

Pós-Graduação em Educação Especial

# **Construção da Identidade Profissional dos Docentes de Educação Especial**

Discente:

Laura Maria Queirós de Oliveira Sarmento, nº 2011168

Porto

2011/2012

Pós-Graduação em Educação Especial

# **Construção da Identidade Profissional dos Docentes de Educação Especial**

**Discente:**

Laura Maria Queirós de Oliveira Sarmiento, n.º 2011168

**Docente:**

Professora Doutora Maria Isabel Santo de Miranda Cunha

Trabalho realizado para a Unidade  
Curricular de Seminário de Projeto

Porto  
2010/2012

# **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora, Professora Doutora Isabel Santo de Miranda Cunha, pela sua disponibilidade e rigor científico.

A todos os docentes de Educação Especial da Escola Superior de Paula Frassinetti que contribuíram para a minha formação académica e pessoal.

Às professoras de Educação Especial que se mostraram disponíveis para colaborem na concretização deste trabalho.

A todos os meus colegas de Pós-Graduação que me acompanharam nesta etapa.

À minha família pelo carinho, paciência, compreensão e encorajamento constante.

# ÍNDICE

<b>ÍNDICE DE SIGLAS</b> .....	<b>6</b>
<b>RESUMO</b> .....	<b>7</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	Erro! Marcador não definido.
<b>CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	<b>10</b>
<b>1. PROFISSÃO</b> .....	<b>11</b>
1.1. O conceito de profissão .....	11
<b>2. O CONCEITO DE IDENTIDADE</b> .....	<b>15</b>
2.1. Identidade individual .....	15
2.2. Identidade Coletiva.....	18
2.3. Identidade Profissional .....	19
2.4. Identidade Profissional Docente.....	21
<b>3. O DOCENTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL</b> .....	<b>23</b>
3.1. O Professor e o Ato Educativo .....	23
3.2. O Docente de Educação Especial .....	25
3.3. Construção da Identidade Profissional dos Docentes de Educação Especial ...	27
<b>CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO</b> .....	<b>29</b>
<b>1. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	<b>30</b>
1.1. Desenho da metodologia .....	30
1.2. Pergunta de partida.....	31
1.3. Objetivos da investigação .....	32
1.4. Método de investigação.....	33
1.5. Instrumentos de recolha de dados e técnicas de investigação.....	34
<b>2. ESTUDO EXPLORATÓRIO</b> .....	<b>36</b>
2.1. Procedimentos metodológicos .....	36
2.2. Caraterização do objeto de estudo.....	37
2.2.1. Caraterização da amostra.....	37

2.2.2. Caracterização da escola e do meio.....	37
<b>CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>39</b>
<b>1. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>40</b>
<b>1. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>40</b>
1.1. Caracterização pessoal e profissional.....	40
1.1.1. Opção de ser professor.....	40
1.1.2. Caracterização do percurso profissional .....	43
1.2. Concepções acerca da profissão .....	45
1.2.1. Visão da profissão docente .....	45
1.2.2. Visão de si próprio enquanto docente .....	46
1.2.3. O professor de Educação Especial .....	47
1.3. Formação.....	50
1.3.1. Formação inicial .....	50
1.3.2. Formação Especializada.....	51
1.4. Prática Educativa.....	53
1.4.1. Relação com os colegas e a comunidade.....	53
1.4.2. Relação com alunos e com os pais.....	54

## **ANEXOS**

ANEXO A – Guião da Entrevista

ANEXO B - Entrevistas dos professores E1, E2, E3, E4 e E5

## **ÍNDICE DE SIGLAS**

DGIDC -	Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
NEE -	Necessidades Educativas Especiais
UNESCO -	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
TEIP -	Território Educativos de Intervenção Prioritária
UAEM -	Unidade de Apoio Especializado à Multideficiência

## **RESUMO**

O tema central da nossa investigação prende-se com a identidade profissional dos docentes de Educação Especial, dando enfoque aos processos de construção dessa mesma identidade. O objetivo principal deste trabalho é contribuir para a compreensão deste grupo de docentes.

A metodologia associada a este estudo recorreu a procedimentos qualitativos. Neste domínio realizaram-se cinco entrevistas num Agrupamento, o que permitiu por em relevo a importância dos contextos na identidade profissional, bem como estudar os processos de construção identitária deste grupo de docentes.

Apesar de considerarmos que há ainda muito a fazer no que concerne ao estudo da construção da identidade profissional dos docentes de Educação Especial, pensamos que este estudo realçou a singularidade de cada indivíduo, enfatizando que a identidade profissional está sempre associada a um processo dinâmico onde sobressaem, simultaneamente, a singularidade dos indivíduos, através da explicitação daquilo que os diferencia, e a universalidade, que transparece na comunhão daquilo que os une.

### **Palavras-chave:**

Profissão, Identidade, Identidade Profissional Docente, Formação de Professores, Docente de Educação Especial.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho, realizado no âmbito da unidade curricular de Seminário Projeto da Pós-Graduação em Educação Especial do ano letivo 2011/2012, da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, visa a elaboração trabalho de investigação sobre a identidade profissional do docente de Educação Especial.

No primeiro capítulo focamo-nos no enquadramento do conceito de profissão, identidade e das características específicas da docência na Educação Especial.

No segundo capítulo demos relevância à metodologia de investigação utilizada que terá como base entrevistas a docentes da Educação Especial.

No terceiro capítulo procedemos à discussão dos dados, tendo em conta a análise categorial das entrevistas.

Em suma, o trabalho vai ter como principal objetivo responder à seguinte questão: **Em que medida existe uma identidade profissional dos docentes de Educação Especial?**





# **CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

# 1. PROFISSÃO

## 1.1. O conceito de profissão

O vocábulo profissão é de uso corrente na nossa sociedade. Porém, decodificar este conceito revela-se difícil.

Jobert (1985 *cit in* Carmona, 1996:19) diz-nos que para entendermos o conceito de profissão deveremos perceber os conceitos de ocupação e de ofício. Deste modo, ocupação define-se como toda a atividade correspondente a uma procura social integrada no conjunto de atos da vida coletiva que pode ser exercida de forma voluntária ou no quadro vocacional. Todavia, como a evolução das mentalidades, modos de vida e organização social, os serviços prestados à coletividade tendem a ser remunerados, fazendo que estejamos perante um ofício.

Caspar e Vondersher (1986) utilizam também os conceitos de ocupação e ofício para definir profissão (*cit in* Carmona, 1996:19). Para estes autores a ocupação é uma atividade não autónoma que responde a uma procura técnica ou social, sendo que os indivíduos que a exercem não são reconhecidos. Por outro lado, quando à atividade se associam saberes e saberes fazer específicos estamos perante um ofício.

Face aos conceitos apresentados pelos autores podemos concluir que a definição de profissão está intimamente ligada à noção de ofício. Assim, profissão pode ser entendida como um ofício desempenhado por um conjunto de indivíduos que se organizam de forma a possuírem autonomia e poder no que diz respeito à composição do grupo e às atividades desempenhadas pelos membros, o que lhes permite adquirir vantagens económicas, psicológicas e sociais, assim como valorizar o serviço prestado à comunidade (Cf. Carmona, 1996:20).

A tentativa de definição do conceito de profissão não se esgota na dicotomia entre ocupação e ofício. Para alguns autores a discussão conceptual de profissão baseia-se em diferentes correntes de pensamento das quais ressaltamos o funcionalismo, o interacionismo e as abordagens sociológicas.

O funcionalismo tem como principal preocupação a explicação da sociedade com base nas funções realizadas pelas instituições e suas consequências para esta, tendo como teorizadores Durkheim, Carr-Saunders, Goode e Parsons (Matos, 2011: 24). Genericamente, esta corrente postula que o conceito de profissão assenta em três princípios fundamentais: estatuto profissional originário do saber científico e prático partilhado por uma comunidade; valores e ética de serviço e, por fim, o reconhecimento social das instituições profissionais como solução para as necessidades sociais (Rodrigues, 1997 cit in *Idem, Ibidem*). Assim, de acordo com esta corrente, o conceito de profissão surge associado a um grupo de pessoas que partilham identidades, valores, papéis e interesses que são reconhecidos como relevantes pela sociedade em geral.

O interacionismo centra-se nas questões da interação entre indivíduo e sociedade. Um dos seus teóricos mais reconhecidos, Dubar (2006: 102), defende que o conceito de profissão está ligado aos grupos profissionais que são possuidores de uma identidade coletiva, onde o indivíduo é protagonista num plano de atuação real que se produz frequentemente. Com efeito, para o interacionismo o conceito de profissão surge associado a aspetos relacionais.

Finalmente, segundo as abordagens sociológicas, que dão ênfase aos fenómenos sociais, Johnson e Oberg, defendem que ao conceito de profissão se deve associar relações de poder acentuadas pelas interações sociais, pela estrutura de classes e, sobretudo, pelo Estado (Matos, 2011: 24).

Garcia (1988) e Nóvoa (1988), indo ao encontro das correntes supracitadas apontam um conjunto de indicadores que devem ser tidos em linha de conta aquando da definição do conceito de profissão.

Garcia (1988 cit in Carmona, 1996:20) define profissão como uma atividade social que satisfaz determinadas necessidades da sociedade, responsáveis pela sua procura, sendo associadas um conjunto de conhecimentos especializados de carácter

humanístico, científico, técnico ou artístico, que apresentam um determinado grau de sistematização. Porém, estes conhecimentos são de alguma maneira transferíveis para a prática social e profissional porque satisfazem uma procura social regulada por prescrições normativas e códigos de comportamento e deontologia profissional, que funcionam como mecanismos de controlo do grupo profissional e garantem a qualidade do serviço que se presta. Para se desempenhar eficazmente uma profissão é essencial a formação contínua e a atualização dos conhecimentos e técnicas que se vão produzindo no respetivo sector.

Nesta definição dá-se ênfase a questões como a formação e a deontologia profissional. É de salientar que estes dois aspetos estão no âmago do reconhecimento das profissões na sociedade.

Corroborando da posição de Garcia, Nóvoa define profissão como um conjunto de interesses que se referem ao exercício de uma atividade institucionalizada, cujo desempenho faculta a um indivíduo meios de subsistência. Para o exercício da atividade é necessário um corpo de saberes e de saberes fazer ao mesmo tempo que se adere a condutas de comportamentos éticos definidos coletivamente e reconhecidos socialmente (Nóvoa, 1987:49).

Caspar e Vondersher (*cit in* Carmona, 1996:20) associam ao conceito de profissão outro indicador para além dos referenciados, o de mercado de trabalho. Deste modo, é através do mercado de trabalho que se manifesta a visibilidade e procura de determinada profissão.

O quadro conceptual enunciado torna-se relevante para a construção de um esboço de análise da profissão docente. Contudo, segundo Nóvoa (1991: 22), para analisar a profissão docente é necessário termos em conta as suas dimensões e etapas. Assim, ser professor assenta em duas dimensões que se prendem com a ética e o saber e com quatro etapas: prática a tempo inteiro ou pelo menos como ocupação central; suporte legal para o exercício da atividade sob a forma de uma licença ou diploma; a formação especializada ao longo de vários anos e a constituição de associações cuja missão passa pela definição de normas deontológicas e salvaguarda dos interesses sócio-económicos da profissão. Contudo, a análise do conceito de profissão docente não

se esgota na enunciação das suas dimensões e etapas, sendo preciso atentar na imagem social do professor.

A imagem social do professor oscila entre um modelo de cidadão exemplar, cheio de virtudes, uma referência moral e política capaz de alterar os procedimentos e ações dos alunos (Ferry, 1991) e alguém que vive mergulhado numa crise de identidade, onde é frequente o mal-estar docente (Nóvoa, 1999). Esta ambivalência está na base do conceito da profissão docente.

Na sequência do que acabámos de referir consideramos que não existe um conceito universal do que é uma profissão. A multiplicidade de organizações, a variedade de crenças e as perspectivas teóricas conduzem a uma pluralidade de definições. No entanto, há um conjunto de indicadores, como os saberes e saberes fazer, as associações profissionais, o mercado de trabalho e a valorização e reconhecimento social, que estão na base da definição do conceito de profissão.

## 2. O CONCEITO DE IDENTIDADE

### 2.1. Identidade individual

*O homem não é um objeto passivo que o determinismo mecanicista defende. O campo de todo o ato ou comportamento humano vê a copresença ativa dos condicionantes exteriores e da praxis humana que os filtra e os interioriza, totalizando-os. Neste campo nada é passivo, simples reflexo ou epifenómeno.*

(Ferraroti, 1988:28 cit in Carmona, 1993: 26)

O conceito de identidade afigura-se como um conceito complexo, multifacetado e dinâmico, que tem vindo a receber uma crescente atenção por parte dos investigadores e tem sido estudado a partir de múltiplos olhares, o que pressupõe o reconhecimento de uma grande diversidade de leituras e interpretações decorrentes de diferentes usos sociais – sociologia, psicologia, pedagogia, economia, antropologia, etc. (Forte, 2005:92).

O interesse pela definição do conceito de identidade remonta ao século X a.C., em Eleia, cidade italiana situada numa província da Grécia antiga. Parménides, filósofo pré-socrático, definiu que a identidade dos seres empíricos, sejam eles quais forem, é o que se mantém na mesma a despeito das mudanças. Esta primeira tentativa de definição do conceito de identidade enquadra-se naquilo que Dubar (2006:7) chamou de corrente essencialista, que se baseia na noção de que a identidade repousa sobre a crença nas «essências», nas realidades essenciais, nas substâncias ao mesmo tempo imutáveis e originais.

A corrente essencialista postula uma singularidade essencial a cada indivíduo e uma pertença igualmente essencial, que não depende do tempo, que constitui uma pertença herdada à nascença. Deste modo, o indivíduo permanece idêntico ao seu ser essencial (Idem: Ibidem)

Por oposição, no século VI a.C., Heráclito, também ele um filósofo pré-socrático, diz-nos que a identidade de um ser empírico depende da época considerada e do ponto de vista adotado. Esta corrente foi denominada de nominalista e recusa-se a considerar que existam pertenças essenciais, pondo a tónica em modos de identificação variáveis ao longo da história coletiva e da vida pessoal, afetações e categorias diversas, que dependem do contexto. Estas formas de identificar são de dois tipos: identificações atribuídas pelos outros e identificações reivindicadas para si próprio. De facto pode-se sempre aceitar ou recusar identidades que nos são atribuídas. Podemos identificar-nos numa outra forma que não a dos outros (Dubar, 2006:8).

Ante estas duas primeiras tentativas de definição do conceito de identidade podemos concluir que este vocábulo, desde os tempos mais remotos, suscitou o interesse de diferentes autores que ora deram ênfase ao seu cariz imutável, afirmando que a identidade se adquire pelo nascimento, ora puseram a tónica no seu cariz permeável ao meio e aos outros. Esta dicotomia permaneceu até ao século XX.

Aliás, em 1911, Durkheim ainda corroborava da corrente essencialista, afirmando que a identidade decorre da inculcação pelas gerações mais velhas às gerações mais jovens de um conjunto de normas, regras e valores, valorizando um conceito de identidade como algo que se adquire à nascença, de forma completa e imutável (*cit in* Sousa, 2003:77).

Atualmente, é comumente aceite que a definição do conceito de identidade está ligada a um processo contínuo que se constrói ao longo da vida. Para esta visão contribuíram vários autores, tais como Erikson, Taifel, Lesne, Berger & Luckmann, Guiddens, Vianna, entre outros.

Erikson diz-nos (1976: 22) que a identidade de qualquer indivíduo é um processo localizado no seu âmago e, entretanto, também no núcleo central da sua cultura coletiva. A identidade é para o autor um processo que ocorre em todos os níveis de funcionamento mental, pelo qual o indivíduo se julga a si próprio à luz daquilo que se percebe ser a maneira como os outros o julgam em comparação com eles próprios e com a tipologia significativa para eles; enquanto ele julga a maneira como eles o julgam à luz do modo como se apercebe a si próprio em comparação com os demais e com os tipos que se tornaram importantes para ele.



Taifel afirma que o conceito de identidade está ligado a um *locus* de influência psico e sociocultural, que aceita e conjuga as diferentes mensagens que lhe são transmitidas por contextos diferentes (cit *in* Matos, 2011: 34).

Nesta mesma linha de pensamento dos autores supracitados, Lesne (1984 cit *in* Carmona, 1993: 26) afirma que a identidade do indivíduo surge associada a um processo pessoal e dinâmico dependente da introspeção e também da sociedade e da cultura onde se está inserido, onde estão presentes o questionamento e o confronto com outros indivíduos. Neste processo desempenha um papel importante o mundo que o rodeia, as situações com que se depara, aquilo que pensa, e os seus projetos e as suas atitudes, os seus sentimentos, de uma maneira geral as suas experiências de vida.

Berger & Luckmann (1985:230 *in* Matos, 2011: 35) associam o conceito de identidade à dialética que se estabelece entre o indivíduo e a sociedade, sendo que a identidade é um elemento que decorre fundamentalmente da subjetividade e da sociedade, estando em permanente mutação graças aos processos e relações sociais. Guiddens (1997) vai corroborar desta afirmação e alerta-nos que a identidade impõe um método reflexivo do sujeito face à sua biografia e requiere um prolongamento no tempo e congruência no seguimento da sua narrativa histórica, pela qual a pessoa é responsável (Matos, 2011: 34).

Vianna (1999: 51) reafirma que a subjetividade está associada ao conceito de identidade, afirmando que as representações do Eu são o garante que o sujeito é sempre igual, mas ao mesmo tempo diferente dos outros.

As perspetivas enunciadas levam-nos a considerar que o conceito de identidade individual está intimamente ligado ao autoconceito e à sociedade. Assim sendo, o processo de construção identitário deriva da forma como os outros significativos nos veem e como os atributos sociais são associados pelo indivíduo à sua própria identidade.

O conceito de identidade individual está intimamente ligado a mecanismos de alteração, conservação e remodelação, que se baseiam numa dialética permanente entre o Eu e os outros. Assim, e de acordo com Costa (1989:262), podemos afirmar que a identidade tem uma função psicológica e social. No que concerne à função psicológica

esta decorre da necessidade do indivíduo organizar e compreender a sua individualidade de forma consistente e sem contradições, enquanto que no âmbito da função social esta permite ao indivíduo fazer escolhas significativas para si em termos de papéis que deseja desempenhar na sociedade.

Em suma, a identidade individual produz-se em consonância com os contextos sociais num processo de ajustes permanentes.

## 2.2. Identidade Coletiva

Como pudemos verificar no ponto anterior a aquisição da identidade não se configura como um processo acabado, sofrendo mudanças ao longo do tempo. A identidade constrói-se e reconstrói-se ao longo de toda a vida, num processo inacabado.

É de notar que o processo de construção identitária realiza-se através da socialização, que congrega as necessidades dos indivíduos e os valores dos diferentes grupos. Percebe-se então que a identidade não se fica pelo campo individual, mas abarca o coletivo (Sousa, 2003:78).

Dubar (2006: 7) afirma que a construção das identidades coletivas está interligada às trajetórias individuais, sendo a identidade social construída com base na história dos indivíduos. Todavia, convém ressaltar que a identidade coletiva não decorre diretamente da identidade individual. Aliás, segundo Vianna (*Idem, Ibidem*), a identidade coletiva possui um outro sistema de relações ao qual os atores se referem em relação ao qual tomam referimento. A autora defende também que há aspetos da identidade individual que influenciam a identidade coletiva, sendo eles: a subjetividade, a multiplicidade, a pluralidade e a tensão entre a mudança e a permanência. Concomitantemente, Vianna (1999:70) entende que a construção da identidade coletiva é um processo que ganha força através da identidade individual, mas que obviamente sofre influência da personalidade de cada indivíduo e das ações do grupo. Assim, ao

processo de construção da identidade coletiva não é alheio, segundo Vianna (1999), a tensão entre a permanência e a instância que faz com que a identidade coletiva seja produzida através da interação, construção e negociação entre os indivíduos.

Para Lopes (2001:221) a identidade e a sua construção não é algo que dependa só do indivíduo, mas é resultado de múltiplas e sucessivas socializações. É uma construção individual e social, dependendo das nossas autodefinições, orientações e da forma como os outros nos julgam. Com efeito, cada indivíduo tem uma pertença enquanto membro de uma comunidade e uma posição singular enquanto ocupante de um lugar no seio desta (Dubar *cit in* Santos, 2003:77). Por outras palavras, os indivíduos possuem uma identidade individual e coletiva.

Segundo Dubar (2006: 9) a noção de identidade coletiva pressupõe que existem formas societárias ou comunitárias que derivam de coletivos múltiplos, variáveis e efêmeros aos quais os indivíduos aderem durante períodos limitados e que lhe fornecem as fontes de identificação. Nesta perspetiva cada indivíduo possui múltiplas pertenças, múltiplas identidades que podem mudar ao longo da vida.

### **2.3. Identidade Profissional**

Para Lopes (2001: 188) a identidade profissional é uma identidade social particular, que decorre do trabalho e das profissões no conjunto social e, mais especificamente, do lugar de uma certa profissão, de um certo trabalho na estrutura da identidade pessoal e no estilo de vida do ator.

À luz do pensamento de Dubar (*cit in* Matos, 2011:41) a identidade profissional está ligada a saberes específicos e a papéis mais ou menos ligados com a divisão social do trabalho apresentando três dimensões que a caracterizam: o mundo vivido no trabalho, a trajetória socioprofissional e a formação.

A identidade profissional é o resultado, simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivos, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização, que simultaneamente constrói os indivíduos e define as

instituições. Assim, a identidade profissional é resultado entre duas transações: uma interna ao indivíduo (para si, subjetiva ou biográfica) e outra externa entre o indivíduo e as instituições (para o outro, objetiva ou relacional) com as quais entra em interação, identidades que sendo inseparáveis, se articulam de forma problemática (Dubar *cit in* Forte, 2005:95)

O trabalho está no centro do processo de construção, destruição e reconstrução das formas identitárias, porque é no trabalho e pelo trabalho que os indivíduos, nas sociedades salariais, adquirem reconhecimento financeiro e simbólico da sua atividade. É também através do seu trabalho, conferindo-lhe um sentido, isto é, dando-lhe ao mesmo tempo uma significação subjetiva, que os indivíduos acedem à autonomia e cidadania (Dubar, *Idem, Ibidem*).

Sansaulieu (1977: 299) afirma que um grupo profissional é detentor de uma identidade coletiva baseada no afeto, na similitude e no poder. Desta forma para o indivíduo poder, prestígio e competência serão as características promotoras do processo de construção de identidade profissional.

Sachs (2003 *cit in* Matos, 2011:41) identifica duas formas contraditórias de identidade profissional. A primeira é a empresarial que baseia numa atitude de subordinação às instâncias do poder, sendo que o indivíduo tem uma atitude individualista, competitiva, controladora e reguladora definida por *standards*. Por oposição, a segunda forma de identidade é denominada de ativista e baseia-se na crença da relevância dos indivíduos e na consciência de pertença ao grupo profissional, onde o indivíduo é interventivo.

Em linhas gerais podemos afirmar que a identidade profissional de um indivíduo apresenta-se como um construção individual e coletiva. Cada pessoa ao desempenhar uma profissão assume um conjunto de normas, valores e códigos de comportamento que resultam num processo de questionamento e de confronto (Carmona, 1996:37).

A identidade profissional é um processo de contraste onde sobressaem a singularidade e universalidade de um indivíduo, bem como a necessidade de mudança e estabilização. A identidade profissional centra-se, assim, num processo de cariz dinâmico onde o mundo que nos rodeia, os contextos onde estamos inseridos, as

situações com que nos deparamos, os nossos projetos, os nossos sentimentos, em suma, as nossas experiências de vida desempenham um papel fundamental (Atlan, 1979 *cit in* Carmona, 1996:37).

## 2.4. Identidade Profissional Docente

Derouet (1998 *cit in* Moita, 1991:115) refere-se à identidade profissional dos educadores e docentes como uma montagem compósita. É uma construção que tem uma dimensão espaço-temporal, atravessando a vida profissional desde a fase de opção pela profissão até à reforma, passando pelo tempo concreto de formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola. É construída sobre saberes científicos e pedagógicos como sobre referências de ordem ética e deontológica. É uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer a nível das representações quer ao nível do trabalho concreto.

O processo de construção da identidade profissional docente é interligado ao estatuto de profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola.

Mas para a autora citada a identidade profissional docente vai sendo desenhada não só a partir do enquadramento intraprofissional, mas também com o contributo das interações que se vão estabelecendo entre o universo profissional e outros universos socioculturais (Moita, 1991:116).

Para Pimenta (1997:7) a identidade profissional docente constrói-se a partir do significado social da profissão e baseia-se também no significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente e se situa no mundo, enfatizando também a sua história de vida, as suas representações, os seus saberes, as suas angústias, os seus anseios e o sentido que tem a sua vida. Para a construção da identidade profissional também são importantes a rede de relações que estabelece com os outros professores, nas escolas, nos sindicatos e noutros agrupamentos.

Para Vianna (1999:71) a identidade profissional docente é pautada pela identidade coletiva e pessoal e encontra-se num interface entre o sociológico e psicológico. Para a autora a afirmação da identidade profissional docente é algo de relativamente novo entre os próprios docentes, talvez porque historicamente se estereotipou a ideia que o professor, em especial o docente do primeiro ciclo, era uma extensão da família.

Nóvoa (1999:20) associa a construção da identidade profissional docente a momentos históricos. O primeiro momento, a partir do século XVIII, é caracterizado por uma identidade profissional baseada essencialmente no poder político estatal, ou seja, era necessária uma licença ou autorização do Estado para poder ensinar. A partir do século XIX criam-se as instituições de formação (Escolas Normais) que, segundo Nóvoa (1999), representam uma conquista importante e dão origem a uma verdadeira mutação sociológica no corpo docente, na medida em que “as escolas normais produzem a profissão docente (a nível coletivo)”. Na construção da profissão docente o movimento associativo desempenhou um papel primordial. Reportando-se mais concretamente ao caso português, o autor identifica tendências de *desprofissionalização* em vários momentos, nomeadamente durante o Estado Novo, no pós-25 de abril e no âmbito das sucessivas reformas.

Deste modo, a atividade docente reveste-se de um processo evolutivo que não tem nada de linear. Aliás, a construção da identidade profissional docente é repleta de conflitos, hesitações e recuos (Nóvoa, 1999:21).

A identidade profissional docente assenta num processo contínuo e subjetivo de construção/desconstrução/reconstrução, atribuindo sentido ao trabalho e centrando-se na imagem e autoimagem social que se tem da profissão, tendo sempre por base as trajetórias individuais e sociais.

## 3. O DOCENTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

### 3.1. O Professor e o Ato Educativo

Durante vários anos o modelo de professor esteve ligado à didática tradicional. Este modelo assenta nos seguintes princípios:

- Papel do aluno – passivo, aluno-padrão, recetor do conhecimento;
- Papel do professor – essencialmente transmissor;
- Comunicação – biunívoca e convergente no professor;
- Relação do saber – acabado, previamente definido, programado, fragmentado, livresco, desligado da vida, uniforme e disciplinar;
- Práticas – ensino coletivo para um aluno médio, tarefas idênticas, sincronizadas, isoladas, a mesma solução, relativa facilidade das tarefas e predomínio da expressão escrita (Afonso, 2012).

Nestes moldes o professor aparece como mero transmissor tendo por base um currículo uniforme ou, no dizer de Formosinho, um currículo pronto a vestir, onde os discentes são encarados e ensinados da mesma forma. O que é importante é que se transmita o conhecimento, não havendo uma preocupação com o que foi realmente apreendido e assimilado pelos discentes ou com o contexto familiar e socioeconómico em que o aluno está enquadrado.

Todavia as mudanças na escola não afastaram o centralismo e a uniformização do ensino. Prova disso é a persistência de uma pedagogia burocrática baseada na gramática escolar das turmas, das disciplinas e dos horários (Tyack & Tobin citado por Formosinho & Machado, 2008:8).

Outros entraves à mudança são a cultura de profissionalização docente e a pedagogia transmissiva. Por outras palavras, a escola está assente numa lógica de saberes e conteúdos. Os papéis de professor e aluno estão definidos à priori. Ao

professor exige-se erudição e ao aluno espera-se que esteja quieto, calado e siga as instruções. Os alunos aprendem o seu ofício e aderem às regras do jogo, contribuindo para o bom funcionamento didático, tranquilizando pais e professores. (Perrenoud, 1995:33).

Segundo Hargreaves (citado por Formosinho & Machado, 2008:9) esta lógica perpetua uma cultura de trabalho profissional individualista, isolada e privatista. O trabalho de sala de aula é disso espelho, já que é feito sem interação dos pares. Deste modo, não há lugar para autocrítica, porque não existem outros padrões de referência e não se vivenciam modos alternativos da prática educativa. Jorge Ávila Lima (citado por Formosinho & Machado, 2008:11) vai mais longe, ao afirmar que os professores têm um conhecimento limitado da prática profissional dos colegas nas suas salas.

Cada vez mais esta ideia que professor é uma ilha está a modificar-se nas escolas. Aliás, a premissa educação para todos veio exigir da escola que garantisse a igualdade de oportunidades e adaptam-se as suas ofertas e práticas educativas no sentido de garantir as possibilidades de sucesso para todos os alunos, mesmo que esse sucesso seja feito por diferentes caminhos.

Essa diferenciação positiva pode passar por ensino diferenciado no interior da sala de aula, medidas de apoio pedagógico personalizado, adaptações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula, adequações no processo de avaliação, elaboração de um currículo específico individual ou recurso a tecnologias de apoio. Em alguns casos os caminhos podem ser mais alternativos, como é o caso dos Currículos Funcionais, que só devem ser tomados em linha de conta quando todas as outras possibilidades forem analisadas.

Voltando ao papel do professor convém ainda ressaltar que a somar à sua atividade educativa são-lhe exigidas outras tarefas que vão muito para além da sala de aula e que se apresentam impercetíveis. São elas as reuniões com Encarregados de Educação, reuniões de professores, telefonemas para os Encarregados de Educação, entre outros (Hargreaves, 1994). Deste modo atividade do professor não se esgota no ato educativo. Partilhando desta mesma ideia Day (2004) põe a tónica na afetividade e



na ética como dois dos aspetos fundamentais que revestem a conduta do professor e do ato educativo.

Podemos assim concluir que o professor é cerne do processo educativo e a ele cabe-lhe fazer a diferença no ensino, na vida dos alunos e dos colegas.

### **3.2. O Docente de Educação Especial**

A Educação Especial tem a sua ação eminentemente dirigida para crianças que são consideradas exceção à regra; para quem os processos educacionais aplicados à generalidade das crianças são inadequados, visto o seu processo de aprendizagem se caracterizar por uma realização superior ou inferior à média.

Ao longo dos tempos a Educação Especial tem refletido toda a evolução e mudança geral da sociedade, dependendo de toda a estrutura conjuntural, onde os fatores sociais, económicos, políticos e até culturais têm determinados avanços e recuos (Vinagreiro, 2000: 15).

Nos dias de hoje a Educação Especial tem como pedra basilar a inclusão educativa e social, o acesso ao sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, assim como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e transição da escola para emprego (DGIDC, 2008). Assim, são considerados alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) aqueles que apresentem limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de caráter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (DGIDC, 2008).

Neste quadro o professor de Educação Especial apresenta-se como alguém a quem compete lecionar áreas específicas (leitura e escrita de Braille, orientação e mobilidade, treino de visão e atividade motora adaptada), bem como conteúdos

referentes à autonomia pessoal e social dos alunos, descritos do Currículo Específico Individual. É ainda da responsabilidade destes docentes o apoio à utilização de materiais didáticos adaptados e tecnologia 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). Deste modo, a formação profissional dos professores de Educação Especial torna-se de suma importância para a prestação de serviços especializados a nível educacional. Aliás, a publicação do Decreto-Lei nº 20/2006, de 31 de janeiro, veio reforçar o cariz especializado dos docentes de Educação Especial, possibilitando, igualmente, a seleção e recrutamento de docentes de Educação Especial.

Contudo, para que a profissão de Docente de Educação Especial se faça com o maior rigor possível é preciso entender com quem se vai trabalhar, os seus problemas e carências, bem como procurar formação contínua adequada que privilegie os conhecimentos atuais resultantes da investigação científica.

Para Mel Ainscow as mudanças para a verdadeira inclusão devem começar na Escola. Com efeito, a melhoria das escolas e, conseqüentemente, do atendimento aos alunos com NEE, tem de passar pela construção de uma Escola de Excelência. Para que isso seja possível as escolas têm de reunir as seguintes características: uma liderança eficaz, confiança partilhada por todo o corpo de profissionais da escola, sentimento de otimismo em relação à capacidade de êxito dos alunos, disposições e organizações tendentes a apoiar cada um dos membros da equipa de profissionais, empenho no sentido de fornecer um espetro amplo e equilibrado de experiências curriculares aos discentes e, finalmente, procedimentos sistemáticos de orientação e avaliação do progresso educativo (Ainscow, 1997:33).

### **3.3. Construção da Identidade Profissional dos Docentes de Educação Especial**

O ensino ocorre num mundo dominado pela mudança, pela incerteza e por uma complexidade crescente, como salienta Guiddens (1996 *cit in* Forte, 2005: 97). Uma das consequências dessa modernidade é a globalização, definida como uma intensificação das relações sociais de escala mundial, relações que ligam localidades distantes de tal maneira que as ocorrências locais são moldadas por acontecimentos que se dão a muito quilómetros de distância e vice-versa (Guiddens, *Idem*, *Ibidem*).

Este facto conduz a que as escolas e, conseqüentemente, os professores, enfrentem novos desafios, nomeadamente o impacto destas mudanças dos contextos económicos e sociais e do conhecimento sobre o sistemas educativos como um todo, o que provocou alterações dos professores e tem influenciado a sua identidade profissional (Hargreaves, 1998 *cit in* Forte, 2005:97). Deste modo, o estudo da identidade profissional dos docentes constitui um tema frequente nos últimos anos, focado especialmente nos profissionais de Educação Básica. Nóvoa (1991), Carmona (1996), Lopes (2001), Sousa (2003) e Forte (2005) foram alguns dos autores que se debruçaram sobre esta temática.

Para além das transformações que a sociedade tem vindo a sofrer ao longo dos tempos, o modo como é desenvolvido o processo de colocação de professores e, fundamentalmente, como é exposto pela comunicação social, adensam a desvalorização humana e profissional da atividade docente (Cardoso, 2006 *cit in* Matos, 2011: 56). Para além de uma imagem de desvalorização social que acompanha o docente, a profissão é agora marcada por uma instabilidade muito grande, que acaba por interferir individualmente nas vidas dos professores, no plano emocional e pessoal.

Aliás, segundo Lopes (2007 cit in Matoso, 2011: 56), a crise no ensino passa essencialmente pelo facto de não ter sido reconhecido que os professores têm a sua própria história e identidade profissional.

É neste panorama que o professor de Educação Especial se enquadra, sendo que o trabalho com crianças e adolescentes com NEE afigura-se de maior complexidade e plurivalência, uma vez que é exigido a este docente que emerja como um consultor, um agente de formações, um dinamizador e um gestor dos meios disponíveis para implementar programas de intervenção desenhados para indivíduos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que frequentem as escolas do Ensino Regular (Sanchez *cit in* Matos, 2001:52).

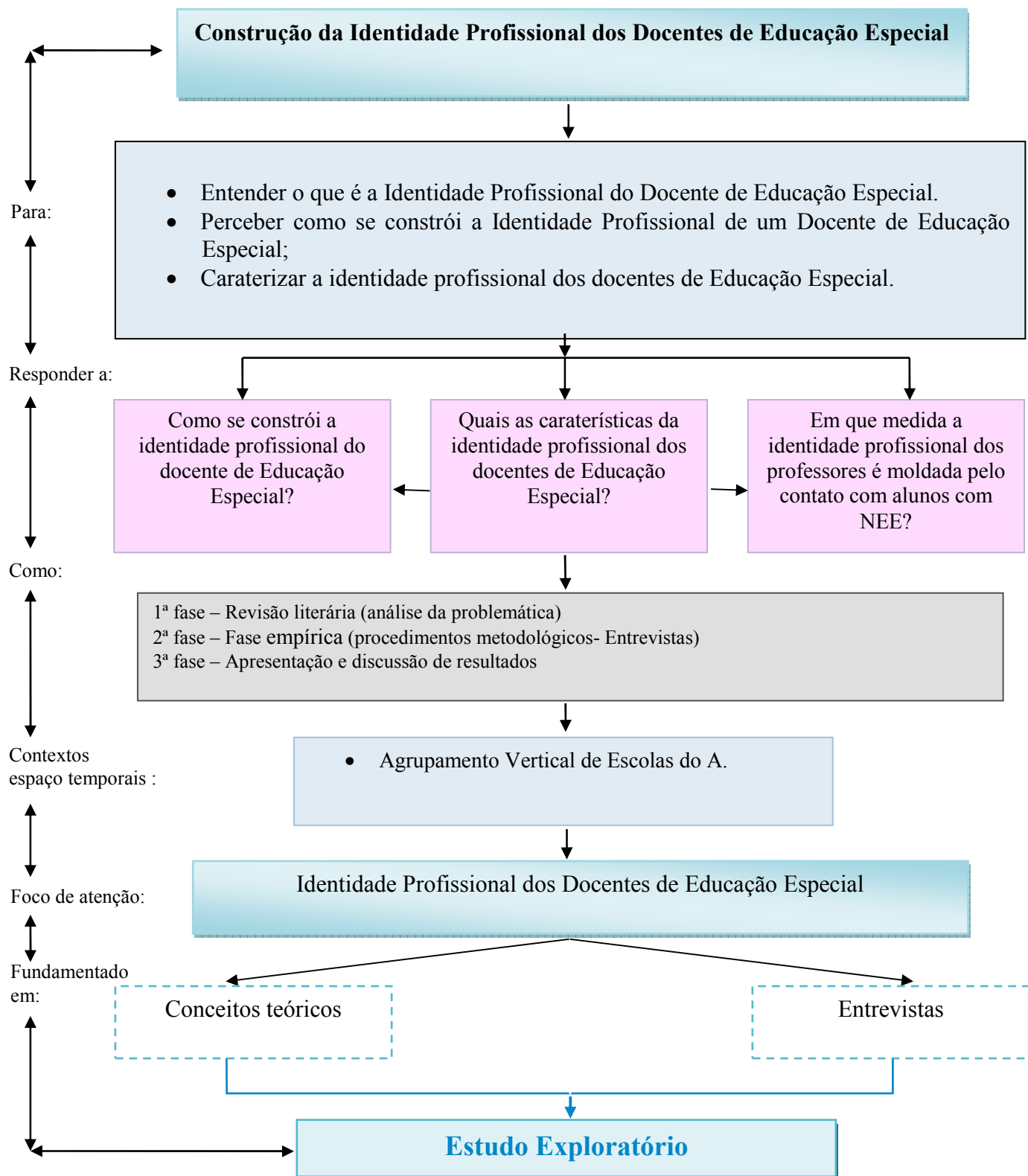
Para a UNESCO (1998) a identidade profissional dos docentes de Educação Especial deve assentar na qualidade dos serviços educacionais prestados, sendo que a preparação dos professores a nível da formação inicial, da formação contínua e especializada deve fazer parte integrante do país.

Assim, a identidade profissional dos docentes de Educação Especial deverá passar por processos de construção e reconstrução assentes na mudança educativa, na importância da formação inicial e na interligação da escola com a investigação científica, no sentido de corresponder ao crescimento profissional.

## **CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO**

# 1. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

## 1.1. Desenho da metodologia



## 1.2. Pergunta de partida

Segundo Quivy & Campenhoudt (1998: 31) a investigação é “algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento”. Com efeito, o investigador deve ter como pilar da sua investigação uma pergunta de partida. Para os autores o primeiro fio condutor deve ser “tão claro quanto possível, de forma que o seu trabalho possa iniciar-se.

Deste modo, é essencial que se parta de uma pergunta de partida através da qual se tente exprimir o que se procura saber e compreender melhor. Para que a pergunta de partida possa cumprir esta função, esta deve ser formulada segundo critérios determinados. Para Quivy & Campenhoudt são três os critérios: clareza, exequibilidade e pertinência.

A *clareza* é relativa à “precisão e concisão do modo de formular a pergunta de partida” (p. 35). Esta não deve ser demasiado vaga para que não surjam confusões, nem diversas interpretações. No entanto, isto não significa que a pergunta seja fechada, pois quanto mais possibilidades permitir, mais fecunda será tanto para o investigador, como para o leitor.

Quanto à *exequibilidade*, as suas qualidades “estão essencialmente ligadas ao carácter realista ou irrealista do trabalho que a pergunta deixa antever” (Quivy & Campenhoudt, 1998: 37). Esta perspetiva implica que o investigador esteja seguro dos seus conhecimentos, bem como dos recursos ao seu dispor, sejam estes de carácter financeiro, temporal ou de logística.

Por último, a *pertinência* diz respeito ao “registo (explicativo, normativo, preditivo...) em que se enquadra a pergunta de partida” (*idem*: 38). Para os autores este deve ser explícito e nunca moralizador dado que o principal objetivo da investigação em ciências sociais não é julgar os fenómenos observados, mas sim de os explicar e compreender.

Considerando o tema do nosso estudo, a identidade profissional dos docentes de Educação Especial, começámos a delimitá-lo através da formulação da pergunta de partida que nos guiou ao longo deste processo:

**- Em que medida existe uma identidade profissional dos docentes de Educação Especial?**

A questão de partida surge-nos como pertinente, já que é preciso perceber a forma como os profissionais que atuam com alunos com NEE constituem a sua identidade profissional, demarcando-se ou não das questões ligadas à profissionalidade docente na definição de perfis identitários.

A escolha da amostra dos professores de Educação Especial do Agrupamento Vertical de Escolas do A prende-se com o facto de este agrupamento possuir há mais de vinte anos apoio no âmbito da Educação Especial, tendo por isso acompanhado os diferentes paradigmas educacionais inerentes à Educação Especial. Por outro lado, apresenta um corpo docente que oscila entre quadros de nomeação definitiva e contratados, o que cria uma dinâmica peculiar no plano da construção das identidades profissionais dos docentes de Educação Especial

### **1.3. Objetivos da investigação**

Face à investigação por nós efetuada optámos por estabelecer objetivos em vez de hipóteses por razões de metodologia. Segundo Bell (1993: 35-36), para alguns estudos qualitativos, como é o estudo exploratório, é mais adequado o recurso a objetivos de investigação, especialmente quando o estudo se refere a uma amostra reduzida, como é o exemplo. Este considera que “os projetos de pequena escala não exigem testes estatísticos das hipóteses, frequentemente requeridos para estudos sobre amostras de grande escala” (p. 36). Este salienta que a opção por objetivos de investigação permite uma maior flexibilidade no desenrolar da investigação, enquanto “na maioria dos estudos experimentais é postulada uma hipótese, sendo a investigação estruturada de tal modo que permita testá-la” (*idem*).



Sendo a nossa questão de partida algo abrangente, é então possível definir os objetivos, nomeadamente:

- Entender o que é a identidade profissional do Docente de Educação Especial;
- Perceber como se constrói a identidade profissional de um Docente de Educação Especial;
- Caraterizar a identidade profissional dos docentes de Educação Especial.

## **1.4. Método de investigação**

Atendendo aos objetivos da nossa pesquisa, optaremos por uma investigação de cariz qualitativo, pois é a que mais se adequa à realização de um estudo exploratório. Esta abordagem permite que “o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (Bogdan & Biklen, 1994:49). Este método “consiste no exame intensivo, tanto em amplitude como em profundidade, e utilizando todas as técnicas disponíveis, de uma amostra particular, selecionada de acordo com determinado objetivo [...] de um fenómeno social, ordenando os dados resultantes por forma a preservar o carácter unitário do universo, tudo isto com a finalidade última de obter uma ampla compreensão do fenómeno na sua totalidade” (Almeida & Pinto, 1982:87).

A escolha desta metodologia torna-se particularmente relevante dado que nos vamos centrar num estudo de âmbito exploratório que deverá abrir caminho à investigação mais aprofundada sobre a identidade profissional dos docentes de Educação Especial (Guerra, 2010:11).

## 1.5. Instrumentos de recolha de dados e técnicas de investigação

Para a concretização deste estudo utilizamos como instrumentos de recolha as entrevistas.

A entrevista é uma das ferramentas mais utilizadas na investigação social e educativa, sobretudo no contexto da metodologia qualitativa. É uma técnica de recolha de dados que permite obter informações através da relação dialógica entre duas ou mais pessoas. Mais especificamente, Bisquerra (1989: 103 *cit in* Forte, 2005, 119) define a entrevista de investigação como “ uma conversação entre duas pessoas iniciada pelo entrevistador como propósito específico de obter informação relevante para uma investigação”.

Para Patton (1990 *cit in* Forte, 2005, 119) é um dos instrumentos mais eficazes para que os indivíduos relatem o seu pensamento, nas suas próprias palavras, de forma a expressar as suas perspetivas e pensamentos.

Para o nosso estudo fizemos uso de uma entrevista semidiretiva que para Quivy & Campenhoudt (1992:194) permite, após um guião inicial, elaborado pelo entrevistador, uma liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada.

Deste modo, elaborou-se um guião (**cf. Anexo A**) que foi organizado segundo determinadas categorias que achamos pertinentes para o conhecimento da identidade profissional docente, a saber: (A) Caracterização pessoal e profissional; (B) Conceções acerca da sua profissão e do papel de professor; (C) Formação; (D) Prática Educativa e (E) Mudança.

Para a realização das entrevistas contactámos previamente com os entrevistados, através do seu correio electrónico pessoal, com o objetivo de certificar a disponibilidade

para colaborar no estudo e definir o local e data para efetuar as entrevistas. É de notar que antes de se proceder ao contacto com os professores se obteve autorização verbal por parte da direção do Agrupamento em estudo.

No processo de recolha de dados através das entrevistas todos os sujeitos implicados foram informados por escrito dos objetivos e propósitos da investigação, salvaguardando-se, do mesmo modo, o anonimato. Para esse efeito, os entrevistados foram codificados com a letra (E), e numerados de 1 a 5 conforme a sequência de realização das entrevistas, a fim de assegurar o carácter confidencial das informações prestadas. Do mesmo modo procedemos à supressão do Agrupamento Vertical de Escolas onde as docentes trabalham para não quebrar esses princípios.

Depois de transcritas as entrevistas foram dadas a ler aos respetivos entrevistados para verificar a sua precisão, acrescentar mais informação e/ou retificar o que considerassem pertinente. A esta ação chama-se a técnica de *re-interview*. Assim, as entrevistas foram validadas.

Para análise dos dados recolhidos fez-se recurso da técnica de análise de conteúdo. Esta técnica permite a sistematização e explicitação da informação contida nas entrevistas, com objetivo de elaborar categorias e classificações pertinentes para a construção e interpretação no campo conceptual. Bardin (1995) salienta que a análise de conteúdo oferece a possibilidade de tratar de forma metódica, informação e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade que é o que acontece com entrevistas semidiretivas.

## 2. ESTUDO EXPLORATÓRIO

### 2.1. Procedimentos metodológicos

Para levar a cabo este projeto foi necessário percorrermos determinados passos, que passamos a expor. É de notar que este trabalho remonta ao ano letivo 2011/2012 no **Agrupamento Vertical de Escolas do A**.

O percurso metodológico adotado inclui as seguintes etapas:

1. Revisão da literatura nacional e internacional e de estudos empíricos realizados sobre a identidade profissional;
2. Construção e validação de um guião (**cf. Anexo A**) de entrevista. Esta validação foi feita recorrendo a um experiência piloto, onde se entrevistou uma professora que não fazia parte da amostra, mas exercia a sua atividade profissional na Educação Especial, permitindo testar o guião e evitar eventuais erros;
3. Realização das entrevistas às professoras de Educação Especial que se encontram a lecionar no Agrupamento Vertical de Escola do A (**cf. Anexo B**);
4. Análise de conteúdo do conjunto de dados, visando a sua redução, através de um sistema de categorização e codificação que contou com ajuda do Programa NVivo 8 que possibilitou o processo de descrição e interpretação.

## **2.2. Caracterização do objeto de estudo**

### **2.2.1. Caracterização da amostra**

Os nossos estudos focalizaram-se no Grupo de Educação Especial do Agrupamento Vertical de Escolas do A. Numa primeira fase contactamos com todos os membros do Grupo de Educação Especial para proceder à entrevista sobre a identidade profissional. Ao primeiro contacto apenas responderem cinco professoras de um total de dez.

Todas as entrevistadas são do sexo feminino, possuindo licenciatura e especialização de Educação Especial. Aliás, duas das entrevistadas têm Mestrado na área da Educação Especial. É também de salientar que a maioria da amostra, ou seja, quatro das entrevistadas possui licenciatura em Educação de Infância e somente uma das professoras possui o Magistério Primário.

Em termos da carreira profissional docente quatro das entrevistas são do quadro de nomeação definitiva, enquanto uma é contratada.

Deste modo, julgamos ter conseguido uma amostra que permite uma visão abrangente das opiniões, atitude e reações face à identidade profissional dos docentes de Educação Especial.

### **2.2.2. Caracterização da escola e do meio**

O Agrupamento Vertical das Escolas do A. , situada no freguesia de Paranhos, é constituído por quatro Escolas Básica do 1º ciclo (duas delas com Jardins de Infância) e uma Escola Básica com 2º e 3º ciclos. Todas estas escolas se localizam numa área geográfica restrita, o que permite agilizar a comunicação e contacto entre todas. O agrupamento insere-se naquilo que chama Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) (Projeto TEIP, 2011: 3).

Esta freguesia é uma das mais populosas e extensas da cidade do Porto, caracterizando-se por profundas assimetrias, seja ao nível da organização urbanística,

seja ao nível da sua população. Disseminados por vários espaços urbanísticos de qualidade (reservados à classe média e média alta) e um pólo universitário denso e diversificado podemos encontrar bairros sociais e as suas habitações degradadas, onde o tempo inseriu as suas marcas e alastram manchas de pobreza e grande carência (Idem, *Ibidem*). O Agrupamento é preterido pelos grupos sociais mais favorecidos e acolhe a heterogeneidade dos alunos mais modestos. São na sua maioria moradores em bairros sociais, onde as situações de pobreza, desemprego e fragilidade de competências de vida, baixa literacia e marginalidade são a tónica dominante. Tal perspetiva traduz-se em comportamentos de desinteresse de educandos e encarregados de educação. Deste modo, a escola tem como principais problemas o insucesso, o absentismo, a indisciplina e uma relação débil entre escola, pais e comunidade. (Projeto TEIP, 2011: 11).

Este agrupamento escolar também se debate com dificuldades na gestão da diversidade cultural. No concernente à interligação com os alunos com outras culturas, provenientes de outros países, maioritariamente do Leste Europeu, Brasil, vários países africanos (nem todos de expressão portuguesa), alguns chineses, alguns alunos de etnia cigana, que apresentam a nível pedagógico graves perturbações, nomeadamente a nível da comunicação, que conduz ao abandono escolar. A escola tem ainda alunos com várias outras necessidades Educativas Especiais que, embora não sendo abrangidas por adaptações curriculares, não deixam de exigir um comportamento singular e adaptado, como a dislexia e outras. Ainda no âmbito da Educação Especial o agrupamento está equipado com duas Unidades de Apoio Especializado à Multideficiência (UAEM) (Projeto TEIP, 2011: 16).

Podemos concluir, que o Agrupamento reflete a heterogeneidade da população desta zona da cidade, transportando para a Escola muito dos problemas do seu dia-a-dia.

## **CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

# **1. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

## **1. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Ao longo deste capítulo irão ser apresentados os dados obtidos através das entrevistas. Estes não são mais que uma sistematização dos discursos obtidos através da transcrição das mesmas e análise de conteúdo. Apresentamos os dados com base nas dimensões e categorias de acordo com o guião (**cf. Anexo A**) construído para as entrevistas.

### **1.1. Caracterização pessoal e profissional**

Nesta dimensão vamos tentar compreender o percurso profissional dos docentes de Educação Especial, pondo a tónica na perceção pessoal dos professores e no significado subjetivo que atribuem às suas experiências, mais concretamente a decisão de ser professor e posteriormente de optar pela educação especial, não esquecendo as fases mais significativas e as dificuldades vivenciadas.

#### **1.1.1. Opção de ser professor**

Para Kelchtermans (1995) a motivação para a profissão é indissociável da identidade profissional do professor. Aliás, consideramos que a motivação que levou à escolha deste percurso pode levar ao abandono ou não da profissão, bem como a um maior ou menor grau satisfação.



No que concerne à opção de ser professor as entrevistas apresentam motivações intrínsecas e extrínsecas. Nas motivações intrínsecas salientamos o gosto pelas crianças, gosto pela profissão ou pelo ato de ensinar como expressam as seguintes expressões:

“Gostava de crianças pequenas e cisme que queria ir para Educadora e fui.” (E2)

“Lembro-me sempre que, desde pequenina, gostei de estar com crianças mais pequeninas e fazer brincadeiras de escolinhas e gostava. Não tive dificuldade nenhuma de fazer essa opção. Quando tive de escolher a profissão, tinha a ideia que gostei sempre mais dos mais pequeninos. Portanto, a minha ideia foi sempre a Educação de Infância.” (E4)

“Sempre tive uma grande paixão pelo ensino, principalmente pela Educação Especial, por termos um papel mediador entre a comunidade educativa e os professores, que é determinante. Outro motivo foi talvez a paixão pelo ensino e a possível mudança de algumas práticas”. (E5)

Uma outra entrevistada aponta para motivações extrínsecas que se prendem como a pressão familiar para escolher uma profissão à data considerada segura, como testemunha o seguinte excerto:

“A minha formação de base é professora de 1º ciclo, embora nunca tenha exercido, e fui um bocado por razões familiares, por se pensar que era uma boa saída. Não me lembro que tenha sido assim uma grande vocação.” (E3)

Só a entrevistada E1 é que não apresenta uma razão para a escolha da sua opção profissional de ser professora:

“Na altura em que escolhi ser educadora foi o que se proporcionou. Escolher entre professora e educadora... professora não me estava a ver, escolhi educadora, mas foi uma coisa que surgiu, não foi assim muito pensado. (E1)

Podemos afirmar que a profissão de professora para a maioria das entrevistadas constitui uma primeira opção. Todavia, estes dados não corroboram os resultados obtidos em alguns estudos realizados (Flores, 2003; Galvão, 1998; Vieira, 1999), em que a profissão de docente não é uma primeira opção. Aliás, Siems (2008) vai mais longe, ao afirmar que processo de escolha de profissão de professor está intimamente ligado a uma ideia feita que são cursos mais fáceis, destinados, no caso brasileiro, a alunos com formação mais precária ou de origem menos favorecida.

Depois de termos questionado as entrevistadas sobre a sua opção pela docência, centrámo-nos nas razões que as levaram a optar pela Educação Especial. Assim, para

perceber como se constrói a identidade profissional dos docentes de Educação Especial é preciso entender de que modos se apropriam da profissão de docentes de Educação Especial.

Uma das entrevistadas afirma que a opção pela Educação Especial nasce a partir de um convite que surgiu no seu percurso profissional. Aliás, a opção pela Educação Especial para esta entrevistada centra-se numa razão de cariz pragmático, já que optando pela via do Ensino Especial, teria mais estabilidade profissional, como podemos constatar neste depoimento:

“Estava a trabalhar no Ensino Regular e fui convidada para ir para uma Sala de Multideficiência, que na altura era uma SAP (Sala de Apoio Permanente). Nessa altura, há dezassete anos, fui convidada para ir para lá e para não andar a saltar de um lado para outro, foi mesmo assim, experimentei e gostei. Nunca mais de lá saí, nunca mais saí do Ensino Especial”.(E2)

Para outras três entrevistadas a opção pela Educação Especial aparece no decorrer do seu percurso profissional ligado à formação de base. Nas entrevistas dizem que depararam, aquando da assunção do paradigma da integração e posteriormente da inclusão, com crianças com NEE nas suas salas, a quem não sabiam dar respostas. A procura por formação adequada para estas crianças marcou a mudança no rumo profissional. Os excertos abaixo transcritos são testemunhas disso mesmo.

“Escolhi a Educação Especial porque numa altura fui colocada numa sala de multideficiência por acaso e não sabia nada, nada. Não sabia como lidar com aqueles miúdos. Foi um choque, de certa maneira, mas depois com decorrer do ano fui gostando, fui-me ambientando e sentia mesmo a necessidade de fazer a especialização”. (E1)

“Foi o facto de ter incluído em turmas alunos com problemas, a procura de respostas, o interesse por atender esses meninos. Levou-me à decisão de trabalhar com eles e de me formar para poder trabalhar com eles com mais conhecimento.” (E4)

“Comecei com Ensino Regular, durante nove anos, e só após é que tirei a especialização. Sempre tive crianças NEE desde o primeiro ano trabalho. Com trissomia 21, autismo, paralisia cerebral, etc. Tinha dificuldade em trabalhar com eles. A colega do especial ia lá duas horas por semana, o que era insuficiente. Eu tinha de arranjar estratégias de trabalho com eles e é assim que surge a necessidade da especialização, para aprofundar conhecimentos e para conseguir intervir no Ensino Regular. Entretanto, surgiu a oportunidade, concorri para o especial e quero manter-me”. (E5)

Apenas uma das entrevistadas trabalhou desde sempre na Educação Especial não se tratando por isso de uma opção, como corrobora o seguinte testemunho:

“No ano de estágio calhei numa turma de alunos surdos e acabei por receber uma proposta de trabalho para um colégio de Educação Especial, ainda antes de acabar o curso, e fui. Foi isso que fez a minha carreira, foi mesmo a vida, foi a oportunidade. (E3)

Deste modo, a opção pela Educação Especial está ligada a uma empatia com este papel profissional. A propósito do processo de apropriação descrito pelas docentes, Bakhtin (2004:33) afirma o seguinte: *“não é objeto que inesperadamente toma conta de mim com alguém passivo. Sou em que me identifico ativamente com o objeto: criar empatia é um ato meu e apenas isso constitui sua produtividade e novidade. A empatia realiza alguma coisa que não existia, nem em mim mesmo, antes do ato de identificação.*

### **1.1.2. Caracterização do percurso profissional**

Os percursos profissionais, tal como os percursos pessoais, não são lineares e passam por momentos e fases mais significativas. Para Huberman (1995: 46) os percursos profissionais dos professores podem comparar-se a um ciclo de vida, que se divide nos seguintes momentos: entrada na carreira, fase de estabilização, fase de diversificação, fase de questionamento, fase de serenidade e distanciamento afetivo, fase de conservantismo e lamentações e de desinvestimento.

Para as entrevistadas a caracterização do percurso profissional está intimamente ligada às fases e momentos que consideram mais significativos. Estes, na maioria das vezes, correspondem à mudança para Educação Especial ou para contextos desconhecidos, como corroboram estes testemunhos:

“Os momentos que considero mais importantes são quando trabalhei nas aldeias do Interior. Gostei imenso dos miúdos. São miúdos que absorvem tudo, querem saber tudo. Foi um momento importante. Depois, foi quando fui colocada numa sala de multideficiência, o choque e a partir daí o procurar saber mais e interessar-me muito mais pela Educação Especial, que era uma coisa que não tinha conhecimento nenhum”. (E1)

“Primeiro estive uns anos no Ensino Regular, depois vim para o Ensino Especial. Mas, não tenho assim nada de marcante. Estou há seis nesta escola, mas estive muitos anos na zona de Valongo (Alfena, Ermesinde, Sobrado, Campo).

“A mudança para Educação Especial foi significativa. Quando estive a trabalhar na aldeia, em Cinfães, também gostei muito. Foram fases que marcaram a minha vida. Senti uma grande mudança”. (E2)

“O início foi importante porque foi muito diferente daquilo a que estava habituada. Não estava habituada a lidar com a deficiência, principalmente a deficiência mental.” (E3)

“Durante um ano, trabalhei na CERCI de Fafe, que foi a CERCI mais próxima do Porto em que arranjei vaga. Ia e vinha todos os dias. Gostei imenso de lá estar e foi uma experiência muito, muito gratificante. Imensos recursos, não faltava nada. Era só ter ideias havia realmente uma equipa de trabalho formidável e trabalhei com jovens com multideficiência” (E4).

“O meu percurso foi sempre um percurso normal. Estive sempre aqui no Porto, nunca fui para longe, sempre com horário completo. Foi um percurso normalíssimo.

A Educação Especial é o que mais me marca, porque a prática está associada ao afetivo.” (E5)

Em suma, como já afirmámos, as entrevistadas associam os momentos de mudança à caracterização do seu percurso profissional. Estes testemunhos reforçam o pensamento de Sarbin e Schibe (1993 *cit in* Lopes, 2001:130), que defendem que a mudança contribui para a construção da identidade profissional no sentido da sua degradação ou no sentido da promoção do respeito de si e da autoestima.

Para estas docentes a mudança está ligada ao desenvolvimento profissional e, por consequência, a um processo de reconstrução da identidade profissional.

## 1.2. Concepções acerca da profissão

### 1.2.1. Visão da profissão docente

Relativamente à percepção da profissão pela sociedade, todas as entrevistadas têm uma percepção negativa sobre a imagem social do que é ser professor. Duas das entrevistadas põem a tónica na valorização que a profissão de docente merece nos meios rurais, como expressam as seguintes afirmações:

“Nas grandes cidades, o professor tem de estar ali para tomar conta dos filhos e não valorizam tanto”. (E1)

“Na aldeia é mais valorizado aqui é assim-assim. Na aldeia é o senhor professor, aqui é...” (E2)

“Acho que na nossa sociedade passou a ideia que professor era alguém que ganhava muito dinheiro e trabalhava muito pouco.

Em termos políticos também deu jeito que essa ideia passasse e por isso é que se deram agora os cortes nos vencimentos e ninguém reclamou, nem os professores, porque no fundo sentiram que ideia geral do país era que não fazia mal que diminuíssem um pouco do ordenado dos professores (E3)

“Em termos sociais a imagem do professor já foi melhor. Acho que se perdeu um bocado o respeito e agora tendência será melhorar, espero eu, porque já batemos muito fundo”. (E4)

“Atualmente a sociedade está a ser descrente do professor.” (E5)

Nóvoa (1991:20) partilha desta mesma opinião dizendo que há uma crise na profissão docente que se arrasta há longos anos. As suas consequências mais visíveis são o mal-estar docente e sentimento generalizado de desconfiança em relação às competências e à qualidade do trabalho docente, alimentados por círculos intelectuais e políticos que dispõem de um importante poder simbólico nas atuais culturas da informação.

### 1.2.2. Visão de si próprio enquanto docente

Apresentamos de seguida o que significa ser professor para os docentes da nossa amostra, o que nos permite compreender a sua autoimagem, a sua autoestima e motivação para o trabalho.

Kelchtermans (1995) afirma que o modo como os professores se veem a si próprios não é estático, vai evoluindo ao longo dos tempos.

Da amostra observada destacamos que os professores veem-se como indivíduos sempre em mudança:

“Ser professora é conhecer, investir, conhecer mais os alunos, aprender com eles, o dia a dia está sempre a mudar, a ser diferente, há sempre situações novas, estão sempre coisas a mudar” (E1)

“Não se pode é estagnar. Vejo-me uma pessoa sempre em mudança. Nunca acho que já sei tudo.” (E4)

Outras entrevistadas associam a sua profissão de professor à ajuda aos outros, com testemunham estas afirmações:

“Ser professor é ajudar os outros” (E1)

“..tenho mais em mente ajudar a construir o percurso de vida de uma pessoa, que por acaso tem uma deficiência, mas tem direito a tê-lo.” (E3)

Finalmente, uma das entrevistadas associa a sua autoimagem ao papel de mediadora que tem na comunidade:

“o professor tem de ser mediador de várias coisas” (E5)

Assim, a visão das entrevistadas enquanto docentes é associada à mudança, ao afetivo e à sua função mediadora.

### 1.2.3. O professor de Educação Especial

Como já foi referido, o professor de Educação Especial tem de ser um consultor, um agente de formações, um dinamizador e um gestor dos meios disponíveis para implementar programas de intervenção desenhados para indivíduos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) (Sanchez *cit in* Matos, 2001:52).

No que diz respeito às funções do professor de Educação Especial algumas das docentes dizem-nos que estas estão intimamente ligadas à capacidade de arranjar soluções e estratégias para as crianças com NEE, como corroboram os seguintes testemunhos:

“O professor de Educação Especial tem de estar sempre a arranjar estratégias.” (E1)

“Perceber as dificuldades dos alunos de Educação Especial e dar-lhes estratégias. Os miúdos da Educação Especial precisam de estratégias, precisam de ser “mecanizados”. Se têm dificuldade na leitura, vamos treiná-la, perceber exatamente qual é a dificuldade e dar-lhes estratégias de sobrevivência e de alteração. Os pais também precisam de ser envolvidos em todo o processo e saber gostar do percurso do filho. O que é o mais difícil é eles aprenderem a dar valor aos pequenos ganhos dos filhos. (E3)

Outras entrevistadas põem a tónica na função de mediadoras:

“No fundo, o papel do coordenador é essencialmente moderador, elo de ligação entre os colegas, organizador de pontos de partida para questões para pensarmos sobre determinados assuntos e o elo de articulação entre todos os alunos e todos os docentes.” (E4)

“O nosso perfil é de nós sermos sempre mediadores. Temos de estar sempre presentes na construção do processo educativo dos alunos, é nossa função, temos que adaptar os recursos didáticos existentes para eles, promover o seu ensino e o sucesso na transição para a vida adulta.” (E5)

Finalmente, uma das professoras afirma que a função do professor de Educação Especial é dar apoio aos pais:

“O professor tem de ser um apoio para os pais e eles tem de confiar no professor para se sentirem bem, para se sentirem seguros, para sentir que os filhos estão bem. O professor tem de ser sensível, tem de conversar, ouvi-los, que é muito importante”. (E2)

A identidade do professor de Educação Especial não ficaria completa se não analisássemos as opiniões das docentes no que concerne ao perfil identitário do professor de Educação Especial e à forma como o trabalho com alunos com NEE alterou a sua identidade pessoal.

Assim, para algumas das entrevistas o perfil do docente de Educação Especial está ligado à sua flexibilidade ante os alunos e o contexto educativo, como corroboram os seguintes testemunhos:

“O professor de Educação Especial tem de ser flexível. Não pode ser é assim, é assim. Tem de ser flexível. As crianças são todas diferentes, mudam muito o estado de espírito, a maneira da agir, o professor tem de estar preparado para estar sempre a mudar. Não pode ser rígido.” (E1)

“Tem de se adaptar às crianças e não as crianças a ele. Tem de saber lidar como os pais, que ainda é o mais importante. Tem de se ser muito flexível com os pais porque são umas pessoas que estão revoltadas por terem um filho deficiente. Às vezes não são assim muito recetivos.” (E2)

Há outras docentes que ressaltam as capacidades de dialogar, de ouvir e de cooperar, como essenciais no perfil do docente de Educação Especial.

“É preciso ter boas características de ouvinte, a saber ouvir os pais.” (E3)

“...abertura ao diálogo, ser uma pessoa cooperativa, muito cooperativa, saber partilhar com os colegas e com a família, os problemas que vão surgindo, para se procurar uma resposta.” (E4)

Por fim, uma docente diz que o perfil identitário de docente de Educação Especial deve estar ligado ao aspeto humano e à resistência à frustração.

“ser uma pessoa bastante humana. Tem de estar aberto, ser resistente à frustração com os alunos, porque são processos muito lentos.” (E5)

Todas as professoras afirmaram que trabalho com crianças com necessidade Educativas Especiais alterou a sua identidade pessoal e, por consequência, a sua identidade profissional, como dão conta estas afirmações:



“Tornou-me mais sensível, mais aberta, mais atenta a ver dificuldades noutras crianças do Ensino Regular.” (E1)

“Fiquei mais sensível a ver o problema que os pais têm. Fiquei mais alerta. Eles têm um problema grave e temos que ajudá-los a viver no dia a dia e a facilitar-lhes um bocadinho a vida.” (E2)

“Mudou porque acho que nós temos mais responsabilidades em termos sociais, de ajudar, de motivar, de tentar regular os processos deles. Acho que estou mais consciente, penso mais naquilo que faço e dedico-me ao trabalho de outra forma.” (E3)

Há ainda docentes que disseram que facto de terem sido mães enquanto já exerciam funções na Educação Especial fez com refletissem sobre estas problemáticas de outra forma, tendo um perspectiva mais humanizada dos alunos e dos pais, como testemunham as seguintes afirmações:

“Nesse aspeto quando fiquei grávida do meu filho já foi uma situação completamente diferente. Daí que a nível pessoal uma pessoa fique realmente mais alerta, no sentido que conhece situações que antes não conhecia. Aí eu já pensava em todas aquelas situações, que às vezes são uma lotaria, que acontecem e que ninguém concorre para isso. Nesse sentido fiquei mais conhecedora de determinadas problemáticas. Tenho uma consciência muito diferente hoje daquela que tinha no início na minha carreira, é lógico.” (E4)

“De certeza que mudou muito porque eu construí a minha vida com esta população. O momento que marca a minha maior identificação com a profissão é nascimento do meu primeiro filho. Nos primeiros anos ainda estava a aprender o que era aquela população e a absorver como é que havia de trabalhar com ela, tinha muito só aquela noção do aluno depois que entrava na escola de manhã e saía à noite. Os contactos com os pais no colégio, quando comecei a trabalhar, eram só nas reuniões, era muito mais fechada. A partir do momento é que fui mãe comecei a sentir também essa a parte dos pais.” (E5)

Em suma, o professor de Educação Especial é visto por estas docentes como alguém que soluciona problemas e é um mediador na comunidade. Paralelamente, a essa capacidade de arranjar soluções associa-se uma das características mais marcantes do perfil identitário do docente de EE - a flexibilidade. Por outro lado, as docentes afirmam que o trabalho com discentes com NEE mudou a sua identidade pessoal e profissional.

## 1.3. Formação

### 1.3.1. Formação inicial

Para Laderrière (1981 cit in Matos, 2011: 124) a formação inicial apresenta-se como um marco importante na construção inicial da carreira. Esta contribuirá de forma inegável para a construção da identidade profissional numa fase inicial da carreira.

Como já foi referido, na amostra a maioria das professoras tem como formação inicial Educação de Infância, sendo que apenas uma das entrevistas tem o Magistério Primário.

Algumas das docentes consideram que a licenciatura as preparou para a prática, ressaltando o estágio como um marco fundamental para operacionalizar competências adquiridas na licenciatura, como testemunham os seguintes relatos:

A minha formação de base preparou-me bem para o Ensino Regular. Acho que tive uma formação global boa. Não destaco nenhum aspeto. No geral, não tive problemas. O mesmo se pode dizer da minha formação em Educação Especial. Tive estágio e senti-me preparada quando comecei a trabalhar. Não senti dificuldade. (E1)

“Considero que a formação de base me preparou porque no curso de Educação de Infância o terceiro ano é só estágio e essa vertente prática dá logo algum traquejo em termos de saber aplicar aquilo que se aprender no contexto de Educação. Foi um curso virado para a prática, abrangeu o desenvolvimento global da criança, o que foi interessante.” (E2)

Outra das docentes ressalta o facto de que, quando iniciou a profissão, houve um choque grande com o que tinha aprendido e a prática nas escolas. Aliás, diz mesmo que chega haver um conflito entre o conhecimento adquirido na formação inicial.

“Saímos do curso e, mesmo fazendo estágio, a teoria é líder, a prática é muito diferente e o segredo está em aliar as duas coisas, que às vezes é muito difícil, tendo em conta o contexto e a equipa que nos rodeia. Começa aí a nossa luta. Ou mantemos sempre aquele perfil de

professor, em a que teoria tem de estar aliada à prática, ou rendemo-nos só à prática e esquecemos a teoria (não é para isto que temos licenciatura base). No ensino querem dividir a todo o custo as duas vertentes.” (E5)

Finalmente, as restantes entrevistadas têm uma opinião negativa da sua formação inicial, considerando-a muito teórica e pautada por paradigmas educativos tradicionais.

“Achei o curso muito teórico, era muita teoria, muita teoria, muita teoria. Prática também tive, estagiei no C.U. Eram alunos de lá, as salas do Jardim de Infância funcionavam com as estagiárias. Era um método um bocado rígido.” (E2)

“Eu fiz a minha formação no último ano do Magistério Primário do Porto, na Escola Normal. Era muito formatada pelo período salazarista, embora já não estivéssemos nesse período. Ainda tive disciplinas como canto coral e bordados. Os métodos de leitura e escrita ainda me lembro perfeitamente da maneira como eles foram dados.” (E3)

Deste modo, a formação inicial é vista de forma positiva e negativa, mas na maioria dos casos consideram-na como um ponto de partida para a sua carreira.

### **1.3.2. Formação Especializada**

As políticas educativas conduziram à construção de uma escola inclusiva para todos. Primeiramente a modificação deu-se a nível político, com a publicação de leis inclusivas e de autonomia das escolas, e depois a nível prático, isto é, nas próprias escolas, com a participação de todos os seus agentes.

A escola, outrora uma instituição fechada em si própria, começou a dar respostas aos alunos com NEE. A escola passou a abrir-se para a sociedade, tornando-se mais acessível e, ao mesmo tempo, criou percursos inclusivos essenciais à formação de todos os alunos para que estes, dotados de saberes e competências, possam usufruir da sua cidadania em pleno.

Neste quadro a especialização profissional definiu-se como um aprofundamento convergente de conhecimento e técnicas numa determinada área de exercício profissional, definida por critérios pragmáticos (Formosinho, 1997:225)

A propósito da formação especializada as entrevistadas tem opiniões diversas segundo estavam ou não já a trabalhar na área. Para as docentes que estavam a trabalhar

na área a formação especializada teve uma aplicação prática imediata, tirando maior proveito do que era lecionado:

“Quando fui fazer a especialização já trabalhava há muitos anos na Educação Especial. Foi facilitador, já tinha uma base”. (E2)

“Como eu tive de início contacto com a deficiência quando estava a frequentar o CESE e, portanto, eu estava mais à vontade. Li muitas coisas, ouvi muitas coisas, tive muitas ideias de trabalho.” (E3)

Para as docentes que não estavam a trabalhar na Educação Especial a aplicação dos conteúdos lecionados mostrou-se difícil, como testemunham estas afirmações:

A formação especializada que fiz preparou-me bem. Foram dois anos de especialização. Claro que a prática depois é que nos ajuda a conhecer melhor o que é. A teoria é uma coisa, mas na prática é que sentimos como as coisas funcionam e vamos aprendendo mais. (E1)

Durante os dois anos da especialização estava com turma de Jardim de Infância, como Educadora, e não tinha, por acaso, nenhum menino com Necessidades Educativas Especiais. Tive alguma dificuldade em aplicar as coisas que ia falando e de ver na prática acontecer as coisas que ia ouvindo, falando e aprendendo. Acabou por ser um tudo um bocadinho teórico para mim porque não tinha acesso a por em prática aquilo que estava aprender. (E4)

Apesar das diferentes formas como a formação especializada foi encarada, todas as entrevistadas consideraram-na um marco na formação da sua identidade profissional.

## 1.4. Prática Educativa

### 1.4.1. Relação com os colegas e a comunidade

O desenvolvimento do professor desenrola-se num determinado contexto, estando por isso sujeito a fatores e influências que têm que ver com o ambiente de trabalho na escola, que, de certo modo, influenciam a construção da identidade docente. A este propósito Day (2003:164) diz-nos que a cultura da escola representa um apoio positivo ou negativo para a aprendizagem dos professores.

Assim, reportando-nos à relação com os colegas todas as entrevistadas avaliam de forma positiva esta relação, destacando que há um grande trabalho de equipa, onde a partilha afetiva e pedagógica enformam as relações de trabalho, como corroboram estes testemunhos:

“O ambiente é bom, os docentes são todos do quadro exceto uma Educadora e uma professora do 1º ciclo. Uma pessoa já se conhece há muitos anos.” (E2)

“Boa, muito boa. É sempre baseada na procura de soluções e num trabalho de equipa que se pretende que seja o mais participado possível. Eu procuro ser uma entre os outros. A minha postura de coordenadora é de moderadora, colaboradora, dinamizadora, não tem nada que ver com estar um patamar acima, onde se tem pedir licença para tudo, não. Eu sou um membro da equipa de trabalho e só tenho mais um papel, que é o de ser moderadora entre todos, coordenadora, conciliadora, propondo determinadas coisas, vendo a adesão dos colegas.” (E4)

“...fui uma sortuda. Em termos relacionais, nunca estive assim numa escola. O clima é muito bom entre efetivos e contratados, não digo só em termos de amizade, mas também em trabalho pedagógico. É uma excelente base para haver muita partilha, todas as reuniões serem discutidas com fundamento e conseguirmos ter frutos disso. Mesmo em termos inclusivos esta escola também está muito bem preparada, claro que não é cem por cento. Ainda há arestas a serem limadas, mas estamos a ir pelo caminho bom. É dar continuidade a este trabalho.” (E5)

No que concerne à relação com a comunidade, apesar do contexto socioeconómico particular em que escola está inserida, as docentes salientam uma boa relação e o facto da população estar alerta para as questões que se prendem com a diferença.

“A comunidade está muito sensível, toda a gente os conhece e aceitam-nos muito bem.

Com os pais procuramos fazer propostas e que deem continuidade em casa. Às vezes isso

acontece e outras vezes nem tanto. Os pais também trabalham, também chegam a casa tarde, mas a receptividade é boa, tem sido sempre boa”. (E1)

“Toda a gente os conhece, só o facto de eles irem ao café, a comunidade fica alerta, sensibilizada, sabe que estes meninos existem. Nós vamos muitas vezes ao café com eles. O senhor do café muitas vezes dá-lhes um pingó, aos que podem. A comunidade está alerta. Às festas, por exemplo na festa de fim de ano, vão os pais destes miúdos. Todos eles também participam sempre nas festas, vão sempre ao palco. É bom”. (E2)

“Nós saímos muito. Vamos à Fábrica do Amial, a todas a lojas aqui à volta. Estas lojas conhecem-nos. Vamos ao Pingó Doce porque nos Currículos Funcionais fazemos as compras para culinária e para a feira no fim do ano, onde temos sempre a nossa bancada, em que dizemos exatamente quem somos.” (E3)

“Na comunidade nota-se uma evolução enorme, porque no início era ai aquele coitadinho, quando começou a haver a inclusão de maior nível, com maior visibilidade.” (E4)

“É uma relação saudável, mas muito trabalhada, porque é muito difícil.” (E5)

Deste modo podemos afirmar que o ambiente de trabalho e relação da comunidade são avaliados de forma positiva por todas as docentes, contribuindo para a partilha de experiências e aprendizagem profissional no contexto de trabalho.

### **1.4.2. Relação com alunos e com os pais**

A relação professor aluno está na base do ato educativo. Day (2004) põe a tónica na afetividade e na ética como dois dos aspetos fundamentais que revestem a conduta do professor e do ato educativo.

A tónica da afetividade está muito ligada à prática Educativa com crianças com NEE. Prova disso são os testemunhos das seguintes entrevistadas:

“ A relação com os alunos é ótima, é boa” (E1)

“A relação com alunos é boa, andam sempre em cima de nós, nem querem ir para o recreio. Às vezes somos nós que os obrigamos a ir brincar com os outros miúdos, para estarem mais integrados. Eles não querem ir, querem ficar aqui. Sempre aqui no buraco. Vamos para o parque e vamos para o café”. (E2)

“Com os meus alunos tenho uma ótima relação. Continuam a vir cá depois de sair. Ainda agora no fim do ano recebemos quinze dias uma miúda que estava em estágio na V., mas parou o estágio, a mãe telefonou e a direção deixou que ela viesse quinze dias. Não tenho dificuldades e acho que eles todos se sentem bem na escola.” (E3)

“Consegui construir uma relação afetiva e de trabalho com eles, mesmo os que vieram para mim este ano. Vai custar muito sair daqui, que é o mais certo. Aquilo que eu faço com eles na sala de aula eles gostam. A motivação é muito importante, mas é preciso eles estarem à vontade connosco e entenderem o porquê.” (E5)

No concerne à relação com os pais há preocupação em envolver os pais de forma a que haja um trabalho de equipa no concerne ao desenvolvimento das competências das crianças com NEE. Na generalidade a relação com os pais é boa e participada como afirmam as seguintes entrevistadas:

“Também é muito boa a relação com os pais, assim como com a comunidade.” (E1)

“A relação com os pais é boa.” (E2)

“Nós tentamos passar uma boa imagem e fazer com que pais tenham a noção daquilo que se trabalha na escola. O máximo de transparência envolve os pais ao máximo, para que eles sejam parte do processo. Se eles forem parte do processo educativo e se sentirem incluídos nele, participam e são mais ativos.” (E3)

Há uma docente que afirma que o trabalho com os pais é mais próximo quando os alunos têm um currículo específico, onde o relacionamento entre professor aluno é mais próximo:

“Com os Currículos Específicos, os pais têm de os entregar na minha sala. A relação com os pais é muito mais próxima. Não é que o resto dos pais não seja chamados a construir o percurso dos filhos. Mas têm de ser mais próximos nos Currículos Específicos Individuais porque os pais têm de perceber que se os filhos não trabalharem em casa, aquilo que nós fazemos aqui na escola não vai ter resultados.” (E4)

Por fim, uma das entrevistadas salienta que a relação de proximidade com os pais dos alunos com NEE tem de ser construída e baseada numa relação de confiança.

“Quando fazemos o PEI com um pai, já estamos a integrá-lo no trabalho e, no fundo, estamos a sensibilizá-lo mais para a realidade existente. É por isso que eu acho mesmo importante fazermos o PEI com os pais e não o apresentarmos para eles apenas assinarem. Não faz sentido. Ao fazermos isto estaríamos a pô-los à parte do processo e eles são tão importantes como nós.” (E5)

## 1.5. Políticas Educativas

### 1.5.1. Decreto-lei 3/2008

Para o *Manual de Apoio à Prática da Educação Especial* (2008: 11), publicado pelo Ministério da Educação, o Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro trouxe clarificação ao campo da Educação Especial. Assim sendo, o mesmo manual salienta vários pontos positivos da legislação, tais como:

- **Clarificação dos destinatários abrangidos pela Educação Especial**, ou seja, só são considerados alunos com necessidade educativas especiais alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social;
- **Criação de escolas de referência** (definição de uma rede de escolas dotadas de recursos, isto é, melhor apetrechadas para uma dada problemática, inclusive com técnicos especializados e equipas pluridisciplinares), o alargamento das fontes de referenciação dos alunos com NEE, a sua avaliação compreensiva e caracterização, a elaboração de um PEI, a definição das medidas educativas adaptadas, desde os equipamentos especiais para facilitar o acesso ao currículo à adaptação curricular, ao reforço pedagógico, às condições especiais de avaliação, aos recursos humanos, técnicos e materiais e a elaboração de um plano individual de transição;
- **Limitação do encaminhamento das crianças com NEE** para instituições e ter assumido a reconversão de escolas especiais em Centros de Recursos e ter determinado que também as escolas particulares e as escolas profissionais se abrissem à inclusão;
- **Criação, nas escolas regulares, de Unidades de Ensino Estruturado (UEE)**, destinadas a alunos com perturbações do espectro do autismo e de Unidades de Apoio



Especializado (UAE), destinadas a multideficiência e surdocegueira congénita, como espaços que promovam a integração e simultaneamente favoreçam o envolvimento, é também um sinal positivo de inclusão;

➤ **Os Projetos Educativos das escolas nos quais se devem incluir as adequações a ser feitas para responder às NEE dos alunos;**

Estes pontos positivos são corroborados por duas das docentes, que consideram este decreto fundamental para a efetivação da inclusão.

“Mudou a abertura, o exigir da inclusão é o mais importante. Os alunos estão matriculados na turma, fazem parte da turma. Acho que foi um passo muito importante e os professores foram obrigados a aceitar isso. Os professores mais antigos tinham dificuldade, agora não. Sabem que tem de aceitar os alunos, os alunos não deles, não são nossos, nós somos apoio.” (E1)

“O que mudou foi a inclusão.” (E2)

Outra das docentes alerta para o facto do decreto supracitado ter vindo a ajudar a definir o que é o aluno da Educação Especial.

“O decreto três vigora desde o ano em que eu entrei aqui. Só na E.B 2, 3 estavam quarenta e tal alunos na Educação Especial. Era impossível fazer um bom trabalho. Eram três colegas e fiquei só eu colocada nesse ano. Os lugares, para quem não sabe, também foram cortados. Eles quiseram com uma coisa fazer a outra. Os contratados que pedimos só vieram para escola em janeiro. Portanto, foi necessário, nesse ano, fazer avaliação desses alunos todos e definir águas. Para mim esse ano foi de muito, muito trabalho, principalmente para explicar às pessoas porque é que aquele aluno saía da Educação Especial e passava para o cinquenta. No fundo ia ter os mesmos apoios, não era da professora de Educação Especial, mas dos professores de apoio em APAS, nas chamadas horas de escola. Primeiro, segundo e terceiro anos foram anos mais complicados.” (E3)

Por fim, as restantes docentes alertam para o facto de o decreto discriminar alguns alunos.

“3/2008 é muito mais seletivo, acaba por deixar de fora determinadas deficiências e excluem as chamadas dificuldades de aprendizagem, que são muitas e extremamente limitadoras.” (E4)

“O 3/2008 restringe mais a nossa seleção em termos dos alunos. Enquanto o outro era mais abrangente, este vem discriminar.” (E5)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho do docente de Educação Especial afigura-se de maior complexidade e pluralência, uma vez que é exigido a este docente que emerja como um consultor, um agente de formações, um dinamizador e um gestor dos meios disponíveis para implementar programas de intervenção desenhados para indivíduos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que frequentem as escolas do Ensino Regular (Sanchez *cit in* Matos, 2001:52).

Para a UNESCO (1998) a identidade profissional dos docentes de Educação Especial deve assentar na qualidade dos serviços educacionais prestados, sendo que a preparação dos professores a nível da formação inicial, da formação contínua e especializada deve fazer parte integrante do país.

Da análise feita às entrevistas apresentadas concluímos o seguinte:

1. Existe uma identidade profissional docente que tem um cariz particular onde a presença da afetividade nas relações com os alunos e a proximidade com pais e a comunidade são uma constante;
2. Que processo de construção de identidade dos docentes de Educação Especial nasceu de um processo de rutura onde se depararam pela primeira vez com as NEE e tiveram de se adaptar e reconstruir uma nova identidade;
3. Que o processo de Educação Especial deverá ter um perfil identitário particular pautado pela flexibilidade, resistência e afetividade;
4. Que o trabalho com crianças com NEE modificou estes docentes na identidade pessoal e profissional.

ALMEIDA, J. F., & PINTO, J. M. (1982). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença.

AINSCOW, M., PORTER, G., & WANG, M. (1997). *Caminhos para Escolas Inclusivas* (1ª Edição ed.). Instituto de Inovação Educacional.

BELL, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.

BOGDAN, R. e., & BIKLIN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

CARMONA, D (1996). *Identidade profissional dos professores de Matemática: processos de formação*. Lisboa: Universidade Nova.

DUBAR, Claude (2006). *A Crise de Identidades. A Interpretação de uma Mutação*. Lisboa: Edições Afrontamento.

FORTE, A.M (2005). *Formação contínua : contributos para o desenvolvimento profissional e para a (re)construção da(s) identidade(s) dos professores do 1.º CEB*. Dissertação de Mestrado em Educação, especialização em Desenvolvimento Curricular na Universidade do Minho.

MATOS, A. (2011). *Identidade Profissional dos Docentes de Educação Especial: Processos de Construção*. Mestrado em Ciências da Educação Especialização em Educação Especial ESEPF.

NÓVOA, A (org) (1995). *Profissão de Professor*. Porto: Porto Editora

QUIVY, R., & CAMPENHOUDT, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

SOUSA, M. (2003) *Currículo de Formação Inicial e Emancipação*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciência de Educação.

VINAGREIRO, M. L., & PEIXOTO, L. M. (2000). *A criança com síndrome de Down: características e intervenção educativa*. Braga: Edições APPDACDM Distrital de Braga.

**Pós- Graduação em Ensino Especial – Domínio Cognitivo e Motor**

Ano letivo 2011/2012

Laura Sarmiento nº 2011168

**GUIÃO DE ENTREVISTA**

(adaptado de ESTRELA, A (1986) 2ª Ed. *Teoria de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: INIC)

**OBJETIVOS GERAIS:**

- Entender o que é a Identidade Profissional do Docente de Educação Especial.
- Perceber como se constrói a identidade profissional de um docente de E.E;
- Caraterizar a identidade profissional dos docentes de EE.

<b>Designação dos blocos</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Questões</b>
<u>Legitimação da entrevista e motivação</u>	Legitimar a entrevista Motivar o entrevistado	<p><u>Informar</u>, em linhas gerais, o nosso objeto de estudo e procedimentos;</p> <p><u>Pedir</u> ajuda ao professor, pois o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho;</p> <p><u>Informar o professor</u> que o texto depois de transcrito ser-lhe-á fornecido;</p> <p><u>Assegurar</u> o caráter confidencial das informações prestadas;</p>

		<u>Pedir autorização para gravar a entrevista em áudio e permissão para a citar.</u>
<u>A – Caracterização pessoal e profissional</u>	Percurso pessoal profissional	<p><b>A.1. Gostaria que se pronunciasse sobre a sua opção de ser professor.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que determinou essa opção?</li> <li>• Qual a razão de ter escolhido a Educação Especial?</li> </ul> <p><b>A.2. Caracterize seu percurso profissional?</b></p> <p><b>A.3. Que fases e momentos considera mais significativos no seu desenvolvimento profissional? Porquê?</b></p>
<u>B. Concepções acerca da sua profissão e do papel do professor de EE</u>	Representação de si próprio enquanto profissional de E.E	<p><b>B.1. Qual a sua opinião sobre a profissão docente em geral?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspectos positivos, negativos; imagem social...</li> </ul> <p><b>B.2. Como se vê enquanto professor(a)? O que significa para si ser professor?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferenças entre aquilo que é hoje como professor e o que pensava vir a ser.</li> </ul> <p><b>B.3. Como caracteriza o professor de Educação Especial?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Funções e características;</li> <li>• Diferenças no seu percurso de professor;</li> <li>• Conhecimentos importantes para a prática docente no âmbito da E.E;</li> <li>• Perfil do professor de Educação Especial.</li> </ul>

		<p><b>B.4. Em que medida o trabalho com alunos com Necessidades Educativas Especiais a/o mudou?</b></p> <p><b>B.5. Quais os aspetos negativos e positivos do trabalho na Educação Especial? Porquê?</b></p>
<u>C - Formação</u>	Perceção dos professores sobre a formação	<p><b>C.1. Que opinião é que tem sobre a sua formação de base?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspetos positivos e negativos;</li> <li>• Relação com a prática educativa;</li> <li>• Alerta para as questões ligadas às N.E.E.</li> </ul> <p><b>C.2. O que pensa sobre a formação especializada em Educação Especial?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptação ao contexto de trabalho;</li> <li>• Aspetos positivos e negativos;</li> </ul> <p><b>C.3. Quais as ações de formação que frequentou? Porquê?</b></p> <p><b>C.4. Em que medida a formação que foi tendo ao longo do tempo foi potenciadora de inovação e melhor desempenho. Dê exemplos.</b></p>
<u>D – Prática Educativa</u>	Modo como professor caracteriza as suas práticas	<p><b>D.1. Descreva a sua realidade profissional.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Clima relacional, pedagógico e institucional</li> </ul> <p><b>D.2. Como caracteriza a sua relação com os alunos e os colegas?</b></p> <p><b>D.3. Como caracteriza a sua relação com os pais e a comunidade?</b></p>

		<p><b>D.4. Qual a sua relação com a direção da escola?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Clima relacional, pedagógico e institucional</li> </ul> <p><b>D.5. Quais são principais problemas/ dilemas da realidade profissional da E.E?</b></p> <p><b>D.6. Que sugestões apresenta para a superação desses problemas/dilemas?</b></p>
<u>E. Políticas Educativas</u>	Relação do professor com a mudança.	<p><b>E.1. Quais as mudanças nos contextos educativos que influenciaram atuação do professor de Educação Especial?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação, organização das escolas, organização curricular e legislação.</li> </ul> <p><b>E.2. Qual a sua percepção da escola e das práticas educativas face à inclusão após o Decreto-Lei 3/2008?</b></p> <p><b>E.3. Deseja acrescentar mais alguma coisa?</b></p>



