

INCTE 2017

II Encontro Internacional de Formação na Docência

II International Conference on Teacher Education

Livro de Atas



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA Escola Superior de Educação

Bragança | 5 e 6 de maio | 2017

Livro de Atas

II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)

II International Conference on Teacher Education (INCTE)

Título: II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de atas
Edição: Instituto Politécnico de Bragança
Editores: Manuel Vara Pires, Cristina Mesquita, Rui Pedro Lopes, Graça Santos,
Mário Cardoso, João Sousa, Elisabete Silva, Carlos Teixeira (Eds.)
Ano: 2017
ISBN: 978-972-745-222-4
Handle: <http://hdl.handle.net/10198/4960>

Diz-nos quem te ensina e dir-te-emos quem é um bom professor

Evangelina Bonifácio¹, Maria Lopes de Azevedo²
evangelina@ipb.pt, lmmmlazevedo@gmail.com

¹*Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

²*Instituto Superior de Ciências Educativas Douro, Portugal*

Resumo

Vivemos num tempo em que a profissão professor é marcada por uma grande complexidade e múltiplas exigências. O certo é que numa escola, de todos e para todos, «seduzir» os alunos para a importância do conhecimento tornou-se numa missão quase impossível para o professor, havendo alguns teóricos que o colocavam no lugar do morto, no século XXI, significando que ele seria um referente na ação educativa mas teria um posição passiva. Assumir-se uma tal leitura seria anular o núcleo fundador da relação pedagógica e resultaria em destituir de sentido a própria escola. Ora, reconhecendo a importância central do seu papel, o presente trabalho tem como objeto de estudo o professor. Tentamos perceber, a partir das percepções emergentes, do ponto de vista do aluno, quem é este profissional e qual o seu papel nas suas vidas de estudantes. Assim, partindo-se da questão: *O que é para ti um bom professor?* constituíram-se focos de análise em torno de questões subjacentes à profissão e à profissionalidade, bem como da configuração do papel do professor na vida daqueles a quem ensina. No sentido de contribuir para o (re)conhecimento do(s) papel(is) do professor e traçar um perfil daquilo que seria para estes um bom professor, procedeu-se à auscultação de alguns alunos, desenvolvendo a investigação a partir da voz de estudantes de diferentes níveis e ciclos de ensino. Dada a natureza multifacetada da temática impôs-se que a situássemos não numa área de estudo, mas antes numa interseção das diversas áreas que nela pudessem confluir, nomeadamente a análise crítica do discurso, a educação, a pedagogia e a inovação em educação. Como se trata de uma investigação em desenvolvimento, apenas, serão apresentados resultados parciais, nomeadamente a discussão das representações dos alunos e as evidências da produção de conhecimento científico sobre o perfil de um bom professor, na perspetiva dos alunos. Todavia, já é possível constatar que embora reconheçam a importância deste nos seus processos educativos nem sempre são consensuais naquilo que esperam deste profissional.

Palavras-Chave: professor; educação; profissionalidade.

1 Nota introdutória

A complexidade do tempo que nos tocou viver reclama que o professor seja um profissional capaz de se tornar em autor e construtor de conhecimento(s) e não apenas num aplicador de currículos e transmissor de saberes. Assim, com o presente trabalho propomo-nos abordar questões relativas à profissão docente, recorrendo a autores de referência e, de igual modo, partindo das representações que os alunos têm sobre o perfil daquilo que será para eles um «bom professor». Como primeira reflexão, cabe neste momento lembrar que, por uma questão de estilo, ao longo deste texto optamos pela utilização das aspas em linha, também conhecidas como aspas portuguesas, sempre que se pretender realçar alguma ideia ou expressão relevante.

Como segunda reflexão, salientamos que se inicia pela apresentação do enquadramento teórico em que se revisitaram obras e autores de referência, seguindo-se a explicitação dos objetivos do estudo expondo-se, ainda, o modo como tornamos exequível esta investigação, dando conta da opção metodológica, alicerçada num paradigma qualitativo por nos parecer a mais adequada ao nosso objeto em estudo (o professor). Importa salientar que se recorreu ao inquérito por questionário perguntando a um número significativo de alunos: «O que é para ti um bom professor/professora?». Desta questão, aparentemente simples, mas que convoca os alunos à interpelação e à reflexão, pretendeu-se recolher

elementos para intentarmos traçar o perfil daquilo que será, na senda dos alunos inquiridos, um bom professor.

Como se trata de um trabalho inacabado, e em desenvolvimento, finalizamos com a apresentação de resultados parciais obtidos sendo que, concretamente, já sistematizamos os conceitos de educação, profissão e profissionalidade, tentando-se avaliar os desafios com que, contemporaneamente, estes profissionais se irão confrontar. Na última fase do nosso trabalho pretende-se cruzar esta teorização com os resultados da informação do estudo empírico.

2 Enquadramento teórico-concetual

O conceito de educação engloba os processos de ensinar e aprender. Trata-se de um conceito polissémico e que contempla uma diversidade de teorizações e nem sempre consensuais, não havendo uma teoria unificadora a este propósito. Aliás, no latim e etimologicamente falando o próprio conceito de educação tem subjacentes duas distintas concepções de educação: *educere* e *educare* “dois verbos aparentados pela mesma raiz (duc) e definidos distintamente pela sua diversidade mórfica – têm uma correspondência essencial no seu significado (...)” (Maia, 2002, p. 45). Genericamente será o mesmo que dizer *educere*: guiar e conduzir e *educare*: formar e instruir.

No primeiro caso, trata-se de um processo exterior ao sujeito, em que o papel do aprendente é mais passivo, enquanto que no segundo é intrínseco e só acontece quando o indivíduo se motiva para a aprendizagem e dá sentido ao que aprende construindo o seu desenvolvimento. Concordamos com a ideia de que a

educação vive da palavra, o sucesso do fazer. Não nos desenvolvemos no silêncio-vazio, e o fazer só tem sentido na companhia de outras gentes. É, pois, entre a palavra e a acção que nos definimos como gente-partida, ou como gente-chegada, como gente que vive do ontem, ou como gente que vive o hoje, como gente que agarra a vida, ou como gente que se deixa arrastar por ela (...) O acto de educar não pode ser outro que o acto contínuo de descobrir a realidade. Não podemos conter a vida e o mundo num compêndio, nem podemos reduzir a realidade a um conjunto de formulações prescritas e definidas (Cabral, 1995, pp. 6-7).

Em suma, remete-nos para o processo que visa o desenvolvimento e aperfeiçoamento do ser humano nas suas diferentes dimensões, ou seja, um processo de desenvolvimento pessoal cuja intervenção é intencional e orientativa “levando o indivíduo à sua perfeição humana tendo em conta uma hierarquia de valores” (Maia, 2002, p. 57). Tal como refere Guerra (2011) faz falta um povo inteiro para educar uma criança e “todo educa o deseduca en la sociedad. Por eso es necesario el esfuerzo de todos, la cooperación de todos, la generosidad de todos” (p. 97).

O conceito de instrução significa de acordo com o dicionário de língua portuguesa (2010, p. 413) “ato de instruir ou ensinar (...) conhecimentos adquiridos por meio de estudo, processo de transmissão de conhecimentos”. Assim, refere-se ao processo de desenvolvimento das competências cognitivas e intelectuais do indivíduo traduzido no domínio da assimilação do conhecimento(s). Trata-se de aprender memorizando e, em diversas situações, é um processo sustentado pela transferência vertical de saberes que não interliga o conhecimento teórico com a prática. Perante esta situação a aprendizagem consta de associações puras e arbitrárias, ou seja, acontece “sempre que na associação dos conceitos não exista uma relação substantiva e com significado lógico” (Ontória, et al., 1994, p. 11). Significa isto que a nova informação não é associada à existente e o aluno aprende por repetição ou memorização.

O conceito de ensino refere-se a um processo de permutação intencional de saberes, que permite ao aluno a pesquisa, a reflexão, a apreensão dos conteúdos, a intervenção, a interação, o questionamento, o conhecer, o ensinar a pensar e a criatividade. Com efeito, possibilita ao aluno a construção e reconstrução de saberes ensinados. Assim, o ato de ensinar pressupõe a presença de indivíduos em relação, em diálogo e em ambiente escolar de respeito mútuo. Consideramos, tal como Baptista (2005) que existe uma aprendizagem própria do universo escolar, sendo que a vida da escola é demarcada por “saberes socialmente reconhecidos, organizados segundo uma determinada lógica curricular e transmitidos em múltiplos rituais de ensino e formação que passam, necessariamente, pela leitura, pela escrita e pelo exercitar perseverante que sustente o aprender autónomo, ao longo da vida” (p. 64). Portanto,

quando falamos de ensino acreditamos que o processo só será traduzido em aprendizagem se os alunos tiveram predisposição para dar significação ao que aprendem reconhecendo como condição básica o seu envolvimento pois não se ensina quem não pretende aprender.

No que concerne à palavra profissão foi possível aferir que o conceito na sua raiz etimológica vem da palavra latina *professio*, do verbo *profiteri* que significa confessar, testemunhar e declarar. Inicialmente, a palavra emerge ligada a uma forma de vida e de trabalho, declaradamente reconhecida e de manifesta confiança pública.

Ao falar de profissão não nos referimos a um trabalho indiferenciado e associamos o conceito ao exercício de uma atividade especializada e remunerada e para a qual se exige uma formação académica específica, legitimada por instituições de ensino superior, que conferem saberes e competências ligadas a um ramo do conhecimento. Nesse sentido, passa pela assunção de um conhecimento especializado e pela adoção de princípios éticos e deontológicos manifestados pela capacidade de autorregulação, aspetos que conferem prestígio social ao exercício de uma profissão. Ora, claramente, quando falamos de profissão não nos referimos a uma ocupação comum, pois as profissões diferenciam-se dos ofícios porque “en ellas no se trata de hacer siempre lo mismo de la misma manera, sino de estar en condiciones de innovar y mejorar para afrontar situaciones individuales tal vez irreptibles” (Alonso, 2008, p. 18).

Reconhecemos que há uma “pluralidade de conceitos sobre o significado do vocábulo profissão e o seu entendimento tem tido várias perspetivas e recomposições sociais, económicas e culturais” (Bonifácio, 2015, p. 23). Na nossa perspetiva, trata-se de uma construção sócio temporal mas que, genericamente, começou por ser entendida como o exercício liberal de uma atividade, tais como o direito, a medicina e a engenharia. Posteriormente, outras atividades na procura de reconhecimento e valorização profissional reclamam o estatuto destas áreas e tentam aproximar-se das suas regras e padrões de conduta numa lógica de defesa da imagem pública, descurando o universo específico de cada profissão.

Nestes pressupostos impõe-se que os profissionais de educação assumam um compromisso de aperfeiçoamento e melhoria dos conhecimentos teóricos, das técnicas e das competências, pois só assim serão capazes de “resolver el caso que se les presenta, que en ocasiones será insólito y tenderá peculiaridades nada comunes” (Alonso, 2008, p. 19).

Pelo que foi dito, associamos a noção de profissionalidade ao «saber-fazer» que interliga teoria e prática, sendo que estes âmbitos não se devem dissociar dos princípios éticos e deontológicos, inerentes à ação educativa. Por outro lado, reconhecemos a necessidade imprescindível dos conhecimentos teóricos aos quais atribuímos o fundamento para «bem-pensar-fazer», elementos que no desenvolvimento da prática educativa promovem a reflexão sobre a ação. Igualmente, em nosso entender, a profissionalidade traduz-se pela competência de fazer leituras e fazer corresponder o desempenho profissional ao bem interno da profissão, à satisfação das pessoas e das organizações atuando a partir de saberes específicos e considerando o bem comum, ou seja, prestando um serviço público promotor da dignidade da pessoa humana. Significa isto que neste processo cabe ao profissional não só desempenhar uma atividade mas desempenhá-la segundo critérios de igualdade, justiça e imparcialidade, conjugando as perspetivas do profissional e da pessoa a quem o serviço se direciona.

Numa visão sensocomunizada (Santos, 2010) quando se fala de profissão emergem duas visões sendo que uma remete para uma ocupação a partir da qual o indivíduo procura a subsistência e a outra que se refere a uma ocupação especializada, bem remunerada e prestigiada. No entendimento de Monteiro (2010) o conceito pode ter três níveis de significação:

1. Conceito amplo – significação meramente económica que designa qualquer ocupação ou emprego com baixos ou modestos rendimentos. Em geral trata-se de uma atividade repetitiva e sem reflexividade teórica;
2. Conceito intermédio – desempenho numa área que requer um saber específico, isto é, uma determinada competência funcional adquirida numa breve aprendizagem. Refere este investigador que é neste conceito que se enquadram a maioria das profissões;
3. Conceito restrito – refere-se a uma ocupação de grande relevância e responsabilidade social e de natureza complexa. A formação é de nível superior, relativamente longa e legitimada por instituições do ensino superior. Este conceito implica uma apurada capacidade reflexiva

e requer autonomia e poder de decisão. Neste caso, remete-nos para as profissões com maior remuneração e prestígio social decorrente de um serviço benéfico prestado à sociedade.

Convém acrescentar que na atualidade grande parte dos profissionais trabalham por «conta de outrem» em empresas, em organizações ou instituições públicas, não exercendo a sua atividade profissional de forma liberal. Nestas circunstâncias encontram-se a grande maioria dos professores que exercem em escolas públicas ou privadas. Assim, alguns autores recordam que estas condições levaram (levam) à mercantilização, à politização e dependência de linhas orientadoras exteriores à profissão e, sobretudo, condicionam o exercício profissional determinado por uma lógica de rentabilização e otimização de recursos. Além do mais, no que toca aos professores, ficam muitas vezes «colonizados e subalternizado» pelos tecnocratas ou *experts* que centralmente decidem o agir profissional face à regulamentação de leis e outros documentos pedagógicos, descurando a especificidade do trabalho docente e sem que estes tenham voz sobre as questões de vida pública que dizem respeito à sua profissão (Alonso, 2008; Nóvoa, 1995; Reimão, 2008). A este propósito notamos que existe uma variedade de discursos, de estudos e de diplomas legislativos em torno das questões da profissão docente. Todavia, ressaltou a convicção de que as vozes presentes e privilegiadas na decisão, em matéria de políticas educativas, têm sido a dos «cientistas da educação», ou seja dos académicos, continuando a não ser valorizada a voz dos professores que diariamente exercem na geografia escolar.

3 Objetivos

O nosso interesse específico centra-se em refletir acerca da eventual relação/conexão entre o perfil de um bom professor e o paradigma de educação que lhe subjaz, bem como acerca dos múltiplos papéis atribuídos aos professores, de forma a apreender se os papéis de «ontem» se afastam ou aproximam dos papéis que lhes são «hoje» atribuídos pelos seus alunos. Nestes pressupostos, colocamos os seguintes objetivos:

1. Sistematizar os conceitos de educação *vs* instrução e professor e profissionalidade docente.
2. Aferir o perfil de um bom professor.
3. Apreender o(s) papel(is) atribuído(s) ao/do professor.

Coincidindo com Carvalho e Baptista (2004) na sua conceptualização da educação como uma dimensão fundamental da existência humana, e assumindo uma pluralidade de formas que aquela adota, parece-nos crucial desenvolver alguns procedimentos metodológicos indutores de questionamento capazes de suscitar a reflexão sobre as práticas, pois consciencializamos que por muito se falar de escola, educação e professores não implica um verdadeiro conhecimento, pelo contrário poderá evidenciar um conhecimento vago ao invés de um conhecimento consciente e racional.

4 Metodologia e plano de trabalho

A complexidade crescente da realidade social contemporânea, resultante de uma sociedade mutável, em rede, digitalizada e de acesso quase infinito à informação, convoca-nos a procurar soluções para os problemas sociais e potencia, também, os avanços teórico-metodológicos. Ora, ao reivindicarmos

cientificidade para o campo da educação valorizam-se os pressupostos do paradigma dominante: a desconfiança sistemática face às evidências resultantes da nossa experiência imediata (...), de forma a eliminar a ambiguidade, a incerteza e a aleatoriedade (Lopes de Azevedo, 2009, p. 117).

Balizadas nestes pressupostos, admitimos que a influência do paradigma científico dominante, no âmbito das ciências sociais e humanas, é que se podem aplicar ao estudo da realidade humana os princípios metodológicos e epistemológicos que se construíram para estudar a natureza e acreditar que é possível estudar os fenómenos sociais como coisas, reconhecendo que “o cientista social não pode

libertar-se, no acto de observação, dos valores que informam a sua prática geral e, portanto, também a sua prática de cientista” (Santos, 2010, p. 21).

Assim, e face ao que foi dito, numa qualquer investigação impõe-se a definição do objeto porque permite a transformação do social em sociológico, sendo que neste caso em particular definimo-lo, previamente, ainda que com possibilidades de o reajustar em conformidade com os discursos emergentes dos alunos auscultados.

Neste sentido, justificamos o nosso posicionamento relativamente às formas e aos modos de saber, situando-nos num paradigma de investigação qualitativa, porque a entendemos adequada para ajudar à leitura dos conteúdos dos testemunhos recolhidos e que nos propomos a analisar.

Por isso e para isso, sentimos a necessidade de ouvir os protagonistas. Desta forma, começamos por elaborar uma questão significativa, clara e exequível (Laville & Dionne, 1999) que deveria ser, livremente, respondida pelos alunos «O que é para ti um bom professor/professora?» e que foi aplicada conforme sistematizado na Tabela 1.

Tabela 1: Número de alunos participantes.

Nível de ensino	N.º turmas	N.º de alunos
4.º ano ensino básico	1	24
6.º ano ensino básico	1	25
9.º ano ensino básico	1	20
12.º ano de escolaridade	1	17
Curso de Especialização Tecnológica (CET)	2	25
Total	6	111

De sublinhar que nas diferentes situações foi, previamente, explicado o que se pretendia com o estudo e os alunos foram convocados a responder à questão, durante um tempo que oscilou entre os 40-45 minutos, explicando-se que tal colaboração não era de carácter obrigatório. É de registar que nos CET houve um pequeno grupo que não se disponibilizou a cooperar no estudo, por diferentes razões. Importa acrescentar que se tratava de uma questão aberta, colocada numa folha, tamanho A4, sobre a qual os participantes puderam refletir e anotar as suas ideias, perceções ou representações de modo totalmente confidencial e sem interferências. A recolha de dados aconteceu no ano letivo de 2014-2015, efetuando-se em três escolas, sendo que os grupos-turmas (ensino básico e secundário) foram escolhidos pelos seus respetivos diretores, tendo como única condição que estes frequentassem os anos terminais de cada ciclo de ensino. Como nota de interesse acrescenta-se que os contextos de recolha de dados foram selecionados considerando a conveniência das investigadoras. Assim, no caso do ensino básico e secundário, optou-se por escolas da região do Grande Porto, dado que é a residência de uma das investigadoras. No caso dos CET (Curso de Especialização Tecnológica) eram estudantes de uma escola superior de educação do Nordeste Trasmontano e eram alunos da outra investigadora. A ideia foi dar voz aos alunos e através dos ditos e não ditos traçar o perfil de um bom professor/professora, através da palavra dos reais protagonistas.

No sentido de (re)interpretar a informação recolhida recorreremos à aplicação dos pressupostos da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977). Apraz-nos ainda referir que, apesar de termos estabelecido as categorias à priori (Tabela 2), aquando da leitura dos discursos dos alunos poderão emergir categorias à posteriori.

Tabela 2: Categorização.

Categorias	Subcategorias	Descrição
Conceção de professor/a	Ser professor/a	Codificamos nesta categoria os segmentos de texto relativos às opiniões dos alunos, acerca daquilo que consideram ser um bom professor/a.
	O papel do professor/a	Codificamos nesta subcategoria os segmentos de texto que demonstram o que os alunos pretendem/esperam de um bom professor/a.

Desta feita, para materializar este trabalho os procedimentos qualitativos traduzem-se em duas vertentes de trabalho empírico:

1. Análise documental, fundamentalmente através da análise da literatura referente aos conceitos de educação e instrução, assim como acerca da profissão e profissionalidade docente.
2. Estudo de caso, procurando responder ao fenómeno delimitado e reconhecendo as características (particular, descritiva, heurística, indutiva e holística) apontadas por Freixo (2012) ao enfatizar que os estudos de caso “podem contribuir grandemente para aumentar o entendimento de fenómenos sociais complexos (...) procurando compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes” (pp.122-125).

Trata-se de um trabalho de investigação realizado de forma faseada, plasmando-se em três fases sequenciais, conforme sistematizado na Tabela 3.

Tabela 3: Fases de trabalho.

2014-2015	2015-2016	2016-2017
Fase 1	Fase 2	Fase 3
- Revisão da literatura nos domínios em estudo; - Construção e aplicação dos questionários.	- Atualização da literatura científica; - Recolha e transcrição de dados recolhidos; - Tratamento e análise dos dados recolhidos.	- Atualização da literatura científica; - Conclusão da análise de dados; - Devolução dos dados.

5 Resultados parciais

Atendendo ao primeiro objetivo traçado «sistematizar os conceitos de educação *vs* instrução e professor e profissionalidade docente» importa realçar que iniciamos com a (des)construção dos conceito(s) a partir da revisão bibliográfica e sustentando a nossa leitura em autores de referência, como ficou evidenciado no enquadramento teórico-conceptual (Alonso, 2008; Baptista, 2005; Bonifácio, 2015; Cabral, 1995; Guerra, 2011; Maia, 2002; Monteiro, 2010; Nóvoa, 1995; Reimão, 2008; Santos, 2010; Ontória, et al., 1994).

No que respeita aos restantes objetivos «aferir o perfil de um bom professor e apreender o (s) papel (is) atribuídos ao professor», importa ressaltar que tentamos ter uma amostra global, ou seja, capaz de nos facultar elementos referentes a cada nível de ensino e, por isso, aplicamos a questão nos diferentes níveis, num total de cento e onze alunos. Nesta fase do estudo já recolhemos os dados, todavia dada a sua dimensão, e as contingências temporais para a apresentação deste artigo, não nos foi possível fazer o tratamento integral ao conteúdo da informação recolhida. Consequentemente, só em momento posterior, traçar-se-á o perfil e/ou perfis de um bom professor pois, como é sabido, através da análise de conteúdo o discurso reflete uma determinada visão do mundo, necessariamente vinculada à do(s) seu(s) autor(es) e à sociedade em que vive(m), impondo-se que, desta análise se dê voz aos alunos, por forma a que, ao nos dizerem quem os ensina, sejamos capazes de lhes dizer quem é um bom professor. Todavia, relativamente ao segundo objetivo «aferir o perfil de um bom professor» é possível, a partir das palavras dos participantes, constatar que ressaltam dois aspetos, que num olhar superficial, nos parecem de certa forma paradoxais. Ora, se uns valorizam o professor «amigo», tolerante e permissivo outros, pelo contrário, parecem valorizar o professor «transmissor» que sabe explicar os conhecimentos e que tem autoridade na sala de aula. Face ao que foi dito julgamos prematuro avançar um perfil definitivo sobre o que estes participantes entendem ser um «bom professor» pela falta de uma leitura cruzada e multidimensional das narrativas recolhidas

6 Transferência de conhecimento e resultados esperados

Ora, para o exercício de “bricolage reflexiva” sugerido por Correia (1989, p. 10) que nos parece enquadrar-se na multirreferencialidade constitutiva da identidade das ciências da educação (Canário, 1996), isto é, que nos permite que a ciência se constitua como tradutora e incentive os conceitos e as teorias desenvolvidas localmente de modo a poderem ser utilizadas fora do seu contexto de origem (Santos, 2010). Assim, pretendemos com este estudo contribuir para essa tradução no que concerne:

1. Trazer contributos para um debate informado acerca das eventuais conexões entre perfil de professor e paradigmas educacionais.
2. Contribuir para a construção do conhecimento, ampliando as perspetivas teóricas, conceptuais, metodológicas e empíricas da problemática em estudo.
3. Divulgar e transferir os resultados em publicações e congressos no âmbito das ciências da educação, em geral e no âmbito da formação de professores, em particular.
4. Abrir questões para novas e/ou complementares investigações no binómio professor-educação.

7 Considerações finais

Pelo que foi sendo explicitado, acreditamos que através desta investigação se poderá abrir, de forma particular, o espaço indispensável para a discussão e reflexão sobre aquilo que se considera ser um «bom professor» possibilitando trazer à colação o debate sobre o perfil profissional e, de igual modo, esperamos contribuir para o debate sobre o(s) papel (is) que doravante deve assumir este profissional, face à contextualização do tempo presente. Na impossibilidade de apresentar resultados finais ressalva-se que concordamos, teoricamente, com Nóvoa (2009) quando defende a dificuldade de definir um bom professor a não ser que tenhamos como referencial diferentes listas de enumeração de competências, muitas vezes excessivas e que vão sendo cada vez mais densas. Todavia o desafio permanece e as palavras dos participantes deste estudo apontarão, certamente, algumas possibilidades. Entretanto, a partir das leituras efetuadas, acreditamos que um profissional de educação será aquele que consegue conjugar o conhecimento, as atitudes/disposições (saber-ser-estar), a cultura profissional, a sensibilidade pedagógica, a capacidade de trabalho em equipa e o compromisso ético-social, conceitos que desenvolveremos, oportunamente, no momento de conclusão deste estudo.

8 Referências

- Alonso, A. H. (2008). La dimensión pública de la ética de las profesiones. In C. M. Reimão, *Ética e profissões - desafios da modernidade* (pp. 17-30). Lisboa: Universidade Lusíada Editora.
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro - educação um compromisso ético*. Porto: Profedições.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bonifácio, E. (2015). *Professores e escolas - imagem social e desafios de profissão (2.ª ed.)*. Lisboa: Edições Fénix.
- Cabral, R. (1995). *Excelência, educação e desenvolvimento*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Canário, R. (1996). Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In J. Barroso (Org.), *O estudo da escola* (pp. 121-150). Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. D., & Baptista, I. (2004). *Educação social - fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Correia, J. A. (1989). *Inovação pedagógica e formação de professores*. Porto: Edições Asa.
- Dicionário de língua portuguesa. (2010). Porto: Porto Editora.
- Freixo, M. J. (2012). *Metodologia científica - fundamentos métodos e técnicas (5.ª ed.)*. Lisboa: Edições Piaget.
- Guerra, M. Á. (2011). *El árbol de la democracia*. Porto: Profedições.
- Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber - manual de metodologia da pesquisa em ciências da educação*. Porto Alegre: Artmed Editográfica.

- Lopes de Azevedo, L. M. (2009). *Educação de adultos, um lugar branco? deambulações e quimeras na euforia das novas oportunidades para o “remedeio das franjas”: uma justificação do discurso educativo*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Maia, C. F. (2002). *Filosofia da educação*. Vila Real: Universidade de Trás-os Montes e Alto Douro.
- Monteiro, A. R. (2010). Profissionalidade e suas refracções. *Medi@ções*, 1(2), 5-11.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação* (2.^a ed.). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores - imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Ontória, A. et al (1994). *Mapas conceptuais - uma técnica para aprender*. Porto: Edições Asa.
- Perrenoud, P. (2005). *Escola e cidadania - o papel da escola na formação de professores*. São Paulo: Artmed Editora.
- Reimão, C. M. (2008). *Ética e profissões - desafios da modernidade*. Lisboa: Universidade Lusíada Editora.
- Santos, B. S. (2010). *Um discurso sobre as ciências* (16.^a ed.). Porto: Edições Afrontamento
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos - hacia un nuevo diseño de la enseñanza y de aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.