

Escola Superior de Educação Paula Frassinetti
Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em
Educação Especial

*Identidade Profissional dos Docentes de
Educação Especial: Processos de Construção*

Trabalho realizado por:
Ana Raquel Abreu de Matos

Porto
Dezembro de 2011

Escola Superior de Educação Paula Frassinetti
Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação
Especial

*Identidade Profissional dos Docentes de
Educação Especial: Processos de Construção*

Trabalho realizado por: Ana Raquel Abreu de Matos

Orientador: Professora Doutora Joana Cavalcanti

Coorientador: Mestre Isabel Cunha

Trabalho realizado no âmbito da obtenção do grau de Mestre

Porto
Dezembro 2011

“A identidade humana não é dada, no acto do nascimento. Constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida” (Dubar, 1997, p.13)

RESUMO

Palavras-chave: Profissão, Identidade, Identidade Profissional Docente, Formação de Professores, Docente de Educação Especial.

Este projeto de investigação tem como principal objetivo o estudo da problemática Identidade profissional dos docentes de Educação Especial ao nível dos processos de construção dessa mesma identidade. Por isso construímos um quadro teórico que nos ajudou a compreender e clarificar diversos conceitos subjacentes a esta temática. Como nos diz Santos (2011) a identidade profissional resulta não só dos aspetos coletivos pertencentes ao mundo organizacional e aos processos de referência, mas, é produto, igualmente, das características individuais do sujeito, dos seus aspetos e vivências biográficas que o caracterizam como um ser singular que atuará, de forma, única, num mesmo contexto organizacional e num mesmo processo de socialização secundária.

Para abordar o assunto de forma aprofundada apoiamo-nos em diversos autores que através dos seus estudos e investigação possibilitaram a discussão e o alargamento de conceitos, ideias e pressupostos. Foi-nos indispensável a leitura de autores como Correia (2010), Craib (1998), Day (2004), Dubar (2005), Giddens (1997), Nóvoa (1999), Rodrigues (1997), Sainsaulieu (1997), Santos (2011), Vianna (1999), entre outros.

Assim, na nossa investigação, optamos por uma abordagem qualitativa, usando como recurso as entrevistas semiestruturadas através do método de Histórias de Vida, junto dos professores do departamento de Educação Especial do Agrupamento Dr. Ferreira da Silva pertencente ao concelho de Oliveira de Azeméis, o que nos permitiu

estudar este grupo de docentes de uma forma mais aprofundada no que se refere aos processos da sua construção identitária.

Com a elaboração deste estudo constatamos que estes professores de Educação Especial evidenciaram possuir uma identidade profissional própria e específica, assim como uma identificação com valores e padrões de comportamento comuns.

Contudo, temos a consciência de que muito há a fazer e que embora tenhamos feito o possível, sabemos que um trabalho desta envergadura exige continuidade quer pela dimensão da questão colocada, quer pela possibilidade de contribuir para uma melhor compreensão e análise do grupo de professores de Educação Especial.

ABSTRACT

Keywords: Profession, Identity, Teacher's Professional Identity, Teacher Training, Special Education Teacher.

The main objective of this research project is the study of the professional identity of Special Education Teachers in what concerns the processes of construction of that identity. Therefore we built a theoretical framework that helped us understand and clarify several concepts underlying this issue. After Santos (2011), professional identity derives not only from collective aspects of the organizational world and processes of reference, but it is also a product of the subject's individual characteristics, aspects and biographical experiences which characterize you as a singular being, who will act in a unique way, in the same organizational context and in the same process of secondary socialization.

To address the issue in depth we rely on renowned authors who through their studies and research enabled the discussion and extension of concepts, ideas and assumptions. We found it essential to read authors such as Correia (2010), Craib (1998), Day (2004), Dubar (2005), Giddens (1997), Nóvoa (1999), Rodrigues (1997), Sainsaulieu (1997), Santos (2011), Vianna (1999), among others.

In our investigation, we chose a qualitative approach using semi-structured interviews as a resource, focusing on the Life Stories of teachers of the Department of Special Education of Dr. Ferreira da Silva group of schools, which belongs to the municipality of Oliveira de Azeméis. This allowed us to study this group of teachers more thoroughly in what concerns their processes of identity construction.

With the preparation of this study we found that these Special Education Teachers showed evidence of having a unique specific professional identity, as well as of identifying themselves with values and common standards of behavior.

However, we are aware that there is still much to do and, although we have done our best, we know that a work of this magnitude requires continuity, both due to the dimension of the issue, and to the possibility of contributing to a better understanding and analysis of the group of Special Education Teachers.

RESUMEN

Palabras-clave: Profesión, Identidad, Identidad Profesional Docente, Formación de Profesores, Docente de Educación Especial.

Este proyecto de investigación tiene como principal objetivo el estudio de la problemática Identidad profesional de los docentes de Educación Especial al nivel de los procesos de construcción de esa misma identidad. Por eso construimos un cuadro teórico que nos ayudó a comprender y clarificar diversos conceptos subyacentes a esta temática. Como nos dice Santos (2011) la identidad profesional resulta no solo de los aspectos colectivos pertenecientes al mundo organizativo y a los procesos de referencia, pero, es producto, igualmente, de las características individuales del sujeto, de sus aspectos y vivencias biográficas que lo caracterizan como un ser singular que actuará, de forma, única, en un mismo contexto organizativo y en un mismo proceso de socializador secundario.

Para abordar el asunto de forma profundizada nos apoyamos en diversos autores que a través de sus estudios y investigación posibilitaron la discusión y el alargamiento de conceptos, ideas y presupuestos. Nos ha sido fundamental la lectura de autores como Correia (2010), Craib (1998), Day (2004), Dubar (2005), Giddens (1997), Nóvoa (1999), Rodrigues (1997), Sainsaulieu (1997), Santos (2011), Vianna (1999), entre otros.

Así, en nuestra investigación, optamos por una abordaje cualitativa, usando como recurso a las entrevistas semiestructuradas a través do método de Historias de Vida, junto de los profesores do departamento de Educación Especial del Agrupamiento Dr. Ferreira da Silva perteneciente a la comarca de Oliveira de Azeméis, lo que nos permitió estudiar este grupo de docentes de una forma más profundizada en lo que se refiere a los procesos de su construcción identificadora.

Con la elaboración de este estudio constatamos que estos profesores de Educación Especial evidenciaron poseer una identidad profesional propia y específica, así como una identificación con valores y padrones de comportamiento comunes.

Todavía, tenemos la consciencia de que mucho hay que hacer y que aunque hubiéramos hecho el trabajo posible, sabemos que un trabajo de esta envergadura exige continuidad sea por la dimensión de la cuestión planteada, sea por la posibilidad de contribuir para una mejor comprensión y análisis del grupo de profesores de Educación Especial.

AGRADECIMENTOS

Durante este trabalho de investigação foram muitas as pessoas que comigo trabalharam arduamente e partilharam momentos de reflexão, orientação, amizade e compreensão para que a concretização deste projeto fosse possível.

Agradeço do fundo do coração a todos os que me apoiaram, confiaram em mim, me acompanharam e me aconselharam.

À Doutora Joana Cavalcanti pelas palavras de incentivo, pela disponibilidade, pelo esforço, pela preocupação demonstrada, pelo profissionalismo e competência e finalmente pela forma amiga como me encorajou na realização deste trabalho.

À Mestre Isabel Cunha pela sabedoria, pelo empenho, pelo dinamismo, energia, apoio científico, pela amizade e disponibilidade que sempre demonstrou. O tempo despendido na discussão e revisão do trabalho favoreceu a minha aprendizagem e enriqueceu-me como pessoa.

Obrigada a ambas por me terem permitido contactar com duas pessoas extraordinárias que modificaram e enriqueceram a minha vida.

A todos os meus queridos colegas e amigos do grupo de Educação Especial do Agrupamento Dr. Ferreira da Silva que comigo partilharam as suas histórias de vida de uma forma tão generosa dispondo do seu pouco tempo livre para me ajudarem nesta pesquisa.

À Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento Vertical Dr. Ferreira da Silva pelo apoio no fornecimento de dados e por toda a disponibilidade demonstrada.

Às funcionárias da secretaria, tesouraria e biblioteca da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti pelo seu profissionalismo e carinho demonstrado, que tudo fizeram para me apoiar e ajudar em todo este processo de investigação.

E por último às pessoas maravilhosas da minha família que me apoiaram incondicionalmente nos momentos mais difíceis. Este trabalho também é vosso porque todos contribuíram para a sua concretização. Muito, muito obrigada.

À minha mãe e ao meu pai pelo amor e apoio que sempre me deram. Obrigada mãe pelas comidinhas maravilhosas que tanto me deliciaram e que confecionaste com tanto carinho;

Ao meu marido pela ajuda e colaboração em todas as tarefas que teve de desempenhar fazendo-as de forma exemplar. Também pelo apoio, pelo incentivo nas horas mais difíceis e pelo grande amigo que é;

Ao meu querido filho Henrique que teve de esperar que eu terminasse este trabalho para me poder dedicar mais a ele. Pelas palavras tão doces de criança que me disseste quando estava mais desanimada. Obrigada filho, adoro-te.

À bebé Leonor, que trago dentro de mim e que estou ansiosa por conhecer e por dar miminhos, por me ter permitido concluir com tanta calma e serenidade mais um dos projetos da minha vida. Este estado em que me encontro contribui com toda a certeza para que a realização deste estudo fosse vivido de forma única, com uma maior sensibilidade e com todas as emoções à flor da pele.

INDICE

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 16 |
| FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... | 22 |
| CAPÍTULO I – PROFISSÃO – DIFERENTES PERSPETIVAS | 23 |
| 1- Conceito de profissão | 23 |
| 2- Perspetiva histórica da representação social de pertença..... | 29 |
| 3- Síntese..... | 31 |
| CAPÍTULO II - IDENTIDADES- UM CONCEITO PLURAL | 33 |
| 1- Identidade Individual | 34 |
| 2- Identidades coletivas..... | 36 |
| 3- Identidade Profissional..... | 40 |
| 4- Identidade Profissional Docente..... | 43 |
| 5- Síntese..... | 47 |
| CAPÍTULOIII- IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DO ENSINO ESPECIAL ... | 49 |
| 1- Professor e o Ato Educativo..... | 50 |
| 2- Ser Professor(a) do Ensino Especial | 52 |
| 3- Professor de Educação Especial e a (Re)Construção Identitária no Seu Contexto de Atuação Profissional..... | 56 |
| 4- Síntese..... | 60 |
| COMPONENTE EMPIRICA..... | 62 |
| CAPÍTULO I - DESENHO DO ESTUDO | 63 |
| 1- Enquadramento do Estudo | 63 |
| 2- Objetivos | 64 |
| 3- Questões..... | 65 |
| CAPÍTULO II - OPÇÕES METODOLÓGICAS | 66 |
| 1- Caraterização da Amostra | 66 |
| 1.1- Caraterização Contextual | 68 |
| 1.2- Caraterização dos Recursos Físicos e Humanos do Agrupamento | 70 |
| 1.3- Caraterização dos Entrevistados..... | 75 |
| 2- Procedimentos de Recolha de Dados..... | 76 |
| 3- Instrumentos: Entrevistas Através do Método Histórias de Vida..... | 78 |
| 4- Opções na Análise das Histórias de vida | 81 |
| CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..... | 83 |

| | |
|--|------------|
| 1- Análise Descritiva e Interpretativa dos Resultados Obtidos – A Voz dos Entrevistados..... | 83 |
| 1.1- Análise dos Resultados Obtidos na Categoria Profissão | 87 |
| 1.1.1- Escolha da profissão..... | 87 |
| 1.1.2.1- <i>O professor tradicional</i> | 93 |
| 1.1.2.2- <i>O professor atual</i> | 99 |
| 2.1- Análise dos Resultados obtidos na categoria identidades..... | 104 |
| 2.1.1- Vida Pessoal: desde a infância até à idade adulta..... | 104 |
| 2.1.2- Identidade Profissional como constructo pessoal e social | 112 |
| 2.1.3- Identidade Profissional e o grupo de professores de Educação Especial.... | 114 |
| 3.1- Análise dos Resultados Obtidos na categoria – Políticas Educativas..... | 116 |
| 3.1.1- Inadequação da política educativa | 116 |
| 3.1.2- O novo estatuto da carreira docente | 120 |
| 3.1.3- Instabilidade da profissão docente..... | 122 |
| 4.1 – Análise dos Resultados Obtidos na Categoria Formação | 124 |
| 4.1.1- Formação inicial | 124 |
| 4.1.3- Formação realizada na Educação Especial..... | 130 |
| 5.1- Análise dos resultados obtidos na categoria - Funções dos Professores..... | 134 |
| 5.1.1- Uma Profissão de Relação..... | 134 |
| 5.1.1.2- <i>Relação professor/pais/comunidade</i> | 136 |
| 5.1.1.4- <i>Relação professor/contexto de trabalho</i> | 141 |
| 5.1.2- Definição do professor como profissional | 142 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 149 |

ANEXOS

INDICE DE ANEXOS

ANEXO I - Guião da entrevista

ANEXO II - Entrevistas aos professores J, L, M e P

INDICE DE FIGURAS E QUADROS

FIGURA I - Concelho de Oliveira de Azeméis

FIGURA II - Distrito de Aveiro

FIGURA III - Conselho Geral do Agrupamento Dr. Ferreira da Silva

FIGURA IV - Direção do Agrupamento Dr. Ferreira da Silva

FIGURA V - Conselho Administrativo Agrupamento Dr. Ferreira da Silva

QUADRO I - Alunos matriculados no Agrupamento Dr. Ferreira da Silva no ano letivo 2009/10

QUADRO II - Alunos matriculados no Agrupamento Dr. Ferreira da Silva no ano letivo 2010/11

QUADRO III - Alunos com Necessidades Educativas Especiais

QUADRO IV - Pessoal docente em serviço no ano letivo 2009/10

QUADRO V - Pessoal docente em serviço no ano letivo 2010/11

QUADRO VI - Técnicos especializados, docentes do departamento do Ensino especial e orientação e apoio educativo em serviço nos anos letivos 2009/10 e 2010/11

QUADRO VII - Pessoal não docente em serviço no ano letivo 2009/10

QUADRO VIII - Pessoal não docente em serviço no ano letivo 2010/11

LISTA DE ABREVIATURAS

CEC - Council for Exceptional Children

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade

DGIDC - Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

EE - Educação Especial

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico

PEI - Plano Educativo Individual

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

INTRODUÇÃO

No âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Educação Especial, a investigação que pretendemos desenvolver tem como tema central a identidade profissional dos docentes de Educação Especial ao nível dos processos de construção dessa mesma identidade.

Começamos por salientar uma das razões mais importantes para a escolha do tema que consiste no facto de percebermos a construção identitária do professor do Ensino Especial, mesmo se existe uma identidade própria que o identifique como “categoria” diferente no grupo de professores em geral. É importante compreender que fatores interferem para a construção de características comuns relativamente ao docente que trabalha com crianças com NEE.

As várias transformações que se têm verificado nas sociedades modernas e, para nós em particular, em Portugal têm conduzido muitos sistemas educativos a repensar o papel do professor, tentando reajustar competências e repensar os processos de formação dos professores. Todas estas alterações sociais e pessoais que estão a ser vividas pela classe docente condicionam de forma acentuada os seus relacionamentos interpessoais no seio familiar e no local do trabalho levando-os a um constante desassossego, bem como a um questionamento das suas identidades.

Neste sentido, o estudo da problemática da identidade profissional docente tem toda a pertinência, numa altura em que esta está posta em causa, com a crescente desmotivação dos profissionais de educação, com a desvalorização social da profissão docente e com um futuro incerto pela frente.

É possível que mesmo diante de tantas contradições geradas pelas crises dos novos tempos, grande parte dos professores continuem a organizar-se para encontrar motivação no que fazem seja na criação de novos recursos cognitivos, novas estratégias práticas que lhes permitem a aquisição de mais e melhores aptidões, seja na paixão com a qual iniciaram o percurso, este nem sempre fácil.

Relativamente à paixão do professor pela sua profissão, dizem-nos Zehm e Kottler (1993, cit. Day, 2004, p. 107) que “os professores que se comprometem apaixonadamente são aqueles que amam de forma absoluta o que fazem, procurando constantemente formas mais eficazes de comunicar com as crianças, dominar o conteúdo e o método da sua profissão”.

Estes professores, porque ainda estão motivados pela paixão parecem sentir que têm uma missão pessoal a cumprir “(...) aprender o máximo que puderem acerca do mundo, dos outros e deles próprios – ajudando os outros a fazer o mesmo”. (Ibidem, p.107)

Também James – Wilson (2001, p.29) refere que “ (...) o modo como os professores formam a sua identidade profissional é influenciado tanto pela forma como se sentem consigo próprios como pelo que sentem em relação aos seus alunos. Esta identidade profissional ajuda-os a posicionarem-se ou a situarem-se em relação aos seus alunos e, ao mesmo tempo, a fazerem os ajustes apropriados e eficazes na sua prática e nas suas crenças e compromissos para com os mesmos.” Assim, Kelchtermans (1993, cit. Day, 2004) sugere que o *eu* profissional, tal como o *eu* pessoal, se desenvolve ao longo do tempo e é constituído por cinco partes inter-relacionadas: a) Autoimagem (a forma como os professores se descrevem através das suas histórias de carreira); b) Autoestima (a evolução do *eu* como professor, se é bom no que faz, ou então a forma

como é visto por si próprio ou pelos outros); c) Perceção da tarefa (a forma como os professores definem a sua profissão); d) Perspetiva futura (as expectativas dos professores no que diz respeito ao desenvolvimento futuro do seu trabalho).

A construção da Identidade não é um processo simplista nem acabado, tudo é colocado em causa podendo surgir uma crise na identidade profissional, que se manifesta com atitudes de resistência à mudança e de oposição ao sistema educativo, como por exemplo aconteceu relativamente ao modelo de avaliação docente que foi fortemente criticado e contestado pela maioria dos professores, assim como a precariedade laboral da qual são alvo os professores contratados, transparecendo a imagem de professores menos capazes.

Esta fase é propícia a um período de reflexão, de análise pessoal e profissional e de começarmos a pensar concreta e objetivamente nos processos que contribuíram para a construção da nossa identidade profissional. Por conseguinte, a formação que temos não chega, conseqüentemente torna-se necessário alterar e reciclar a nossa identidade profissional num novo contexto educativo.

O professor de hoje é o resultado de um passado recheado de histórias e aquisições. É neste sentido que iremos equacionar o significado e os problemas atuais da profissão docente, apresentando como conceitos chave do nosso estudo – profissão e identidade.

Assim, o nosso projeto divide-se em duas partes. Na primeira procederemos à revisão da literatura e na segunda à apresentação da componente empírica. Cada uma destas partes apresenta-se dividida em capítulos e subcapítulos.

No que se refere à primeira faremos um enquadramento teórico do tema em estudo, onde definiremos dois conceitos fundamentais: profissão e identidade. Inserido

na primeira parte surge o capítulo I, onde iremos abordar diferentes perspetivas do conceito de profissão com o objetivo de darmos a conhecer os vários e diferentes estudos existentes, quer pelas abordagens funcionalistas quer pelas abordagens interacionistas. Faremos ainda uma breve contextualização sócio histórica da profissão de professor. Uma vez que o estudo da nossa problemática se prende também com os acontecimentos passados que marcaram a transformação e evolução deste grupo de professores. Assim, não podemos avançar sem estudarmos o processo histórico do que se entende por profissão e por profissão docente mais especificamente.

No capítulo II iremos apresentar a identidade como um conceito plural, ou seja, existem várias identidades que se completam, conjugam e interagem entre o indivíduo e o profissional. Se refletirmos sobre as relações humanas percebemos que centrando-nos na atividade docente, se estabelecem diferentes tipos de relações: sociais, coletivas, culturais, económicas...

Por isso é que estas se apresentam tão importantes para o grupo profissional, porque o grupo é constituído por indivíduos que se relacionam publicamente, coletivamente e socialmente. Assim, na literatura estudada escolhemos as abordagens sociológicas porque a identidade profissional dos professores advém de um longo processo de socialização. A identidade vai-se construindo e modificando ao longo da vida de cada professor de mãos dadas com o seu percurso profissional.

De seguida, no Capítulo III vamos centrar-nos na identidade profissional dos professores de Educação Especial, tentando perceber o seu papel nos dias de hoje, as suas angústias, dúvidas e desmotivações. Compreender de que maneira a formação pode apresentar-se como uma mais-valia para a construção de uma identidade profissional docente.

Os professores do Ensino Especial estão a viver num contexto de alterações sociopolíticas e educativas, as quais se manifestam através da indefinição do papel do professor, no desânimo docente, em políticas educativas desadequadas sobretudo no que se refere a uma crescente burocracia, a reuniões fora de horas e a uma instabilidade nas colocações dos docentes resultando num corpo profissional cada vez mais fragilizado e exercendo as suas funções a prazo.

No contexto escolar as relações entre colegas estão a degradar-se cada vez mais, facto que parece resultado da insatisfação vivida face ao novo modelo de avaliação docente, o qual transportou para dentro da escola uma competição desmedida, a existência de um elevado número de conflitos, um mau estar entre os colegas, resultando numa divisão entre pares.

A relação professor aluno também foi alterada, o professor deixa de ser visto como alguém que tem autoridade respeitada e passa a ocupar quase uma posição de igual para igual. Tem-se vindo gradualmente a perder o respeito dos alunos e dos pais que se acham plenos de todos os direitos sobre o professor, exigindo deste tarefas que se prolongam para lá da sala de aula.

No que se refere à formação inicial e contínua deve ser pensada no sentido da mudança, tendo como referencial as necessidades de formação do grupo de docentes. Apresentamos ainda alguns trabalhos científicos realizados nesta área onde iremos expor algumas linhas orientadoras que estes investigadores nos deixaram no sentido de nos ajudar a encontrar respostas para a nossa questão inicial.

Na segunda parte – parte empírica – seleccionamos o Capítulo I onde vamos apresentar o desenho do estudo, ou seja, serão explicitados todos os procedimentos tomados no âmbito desta investigação, sendo apresentados os objetivos que se

relacionam diretamente com a nossa questão de partida, assim como outras perguntas que foram surgindo e que consideramos pertinente colocá-las.

No Capítulo II depois de apresentada a questão de partida e de traçados os objetivos revelamos as opções metodológicas a utilizar na pesquisa. Neste sentido, procederemos à caracterização da nossa amostra, no que diz respeito à seleção dos entrevistados, à caracterização dos recursos físicos e humanos do Agrupamento a que pertencem e vamos explicitar como foi efetuada a recolha dos dados. Aqui optamos pela utilização de uma metodologia qualitativa, usando como recurso as entrevistas semiestruturadas através do método de Histórias de Vida. Iremos recorrer à análise de conteúdo para procedermos ao tratamento desses dados.

No terceiro e último Capítulo serão relatadas e sintetizadas as vivências dos nossos entrevistados, agrupadas por diferentes categorias (profissão, políticas educativas, formação e funções dos professores) dando voz aos professores que aqui contaram as suas histórias de vida. Finalmente, apresentaremos os resultados obtidos com esta investigação.

Concluimos a nossa tese elaborando algumas reflexões finais, nomeadamente, procurando evidenciar os pontos que consideramos de maior relevância nesta investigação, assim como apresentando diferentes perspetivas relativas à construção da identidade profissional dos professores do Ensino Especial.

Por último gostaríamos de acrescentar que com a realização deste projeto pretendemos compreender-nos melhor neste processo contínuo de reconstrução da nossa identidade profissional docente, mas também dar conta dos fatores que influenciam e interferem na nossa construção identitária.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO I – PROFISSÃO – DIFERENTES PERSPETIVAS

Neste capítulo iremos abordar o conceito de profissão, debruçando-nos mais especificamente sobre a profissão docente. Procederemos à apresentação de diferentes abordagens dos vários autores para que haja um encadeamento lógico de pensamentos e para que consigamos compreender toda a problemática subjacente ao tema central desta investigação. Falaremos ainda da história e da importância que a representação social de pertença a uma determinada profissão apresenta para o indivíduo. Outros conceitos irão sendo abordados com o objetivo de contribuírem para uma maior clarificação de ideias, tais como, o emprego e o trabalho.

1- CONCEITO DE PROFISSÃO

O uso frequente do conceito de profissão evidencia uma aparente familiaridade e uma facilidade na sua apreensão. No entanto, quando refletimos sobre ele, tornam-se relevantes algumas dificuldades conceituais e ambiguidades na sua precisão terminológica. É de realçar, que este conceito envolve um conjunto de fatores complexos e por vezes antagónicos. Podemos, numa primeira fase, atender ao conceito de profissão dentro de uma perspetiva funcional através do conjunto de funções, conhecimentos e competências que possibilitam a execução de determinada tarefa (Santos, 2011).

Para o funcionalismo, uma profissão é, fundamentalmente um grupo relativamente uniforme onde os seus elementos partilham identidades, valores,

definição de papéis e de interesses. No entanto, dentro desta abordagem evidenciam-se diferentes pontos de vista defendidos por vários autores.

Para Durkheim (1960, cit. Santos, 2011) os grupos profissionais conjugam todas as atividades económicas e todas as categorias de trabalhadores (patrões, independentes, assalariados). Já para Carr-Saunders (1934 in Rodrigues, 2002), as profissões diferenciam-se das ocupações e são direcionadas a todos os trabalhadores especializados, organizados em associações reconhecidas juridicamente. Goode (1957) refere que as profissões são formadas por um conjunto de elementos pertencentes a um grupo que comungam de uma mesma identidade, valores, linguagem e de um estatuto próprio para toda a vida; possuem o poder de controlar-se a si e aos seus membros, sobre a escolha e entrada de novos membros, assim como acerca da formação pretendida. Parsons (2010) afirma que as profissões precisam de obedecer ao modelo liberal dominante nas quais se diferenciam como organismos autónomos da administração (governo) e das empresas comuns (ocupações).

Assim, a abordagem funcionalista segundo Rodrigues (1997) assenta em três princípios básicos explicativos do conceito de profissão: o estatuto profissional originário do saber científico e prático e do ideal de serviço, constituídos por comunidades formadas em volta do mesmo corpo de saber, dos mesmos valores e ética de serviço; o reconhecimento social e as instituições profissionais como solução para as necessidades sociais.

Ainda Merton (1982) introduz novos conceitos à teoria funcionalista ao referir que o que diferencia as profissões das ocupações é o ato do altruísmo, concretizado pelo método de gratificações, cuja singularidade reside em conjugar o “dever” com o “ter” –

o prestígio, o apreço, os benefícios e o poder, repartidos de acordo com a execução das expectativas normativas relacionadas com o papel.

Por outro lado, do ponto de vista das teorias interacionistas e segundo Hughes (1971), as profissões são apenas ocupações que são titulares de cargos honoríficos. O modelo profissional é o resultado de uma imagem que as profissões transmitem delas próprias, ou seja uma parte do *aparatus* das sociedades (Rodrigues, 1997). Já para Dubar & Tripier (1998), estas teorias apresentam uma dupla visão na abordagem da profissão: biografia e interação, o que requer que todas as atividades laborais devam ser estudadas na sua complexidade e nas relações dinâmicas que mantêm entre si como sistemas independentes e como conjuntos de atores sociais onde os processos subjetivos de interação social atingem uma relevância crucial.

Neste sentido, Dubar (2000) define o grupo profissional como possuidor de uma autêntica identidade coletiva. Para que uma identidade profissional exista e se propague é necessário que o trabalhador esteja na sociedade, não como um mero vigilante, mas como um protagonista num plano de atuação real que se produz frequentemente. Esta área profissional justifica, no entender do autor, os grupos profissionais não apenas face aos empregadores, mas igualmente junto ao Estado e aos consumidores.

Mais tarde, após o debate contínuo, entre as abordagens interacionistas e as abordagens funcionalistas da profissão, passa-se progressivamente para novas abordagens sociológicas. Estas novas perspetivas apresentam uma visão das profissões como sujeitos coletivos do universo económico que são concretizadas em torno do mercado de trabalho e instituem uma revisão das suas próprias atividades. Os conceitos-chave pertencentes a estas normas relacionam-se, em níveis mais ou menos distintos, com monopólio económico, fecho social e legitimidade política. Assim sendo, os

grupos profissionais não são, exclusivamente, instituições económicas, mas também, grupos estatutários que herdaram ou se munem de recursos culturais para consagrar a sua visão do mundo (Santos, 2011).

Johnson (1972) é o primeiro autor a falar da importância de fixar o estudo das profissões nas relações do poder. Na sua perspectiva, as profissões são a consequência da repartição geral do trabalho, em que, numa qualquer sociedade de conhecimentos ocupacionais especializados, a produção ou criação de serviços ou bens gera uma relação de sujeição social e económica, principalmente no que se refere a funções globais do capital, da produção de lucros e da reprodução de relações sociais que garantem a manutenção do modo de produção capitalista. Esta visão amplia a investigação do processo de profissionalização para as interações realizadas com o tecido social, a estrutura de classes e, sobretudo, com o Estado. (Santos, 2011).

Numa abordagem sociológica o conceito de Profissão constitui o que podemos designar por um constructo (Oberg, 1984, cit. Zabalza, 1994) ou seja uma abstração, dada a dificuldade em caracterizar os seus atributos. Através dos constructos, os quais se organizam em sistemas de noções e concepções que interatuam entre si, o professor tem oportunidade de explicar, interpretar, ordenar e prever a realidade. É com base nestes constructos que organiza a sua vida diária, ou seja, que lhe é possível antecipar o que lhe vai acontecendo e toma as suas decisões instrutivas (tanto pré-ativas como interativas).

Por outro lado, estes apresentam-se como realidades flexíveis, dinâmicas e provisionais ou seja, o professor é um construtivista que incessantemente cria, produz e comprova a sua teoria particular do mundo (Clark, 1985).

Até meados dos anos sessenta, como escreveu Gilles Ferry (1991), a atividade do professor tinha como referência o modelo do bom professor. Este desempenhava uma função social transcendente, era uma verdadeira referência moral e política, não apenas porque era considerado como um cidadão exemplar, mas também porque era visto como um sacerdote ao serviço do saber. A sua vida confundia-se com a sua missão. A imagem profissional do professor, política e socialmente construída tem-se alterado nos últimos tempos.

Ser professor nunca foi fácil. Durante séculos o professor foi visto como um protótipo de virtudes, e mais recentemente como um especialista apto a alterar os procedimentos e ações de toda a espécie de educandos. Uma profissão impossível, como afirmava Freud (1989).

A verdade é que a forma como o professor era visto em princípios dos anos oitenta era tudo menos desinteressada ou descomprometida com habilidades de poder. Pelo contrário, os professores alentavam ligação política, isso mesmo o revelou António Teodoro (2007). As Ciências da Educação não demoraram a encontrar as lutas internas que existiam nas escolas, onde os ganhos de uns significavam perda para outros.

No âmbito dos estudos realizados com professores e segundo Nóvoa (1999), a crise de identidade profissional e o mal-estar docente são um problema atual que tem suscitado múltiplas investigações em diversos países. Este problema afeta muitos docentes e traz várias implicações negativas, nomeadamente sobre a qualidade de ensino, pelo que convém ser investigado no sentido de serem encontradas possíveis perspetivas ou hipóteses de intervenção que possam contribuir para a sua prevenção e resolução, conduzindo ao bem-estar docente.

A desorientação provocada pelas pressões sociais, para assumir papéis cada vez mais alargados e complexos é suscetível de provocar nos profissionais uma crise de identidade. É neste contexto de instabilidade que emerge um novo discurso sobre os professores, onde estes são encarados acima de tudo como profissionais empenhados na defesa do profissionalismo da sua classe.

O profissionalismo passa a ser a nova poção mágica com a qual se irá solucionar a questão do insucesso escolar, mas para isso haverá que dar aos professores novos direitos e oportunidades para decidirem sobre o que melhor se adequa aos seus alunos.

O discurso do profissionalismo está hoje largamente divulgado, sendo cada vez mais evidente que é sobre ele que se irá construir o novo ideal para a profissão docente. Mais profissionalismo significa no novo discurso, maior sucesso das escolas, o que se traduzirá em maior desenvolvimento social e económico.

O profissionalismo, esconde para muitos analistas (Gyarmati, 1995, Chapoulie, 1973 e Roth, 1974, cit. Rodrigues, 1997) a nova estratégia de mobilidade social ascendente dos professores, com a qual pretendem conseguir um melhor *status* e mais poder. A consequência deste movimento tem sido o seu progressivo distanciamento das lutas sindicais, a mobilização dos seus conflitos laborais para o domínio do exercício profissional, assim como a crescente exigência dum autonomia completa face ao Estado e aos seus mecanismos de controlo, em nome dum melhor eficiência do sistema.

Philippe Perrenoud (1999), mostrou todavia que não havia qualquer contradição de interesses a respeito do profissionalismo, entre o Estado e os professores, é de comum interesse que este se desenvolva. A crescente complexidade e diversidade das

atuais sociedades, exige da parte dos professores uma mais ampla preparação profissional e maior autonomia para enfrentarem gravíssimos problemas.

2- PERSPETIVA HISTÓRICA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE PERTENÇA

Embora as profissões remontem ao século XVII ou, em alguns casos, a tempos mais antigos, a primeira tentativa de organizar o estudo sobre as profissões iniciou-se no século XX. Este facto evidencia, em parte, a importância gradual que as ciências sociais significaram neste século (Abbot, 1998), e o resultado de um conjunto de alterações estruturais (tendo em conta o modelo produtivo e económico mundial) e relacionais (entre o indivíduo e a sua área profissional) (Rodrigues, 2002).

Grande parte dos autores (Dubar & Tripier, 1998; Abbot, 1998; Macdonald, 1995; Rodrigues, M., 2002; Freidson, 1986; entre outros) aponta historicamente, dois grandes períodos referentes ao conceito de profissão: o primeiro, anterior à década de 70 do século XX, dominado pelas abordagens funcionalistas e um segundo, posterior, marcado pelo aparecimento de uma pluralidade de teorias. Contudo, o facto de terem existido dois períodos não implica uniformidade concetual em cada um deles. Existe, em cada um, uma multidimensionalidade teórica que torna difícil definir, com rigor, um conceito claro de profissão, assim como as suas características e propriedades funcionais (Santos, 2011).

No seu trabalho, Flexner (1915) enunciou seis características comuns a todas as profissões no contexto dos Estados Unidos da América, em primeiro lugar que estas trabalham com registos intelectuais relacionados a uma grande responsabilidade própria, a sua essência material é oriunda da ciência e do conhecimento teórico, na

prática terá como objetivos ser socialmente útil e com uma grande aplicabilidade, o seu ensino deverá ser lecionado e desenvolvido tendo em conta um modelo formal, as profissões manifestam tendência para se autorregularem e constituírem em associações. Para finalizar o autor acrescenta que as profissões e os elementos que a constituem devem ter como fim um caráter altruísta assente na moral. A partir destas particularidades da profissão somente o Direito ou a Medicina conseguiram agrupar normas fundamentais para serem denominados como profissões, sendo este tipo de pensamento tipicamente funcionalista, aliás, teoria vigente na época (Chapoulie, 1973).

No que se refere ao aparecimento da profissão de docente em Portugal, remonta ao século XVIII com a definição de regras uniformes de seleção e nomeação dos professores. A partir desta altura não é permitido ensinar sem uma licença ou autorização do Estado, a qual é concedida na sequência de um exame que pode ser requerido pelos indivíduos que preencham um certo número de condições (habilitações, idade, comportamento moral, etc.). Este documento constitui um verdadeiro suporte legal ao exercício da atividade docente. A criação desta licença (ou autorização) é um marco decisivo do processo de profissionalização desta atividade. Constitui ainda uma espécie de aceitação do Estado aos grupos docentes, que adquirem por esta via uma legitimação oficial da sua profissão (Nóvoa, 1995).

Após os anos 60 vão surgindo progressivamente novas abordagens sociológicas do conceito de profissão, nomeadamente a de Larson (1977) e com a qual concordamos, que no seu livro “The rise of Professionalism”, identifica quatro ideias chave sobre o fenómeno da profissionalização. Em primeiro lugar, defende que as profissões são associações sociais em disputa umas com as outras na situação social onde se deparam, que cada grupo pode seguir benefícios económicos mas pode, identicamente, ter outras

razões para a sua atividade coletiva, cada profissão tem uma posição no sistema de classes, uma vez que as suas oportunidades provêm do seu saber e qualificação e que a posição de classe é motivada pelos traços estruturais da sociedade industrial, no entanto, a ação dos seus elementos é sempre expressiva e pode ser usada como uma habilidade social.

Desta forma, verificamos que ao debruçarmo-nos sobre o conceito de profissão, que aparentemente nos surge como simples e familiar, se torna complexo, dada a existência de diversas doutrinas sociais, assim como, aos contextos socioeconómicos donde emerge o processo de profissionalização.

3- SÍNTESE

Na sequência do que acabamos de referir não existe um modelo universal do que deve ser uma profissão, uma vez que a sua resolução prende-se com a pesquisa de diferentes variáveis conjunturais (em termos de contexto), variáveis estruturais (em termos dos componentes que compõem uma profissão) e variáveis teóricas e metodológicas (no que se refere às correntes teóricas predominantes). A multiplicidade de organizações, a variedade de crenças e perspetivas teóricas, a diversidade de influências políticas e sociais conduz a uma pluralidade de estudos e conceitos que se revelam fundamentais para a caracterização do que é a profissão (Santos, 2011).

É de salientar o contributo da escola funcionalista, para a qual o conceito de profissão se revela como um conjunto de funções, conhecimentos e competências que possibilitam a realização de determinada tarefa (Santos, 2011), no entanto, dentro desta evidenciaram-se diferentes pontos de vista defendidos por vários autores, entre os quais: Durkheim (1960), Carr-Saunders (1934), Goode (1957), Parsons (2010), entre outros.

Também a escola interacionista dignamente representada por autores como Dubar & Tripier (1998) e Hughes (1971), deu um importante contributo para a clarificação do conceito de profissão no que se refere aos aspetos relacionados com a diversidade e o conflito na compreensão do conceito da mesma, assim como conhecimentos, valores inerentes aos subgrupos profissionais que possuem orientações técnicas e projetos profissionais diferenciados contextualizadas tanto ao nível organizacional como ao nível biográfico ou, ainda ao nível formativo.

Após os anos sessenta do século passado emerge um movimento crítico relativamente às teorias funcionalistas e o debate entre funcionalistas e interacionistas conduzem a novas abordagens sociológicas, tendo em conta a crescente influência na sociologia das profissões das teorias Weberianas e Neomarxistas (Santos, 2011) e o contexto histórico e económico da época, apresentando uma maior inovação tecnológica e maior competitividade nos mercados de trabalho. Assim sendo, nesta perspetiva as profissões são consideradas como protagonistas coletivos do mundo económico, as quais se mobilizam no mercado do trabalho e controlam as suas próprias atividades.

Estes estudos relacionados com a profissão iniciaram-se no século XX, sendo que, como nos diz Rodrigues (2002), existiram dois grandes períodos anteriores à década de setenta, o primeiro dominado pelas abordagens funcionalistas e um segundo marcado pelo aparecimento de diferentes teorias. Em Portugal o aparecimento da profissão docente remonta ao século XVIII com a definição de regras para a nomeação de professores. É a partir dessa altura que não é permitido lecionar sem uma licença do estado e que se dá a aceitação do estado face à profissão docente (Nóvoa, 1995).

Todas estas perspetivas contribuíram para dar um maior sentido ao conceito de profissão que se foi reconstruindo ao longo dos tempos assim como as histórias de vida

e os percursos profissionais dos indivíduos que se apresentam em permanente relação dialética com a sua identidade e com o ciclo de vida profissional. Todas estas variáveis contribuem para a reconstrução de identidades.

CAPÍTULO II - IDENTIDADES- UM CONCEITO PLURAL

“Como é que as múltiplas identidades são mobilizadas nas situações de trabalho e como são elas construídas pelos indivíduos? Como é que os grupos no meio de um mesmo colectivo profissional se diferenciam?”

Blin (1997, p. 24)

Nesta parte do nosso estudo e face aos diversos trabalhos e alguns pensamentos contraditórios existentes sobre o processo de construção identitária, posicionamo-nos num primeiro momento pela enunciação de alguns dos movimentos teóricos que consideramos de maior relevância, os quais questionam a passagem concetual do individual para o coletivo para, num segundo momento, mais sistematizado, refletirmos fundamentalmente sobre a identidade profissional e especificamente sobre a identidade profissional docente. Esta identidade profissional docente para além de atender aos mecanismos de identidade individual, atende também a uma identidade social, à identidade atribuída ao grupo, apresentando-se assim como um conceito plural, não só do ponto de vista epistemológico mas também do ponto de vista empírico onde a variedade de trabalhos e de autores que analisam as questões identitárias da profissão são paradigmáticos (Santos 2011).

1- IDENTIDADE INDIVIDUAL

Para responder à questão principal “Quem sou eu?” surgiram ao longo da história diferentes teorias, a maioria das quais com um elevado sentido religioso ou místico que divulgaram a existência de um princípio de ordem superior que regularia o funcionamento do ser humano. Este dualismo é descrito na obra de Burns (1979). Foi contudo, a partir do pensamento de Cooley (1902) e Mead (1934) que se conseguiram respostas para a questão inicial da experiência pessoal, principalmente através do crescimento, no âmbito das disciplinas de Psicologia e Psicologia Social, do estudo aprofundado do “auto-conceito”. “A ideia geral é que o indivíduo constrói o seu auto-conceito através das suas percepções sobre a forma como os outros significativos o veem. De acordo com este processo, os outros significativos comunicam-nos as suas opiniões e alteram a forma como nós nos encaramos” (Santos, 1999, p. 40).

O processo de construção de identidade pessoal evidencia-se, assim, visto com um locus de influência psico e sociocultural, que aceita e conjuga as diferentes mensagens que lhe são transmitidas por contextos diferentes (Taifel, 1978).

Segundo Guiddens (1997) a identidade impõe um método reflexivo do sujeito no que se refere à sua biografia e requiere um prolongamento no tempo e congruência no seguimento da sua narrativa histórica pela qual a pessoa é responsável. Para este autor, a identidade é, simultaneamente, forte e débil. Débil porque a biografia que o indivíduo conserva, reflexivamente, em mente, é simplesmente uma história entre muitas outras histórias possíveis que eram passíveis de serem narradas e integradas de outra forma. Forte, tendo em conta que o sentimento de identidade é, muitas vezes, conservado de

forma cautelosa, apto a persistir a tensões e mudanças nos meios sociais em que o sujeito se movimenta.

A construção da identidade pessoal afigura-se ajustada, identicamente pelas instituições da modernidade, tendo em consideração que o contexto de interações é um componente significativo nas histórias das pessoas. “O contexto, neste sentido, não inclui, somente, o ambiente físico mas, sobretudo, as características dos sujeitos, a sua comunicação, bem como a ordem temporal dos factos sociais que concorrem nesta estrutura.” (Santos, 2011, p.49).

Nas relações sociais, cada pessoa parece relacionar-se de um modo múltiplo, assumindo assim, papéis distintos. Também os contextos de interação social evidenciam diferentes contornos de acordo com os agentes que nele atuam, com a ordem temporal e com as relações sociais instituídas (Santos 2001). A identidade apresenta-se assim, como um elemento fundamental da subjetividade e da sociedade, construindo-se e sendo constantemente alterada por via dos processos e relações sociais. As identidades são singulares ao sujeito e produzidas a partir de interações do indivíduo, da consciência e da estrutura social à qual pertence, sendo a “identidade um fenómeno que deriva da dialética entre um indivíduo e a sociedade” (Berger & Luckmann 1985, p.230). Este procedimento surge desde cedo quando o indivíduo aceita papéis e atividades das outras pessoas que se lhe evidenciam importantes, obtendo sua identidade subjetiva, ou seja, a identidade conserva-se, altera-se e remodela-se numa dialética entre o “eu/outros” (Mogone, 2001, p.16).

De acordo com Vianna (1999) a identidade pode ser definida essencialmente como algo subjetivo, sendo a identidade “o conjunto de representações do eu pela qual o sujeito comprova que é sempre igual a si mesmo e diferente dos outros” (Ibidem, p.51).

Poder-se-á dizer que a identidade individual não é algo estático, é sim um processo em constante reconstrução, fornecendo relações entre a experiência individual e a vida social havendo concordância em torno da definição do termo identidade e ainda em relação ao processo de construção da mesma. Segundo Mogone (2001), para autores como Goffman, Berger & Luckmann, Kaufmann, Dubar e Ciampa (1985), a identidade pode definir-se como um procedimento de renovação e diversidade, onde os papéis sociais adotados se vão produzindo em consonância com os contextos sociais, podem ser ajustados entre os intervenientes envolvidos no plano de reconhecimento, mas não são, de forma alguma, um atributo estático ou finalizado. Os mesmos autores afirmam ainda que a aquisição da identidade se configura como um processo inacabado e contínuo que vai sofrendo mudanças através dos tempos. Considerando as afirmações de Vianna (1999) e de Pimenta (1997), pode concluir-se que a identidade não se constrói apenas no campo individual, mas também no coletivo.

2- IDENTIDADES COLETIVAS

Claude Dubar (2005) entre outros, reconhece que a construção da **identidade coletiva** pode obedecer também a trajetórias individuais, isto é, existe uma interligação entre ambas, sendo a identidade social construída pela narrativa dos indivíduos. A identidade coletiva não é consequência direta da individual, mas sim uma identidade que possui outro “sistema de relações ao qual os atores se referem e em relação ao qual tomam referimento” (Vianna, 1999, p.52). Entretanto, existem aspetos da identidade individual que influenciam a coletiva, sendo elas: a subjetividade, a pluralidade, a tensão entre mudança e inalterabilidade (Ibidem).

Em consonância com diversos autores Vianna (1999) descreve a construção da identidade coletiva como um processo que se alicerça na identidade individual, onde o eu e o futuro é um tanto o quanto diminuído e ressaltando apenas algumas preferências a uma certa continuidade individual.

Obviamente que a personalidade influencia o comportamento, mas coletivamente são as ações de um grupo e não apenas o indivíduo em si, as responsáveis pela identidade. A identidade coletiva caracteriza-se em primeiro lugar pela tensão entre permanência e transformação. Essa identidade é realizada por muitos indivíduos que interagem, constroem e negociam sistematicamente as relações que os ligam uns aos outros.

Piaget (1984) fala-nos do processo de socialização da criança de uma forma construtivista, ou seja, observa-se a existência de um jogo dinâmico, uma construção sempre ativa e interativa de novas regras de jogo de acordo com o período de individualização da criança e de acordo com as trocas sociais que esta vai experienciando à medida que a sua participação aumenta na vida social. A socialização evidencia-se assim mais espontânea.

Nesta perspectiva, a socialização pode ser caracterizada como um processo descontínuo de edificação coletiva de condutas sociais que apresentam três dimensões complementares: a) o caráter cognitivo, concretizando-se em regras; b) o caráter afetivo, manifestando-se em valores; c) o caráter expressivo, representando-se em significados (Dubar, 1997). Esta proximidade com o pensamento de Piaget, baseia-se na interação entre estruturas mentais e estruturas sociais. Ou seja, entre a socialização entendida como construção de formas de organização das atividades e a socialização concebida como modo de desenvolvimento dos indivíduos (Santos, 2011).

Os aparelhos de socialização primária (família, escola, ...) interagem com os aparelhos de socialização secundária (organizações, profissões) despoletando crises de legitimidade (Dubar, 1997). As crises de legitimidade podem ser crises de crescimento e tornarem-se determinantes para uma mudança social que segundo os construtivistas pode ser compreendida como a construção de um mundo específico e de uma identidade especializada não coincidente com a reprodução social.

A construção da identidade social não pode, segundo esta perspectiva, ser estudada fora do mundo organizacional e das instituições onde as competências e as configurações profissionais ocupam um lugar fulcral.

Craib (1998), no que se refere à construção social da identidade, prefere utilizar o termo “self”, uma vez que este acrescenta muitos outros elementos, como sujeito, subjetividade, agente, ação e identidade. Para este autor a identidade apresenta-se como um elemento interno ao “self”, mas largamente ligado ao conceito de experiência. O aspeto “social” da identidade é distinguido pelo mesmo autor como reducionista.

A identidade social enquanto procedimento é um acerto contínuo com os que nos rodeiam, resultado de acordos e desacordos numa renovação aberta e que compõe os nossos relacionamentos com os outros. No entanto, não tem em linha de conta a origem, a identidade, a marca pessoal que retrata a individualidade do sujeito, sendo como tal passageira, pode ir e vir, conservando-se, no entanto, a identidade individual que é a base onde todas as identidades sociais se fixam (Craib, *idem*).

Considerando ainda os argumentos do mesmo autor, parece-nos que ele mostra uma imagem demasiado dividida e simplificada do processo de construção identitária, remetendo para a sua inalterabilidade ao longo do percurso de vida do indivíduo e desresponsabilizando-o de reconstruções e negociações identitárias. No entanto,

pensamos que é no mundo social que a nossa identidade se organiza e se mantém (Ibidem).

A perda de determinada identidade social, como por exemplo a identidade profissional (ser professora e assistente social), terá consequências irremediáveis em termos do que pensamos de nós e dos outros, dificultando a construção de uma nova história de vida, novas relações sociais e influenciando a base da nossa individualidade. Obrigatoriamente, algumas características permanecerão, mas outras emergirão e outras, ainda, desaparecerão para sempre. “O “eu” que me era conhecido até então desapareceria e daria lugar a um outro” (Santos, 2011, p.45). Concordamos com Dubar (1997) quando este afirma que a identidade é um processo socialmente construído e um processo simultaneamente inacabado.

Na sua formação, a identidade social determina a existência de dois processos simultaneamente: a) o processo de **assimilação - acomodação** que sendo essencialmente um procedimento de transformação possibilita a impregnação de novos elementos (atitudes, crenças, valores, comportamentos, etc.) no sujeito, agregando renovados recursos e regulando a edificação identitária e, b) o processo de **avaliação** admite munir de sentido a integração dos novos componentes na organização do sujeito (Breakwell, 1992).

Estes pressupostos podem levar a três conclusões: “(i) as avaliações realizadas pelos outros significativos afetam as avaliações percebidas; (ii) essas avaliações percebidas afetam as autoavaliações e, (iii) as avaliações que os outros fazem, afetam indiretamente as autoavaliações” (Felson, 1993, p.45).

A identidade social, no entender de Dubar (2000) e de Blin (1997) caracteriza-se por uma maior privação em termos de acomodação do outro, enquanto sujeito singular,

apontando mais diretamente, para a importância das dinâmicas sociais e da preponderância dos diversos contextos sociais, a que não estão indiferentes os grupos de pertença e de referência, na categorização social em termos de perfis identitários que permitem, em última instância, não só a singularidade do indivíduo mas, também, a sua inclusão num grupo social específico.

Também Camilieri *et all.* (1999) consideram que os indivíduos e os grupos encerram algumas capacidades de ação (isto é, possuem planos identitários) que lhes possibilitam escolher o seu grupo de pertença e o seu grupo de referência e resolver as clivagens e os conflitos, por vezes existentes, face às discrepâncias institucionais e grupais resultantes da presença de modelos de referência antagónicos.

A construção do processo identitário espelha-se, deste modo, na interação social e cultural (Lipianski, 1998, cit. Santos 2011) e como tal deriva do processo de socialização dos indivíduos através das diferentes vivências sociais e biográficas que experienciam. Estes pensamentos remetem-nos para a reconstrução da identidade profissional que deverá ter em linha de conta a multiplicidade de identidades existentes e as quais muito irão contribuir, no ponto seguinte, para ajudarem a definir e clarificar identidade profissional.

3- IDENTIDADE PROFISSIONAL

A construção de perfis identitários (ou formas identitárias, ou ainda configurações identitárias) é estudada por diversos autores que se têm debruçado sobre a questão da identidade profissional (Sainsaulieu, 1977; Dubar, 2000; Blin, 1997; Rosa, 1998; Doise, 1983; entre outros).

Para Lopes (2001) a identidade profissional é uma identidade social particular (entre outras identidades sociais da pessoa), particularidade que decorre do lugar das profissões e do trabalho no conjunto social e, mais especificamente, do lugar de uma certa profissão e de um certo trabalho na estrutura da identidade pessoal e no estilo de vida do ator.

Em Dubar (1995), as identidades profissionais são identidades “especializadas”, ou seja, respeitantes a mundos institucionais especializados ligados a saberes específicos e a papéis mais ou menos ligados com a divisão social do trabalho. Dubar (1998) enuncia ainda formas identitárias profissionais que apresentam três dimensões de análise, distinguindo primeiramente, assim como Blin (1997), a noção de identidade coletiva e da identidade individual. Essas três dimensões apresentam-se da seguinte forma: o mundo vivido do trabalho; a trajetória socioprofissional e a formação. Cada configuração resulta de uma dupla transação (sobretudo no campo profissional) e, por outro lado, entre o indivíduo e o seu passado. A este respeito Blin (1997, pág. 24) coloca as seguintes questões: “Como é que as múltiplas identidades são mobilizadas nas situações de trabalho e como são elas construídas pelos indivíduos? Como é que os grupos no meio de um colectivo profissional se diferenciam?”. No seu entender, a resposta a estes assuntos explica-se pela visibilidade social que permite o reconhecimento identitário pelo mesmo ou outros grupos profissionais.

O sistema da ação profissional apoia-se na presença de um referencial comum no plano profissional, facultando ao trabalhador dispor de um conjunto de instruções, de um campo representativo que lhe permita, pelos conteúdos que nele existem, encaminhar a sua atividade. Este denominador é comum e compartilhado, de forma declarada e contida, por um misto de elementos que correspondem ao mesmo contexto

profissional e centram-se neste para comunicar, trocar informações, identificar e atuar (Blin, 1997). A cultura profissional estabelece-se assim, numa norma interna criada através da interação social entre todos os agentes do campo profissional, possibilitando-lhes gerar uma identidade própria ao seu conjunto profissional (Santos, 2011).

Por seu turno, Dubar (2000) adianta que o grupo profissional é detentor de uma autêntica identidade coletiva. Existe como um ator social concreto produzido num sistema de ação real que se inventa e reinventa constantemente de acordo com as condicionantes históricas e culturais.

Segundo Sainsaulieu (1977, p. 299) para que o processo de adaptação do modelo identitário presente no trabalho possa ser ampliado pelo sujeito, são fundamentais três situações: “(a) uma **condição afectiva** (identificamo-nos mais com o modelo que nos é mais gratificante); (b) uma **condição de similitude** (a identificação é facilitada pela presença de elementos comuns entre o sujeito e o modelo e (c) **uma condição de poder** (a identificação revela-se mais importante se o modelo possuir prestígio)”. Desta forma, o poder, o prestígio e a competência serão características promotoras do processo de reconhecimento do indivíduo ao trabalho.

Já Sachs (2003) identifica duas formas contrárias de identidade profissional. A primeira é a **empresarial**, que a autora relaciona a professores competentes, responsáveis e responsabilizáveis, que demonstram subordinação aos imperativos políticos determinados externamente e que possuem um ensino de muita qualidade, apreciado com base num grupo externo de indicadores de competência. Esta identidade poderá descrever-se como individualista, competitiva controladora e reguladora, definida externamente por *standards*. A segunda perspectiva é a **ativista**, que é conduzida por uma crença na relevância da reformulação dos professores no sentido de

aperfeiçoar as situações de aprendizagem dos educandos. Como nos afirma Blin (1997) a consciência de pertença ao grupo profissional onde o sujeito se encontra incluído e que opera como um mecanismo fundamental de solidificação da sua identidade profissional encontra-se relacionado com um referencial profissional. Este referencial profissional não usufrui somente de um valor indicativo, mas também, interventivo. Ou seja, convoca os sujeitos a fazerem parte do sistema de funcionamento formal e informal da organização. A partilha destes valores e espaços originam na edificação e consolidação de uma identidade profissional satisfatória para o indivíduo e para o coletivo porque é socialmente construída e naturalmente aceite.

4- IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Para Dubar (2005) a identidade profissional e a **identidade profissional docente** não devem ser confundidas com a identidade social, mas ambas mantêm uma relação muito próxima. Acrescenta Mogone (2001) que “o trabalho está no centro do processo de construção/desconstrução/reconstrução das formas identitárias profissionais porque é pelo trabalho que os indivíduos, nas sociedades salariais, adquirem o reconhecimento financeiro e simbólico da sua actividade” (p.24).

Pode dizer-se que, seja na psicologia ou na sociologia, a identidade deve ser encarada como um processo que faculta à formação do sujeito maior importância e não como algo estático e determinado (Vianna, 1999), ou seja, “a identidade profissional docente, pautada na identidade colectiva e pessoal, encontra-se na interface entre o psicológico e o sociológico”(p.71). Nesse sentido, é que a identidade profissional do professor não pode ser discutida somente sob o aspeto psicológico, visto que a profissão

docente se encaixa num contexto institucionalmente controlado, possuindo elementos sociais, os quais resultam numa relação de pertença a uma identidade profissional.

Todo esse processo de aquisição da identidade passa por muitos constrangimentos relativamente à sua constituição, seja no que se refere às dificuldades impostas pelo novo contexto social trazido pela modernidade (Vianna, 1999 e Guiddens 2002), seja pelos “resquícios históricos da profissão docente”, como aponta Silva (2000, pág.23), a afirmação de uma identidade profissional é algo relativamente novo entre os próprios docentes, talvez porque tradicionalmente criou-se a ideia de que o professor, assim como a escola é uma extensão da família e, portanto, o(a) professor(a) uma segunda mãe que deve esforçar-se para cuidar do seu filho e proporcionar-lhe bem-estar. Isto conduz-nos à ideia de identidade profissional docente como um processo com todas as características apontadas anteriormente (processo contínuo, subjetivo, que obedece às trajetórias individuais e sociais, que tem como possibilidade a construção/desconstrução/reconstrução, atribuindo sentido ao trabalho e centrado na imagem e autoimagem social que se tem da profissão) e também legitimado a partir da relação de pertença a uma determinada profissão, no caso específico, dos docentes de Educação Especial.

Ainda Hansen (2010) nos fala do cosmopolitanismo quando se refere ao sujeito que desenvolve uma abertura reflexiva ao novo e mantém uma lealdade reflexiva ao que já lhe é conhecido. Segundo este o profissional docente deve questionar-se sempre perante os seus valores, como mantê-los e como expressá-los. O indivíduo que mantém uma abertura reflexiva é criativo culturalmente, traz ao mundo conhecimentos novos, reinventa os seus valores e as suas ideias. Esta perspetiva promove a partilha de

conhecimentos e a curiosidade como busca de novas teorias e impulsionadora de um mundo melhor.

É de referir ainda que, os professores que se encontram a desempenhar funções devem tomar como referência as alterações que se verificaram no ensino e no contexto social onde estão inseridos, adaptando as suas estratégias de ensino e os papéis que vão desempenhar. Assim, Nóvoa (1995) referindo-se à formação inicial apresenta três grandes linhas de ação: i) sugere a realização de testes de personalidade aos candidatos a professores, para que seja evitado o acesso à profissão docente a pessoas com distúrbios psicológicos os quais poderão afetar de forma negativa os alunos; ii) deve existir uma substituição de abordagens normativas por abordagens descritivas visto que nas abordagens normativas, ao futuro professor lhe é transmitido um modelo do bom profissional, é-lhe dito o que deve fazer e como deve fazer, responsabilizando-o pelos fracos resultados obtidos, enquanto nas abordagens descritivas valoriza-se a correta intervenção do professor, ou seja, a procura por fazer melhor, condicionado pelas relações professor/aluno; iii) e por último a terceira linha de atuação baseia-se na adequação dos conteúdos da formação inicial à realidade prática do ensino. Os professores “ dominam os conteúdos a transmitir, mas não têm uma ideia precisa do modo de os estruturar e de os tornar acessíveis aos alunos de diferentes níveis” (Nóvoa, 1995, p. 118).

Para colmatar as insuficiências descritas têm-se vindo a utilizar técnicas cognitivas, tanto na formação inicial como na formação contínua de professores com a finalidade de sedimentar a segurança do professor e evitar a acumulação de “stress” (Esteve, 1986, cit. Nóvoa, 1995). A formação inicial deve funcionar como prevenção do mal-estar docente, fornecendo ao professor principiante, além de conhecimentos

teóricos e práticos, algumas técnicas que lhe permitam ultrapassar as dificuldades e inseguranças no seu dia-a-dia.

Quando um professor principiante ultrapassa as suas primeiras dificuldades, mesmo quando a aprendizagem se processa por tentativas e erros, as tensões iniciais vão gradualmente diminuindo, começando a existir uma aceitação por parte de toda a comunidade escolar. Inicia-se por isso a autorrealização no trabalho profissional, permitindo ao professor inovar, dando um cunho pessoal ao trabalho realizado.

Existem casos de isolamento de docentes que se apresentam seriamente marcados pelas mudanças sociais. Neste sentido, a formação permanente pode dar o seu contributo, no entanto, não deve ficar contida unicamente na transmissão de conteúdos académicos, abordando também problemas metodológicos, pessoais e sociais que permanentemente se revelam e interligam nas situações de ensino.

Para que a inovação educativa aconteça são necessárias equipas de trabalho que discutam os problemas em conjunto, refletindo sobre as dificuldades e os sucessos no sentido de uma melhor intervenção, ajustando sempre que necessário as suas práticas educativas. Por isso é de extrema importância o contacto com os colegas para que haja uma transformação e renovação do comportamento profissional (Ibidem).

A formação pode dar uma importante ajuda na melhoria do trabalho docente mas não a suficiente, enquanto a sociedade não reconhecer e apoiar os professores que se sentem desvalorizados, com deficientes condições de trabalho e emocionalmente instáveis, a educação não evoluirá no sentido da inovação e da eficácia educativa.

5- SÍNTESE

Diz Palmer, (1998, p.2) que: *“Quando não me conheço a mim mesmo, não posso conhecer os meus alunos, vê-los-ei através de um vidro escuro, na sombra da minha vida que não foi analisada – e, quando não os posso ver claramente, não os posso ensinar bem. Quando não me conheço a mim mesmo, não posso conhecer a minha disciplina – não nos níveis profundos que estão alicerçados no significado pessoal.”*

A identidade profissional resulta não só dos aspetos coletivos pertencentes ao mundo organizacional e aos processos de referência, mas, é produto, igualmente, das características individuais do sujeito, dos seus aspetos e vivências biográficas que o caracterizam como um ser singular que atuará, de forma, única, num mesmo contexto organizacional e num mesmo processo de socialização secundária (Santos, 2011). Foi a partir de Cooley (1902) e Mead (1934) que surgiram algumas respostas à questão inicial da experiência pessoal: “Quem sou eu?“, nomeadamente através do aprofundamento do “autoconceito”. Ainda Guiddens (1997) completa dizendo que a identidade é um processo reflexivo no que concerne à sua biografia de acordo com a sua narrativa histórica e pela qual o sujeito é responsável.

Santos (2011) fala-nos na importância dos contextos para a construção da identidade pessoal. Esta apresenta-se como um elemento de subjetividade, mantendo-se, alterando-se e reconstruindo-se entre o “eu/outro” (Mogone, 2001) e apresenta-se como um processo inacabado e contínuo. (Goffman, Berger&Luckmann, Dubar e Ciampa,1985, cit. Santos, 2011).

Autores como Claude Dubar (2005) e Vianna (1999) consideraram que a identidade coletiva obedece também a trajetórias individuais. Piaget fala-nos do

processo de socialização numa perspetiva construtivista assim como Dubar (1997). Já Craib (1998) prefere utilizar o termo “self” no que se refere à construção social de identidade, relacionando-o ao conceito de experiência. Ainda Breakwell (1980, cit. Santos, 2011) apresenta dois processos de assimilação-acomodação e de avaliação que para ele são fundamentais na construção da identidade social.

Sobre a questão da identidade profissional apresentamos alguns autores que se têm dedicado ao estudo desta problemática (Sainsaulieu, 1977; Dubar, 2000; Blin, 1997; Rosa, 1998; Doise, 1983, entre outros). Segundo Lopes (2007) a identidade profissional é uma identidade social particular. Já para Dubar (1995) estas identidades apresentam-se como “especializadas”.

Blin (1997) fala da construção das múltiplas identidades, a qual se explica pela visibilidade social que permite o reconhecimento identitário dentro do grupo. Sainsaulieu (1997) refere que a ampliação pelo sujeito do modelo identitário perante o trabalho se processa atendendo a uma condição afetiva, a uma condição de similitude e a uma condição de poder, considerando este que estas características contribuirão para o reconhecimento do indivíduo ao trabalho. E ainda Sachs (2003) apresenta duas formas contraditórias de identidade profissional – a empresarial e a ativista.

Finalmente, abordamos a questão da identidade profissional docente baseando-nos em Dubar (2005) confirmando que a identidade social mantém uma relação de proximidade com a identidade profissional docente. Vianna (1999) diz a este respeito que esta identidade deve ser equacionada sob o aspeto psicológico e social, visto estarem interligados.

Ainda Hansen (2010), refere-se ao cosmopolitanismo apresentando o indivíduo capaz de uma abertura reflexiva ao que se lhe depara como novo, no entanto, mantendo-

se fiel reflexivamente ao que lhe é familiar. Por último, Nóvoa (1995) fala-nos da importância da formação inicial e continua para a sustentação das boas práticas docentes e como contributo para auxiliar na sustentação do bem-estar docente. Para o conceito de identidade profissional docente contribuem todas as outras identidades, o qual se apresenta em constante reconstrução e reformulação.

Pensamos que a construção da identidade profissional docente não deve unicamente centrar-se nos saberes (formação) e nas práticas laborais (experiência), apesar de estes constituírem elementos fundamentais na configuração desta construção, mas também nos decursos biográficos e contextos sociais e relacionais vivenciados pelos docentes.

CAPÍTULO III- IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DO ENSINO ESPECIAL

As questões relacionadas com a Educação Especial têm vindo a ser equacionadas de acordo com grandes perspetivas levantadas a nível internacional. Warnock (1978), o qual introduziu o conceito de **Necessidades Educativas Especiais** (NEE), vem perspetivar a intervenção educativa fundamentada nas necessidades da criança em termos do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. A resposta será específica e baseada em critérios pedagógico-educativos e terá como propósito promover o desenvolvimento e a educação do aluno utilizando todo o seu potencial – físico, intelectual, estético, criativo, emocional, espiritual e social, ajustando-o a viver como um cidadão válido, autónomo e ajustado. A adequação da resposta tem a ver com a natureza das necessidades e com os meios que se disponibilizam para a sua solução,

dos quais se salientam a atitude e a qualidade científico-pedagógica do professor (Sanches, 1995).

Com a intenção de contribuirmos para a realização de uma reflexão séria e atenta relacionada com a identidade profissional dos professores de Educação Especial iremos aprofundar, nos pontos que se seguem, um quadro concetual que nos irá ajudar no estudo mais rigoroso da problemática que serve de tema central à investigação por nós realizada.

1- PROFESSOR E O ATO EDUCATIVO

O investigador Shavelson (1986) apresenta uma visão do professor como “profissional que toma decisões razoáveis num contexto complexo e incerto”(p.165). Para nós o essencial é tentarmos perceber e “mergulhar” neste mundo complexo e incerto do ensino e compreender as atuações do professor, reconhecê-lo como prático e descobrir os mecanismos através dos quais assume o compromisso de levar a cabo a sua ocupação profissional diária. Escreveu Yinger que “O essencial da prática, é pôr o conhecimento em funcionamento, usar o que se conhece para a realização de algo” (1986, p.119). Assim referiu Gómez (1984) relativamente à prática dos professores que “o professor pode considerar-se como um agente clínico que, perante os problemas concretos que aparecem na aula, utiliza o seu conhecimento e as suas estratégias de pesquisa e de investigação para elaborar um diagnóstico, estabelecer um prognóstico, seleccionar o tratamento e comprovar os resultados” (p.19).

Mas ao professor são exigidas outras tarefas que se propagam para além da sala de aula, as quais, nas palavras de Hargreaves (1994), se apresentam como impercetíveis (reuniões com Encarregados de Educação, reuniões de professores, de departamento, os

trabalhos realizados em casa com a elaboração de fichas de avaliação, a planificação das aulas, os telefonemas para os Encarregados de Educação e muitas outras) e que não têm incorporado a faceta pública do ensino. Várias vezes o trabalho dos professores é considerado publicamente como sendo menos trabalhoso e menos rigoroso do que na realidade é.

Contudo, Day (2004) apresenta-nos outras imagens da essência do trabalho docente, não menos importantes, que se relacionam com o caráter moral do professor. Assim, podemos dizer que o cuidado e a compaixão apresentam-se como características substantivas do professor no estabelecimento de uma relação com alunos e colegas, logo, é impossível e indesejável separar o lado profissional e o pessoal. E, neste sentido, também Sergiovanni e Starratt (1993), defendem que a natureza do bom ensino admite o cuidado, bem como o respeito por aquilo que é ensinado (in Day, 2004).

Como tal, a educação, a ética e a afetividade encontram-se interligadas e são indissociáveis. Combinar o lado emocional com o lado racional beneficia a ação. Aquele que conserva uma formação de qualidade usufrui de um vasto leque de conhecimentos e tem maior aptidão para resolver problemas, uma vez que a sua conduta lhe facilita o domínio das suas reações impulsivas (Sá, 2004). A educação preocupa-se com a formação, logo precisa da ética, e desta é indissociável para que possa expressar-se enquanto prática (Lapo, 2010). Educar é principalmente formar (Bittar, 2004). Assim os bons professores investem muito do seu lado emocional na realização do seu trabalho com os estudantes.

Em suma, o professor está no âmago do processo educativo (OCDE, 1989) e ser professor é, por definição, uma caminhada cheia de esperanças que tem como máxima a seguinte afirmação: “ eu como professor posso e quero fazer a diferença no ensino e na

vida dos alunos que eu ensino e dos colegas com quem eu trabalho” (Day, 2004, pág. 20).

Novas competências são exigidas aos professores do Ensino Especial, novos papéis são chamados a exercer, novos e mais amplos espaços onde atuar. No centro desta problemática coloca-se a questão sobre os papéis e responsabilidades que são atribuídas aos professores de Educação Especial (E.E.). Que professor? O princípio de “educação para todos” obriga à reflexão do papel do professor do ensino regular e também do professor de E.E., emergindo para este a dupla função de professor consultor e professor recurso (Sanches, 1995). O professor de educação especial vai emergindo como “um dos principais recursos dos professores de ensino regular, em termos de **consultor, agente de formação, dinamizador e gestor** dos meios disponíveis e a disponibilizar para a implementação dos programas de intervenção desenhados para as crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais, a frequentarem as escolas do ensino regular” (Ibidem, p.19).

O professor de educação especial servirá de mediador entre famílias, alunos e profissionais e será da sua responsabilidade a sensibilização dos diferentes intervenientes sobre a inclusão, preparando-os para identificar as suas competências e desenvolver as suas aptidões e, assim, construir um círculo de apoio para solucionar os possíveis problemas e realizar um acompanhamento da situação (Correia, 2010).

2- SER PROFESSOR(A) DO ENSINO ESPECIAL

A Educação Especial tem por propósito a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, assim como a promoção da igualdade de oportunidade, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma

adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego de crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente (DGIDC, 2008).

Neste sentido, a educação especial visa a criação de condições para a adequação do processo educativo às Necessidades Educativas Especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação num ou vários domínios de vida, resultantes de mudanças funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades prolongadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social, dando lugar à mobilização de serviços especializados para fomentar o potencial de funcionamento biopsicossocial (DGIDC, 2008).

Como uma medida estruturante, com benefício para o sistema no que diz respeito ao reforço da qualidade dos serviços de educação prestados, será de referir a publicação, em 2006, do Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de Janeiro, que veio possibilitar a seleção e recrutamento de docentes de Educação Especial. Perseguindo esse objetivo, o DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, vem definir o grupo-alvo da Educação Especial.

Aos docentes de Educação Especial compete lecionar as áreas curriculares específicas (leitura e escrita em Braille, orientação e mobilidade, treino de visão e atividade motora adaptada), bem como os conteúdos referentes à autonomia pessoal e social dos alunos, descritos no currículo específico individual. É, ainda, da responsabilidade destes docentes o apoio à utilização de materiais didáticos adaptados e de tecnologias de apoio. Estes devem antecipar o reforço das aprendizagens, a elaboração e adaptação de materiais, no domínio da leitura e escrita transversal ao currículo (DGIDC, 2008).

Uma reflexão centrada na resposta educativa adequada às necessidades dos alunos não pode, por razões óbvias, deixar de abordar algumas questões relativas aos professores, sobretudo se compreendermos que em Educação Especial ou ensino regular o facto isolado que mais parece influenciar a qualidade do trabalho é a presença de um professor qualificado e motivado (CEC, 2000).

Parece-nos de extrema importância a formação de profissionais especializados no domínio da Educação Especial, sob pena de, se assim não for, assistirmos a prestações educacionais inadequadas aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). No mínimo, os educadores, os professores e os assistentes/auxiliares de ação educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que os seus alunos apresentam, que tipo de estratégias devem ser consideradas para lhes dar resposta e que papéis devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos. Mas há que ir mais longe, preparando todos os agentes educativos da zona de influência da escola a ficarem aptos a responder às necessidades dos alunos com NEE.

Torna-se necessário que todos estejam preparados para que, dentro da nossa área de conhecimento e de influência, sejamos capazes de prestar os apoios ajustados e adequados a todos os alunos otimizando as suas possibilidades de aprendizagem (Correia, 2010).

Assim, no que se refere à implementação de um modelo inclusivo, muitos profissionais têm de adquirir e/ou aprimorar as suas competências, sendo para isso necessário valorizar a oferta de oportunidades de progresso profissional (Correia, 2010). O papel dos profissionais de educação é modificado passando a ser muito mais ativo no processo de ensino – aprendizagem, pelo que devem desenvolver não só proficiências

que lhes permitam responder às necessidades educativas dos alunos mas também atitudes positivas em relação à integração e à inclusão (Correia, 1997, 2003, 2008). Por isso, impõe-se como “necessário introduzir nas escolas os novos conhecimentos resultantes da investigação científica, bem como considerar as aplicações práticas adequadas, a fim de se incrementar a eficácia do trabalho do docente e, por conseguinte, a qualidade da educação” (Correia, 1994, cit. Correia e cols., 1997, p.162).

Entender os estudantes com quem se vai trabalhar, os seus problemas e carências será um aspeto importante a ter em conta aquando da intervenção a ter junto deles. A formação daqueles que se vão ocupar deles não pode esquecer-se das realidades com que os mesmos irão confrontar-se no seu dia-a-dia (Sanches, 1995). Segundo Hunter (1999) e Correia (2008), preparar convenientemente os profissionais para estas novas funções e responsabilidades exige a implementação de um modelo de formação contínua, consistente, planificado e selecionado de acordo com a filosofia comum definida pela e para a escola. A formação contínua deve ser planeada cuidadosamente e tendo por base uma avaliação das necessidades dos profissionais envolvidos. Por outro lado, este género de formação “deverá ter lugar no próprio local onde o professor exerce a sua atividade e/ou numa instituição de ensino superior ou afim, através de cursos de média duração, jornadas de trabalho, mesas-redondas, ciclos de conferências, colóquios, simpósios, congressos e seminários” (Correia, 1994, cit. Correia e cols., 1997, p. 162).

3- PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A (RE)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA NO SEU CONTEXTO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

O modo como é desenvolvido o processo de colocação de professores e fundamentalmente como é exposto pela comunicação social, aprofundam, na opinião pública, as contradições entre a nobre e imprescindível função esperada dos docentes, o investimento especializado nessa formação e a desvalorização humana e profissional que aquelas imagens difundem (Cardoso, 2006).

Acreditamos que se torna necessária uma reflexão séria sobre o mundo alucinante em que vivemos, apostando na supremacia da pessoa humana sobre as necessidades materiais e sobre os sistemas coletivos que apoiam o desenvolvimento. Porque a pessoa, ao contrário do indivíduo que se centra sobre si mesmo e nesse sentido se extingue, abre-se aos outros, abre-se numa interação dinâmica e ativa, por vezes conflituosa e batalhadora, na construção da sua personalidade (Cardoso, 2006).

Edgar Morin (1988) dá-nos o seu contributo dizendo que “(...) tudo parece opor a cultura dos cultivados à cultura de massas: qualidade a quantidade, criação a produção, espiritualidade a materialismo, estética a negócio, elegância a grosseirice, saber a ignorância” (p.17). É pois, de salientar a importância de uma mudança educativa valorizando a dimensão emocional do ofício de ensinar.

Toda esta instabilidade na profissão docente interfere individualmente nas vidas (emoções, ilusões, perspectivas futuras) dos professores e professoras como pessoas. Tanto a teoria como a prática da mudança educativa necessitam de penetrar naquilo que é o âmago do ensino, naquilo que motiva os professores a dar o seu melhor. O fracasso das reformas deve-se, entre outros, ao facto de não ter sido reconhecido que os

participantes têm a sua própria história de vida e identidade profissional (Lopes, 2007). Acreditamos que um bom ensino provém da forma como no dia-a-dia o professor se apaixona com o conhecimento que transmite e como contagia os seus alunos e os torna curiosos. E isto depende essencialmente do tipo de identidade que o professor constrói no trabalho e da sua reconstrução futura através da formação especializada. “ A qualidade dos serviços educacionais para a pessoa com deficiência depende da qualidade da formação. A formação do pessoal deverá ser uma parte integrante do plano nacional do país, e os requisitos de formação são para ser considerados na perspetiva dos grandes planos” (UNESCO, 1988, p.6).

Para que exista qualidade no ensino de crianças com Necessidades Educativas Especiais é necessária uma preparação dos professores ao nível da sua formação inicial, da formação contínua e especializada. Dentro desta perspetiva a UNESCO (1988) adiantou algumas sugestões diretamente ligadas ao professor de Educação Especial e à sua formação, as quais se revelaram num importante contributo, nomeadamente, no que se refere à reconsideração do papel dos professores de Educação Especial, ao apetrechamento de “ferramentas” adequadas, tendo em conta as diferentes exigências do seu trabalho, à formação em diversas áreas para que o professor se sinta apto a desenvolver o seu trabalho com diversas problemáticas e sugere ainda a especialização numa ou em mais do que uma área de deficiência.

Os Cursos de Especialização no Ensino Especial estão no terreno, em diferentes áreas lecionadas por Instituições do Ensino Superior Públicas e Privadas. Esta constatação propicia o desencadear de uma maior reflexão sobre o percurso profissional dos docentes e das suas práticas educativas. Os professores precisam de estar num ambiente seguro para aprender sobre os seus sucessos ou com os dos outros colegas.

Portanto, são de extrema relevância espaços de discussão, experimentação e reflexão colaborativa onde estes partilhem as suas conceções, crenças e modelos sobre o modo como ensinam e como os alunos aprendem e os confrontem com os resultados disponibilizados pela investigação científica. Ignorar os resultados da investigação limita as oportunidades de crescimento profissional, isto porque, frequentemente, neste processo reflexivo os professores acreditam exageradamente nas suas práticas pessoais para explicar as opções que tomam por determinadas estratégias e práticas de ensino (Silva, 2000).

Neste sentido, realizamos algumas pesquisas de trabalhos científicos com a intenção de tentarmos perceber os estudos existentes dentro da problemática identidade profissional e aprofundarmos ainda mais a nossa investigação. Na tese de Madalena Anjos (2007) acerca da Identidade Profissional dos Professores do 1º CEB: uma Identidade em crise, esta refere, na discussão dos resultados, a importância da construção de uma nova identidade docente devido à necessidade de romper com o passado e passar para uma outra fase de reflexão e tomada de decisão num novo contexto. *“A formação de uma nova identidade profissional focaliza a criação de condições particulares dos contextos interacionais: a autonomia, a descentralização e a existência de relações interpessoais que permitam enfrentar conflitos e negociar novos consensos.”* (Anjos, 2007, p. 208) Esta acrescenta ainda que é na escola com o seu grupo de colegas que o professor vai descobrir e construir uma nova identidade. Já Diamantina Carmona (1993) no seu trabalho de investigação da Universidade Nova de Lisboa, abordando o tema Identidade Profissional dos Professores de Matemática - processos de formação conclui o seu trabalho deixando algumas sugestões principalmente no que se refere à introdução na formação académica inicial e contínua

de uma abordagem obrigatória da problemática relacionada com a identidade profissional dos professores, de se proporcionar uma maior estabilidade ao grupo docente, valorizando a atividade por eles desenvolvida e fala ainda das associações profissionais que segundo a autora Carmona (Idem) devem ser ouvidas porque é através destas que os professores são representados e são veiculados os seus pensamentos.

Destaca ainda, Maria Edith Siems (2008), no seu trabalho de investigação sobre a Construção de Identidades Profissionais de Professor de Educação Especial em termos de educação inclusiva, que os alunos devem ser vistos numa perspetiva totalitária, ou seja, partindo-se das suas competências e necessidades. Referindo-se aos professores sugere que estes deixem emergir as várias vozes que existem dentro de cada um.

Já na sua tese com o tema: Inserção na vida ativa de licenciados: a construção de identidades sociais e profissionais, Mariana Alves (1997), conclui que os percursos escolares, formativos e profissionais de recém-licenciados apresentam-se ao mesmo tempo como efeito/resultado e como fator de influência na construção de identidades sociais e profissionais. O que nos leva a interrogar: **Como se dará a (re)construção da identidade profissional dos docentes de Educação Especial?**

O professor de Educação Especial é alvo de algumas pressões, não só as que surgem no seu trabalho, mas também na sua vida pessoal. As complicações na vida pessoal podem associar-se aos problemas no trabalho. O professor é uma pessoa com as suas imperfeições, com as suas dúvidas, crenças, angústias, com a sua personalidade. A formação atua nessa personalidade adicionando mais conhecimentos, fortificando o desenvolvimento global do indivíduo e deve fomentar um justo equilíbrio entre a preservação de si e a necessidade do encontro com o outro (Sousa, 2000). É necessário que o professor tenha um sentido de identidade pessoal, profissional, social e emocional

para conseguir ser eficaz, o qual foi definido como “ o processo através do qual uma pessoa procura integrar os seus vários estatutos e papéis, assim como as suas diversas experiências numa imagem coerente do *eu*” (Epstein, 1978, p.101).

4- SÍNTESE

No que se refere ao professor e ao ato educativo, Shavelson (1986) revela que as decisões dos professores são influenciadas pelo contexto. Ainda Yinger (1986) e Gómez (1984) relativamente à prática dos professores, dizem que o essencial é colocar o conhecimento em funcionamento e vêem o professor como um clínico que faz o diagnóstico do problema e tenta resolvê-lo.

Hargreaves (1994) por outro lado fala nas muitas tarefas que são atribuídas aos professores. No entender de Day (2004) a identidade dos professores de Educação Especial é formada através da mente, do coração e do corpo. Logo, um professor com pouca experiência poderá encontrar a sua identidade adaptando as suas expectativas e as diretivas dos outros no que Lacey (1977, cit. Day 2004) denominou submissão estratégica.

No entanto, mais tarde, a imitação e a consonância poderão dar lugar à invenção e à originalidade, levando-o a deixar de admitir uma identidade para passar a construir a sua própria identidade. As identidades são uma amálgama da biografia pessoal, da cultura, da influência social e dos valores institucionais que podem mudar de acordo com o papel e as circunstâncias. Elas dependem “(...) da manutenção de narrativas biográficas coerentes e continuamente revistas, (que) ocorrem em contextos de escolha múltipla (...) O planeamento reflexivo e organizado da vida (...) torna-se uma característica central para a construção da identidade do eu” (Guiddens, 1991, p.5).

O profissional de hoje é descrito como alguém que “mobiliza um conjunto de identidades ocasionais para responder a contextos de mudança” (Stronach et al., 2002, p., 117). Mudanças essas que impõem uma profunda preparação dos professores para o futuro, nomeadamente ao nível dos processos de construção da sua formação. O cumprimento profissional do professor ao longo da vida implica, assim, a capacidade de flexibilizar a sua intervenção e reestruturar o seu perfil, através da adaptação das suas competências face à variedade dos sujeitos e situações.

Sem deixar a plenitude do perfil desejável, é no desempenho das suas competências em contexto que se realiza o seu desenvolvimento profissional e a qualidade da sua atividade (Cardoso, 2006). Assim, Correia (2010) fala da importância da formação de profissionais especializados no domínio da Educação Especial assim como na implementação de um modelo de formação contínua.

No que refere à reconstrução de identidades nos diferentes contextos do professor de Educação Especial, Cardoso (2006) posiciona-se de uma forma crítica fazendo referência a uma imagem do professor cada vez mais debilitada e fragilizada. Lopes (2007) sugere uma mudança educativa tendo em conta as histórias de vida dos professores. A UNESCO (1998) refere-se à importância da formação inicial, contínua e especializada. Ainda, Silva (2010) acrescenta que a investigação científica representa uma mais-valia para o crescimento profissional.

COMPONENTE EMPIRICA

CAPÍTULO I - DESENHO DO ESTUDO

1- ENQUADRAMENTO DO ESTUDO

O estudo que decidimos desenvolver, relativamente à Identidade Profissional dos Docentes do Ensino Especial: processos de construção, revela-se de uma importância considerável, visto que têm ocorrido algumas mudanças neste nível de ensino e cada vez mais é exigido um esforço acrescido aos professores do Ensino Especial verificando-se uma sobrecarga laboral, uma indefinição de funções e conseqüentemente uma perda de prestígio e de autoridade.

Com a revisão da literatura conseguimos perceber um conjunto de fatores que contribuem de forma positiva para a reconstrução constante da identidade profissional docente. Assim, iremos analisar o problema tendo em conta os diferentes contextos (sócio - políticos, educativos, familiares...) e a formação inicial, contínua a realizada na Educação Especial que em muito pode influenciar a nossa atividade docente, com vista a melhorar a qualidade e a eficácia das práticas educativas dos professores de Educação Especial.

Não temos a intenção de apresentar soluções concretas porque acreditamos que não existem, iremos sim encontrar soluções aproximadas ou pontos comuns de postura profissional que nos irão fazer discutir, refletir em propostas fundamentais sobre uma identidade no profissional que é o professor do Ensino Especial.

2- OBJETIVOS

De acordo com as constantes alterações verificadas no nosso sistema educativo, implementadas pelo poder político, torna-se necessária uma reflexão séria sobre o tema central da nossa investigação o qual nos remete para a nossa questão de partida: **Existe uma identidade profissional dos docentes de Educação Especial?** Para tentarmos encontrar respostas para esta pergunta apresentamos alguns objetivos de trabalho tais como: compreender o professor no seu todo; pesquisar sobre a existência de um conceito específico de professor; delinear alguns aspetos que compõem a identidade docente; perceber a reação dos professores face às diversas mudanças atuais; conhecer os contributos e expectativas destes face à formação especializada; caracterizar o professor do Ensino Especial quanto à sua formação sociológica académica em Portugal; perceber a relação que cada professor mantém consigo próprio e com os vários intervenientes no ensino (alunos, pais, escola, comunidade e colegas) e refletir sobre o contributo que o professor de Educação Especial pode dar à sociedade atual.

Apesar dos objetivos traçados se relacionarem com a pertinência do tema em desenvolvimento, outros surgiram como sendo de índole pessoal e profissional. Algumas questões poderão servir para darmos continuidade ao trabalho em questão, ampliando as informações acerca do perfil do professor de Educação Especial, pois interessa-nos alargar o caudal de conhecimento sobre o profissional docente, principalmente porque acreditamos que este seja um agente de mudança e evolução.

3- QUESTÕES

Vieira (1999) diz que “O problema central da pesquisa está no facto de se constatar que aquilo que nos surge como novo, a nós humanos, nos coloca perante uma enorme insegurança porque para lá da rotina fica o vazio e o breu do desconhecido¹ (p.19 - 20). Assim, abordamos a temática do nosso estudo – Identidade profissional dos professores de Educação Especial: processos de construção – e, é neste contexto, que depois de termos efetuado a revisão da literatura específica formulamos a questão de partida já referida anteriormente, sendo esta o eixo central do nosso trabalho de investigação: **Existe uma identidade profissional dos docentes de Educação Especial?** Esta questão de carácter mais abrangente remete-nos para outras mais específicas: Como se constrói a identidade profissional docente?; Como se caracteriza a identidade profissional do professor de Educação Especial?

Que fatores são determinantes no processo da sua construção identitária? Com estas questões tentamos expor o mais fiel possível aquilo que procuramos saber, compreender e elucidar, pois de acordo com o metodólogo Quivy (2008), verificamos que “(...) neste sentido, a pergunta de partida constitui normalmente um primeiro meio para pôr em prática uma das dimensões essenciais do processo científico: a ruptura com os preconceitos e as noções prévias”.

No próximo capítulo esclarecemos acerca das nossas opções metodológicas e apresentamos a nossa amostra de forma mais detalhada.

¹ “A resistência ao novo é paralisante. Mudar de atitudes, comportamentos e práticas implica necessariamente uma reflexão dialéctica entre a continuidade e a mudança, entre a tradição e a modernidade. Implica também enfrentar os moralismos, as crenças e mitos quer sejam políticos, pedagógicos, científicos ou religiosos. Implica reconstruir as identidades pessoais” Vieira (1999, p. 19-20).

CAPÍTULO II - OPÇÕES METODOLÓGICAS

1- CARATERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Numa perspetiva de reflexão sobre a identidade dos professores de educação especial, mesmo considerando que todos os docentes neste momento histórico, político, económico e social passam por inúmeras dificuldades em Portugal e, conseqüentemente, é possível que se alteram como sujeitos, bem como também alterem as suas práticas, os nossos estudos focalizam de forma mais direta o grupo de professores de educação especial do Agrupamento Vertical Dr. Ferreira da Silva.

A escolha do agrupamento foi feita por conveniência, pois por estarmos a trabalhar no mesmo, conseguimos iniciar a investigação de maneira mais rápida, eficaz e com uma melhor visão do contexto. Como nos diz o sociólogo Pierre Bourdieu (1999), para se realizar um estudo de qualidade é necessário escolher as pessoas que serão investigadas, sendo que, sempre que possível, estas pessoas devem ser já conhecidas do investigador ou serem-lhe apresentadas por outras pessoas conhecidas do entrevistado. Dessa forma, quando existe uma certa familiaridade ou proximidade social entre entrevistador e entrevistado, as pessoas ficam mais à vontade e sentem-se mais seguras para colaborar.

A amostra proveniente dum estudo deste tipo é considerada de conveniência. Para a realização desta pesquisa contamos com a participação de quatro professores do Ensino Especial do distrito do Porto. No nosso caso, foram seleccionados todos os professores do grupo de Educação Especial a lecionar no agrupamento acima referido no ano letivo 2010/11, deste modo o processo amostral não garante que a amostra seja representativa, pelo que os resultados desta só se aplicam a ela própria.

Todos os entrevistados são licenciados e especializados, no entanto, todos possuem uma formação de base diferente. Houve, portanto, uma atenção especial na escolha do percurso escolar e quanto ao tipo de carreira profissional.

Segundo nos diz Oliveira, licenciada em pedagogia e mestre em educação (2010) “a amostra é uma representação da população ou universo da pesquisa, ou seja, (...) é um subconjunto ou parte dos elementos que fazem parte do universo”(p. 88). Assim, considerando as características desta investigação, tendo por base as histórias de vida dos professores, optámos por utilizar alguns critérios no processo de seleção para que esta seja significativa, nomeadamente, um dos entrevistados possuir tempo de serviço entre 5 a 7 anos, outro entre 8 e 15 e outro, entre 15 e 25 anos de serviço; professores contratados e efetivos e uma entrevista ao coordenador do grupo.

A nossa forma de mapeamento do grupo que representa a amostra incide no facto de tornar possível um estudo comparativo entre os professores no que diz respeito às suas atitudes, opiniões e reações face às profundas mudanças ocorridas no contexto social, tendo como consequência a necessidade de adaptação a essas mudanças por parte de alunos, pais e professores e nas relações interpessoais no que respeita ao ensino.

Ao professor é exigido que interprete um papel de amigo, de companheiro e de apoio ao progresso do aluno, tarefas estas que se tornam contrárias ao exercício de seleção e avaliação que também a ele é atribuído. Assim sendo, iremos tentar perceber se existe uma reorganização, uma constante reconstrução da identidade profissional docente.

1.1- Caracterização Contextual

O agrupamento onde se processou a investigação localiza-se na vila de Cucujães, sede de freguesia do concelho de Oliveira de Azeméis e do distrito de Aveiro. Pertence à sub-região de Entre Douro e Vouga - área de intervenção da Comissão de Coordenação e Desenvolvimento da Região Norte. A área educativa, está integrada no CAE de Entre Douro e Vouga - Direção Regional de Educação do Norte. Esta Vila é ainda paróquia pertencente à Diocese do Porto. Fica a uma distância de 4 km de São João da Madeira, 5km de Oliveira de Azeméis, 15 km de Ovar e St^a Maria da Feira, 40 km de Aveiro, 45km do Porto e 80km de Coimbra. Tem uma ligação de curta distância à A1, ao IC1 e ao IC2, pelo que a ligação rodoviária às localidades citadas é fácil e rápida, tal como se pode observar nas figuras abaixo.

Figura 1



Figura 2



A freguesia localiza-se numa área de relevo acidentado, à cota de 200 m, a uma meia distância de cerca de 20km entre a linha de costa, junto ao Furadouro e a Serra da Freita, a Este. Do ponto de vista hidrográfico, a área inclui-se na bacia do Rio Ul.

A Vila de Cucujães é uma freguesia que nos censos de 2001, apresentava uma população de 11 094 habitantes, residentes numa área de 11,7 km². Era então a segunda mais populosa do concelho que, à mesma data apresentava um total de 70 090 habitantes.

Quanto à densidade populacional, é de 946 habitantes por km², um valor extremamente elevado quando comparado com a média nacional (113 hab./ km²), muito superior ao do distrito de Aveiro (232 hab./ km²) e mais do dobro do seu concelho (429 hab./ km²). Contudo, estes elevados valores demográficos surgem diluídos, uma vez que a população se encontra distribuída de uma forma muito dispersa pelos mais de 26 lugares da freguesia. Quem percorre este pequeno território depara-se com uma profusão de lugares, bairros e casas, sendo difícil distinguir o centro nuclear e agregador da freguesia.

Embora com uma elevada população absoluta e densidade populacional, Cucujães apresenta características de um meio misto, onde muitos traços rurais se cruzam com outros de cariz urbano e alguns de suburbano, na extensão da cidade de São João da Madeira. Esta situação cria uma imagem de alguma desordem espacial.

1.2- Caracterização dos Recursos Físicos e Humanos do Agrupamento

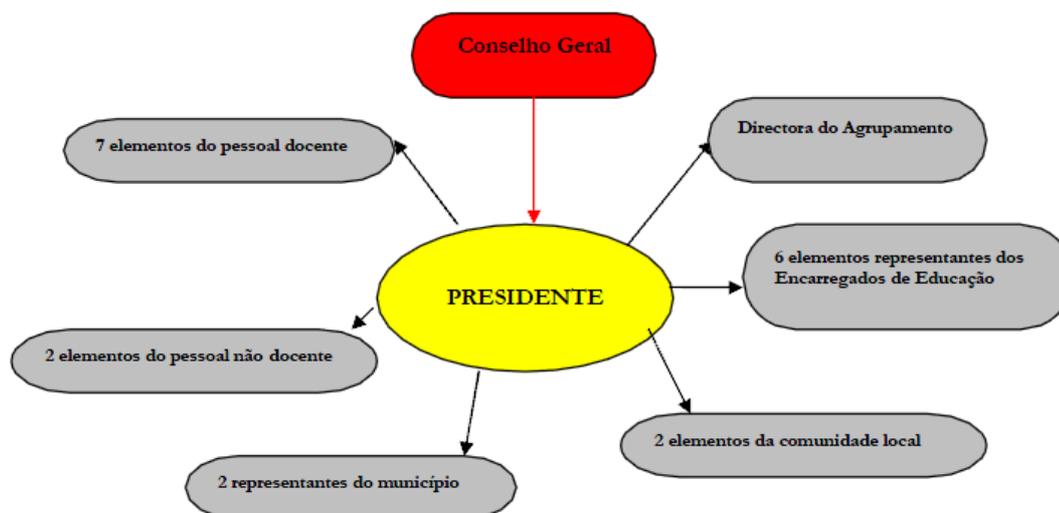
O Agrupamento de Escolas de Cucujães é constituído por nove estabelecimentos de ensino, sendo cinco as escolas do Ensino Básico e quatro os Jardins-de-Infância, como a seguir referimos:

ESCOLA DOS 2º E 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO DR. FERREIRA DA SILVA (Sede do Agrupamento Vertical das Escolas de Cucujães)

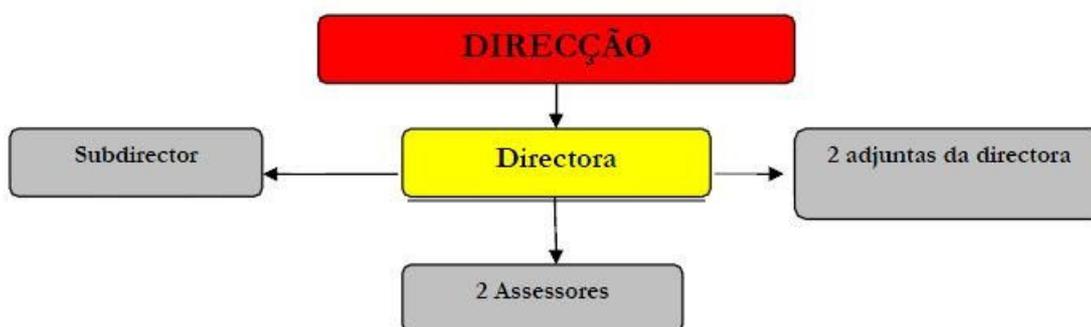
- Jardim de Infância de Carregoso
- EB1 de Faria de Cima
- Jardim de Infância de Faria de Cima
- EB1 do Picôto
- Jardim de Infância de Picôto
- EB1 de Faria de Baixo n.º 1
- Jardim de Infância de Faria de Baixo
- EB1 de Rebordões
- EB1 de Santa Luzia

Órgãos de gestão e administração

O Conselho Geral é o órgão de participação e representação da comunidade educativa e é responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, podendo ser representado tal como é mostrado na figura 3:



A Direção é o órgão de administração e gestão do Agrupamento nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira, conforme vê-se na figura 4:



O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e orientação educativa do Agrupamento, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.

O Conselho Administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira do Agrupamento e está estruturado de acordo com o que se apresenta na Figura 5:



As tabelas seguintes traduzem em termos absolutos o número de alunos matriculados no Agrupamento nos **anos letivos 2009/2010 e 2010/2011**.

Quadro 1. Alunos 2009/2010:

| N.º de alunos/Anos de escolaridade | Pré-escolar | 1.º ano | 2.º ano | 3.º ano | 4.º ano | 5.º ano | 6.º ano | 7.º ano | 8.º ano | 9.º ano |
|------------------------------------|-------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| N.º de alunos | 125 | 74 | 82 | 72 | 77 | 117 | 102 | 102 | 104 | 97 |
| Total | 952 | | | | | | | | | |

Quadro 2. Alunos 2010/2011:

| N.º de alunos/Anos de escolaridade | Pré-escolar | 1.º ano | 2.º ano | 3.º ano | 4.º ano | 5.º ano | 6.º ano | 7.º ano | 8.º ano | 9.º ano |
|------------------------------------|-------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| N.º de alunos | 117 | 59 | 84 | 80 | 69 | 94 | 130 | 100 | 89 | 91 |
| Total | 913 | | | | | | | | | |

Verificou-se que o número de alunos decresceu, (menos 39).

Quadro 3. Alunos com Necessidades Educativas Especiais

| Alunos com Necessidades Educativas Especiais | 1.º ciclo | | 2.º ciclo | | 3.º ciclo | |
|--|-----------|---------|-----------|---------|-----------|---------|
| | 2009/10 | 2010/11 | 2009/10 | 2010/11 | 2009/10 | 2010/11 |
| N.º de alunos | 15 | 15 | 6 | 9 | 18 | 9 |

Pessoal docente / Técnicos especializados em orientação e apoio educativo

Quadro 4. Pessoal docente em serviço no ano letivo 2009/2010

| Categoria | N.ºs Absolutos Totais | Pré-Escolar | 1.º Ciclo | 2.º e 3.º Ciclos |
|--------------|-----------------------|-------------|-----------|------------------|
| PQND | 49 | 4 | 9 | 36 |
| PQNP | 0 | 0 | 0 | 0 |
| PQZP | 0 | 0 | 0 | 0 |
| PQZD | 11 | 1 | 8 | 2 |
| PCFP | 18 | 0 | 1 | 17 |
| Total | 78 | 5 | 18 | 55 |

Quadro 5. Pessoal docente em serviço no ano letivo 2010/2011

| Categoria | N.ºs Absolutos Totais | Pré-Escolar | 1.º Ciclo | 2.º e 3.º Ciclos |
|--------------|-----------------------|-------------|-----------|------------------|
| PQND | 64 | 5 | 13 | 46 |
| PQNP | - | - | - | - |
| PQZP | 0 | - | - | 0 |
| PZD | 11 | 2 | 7 | 2 |
| PC | 13 | 0 | 1 | 12 |
| Total | 88 | 7 | 21 | 60 |

Quadro 6. Técnicos especializados, docentes do Departamento do Ensino Especial e Orientação e Apoio Educativo em serviço nos anos letivos 2009/2010 e 2010/2011

| Técnicos Especializados/ Docentes de Orientação e Apoio | | |
|---|-----------|-----------|
| Categorias | 2009/2010 | 2010/2011 |
| Psicólogo | 1 | 1 |
| Prof. Ensino Especial | 5 | 5 |
| Prof. Apoio Educativo | 1 | 1 |
| Total | 7 | 7 |

Quadro 7. Pessoal não docente em serviço no ano letivo 2009/2010

| Categoria | Pré-Escolar | 1.º Ciclo | | 2.º e 3.º Ciclos | |
|----------------|--|-----------|----------|------------------|-----------|
| | C.T..Certo Quadro da Câmara Municipal de O. De Azeméis | C.T.T.R.C | C.T.T.I | C.T.T.R.C | C.T.T.I. |
| Administrativo | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| Auxiliar | 11 | 3 | 2 | 0 | 9 |
| Outros | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Total | 14 | 3 | 2 | 0 | 12 |

Quadro 8. Pessoal não docente em serviço no ano letivo 2010/2011

| Categoria | Pré-Escolar | 1.º Ciclo | | 2.º e 3.º Ciclos | |
|----------------|---|------------|----------|------------------|-----------|
| | C.T..Certo Quadro da Câmara Municipal de O. De Azeméis | C.T.T.R.C. | C.T.T.I. | C.T.T.R.C. | C.T.T.I. |
| Administrativo | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| Auxiliar | 11 | 3 | 2 | 0 | 9 |
| Outros | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Total | 14 | 0 | 2 | 0 | 12 |

Fonte: Projecto Educativo do Agrupamento

1.3- Caracterização dos Entrevistados

Apresentamos de seguida um quadro representativo das características dos professores entrevistados:

Quadro 9. Caracterização dos entrevistados

| Professores | | | | |
|-------------|------------------------|---|-----------------------|------------------|
| Nome | Nome da escola | Habilitações | Situação Profissional | Tempo de serviço |
| M | U.A.M. | Licenciatura e especialização em Ed. Especial | Q.A. | 20 anos |
| L | U.A.M. e EB1 Picoto | Licenciatura e especialização em Ed. Especial | Contratado | 8 anos |

| | | | | |
|---|-----------------------------|---|------------|---------|
| P | EB2,3 Dr. Ferreira da Silva | Licenciatura e especialização em Ed. Especial | Q.Z.P. | 13 anos |
| J | EB2,3 Dr. Ferreira da Silva | Licenciatura e especialização em Ed. Especial | Contratada | 8 anos |

2- PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Para o trabalho de recolha de dados, começámos por dar a conhecer a nossa investigação e pedir pessoalmente uma autorização formal e por escrito à direção do agrupamento Dr. Ferreira da Silva, no sentido de poder proceder à realização das entrevistas. Essa autorização foi-nos prontamente concedida, colocando à nossa disposição eventuais dados que fossem necessários e os recursos materiais existentes (salas de aula...).

Assim, iniciámos a nossa recolha de dados depois de uma conversa pessoal com os professores de Educação Especial a lecionar neste agrupamento no ano letivo 2010/2011, seleccionados de acordo com alguns critérios e características considerados por nós como relevantes.

Convidámo-los a participar nas entrevistas e demos a conhecer o trabalho que estávamos a desenvolver no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, subordinado ao tema Identidade profissional dos docentes de Educação Especial: processos de construção. Explicamos-lhes que com esta investigação pretendíamos fazer uma recolha de dados, principalmente no que se refere às escolhas realizadas por

eles, no que diz respeito à escolha da profissão, ao ser professor, às relações interpessoais que estabelecem dentro e fora do local de trabalho, à sua formação, entre outros aspetos.

Sendo a entrevista um ótimo instrumento de pesquisa porque permite que haja uma interação entre entrevistador e entrevistado, essencial para o estudo que estamos a realizar, optámos por entrevistas semiabertas, isto é, por entrevistas que não são caracterizadas por um grande número de questões, nem por serem inteiramente abertas, tal como é proposto por Campenhoudt e Quivy (1988).

De seguida, procedemos à elaboração de um guião de entrevistas, o qual nos serviu de orientação e estruturação da mesma, composto por questões semiabertas e outras totalmente abertas. No passo seguinte, realizámos uma entrevista que serviu de pré-teste para introduzirmos algumas alterações que se verificaram necessárias, como a substituição de algumas perguntas, a alteração da sequência e o ajuste da linguagem utilizada. Depois iniciamos as nossas entrevistas entrando em contacto com os entrevistados no sentido de marcarmos o dia, a hora e o local onde iriam decorrer as mesmas. Todas as entrevistas foram realizadas no agrupamento em salas disponíveis no momento. O ambiente estava calmo visto ser um horário ao fim da tarde (17:30), portanto quase todos os alunos já tinham terminado as suas atividades letivas. Na sala só estava o entrevistador e o entrevistado, no entanto em duas das entrevistas ocorreram intervenções pontuais com a entrada de outros professores na sala. Foi relativamente fácil conciliar os horários devido à grande disponibilidade demonstrada pelos entrevistados, desde o primeiro momento, para darem o seu contributo a este trabalho.

Como instrumento de recolha de dados utilizámos o gravador, visto que, este procedimento é manifestamente favorável, uma vez que permite ao entrevistador estar

mais atento ao entrevistado sem ter de o interromper, facilita a transcrição, permitindo manter a fiabilidade das informações recolhidas (Oliveira, 2010), no entanto verificámos que, num primeiro momento, houve um certo constrangimento e inibição por parte dos entrevistados que mais tarde com o crescente envolvimento na conversa foi desaparecendo. Todos os entrevistados autorizaram o seu uso, sendo-lhes garantida a confidencialidade da sua identidade, utilizando para a apresentação dos resultados nomes fictícios. Foram ainda anotados os comportamentos não - verbais dos mesmos.

Preocupamo-nos sempre que a entrevista não se tornasse num diálogo rígido e inibidor, já que somos de opinião que na base de um estudo deste tipo e na base da utilização das entrevistas estão atitudes como a empatia, a confiança e o respeito (Morin, 1984, Patton 1980, Sant'Ana, 1983). Tentamos sempre abordar o tema de um modo natural (Campenhoudt e Quivy , 1988), nunca nos esquecendo do distanciamento que é necessário ter, relativamente à formulação das questões, nomeadamente, pretendemos que estas sejam formuladas de forma a não induzir os entrevistados numa resposta, possibilitando-lhes que a encontrem no seu repertório de respostas possíveis (Patton, 1980).

3- INSTRUMENTOS: ENTREVISTAS ATRAVÉS DO MÉTODO HISTÓRIAS DE VIDA

Atendendo à pergunta de partida e aos objetivos da nossa pesquisa, a opção metodológica que aqui assumimos possui um carácter essencialmente qualitativo, constituindo-se através do método de Histórias de Vida, permitindo-nos este perceber de forma única, se existe ou não uma apropriação de normas, de valores, de

pensamentos característicos do grupo profissional dos professores de Educação Especial.

De acordo com Oliveira, autor anteriormente referido, é preciso considerar que “A pesquisa qualitativa pode ser considerada como uma tentativa de explicar e compreender em profundidade o significado e as características do resultado das informações obtidas através de entrevistas, sem a mensuração quantitativa de características ou comportamentos” (2010, p. 59).

O método foi por nós escolhido por inúmeras razões, sendo uma das mais importantes a que corresponde ao facto de que o sujeito parece construir-se e ter-se construído através das suas narrativas, assim “Contar histórias é uma forma que os seres humanos utilizam para dar corpo a ideias, assunções, crenças e valores, que se entrecem nas intrigas narrativas e se sintetizam na moralidade final que todas as boas histórias apresentam” (Sarmiento, 1994, p.123, in Vieira, 1999, p.71).

Este método requer que se estabeleça uma relação empática entre o entrevistador e o entrevistado, para que, a recolha da informação seja facilitada e a mais fidedigna possível. O entrevistador também terá de dar muito de si, como nos diz Bourdieu “(...) nunca parei de me tomar como objecto, não no sentido narcísico, mas enquanto representante de uma categoria (...) logo, falando de mim mesmo, eu digo a verdade dos outros por procuração” (1992, p.175).

Com este método o entrevistador deve estar em sintonia com o entrevistado, interessando-se pelos seus sentimentos, ideias e transformar todo aquele momento numa conversa de partilha de experiências, de confissões importantes e marcantes para aquela pessoa, para que a informação obtida se torne mais rica e mais transparente. Contudo

“(…) deve interpretar a realidade dentro de uma visão complexa, holística e sistêmica”(Oliveira, 2010, p. 60).

Com as Histórias de Vida recolhem-se dados que seriam de difícil recolha em documentos escritos. Quando analisamos um documento não observamos expressões, nem hesitações, nem a pessoa que o escreveu terá dito tudo que tinha para contar. Com este método o entrevistador está próximo do entrevistado permitindo assim perceber uma pausa, um não falar do assunto podendo retirar daí algum significado. Esta recolha é feita olhos nos olhos, de uma forma integral, profunda e de várias perspetivas, como se usássemos um caleidoscópio.

As Histórias de Vida começam a ser utilizadas para se tentar perceber o entendimento da cultura dos professores formados pela sua experiência de vida, com padrões que rejeitaram ou assimilaram na, e para além da própria escola (Vieira, 1999). Na formação de adultos, elas têm a finalidade de analisar e reconstruir o saber da experiência. A reflexão sobre as biografias tem em conta, não só o autoconhecimento direcionado para o saber ser, mas também o conhecimento geral mais voltado para o saber (Ibidem).

A recolha das histórias dos professores foi realizada através de entrevistas semiestruturadas, as quais se revelaram um material privilegiado de análise da enunciação e esta análise concretiza-se essencialmente na análise lógica do discurso, na dinâmica de entrevista e nas figuras de retórica. Consideramos que estas metodologias são as que mais se adequam ao estudo de um fenómeno humano complexo, como aquele que pretendemos estudar – *A identidade do docente de Educação Especial*, tendo em conta que possibilita uma conversa de tipo informal, onde interferem aspetos

afetivos que são reveladores de significados pessoais presentes nas suas atitudes e comportamentos.

As entrevistas biográficas duraram em média uma hora cada. Estas foram dadas a ler e alguns dos professores deram sugestões de alteração principalmente no que se referiu à sua organização frásica, porque acharam que não utilizaram um português correto fruto do discurso oral e de uma narrativa espontânea. A nossa dificuldade prendeu-se mais com o facto de não querermos interferir no pensamento dos entrevistados, deixando-os discursar livremente, mas ao mesmo tempo tentando que estes não fugissem ao tema e direcionando-os para a resposta às perguntas e objetivos por nós traçados, portanto a entrevista não foi totalmente livre, visto que em alguns momentos tivemos de direcionar os entrevistados para aquilo que se constituía como nosso objetivo.

4- OPÇÕES NA ANÁLISE DAS HISTÓRIAS DE VIDA

A abordagem de conteúdo que vamos utilizar permitiu-nos reconstruir com alguma profundidade as histórias de vida a partir das entrevistas realizadas e estabelecer comparações entre os conteúdos registados em cada categoria, sempre que nos foi possível fazer tais articulações, visto que estes acabam por ser únicos embora apresentem algumas semelhanças. Assim, a análise de conteúdo efetuada às entrevistas, faz parte de um procedimento mais amplo de investigação, ou seja, tentamos perceber junto dos professores, visto também pertencermos ao grupo do Ensino Especial, quais os pensamentos e opiniões que os caracterizam como grupo profissional.

Assim, recordemos que através da análise de conteúdo, pretendemos: mergulhar em profundidade na estrutura do pensamento dos professores sobre a sua identidade

profissional e seus processos de construção; compreender, fundamentalmente, o pensamento dos professores enquanto indivíduos em vez de nos preocuparmos com generalizações, (Zabalza, 1988).

Neste sentido, e porque uma das nossas preocupações fundamentais é a compreensão dos significados, isto é, o sentido que os professores dão às suas próprias vidas e ao que as rodeia, pareceu-nos ser pertinente confiar na nossa opção inicial configurada na análise qualitativa das entrevistas. (Patton, 1980, Sant'Ana, 1983). Para que venhamos a atingir este objetivo, iremos ter como principais preocupações: a organização sistémica dos dados, sacrificando a expressividade destes considerados isoladamente; a argumentação e o apoio da análise de conteúdo na revisão de literatura (Ibidem), uma vez que não existe pensamento científico sem comentário teórico (Bachelard, 1986).

Comprendemos que o método escolhido reflete-se na riqueza dos conteúdos tratados, pois “Este instrumento permite efectuar uma série de operações destinadas à interpretação de um *corpus* abundante, multiforme e recheado de informações. O problema reside precisamente em dar um sentido a este conjunto de factos sem reduzir a riqueza das significações” (Poirier, Valladon e Raybaut, 1999, p.107).

Apresenta-se como um trabalho muito longo, difícil de realizar tendo em conta a minúcia da análise e da perícia para a redação da síntese. Começa com uma primeira fase de pré-análise do trabalho, onde é realizada a classificação dos documentos e a transcrição das entrevistas, a segunda fase é a da clarificação do *corpus*, ou seja, analisarmos o que o entrevistado diz e o que não diz, tentando transmitir as suas ideias o mais fiel possível ao que os sujeitos disserem. A terceira fase refere-se à compreensão do *corpus*, proceder à análise do discurso próprio de cada entrevistado, focalizando-nos

no que se refere à estrutura lexical. A quarta fase prende-se com a organização do *corpus*, fazendo um aprofundamento do discurso do narrador através do levantamento do seu vocabulário, a organização categorial é a quinta fase, a qual é caracterizada pela organização em categorias de todo o trabalho das entrevistas e por último, na sexta fase do trabalho procederemos ao somatório das histórias de vida, fazendo uma análise horizontal onde todas as categorias e histórias dos diferentes entrevistados convergem para um núcleo central, para uma unidade, o que nos irá permitir chegar a um conjunto de respostas que assim nos permitirão tecer as considerações finais.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1- ANÁLISE DESCRITIVA E INTERPRETATIVA DOS RESULTADOS OBTIDOS – A VOZ DOS ENTREVISTADOS

Ao longo deste capítulo irão ser apresentadas “as vozes” dos professores que fizeram parte da nossa amostra e a análise dos resultados obtidos dos discursos dos professores que representam a nossa amostra. Com este estudo verificamos que a construção da identidade profissional dos professores de Educação Especial, de acordo com o que conseguimos apreender, se processa conjugando diferentes aspetos, sofre múltiplas influências, não se podendo afirmar que haja um fator que condicione mais do que outro, que é dominante e determinante. Todos parecem coexistir e contribuem para a construção permanente desta identidade.

Pode dizer-se que tais características constituem – se num conjunto de elementos biográficos que compõem as histórias de vida dos entrevistados e que evidenciam o pensamento dos professores acerca de si próprios e da sua profissão. Assim, podemos dizer que a identidade profissional é única, visto que cada pessoa tem as suas particularidades e as suas ideias que lhe são próprias, embora muitas ideias sejam coincidentes com os elementos do grupo a que pertencem.

Para a compreensão necessária e o exigido aprofundamento acerca da metodologia que assumimos fomos ao longo do trabalho, referindo autores significativos como António Nóvoa (2000) que nos remeteu para a valorização da biografia relativamente à construção da identidade profissional do professor. Jeniffer Nias (1991) refere que “(...) o professor é uma pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (in Nóvoa, 2000, p.15), ou seja, não se pode separar a pessoa do professor e o professor da pessoa que é, influenciada pelas suas experiências de vida, contextos, afetos, etc. Sendo assim, o profissional é indissociável da pessoa que o constitui.

Assim, podemos depreender que “(...) é impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal” (Ibidem, p.17), no entanto, apesar de serem indissociáveis, porque todo o trabalho realizado pelo professor não se separa da sua personalidade, por vezes acontece que ao professor lhe são impostas determinadas regras e limites retirando-lhe a autonomia e espontaneidade. O conflito interno entre o acreditar que tem de ter autonomia e os limites que são impostos pelas condições exteriores podem ser causa de desconforto e conflito interno, portanto a construção de identidade do professor pode sofrer uma rutura provocada pela discordância interna entre o eu individual e o eu profissional, desencadeando uma crise de identidade profissional. Assim, o professor é

levado a refletir e a reflexão é que normalmente conduz à mudança, à inovação, à reestruturação da identidade profissional docente.

É provável que o surgimento e proliferação de trabalhos acerca da identidade docente sejam fruto do descontentamento, insegurança e alterações constantes vividas pelos professores. Sendo estes, também, os motivos da nossa busca, visto que se torna essencial uma percepção mais objetiva acerca daquilo que rodeia a construção identitária dos professores em geral e dos docentes da Educação Especial, em particular. Assim e por nos encontrarmos num contexto de mudança, de descontentamento, de insegurança profissional ao qual pertencemos é que surgiu o nosso interesse por este tema.

Por isso, procedemos ao desenvolvimento desta investigação começando pela categoria profissão, onde iremos analisar as respostas dos entrevistados relativamente à escolha da profissão de base e mais tarde o que os levou a optar pela Educação Especial, assim como a diferença entre o professor tradicional e o professor atual.

De seguida abordamos as diferentes identidades, como segunda categoria, apresentando a vida pessoal dos nossos entrevistados (desde a infância à idade adulta), alguns fatores que foram determinantes para a construção da identidade profissional e como essa identidade faz parte deste grupo de professores. As políticas educativas representam a terceira categoria, onde iremos refletir sobre a existência ou não de inadequação das políticas educativas, o novo estatuto da carreira docente e a instabilidade da profissão docente.

Como quarta categoria selecionamos a formação, sendo como já falamos no quadro concetual uma necessidade contínua e permanente no sentido de promover um ensino de qualidade, centrado na inovação e na reformulação de práticas educativas.

Assim sendo, iremos debruçar-nos sobre a formação inicial, a formação contínua e a formação realizada na Educação Especial.

Como última categoria achamos pertinente a escolha pelas funções dos professores no sentido de uma profissão de relação por considerarmos que o professor como pessoa estabelece diferentes relacionamentos em diferentes contextos e com diferentes pessoas no local de trabalho e na sociedade, sendo estas determinantes para a construção da sua identidade profissional docente. Selecionamos as relações professor/aluno; relação professor/pais/comunidade; professor/colegas e professor/contexto de trabalho.

Assim, como iremos tentar perceber como se definem profissionalmente os nossos entrevistados, a visão destes sobre o seu desempenho profissional e o contributo que como profissionais de educação deixam continuamente no ensino, visto que os seus testemunhos se afiguram como um legado importante para evoluirmos e refletirmos no campo da investigação educacional.

A partir do que nos foi respondido pelos entrevistados foi possível inferir sobre alguns aspetos importantes da identidade do professor de Educação Especial, embora devamos salientar que a análise de qualquer discurso² terá sempre uma natureza subjetiva, mesmo que seja feito o esforço necessário para ser o mais ajustado possível ao que foi pronunciado pelos entrevistados. No próximo ponto passaremos a analisar os resultados das várias categorias que compõem a entrevista realizada aos professores através da utilização do método de Histórias de Vida.

² Esclarecemos que o termo discurso aparece aqui como voz representada pelas ideias, juízos de valor e ponto de vista dos entrevistados.

1.1- Análise dos Resultados Obtidos na Categoria Profissão

1.1.1- Escolha da profissão

A escolha pela profissão de professor prende-se com diferentes fatores, os quais se apresentaram determinantes para a relação do sujeito com essa mesma profissão, alguns condicionados por variáveis intrínsecas de acordo com disposições motivacionais de caráter pessoal, nas quais estão presentes a vocação e a antecipação do prazer que se prevê na ação profissional a desenvolver, outros relacionados com variáveis externas, tais como agentes de ordem socioeconómicos e políticos.

Como nos refere Mesquita (2011), docente do departamento de supervisão da prática pedagógica na Escola Superior de Educação de Bragança, no Instituto Politécnico de Bragança, mestrada em Ciências da Educação na área de especialização em formação de professores, “a vontade em tornar-se professor poderá resultar das imagens construídas sobre a profissão que, associadas a interesses e habilidades no seu desempenho, conduzem a uma forma própria de estar na mesma” (p. 83). Assim, os testemunhos que apresentamos de seguida evidenciam que as situações acima descritas se revelam determinantes para a escolha da profissão bem como a permanência na mesma.

Mais interessante e pertinente é “ouvirmos” a voz dos nossos professores entrevistados que se situam na sua experiência profissional entre os 5 e os 8 anos de serviço para melhor compreender ou construir o perfil do docente que está a trabalhar na Educação Especial:

“Fiz uma escolha muito realista tendo em conta a minha média (...) Nunca pensei em vir a ser professor mas também se aprende a gostar da profissão” (L).

O docente L revela que a sua opção pela escolha do curso se prendeu com a média obtida no 12º ano, a qual foi determinante para enveredar pela área do ensino apesar de afirmar “(...) *que nunca pensou em vir a ser professor*”. É evidente alguma indecisão e incerteza na escolha das suas opções para o futuro condicionadas pela média baixa que obteve. Mas quando diz “(...) *também se aprende a gostar da profissão*” verificamos que apesar de não ter escolhido o seu curso inicialmente tendo em conta factores intrínsecos, tais como a vocação, o gosto pelo ensino, aprendeu a gostar da profissão de professor, ou durante a sua formação inicial ou pela prática até então adquirida.

“ (...) *desde pequenina queria ser professora, foi sempre no âmbito do português*”(J).

Nesta citação podemos perceber que a escolha de um curso ligado à docência foi feita desde cedo pela docente J. Já pensava nisso na Infância ao referir: “(...) *desde pequenina queria ser professora(...)*”. O Curso de Português/Francês via ensino foi a sua primeira opção porque “(...) *gosto muito da língua portuguesa e o Francês porque está ligado ao Português* ”. Notou-se uma clara determinação na escolha da área a seguir futuramente. Enquanto o professor L diz claramente que a sua escolha está relacionada com fatores extrínsecos, neste caso a média do 12º, a professora J afirma que ser professora fazia parte do seu projeto de vida desde a infância, mas sublinha que desejava ser professora de Língua Portuguesa. Novamente, não é possível dizer-se que a Educação Especial fazia parte de um projeto de vida.

Já para a entrevistada P, a qual se situa na condição dos 9 aos 15 anos de serviço:

“ (...) *foi a escolha inicial, eu gostava de línguas e então fui para este curso*”

Assinala ter feito a sua escolha de uma forma muito decidida no que se refere à escolha do curso de Línguas e Literaturas - Português/Inglês no entanto no seu discurso fala-nos que “(...) *nem era com a vertente educativa em mente era não sabia muito bem, queria ir para tradução ou queria ir para outra coisa qualquer(...)*”. Ou seja, estava indecisa quanto à vertente a seguir, apesar de manifestar a preferência pela tradução. No entanto como nos relata acabou por se decidir pela vertente que lhe oferecia mais garantias “ (...) *chegando-se à altura de decidir e optar por fazer estágio achei mais prudente fazer o estágio na via educacional porque era sempre uma garantia (...)* ”. Pensou de uma forma prática e tendo em conta futura colocação no mercado de trabalho. De novo surge um fator externo como determinante da escolha realizada, bem como a opção relacionada com a docência remete para o ensino da Língua e não para a Educação Especial.

A docente M que é a entrevistada com maior tempo de serviço, situando-se entre os 15 e os 25 anos de serviço, refere que:

“ (...) tirei o curso por vocação.”

A escolha realizada pela entrevistada M foi relata de uma forma emotiva, evidenciada pela maneira empolgada como desenvolvia a sua narração revelando um gosto e uma paixão pela profissão escolhida. Podemos inferir que fatores como o período histórico ou o nível social podem interferir na escolha profissional e no caso da docente M pode estar relacionado com o papel da mulher entre os anos 70 e 80.

Quando lhes foi perguntado sobre o porquê de mais tarde terem optado pela Educação Especial responderam:

“Disseram-me: - Você vai trabalhar para o núcleo de surdos. (...) E foi através dessa experiência que começou a criar o bichinho”(L).

Num primeiro contacto com a Educação Especial o professor L vivenciou uma experiência totalmente desconhecida até então e para a qual sentiu uma motivação. A partir daí, manifestou interesse por esta área e por adquirir mais conhecimentos começando como ele diz a “(...) *criar o bichinho*” e para isso seria necessário munir-se de maiores competências relacionadas com a Educação Especial, por isso decidiu tirar uma pós-graduação nesta área como refere durante a entrevista..

“A educação especial foi por uma questão (...) de oportunidade de trabalho, foi mesmo só por isso”(J).

Aqui está bem presente o medo que a docente J revela de não conseguir uma colocação no ensino, dando mais importância à remuneração obtida com o exercício da profissão e à obtenção de um lugar do que à sua motivação para trabalhar nesta área.

“Como uma alternativa (...) senão não conseguia ficar colocada” (P).

A Educação Especial é vista “(...) *como uma alternativa(...)*” aos olhos da entrevistada P, visto que se mostra como uma mais valia por representar mais uma saída profissional e garantir uma eventual colocação.

“ (...) quando optei, numa fase inicial, sou sincera, até era também uma forma de estar mais próxima de casa” e “(...) para aprender mais, no sentido de ajudar essas crianças” (M).

Neste testemunho verificamos por um lado que a mudança para a Educação Especial se prendeu com motivos familiares e económicos, visto que a professora M teria mais hipóteses de ficar a trabalhar perto da família e conseqüentemente a questão económica, não ficaria tão dispendioso ao nível de transportes, alojamento e alimentação, evidenciando uma vontade de acrescentar saberes que lhe propiciassem uma maior eficácia na execução e realização do seu trabalho. Logo se pode inferir que

existem motivações internas quanto ao aprender mais e motivações externas relacionadas com fatores económicos e de comodidade. Contudo, em primeiro lugar a entrevistada refere os fatores económicos e de comodidade.

Quanto à questão que lhes foi colocada relativamente ao regresso da lecionação nos seus cursos de base afirmaram que:

“ Continuava, isso sem dúvida. Também reconheço que se quisesse ir para o meu grupo era muito mais complicado de arranjar trabalho ” (L).

“Continuava porque gosto” (J).

“Não sei se mudava. Quando eu mudei para este grupo foi com a noção que não havia volta atrás (...) e não temos hipótese, mas eu não estou arrependida” (P).

“ (...) eu estou no ensino especial, eu pertenço ao quadro. Não sei, neste momento não ia mudar” (M).

Todos os entrevistados manifestaram-se no sentido do não regresso aos seus cursos de base, querendo permanecer na Educação Especial de certa forma por gosto, mas também por necessidades de segurança, pois *“(…) era mais complicado de arranjar trabalho”(L)*, porque *“(…) pertenço ao quadro”(M)*. Ou seja foram unânimes ao referir que continuariam a lecionar neste grupo, mas não nos parece que a maioria responda que a continuidade esteja associada ao desejo ou gosto em permanecer. Revelam consciência das dificuldades que teriam se quisessem regressar ao seu curso inicial.

De facto, parece haver alguma ambiguidade naquilo que respondem porque não dizem diretamente que estão insatisfeitos ou que se pudessem abandonariam a Educação Especial. Não referem que é a área, neste momento de eleição, mas na qual estão melhor profissionalmente.

Verificamos na subcategoria da escolha da profissão que a maioria dos professores formou-se na área da sua primeira opção, à exceção de um, o docente L que foi uma segunda opção devido à sua média de 12º, a qual não lhe permitiu ter acesso ao curso perspectivado, tendo que escolher os cursos possíveis e não um relacionado com a sua preferência.

Neste sentido é útil tentarmos perceber as regras de acesso às escolas de formação e recrutamento de docentes que se apresentam desajustadas e que permitem o acesso de indivíduos que nunca imaginaram ser professores e que por não se realizarem profissionalmente podem dificultar o trabalho coletivo (Esteve, 1991). Três dos professores fizeram a sua opção inicial tendo como princípio motivações intrínsecas: o gosto pelo curso, o gosto pelo ensino, pelos alunos e a vocação.

Quando lhes foi questionado sobre o porquê de mais tarde terem escolhido a Educação Especial a maioria, nomeadamente, a professora J, P e M fizeram essa escolha por motivos relacionados com oportunidades de trabalho, como uma alternativa de colocação, pela proximidade de casa e só o docente L manifestou algum gosto, alguma vocação por esta área. O que de certo modo nos parece paradoxal, visto que o professor L foi o único que ao responder sobre a escolha profissional revelou que lhe parecia ser a única alternativa, visto que a sua média não lhe permitia ingressar noutros cursos.

Tendo em conta as respostas dadas pelos nossos entrevistados, relativamente à permanência na Educação Especial, pensamos que apesar de esta ter surgido como uma área de recurso todos os professores demonstraram interesse e gosto em continuar a lecionar nesta área, no entanto as professoras P e M referiram que mesmo que quisessem voltar a lecionar no seu curso de base “ (...) *não havia volta atrás* (...) ”

uma vez que perderiam o lugar, o que nos leva a concluir que os professores têm vindo a perder autonomia e as suas escolhas são quase sempre condicionadas pelas políticas educativas, estando muitas vezes a desempenhar funções sem se sentirem realizados e “apaixonados” pelo trabalho docente.

1.1.1- Ser professor: entre o tradicional e o atual

A imagem do professor tradicional tem-se vindo a alterar ao longo dos tempos, no entanto ainda prevalece a ideia que “o professor é antes de tudo um transmissor de saberes disciplinares” (Paquay e Wagner, 2001, cit. Mesquita, 2011, p. 24). Contudo, este não é o detentor de todo o saber, é uma pessoa com todas as imperfeições que lhe são inerentes. Com a ampla circulação das informações, além do surgimento de novos contextos socioeconómicos aliados a uma crescente complexidade científico-tecnológica que se apoderou do mundo profissional impõem-se uma mudança nos papéis a desempenhar e uma preparação diferente do profissional de educação para que a prática educativa se revele consciente e de qualidade (Mesquita, 2011).

Por conseguinte, na análise das histórias de vida dos nossos entrevistados iremos tentar perceber e expor as diferenças alterações que foram acontecendo ao professor tradicional e quais fatores pessoais e sociais contribuíram para a construção da identidade do professor atual.

1.1.2.1- O professor tradicional

Os docentes que possuem entre cinco e oito anos de serviço quando questionados relativamente ao gosto e relacionamento estabelecido com os professores (as) referiram que:

“A minha professora do 1º e 2º ano não foi uma boa professora porque era um bocadinho severa. Na altura ainda usava as réguas para bater nas mãos. (...) quando cometíamos algum erro, bastava que lêssemos mal já levávamos reguadas, não tenho assim muito boa impressão dela porque continuou severa (...) depois a explicar, era uma boa professora” (J).

Como se pode verificar na afirmação da entrevistada, a sua experiência com a professora do 1º Ciclo não parece ter sido satisfatória do ponto de vista afetivo, pois diz *“(...) não tenho muito boa impressão dela porque continuou severa (...)”* Por outro lado, ao afirmar que *“(...) ao explicar era uma boa professora”*, parece reconhecer que mesmo não sendo uma professora agradável era competente ao ensinar porque explicava bem a matéria. Não sabemos se a afirmação denota que o facto de não ser uma professora amável interfere no processo de ensino – aprendizagem, ou o facto de não ser amável corresponde ao modelo tradicional. Sabemos pela informação que *“(...) não foi uma boa professora”*, mas que explicava bem. Logo, existe uma contradição naquilo que se pode definir como um bom professor, ou seja ela era uma pessoa pouco amável, mas ensinava bem. Esta resposta poderia levar-nos a uma grande discussão em torno dos processos de ensino aprendizagem.

Diz o professor L: *“(...) lembro-me que reprovei na 2ª classe. Tenho assim uma vaga ideia que a professora usava o método global e eu tinha dificuldades. (...) com essa professora fazíamos muitas brincadeiras e depois não consegui acompanhar o ritmo. Depois veio uma professora com a qual ainda mantenho uma relação, sempre que a vejo cumprimento-a e valorizo-a muito, por acaso, tenho uma boa imagem da professora primária e foi muito importante”*.

Quando o professor L se refere à professora do 2º ano diz que “(...) *com essa professora fazíamos muitas brincadeiras e depois não consegui acompanhar o ritmo*”, justificando assim o facto de não ter transitado de ano pelo excesso de brincadeiras e alguma falta de “domínio” da professora que não assentava no perfil do professor tradicional da época. Depois fala de outra professora da qual tem “(...) *uma boa imagem (...) e foi muito importante*”, compreendemos que seria uma professora mais rígida e que impunha um maior respeito dentro da sala de aula, sendo este comportamento valorizado por este docente.

A professora P, acrescenta quanto ao relacionamento com os professores que:

“ (...) *era bom e também as turmas em que eu estava também...vendo agora do lado de cá eram turmas maravilhosas, não havia o mínimo de... (...) os alunos eram obedientes, eram trabalhadoras, eram respeitadoras, eram bem-educados*” (P).

O tom de voz aumentado e um pouco alterado com que a docente P se referiu ao ambiente vivido por ela dentro da sala de aula caracterizando as turmas dessa altura como “ (...) *maravilhosas (...)*” e ainda, “(...) *não havia o mínimo de ... (...)*”. Parece-nos que as palavras não ditas são: barulho, falta de respeito, desobediência. A entrevistada demonstra alguma nostalgia quando compara a escola de ontem com a de hoje e deixa implícita a sua visão daquilo que deveriam ser os alunos de hoje.

Por outro lado a docente que se situa entre os quinze e os vinte e cinco anos de serviço é da opinião que:

“*No 1º ano tive uma professora (...) e passei o 1º período a fazer desenhos, grafismos e não aprendi nada. E depois no 2º ano tive que aprender a ler e a escrever, apanhei uma professora que era amiga da minha mãe, e é assi..., a minha mãe depois, levei umas pantufadas bem dadas, que ela não tinha paciência para me ensinar (...) e*

depois pronto fiz o 2º, 3º, no 4º ano apanhei uma professora que também era amiga da minha mãe (...) tinha algumas dificuldades de aprendizagem e lembro-me de dizer à minha mãe que queria ir com as minhas colegas estudar e a minha mãe foi lá falar com a professora primária (...) e lembro-me de a ouvir e aquilo marcou-me para toda a vida – tu não a deixes ir nada estudar porque ela não vai dar nada, ela não vai a lado nenhum. (...) a minha mãe não me deixou ir para Santa Maria da Feira fazer o ciclo, disse-me que eu ia ficar lá na telescola, que foi na altura que surgiram as telescolas” (M).

Ainda continua a falar, e dar conta da sua indignação quanto ao facto de a professora não a ter valorizado dizendo:

“ (...) porque antigamente, na minha altura e recorda-me que nesse 4º ano mesmo, lembro-me perfeitamente dum colega meu que o desgraçado apanhava lá porrada como sei lá o quê, e é assim, se fosse atualmente já era um menino do CEI e ele (...) é um grande industrial que ainda vive melhor do que eu!” (M)

Torna-se evidente no relato feito pela docente M o respeito que os pais tinham pelo professor quando nos fala da conversa que a sua mãe teve com a professora acerca da sua continuação ou não dos estudos e refere “(...) a minha mãe não me deixou ir (...)”, tendo em conta os conselhos dados pela professora. Fala-nos ainda da violência sentida na sua escola relembrando um colega “ (...) o desgraçado apanhava lá porrada como sei lá o quê (...) ”, estando presente neste discurso os maus tratos aos alunos vividos neste tempo, principalmente aos mais carenciados e que apresentassem grandes dificuldades de aprendizagem ou falta de respeito pela figura do professor. Sem dúvida esta entrevistada denota alguma tristeza e “revolta” ao recordar as palavras da professora e o ter-se tornado professora pode constituir-se numa resposta como “dei

para alguma coisa, agora sou como tu, sou professora!”. Então, o tornar-se professora foi um desafio e uma conquista e por outro lado ser professora do Ensino Especial pode garantir-lhe ser uma professora especial e que aceita as diferenças e cuida dos alunos como se cada um fosse único na sua diversidade.

Analisando o discurso destes quatro professores verificamos que a maioria das descrições efetuadas se revelaram coincidentes relativamente à concepção do ser professor representativa duma época e num determinado contexto histórico-social em que o professor era detentor de todo o saber e se caracterizava pelo uso de métodos tradicionais, havendo um grande distanciamento relacional entre professor/ aluno, marcado por uma forte liderança exercida pelo profissional de educação dentro da sala de aula.

Todos os entrevistados com mais ou menos anos de experiência profissional, quando lhes foi perguntado sobre o seu relacionamento com os professores se direcionaram para o professor do 1º ciclo, concluindo nós que este representou uma importante e marcante referência para este grupo de docentes como nos coloca o entrevistado L ao falar de uma das suas professoras do 1º Ciclo, afirma: “(...) *tenho uma boa imagem da professora primária e foi muito importante.*”

As relações entre professores alunos têm vindo a passar por mudanças profundas ao longo dos tempos. Há vinte anos, como nos apontam os três professores entrevistados verificava-se uma situação injusta em que o professor era detentor de todos os direitos e o aluno só tinha deveres, podendo inclusivamente ser submetido a diversas humilhações (Nóvoa, 1995).

Os docentes mencionaram a rigidez, a severidade e a violência que muitas vezes era exercida dentro da sala de aula pelo professor tradicional, utilizando para tal,

materiais internos e externos à escola (régua, colher de pau ...), com o intuito de fazer prevalecer a sua autoridade e promover um clima de medo e austeridade na sala de aula, não havendo espaço para falhas ou pequenos erros como nos contou a professora J.

No entanto, apesar de alguma mágoa e más recordações guardadas desse tempo, como demonstrou a docente M, constatamos que tanto estes professores como os seus pais respeitavam e valorizavam muito o profissional de educação, tal como podemos perceber no relato de L.

Como nos diz Nóvoa (1995, p. 105) os professores, nomeadamente do ensino primário e secundário eram detentores de um elevado estatuto sociocultural. “ O saber, a abnegação e a vocação destes profissionais eram amplamente apreciados” (ibidem). O professor era visto como uma entidade superior detentora de todo o saber, numa altura em que não existiam outras fontes de informação, em que Portugal estava fechado para o mundo e onde metade da população portuguesa era analfabeta.

Assim, nos conta o professor L quando refere que “(...) *dentro das possibilidades da minha mãe era ela que me orientava no trabalho de casa. Só tem a 4ª classe, mas pronto, até à primária ia-me orientando*”. Principalmente as famílias mais carenciadas não estavam sensibilizadas para proporcionarem um adequado acompanhamento escolar aos seus filhos, dando mais valor ao trabalho fora da escola, onde a labuta dos filhos representava uma mais-valia na ajuda ao sustento da família, levando a um aumento do abandono escolar e a que só os filhos de famílias mais abastadas pudessem aceder ao ensino, transformando-se este num ensino de elites. Por conseguinte, apesar de na década de 80, quando Portugal entrou para a Comunidade Europeia se começasse a esboçar alguma mudança e um maior investimento no ensino, através da reforma do sistema educativo, muito ainda haveria para fazer no campo da

formação, da participação e preparação dos professores da atualidade, os quais têm uma difícil missão a desempenhar.

1.1.2.2- O professor atual

A mudança de um sistema de ensino de elites para um sistema de massas originou um aumento do número de professores e alunos e, ainda, o nascimento de novos problemas qualitativos, os quais necessitam de uma reflexão séria e profunda. Ser professor hoje é muito diferente do que era há vinte anos atrás (Nóvoa, 1995). Assim acrescenta Sousa (2000) quando se refere ao professor de hoje que este deve mostrar-se “aberto ao diálogo, a outras ideias e opiniões, valorizar diferentes tipos de saberes, ser tolerante e paciente para com os diversos tipos e ritmo de construção de saber” (p. 212), ou seja, deve ser capaz de respeitar intrinsecamente o outro.

Contemporaneamente, a visão de muitos investigadores acerca do professor atual difere da que foi relatada no ponto anterior quando se referiam ao professor tradicional. Assim, torna-se evidente também nos discursos dos nossos entrevistados um consenso de opinião relativamente ao que representa ser professor hoje e como eles próprios se vêm na profissão e as dificuldades por eles sentidas e aqui relatadas na primeira pessoa através dos seus testemunhos:

“ (...) se eu quisesse ir para o meu grupo era muito mais complicado de arranjar trabalho” (L).

O medo de não obter colocação reflete a instabilidade sentida pelo professor L, que se encontra na fase que se segue à entrada na carreira e de muitos outros profissionais contratados, como é o caso da docente J.

Outros sentimentos se verificaram:

“ (...) não somos suficientemente valorizados (...) pelos colegas principalmente, porque ainda há quem ache que os professores de Educação Especial estão na escola para entreter os meninos” (J).

A desvalorização sentida pela professora J, nomeadamente por parte dos colegas da escola onde leciona, no que se refere à Educação Especial revela um nítido mal-estar dentro desta instituição, onde alguns grupos são vistos como detentores de menos competências relativamente a outros. A este respeito acrescenta ainda o docente L que:

“ (...) no nosso trabalho temos de saber jogar com muita coisa, com os nossos colegas do ensino regular, com técnicos... somos uma espécie de multifunções que fazemos ali a ligação entre todos os colegas e isso por vezes não é fácil. Eu não tenho nada durante o meu percurso acho que tenho conseguido fazer isso de uma forma positiva mas nem sempre é fácil, porque é lidar com muitos colegas, com muitas mentalidades e até chegarmos ao ponto de caminharmos todos no mesmo sentido é difícil”.

A professora P também fala a este propósito dizendo que:

“ (...) a gente tem que lidar com muitos adultos, tem que coordenar com técnicos, com professores, com diretores de turma, com os pais dos miúdos (...) e às vezes há adultos que são mais difíceis do que muitos miúdos.”

Também a docente M falou da resistência exercida por alguns colegas:

“Claro, a gente sempre sente resistência, não é? Mas acho que já senti mais, acho que pelo fato destes alunos estarem inseridos (...) nas salas (...) tem ajudado a que a inclusão se vá promovendo.”

Com estas opiniões percebemos que ainda existem muitas barreiras dentro da escola, nomeadamente no que se refere ao julgamento entre colegas, principalmente no

caso dos professores contratados e da Educação Especial. Os docentes mais novos, como é o caso do professor L e da professora J sentem que as suas expectativas relativamente à prática real saíram defraudadas, visto que não são coincidentes com os ideais que os nortearam durante a formação e além disso, os professores mais experientes, valendo-se da sua antiguidade, deixando-lhes os piores horários, os alunos mais “fracos” e as piores condições de trabalho, tal como diz Nóvoa (1995), além de apresentarem uma visão distorcida do trabalho dos professores de Educação Especial, pensando estes a respeito destes docentes, que o facto de não lecionarem numa turma, têm um trabalho mais facilitado.

Quando falamos nas relações estabelecidas com os alunos constatamos que o professor tradicional, na opinião deste grupo, sofreu uma grande transformação até aos dias de hoje, caracterizando-se por ser um professor que *“estabelece uma boa relação em termos afetivos, uma relação de trabalho (...) de forma a que eles tenham bem estar, se sintam bem no espaço onde estão”* (M). Os professores procuram *“estabelecer uma relação aberta, de trabalho, de amizade, (...) de respeito e de sinceridade”* (P).

Valorizam a parte afetiva como nos conta o entrevistado L:

“ (...) há uma certa afetividade para comigo e eu também tento desenvolver o meu trabalho nessa base, porque se não houver uma relação baseada na afetividade não conseguirão desenvolver competências ao nível do processo educativo.”

Também a docente J acrescenta:

“...falam muitas vezes de questões pessoais e por ai acho que eles confiam em mim, gostam de mim, acho que sim.”

Este grupo de professores de Educação Especial fala-nos da importância das relações afetivas estabelecidas com estas crianças com Necessidades Educativas

Especiais, na empatia sentida pelos alunos tal como se pode verificar na citação acima. Da mesma forma o docente L acrescenta “(...) *há uma certa afetividade para comigo e eu também tento desenvolver o meu trabalho nessa base (...)*”. Valorizam no processo educativo o relacionamento baseado na confiança, na amizade, na afetividade como fatores fundamentais para exercerem a sua prática de uma forma mais eficaz com estes alunos.

Como nos diz Day (2004, cit. Lapo, 2010) os docentes que desenvolvem uma paixão pelo trabalho não ficam limitados à transmissão de conteúdos e valorizam ao mesmo tempo o bem-estar intelectual e moral dos alunos. Nesta profissão não é possível separar o lado pessoal do profissional, originando o cuidado e a compaixão que se estabelecem dentro dos relacionamentos dos elementos da comunidade educativa (ibidem). Este relacionamento baseado na afetividade leva a um comprometimento, a uma motivação do aluno e do professor para resistirem à ansiedade e, conseqüentemente, terem menos problemas emocionais, refletindo-se na obtenção de resultados positivos no processo de ensino- aprendizagem.

É de salientar ainda a sobrecarga de trabalho que sofrem os professores de hoje e tal facto é anunciado naquilo que diz o nosso grupo de entrevistados:

“ (...) *temos de ver os emails, ou temos de fazer o relatório e muitas vezes a gente pensa: - para que é que este relatório serve? (...) fazemos imensas reuniões, temos de analisar este documento...*”(L).

“*E vou de férias e tenho de voltar aqui à escola muito provavelmente, depois levamos muito trabalho para casa*” (J).

Ao professor de hoje são exigidas inúmeras tarefas que se prolongam para fora da sala de aula e mesmo da escola, as quais parecem esquecidas, como por exemplo as

reuniões fora de horas com os encarregados de educação, as reuniões de professores que acabam quase sempre depois da hora de jantar, o trabalho que é necessário realizar em casa “(...) eu não estava à espera que se passasse tanto tempo a fazer tanta documentação, tanta papelada (...) depois em casa queixam-se que passo muito tempo ao computador” (P).

Pelo que é afirmado pelos entrevistados sobre estas tarefas “invisíveis” do ensino público que não têm sido mostradas (Hargreaves, 1994, p. 15), mas o que é facto é que os professores estão sobrecarregados com diversos papéis que lhe são atribuídos e aos quais não conseguem dar resposta eficaz, parecendo que a resposta não eficaz produz algum desconforto e o sentimento de incapacidade, tal como é dito pela entrevistada “M” ao afirmar que “ (...) às vezes tenho problemas de consciência, porque (...) ponho a parte profissional à frente da parte pessoal, até em termos dos meus filhos”. Este “mal-estar docente” que é utilizado por Esteve (1999, p. 98) para “descrever os efeitos permanentes, de carácter negativo, que afectam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência” afetam emocionalmente os docentes que carregam sentimentos de culpa, de ansiedade e frustração, não favorecendo os comportamentos de mudança, aperfeiçoamento e renovação.

Todos os entrevistados referiram por várias vezes ao longo da conversa que estão saturados de tantos papéis “ (...) temos de ver os emails ou temos de fazer o relatório (...)” ou “(...) levamos muito trabalho para casa.” ideias já citadas. Estes professores mostraram não querer levar tanto trabalho para casa e evidenciaram um cansaço referente à burocracia na Educação Especial.

2.1- Análise dos Resultados obtidos na categoria identidades

A análise das identidades tem ganho ultimamente um papel de relevo ocupando um lugar fulcral num conjunto variado de disciplinas científicas. O capítulo I, com a revisão da literatura por nós realizada, remete-nos para a problemática da construção de identidades, sendo largamente debatida nos domínios da psicologia, sociologia e antropologia nas suas diversas formas de expressão (individual, coletiva, social, profissional e cultural) e nos diversificados contextos em que se revelam (formação, trabalho, social).

A identidade individual é um sistema de edificação ativa da consciência de si, incompleta e em permanente reelaboração, através das relações intersubjetivas das comunicações, quer através da linguagem e das práticas sociais. “A identidade é um processo activo, afectivo e cognitivo de representação de si, no meio que o rodeia, associado a um sentimento subjectivo da sua permanência” (Selosse, 2001, p.398). Ainda para Guiddens (2002), a identidade pessoal está na capacidade que o indivíduo detém de conservar a sua biografia peculiar, ou o que o autor designa de “narrativa particular”.

2.1.1- Vida Pessoal: desde a infância até à idade adulta

Nada melhor do que analisarmos as narrativas dos nossos entrevistados, começando por falar no período da **infância** de cada um deles:

“Foi passada com a minha mãe. Brincava com os meus vizinhos e o meu irmão. Tinha os meus avós maternos, eram duas pessoas com quem eu me relacionava muito bem mas faleceram muito cedo. Não frequentei o J. I., estava muito apegada à minha mãe. Depois entrei para a escola com cinco anos” (J).

Esta professora viveu uma infância num ambiente muito familiar, com a sua mãe, como figura central, estando sempre presente como refere:

“ (...) estava muito apegada à minha mãe”, com o irmão, com os avós maternos que “(...) eram duas pessoas com quem eu me relacionava muito bem” e com os vizinhos. O pai não estava tão presente porque “ (...) tinha uma vida muito atribulada por causa da profissão.”

O docente L conta que nasceu em :

“ (...) Fajões que é uma freguesia aqui próxima de Oliveira de Azeméis, nasci no meio rural, os meus avós eram agricultores e a minha mãe também.”

O gosto pelo campo manifestou-se ao referir os animais que tinham:

“ (...) vacas, porcos essas coisas todas. Eu quando era miúdo não gostava, mas agora acho que foi importante para o nosso crescimento.”

A ligação com a terra que vem da infância ainda hoje identifica este entrevistado, a simplicidade da sua infância, a importância da agricultura nesta época como um modo de subsistência e que o marcou por um lado negativamente quando refere que quando era miúdo não gostava porque eram tempos difíceis, de muitas privações, mas por outro que hoje deixou saudades a este professor.

As crianças iam sozinhas para a escola como é narrado por ele

“ (...) já ia sozinho com os meus colegas, a saltar, a correr, o que não acontece infelizmente nos dias de hoje, não se pode fazer isso”,

No ponto seu ponto de vista a sua infância foi passada num tempo em que as crianças eram mais livres mas também mais sacrificadas, as aldeias estavam mais povoadas e a maior parte das pessoas vivia em comunidade, ajudando-se uns aos outros e vivendo com poucos recursos económicos tal como diz ele:

“ (...) eu ia com a minha avó naquele tempo a minha avó levava as vacas à ordenha, os miúdos iam todos. E a gente aproveitava esses momentos para brincar. Qualquer coisa servia (...) um pau, uma pedra, não é como hoje em dia que os miúdos é só playstations.”

Torna-se evidente alguma resistência à mudança do professor L nos dias de hoje onde em quase todos os lares portugueses não há criança que não tenha uma consola de jogos, o que para este docente se apresenta como bem supérfluo e com pouca capacidade de desenvolvimento motor, pois *“(...) é só mexer os polegares”* e comparando com a escassez de brinquedos e a falta de recursos económicos que caracterizaram a infância deste professor deduzimos que houve uma grande mudança na estrutura social, assistiu-se a uma transformação muito significativa na sociedade, principalmente na quantidade da oferta de bens e serviços que termina por resultar em novos modos de comportamento e novas maneiras de se perceber e pensar a realidade.

As pessoas começaram a auferir salários mais altos o que lhes permitiu melhorar o seu nível de vida. No entanto a forma emotiva, saudosa e alegre como nos contou estas vivências foi reveladora da importância desses tempos para a pessoa e para o profissional que é hoje.

Dando continuidade ao processo de análise das entrevistas, passamos a transcrever a fala da professora M que diz:

“Tenho dois irmãos mais velhos do que eu seis anos. Estive com a minha mãe, com o meu pai, com os meus irmãos, com a avó. (...) porque é assim, agora é uma vila mas era uma aldeia onde tinha campo, tinha casa, eu brincava às casinhas, brincava com terra, com areia, com erva dos campos...A minha mãe era doméstica, era costureira mas estava em casa, brincava com as linhas da minha mãe, com os tecidos,

não tinha aqueles brinquedos como os meus filhos agora têm, (...) mas tinha aqueles tachinhos que se compram nas festas (...) nós próprios arranjávamos os brinquedos, construíamos, brincava na rua se fosse preciso, não era uma rua onde passassem muitos, muitos carros”(M).

A família da docente M era constituída segundo o seu testemunho por “ (...) a minha mãe, com o meu pai, com os meus irmãos, com a avó” quando nos falou da sua infância acrescentando que viveu numa aldeia

“ (...) onde tinha campo, tinha casa, eu brincava às casinhas, brincava com terra, com areia, com erva dos campos...”

Verifica-se que há uma valorização das suas vivências apesar de como diz (...) *“não tinha aqueles brinquedos como os meus filhos agora têm, (...) mas tinha aqueles tachinhos que se compram nas festas (...) nós próprios arranjávamos os brinquedos, construíamos, brincava na rua se fosse preciso, não era uma rua onde passassem muitos, muitos carros.”*

Esta entrevistada dá ênfase à criatividade que as crianças desse tempo tinham de exercitar para se desenvolverem e criarem os seus próprios brinquedos e brincadeiras. É notória a transformação económica e social que houve quando se refere aos poucos carros que passavam na sua rua. As estradas não representavam o perigo de hoje, a maior parte das famílias deixavam as suas crianças brincar na rua porque estas não eram vistas como perigosas ou causadoras de acidentes.

“Eu tenho assim flashes, recordações da infância e era tudo bom não era como agora. Andei dois anos na prè e depois fui para a escola e era normal, era bom” (P).

Enquanto três dos entrevistados descreveram mais pormenorizadamente a sua infância, a professora P foi mais contida na descrição deste período da sua vida,

utilizando frases curtas e objetivas. Tanto a professora J, como o professor L e a professora M retrataram a sua infância de uma forma positiva, revelando-nos com entusiasmo esses tempos guardados e contados como boas recordações, apesar de serem tempos difíceis, marcados por algumas carências económicas, fez com que tivessem de reinventar e criar mecanismos de adaptação e resistência às dificuldades encontradas. Viviam todos com os avós maternos, pais e irmãos, à exceção do professor L que é filho único.

Portanto, é retratada aqui a família tradicional portuguesa dos anos 70/80, onde a grande parte das mulheres que viviam no mundo rural eram domésticas e viviam com os pais ou perto deles. Dedicavam-se à criação dos filhos, às tarefas domésticas e do campo. Não tinham grande formação académica o que lhes dificultava o acompanhamento dos filhos nas tarefas escolares. No entanto começaram a verificar-se mudanças no sentido de permitirem que os seus filhos estudassem projetando neles uma esperança de um futuro melhor do que o deles.

Assim passamos para outra altura eventualmente marcante na vida dos jovens e famílias – **a adolescência**- vejamos o que nos contam estes professores relativamente a esta fase das suas vidas:

“Eu quando era adolescente não queria crescer, lembro-me disso, por isso só podia estar bem. Eu via o que é que pairava na cabecinha dos adultos e os tipos de preocupação que tinham e não queria crescer. (...) nós atravessamos a fase da parvoíce e então lá houve uma determinada fase em que tudo que me mandavam fazer eu achava demais, então lembro-me que resmungava”(J).

Para esta professora o facto de não querer crescer significava que estava bem, mas por outro lado revela um medo de enfrentar eventuais problemas que como diz

“(…) pairavam na cabecinha dos adultos (…)” que a rodeavam, por isso o melhor seria fugir deles “recusando-se” a crescer. Fala-nos ainda desta fase em que se sentia “explorada” negando-se a realizar as tarefas que lhe pediam, um comportamento característico desta etapa de crescimento.

“Foi um período normal” (L).

“Não senti nada de especial” (M).

“Foi uma transição normal” (P).

Todos os professores foram unânimes em dizer que a adolescência foi um período de transição normal não evidenciando comportamentos divergentes, a não ser a professora J que salientou alguma resistência a algumas tarefas que lhe eram propostas e as quais não queria realizar, um comportamento normal para uma jovem que está a passar por uma mudança ao nível do seu corpo, das suas ideologias, da sua identidade construída em processo.

Por último, no que se refere à sua **vida adulta** a docente J começa por contar que:

“Nós fizemos tudo ao contrário, primeiro é que tivemos o filho e depois é que casamos. Casamos há pouco tempo, há um ano. Foi uma festa, tal qual, foi um complemento.”

Mais um sinal da mudança dos tempos e das mentalidades como podemos comprovar nas palavras da professora J quando nos conta que primeiro viveu com o seu namorado, depois teve o filho e só depois casou. Este comportamento era inaceitável nos anos 60 e 70, começando depois a tornar-se gradualmente cada vez mais vulgar, iniciando-se com a emancipação da mulher, com fatores ligados ao investimento na carreira e à mudança de interesses dos jovens que agora se preocupam em ter uma vida

mais estável e mais confortável, com a saída tardia da casa dos seus pais e de projectarem ter menos filhos ou terem cada vez mais tarde. Salientou ainda que as saídas são geralmente “(...) com o meu marido e o meu filho, (...) normalmente estamos muito com a família ou a minha ou a dele”(J).

Esta professora convive essencialmente com a família mais próxima do marido e a sua.

O docente L casou-se e refere-se ao seu casamento e à sua família construída de uma forma muito orgulhosa dizendo:

“ (...) Outubro e eu estava na Madeira e ela estava cá. Casamos pela Igreja há três anos na quinta de S. Tiago que é um sítio que eu recomendo. Houve uns pormenores diferentes nós tocamos na nossa cerimónia na missa. Foi uma coisa engraçada.”

Este professor casou pela igreja e pelo sorriso que tinha estampado no rosto foi um dia especial para ele. Contou que tem “ (...) uma filha de nove meses” e que quando saem “ (...) ultimamente tem sido com a família, com os pais dela e com a irmã”, verificando nós que depois de ter a filha o casal passa a não ter tanto tempo para convívios com os amigos e para saírem os dois. Os convívios acontecem quase exclusivamente em casa dos sogros ou família mais próxima.

A entrevistada M relata conheceu o:

“ (...) marido no muro da igreja no dia dos fieis. Já conhecia o irmão e o primo (...) depois eu estudava em S. João e depois pedi transferência para a Feira e (...) nós vínhamos a pé da escola juntos.”

Esta professora é a mais velha do grupo de entrevistados e a forma como conheceu o marido é marcante de uma época em que a igreja era um ponto de encontro,

e ainda hoje é, essencialmente no meio rural, onde as raparigas da terra levavam o melhor vestido que tivessem, era ali que conversavam, que se olhavam e que contavam as novidades da aldeia, que surgiam trocas de olhares, como foi o caso desta docente.

Refere ainda que:

“Namoramos quatro anos mas já éramos amigos há muitos anos. Casamos e tivemos dois filhos”.

Também a professora P diz que:

“Sou casada, tenho dois filhos. Namoramos três, quatro anos, depois casamento religioso, civil e boda. Gosto de ser casada porque partilham-se coisas, constrói-se uma história de família, tem uma casa que eu gosto e pronto. (P).

Verificamos que todos os professores casaram pela igreja depois de alguns anos de namoro, esperando por alguma estabilidade na carreira que lhes permitisse alguma segurança financeira. Todos têm filhos pequenos (até aos quatro anos), só a docente M tem filhos mais velhos.

Podemos perceber que as saídas dos entrevistados são quase sempre em família devido principalmente à falta de tempo para estar com amigos o que leva a um gradual afastamento dos convívios sociais que existiam no passado. Esta transformação na vida dos docentes tem interferências nas suas atividades profissionais, se por um lado os professores estão como nos disse a professora P, a construir a sua história familiar, essa história também contribui para a construção da identidade do professor através das suas vivências pessoais e sociais.

2.1.2- Identidade Profissional como constructo pessoal e social

Para a construção da identidade profissional contribuem as relações laborais estabelecidas na profissão (Lopes, 2007) tais como o contacto com os alunos, a partilha de conhecimentos e a troca de experiências entre os colegas e ainda as narrativas particulares dos professores, as quais se vão renovando com os processos e relações sociais (Berger& Luckman, 1985). Assim sendo os professores falam dos diferentes relacionamentos que estabelecem dentro da escola nomeadamente sobre os valores que caracterizam os colegas com quem trabalham:

“A honestidade, a sinceridade, o trabalho, um ou outro é assim um bocado obstinado, um ou outro é demasiado relaxado mas depois quando chega a altura de mostrar as coisas feitas toda a gente as tem feitas, por isso e são responsáveis” (P).

“A amizade, a sinceridade, a ajuda e a colaboração em termos de trabalho” (M).

“A calma, a serenidade, a paciência, a colaboração, espírito colaborativo, a amizade, o respeito” (L).

“ Humanos, frontais, solidários, lá está, porque partilham, não é...? Partilham conhecimentos, materiais, ajudam sempre que é possível, por ai” (J).

Em todos os discursos dos professores é referida a colaboração entre os colegas, no sentido da entajuda, da troca de materiais o que favorece o trabalho docente ao nível da reflexão sobre as práticas e a alteração de condutas contribuindo para a reconstrução da identidade profissional. Os entrevistados falam ainda no respeito sentido por parte dos colegas com quem trabalham diretamente o que contribui para o bom relacionamento e o estabelecimento de um clima de tranquilidade dentro do grupo, favorecendo a qualidade do ensino.

Ainda a Professora M, coordenadora do grupo de Educação Especial acrescenta a este respeito que:

“Sempre disse que não sou coordenadora, sou uma colega, que estamos todas no mesmo barco, todas no sentido de remar para a frente para ajudar estes alunos e os colegas que estão com eles no sentido de todas melhorarmos as nossas práticas.”

O professor é influenciado pelo contexto onde está inserido, sendo os colegas e os alunos os principais responsáveis pela sua evolução ao longo do tempo como profissional de educação e pelas aprendizagens que vai constantemente incorporando.

Começamos por evidenciar o que a docente P disse a propósito do relacionamento aberto que mantém com os seus alunos:

“ Eu procuro estabelecer uma relação aberta, de trabalho, de amizade com aqueles com quem é possível criar esses vínculos, de respeito e de sinceridade.”

O entrevistado L acrescenta: *“(...) noto que há uma certa afetividade para comigo e eu também tento desenvolver sempre o meu trabalho nessa base.”* Nós concordamos que é de extrema importância estabelecer um relacionamento baseado na afetividade entre o professor e o aluno, só assim os dois estão comprometidos no processo de ensino-aprendizagem. Estes relacionamentos emocionais positivos com os alunos poderão levar a uma redução do aparecimento de problemas comportamentais e conduzir a um aumento da motivação para aprender, já que, como nos dizem Oatley e Nundy (1996, p. 258) “é a componente afectiva que guia a atenção dos alunos e é a principal determinante do aproveitamento escolar.”

2.1.3- Identidade Profissional e o grupo de professores de Educação Especial

O papel dos profissionais de educação, especificamente os docentes da Educação Especial, tem como propósito a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativos, a autonomia, a estabilidade emocional, a promoção da igualdade de oportunidades a crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais de caráter permanente. Estes professores devem munir-se de conhecimentos especializados, ser investigadores contínuos, promover relacionamentos favoráveis com todos os intervenientes da equipa onde estão inseridos. Sendo assim, devemos perguntar se tais docentes possuem características próprias para lecionar neste grupo ou se tais características vão sendo assumidas ao longo do processo.

Segundo os profissionais entrevistados existem fatores e características determinantes para se exercer a atividade de professor de Educação Especial. Então vejamos:

*“Ter muita **sensibilidade**, não por eles serem os coitadinhos, mas pelo facto de terem consciência de que também são capazes; (...) **ser persistente** e não desistir, não só deles, mas também no sentido de mudar muito a mentalidade das pessoas, porque eu acho que se tem conseguido grandes avanços mas ainda temos que conseguir mais, a inclusão não está no sentido pleno”(M).*

Esta professora fala-nos da sensibilidade que no seu entender deve caracterizar o professor de Educação Especial, assim como da persistência necessária para não desistir quando se depara com algumas mentalidades fechadas que não promovem nem ajudam a que a inclusão aconteça.

Já o docente L refere que:

“ (...) pessoalmente nem gosto muito da nomenclatura educação especial, toda a educação deve ser especial, se calhar uma **educação diferenciada**, mas eu pessoalmente acho que a educação devia ser a educação.”

Também concorda com a professora M quando diz que:

“ (...) o professor de Educação Especial deve ter uma **maior sensibilidade** para estar com os miúdos, ter um espírito de maior abertura para encarar diferentes realidades e saber coordenar e orientar-se no trabalho com os restantes elementos da equipa.”

A terminologia Educação Especial não é do acordo do entrevistado L visto que para ele não deveria existir educação especial mas educação, quando muito uma educação diferenciada que favorecesse estes alunos. Insiste também que o professor de Educação Especial deve “ (...) ter uma maior sensibilidade, (...) ter um espírito de maior abertura (...) e saber coordenar os restantes elementos da equipa”, ou seja, liderar os diferentes intervenientes no processo educativo de uma forma sensível, empática, demonstrando abertura para a resolução dos diferentes problemas que vão surgindo.

A “**capacidade de ajuste, adaptar-se aos alunos, adaptar-se às pessoas**” e principalmente trabalhar em articulação com os pais, os técnicos, os colegas foram as dificuldades de maior relevância apontadas pela professora P.

Por último, ser “ *humano, calmo, paciente, (...) centrado nos resultados dos miúdos por menor que sejam*” são as principais características apontadas pela docente J. Os valores morais e pessoais são aqui apontados como fundamentais para o estabelecimento de uma relação favorável entre o aluno de Educação Especial e o professor.

Consideramos que todas estas características aqui mencionadas, aliadas a saberes específicos que devem fazer parte do conjunto de competências dos professores de Educação Especial, juntamente com a formação contínua e a partilha de experiências com outros elementos do grupo, acontece a reconstrução da identidade profissional docente.

Também as políticas educativas deveriam ter em consideração as opiniões dos professores, pois ouvir a voz daqueles que estão no terreno pode ser uma forma eficiente de transformação. É provável que os mesmos apresentassem soluções muito mais exequíveis e práticas que resultassem num ensino mais equilibrado e eficaz, pois são eles que conhecem a sala de aula e mergulham diariamente nas diversas problemáticas que existem na escola.

3.1- Análise dos Resultados Obtidos na categoria – Políticas Educativas

3.1.1- Inadequação da política educativa

As reformas políticas levadas a cabo pelos sucessivos governos têm-se revelado descoordenadas e com inovações fracionadas, isto é, não se têm realizado no sentido de formar, apoiar e incentivar os profissionais de educação. “Interessam mudanças que sustentem a aprendizagem e não apenas que alterem a escola” (Lopes, 2007, p. 22). Contudo, devem promover-se mudanças possíveis, não menosprezando os professores e as realidades das escolas que muitas vezes não conseguem concretizar as orientações que lhe são impostas.

Para se compreender melhor este ponto de vista aceitamos o desafio de ouvir os nossos entrevistados.

“ (...) surgiu o grupo, surgiu a mudança da lei, foram montes de formulários que tiveram de ser modificados, foram montes de avaliações que se tiveram de fazer e que ainda se têm de fazer, (...) saiu o D.L., o ministério lançou um livro como sugestão, mas não houve um documento base que dissessem segue isto à risca e depois a lei é interpretada por uns de uma maneira e por outros doutra” (M).

Como nos diz a professora M e com a qual concordamos, o Decreto-lei 3/2008 foi publicado e o Ministério da Educação lançou um manual de apoio à prática elaborado pela Dgide que de facto veio ajudar na aplicação da lei, no entanto ainda é suscetível de várias interpretações e levanta algumas dúvidas.

Como nos diz o docente L *“havia de existir uma uniformidade de trabalho, porque se calhar aqui neste agrupamento faz-se de uma maneira, noutro faz-se doutra, (...) todos os professores cada um nas suas escolas sentarmo-nos e pensarmos em coisas realmente concretas evoluir e por vezes simplificar os processos burocráticos.”*

Nestes testemunhos verificamos que há uma necessidade de criar critérios mais uniformes nos diferentes agrupamentos, de clarificar mais as leis e de terem em conta as opiniões dos professores, como: de quais são as suas necessidades e dificuldades reais, de os formarem para a aplicação destes conteúdos em vez de se promulgarem leis que depois na prática não são exequíveis e são suscetíveis de criar desigualdades entre as várias instituições de ensino. Também continua a ser referido o excesso de burocracia que é imposta aos profissionais de educação que estão exaustos com tantos relatórios que têm que elaborar.

O Decreto-Lei 3/2008 para além de reorganizar a educação especial clarificando os seus destinatários apresentou ainda uma segunda grande medida, a criação do grupo de recrutamento dos docentes da Educação Especial e neste sentido os docentes quando questionados sobre as mudanças na criação de um grupo de Educação Especial afirmaram que:

“Houve uma mudança significativa e acho que essa mudança ainda se está a processar porque até agora os alunos eram de Educação Especial não eram da escola, agora a criação do quadro ajudou a que houvesse aquele professor especializado que está ali para ajudar os outros e é mais um recurso que a escola tem. O Decreto-Lei 3 também melhorou nesse sentido de atribuir mais responsabilidade aos diretores de turma (...), isto já é um grande passo para que a inclusão se processe, o que é, é como eu disse, acho que ainda há muito caminho a percorrer” (M).

Na opinião desta professora a atribuição de um papel de técnico especializado ao professor de Educação Especial veio como diz: *“ (...) atribuir mais responsabilidade aos diretores de turma (...) ”* fazendo com que estes sejam uma parte principal no ensino destes alunos. Fala assim da inclusão embora conclua dizendo que *“ (...) ainda há muito caminho a percorrer.”*

“Ai houve, houve, muito mais estabilidade, muito mais possibilidade de dar continuidade pedagógica, criou-se uma identidade profissional que não havia porque quando era com o regime de destacamento os do especial eram os saltitões que andavam ali a cobrir faltas” (P).

Esta docente fala-nos que *“ (...) criou-se uma identidade profissional que não havia (...) ”* na Educação Especial devido à criação de um grupo de docentes com saberes especializados.

“Sim, mesmo ao nível da organização dos sistemas é com aquele grupo de professores que se pode trabalhar, é melhor” (L).

“Acho que as pessoas continuam a conseguir, mesmo não tendo formação na Educação Especial, continuam a conseguir ir para a Educação Especial e porque querem ficar mais perto de casa e não estão preocupadas com os miúdos. Acho que não houve uma mudança significativa” (J).

Três dos professores entrevistados consideraram que a criação do grupo de Educação Especial trouxe mudanças ao Ensino Especial e melhorias quanto ao acompanhamento dos alunos por um professor especializado, como nos refere a professora P criou-se uma identidade profissional ou seja, segundo Dubar (1995), as identidades profissionais são identidades “especializadas”, ou seja, respeitantes a mundos institucionais especializados ligados a saberes específicos e a papéis mais ou menos ligados com a divisão social do trabalho.

Há uma partilha de conhecimentos e uma identificação com os conteúdos lecionados que são comuns ao grupo. No entanto, a docente M explica que ainda há um longo caminho a percorrer, principalmente no que se refere à inclusão, sendo necessário a implementação de mais medidas para que a inclusão aconteça de facto e claro que os professores do Ensino Especial devem continuar a trabalhar nesse sentido, promovendo práticas inclusivas. Já a professora J é de opinião que não houve uma mudança significativa na criação do grupo de Educação Especial, uma vez que continuam a existir professores sem especialização a dar apoio a crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Tais considerações podem conduzir-nos a refletir sobre a formação dos professores, no sentido da mudança de atitudes e da aquisição de competências técnicas

e pedagógicas: formação inicial, formação especializada e formação contínua. A questão coloca-se quando se trata, de discutir os conteúdos programáticos e as estratégias de realização dessas três bases de formação.

Assim, descobrimos a partir do grupo investigado, mesmo sendo pequeno, que existe uma multiplicidade de experiências vividas que de certa forma condicionam a construção do perfil profissional do professor que está no Ensino Especial, assim como damos conta da diversidade de posições quanto ao que pensam e esperam da docência.

Portanto, apropriar-se e pensar a formação em Educação Especial, entendendo como os docentes reestruturam a sua identidade profissional, apresenta-se como factor determinante para o entendimento dos percursos formativos. Permite assim, perceber o modo como estes diversos contextos e práticas se articulam com os significados que os professores vão edificando sobre o seu papel e de que forma vão fundamentando a intervenção no domínio da Educação Especial, com vista a incentivar o desenvolvimento de uma sensibilidade à “história dos aprendentes” (Josso, 2002).

Passamos ao ponto onde o grupo revela a sua opinião quanto ao novo estatuto da carreira docente.

3.1.2– O novo estatuto da carreira docente

Com as políticas educativas mais recentes surge o novo estatuto da carreira docente, o qual introduz mudanças substanciais relativamente ao anterior. A sua aprovação fez com que as organizações representantes dos professores (sindicatos) e os professores se indignassem e não concordassem com muitos dos artigos do atual estatuto, nomeadamente no que diz respeito à avaliação de desempenho docente.

A este respeito, a professora J diz que “ *é uma palhaçada porque põem colegas a avaliar colegas começa logo por ai. Acho que é uma injustiça o que estão a fazer aos professores. Estão a virar os professores uns contra os outros e eu acho que com isso o ensino perde qualidade porque as escolas deixam de ter harmonia e os professores deixam de estar preocupados com o que realmente interessa e começam a estar preocupados com o que vão pôr no papel.*”

Como constatamos deste testemunho o ambiente vivido nas escolas nem sempre tem sido o mais favorável, tendo em conta que os professores andam cada vez mais preocupados com a obtenção de Bons ou Muito Bons, o que tem vindo a gerar um clima de rivalidade e tensão entre os colegas. Concordamos com a docente J quando fala da qualidade do ensino que fica posta em causa porque a instabilidade sentida pelo grupo de professores reflete-se sem dúvida na sua prática com os alunos.

Assim pensa também o professor L que a avaliação

“ *(...) não é clara nem objetiva nem contribui para que nós melhoremos enquanto professores e depois está-se a criar um ambiente...!*”

Por isso, para Merazzi (1983) o mais importante para os professores ao nível das suas competências sociais é a capacidade de resolverem os conflitos com os quais se deparam. O docente L também sublinha o mal ambiente vivido nas escolas e refere a dúvida quanto à preocupação com a qualidade da docência, tendo em vista que as novas políticas não favorecem uma convivência confortável entre os pares.

Para a professora M :

“ *(...) deve haver uma avaliação trimestral para a gente até ver e refletir, mas está-se a cair no exagero, tudo para o papel, tudo para o filme, tudo para a fotografia, pronto.*”

Já no entender da docente P a avaliação

“ (...) acaba por ser pertinente e se for assim nestes moldes não é assim tão burocrático pronto, o facto de ter aulas assistidas, que parecia para muita gente um bicho de sete cabeças, não faz lá grande moça, é mais o pormenor e o rigor que tem de se ter a pôr tudo no papel e depois fazer aquelas atas...”

Para esta docente a avaliação não parece ser tão inadequada, no entanto quando fala das classificações manifesta alguma preocupação:

“ Para já está tudo a correr bem porque ainda não saíram as classificações. Quando saírem logo se vê!”

Percebe-se que embora aprove a avaliação, é reticente quanto ao que pode gerar nos professores o conhecimento dos resultados. Deduzimos que estas mudanças introduzidas pelas políticas educativas em curso mexem com a vida dos professores principalmente os que estão em início de carreira para quem uma elevada classificação representa o avançar de muitos números na lista de colocações e, eventualmente, conseguir um lugar numa escola para todo o ano, numa altura que o mercado de trabalho docente parece saturado.

Tendo em vista que a estabilidade docente é um fator que preocupa os professores e pode interferir no seu desempenho profissional, seguimos com o ponto que trata da instabilidade na profissão docente.

3.1.3– Instabilidade da profissão docente

Com todos os cortes de funcionários públicos e concretamente dos professores nas escolas, levados a cabo pelos últimos governos, as instituições de ensino ficaram com menos professores e com o mesmo número ou mais de alunos do que nos anos letivos anteriores, uma vez que, com as dificuldades financeiras que estão a sentir as

famílias portuguesas muitas retiraram os seus filhos das escolas privadas para os colocarem em escolas públicas. Um grande número de professores contratados, permanecem desempregados, no entanto são necessários nas escolas.

Pelo que dizem os professores, conseguimos perceber o medo sentido de perder o emprego e de não conseguirem cumprir os seus compromissos na sua vida pessoal e social, como se vê na transcrição abaixo da resposta do professor L:

“ (...) devia haver mais estabilidade ao nível do trabalho, continuarmos no mesmo sítio, andarmos sempre a saltar de um lado para o outro, é assim, desde que tenha trabalho... acho que devia haver um pouco mais de cuidado nesse sentido.”

Enquanto se nota que a preocupação demonstrada pela docente J se refere ao futuro do filho pois afirma:

“ (...) temos de assegurar que eles tenham algum pé de meia, que tenham um futuro, porque se estivermos à espera que o país faça alguma coisa por eles podemos esperar sentadas porque cada vez é pior.”

Parece-nos que o mesmo sentimento é vivido pela professora M e pela P as quais se mostraram muito preocupadas com a redução de ordenados e a continuidade na profissão docente. A situação é preocupante, enquanto alguns professores se direcionam para outras vias profissionais, outros vão tentando todos os anos ingressar na profissão que acreditaram que iria ser a sua. Foram-lhe criadas expectativas de que iriam ser profissionais de educação, sempre. Este problema é sério e pensamos que deveria ser motivo de abordagem na formação inicial de professores, no sentido de desenvolver competências ao longo da vida para responder aos desafios profissionais que agora se impõem (Cardoso, 2006).

Sem dúvida a formação profissional é um dos fatores que, no nosso ponto de vista, se deveria investir mais, sendo uma das questões mais realçadas pelo nosso grupo de professores. Passamos então a analisar a categoria Formação.

4.1 – Análise dos Resultados Obtidos na Categoria Formação

4.1.1– Formação inicial

A formação inicial apresenta-se como um marco muito importante na construção e iniciação da carreira docente. Esta irá contribuir para a construção da identidade profissional do futuro professor, devendo prosseguir ao longo do percurso profissional de forma lógica e integrada, procurando responder às necessidades de outras formações sentidas pelo próprio e às sugeridas ou impostas pelo sistema educativo, que resultam das mudanças socioculturais e/ou do próprio sistema de ensino (Laderrière, 1981).

Assim, podemos definir esta formação como um período durante o qual o futuro professor adquire um conjunto de conhecimentos e competências que lhe irão dar acesso à entrada na profissão. No entanto, muito há ainda a fazer ao nível da formação inicial de professores, no sentido de os orientar e preparar para lidarem com as exigências atuais.

Vejamos o que pensam o grupo de professores entrevistados sobre a formação inicial:

“Foi uma preparação para a prática, tivemos conteúdos teóricos e práticos e foi através desses conteúdos que nós ensinamos depois no estágio aos nossos alunos aquilo que aprendemos ” (L).

“Foram adequados, acho que sim e depois toda a parte teórica que nos foi transmitida foi importante para mais tarde a aplicarmos na prática, para conferir alguma coerência à prática” (P).

“ Acho que os conteúdos foram adequados mas mesmo assim precisávamos de mais aulas práticas” (J).

A professora M, assim como todos os seus colegas achou que os conteúdos do seu curso de base foram adequados, no entanto todos deram especial ênfase às competências práticas que segundo estes deveriam ser mais trabalhadas, à exceção da docente M que referiu que:

“ (...) o meu curso teve uma grande componente prática, tínhamos cadeiras de expressões e realizámos vários trabalhos práticos.”

Quando nos contaram a respeito do estágio que realizaram todos o apresentaram como uma mais-valia:

“ (...) eu gostava de línguas e então fui para esse curso, mas na altura nem era com a vertente educativa em mente, era não sabia muito bem, queria ir para tradução, ou queria ir para outra coisa qualquer, mas depois chegando-se à altura de decidir e optar por fazer estágio achei mais prudente fazer estágio na via educacional porque era sempre uma garantia e tendo o estágio feito e o estágio deu tanto trabalho, custou tanto que depois toda a gente concorreu”(P).

“ Sem dúvida que o estágio me ajudou muito porque se não fosse assim eu não ia minimamente preparada para enfrentar a realidade. Mesmo assim eu acho que o que nos ensinam e o que nós fazemos no estágio é tão diferente do que depois nos aparece no mundo do trabalho!” (J)

Neste testemunho é evidente a discrepância sentida pelos professores entre o que lhes é ensinado e vivenciado no estágio e depois o que realmente verificam na prática quando iniciam a sua profissão.

Para o professor L o estágio

“ (...) foi muito importante porque me permitiu perceber como é que ia ser efetivamente a minha profissão e quais as dificuldades que iria encontrar. Claro que depois o 1º ano de trabalho é diferente, a gente sente aquela insegurança, aquele medo de falhar, mas com o tempo vamos conseguindo ultrapassar essas dificuldades.”

Este professor fala-nos das suas dificuldades iniciais na carreira de professor e da insegurança, *“(...) aquele medo de falhar (...)”*, que segundo ele vai sendo ultrapassado com o aumento da sua experiência profissional.

A docente P concorda com os colegas e acrescenta que :

“ Sim foi uma mais-valia porque se assim não fosse ainda íamos menos preparadas do que o que vamos. Eu tenho consciência de que a maior parte dos conhecimentos adquiridos na minha profissão foram depois com muita formação que fiz, com a experiência ao nível profissional que adquiri e não com os conhecimentos da formação inicial, isso foi só um arranque.”

Considerar a formação inicial como uma preparação final para a docência não é aceite por estes docentes que têm a noção de que o estágio é uma mínima amostra do que é a realidade do professor, assim como estão conscientes que a aprendizagem foi acontecendo, em diferentes contextos, com diferentes alunos, ou seja, o estágio não lhes forneceu receitas prontas a aplicar, foi através das diferentes experiências e como refere a docente P através *“ (...) de muita formação que fiz (...)”*, que conseguiram ultrapassar

as suas dificuldades na sua atividade docente, ao que Malglaive (2003) designa de “saber da acção”.

A insegurança sentida nos primeiros anos de trabalho é aqui retratada. O professor principiante sente-se desarmado e desajustado quando vê que os ideais que lhe foram transmitidos na sua formação não são compatíveis com a realidade (Nóvoa, 1995) e que as constantes transformações sociais existentes os obrigam a reposicionarem-se face às suas posturas em educação.

Referiram ainda, de uma maneira geral, quando conversamos a respeito dos conhecimentos adquiridos na formação inicial que utilizam um ou outro conhecimento na sua prática, mas que as exigências atuais são tão diferentes da altura em que realizaram a sua formação inicial que houve necessidade de reformular e de ir em busca de novas técnicas e saberes, nomeadamente através da formação contínua. Como nos diz Geer (1982) “a maioria das escolas ensinam muita coisa que nunca se utiliza e esquecem-se de ensinar o que faz falta” (p. 197).

A formação inicial, no entender de alguns investigadores, deve ser vista como “o início da formação contínua que acompanhará o profissional durante toda a sua carreira” (Perrenoud, 1993, p.149), pois como é referido pelos entrevistados aprende-se mais ao longo da experiência docente com o vivido nos contextos e com as muitas formações contínuas do que na formação inicial, portanto a formação contínua é um ponto importante a ser considerado e o fazemos de seguida.

4.1.2- Formação Contínua

Alguns autores, nomeadamente Yarger (1982), Bolam (1980) entre outros, são consensuais na apresentação do conceito de formação contínua de professores. Para estes apresenta-se como atividades formativas que sucedem após a formação inicial,

estas têm como objetivo principal melhorar os conhecimentos, as práticas e as atitudes dos professores com vista a uma maior eficácia e qualidades na educação dos alunos.

Concordam com estas afirmações o grupo de professores entrevistados que nos falam a este respeito:

“ (...) permite-nos adquirir novos conhecimentos e melhorar a nossa prática pedagógica” (M).

Também a professora P afirma que :

“permite que os professores se mantenham atualizados e melhora as práticas docentes.”

Assim como a professora J que considera a formação contínua muito importante porque, segundo ela

“ (...) temos muito a aprender, não só com os casos que já conhecemos mas sobretudo com os que desconhecemos.”

Já o docente L embora considerando a formação contínua importante e sublinha que apesar de tudo

“ (...) devíamos dar mais ênfase à criação de verdadeiros espaços de comunicação, de troca de informações e dúvidas entre todos os docentes de uma escola. Pois muitas vezes não conseguimos otimizar processos devido à escassez de tempo e desenvolver práticas comuns transversais, nas quais todos os docentes estivessem envolvidos, impulsionadoras de uma verdadeira inclusão e do sucesso educativo dos alunos e em especial daqueles com Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.)”.

Assim, podemos concluir do que foi dito que a formação contínua é bem aceite por parte dos docentes ouvidos, que a consideram uma ajuda para a melhoria das suas práticas enquanto profissionais de educação, mas segundo o professor L, deve ainda ser

complementada com espaços de comunicação e partilha de dúvidas e experiências entre todos os colegas. Só assim é possível perspetivar o ensino como fator de mudança e inovação, adquirindo competências reflexivas e investigativas, que juntamente com outros profissionais de educação vão progressivamente construindo a sua identidade pessoal e profissional (Mesquita, 2011).

Quanto à formação contínua realizada, as escolhas incidiram sobre diferentes áreas:

“Realizei formação em diversas áreas pois considero importante ter um currículo assente em aprendizagens multidisciplinares, na área da indisciplina, na área musical (a viola em contextos de sala de aula) e na área da Educação Especial. Frequentei estas ações por interesse pessoal e para enriquecer o meu currículo e consequentemente favorecer a minha intervenção pedagógica” (L).

Já a professora J diz ter realizado ações de formação essencialmente na área da Educação Especial:

“É uma área que me cativa e na qual sinto que há imenso para aprender. E quanto mais aprender mais poderei ajudar estas crianças.”

Assim com a professora M que nos contou ter feito *“(…) formação em Autismo, CIF, elaboração de PEI, tecnologias de apoio, porque necessitava de adquirir conhecimentos nestas áreas.”*

A docente P que acrescenta ainda que:

“Frequentei formação sobre as TIC, para adquirir proficiência no seu manuseio e formação sobre Educação Especial para adquirir novos conhecimentos e para consolidar práticas.”

Verificamos por isso que a formação realizada por estes docentes foi maioritariamente na área da Educação Especial, visto que é o grupo onde se encontram a lecionar e no qual sentiram maior necessidade de aprofundar conhecimentos, assim como a professora M que apesar de ter lecionado durante 12 anos no seu curso de base, participou em mais formações no âmbito da Educação Especial.

No próximo ponto iremos dar conta daquilo que revelam os entrevistados acerca da Educação Especial.

4.1.3– Formação realizada na Educação Especial

O surgimento da escola de massas e o aumento de estudantes numa escola com um currículo uniforme e desajustado deu origem a mudanças sociais profundas, as quais implicaram um reforço de competências por parte dos professores e da escola, que se viu a braços com inúmeras tarefas. Desta forma surgiu a necessidade de professores especializados, capazes de desempenhar funções e cargos novos, sendo estes considerados importantes num novo contexto escolar (Formosinho 1992). Assim sendo, a especialização profissional define-se como “o aprofundamento convergente de conhecimentos e técnicas numa determinada área de exercício profissional, definida por critérios pragmáticos” (Formosinho, 1997, p. 255).

Neste contexto emerge o professor de Educação Especial, detentor de um saber específico direcionado para o grupo de alunos com Necessidades Educativas Especiais, um professor interessado em pesquisar e saber mais para fazer face aos desafios que lhe são propostos todos os dias. Logo, surgem-nos algumas questões: Será que a formação especializada prepara os professores para estes desafios? Que importância têm nas suas práticas as ações de formação realizadas pelos docentes deste grupo no âmbito da

Educação Especial? E de que forma essa formação tem sido potenciadora de melhor desempenho e inovação na atividade docente? Será que o facto de se fazer formações contínuas pode alterar o processo de reconstrução identitária dos professores do Ensino Especial?

Em resposta à primeira pergunta os professores apresentaram algumas lacunas verificadas nos seus cursos de especialização:

“Não aprendi a realizar testes de avaliação nem como planificar” (M).

“Senti que não foram abordados determinados conteúdos importantes como a elaboração e implementação de Planos Individuais de Transição para currículos específicos e falou-se pouco dos sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação” (P).

“Os professores debitavam muita teoria. Deviam colocar-nos no terreno quer com os casos mais difíceis quer com os mais fáceis. Em termos de trabalhos escritos devíamos trabalhar os inúmeros documentos que temos de elaborar nas escolas nesta área” (J).

A docente J acrescentou ainda que :

“ (...) na minha formação em Educação Especial tive uma professora com quem aprendi imenso. As suas aulas eram dadas com base na sua experiência enquanto profissional da Educação Especial. Nalgumas horas aprendi mais com essa professora do que em muitos dias com outros. Não usava acetatos, videoprojectores, quadros interativos, computadores ou outras tecnologias. Por meio do diálogo connosco e contato direto com crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) transmitiu-me conhecimentos base, significativos para o início da minha atividade enquanto docente desta área.”

Neste testemunho conseguimos perceber que existem professores que nos marcam positivamente para sempre e é com estes profissionais comprometidos com a sua profissão e apaixonados pelo seu trabalho que o ensino ganha qualidade e faz sentido, pois os alunos sentem-se motivados e aprendem que é o que se pretende neste processo de interação e partilha entre professor/aluno.

Diz-nos também o professor L falando-nos ainda do seu curso:

“ (...) considero que o meu curso de especialização devia centrar-se mais em abordagens práticas tais como: exploração de contextos pedagógicos no âmbito de diversas deficiências.”

Todos os docentes foram unânimes quanto há existência de lacunas nos seus cursos de especialização, referindo que os conteúdos foram abordados de uma forma muito superficial, com poucas aulas de cariz prático, nomeadamente na promoção do contacto direto com diferentes deficiências, na elaboração de documentos de uso permanente na Educação Especial e na falta de apresentação de alguns materiais específicos desta área. Por isso, os docentes poderão revelar na sua profissão algumas falhas, o que os poderá levar a colmatá-las com formação específica que os ajude a melhor desenvolver o seu trabalho nas diferentes áreas da Educação Especial.

Tendo em conta tais lacunas, os professores partiram para a realização de formação específica que os pudesse ajudar. A professora P fez formação na “Aplicação da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), Elaboração de Programas Educativos Individuais (PEIS) por referência à CIF e dislexia”, visto que estas ações permitem que os professores se mantenham atualizados e melhorem as suas práticas.

A formação realizada pelo docente L foi

“ (...) na área das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), na área da dislexia e sobre a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) porque foram áreas nas quais senti algumas lacunas e por isso tem-me ajudado a compreender melhor algumas temáticas que não dominava.”

A docente M refere formações na área do

“ (...) autismo, Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), elaboração de programa educativo individual(PEI) e tecnologias de apoio.”

Esta também concorda que a formação a tem ajudado

“ (...) visto ter que trabalhar com alunos autistas, ter que avaliar alunos de acordo com a CIF e ter que elaborar os PEIs, ter que utilizar sistemas alternativos e aumentativos de comunicação e claro permite-me melhorar a minha prática pedagógica.”

Já a professora J frequentou ações de formação no âmbito da dislexia, deficiência mental/motora, cegueira, surdez e nas tecnologias de informação e comunicação (TIC), porque segundo ela,

“ (...) tem-me ajudado a conhecer o meu público-alvo e a melhor trabalhar com ele. Apesar de ter contribuído já positivamente para o meu trabalho sinto que os formadores se prendem demasiado com teorias. Elas são necessárias mas em estreita relação com a prática.”

Estas formações revelaram-se necessárias para estes docentes se manterem atualizados ao nível das técnicas e estratégias a utilizar com estes alunos, para melhorarem as suas práticas e a compreender e conhecer temáticas novas que até aqui não dominavam. Esta reformulação, reciclagem e inovação dos saberes e práticas dos professores levam a uma alteração da sua identidade docente, ou seja, a identidade

reconstrói-se à medida que o professor vai evoluindo como profissional, vai refletindo e estabelecendo diferentes relações que o modificam e o transformam enquanto pessoa e docente de Educação Especial.

Em seguida passamos a analisar a categoria Funções dos Professores.

5.1- Análise dos resultados obtidos na categoria - Funções dos Professores

5.1.1- Uma Profissão de Relação

5.1.1.1- Relação professor/aluno

A parte essencial dos relacionamentos de ensino-aprendizagem é a proximidade na relação professor/aluno. Esta resulta no que Van Manen (1995) chama de “tacto pedagógico” que envolve e recorre ao mesmo tempo à percepção, perspicácia e aos sentimentos (p. 41) e visto que o ensino estabelece relacionamentos interpessoais, este tato deve dotar o professor de competências que lhe permitam gerir e minimizar a sua posição de poder face ao contexto e ao aluno. Assim, o profissional de educação conseguirá estabelecer uma relação de prazer e satisfação tanto para si como para os seus alunos.

Esta relação está também presente nos discursos destes professores que nos falaram dos seus relacionamentos com os alunos:

“Acho que é uma relação bastante positiva, mesmo alguns vêm ter comigo e falam do que aconteceu em casa disto, dúvidas daquilo...” (L).

“Eles têm momentos, eu gosto muito de brincar com eles, nessas alturas gostam mais de mim do que quando me chateio porque temos momentos para tudo, para brincar e para trabalhar” (J).

“Eu procuro estabelecer uma relação aberta, de trabalho, de amizade...” (P).

“Uma relação boa em termos afetivos, uma relação de trabalho, e uma relação que lhes proporcione bem - estar ” (M)

De uma maneira geral todos falam dos relacionamentos com os seus alunos de uma forma positiva baseada na afetividade, na confiança mútua, na amizade no respeito e sem esquecer a parte do conhecimento dos conteúdos fundamentais no trabalho realizado com estes alunos. A parte emocional que está em jogo no ensino é de extrema importância para que todo o processo de interação professor/aluno seja vivido com alegria, criatividade, prazer e inovação. O sucesso do professor obedece essencialmente à qualidade da relação que mantem com os seus alunos, tanto a nível pedagógico-didático como ao nível dos afetos que se experimenta na relação professor-aluno.

A este respeito acrescenta a professora M :

“ (...) devagar, devagarinho a gente vai conseguindo que eles vão evoluindo e vão atingindo algumas metas e tenho conseguido, por isso dou-me por muito feliz. É gratificante.”

A satisfação sentida pelos professores quando os seus alunos evoluem e apresentam alguns progressos na aprendizagem faz com que se sintam pessoal e profissionalmente realizados. Estes não revelaram expectativas muito altas relativamente a estas crianças com necessidades educativas especiais, mas mantiveram nos seus discursos palavras de esperança e de persistência perante um panorama que às vezes se constata como difícil, desanimador e onde muitos desistem.

5.1.1.2- Relação professor/pais/comunidade

Para que o aluno se desenvolva harmoniosamente torna-se necessária a conjugação de vários fatores, neste caso em particular, o contributo dos pais e da comunidade para a educação da criança em conjunto com a escola é fundamental. Todos devem trabalhar para o mesmo lado em diferentes contextos que irão convergir para um só fim, o crescimento saudável do aluno.

Com as alterações que têm vindo a ocorrer nas estruturas familiares devido a diversos fatores, nomeadamente o aumento do número de famílias monoparentais, a falta de tempo sentida pelos pais de hoje para exercerem a função de cuidadores e educadores, cresce uma desresponsabilização destes, delegando muitas vezes na escola tarefas que lhes competem. Assim, o professor disponibiliza-se para estabelecer contactos com os Encarregados de Educação e quando necessário com a comunidade no sentido de uma participação de qualidade que se revista de uma crescente responsabilização dos pais e toda a comunidade face à educação destes alunos.

Assim, três dos entrevistados fizeram um balanço positivo do relacionamento estabelecido com os pais, relatando-o como amigável, de interajuda, de respeito e de compreensão.

Para o professor L os relacionamentos

“ (...) foram sempre cordiais, até hoje não tive razão de queixa, ainda a única coisa é quando tenho que chamar à atenção por causa dos cuidados de higiene ou assim, porque alguns pais são negligentes, mas normalmente aceitam, podem é não fazer o que eu peço, mas à minha frente não dizem nada.”

A chamada de atenção deste professor para os cuidados de higiene que muitas vezes não são considerados por alguns pais e que dificultam o trabalho destes

profissionais e dos alunos denota que é um docente preocupado com o aluno de forma integral e que tenta responsabilizar os pais do papel que precisam de desempenhar.

Os pais com quem a docente J contacta parecem ser presentes tal como ela refere:

“ (...) normalmente quando os convoco para reuniões aparecem e são muito respeitadores, quando peço alguma coisa eles participam e ajudam, não tenho problemas.”

Para a professora M *“ os pais são participativos, interessados, (...) tento trabalhar em conjunto com eles e com outros elementos da comunidade, como Junta, Câmara quando necessário, mas também já apanhei pais que eram muito negligentes, há de tudo! Eram necessário cursos de formação para pais onde os sensibilizassem e os ensinassem a cuidar dos seus filhos que muitas vezes têm deficiências muito complicadas.”*

Estes docentes falaram na negligência, principalmente ao nível dos cuidados de higiene de que os seus alunos são vítimas e do trabalho que tentam desenvolver com os pais no sentido de os sensibilizar e promover a alteração de comportamentos desadequados tendo em vista o bem-estar dos seus alunos. É de realçar, quando a professora M fala na formação para pais que, com certeza, seria um passo à frente para a educação familiar e escolar.

Contudo, a professora P revelou alguma dificuldade nos relacionamentos estabelecidos:

“ (...) uma pessoa tem que estar sempre em articulação com os pais (...) e às vezes há adultos que (...) quando querem criar problemas é complicado!”

Esta dificuldade sentida por alguns docentes tem a ver com o desrespeito que alguns pais revelam pela figura do professor, por isso é necessária alguma prudência e cuidado na abordagem de determinados assuntos que se podem revestir de extrema sensibilidade e serem suscetíveis de ferir os sentimentos dos pais.

Embora uma parte afirme não ter problemas com os pais, não deixam de dizer que precisam ter mais atenção com a higiene dos filhos, que precisam de formação para pais porque não têm noção de ter cuidados (higiene) com as crianças. Portanto a relação não é má, mas falta a devida responsabilidade por parte dos pais.

Após termos abordado a relação professor/pais/comunidade passamos a analisar a relação entre o professor e os seus pares.

5.1.1.3- Relação professor/colegas

O ser humano é um ser de relação, ora, assim o é também o professor, ou seja, no seu local de trabalho este atua e interage com os seus colegas e é através deste relacionamento que este atribui significado à sua existência como profissional, mas também como pessoa que escolheu aquela profissão e aquele grupo.

É parte integrante da natureza humana o convívio com os outros. Só nos realizamos quando estabelecemos relações de comunicação com os nossos pares. Por isso, há uma necessidade de nos respeitarmos mutuamente tendo em conta a dignidade de cada pessoa.

Tentando perceber as declarações dos nossos entrevistados sobre o tipo de relacionamento que mantêm com os colegas, verificamos que globalmente as relações são boas, mas quando questionados se são amigos ou colegas de trabalho as respostas divergem.

“ (...) a gente há sempre aquelas pessoas que gosta mais, que gosta menos. Eu procuro dar-me bem com toda a gente, estabelecer um bom relacionamento porque estar a estabelecer maus relacionamentos não vale de nada, nem para mim nem para os outros” (M).

Verificamos que esta professora não respondeu diretamente à questão colocada, ficando nós sem perceber se realmente estabeleceu relações de amizade no local de trabalho ou não, parece que não. Faz um esforço para se adequar e aceitar porque para ela não vale a pena viver num mau ambiente.

“Sim, para além de colegas de profissão temos uma boa relação de amizade. (...) São colegas de trabalho mas se algum dos meus colegas precisar de alguma coisa estou disponível, dentro da minha disponibilidade e da minha humildade o que eu poder fazer faço, não me custa nada.” (L)

Embora o professor refira que têm uma boa relação com os seus pares, não deixa muito claro que estabelece uma relação de proximidade com os pares. Fala que tem uma boa relação de amizade e no decorrer da conversa diz que são somente colegas de trabalho, não ficando muito bem definido que tipo de relação estabelece com seus pares.

Já a professora J quando se refere a ter amigos no local de trabalho diz que *“são poucos mas bons.”*

Assim como a docente P que afirma *“ (...) sim, sim, não são amigos de trazer por casa, mas são amigos. Se calhar são mais colegas!”*

Concluimos que apesar de existir um bom relacionamento de trabalho entre colegas, as amizades no local de trabalho revelam-se pouco existentes. Estes profissionais raramente estabelecem fora da escola relacionamento com os colegas de trabalho, salvo raras exceções. Pensamos que a competitividade sentida dentro da escola

por parte dos docentes não favorece relacionamentos verdadeiros, afetivos e de amizade, provocando um mau estar docente que se reflete num relacionamento restrito às atividades laborais e nada mais.

Assim, nos contam estes professores quando lhes perguntamos que conversas mantêm nos intervalos com os colegas:

“É sobre os alunos e às vezes coisas da vida, é mais sobre os alunos, uma coisa ou outra a nível pessoal com aqueles com quem se tem mais proximidade” (P).

“Eu vou muito pouco à sala dos professores no intervalo. Fico com os miúdos dentro da sala muitas vezes” (J).

“De trabalho e também informais porque também é importante para se cimentar e para se desenvolverem relações. Para também não estarmos sempre na mesma coisa no 3 de 2008, na lei e nessas coisas, por amor de Deus!” (L).

“ (...) normalmente é de trabalho porque o tempo é tão curto” (M).

Sente-se pela análise que realizamos, que os professores estão fechados nos seus grupos, ou seja, mantêm uma maior confiança nos docentes do seu grupo mostrando-se mais distantes e desconfiados relativamente aos restantes. Longe vai o tempo em que os professores se sentiam felizes na sua escola e não se sentiam receosos de falar com os colegas, os professores de hoje carregam uma carga de insatisfação, de cansaço e de desencanto com a sua profissão. A este respeito acrescenta Lopes (2007) que “os professores criam uma grelha fechada de relações, onde mecanismos de defesa pessoais se (aliam) a mecanismos de defesa de grupo” (p.162).

5.1.1.4- Relação professor/contexto de trabalho

Uma vez que o crescimento profissional do professor acontece num dado contexto, este é influenciado por vários fatores que se relacionam com o ambiente de trabalho em que vive o seu dia-a-dia.

Fazendo o estudo destas histórias de vida relativamente ao campo profissional constatamos que estes docentes se sentem respeitados pelos membros da direção e pela direção do agrupamento onde trabalham.

“Acho que sim, as pessoas acreditam no que eu faço, respeitam-me. Eu também tento, mesmo com a direção e com os colegas que não são da Educação Especial, tento estabelecer um bom relacionamento. Com a direção em todas as situações que envolviam a Educação Especial, até festas do agrupamento, jantares, pronto, estou aqui há seis anos!” (M)

A professora J diz sentir-se respeitada na escola onde leciona, assim como os colegas L e P, embora não se prolonguem muito naquilo que dizem e demonstrem alguma cautela. Pensamos que o professor se sente cada vez mais constrangido quando o assunto se relaciona com a direção da escola, mostrando-se cuidadoso com os comentários proferidos. Assim, podemos questionar sobre a liberdade dos professores dentro das escolas: Até que ponto o professor se sente livre de expressar os seus pensamentos, as suas ideias? Numa altura em que ao agrupamento lhe é dada a liberdade, tendo por base as leis estabelecidas, definir critérios que mais se ajustem à sua realidade.

No próximo ponto tratamos da definição do professor como profissional, ou seja o que este grupo compreende como sendo o profissional professor, consequentemente como eles se veem a si mesmos no âmbito da profissão.

5.1.2– Definição do professor como profissional

5.1.2.1- Como os professores se vêm a si próprios

O professor possui uma autoimagem e um conhecimento profundo dos seus valores centrais, o qual lhe permite perceber os seus pontos fortes e os seus pontos fracos. É através desta consciência relativamente à sua identidade pessoal e profissional que estes conseguem desenvolver-se e adaptar-se em tempos de mudanças (Day, 2004).

Assim vejamos como cada profissional se define a si próprio:

“Trabalhadora, honesta, cumpridora, sei lá” (P).

Esta professora falou-nos mais das suas características como profissional.

“Não sou conflituosa, eu aliás afasto-me dos conflitos sempre que posso e das confusões mas detesto estar metida em confusões, procuro simplificar as coisas, sou uma pessoa simples, procuro ser sincera [e] se não sou é porque, se calhar, não sei como dizer ou com receio de magoar mas a minha intenção nunca é prejudicar os outros. É sempre de ajudar e de fazer em conjunto, pronto acho que é isso. As minhas maiores qualidades são a simplicidade, a sinceridade é isso” (J).

“ (...) tento ser uma pessoa simples, que consiga ajudar os outros, não se pode agradar a toda a gente, mas tento saber jogar com toda a gente e tento ser amigo de quem me rodeia e se precisarem de mim para alguma coisa olha estou disponível. É o que posso dizer”(L).

“Às vezes também me ponho a pensar como é que sou, mas eu até nem vejo virtudes, vejo defeitos, ser um bocado mesquinha, de estar a cismar em certas coisas porque fico muito sensível, é assim, é um dos defeitos que eu tenho, não aceitar

muito bem a crítica, que é um defeito, porque as críticas devem ser aceites, tenho que reconhecer que fico revoltada, fico chateada” (J).

A professora J começou por falar dos seus pontos fracos, mostrando-se muito crítica relativamente aos seus defeitos, mas quando questionada sobre as suas virtudes acrescentou:

“ (...) acho que ao tentar ser amiga, acho que também já é uma virtude que eu tenho, pelo menos tento, se não sou, pelo menos tento.”

De uma maneira geral, os professores apresentaram algumas configurações do entendimento presente do ser professor visto que, se descreveram como trabalhadores, cumpridores, amigos e cooperantes com os outros. Todas estas características apresentam-se como necessárias para o estabelecimento de uma relação saudável com todos os que fazem parte do ensino, principalmente, os alunos. Estes professores evidenciaram um comprometimento com o seu trabalho e reconhecem-se como professores amigos dos alunos, embora também lhes seja exigido que exerçam autoridade e controle sobre os mesmos

5.1.2.2- O contributo dos professores

O professor enquanto categoria profissional foi construindo ao longo da sua vida um percurso pessoal e profissional que iria contribuir definitivamente para a construção da sua identidade docente. Este pode influenciar o destino dos seus alunos, organizando e conduzindo a situações de aprendizagem, dirigindo os progressos dos seus alunos, envolvendo-os na aprendizagem, assim como aos seus pais, realizando trabalhos em equipa, utilizando as novas tecnologias, organizando a sua própria formação contínua e enfrentando as dificuldades inerentes à sua profissão. Contudo, o trabalho do professor

não se esgota nestas competências, este deve ainda saber ouvir, analisar, ajudar, ser criativo, ser reflexivo, criticar e ser um profissional responsável, libertando assim os seus alunos da estagnação e da indecisão (Perrenoud, 2001).

Diante de tantas exigências face ao perfil que se constrói para o professor fica fácil compreender porque a docência é uma das atividades profissionais que mais provoca desgaste pessoal e emocional. Pensamos que melhor do que fazer inferências a respeito do assunto o melhor é verificarmos o pensa o nosso grupo de docentes relativamente às suas performances, aprendizagens e ao contributo que podem dar para que a educação se torne mais eficaz e competente:

“ (...) nós aprendemos com os erros e com os sucessos, não é só com os sucessos. Eu acho que os erros é que nos levam a aprender porque depois batemos com a cabeça e aprendemos, para a próxima. Olha, cometi aquele erro, vou pensar duas vezes para ver se não faço outra vez a mesma asneira. Às vezes até fazemos, porque a cabeçada que mandamos não foi suficiente, mas pronto” (M).

A aprendizagem por tentativa/erro é aqui retratada quando a docente M. A afirmação de M leva-nos a pensar que é uma profissional flexível e disposta a experimentar os erros porque estes podem conduzir ao sucesso da aprendizagem, portanto para ela os erros são possibilidades de aprimoramento. Mesmo já tendo algum percurso na profissão, admite que erra e reflete sobre as falhas, portanto há um reconhecimento.

O reconhecimento das fragilidades por parte da docente M parece conduzi-la a reflexão interna e a uma possível remodelação da identidade do professor de Educação Especial, conferindo um maior sentido às suas práticas, promovendo o alargamento dos

seus conhecimentos e experiências, assim como o desenvolvimento de uma sensibilidade educacional.

“Fui amadurecendo com tudo o que me aconteceu de bom e de mau na vida. É como uma fruta. Uma maçã vai amadurecendo ao longo do tempo, poderá do lado que apanha mais sol ficar mais pisada, pronto não deixa de ser uma maçã. Poderá uma parte estar mais afetada do que outra, mas vai crescendo” (L).

Esta descrição mostra-nos a importância da narrativa particular para a construção da identidade profissional docente e nomeadamente deste professor quando estabelece uma comparação entre si e um fruto (a maçã). É provável que a pessoa seja o fruto de variadíssimas vivências, tanto no campo pessoal como no social e profissional. Experiências de vida que nos marcaram modificaram e alteraram continuamente num processo longo e inacabado de acomodação e assimilação de múltiplas vivências tornam-nos naquilo que somos como singularidades que se movimentam nos vários segmentos sociais.

Parece-nos claro que o professor quando é capaz de se reconhecer como pessoa em movimento, também é mais aberto a aceitar os seus próprios erros, bem como a mudança de caminho, o repensar as atitudes e a alteração como algo benéfico para as suas práticas, portanto não é por alterar-se e amadurecer que a maçã deixa de ser maçã, contrariamente é preciso crescer e maturar a partir dos erros.

Tal ideia leva a perceber que também cada aluno tem a sua história de vida e se o professor através da sua sensibilidade tentar compreender os alunos, respeitar e valorizar essas vivências, depois de se conhecer a si próprio, atingirá o âmago do ensino e a eficácia no desenvolvimento da sua profissão em tempos de novas exigências sociais.

Foi com frequência que durante as entrevistas ouvimos dos nossos entrevistados frases que denotavam a relação de proximidade, cuidado e vínculo com os seus alunos. Pareceu-nos evidente que a relação afetiva é intensamente vivida por estes profissionais, sendo que tal relação constitui-se num traço de comportamento bastante acentuado nesta identidade, tal como afirma-se abaixo:

“Determinadas pessoas que passaram na minha vida que se calhar me marcaram uma mais do que outras, determinadas pessoas com quem eu aprendi e que pronto não me desiludiram, os miúdos esses sim marcam sempre bastante e é sempre muito complicado porque somos contratados e temos que os deixar” (J).

É retratado aqui a importância do estabelecimento de relações sociais e profissionais para o crescimento pessoal e profissional quando a docente J nos fala de como *“(...) me marcaram (...), determinadas pessoas com quem eu aprendi bastante (...)”*, percebendo-se a importância que tiveram estes relacionamentos para si e o impacto positivo que tiveram na sua vida, assim como os laços estabelecidos com os seus alunos, *“os miúdos esses sim marcam sempre é sempre muito complicado porque somos contratados e temos que os deixar.”* Este sentimento de perda é encarado com alguma tristeza por esta professora porque estabeleceu laços de amizade, de afetividade com os seus alunos, portanto existe aí um envolvimento emocional.

A aprendizagem com outros elementos do grupo e a paixão pelos alunos estão presentes no testemunho da docente J. Estes fatores são determinantes para que haja um comprometimento em relação ao trabalho docente e este conseqüentemente se reflita no comprometimento dos alunos com o professor e depois com as aprendizagens. (Bryk e Driscoll, 1998; Rosenholtz, 1989).

“Vejo que podia fazer mais, mas também se eu não tivesse outra vida que não a escola” (P).

Concluimos com as palavras da professora P que nos mostra o seu sentimento de impotência face a tantas tarefas que lhe são exigidas num horário letivo que não alarga, tendo muitas vezes de levar trabalho para casa e retirar à sua família horas que lhes pertencem. Ela manifesta um interesse pela profissão e por querer fazer melhor, mas torna-se necessária a atribuição de condições laborais aos profissionais de educação para que possam desempenhar as suas funções eficazmente e para que consigam melhorar as suas práticas educativas, pois para além desta afirmação ouvimos noutras partes da entrevista alusões dos professores acerca da falta de tempo laboral para desempenhar tantas tarefas e funções.

Durante à análise e discussão dos resultados tentamos proceder de forma muito objetiva ao fazer considerações, na maioria das vezes, a apenas o que foi dito pelos vários entrevistados, evitamos muitas conjeturas com a intenção de nos apoiarmos nas impressões deixadas pelo grupo.

Contudo podemos inferir a partir daquilo que nos foi sugerido pelas respostas dos docentes que a identidade do professor do Ensino Especial começa por ser construída com bases na identidade da sua formação inicial e vai sendo alterada permanentemente quer for fatores internos como se sentirem motivados pelas crianças com NEE, por pertencerem a um grupo específico, por já terem um percurso como professores do Ensino Especial, por se regozijarem com o progresso das crianças, entre outros; quer for fatores externos como viver próximo do local de trabalho, para progredir na carreira, para pertencer ao quadro da escola, por já estar há muito tempo...

Não podemos afirmar que conseguimos reunir vasta informação a respeito da construção identitária dos professores de Educação especial, mas podemos dizer que temos um conjunto de respostas que nos dão acesso a um certo conhecimento, visto que com base nas respostas se pode dizer que a identidade profissional do docente de Educação Especial é construída a partir de todas as suas vivências desde a infância até à idade adulta, do seu percurso profissional e das mudanças que ocorreram durante o seu percurso de vida, as quais contribuíram para que estes professores se apresentem como indivíduos em permanente reconstrução, tendo de se adaptar em diferentes momentos difíceis das suas vidas em que foram postos à prova e nos quais tiveram de refletir e reformular o seu trajeto individual. Constatamos que todas as experiências do passado e o contacto permanente com diferentes tipos de problemáticas faz com que este professor se vá ajustando e transformando a sua visão e postura como profissional de educação, não acontecendo o mesmo com a maioria dos professores de outras áreas visto não estarem tão despertos para estas realidades, por isso, consideramos que neste grupo de profissionais são mais evidentes valores de caráter moral, tais como o respeito demonstrado pelos alunos com Necessidades Educativas Especiais, a sensibilidade presente nos seus discursos quando se referem ao tipo de relação estabelecida com estas crianças e jovens no que diz respeito à afetividade, à empatia, à compreensão, à compaixão e à construção de relações baseadas na confiança, enfatizando o lado emocional do aluno.

Para concluir apresentamos de seguida as considerações finais onde iremos tentar dar resposta à nossa pergunta de partida assim como deixar algumas sugestões para futuras investigações a realizar neste âmbito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminamos este estudo apresentando uma síntese com as principais conclusões da nossa investigação que se prendeu com a problemática – *identidade profissional dos docentes de Educação Especial* – que, pelas diversas análises teóricas que dela se procuram apropriar, encontra-se envolta em subjetividade, interrogações e provoca acesos debates. Por este motivo, percebemos a necessidade de enveredar por uma pesquisa insatisfeita e séria, capaz de confrontar-se com uma multiplicidade de perspectivas e dela retirar um quadro explicativo coerente como foi apresentado na fundamentação teórica do presente estudo.

Consideramos assim, fundamental definir profissão e proceder o seu enquadramento histórico para em seguida abordarmos a identidade como um conceito plural devido à existência de várias identidades que se vão completando e interligando no processo de edificação identitária de cada indivíduo e que, finalmente, irá contribuir decisivamente para a construção e reconstrução do professor do Ensino Especial, professor este que tem um passado profissional e uma formação inicial noutra área e que traz consigo diferentes experiências e uma narrativa própria cheia de pequenas histórias.

No que se refere à componente empírica, optamos por uma abordagem qualitativa utilizando o método de Histórias de Vida junto dos professores do departamento de Educação Especial do Agrupamento Dr. Ferreira da Silva pertencente ao concelho de Oliveira de Azeméis, o que nos permitiu estudar este grupo de docentes de uma forma mais aprofundada, nomeadamente quanto aos motivos que os levaram à escolha da profissão; à evolução da conceção do professor ao longo dos tempos; à

análise das diferentes identidades presentes em cada um deles; à reflexão da inadequação das políticas educativas e do novo estatuto da carreira docente; à compreensão da instabilidade na profissão docente; ao estudo da formação inicial e contínua, se esta representa uma necessidade e um interesse para os profissionais de educação e permitiu-nos conhecer ainda os diferentes relacionamentos estabelecidos pelo professor (consigo próprio, com alunos, pais, comunidade, colegas e no contexto de trabalho).

Para percebermos todos estas questões recorreremos à construção de um guião orientador das entrevistas por nós realizadas, no entanto, as questões relacionadas com o período da infância, adolescência e idade adulta, tendo em conta que se revestem de um carácter mais íntimo, foram colocadas no meio da entrevista com o intuito de o entrevistado não se sentir logo de início invadido por perguntas mais pessoais e eventualmente incómodas, por isso o guião não obedece a uma ordem cronológica dos acontecimentos vividos por estes professores, o que pode parecer um pouco confuso.

A seleção de categorias e subcategorias prendeu-se com o facto de queremos encontrar uma resposta ou possíveis respostas para a nossa questão de partida que é a seguinte: **Existe uma identidade profissional dos docentes de Educação Especial?** Além desta questão outras foram surgindo durante esta investigação tais como: Será que os professores que lecionam na Educação Especial se sentem realizados? Será que foram “obrigados” a modificar o seu percurso profissional no sentido de alargarem a sua formação e assim poderem intervir noutros domínios?

Apesar de a nossa intenção não ser a de encontrar respostas fechadas que deem conta da problemática que envolve a nossa pergunta de partida e outras que se nos colocaram, visto que a nossa amostra não nos permite tirar conclusões e resultados

generalistas, queremos sim contribuir para uma reflexão séria e para um alargamento dos conhecimentos nesta área e tentarmos perceber se há uma identificação efetiva destes docentes de Educação Especial como um grupo, com ideologias próprias, com valores próprios, ou seja se existe uma apropriação das normas e valores identificativos e pertencentes a este grupo.

A identidade de um grupo profissional deve conduzir a um espaço de liberdade e de autonomia dos indivíduos que o constituem, integrando diversas racionalidades, "(...) não caindo no totalitarismo da exclusão, mas antes na afirmação da diversidade e do pluralismo" (Nóvoa, 1991, p.30) já que a supremacia da ordem repetitiva trava a possibilidade de diversidade interna, exprimindo-se em sistemas pobremente emergentes. Espaço de liberdade esse, que deve facilitar a cada um dos elementos do grupo que desempenha uma determinada atividade, o seu crescimento profissional baseado, por um lado, numa posição crítica relativamente a essa mesma atividade, e pelo outro, ancorado em sentimentos de solidariedade, de vontade de contribuir para a dignificação dessa mesma profissão e para uma sociedade mais justa e mais democrática, sempre sustentado por uma nova ética profissional, estritamente ligada a ideias flexíveis e de seriedade intelectual (Popper, 1989).

Com a realização deste estudo pretendemos deixar algumas sugestões para o futuro no que se refere à reconstrução de uma nova identidade profissional docente, pois esta, como já constatamos pelas vozes dos nossos entrevistados apresenta-se em constantemente estruturação e é alvo de múltiplos ajustamentos que se prendem com fatores pessoais e emocionais, sociais, profissionais e económicos. Como nos diz Day (2004, p. 37) "(...) os professores só conseguirão obter sucesso quando forem capazes de alimentar e expressar a sua paixão pelo seu campo de conhecimento e pelo

ensino(...).” Assim, torna-se urgente uma mudança educativa teórica e prática no “coração” do ensino, no que motiva os professores a contribuírem para um melhor desempenho profissional. Esta mudança recai individualmente nas vidas dos professores como pessoas, nomeadamente, interfere com as emoções, ilusões, expetativas e perspetivas futuras.

Não houve nem há um reconhecimento de que cada indivíduo tem a sua história de vida e identidade profissional, por isso consideramos que as soluções devem ser individualizadas tendo em conta a biografia dos professores e as suas trajetórias de vida pessoais e profissionais.

Parece-nos que assim é possível promover um ensino de qualidade onde “(...) o professor se apaixone diariamente e contagie os seus alunos com curiosidade, com prazer, criatividade e assim aconteça a necessária reconstrução do futuro” (Lopes, 2007, p. 40 - 41).

Constatamos ainda que a precariedade do trabalho dos professores afeta e muito a atividade profissional docente sendo a estes profissionais muitas vezes vedada a colocação no seu curso de base, tendo que achar outras saídas profissionais, tal como aconteceu a este grupo de professores, que apesar de demonstrarem gosto por estarem na Educação Especial, esta foi utilizada por todos eles como recurso para uma segunda saída profissional, acontecendo desta forma uma reestruturação no percurso profissional e pessoal destes entrevistados.

Metade dos docentes entrevistados são professores contratados que se sentem como um material descartável, postos de lado quando, segundo o Ministério da Educação, representado pelo diretor da escola, deixam de ser necessários. Estes profissionais evidenciam um medo de perder o emprego e de caírem numa situação de

desemprego sem fim à vista. Julgamos que este medo é partilhado por milhares de docentes que se encontram nesta situação e que não podem programar as suas vidas, vivendo sempre na incerteza do amanhã. Estes professores sentem muitas vezes um desânimo e um desencanto para com o sistema educativo que parece tê-los feito acreditar que ser professor era uma profissão de respeito e importante para a formação da sociedade.

A quantidade de transformações que se fizeram sentir nos últimos anos, bem como as expectativas cada vez mais rigorosas em relação ao papel dos professores na sociedade moderna, suscitam novos métodos de pensar a formação dos professores. No que se refere à formação inicial, esta é descrita por alguns docentes como demasiado teórica, defendendo estes uma formação mais prática, ou seja, com o ensino de preenchimento de documentos que necessitam de utilizar no seu quotidiano, com intervenção prática em diferentes problemáticas e o fornecimento de estratégias e técnicas de trabalho específicas destes grupos de NEE.

Referem ainda que existe um grande desfasamento entre aquilo que aprenderam na formação inicial e aquilo com que se depararam na realidade das escolas. No entanto, a formação inicial também foi valorizada por outros, tendo em conta a prática pedagógica que se apresentou como facilitadora para a entrada no mundo do trabalho como profissional de educação. A formação contínua apresenta-se para a maioria dos professores como positiva, visto que acrescenta conhecimentos e fornece técnicas para a sua evolução e melhoramento das suas práticas enquanto professores.

A relação que se estabelece entre professores e alunos é reveladora de um processo de ensino-aprendizagem mais ou menos eficaz, portanto revestindo-se de extrema importância. No estudo por nós realizado, a relação que estes professores

mantêm com os alunos é bastante satisfatória, baseada, segundo eles, numa relação de amizade, de afetividade, de empatia, de respeito contribuindo para a o bem-estar dos alunos e para uma maior motivação destes.

Quanto à relação que os professores estabelecem com os pais dos seus alunos, no geral apresenta-se como positiva, colaborando e reconhecendo o trabalho daqueles. No entanto, quase todos os entrevistados falam da dificuldade sentida num ou noutro momento no relacionamento com alguns pais nomeadamente quando se refere a questões de negligência no cuidado dos filhos (cuidados de higiene, cumprimento de horários, etc.).

As relações entre colegas de trabalho representam um papel fundamental na construção da identidade profissional docente. Dentro deste grupo de profissionais de Educação Especial constatamos algum desconforto sentido na relação com alguns colegas de outros grupos de ensino que muitas vezes não se mostram muito recetivos para colaborar no ensino de crianças com Necessidades Educativas Especiais, funcionando como barreiras nas aprendizagens destas crianças.

Verificamos que ainda há um longo caminho a percorrer no que se relaciona com a Inclusão no verdadeiro sentido da palavra. O comportamento de exclusão entre pares é gerador de um clima de rivalidade e desconforto entre a classe docente, o qual origina uma crise de identidade em que se torna necessária uma reflexão individual e em grupo, troca de ideias e formação contínua. O professor, principalmente na Educação Especial deve utilizar as suas funções de liderança, ou seja deve monitorizar toda uma equipa, fomentar o relacionamento entre toda a comunidade escolar e ainda promover uma política centrada nas pessoas (Lapo,2010). Para que todo este processo resulte de forma eficaz torna-se necessário um grande investimento por parte do

profissional de educação e muito empenho nas atividades realizadas. Enganam-se todos os que julgam que este trabalho realizado envolvendo as emoções dos alunos, dos pais, dos professores e técnicos é fácil. Só um profissional empenhado e com alguma abertura intelectual o consegue realizar com qualidade, sensibilidade e com grande resiliência.

A relação dos professores com a escola como organização é reveladora de um sentimento de cansaço relatado por este grupo de docentes. Queixam-se de falta de tempo para usufruírem da companhia das suas famílias e amigos, visto que têm a sua vida quotidiana cada vez mais sobrecarregada e estão sujeitos a uma excessiva regulamentação burocrática e administrativa.

No caso particular, do Agrupamento Dr. Ferreira da Silva, apesar de este grupo de profissionais não estar contente com a realidade em que estão inseridos, falando também das diferentes interpretações que cada Agrupamento tira da lei e de uma falta de uniformidade de critérios de atuação e de elaboração de documentos vigentes, existe uma submissão às diretrizes da administração central, quer no que se refere aos modos de organização escolar, quer à aprovação formal de princípios educativos. Nota-se ainda um sentimento de culpa por não conseguirem fazer melhor, segundo estes, por falta de horas sem componente letiva que lhes permitissem realizar com ponderação as avaliações aos alunos e respetiva elaboração dos documentos necessários ao exercício da profissão.

Com estas considerações pretendemos deixar uma porta aberta para futuras investigações nesta área de estudo, porque estamos conscientes que ainda existe um longo caminho a percorrer, nomeadamente, no alagamento a outras áreas geográficas

onde seria relevante estudar outros departamentos de Educação Especial em diferentes Agrupamentos.

Pretendemos ainda evidenciar a nossa própria aprendizagem como profissionais de educação ao assistirmos ao crescimento do nosso sentido crítico e reflexivo, dos nossos conhecimentos e práticas. Para nós o professor de Educação Especial ocupa um lugar fundamental no ensino, visto que tem que possuir características únicas para exercer as difíceis funções que lhe são atribuídas e que não estão ao alcance de um professor sem formação específica na área em questão.

Após a reflexão sobre os dados recolhidos consideramos que torna-se necessário o docente do Ensino Especial deve ser humano sensível, capaz de sentir compaixão e de se conseguir colocar no lugar do outro, acreditar no seu trabalho e ser um bom gestor das suas emoções e expectativas, criar aos seus alunos zonas de conforto para que a aprendizagem aconteça com sucesso e de uma forma apaixonada.

Com a intenção de contribuímos para uma maior qualidade do trabalho docente e para o melhoramento das práticas pedagógicas levadas a cabo pelos profissionais de Educação Especial, sublinhamos o que para nós se constitui na identidade profissional dos professores do Ensino Especial e que fatores influenciam nesta construção e reconstrução.

Pelas respostas dos entrevistados parece-nos claro que a docência nem sempre é a primeira opção profissional; que a Educação Especial surge como uma saída face ao desemprego; que a experiência quotidiana com os alunos especiais pode conduzir à necessidade de mais formação e que só é possível trabalhar com estes alunos dando especial relevo aos afetos e a relações de confiança, de partilha de experiências e com o estabelecimento de relações de amizade promotoras de um clima favorável a aquisição

de diferentes competências. Este é o perfil evidenciado por este grupo de professores dentro das suas salas de aula e no relacionamento que mantêm com os seus alunos, por isso concluímos tentando responder à questão de partida aqui equacionada durante todo este trabalho. Segundo os dados que recolhemos destes quatro entrevistados existe de facto uma identidade profissional docente dos professores de Educação Especial porque comungam de valores, práticas e padrões de comportamento que se refletem nos seus testemunhos, assim como de um percurso profissional incerto e com necessidade de ajustes e remodelação ou reconstrução permanente. As suas histórias de vida, apesar de diferentes e únicas, convergiram todas no sentido da mudança, da permanente reflexão e reconstrução de novos rumos e emergiu na voz destes professores uma paixão pelo ensino e a importância que conferem às emoções, as quais, para nós, se encontram no centro de todo o relacionamento humano.

Após termos dado conta daquilo que para nós foi importante analisar, refletir e discutir, concluímos o nosso estudo com a consciência de que muito há por fazer e que embora tenhamos feito o possível, sabemos que um trabalho desta envergadura exige continuidade quer pela dimensão da questão colocada, quer pela possibilidade de contribuir para uma melhor compreensão e análise do grupo de professores do Ensino Especial quer pelo prazer e satisfação que nos deu realizar este percurso.

BIBLIOGRAFIA

- ABBOT, A. (1998). **The system of professions**. Na essayon the division of expert labour. Chicago: The University of Chicago press.
- ALVES, M. G. (1997). **Inserção na vida activa de licenciados: A construção de identidades pessoais e profissionais**. Dissertação de mestrado em ciências da educação, apresentada à Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.
- ANJOS, M. G. (2007). **Identidade profissional dos professores do 1º C.E.B.: Uma identidade em crise**. Dissertação de Mestrado em administração e planificação da Educação, apresentada à Universidade Portucalense, Porto.
- BACHELARD, G. (1986). **O novo escrito científico**. Lisboa, Edições 70.
- BERGER, P. L., LUCKMANN, T. (1985). **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes.
- BLIN, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- BITTAR, E. (2004). **Ética, Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. São Paulo: Manole.

- BOLAM, R. (1986). Induction of Beginning Teachers, in M.J. DUNKIN (ed.). The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education, 2^a ed., Oxford, Pergamon Press.
- BOURDIEU, Pierre (1999). **A miséria do mundo. Tradução de Mateus S. Soares.** 3^a edição. Petrópolis: Vozes.
- BREAKWELL, G, M. (1980). *Social Identity and Social Representations: A link between.*(s.ed) London: Guilgford .
- BREAKWELL, G, M. (1992). *Papers on social representations*.2. Pp. 198-217 London: Guilgford.
- BRYK, A.; & DRISCOLL, M. (1998). *The highsSchool as community: Contextual influences and consequences for students and teachers.* Madison, wis: National Centre for Effective Secondary Schools.
- BURNS, R. (1979). *The self concept: theory, measurement, development and behavior.* Harlow: Longman House.
- CAMILLIERI, C; LIPIANSKY,A; VASQUEZ-BRONFMAN, H; MALEWSKA-PEYRE, I; TABOADA-LEONETTI,I. (1999). *Stratégies Identitaires.* Paris: PUF.

- CARDOSO, C. (2006). **Os professores em contexto de diversidade**. Profedições, Lda.
- CARMONA, D. R. R. (1993). **Identidade profissional dos professores de matemática – Processos de formação**. Dissertação de mestrado em ciências da educação, área de educação e desenvolvimento, apresentada à Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.
- CARR-SAUNDERS, A. & WILSON, P. (1934). **“Professions”**. Encyclopaedia of the social sciences, vol.12, Londres, Macmillan.
- CHAPOULIE, J. (1973). **“Sur l’analyse sociologique des groupes professionnels”**. Revue Française de Sociologie, XIV. pp. 86-114.
- CIAMPA, A.C. Identidade. In: W. Codo & S. T. M Lane (Orgs.)(1985). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, p. 58-75. 3 ed.
- CLARK, Ch. M. (1985). **“Ten Years of Conceptual Development in Research on Teacher Thinking”**, Paper, Conference ISATT, Tilburg (Holanda).
- COOLEY, C. H. (1902). **Human nature and social order**. New York: Charles.

- CORREIA, L. M. (1994). **A educação da criança com NEE hoje: formação de professores em educação especial**. Revista Portuguesa de Educação 8 (3), 45-53.
- CORREIA, L. M. (1997). **A Avaliação dos Alunos com NEE**. In L. M. Correia, Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares (pp. 71-102). Porto: Porto Editora.
- CORREIA, L. M. (2003). **Inclusão e Necessidades Educativas Especiais**. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, L. M. (2008). **Inclusão e Necessidades Educativas Especiais** (2ª Ed., revista e ampliada). Porto: Porto Editora.
- CORREIA, L. M. (org.) (2010). **Educação Especial e Inclusão**. Porto Editora: 2ª Edição.
- COUNCIL FOR EXCEPTIONAL CHILDREN (2000). *Bright Futures for Exceptional Learners. Teaching Exceptional Children*. vol.36, nº 6 july/Aug., 56-69.
- CRAIB, I. (1998). *Experiencing Identity*. London: Sage Publication.
- DAY, C. (2004). **A Paixão pelo Ensino**. Porto Editora.

- DECRETO-LEI n.º 3/2008, de 7 de Janeiro – **Regime Educativo Especial**.
- DECRETO-LEI n.º 20/2006, de 31 de Janeiro, Ministério da Educação.
- D.G.I.D.C. (2008). “**Educação Especial: Manual de Apoio à Prática**”.
Editorial do Ministério da Educação: Lisboa.
- DOISE, W. (1983). **Articulação Psicossociológica e relação entre grupos**.
Lisboa: Moraes Editora.
- DUBAR, C. (1995). *La socialisation – construction des identités sociales professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- DUBAR, C. (1997). A Socialização. **Construção das Identidades Sociais e Profissionais**. Porto: Porto Editora.
- DUBAR, C. (1998). “*Usages sociaux et sociologiques de la notion d`identité*”.
Recherche Sociale, 147, Paris: Imprimerie EP.
- DUBAR, CLAUDE & TRIPIER, PIERRE. (1998). *Sociologie des professions*.
Paris, Armand Colin.
- DUBAR, C. (2000). *La Socialisation. Construction des identités sociales et professionnelle*., Paris: Armand Colin Éditeurs

- DUBAR, C. (2005). **A socialização: Construção de identidades sociais e profissionais**. Porto Editora.
- DURKHEIM, E. (1960). *La Division de Travail Social*. Paris: PUF
- EPSTEIN, A. (1978). *Ethos and Identity*. London: Tavistock.
- ESTEVE, J.M. (1991). **O mal-estar docente**. Lisboa: Escher.
- ESTEVE, J.M. (1999). **Mudanças sociais e função docente**. In: António Nóvoa (Org.) *Profissão Professor*. Porto : Porto Editora, p. 93-124. 2ª edição.
- FELSON, R.B. (1993). *“The (somewhat) social self: How others affect self-appraisals”*. In j. suls (Eds), *Psychological perspectives on the Self* (vol. IV), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- FERRY, G. (1991). *El trayecto de la formacion: Los enseñantess entre la teoria y la práctica*. Barcelona. Paidós.
- FLEXNER, A. (1915). *“Is Social Work a Profession?”* In National Conference of Charities and Corrections. *Research on Social Work Practice, Vol. 11, March 2011*, Chicago: Hildmann, pp. 152-165.

- FORMOSINHO, João (1992). “ **O dilema organizacional da escolar de massas**”. Revista Portuguesa de educação.
- FORMOSINHO, João (1997). **Modelos e Processos de Formação de Educadores e Professores**. Braga: Universidade do Minho/ Instituto de Estudos da Criança (policopiado).
- FREIDSON, R. (1986). *Professional Powers*. A study of institutionalization of formal knowledge, Chicago: University Press.
- FREUD, A. (1989). *Normality and pathology in childhood*. Karnac books.
- GEER, Blanche (1982). Ensinar. In **Sociologia da Educação II – A Construção Social das Práticas Educativas**. (Eds.) Sérgio Grácio e S. Stoer. Lisboa: Livros Horizonte.
- GOODE, W. J. (1957). “*Community within a community: The profession*”. American Sociological Review, 22(1)
- GUIDDENS, A. (1991). *Modernity and Self Identity*. Stanford: Stanford University Press.
- GIDDENS, A. (1997). **Modernidade e Identidade Pessoal**. Oeiras: Celta Editora.

- GUIDDENS, A. (2002). **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar.
- HANSEN, D. (2010). Conferência na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. 25 de Outubro: Porto.
- HARGREAVES, A. (1994). **Os professores em tempo de mudança – O trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós Moderna**. Amadora: McGraw Hill.
- HUGHES, E. (1971). *“The sociological Eye: Selected Papers”*, Chicago & Nova Iorque, Aldine. Atherton .
- HUNTER, D. (1999). *Systems change and the transition to inclusive system*. In M. Coutinho e A. Repp (eds.), *Inclusion: The integration of students with disabilities*. <Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company, pp.135-151
- JAMES-WILSON, S. (2001). *The Influence of Ethnocultural Identity on Emotions and Teaching*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, Abril de 2000.
- JOHNSON, T. J. (1972). *Professions and power*. London: MacMillan.
- JOSSO, MARIE-CHRISTINE (2002). **Experiências de Vida e Formação**. Lisboa: Educa.

- KELCHTERMANS, G. (1993). *Getting the Story, Understanding the Lives: From Career Stories to Teachers' Professional Development*. Teaching and Teacher Education, 9 (5,6), pp. 443-456.
- LADERRIERE, P. (1981). “Tendances dans les domaine de la formation des enseignants: la formation em cours de servisse” (Bilan des travaux de l'OCDE). Revue Française de Pédagogie, n°s 55 e 56.
- LAPO, M. (2010). **Professores que marcam a diferença**. Alcochete: Alfarroba Editora.
- LARSON, M. (1977). *The rise of professionalism: a sociological analysis*. London: University of California Press.
- LOPES, A. (2001). **Professoras e identidade - um estudo sobre a identidade social de professoras portuguesas**. Porto: Edições Asa.
- LOPES, C. (2007). **Escola, Currículo e Formação de Identidades**. Porto: Edições Asa.
- MACDONALD, K. (1995). *The Sociology of the professions*. London: Sage Publications.

- MALGLAIVE, G. (2003). **Formação e saberes profissionais: entre a teoria e a prática**. In R. Canário (Org.), Formação e situações de trabalho. Porto: Porto Editora.
- MEAD, M. (1934). *Mind Self and society from the standpoint of a social behaviourist*. Chicago: University of Chicago Press.
- MERAZZI, C. (1983). “**Apprendre à vivre les conflits: une tâche de la formation des enseignants**”. European Journal of Teacher Education.
- MERTON, Robert K. (1982). *Social Research and Practicing Professions*. Nova Iorque, University Press of America.
- MESQUITA, E. (2011). **Competências do Professor – Representações sobre a formação e a profissão**. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- MOGONE, J. A. (2001). **De alunas a professoras: analisando o processo da construção inicial da docência**. Dissertação (Mestrado em educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
- MORIN, E. (1984). **Sociologia: a sociologia do microssocial ao macroplanetário**. Lisboa: Europa-América.
- MORIN, E. (1988). **Pensar a Europa**. Lisboa, Publicações Europa América.

- NÓVOA, A. (1991). "As Ciências de Educação e os processos de mudança". pp. 17-67, in: Ciências de Educação e Mudança, Porto, S.P.C.E.
- NÓVOA, A. (1995). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (1999). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (2000). **Os professores e as histórias de sua vida**. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora. p. 11–30.
- OATLEY, K.; NUNDY, S. (1996). *Rethinking the Role of Emotions in Education*. In D.R. Olson and N. Torrance (eds.). *The Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning and Schooling*. Cambridge, MA: Blackwell, p. 202-224.
- OLIVEIRA, M. M. (2010). **Como fazer pesquisa qualitativa**. São Paulo: Editora Vozes. 3ª ed.
- PALMER, P. J. (1998). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- PARSON, T. (2010). **Estrutura da Acção Social**. São Paulo: Editora Vozes: 20ª Edição.

- PATTON, Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, Sage.
- PENA-VEGA, A. & NASCIMENTO, E. P. (1999). **O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade**. Rio de Janeiro: Garamond.3ª ed.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1984). “*El pensamiento del profesor: vínculo entre la teoría y la práctica*”. Ponencia presentada en el Seminario de Innovación y Perfeccionamiento del profesorado. MEC, Madrid, Febrero.
- PERRENOUD, Philippe (1993). **Práticas Pedagógicas, Profissão docente e Formação. Perspectivas Sociológicas**. Lisboa: Publicações D. Quixote-I.I.E.
- PERRENOUD, P. (1999). **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PERRENOUD, P. H. (2001). **Novas Competências Profissionais para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed.
- PIAGET, J. (1984). *Six Études de Psychologie*. Paris: Gunthier.
- PIMENTA, S. G. (1997). **Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor**. Nuances, vol III, Presidente Prudente.

- POIRIER, J.; VALLADON, S. e RAYBAUT P. (1999). **Histórias de Vida: Teoria e Prática**. Oeiras: Celta Editora. 2ª ed.
- PONTE J. (1991). "Ciências da Educação, mudança educacional, formação de professores e novas tecnologias: contributo para um debate". pp.71-76, in: Ciências da Educação e Mudança, Porto, S.P.C.E.
- POPPER, K. (1989). **Em busca de um mundo melhor**. Lisboa: Fragmentos.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. (1998). **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva (5ª edição 2008).
- RODRIGUES, M. L. (1997). **Sociologia das Profissões**. Oeiras: Celta Editora, 1ª Edição.
- RODRIGUES, M. L. (2002). **Sociologia das Profissões**. Oeiras: Celta Editora, 2ª Edição.
- ROSA, M. (1998). **Relações Sociais de trabalho e Sindicalismo Operário em Setúbal**. Lisboa: Edições Afrontamento.
- ROSENHOLTZ, S. J. (1989). *Teachers' Workplace. The Social Organization of Schools*. New York: Longman.

- SÁ, A. L. (2004). **Ética Profissional** (5ª Edição). São Paulo: Editora Atlas.
- SACHS, J. (2003). *The Activist Teaching Profession*. Buckingham: Open University Press.
- SAINSSAULIEU, R. (1977). *L'identité au Travail*. Paris: Press de la fondation nationale des sciences politiques.
- SANT' ANNA, F. (1983). "Estratégias quantitativas e qualitativas de pesquisa educacional: Da acção a observação participante", in: Educação e Realidade, (n08/2), Porto Alegre.
- SANCHES, R. ISABEL (1995). "Professores de Educação Especial: Da Formação às Práticas Educativas", Porto Editora.
- SANTOS, M. (1999). **Relação com os pares e auto-conceitos**. Tese de Mestrado: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Braga.
- SANTOS, C. (2011). **Profissões e Identidades Profissionais**. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- SELOSSE. (2001). **Identidade pessoal e identidade social**, in *Dicionário de Psicologia*, Doro, R. & Parot, F. CLIMPSI Editores, 1ª ed. 2001.

- SERGIOVANNI, T. J., STARRATT, R. J. (1993). *Supervision: A Redefinition*. Singapore: McGraw-Hill.
- SHAVELSON, R. J. (1986). “*Toma de decisión interactiva: algunas reflexiones sobre los procesos cognitivos de los profesores*”. in Villar Angulo (edit.): *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Serv. De Publicaciones de la Univ. de Sevilla, pp. 164-184.
- SIEMS, M. E. (2008). **A construção da Identidade do Professor da Educação Especial em termos de Educação Inclusiva**. Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Educação à Universidade Federal Juiz de Fora.
- SILVA, P. (2000). **A influência da administração escolar no desenvolvimento profissional docente**. Monografia. (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
- SOUSA, J. (2000). **O professor como pessoa**. Porto: Edições Asa.
- STRONACH, I.; CORBIN, B.; MCNAMARA, O.; STARK, S.; WARNE, T. (2002). *Towards an Uncertain Politics of Professionalism: Teacher and Nurse Identities in Flux*. *Journal of Educational Policy*, Vol. 17 (1), pp. 109-138.

- TAIFEL, H. (1978). *Social Identity Theory. Constructive and Critical Advances*. New York: Academic press.
- TEODORO, A. (2007). **Professores para quê? Mudanças e desafios na profissão docente**. Porto: Profedições.
- UNESCO (1988). *Unesco Consultation on Special Education*, Final Report, ED-88/WS-45.
- VAN MANEN, M. (1995). **On the Epistemology of Reflective Practice. Teachers and Teaching: Theory and Practice**. London. Ontorio. Orade: The Althouse Press. p. 33 – 50.
- VIANNA, C. (1999). **Os nós do “nós”: crise e perspectiva da acção colectiva docente em São Paulo**. São Paulo: Xamã.
- VIEIRA, R. (1999). **Histórias de Vida e Identidades. Professores e Interculturalidade**. Porto: Afrontamento.
- WARNOCK, M. (1978). *“Special Education Needs”*, Reporto of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People, Her Majesty`s Stationery Office, London.
- YARGER, S. Y. (1982). In Service Teacher Education, in *Encyclopedia of Educational Research*, 5ª ed., 2º vol. New York, McMillan Pub.

- YINGER, R. (1986). *Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional*. In Villar Angullo (Ed.).
- YINGER, R. (1979). *Routines in Teacher Planning*. Theory into practice, 18, pp. 163-169.
- ZABALZA, M. (1994). **Diários de Aula**. Porto: Porto Editora.