, 2017. v. 718
- FAGUNDES, T. B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, p. 281–298, 2016.
- NERI DE SOUZA, F.; BEZERRA, A. C. S. De la Enseñanza Activa al Aprendizaje Activo: El Rol de la Investigación en la Formación del Profesor del Futuro. **Revista de Investigación Universitaria**, v. 2, n. 1, p. 11-26, 2013



V Seminário Internacional
de Pesquisa e Estudos Qualitativos

Foz do Iguaçu, 30 e 31 de Maio e 1 de Junho de 2018

Pesquisa Qualitativa na
Educação e nas Ciências em Debate

Do SIPEQ a sócio da SE&PQ:
torne-se um pesquisador em rede

- GALIAZZI, M., C.; MORAES, R.; RAMOS, M. G. Educar pela pesquisa: as resistências sinalizando o processo de profissionalização de professores. **Educar**, Curitiba, n. 21, p. 227-241. 2003
- GENGNAGEL, C. L.; PSINATO, D. Professor pesquisador: perspectivas e desafios. **Revista Educação por Escrito** – PUCRS, v.3, n.1, jul. 2012
- KEPPELL, M.; AU, E.; MA, A & CHAN, C. Peer learning and learning-oriented assessment in technology-enhanced environments. **Assessment and evaluation in higher education**, vol. 31, n. 4, 453-464, 2006
- MACHADO, P. et al. Relações entre o conhecimento das emoções, as competências acadêmicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. **Análise Psicológica** (2008), 3 (XXVI): 463-478
- NERI DE SOUZA, F. et al. **webQDA: Manual de Utilização Rápida**. 3ª ed. Aveiro. Portugal: Universidade de Aveiro, 2017.
- NÓVOA, A. **Evidentemente. Histórias da Educação**. 1º ed. Lisboa: ASA, 2005.
- STENHOUSE, L. (1987). **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Morata
- STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development**. 1ª ed. London: Heinemann, 1975.
- STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques**. London: Sage Publications, 1998.