



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Francisca Maria Gomes Correia Cunha Azevedo

Desenvolvimento profissional: percepções e experiências de professores de educação especial

Desenvolvimento profissional: percepções e experiências de professores de educação especial

Francisca Maria Gomes Correia Cunha Azevedo

UMinho | 2011

Outubro de 2011



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Francisca Maria Gomes Correia Cunha Azevedo

Desenvolvimento profissional: percepções e experiências de professores de educação especial

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Educação Especial,
Área de Especialização em Dificuldades de
Aprendizagem Específicas

Trabalho realizado sob a orientação da
Doutora Ana Paula Loução Martins
e do
Doutor Fernando Ilídio Ferreira

Outubro de 2011

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

A todos aqueles que, ao longo deste ano, partilharam comigo momentos de alegria, tristeza, entusiasmo, fraqueza, diversão, desalento... quero dedicar os meus mais sinceros agradecimentos:

Aos meus orientadores, professora Ana Paula Martins e professor Fernando Ilídio Ferreira, pela orientação prestada durante a realização deste trabalho.

Às docentes participantes, sem as quais esta investigação não teria sido possível, agradeço o tempo dispensado e a disponibilidade para colaborarem comigo com os seus preciosos relatos.

Às minhas companheiras de jornada, Ana Paula, Isabel e Palmira, pelas horas de companhia, momentos de partilha, sugestões, esclarecimento de dúvidas e até pelas risadas dadas em momentos de decompressão. Sem elas, esta viagem não teria certamente chegado a bom porto.

Ao Miguel, pelas “rabugices” e “ausências” que suportou e pelo apoio dado, especialmente nas alturas em que o desânimo se apoderava de mim.

Um último agradecimento, aos meus pais, Serafim e Maria José, pela presença constante e pelo apoio prestado desde sempre e em todos os momentos.

RESUMO

Este estudo tem como tema o desenvolvimento profissional de professores de educação especial e pretendeu contribuir para a sistematização e aprofundamento dos conhecimentos relativos ao modo como os docentes percebem as suas experiências e vivências enquanto profissionais da educação especial.

Para a concretização deste estudo foi utilizada a metodologia qualitativa, tendo sido realizadas entrevistas semiestruturadas e narrativas escritas a um grupo de quatro docentes de educação especial que exercem a sua atividade profissional em diferentes contextos (sala do ensino regular /sala de ensino estruturado).

Os objetivos deste estudo fomentam uma reflexão sobre as seguintes questões: “que motivações levaram os docentes a seguir a educação especial como via profissional”; “como percebem os professores as suas práticas e que fatores comprometem o seu investimento na profissão”; “qual a importância da formação”; “como podem as culturas docentes condicionar o desenvolvimento profissional docente” e “que representações têm os docentes de educação especial da sua profissão”.

As conclusões deste trabalho apontam para os seguintes aspetos: I) a escolha do exercício da profissão na educação especial deve-se a uma procura de aproximação do local de trabalho à zona de residência para obtenção de estabilidade pessoal; II) a entrada na carreira é uma fase marcante para os docentes, acentuando-se sensações de frustração e insegurança III) a falta de formação especializada e em contexto profissional potencia o desenvolvimento de sentimentos negativos no quotidiano profissional dos professores; IV) a verdadeira colaboração é um elemento fundamental ao desenvolvimento de práticas inclusivas na sala de aula, ainda que possa estar “oculta” na prática de uma colegialidade artificial, em que apenas a burocracia “une” os docentes intervenientes no processo; V) na opinião dos docentes o professor de educação especial tem um papel mais abrangente, chamando a si a responsabilidade pelo apoio específico aos alunos e pela promoção de um trabalho de cooperação entre todos os intervenientes no processo – professores, terapeutas e família.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional; professores; educação especial; metodologia qualitativa.

ABSTRACT

This study sets itself in the scope of special education teachers' professional development and intended to contribute to the systematization and deepening of knowledge concerning the way that teachers view their experiences as special education professionals.

A qualitative methodology was used for the accomplishment of this study and semi structured interviews and written narratives were conducted on a group of four special education teachers who develop their professional activity in different contexts (regular teaching class/structured teaching class).

The objectives of this study promote a reflection on the following questions: “what motivations led the teachers to follow special education as a profession”; “how do teachers see their practices and which factors compromise their investment in the profession”; “what is the importance of training”; “how can teachers' cultures condition teachers' professional development”; “what representations do special education teachers have of their profession”.

The conclusions of this study point to the following aspects: I) the choice of exercising a profession in special education is due to teachers looking for nearness of job location to the area of residence in order to obtain personal stability; II) entering the career is an important step for teachers, accentuating feelings of frustration and insecurity; III) the lack of specialized in context training promotes the development of negative feelings in the teachers' day to day life; IV) true cooperation is a fundamental element in the development of inclusive practices in the classroom although it can be “hidden” in the practice of an artificial collegiality in which only bureaucracy “unites” the intervening teachers in the process; V) in the teachers' opinion the special education teacher has a broader role to play, taking on responsibility for the specific support to students and for the promotion of cooperative work between all the intervenients in the process – teachers, therapists and parents.

Key words: professional development, teachers', special education, qualitative methodology.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	iv
ABSTRACT	v
ÍNDICE DE FIGURAS	viii
ÍNDICE DE QUADROS	viii
INTRODUÇÃO	9
O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	9
FINALIDADE, OBJETIVOS E PRESSUPOSTOS	10
ORGANIZAÇÃO E CONTEÚDOS	11
EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO	13
Educação Especial: breve contextualização histórica e legal	13
Filosofia da Inclusão: o que mudou na educação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais?	16
A influência da filosofia inclusiva na docência em educação especial	20
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	23
Conceito de desenvolvimento profissional	23
Profissionalização: perspectiva histórica	25
A perspectiva dos ciclos de vida de Huberman	27
Outras abordagens: o desenvolvimento profissional como processo sinuoso	32
Formação profissional docente	36
A formação na área da Educação Especial	41
Culturas docentes	43
Individualismo	46
Colegialidade artificial	50
Colaboração	53
A importância do trabalho colaborativo no desenvolvimento profissional docente dos professores de educação especial	55
METODOLOGIA	60
Influência da Metodologia Qualitativa	60
Desenho do estudo	62
Participantes	63
Recolha e análise de dados	65
Instrumentos de recolha dos dados	65
Procedimentos de redução e análise dos dados	68
Procedimentos de apresentação dos resultados e conclusões	72
Confidencialidade	73
Critérios de Confiança	74
Métodos para assegurar a credibilidade	75
Métodos para assegurar a transferibilidade	75

Métodos para assegurar a confirmabilidade e a dependabilidade	76
PERSPETIVAS DE QUATRO PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	77
MARIA.....	78
A docência na educação especial: “Eu gosto e é um trabalho aliciante”	78
Formação profissional: “Na nossa área eu sinto que não há muita formação”	79
Contexto profissional: “Os professores estão muito sensibilizados para a diferença, trabalhamos em parceria”	80
O docente de educação especial: “É um bocadinho de tudo, não é?”	81
TERESA.....	82
A docência na educação especial: “Foi mesmo por estabilidade...”	82
Formação profissional: “Muito importante sem dúvida”	84
Contexto profissional: “Há [colaboração] em termos de documentação”	84
O docente de educação especial: “Mãe, professora, tutora... um bocadinho de tudo... protetora, amiga, é assim”	85
RITA	86
A docência na educação especial: “Não estava muito dentro do assunto... e tinha um bocado... de receio”	86
Formação profissional: “Sabia lá o que era o autismo...”	87
Contexto profissional: “Não tenho razão de queixa... mas...”	88
O docente de educação especial: “Penso que para estar na educação especial é preciso ter perfil”	88
JOANA	89
A docência na educação especial: “Tinha grandes expectativas”	90
Formação profissional: “A avaliação é positiva”	91
Contexto profissional: “Cada um ainda trabalha muito para o seu canto”	92
O docente de educação especial: “Deve saber colaborar, cooperar, respeitar e saber ouvir” ..	93
INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO	95
Caracterização pessoal e profissional do professor de educação especial.....	96
Motivação para a docência na educação especial	96
A prática pedagógica em educação especial	97
Fatores que condicionam o investimento na profissão.....	99
A importância da formação docente	99
O contexto escolar.....	101
Perspetivas dos docentes acerca da profissão de professor de educação especial.....	104
CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	111
ANEXOS	120
Anexo A – Guião de Entrevista	121

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Ciclo de vida profissional do professor (Huberman, 1997).....	28
Figura 2 – Modelo interativo de análise de dados (Miles e Huberman, 1994).....	70
Figura 3 – Sistema de categorias e subcategorias.....	72

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Designação do professor de Educação Especial (Ventura, 2009 & Sanches, 1995).....	20
Quadro 2 – Diferença entre os modelos normativo e relacional (Jesus, 2000).....	37
Quadro 3 – Caracterização das docentes participantes.....	65
Quadro 4 – Regras de categorização, adaptado de Olabuénaga (2003).....	71

INTRODUÇÃO

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação de crianças com necessidades educativas especiais (NEE) é, em vários aspetos, distinta da educação das restantes crianças que frequentam a escola regular. Para os docentes de educação especial, há uma clara perceção de que existe uma organização que inclui um conjunto de metodologias e a definição de objetivos que deverão ser específicos para cada aluno e concordantes com as potencialidades e limitações que este possua, não sendo necessariamente coincidentes com as indicações dadas pelo Ministério da Educação para os alunos do ensino regular.

Os docentes de educação especial podem, ao longo da sua carreira, deparar-se com uma grande variedade de obstáculos que leve a que se sintam mais desmotivados e equacionem a possibilidade de abandonar a educação especial, dedicando-se ao ensino de turmas do ensino regular. Brownell, Smith, McNellis e Lenk consideram que a resiliência de um professor de educação especial depende, não só das características do meio onde exerce a sua profissão, mas também de fatores intrínsecos à sua personalidade: “A decisão de um professor de se manter ou abandonar o ensino é o resultado de uma variedade de fatores¹ pessoais e ambientais.” (1995, p.

¹ Esta dissertação foi integralmente convertida, seguindo assim as regras do novo acordo ortográfico da língua portuguesa.

83). A legislação em vigor, a organização da escola, o número de recursos materiais e humanos existentes e as relações humanas que se desenvolvem entre os diferentes elementos da comunidade educativa são alguns exemplos dos fatores que podem contribuir de forma positiva ou negativa para a motivação de um professor.

Torna-se então necessário compreender a necessidade de compreender de que forma se processa o desenvolvimento profissional docente na área da educação especial.

FINALIDADE, OBJETIVOS E PRESSUPOSTOS

O presente estudo tem por finalidade contribuir para um conhecimento mais aprofundado do desenvolvimento profissional docente de professores de educação especial, procurando descrever, analisar e melhor compreender quais as causas que verdadeiramente condicionam o trabalho docente.

Pretende-se então, através da realização de entrevistas semiestruturadas a quatro professoras de educação especial, fazer um levantamento das perspetivas destas docentes, procurando compreender, não só as conceções prévias que estas possuíam sobre o trabalho junto de crianças com NEE e o que os levou a optar por essa via profissional, mas também o que tem caracterizado o seu percurso de desenvolvimento profissional. Assim, os objetivos sobre os quais se centra este estudo são os seguintes:

- Identificar as motivações dos professores para iniciarem a sua atividade docente junto de crianças com NEE;
- Conhecer a perspetiva dos docentes relativamente às suas práticas pedagógicas e relacioná-las com os fatores que condicionam o investimento na profissão;
- Compreender a representação dos docentes no que à importância da formação profissional diz respeito;
- Percecionar de que forma as culturas docentes praticadas em contexto profissional condicionam o desempenho profissional dos professores;
- Compreender a forma como os docentes de educação especial encaram as suas funções e de que modo as distinguem das funções de um docente do ensino regular;

A prossecução destes objetivos de investigação poderá fornecer resultados que ajudem a compreender os aspetos que caracterizam o desenvolvimento profissional docente e contribuir para a melhoria da educação especial em Portugal.

ORGANIZAÇÃO E CONTEÚDOS

A estrutura desta dissertação tem como base seis capítulos, organizados de forma a promover uma leitura contínua e coerente. Pretendi também que houvesse sequencialidade e que esta clarificasse os passos seguidos ao longo deste estudo.

Nos primeiro e segundo capítulos é feita uma abordagem teórica aos temas em estudo. Esta exploração foi realizada com base na consulta e pesquisa das perspetivas de diferentes autores acerca da educação especial e do desenvolvimento profissional docente.

O primeiro capítulo incide na educação especial e na forma como esta evoluiu ao longo dos tempos, ressaltando e clarificando o conceito de filosofia inclusiva, tão importante para as crianças com NEE.

Os professores de educação especial, antes de qualquer outra função que advenha das especificidades do trabalho com crianças com NEE, são docentes, como quaisquer outros e têm motivações, percursos e contrariedades, de certa forma coincidentes com os docentes do ensino regular. Assim, no segundo capítulo deste trabalho são abordados temas que se relacionam diretamente com o desenvolvimento profissional docente, como o são os ciclos de vida dos professores, a formação profissional ou as culturas docentes desenvolvidas em contexto profissional. Numa fase final de cada ponto de análise, procuro ressaltar as especificidades que dizem mais diretamente respeito aos docentes de educação especial.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste estudo é descrita no terceiro capítulo, onde justifico a opção do uso da metodologia qualitativa, bem como todos os aspetos relacionados com os participantes, com o processo de recolha e análise dos dados a forma de apresentação de resultados e os critérios de confiança.

No quarto capítulo apresento os resultados dos dados recolhidos, sob a forma de estudos de caso individuais. Os dados são apresentados em diferentes categorias de análise, que são

apresentadas nos quatro casos estudados, de modo a facilitar o cruzamento de dados e a elaborar as considerações finais.

O quinto capítulo surge no seguimento da apresentação dos dados, sendo nesta fase realizado um cruzamento e discussão de toda a informação recolhida e analisada, relacionando o estudo empírico com a abordagem teórica apresentada numa fase inicial.

Por fim, sintetizando as informações apresentadas ao longo do estudo, são realizadas as considerações finais e algumas recomendações para estudos futuros, salientando o que de mais importante surgiu em relação ao tema investigado.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO

“Educar é mostrar a vida a quem ainda não a viu. O milagre da educação acontece quando vemos um Mundo que nunca se havia visto.” (Alves, 2000, p. 91)

Educação Especial: breve contextualização histórica e legal

“Educação especial significa instrução especialmente concebida para atender às necessidades invulgares de um aluno excepcional.” (Hallahan & Kauffman, 1997, p. 14)

A publicação da Declaração Universal dos Direitos do Homem, em 1948, despoletou, após uma longa história de segregação, o início de uma fase onde a integração passou a assumir maior importância (Ventura, 2009). Este processo, no qual os Estados Unidos da América (EUA) e o Reino Unido foram pioneiros, decorreu na publicação de normativos e integração de alunos com NEE nas classes regulares, ainda que em diferentes formatos. Este movimento pela integração de pessoas com deficiência na sociedade e de crianças e jovens com NEE cresceu e foi consolidado durante a década de 1970 em alguns países, inclusivamente em Portugal, argumentando alguns autores (e.g.: Iano, 1986; Tomlinson, 1985;) que “serviços de educação especial segregados privam as crianças

de oportunidades de aprendizagem e reduzem as suas *chances* de desenvolvimento pessoal” (Ainscow & Ferreira, 2003, p. 105).

A existência de oito milhões de crianças com NEE nos EUA foi decisiva para a aprovação da *Public Law 94-142*, em 1975, na qual se estabeleceu legalmente que os serviços de educação especial devem estar colocados à disposição de todas as crianças que deles necessitem (Correia & Cabral, 1999).

Também em Portugal, à semelhança do que vinha acontecendo noutros países, se reconheceu a necessidade de efetuar alterações no sistema educativo, responsabilizando o Ministério da Educação pelo atendimento a crianças com NEE, acabando por ser na década de 70 que o referido ministério assume o setor da educação especial. Correia e Cabral (1999) e Ventura (2009) indicam ter sido em 1972 que se criaram as Divisões do Ensino Especial do Básico e do Secundário (DEEB/DEES), e, em 1976, as “Equipas de Ensino Especial Integrado”, cujo objetivo era a promoção de uma “integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência” (p. 26).

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, é para Correia e Cabral (1999) um momento em que se processam profundas transformações na conceção de “Educação Integrada”. É aqui, que numa perspetiva de integração dos alunos, a LBSE define como um dos seus objetivos “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (art.º 7.º da LBSE). Posteriormente, o Decreto-Lei n.º 319/91 veio, na opinião de Correia e Cabral (1999), colmatar uma lacuna há muito sentida na educação especial, passando as escolas a dispor de um suporte legal “para organizar o seu funcionamento no atendimento a crianças com NEE” (p. 29). Também Rodrigues e Nogueira (2010) entendem ser esta ação legislativa de grande importância, pois “está implícito nesta legislação que é a escola que deve estar preparada para fornecer respostas adequadas à problemática do aluno de acordo com as suas características” (p. 99), criando uma nova realidade para o sistema educativo, na qual o aluno com NEE passa a ter direito a aceder à classe regular.

Mais recentemente, em Portugal, na recente publicação do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, afirma-se que

a educação especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a

preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais. (Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro, preâmbulo)

Segundo Rodrigues e Nogueira (2010), esta legislação, é clara quando decreta que a elegibilidade para o apoio dos serviços de educação especial passa a ser definida com base na Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), e quando determina explicitamente a quem se destinam os mesmos:

que os serviços de educação especial se destinam a crianças e jovens com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida decorrentes de alterações funcionais ou estruturais de carácter permanente resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento e da participação social. (p. 100)

Para Ventura (2009) esta legislação “introduz alterações significativas na responsabilização da escola e do professor do ensino regular na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais” (p. 34), sendo que a sua aprovação define e clarifica as funções do professor do ensino regular, assim como as do professor de educação especial, a quem cabe a colaboração e o acompanhamento dado no atendimento aos alunos com NEE. De acordo com o referido decreto, a coordenação do programa educativo individual passa a ser da responsabilidade do diretor de turma, nos ciclos em que se regista a pluridocência, ou do professor titular, no caso do 1.º ciclo (art. 11.º, ponto 1), ainda que com a colaboração do professor de educação especial na elaboração, no acompanhamento e na avaliação do referido programa.

Esta atribuição ao educador de infância, professor do 1.º ciclo ou diretor de turma da coordenação do programa educativo individual é, para Correia (2008), uma falácia, uma vez que “é muita a investigação que nos dá conta do ceticismo e, por vezes, da hostilidade dos educadores e professores quanto às suas responsabilidades no que respeita ao atendimento de alunos com NEE nas salas de aula” (pp. 72-73). Estes, para além da falta de preparação, sentem a ““pressão” do sistema quanto à melhoria dos resultados dos seus alunos sem NEE mas, simultaneamente têm de atender às necessidades dos alunos com NEE, “cujas aprendizagens atípicas lhes exigem competências que não têm e que, caso não lhes seja proporcionado o acesso a serviços especializados adequados, fará diminuir o sucesso escolar dos dois grupos de alunos”. (Correia, 2008, pp. 72-73). Também York-Barr (2005) citado por Ventura (2009) refere a impreparação do professor de ensino regular, assim como “responsabilidades ambíguas e competitivas, excessivo trabalho burocrático, suporte administrativo inadequado, isolamento profissional, exigência

crescente na qualificação profissional e estado fragmentado e provincial do sistema” (p. 132) como fundamentos para o crescimento das pressões sentidas pelos professores e pelos profissionais dos serviços de educação especial.

Correia (2008) aponta ainda duras críticas à legislação que atualmente rege a educação especial (Decreto-Lei 3/2008), indicando que esta não se coaduna com os interesses dos alunos com NEE “por não precisar um processo de atendimento eficaz para estes alunos, por considerar a educação especial como um sistema paralelo ao ensino regular, por recorrer a uma classificação (...) cujo uso em educação a investigação não aconselha” (p. 70), acreditando o autor serem estes aspetos promotores de insucesso.

Filosofia da Inclusão: o que mudou na educação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais?

“A inclusão parte da premissa de que a escola é para todos e, sendo assim, deve ser estruturada para que possa atender a todas as crianças, celebrando a diferença.” (Serrano & Correia, 2005, p. 54)

A realização, em 1994, de uma Conferência Mundial sobre NEE com representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais é, para Costa (1999), “considerada como um marco fundamental na evolução dos princípios e das práticas em relação à educação de crianças com NEE [tendo sido aí] consignado o conceito de educação inclusiva, como forma mais completa e efetiva de aplicação do conceito de escola para todos” (p. 29).

Na opinião de Ventura (2009) o conceito não foi aceite da mesma forma por todos os elementos da comunidade científica, trazendo até algumas discussões sobre o tema. No entanto, Ainscow (1997), citado por Fonseca (2001, p. 12) refere que, ainda que os países possuam “distintos sistemas educativos, distintas tradições culturais e sociais e distintas definições de NEE, a maioria deles está de acordo que a educação inclusiva é o modelo do futuro”, tal como mencionado na Declaração de Salamanca:

As escolas se devem ajustar a **todas as crianças**, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou

nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (UNESCO, 1994, p. 6)

Para Ainscow (1995, p. 2) “o avanço na implementação desta orientação está longe de ser fácil [mas], numa nota mais positiva, refere-se que, recentemente, se tem assistido em muitos países a uma preocupação crescente com o conceito de educação para todos e, talvez, a uma maior consciencialização daquilo que ele implica”.

Na opinião de Sebba e Ainscow (1996), citados por Warwick (2001), a escola deve realizar todas as adaptações necessárias de modo a tornar-se capaz de “receber” todos os alunos, sendo que:

a educação inclusiva descreve o processo através do qual a escola tenta responder a todos os alunos enquanto indivíduos, reconhecendo e reestruturando a sua organização curricular e a provisão e utilização de recursos para melhorar a igualdade de oportunidades. Através deste processo, a escola constrói a sua capacidade de aceitar todos os alunos que a desejem frequentar provenientes da comunidade local e, fazendo isto, reduz a necessidade de excluir alunos. (p. 112)

Para que um aluno com NEE cresça emocional e socialmente, é essencial o apoio e a aceitação dos seus companheiros, dos seus professores e dos seus pais (Nielsen, 1999). Esta aceitação torna-se real quando o aluno é encarado como um membro da sua classe, participante ativo das atividades que aí ocorrem a nível não só académico como social e emocional. Depreende-se então a necessidade da inclusão de alunos com NEE nas classes regulares. Martins (2000) indica que

a melhor justificação para a existência de uma escola inclusiva é a promoção do valor social da igualdade de oportunidades. Nesta escola, são ensinados alunos que, apesar das suas diferenças, têm direitos iguais. (...) É discriminatório considerar que os alunos com NEE têm de ganhar o direito ao ensino regular ou que, para o frequentar, têm de melhorar as suas capacidades (...) As escolas inclusivas fazem sentido, e constituem um direito básico de todos. (p. 66)

Também Fonseca (1997, p. 5) considera a educação especial como um direito dos alunos que dela necessitem, referindo que “uma política de direitos humanos e de garantias sociais exige a criação das mesmas oportunidades educacionais, laborais e de bem-estar para todos os cidadãos, deficientes ou não”. Seguindo a mesma lógica, a escola inclusiva, enquanto espaço promotor de uma educação para todos, independentemente das problemáticas que possuam, é, antes de mais, uma questão de direitos humanos (Costa, 1999).

A vantagem da inclusão de crianças com NEE nas classes regulares não se resume ao maior sucesso destas, mas também ao impacto nos seus companheiros sem NEE, uma vez que a colocação conjunta de crianças com NEE e crianças do ensino regular proporciona um maior desenvolvimento social e académico às crianças com NEE e reduz o estigma da educação realizada em ambientes segregados (Correia, 2010). A inclusão desenvolve nos alunos (com e sem NEE) um crescimento social e emocional derivados das experiências colaborativas e dos ambientes de apoio e entajuda que podem ser criados (Nielsen, 1999). No mesmo sentido, Martins (2000) considera que o contexto da escola inclusiva pode beneficiar todos os alunos, e não apenas os que apresentam NEE, uma vez que fomenta a existência de professores mais competentes e conhecedores, indicando ser este contexto promotor de uma “educação de qualidade, em que todos os alunos têm valor igual, são educados em conjunto, na classe regular apropriada à sua idade, na escola da área da sua residência” (p. 25).

Buysse e Bailey (1993) citado por Serrano e Correia (2005) indicam que a maioria dos estudos comparativos entre ambientes segregados e ambientes inclusivos “demonstram ganhos significativos nos domínios da socialização e de comportamento, para as crianças com NEE colocadas em ambientes inclusivos, [concluindo que] nestes ambientes, estas crianças apresentam níveis mais elevados de socialização e padrões superiores de interação verbal com os companheiros, refletindo, a sua atividade lúdica, níveis cognitivos mais elevados” (p. 55).

No que ao trabalho efetivo com crianças e jovens com NEE diz respeito, para Correia, (2008) a filosofia inclusiva é bastante vantajosa a todos os intervenientes no processo (líderes, educadores, professores outros quaisquer recursos comunitários) uma vez que os envolve, de uma forma convergente, para ajudarem os alunos a atingir níveis satisfatórios de sucesso educativo.

Segundo Correia (2010), o aluno com NEE, mesmo que severas, deve ser inserido na classe regular sempre que isso seja possível, não podendo ser esquecida a salvaguarda dos seus direitos, características individuais e necessidades específicas. A permanência do aluno com NEE na classe regular não pode, no entanto, descuidar o uso de recursos (humanos ou materiais) e estratégias adequadas para a sua aprendizagem, sendo que, ao aluno deverão ser prestados os serviços que se revelem necessários para o seu desenvolvimento global. Giangreco, Cloninger, Dennis e Edelman, (1994), autores referenciados por Morgado (2010), afirmam que

a defesa de modelos inclusivos não pode significar que os alunos que apresentam NEE, mesmo quando mais severas, percam o acesso a serviços ou apoios, mas sim que ganhem a oportunidade de se

incluïrem e de se desenvolverem de forma funcional e significativa nos contextos sociais e de aprendizagem dos seus pares (p. 74).

O aluno poderá não permanecer na classe regular, caso este n seja o ambiente de aprendizagem mais eficaz para si. Para Pearpoint e Forest (1992), citados por Correia (2010, p. 60), “a opção de inclusão significa o fim da rotulação da educação especial, das classes especiais, mas não o final dos apoios e serviços necessários em aulas integradas”.

A possibilidade da integração de uma criança com NEE na classe regular, sem que lhes sejam dados apoios que fomentem o seu progresso aos diferentes níveis, desvirtua e deturpa o conceito de inclusão, que se pretendia ser capaz de melhorar a qualidade de aprendizagem, e de vida, dessas crianças. Correia e Cabral (1999, p. 19) entendem estar o conceito de educação integrada relacionado “com a noção de escola como espaço educativo aberto, diversificado e individualizado, em que cada criança possa encontrar resposta  sua individualidade,  sua diferença”. É perspetivando essa diversificação e individualização que a educação inclusiva indica a presença do aluno, sempre que possível, na classe regular, admitindo, segundo Correia (2005, p. 17), a possibilidade da existência de “um conjunto de opoes que levem a um apoio fora da classe regular”.

González (2010) assegura serem muitas as vozes que apelam a uma renovação da escola, da sua própria conceção, de forma a que esta se torne mais compreensiva, invocando uma evolução da escola atual para uma escola inclusiva. No entanto, a implementação dos princípios de inclusão nas nossas escolas está longe de ser a esperada. Embora haja, por parte de muitos dos intervenientes no processo educativo, vontade de facultar às crianças com NEE esse modelo inclusivo, um longo trabalho tem ainda de ser desenvolvido. A inclusão deve ser “um processo dinâmico que se proponha responder às necessidades de todos e de cada um dos alunos, provendo-lhes uma educação apropriada que considere trs níveis de desenvolvimento essenciais: acadmico, socioemocional e pessoal” (Correia, 2005, p 13), baseando-se na visão da criança como um todo e não unicamente como um aluno, respeitando assim os diferentes níveis de desenvolvimento.

A influência da filosofia inclusiva na docência em educação especial

“A educação especial e a inclusão constituem-se, assim, como duas faces de uma mesma moeda, ambas caminhando lado a lado para não só assegurarem os direitos fundamentais dos alunos com NEE, mas também para lhes facilitarem as aprendizagens que um dia os conduzirão a uma inserção social, harmoniosa, produtiva e independente” (Correia, 2010, p. 14).

A evolução a que a educação de crianças com NEE assistiu ao longo das últimas décadas, é de certa forma refletida na designação atribuída aos docentes de educação especial ao longo dos tempos (Ver Quadro 1) que, para Ventura (2009) espelha o paradigma subjacente a cada um dos períodos da história do processo de integração dos alunos com NEE, sendo que “até aos anos 70 a designação centra-se no aluno e só a partir de meados da década de 80 é que a ênfase passa para o sistema, sob a forma de educação especial” (pp. 30-31).

Quadro 1. Designação do professor de educação especial (Ventura, 2009 & Sanches, 1995)

Anos	Designação
Aos 40/50	Professores de Anormais
Aos 60	Professores de Crianças Inadaptadas
Aos 70	Professores de Deficientes
Aos 80	Professores de Ensino Especial
Após 1985	Professores de Educação Especial

Perante a questão “Porque é que a escola se deve tornar mais inclusiva?”, colocada por Rodrigues (2003, p. 91), o autor refere ser pelo facto da escola, desde a sua criação, não haver considerado as diferenças dos seus alunos, tendo-se organizado “com base numa “indiferença às diferenças” (...) recusando formalmente uma valorização dos contextos socioculturais dos alunos e adotando valores estritamente meritocráticos”. Tendo sido os governos ocidentais alertados para a crescente exclusão social, a escola, segundo o autor, emergiu na primeira linha de combate à exclusão, sendo que, para Rodrigues (2003, p. 92), este foi o motivo que levou as políticas educativas a acolher de modo tão célere o conceito de educação inclusiva.

Para Kronberg (2010, p. 51), a implementação de uma filosofia inclusiva proficua a todos os alunos implicaria da parte dos docentes de educação especial:

- a) familiarizarem-se com os currículos e rotinas típicas de uma classe do ensino regular;
- b) colaborarem com os professores do ensino regular na planificação e implementação de currículos, estratégias e atividades;
- c) estarem disponíveis para prestar apoio generalizado a todos os alunos e individualizado aos alunos com NEE;
- d) promoverem a compreensão do que constitui a inclusão, assim como transmitirem informações acerca dos procedimentos correntes, no que respeita ao trabalho e à comunicação com alunos que apresentam NEE;
- e) organizarem o programa educativo para alunos com NEE ao responsabilizarem-se por coordenar a implementação de objetivos definidos para estes, identificar adaptações curriculares e instrucionais, traçar planos comportamentais e comunicar com os técnicos apropriados e com os membros da família;
- f) prestarem a informação necessária sobre alunos específicos aos membros da equipa de trabalho permanente.

Uma “comunicação franca e aberta e a disposição para correr riscos em termos profissionais” são fatores que, de acordo com a ideologia de Kronberg (2010, pp. 51-52), contribuem para potenciar o sucesso das equipas de trabalho na definição das suas responsabilidades, devendo o professor do ensino regular ser responsável por:

- a) colaborar com técnicos de educação especial, no sentido de traçar e implementar atividades para todos os alunos, particularmente para alunos com NEE;
- b) funcionar como professor-base de todos os alunos;
- c) ser o primeiro responsável pela criação de um clima positivo na sala de aula para que todos os alunos se sintam incluídos e produtivos;
- d) tomar conhecimento das potencialidades e necessidades de alunos com NEE incluídos na sala de aula;
- e) prestar informações, de forma regular e sistemática, aos técnicos de educação especial acerca de currículos, atividades, regras da sala de aula e expectativas dos alunos;
- f) contemplar uma variedade de estratégias instrucionais e de adaptações curriculares, de forma a melhorar a resposta às diferentes necessidades que os alunos de NEE apresentam;
- g) promover relações sociais positivas entre todos os alunos da classe.

No seu desenvolvimento profissional - trabalho desenvolvido com professores, alunos e outros profissionais – o docente de educação especial deve: realizar um ensino em cooperação com o professor de turma; efetuar trabalho de consultoria a professores, pais e outros profissionais; realizar planificações em conjunto com os professores de turma e trabalhar diretamente com os

alunos com NEE de acordo com as indicações constantes no Programa Educativo Individual (PEI) (Correia, 2008).

Hegarty (2001) salienta, relativamente às funções dos docentes, que “a educação inclusiva não elimina a necessidade de professores especializados e a sua formação específica continua a ser necessária” (p. 89), ainda que exista, segundo o autor, uma tendência para que esta tenha lugar após a formação básica, ou até após alguns anos de experiência profissional. Urge então a necessidade de abordar a temática do desenvolvimento profissional docente na educação especial, tema que será desenvolvido no próximo capítulo deste trabalho.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

a formação contínua e desenvolvimento profissional são perspetivas diferentes sobre a mesma realidade que é a *educação permanente dos professores* num processo de ciclo de vida.” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 225)

Conceito de desenvolvimento profissional

O conceito de desenvolvimento profissional é, para um conceito abrangente, que inclui “um vasto leque de atividades que afetam o processo de aprender e ensinar e o crescimento intelectual e profissional dos professores” (Forte, 2009, p. 61).

Na perspetiva de Day (2007), o desenvolvimento profissional de professores implica mudanças que afetam não só os docentes, mas também os próprios alunos, referindo, no entanto, que o modelo de desenvolvimento profissional centrado na escola começa agora a atingir alguma popularidade, entendendo o professor como construtor do seu próprio conhecimento. Para este autor, o crescimento dos docentes implica uma aprendizagem, que poderá ser “natural e evolutiva” ou previamente planeada (Day, 2001, p.16). Day apresenta-nos ainda aquela que é, para si, a abrangente definição de desenvolvimento profissional docente:

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e

desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (*Idem*. 21).

O modo de atuação dos docentes pode estar, portanto, relacionado com inúmeros fatores, que, associados à sua própria personalidade ou às características do contexto em que lecionam originam os diversos métodos e procedimentos profissionais. Day (2001) considera que “o desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nas quais realizam a sua atividade docente” (p. 15). De igual modo, Fullan e Hargreaves (1992) citados por Gonçalves (2009, p. 24), referem-se à construção de uma carreira profissional docente de modo abrangente, entendendo-a

“como um processo de formação permanente e de desenvolvimento pessoal e profissional do adulto-professor, que compreende não apenas os conhecimentos e competências que o mesmo constrói na formação, mas também a pessoa que ele é, com todas as suas crenças, idiossincrasias e histórias de vida, e o contexto em que exerce a atividade docente.”

Para Oliveira-Formosinho (2009), o desenvolvimento profissional dos docentes deve orientar-se no sentido de beneficiar não apenas os professores, mas centrar-se no contexto profissional, incidindo na aprendizagem dos professores e dos alunos, referindo a autora o desenvolvimento profissional “como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades” (p. 226).

É inegável o importante papel que o professor desempenha enquanto agente do processo educativo. Segundo Teixeira (1995) quando pensamos em educação, pensamos obrigatoriamente no professor, e, muito embora seja o aluno o centro do sistema educativo, qualquer perspetiva de melhoria do referido sistema, implica necessariamente que se pense no professor e no modo como se espera que este atue.

Do professor, espera-se que assuma múltiplas funções, sendo capaz de contornar desafios e exigências da sociedade, da escola, dos alunos, das famílias e das comunidades (Gonçalves, 2009). Relativamente ao professor de educação especial, questiona-se, a forma como deve desenvolver a sua prática, atendendo às características individuais que cada criança apresenta e à grande variedade de contextos escolares que desse facto advém.

A carreira de um professor de educação especial, enquanto percurso profissional desenvolvido numa escola, assemelha-se, de certa forma, à carreira do professor de ensino regular, podendo atravessar fases de equilíbrio ou desequilíbrio semelhantes às de um professor titular de turma do ensino regular. Contudo, atendendo às condicionantes acrescidas, é pertinente questionar de que forma os professores de educação especial fazem a gestão profissional e emocional ao longo da sua carreira e de que modo o seu desenvolvimento profissional é condicionado pelos diferentes fatores que dele fazem parte.

Profissionalização: perspetiva histórica

Foi a partir do século XVIII que a profissão docente assumiu maior importância. Ferreira (1994) afirma ter a estatização do ensino constituído uma primeira fase do processo sócio-histórico da profissionalização dos professores. O que até então era uma ocupação desenvolvida de forma não especializada, essencialmente como ocupação secundária de religiosos ou leigos, passou a ver como obrigatória uma licença ou autorização do Estado para a sua prática (Nóvoa, 1999).

Julia (1981), referenciada por Nóvoa (1999), refere que o processo de estatização do ensino baseia-se na formação de um grupo de professores laicos, em substituição do corpo docente religioso (ou sob o controlo da igreja) que havia até então, sem que se tenham verificado diferenças significativas nas normas e valores originais da profissão docente.

Ao longo dos séculos XVII e XVIII foram sendo desenvolvidos um *corpo de saberes e de técnicas* e um *conjunto de normas e valores* que conferem alguma especificidade à profissão docente, sendo que,

com este duplo trabalho de produção de um corpo de saberes e de um sistema normativo, os professores têm uma presença cada vez mais ativa (e intensa) no terreno educacional: o aperfeiçoamento dos instrumentos e das técnicas pedagógicas, a introdução de novos métodos de ensino e o alargamento dos currículos escolares dificultam o exercício do ensino como atividade secundária ou acessória. O trabalho docente diferencia-se como “conjunto de práticas”, tornando-se assunto de especialistas, que são chamados a consagrar-lhe mais tempo e energia (Nóvoa, 1999, p.16).

No início do século XVIII existiam já diversos grupos que tinham o ensino como atividade principal e exercida por vezes a tempo inteiro. Ao Estado coube a tarefa de homogeneizar estes grupos, bem como unificá-los e atribuir-lhes uma hierarquia a nível nacional, instituindo assim os professores como corpo profissional. A definição por parte do Estado de regras uniformes de

seleção e nomeação de professores assegurou aos docentes um estatuto de autonomia e independência relativamente aos párocos, aos notáveis e às populações. A licença atribuída pelo Estado para a prática profissional era concedida a indivíduos que preenchessem os requisitos (habilitações, idade, comportamento moral, etc.), mediante a realização de um exame. A criação desta licença é, para Nóvoa (1999, p. 17), um momento decisivo na profissionalização da atividade docente, dado facilitar a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores e ao delinear da carreira docente.

Só no século XIX se inicia a construção de instituições de formação, conjugando interesses do Estado e dos professores, que há muito reivindicavam um caráter mais especializado da sua ação educativa e a realização de um trabalho socialmente mais relevante. Nóvoa (1999) refere ainda que são estas instituições de formação as responsáveis pela elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum; considerando que “mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível coletivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a génese de uma cultura profissional” (p. 18).

Ainda em meados do século XIX surge um novo movimento associativo docente que reflete os interesses do grupo profissional, sendo este momento bastante importante na profissionalização dos professores, uma vez que subentende a existência de um corpo solidário e de uma mentalidade comum. Embora controversa, a prática associativa (a escolha do modelo associativo e as suas filiações políticas e ideológicas) sempre se regeu por três eixos de reivindicação: melhoria do estatuto, controlo da profissão e definição de uma carreira, tendo esta ação sido corresponsável pela conquista do prestígio dos professores. A evolução da profissão de professor desenvolveu-se, segundo Nóvoa (1999), em torno de quatro etapas e duas dimensões (normas e valores e conhecimentos e técnicas), sendo as primeiras etapas referentes ao processo de profissionalização como ocupação a tempo inteiro e pelo estabelecimento de um suporte legal para o exercício da profissão. As terceira e quarta etapas, ocorridas nos séculos XIX e XX, caracterizam-se, segundo Ferreira (1994, p. 57)

“pela criação de instituições específicas para a formação de professores, que garantiram a produção de um corpo autónomo de saberes e pela constituição de associações profissionais, que favoreceram a adesão dos professores e a um conjunto de valores ético-deontológicos propiciadores de novas representações identitárias, ancoradas na autonomia coletiva e em sentimentos de solidariedade, de espírito de corpo e de pertença à profissão”.

Mais recentemente, a crise da educação escolar e as tentativas políticas para dar resposta à mesma, são apontadas por Ferreira (1994, p. 57) como potenciadores de uma

“crise no seio da profissão docente e o conseqüente mal-estar dos professores”, que, segundo o autor, motivaram grandes debates sobre a profissão e a produção de literatura diversa sobre a proletarização e a profissionalização docente.

A profissionalização dos professores estará dependente “da sua capacidade de constituírem um corpo de saberes que garanta a sua autonomia perante o estado, não na conquista de soberania na sala de aula, mas no sentido da criação de novas culturas profissionais de colaboração.” (*idem*, p. 62).

A perspectiva dos ciclos de vida de Huberman

Para Huberman, o estudo da carreira, refere-se ao “percurso de uma pessoa numa organização (ou conjunto de organizações) e bem assim de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela” (Huberman, 1995, p. 38).

Ao longo dos anos, numa tentativa de compreender o processo de “formação do professor”, surgiram diferentes modelos em que os autores procuravam organizar e categorizar os diferentes períodos que os docentes atravessavam no desenvolvimento da sua profissão.

Vonk e Schras (1987), citados por Loureiro (1997), destacam o modelo de desenvolvimento pessoal, o modelo de profissionalização do professor e o modelo de socialização (normativa e interativa), como diferentes perspectivas através das quais se pode abordar o desenvolvimento profissional do professor. Loureiro (1997) considera, no entanto, que a referência a “ciclos de vida”, frequentemente estudada, “poderá ser considerada como uma forma de abordagem englobante das perspectivas anteriormente referidas” (p. 122).

Na década de 70, Michael Huberman avançou com algumas investigações no domínio do ciclo de vida, embora só numa fase posterior se tenha voltado para a docência, avançando com questões relativas à carreira docente.

- Será que há fases ou estádios no ensino?
- Será que um grande número de professores passam pelas mesmas etapas, as mesmas crises, os mesmos acontecimentos-tipo, o mesmo termo de carreira, independentemente

da geração a que pertencem, ou haverá percursos diferentes, de acordo com o momento histórico da carreira?

- Haverá momentos de tédio, de crise, de desgaste que afetam uma parte da população?
- Quais são os acontecimentos da vida privada que se repercutem no trabalho escolar? E com que efeitos?
- O que é que distingue, ao longo das carreiras, os professores que chegam ao fim carregados de sofrimento daqueles que o fazem com serenidade?

(Huberman, 1995, p. 35)

Para Huberman (1995, p. 47), há um conjunto de fases perceptíveis que o professor atravessa ao longo da sua carreira pedagógica e que estão representados de forma esquemática na Figura 1.

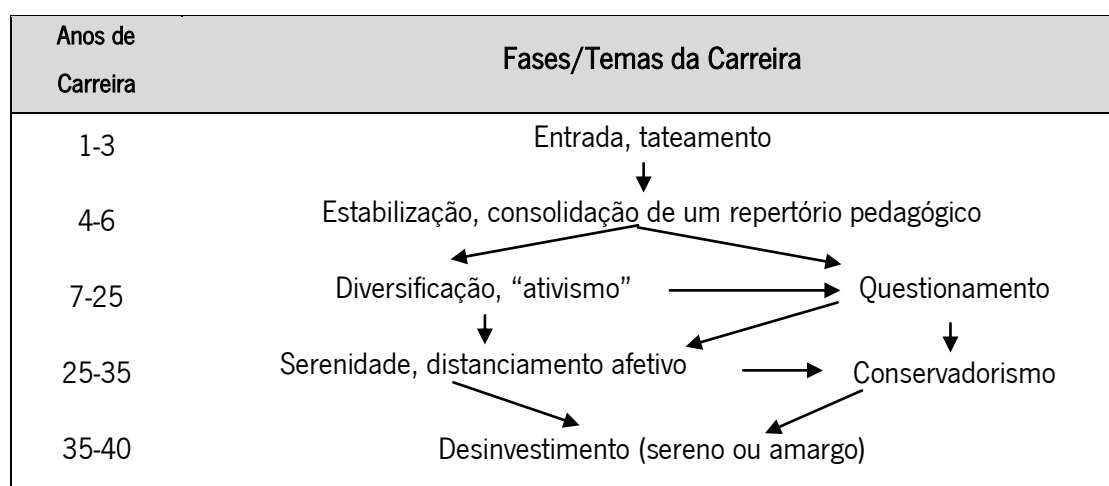


Figura 1 – Ciclo de vida profissional do professor (Huberman, 1995, p. 47).

a) Entrada (tateamento)

“A entrada de um adulto jovem na carreira docente, numa sociedade em mudança, é difícil, conflituosa e, por vezes, frustrante, podendo provocar uma crise de identidade e pôr em causa as crenças e valores aceites pela sociedade” (Silva, 1997, p. 53)

Uma primeira etapa do ciclo de vida profissional diz respeito aos primeiros anos de serviço, em que o professor poderá sentir um misto de emoções, que variam entre o entusiasmo da descoberta e o choque pela entrada no “mundo real” do ensino. Huberman (1995) refere-se a esta fase da carreira como um momento em que os professores agem ainda num tatear constante, com

a insegurança de quem não sabe ainda se será capaz de realizar as tarefas para as quais se propôs, confrontado com “a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula” (p. 39). Esta é uma fase em que o professor receia não ter modos de pensar ou de agir que se adequem aos dos seus colegas de profissão, não sabendo a quem recorrer para ultrapassar as suas dificuldades (Silva, 1997). O choque inicial sentido por grande parte dos professores pode ser manifestado de diferentes formas: a perceção de problemas que se traduz em lamentações, cansaço, stress etc., mudanças de comportamento, de atitudes, de personalidade, ou em casos mais extremos, o abandono da profissão, quando a desilusão atinge o grau máximo. Esta etapa, para Gonçalves (2009, p. 25 e 26), “é caracterizada por uma variação entre a luta pela sobrevivência, determinada pelo choque do real, e o entusiasmo da descoberta de um mundo profissional ainda algo idealizado”.

Por outro lado, os professores sentem ainda o entusiasmo inicial pela meta que conseguiram atingir e pelo dever que têm agora que são responsáveis pela sua própria turma na sua sala de aula. Esse orgulho e entusiasmo que sentem, é muitas das vezes o motivo que os leva a resistir aos obstáculos com que são confrontados, ao “choque com o real”. Por diversas vezes, segundo a literatura empírica, os aspetos de sobrevivência e descoberta surgem associados, havendo a indicação de que ambos são vividos em paralelo (Huberman, 1995), sendo que, quando vivenciada positivamente, esta experimentação ajuda a superar os problemas relacionados com a sobrevivência (Loureiro, 1997).

Para Silva (1997), este confronto entre o mundo interior dos professores e a realidade da vida na escola provoca medos, frustrações e insegurança que muitas vezes se prolongam no dia a dia.

b) Estabilização

A estabilidade que caracteriza a segunda etapa, para Gonçalves (2009), assume-se como um crescendo de confiança em que o professor se sente mais realizado com o seu trabalho e se revela mais calmo perante o desafio que é a sua profissão. É aqui que o professor se assume enquanto profissional, fazendo uma opção pessoal pela permanência no ensino, havendo um comprometimento administrativo definitivo (compromisso entre o indivíduo e a instituição – efetivação) associado à tomada de responsabilidades (Loureiro, 1997). Huberman (1995) refere ainda que, no caso particular do ensino, a estabilização é para o professor a pertença a um corpo

profissional e a independência. Do ponto de vista pedagógico, o mesmo autor refere que a quase totalidade dos estudos empíricos indica que “a estabilização precede ligeiramente, ou acompanha um sentimento de competência pedagógica crescente” (p. 40). Os estudos de Fuller (1969) e Burden (1971), referenciados por Huberman (1995), evocam um sentimento de confiança e conforto, em que os professores “se libertam” um pouco dos problemas que sentem consigo próprios e se debruçam mais nos objetivos didáticos que possuem. Moskowitz e Hayman (1974), citados por Huberman (1995) declaram que, “no seu conjunto, a fase de estabilização, acompanhando a par e passo a consolidação pedagógica, é percebida em termos positivos, se não mesmo em termos de pleno agrado, por aqueles que a vivem” (p. 41).

c) Diversificação/Questionamento

A fase da diversificação é, na opinião de Huberman (1995), a altura em que “os percursos individuais parecem divergir mais a partir da fase de estabilização” (p.41). Considera ainda que as dúvidas e incertezas, sentidas antes de uma fase de estabilização, restringiam qualquer possibilidade de o professor diversificar a gestão das suas aulas, sendo notória uma certa rigidez pedagógica. Assim, após um crescendo de confiança, “as pessoas lançam-se numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc.” (*ibidem*). Este investimento realizado pelos professores poderá dirigir-se para a diversificação da gestão da aula, ou numa mudança predominantemente institucional (Loureiro, 1997). Huberman refere esta busca de desafios por parte do professor indicando que “durante esta fase, o professor busca novos estímulos, novas ideias, novos compromissos. Sente a necessidade de se comprometer com projetos de algum significado e envergadura; procura mobilizar esse sentimento, acabado de adquirir, de eficácia e competência”.

A necessidade de manter o entusiasmo pela profissão, não se deixando cair na rotina resulta então nesta busca por parte do professor de novos desafios e responsabilidades (Loureiro, 1997).

Gonçalves (2009) considera que, após uma etapa de estabilidade, os professores podem ter percursos divergentes, que leva alguns professores “a continuarem a investir, de forma empenhada e entusiástica, na carreira, procurando uma cada vez maior valorização profissional, enquanto

outras, pelo contrário, se alheiam, alegando cansaço e saturação, deixando-se, mesmo, cair na rotina” (p.26).

O questionamento corresponderia, segundo Huberman (1995), a uma fase em que as pessoas que a atravessam fazem uma visão retrospectiva da sua carreira, analisando o que foi feito e contrapondo os objetivos e ideais iniciais.

Surge nesta fase um levantamento de questões por parte dos docentes que a atravessam, sem que haja uma clara consciência do que é questionado. “Os sintomas de tal atitude podem ir desde uma ligeira sensação de rotina até uma crise existencial efetiva face à prossecução da carreira” (Huberman, 1995, p. 42).

d) Serenidade (distanciamento afetivo) / Conservadorismo

Para Huberman (1995), este período das suas vidas poderá ser considerado mais como um estado de “alma”, e não tanto uma fase distinta da progressão na carreira. Segundo o mesmo autor, os professores “evocam uma grande serenidade em situações de sala de aula (...) apresentam-se como menos sensíveis, ou menos vulneráveis, à avaliação dos outros, quer se trate do diretor, dos colegas ou dos alunos” (p. 44). Outros estudos empíricos (Lightfoot, 1985; Prick, 1986; Rempel e Bentley, 1970), referenciados por Huberman (1995) dão igualmente conta que, enquanto o nível de ambição diminui nesta fase, a confiança e a serenidade aumentam.

Também Gonçalves (2009) reconhece a existência de um período, que denomina de “Serenidade”, em que existe um distanciamento afetivo por parte dos docentes. Para o autor, existe uma maior capacidade de reflexão e ponderação, decorrentes da experiência que possuem, sendo que, “o sentimento dominante é, nesta altura, a satisfação pessoal por saber o que se está a fazer, na convicção de que se faz bem” (p. 26).

Na sua exposição da fase do conservadorismo, Huberman (1995) menciona investigações psicológicas clássicas em que à idade se associa um aumento de rigidez, prudência e uma maior resistência à inovação (Lowenham e tal., 1975; Ryff & Baltes, 1976; Riley et al., 1968; Neugarten & Datan, 1973). Loureiro (1997) indica que esta tendência pode refletir-se num maior queixume por parte dos professores, quer em relação à evolução negativa dos alunos, quer contra os colegas mais jovens, ou até no que diz respeito à educação em geral. Qualquer que seja o percurso anterior à fase de conservadorismo, este surge sempre numa fase mais avançada na carreira. A desconfiança

face a possíveis mudanças é nesta fase maior, estando os professores reticentes a qualquer tentativa de reforma ou inovação, acreditando que as mudanças raramente trazem algo de positivo.

e) Desinvestimento

Huberman (1995) refere que, ainda que não haja uma investigação específica sobre a existência de uma fase de desinvestimento no ensino, não há motivos que levem a crer que os professores, no final da sua carreira, atuem de forma diferente de elementos de outras profissões com condições semelhantes. Assim, “em fim de carreira, supõe-se que as pessoas desinvestem progressivamente, passam o testemunho aos jovens, preparam a retirada, etc.” (p. 46). Loureiro (1997, p. 125) expõe o final da carreira como um momento em que “é frequente uma libertação progressiva do investimento no trabalho e uma maior consagração do tempo a interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão”.

Para Gonçalves (2009), no final da carreira os percursos dos profissionais do ensino podem voltar a divergir. Enquanto alguns professores demonstram cansaço, saturação e uma espera impaciente pelo momento de aposentação, outros (embora em número menos significativo) parecem demonstrar um “reinvestimento” na profissão e uma vontade de continuar a aprender coisas novas.

Deve realçar-se que, embora a maioria da classe docente se reveja nas fases referidas, estas não se aplicam à sua totalidade, podendo os docentes por razões de ordem psicológica ou externa apresentar comportamentos divergentes dos mencionados.

Outras abordagens: o desenvolvimento profissional como processo sinuoso

A abordagem de Huberman tem subjacente uma conceção linear do processo de desenvolvimento profissional. Nas últimas décadas têm surgido novas abordagens que chamam a atenção para o seu carácter não linear. Huberman (1995) refere que, ainda que este processo pareça linear, para outros autores há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades, indicando Gonçalves (2009) que

sendo os percursos profissionais pessoalmente vivenciados e socialmente construídos, neles pesando, por vezes, de modo determinante, fatores de natureza aleatória, o desenvolvimento da carreira docente não deve ser tomado num sentido determinístico, dado até a sua possibilidade de alteração configuracional, designadamente em termos de limites temporais das etapas ou fases, sempre que a estrutura da carreira e/ou algumas das suas condicionantes se modificam (p. 26).

O desenvolvimento profissional é então apresentado como um processo contínuo, que envolve períodos de maior empenho e atitudes positivas e períodos que revelam uma postura menos ativa e entusiasta. Segundo Forte (2009), as atitudes, o empenho ou o modo como percebem as suas práticas educativas diferem de acordo com a fase em que os professores se encontram. De acordo com Hargreaves e Fullan (1992), citados por Gonçalves (2009), o desenvolvimento profissional do professor compreende não só as competências adquiridas com a sua formação, mas também a pessoa que é, com todas as suas crenças, vivências e o próprio contexto em que exerce a sua profissão. Esta visão ampla do desenvolvimento profissional reforça a ideia de que “todos os professores precisam de apoio, energia e capacidades para manter o seu comprometimento ao longo das suas carreiras, se quiserem enfrentar as imensas exigências emocionais, intelectuais e sociais” (Day, 2007, p. 60). Day (2001) refere ainda que o desenvolvimento profissional de professores é afetado por fatores como:

- Experiência (de qualidade) no trabalho.
- Histórias de vida.
- Fase da carreira em que se encontra.
- Contexto social e político.
- Cultura da escola.
- Liderança e apoio dos pares.
- Oportunidade de reflexão.
- Relevância da experiência face às necessidades.

Contrariamente ao conceito de ciclo de vida profissional apresentado por diversos autores como estanque e bem delimitado, Pais (2001), numa análise da sociedade atual, indica a modernidade recente como um terreno labiríntico que foge à planificação, uma vez que os percursos são descoincidentes com os itinerários propostos nos mapas de orientação.

Na sequência do estudo das trajetórias de vida, Pais (2001) considera ser privilegiada a linearidade, as linhas de vida, cursos ou rumos de vida que o autor crê serem postos em relevo nos métodos biográficos, histórias ou relatos de vida. A biografia, sendo um método que procura

essencialmente retrospectiva, valoriza a linearidade, dado organizar os acontecimentos relatados numa sequência, “na busca de uma história que só ganha sentido pelos factos que ela consegue enfileirar” (*idem*, p. 86).

O mesmo autor questiona ainda a necessidade de se adequarem os métodos utilizados, no sentido de se analisarem os acontecimentos que refletem alguma linearidade, mas também as descoincidências que de alguma forma tiveram influência na vida das pessoas em causa, afirmando que

perante indícios claros de que as vidas de muitos jovens não seguem trajetórias lineares, impõe-se pensarmos em métodos pós-lineares de aproximação à vida dos jovens. São tão importantes os alinhamentos de vida quanto os seus desalinhamentos; são tão relevantes as lienações de vida quanto as suas alienações, estas últimas bem mais difíceis de apreender (2001, p. 87).

Na opinião de Jesus (2000, p. 23), o aumento do grau de escolaridade, consequente da democratização do ensino, fomentou o aumento das expectativas profissionais, que “não conseguem ser, no entanto, concretizadas na realidade da competição e da instabilidade do mercado de trabalho atual, levando-as a procurar outras alternativas de realização que lhes permitam satisfazer as suas necessidades”. Para o autor, um jovem licenciado é confrontado com três cenários possíveis: “conseguir alcançar um emprego que tenha a ver com a sua formação académica, arranjar um outro emprego qualquer como forma de subsistência, ou adiar o ingresso no mercado de trabalho, continuando a investir na sua formação académica ou profissional” (Jesus, 2000, 24).

Diversos fatores, como a “crise económica”, elevadas taxas de desemprego, a incerteza dos jovens face ao seu futuro profissional, etc., têm afetado a motivação profissional dos trabalhadores em geral, sendo a motivação para a docência igualmente atingida pelos referidos fatores (Jesus, 2000). Mesquita (2011, p. 83), relativamente a essa opção, indica que as motivações dos professores podem estar associadas a questões intrínsecas, ou dependentes de fatores externos, visto que

a escolha da profissão docente joga, por um lado, com um conjunto de variáveis externas, tais como o meio social, a natureza socioeconómica e as condições de trabalho que conferem diferentes significados à profissão, por outro, a opção pela docência está condicionada por variáveis intrínsecas, de acordo com as disposições motivacionais para o exercício dessa mesma profissão.

A idade dos professores, o tempo de serviço, o suporte administrativo, entre outros, são fatores que, de uma forma interligada, para Brownell et al. (1995), condicionam as decisões dos

professores de educação especial relativamente à sua carreira, referindo, à semelhança de Mesquita (2011), que as decisões dos professores resultam de uma variedade de fatores pessoais e ambientais.

A insegurança face à colocação profissional e às elevadas taxas de desemprego que se têm vivido em Portugal nos últimos anos, nomeadamente no que diz respeito à classe docente, poderá contribuir de alguma forma na escolha dos professores pelo seguimento de uma carreira na educação especial. De acordo com o decreto-lei n.º 20 de 31 de janeiro de 2006, o concurso docente para a educação especial visa “o preenchimento de lugares de educação especial destinados a promover a existência de condições para a inclusão sócio-educativa de crianças e jovens com necessidades educativas especiais de caráter prolongado” (artigo 6.º), podendo, na ausência de profissionais com formação inicial qualificada, ser autorizada a oposição a concurso externo, a partir da qual se contratarão docentes detentores de habilitação própria para a docência que exercerão funções nos grupos carenciados ou em grupos onde não exista formação inicial qualificada (artigo 7.º). A legislação portuguesa prevê ainda, no que à educação especial diz respeito, a colocação em regime de destacamento, estando este grupo de docência numa primeira ordem de prioridades, seguido do destacamento por ausência de componente letiva, por condições específicas, ou por aproximação à residência familiar (decreto-lei n. 20/2006, artigo 38.º). De acordo com os artigos mencionados, um professor de ensino regular poderá, face a uma situação de desemprego ou pela necessidade de aproximação à residência, candidatar-se legalmente ao grupo de educação especial procurando um lugar no mercado de trabalho, ainda que não tenha sido essa a sua escolha inicial.

Se para Huberman (1995) a carreira dos professores se desenvolve de acordo com fases estanques e bem delimitadas, em que os professores revelam sentimentos de maior ou menor empenho e entusiasmo, para outros autores (Jesus, 2000, Pais, 2001), há, na sociedade atual, percursos de vida pouco lineares, dependentes de condições externas aos docentes e que os limitam nas suas escolhas, resultando no seguimento de trajetos distintos dos que haviam sido planeados. A entrada na carreira de educação especial poderá ser motivada por aspetos referentes à atual situação de insegurança profissional, em que as elevadas taxas de desemprego estimulam os docentes a optarem pelo seguimento de um percurso profissional nos quadros da educação especial.

Formação profissional docente

“...falar de formação de professores implica falar da forma como se encara o ensino e refletir sobre o que significa ser professor num determinado contexto.” (Flores, 2003, p. 127)

Nas últimas décadas a formação de professores tem sido encarada de uma forma muito técnica, dotando de saberes para a entrada na sala de aula os futuros professores, na formação inicial, e atualizando os conhecimentos dos professores, na formação contínua.

Após uma análise exaustiva de diferentes tendências e perspetivas face ao conceito de formação de professores, Carlos Marcelo Garcia apresenta-nos aquela que entende ser a definição de formação profissional:

A formação de professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (Garcia, 1999, p. 26).

Para uma efetiva mudança no seu desenvolvimento profissional, os docentes têm de adotar uma postura de reflexão sobre a prática, para que sejam eles próprios a construir o seu percurso profissional, de acordo com os seus interesses, numa efetiva procura da melhoria do ensino e das práticas na sala de aula. Só refletindo se pode desenvolver um processo formativo consistente, “tempo, comedido e cuidado são elementos que devem estar presentes em qualquer processo de desenvolvimento sustentado, como o são os processos de desenvolvimento profissional e organizacional” (Simão, Caetano & Freire, 2007, p. 65).

No que concerne à formação inicial, Flores (2003) considera que “constitui o primeiro passo de um longo e permanente processo formativo, ao longo de toda a carreira, que prepara apenas para a entrada na profissão.” (p. 139). Também Estrela (2002), citada por Mesquita (2011) entende a formação inicial como o “início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa” (p. 45), devendo esta formação, segundo Campos (2002, p. 18), proporcionar aos futuros docentes “a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequada ao exercício da função docente”.

Esta formação está prevista na Lei de Bases do Sistema Educativo, onde é referido que “os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores que conferem o grau de licenciatura, organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respetivo nível de educação e ensino.” (art. 31.º, decreto-lei n.º 46/86). Para Campos (2000), referenciado por Flores (2003) a legislação em vigor entende o professor como um profissional, pelo que, os programas de formação deverão ser capazes de “formar professores profissionais capazes de demonstrar uma atitude crítica, de contribuir para a inovação educacional e de refletir e investigar, de forma sistemática, a sua prática numa perspetiva de aprendizagem permanente” (p. 143).

Referindo-se à formação de profissionais docentes, Jesus (2000) apresenta dois modelos de formação: modelo normativo e modelo relacional. Segundo o autor,

ao contrário do modelo normativo que pretende que o formando se compare com um modelo de “bom professor” com o qual não se identifica, o modelo relacional enfatiza a importância da motivação, da autoconfiança e de cognições adequadas sobre si próprio e sobre a profissão docente. (Jesus, 2000, p. 317).

A formação docente, para o mesmo autor, deve ser mais um processo de “tornar-se”, que apenas a obtenção de métodos de ensino, devendo envolver os formandos no processo formativo, apelando à “participação ativa e dinâmica no delinear de estratégias de intervenção que possam permitir a resolução de problemas reais com que os professores se confrontam nas escolas” (Jesus, 2000, p. 318). O Quadro 2 seguinte sintetiza as principais diferenças entre os modelos normativo e relacional.

Quadro 2 - Diferenças entre modelos normativo e relacional (Jesus, 2000).

	Modelo Normativo	Modelo Relacional
Pressupostos	Há um modelo de “bom professor” idealizado e universal	Há várias formas de ser “bom professor” (especificidade situacional)
Objetivos gerais	Levar todos os formando a adquirir as características do “bom professor”	Ajudar cada formando a descobrir e potencializar as suas qualidades relacionais
Estratégias de formação inicial	Transmissão de “receitas pedagógicas” aos formandos	Antecipação e previsão de possíveis situações profissionais pelo formando
Estratégias de formação contínua	Reciclagem de “receitas pedagógicas”	Resolução de problemas reais em equipa
Implicações	Menor motivação dos formandos	Maior motivação dos formandos

O modelo relacional parte então do pressuposto de que os formandos devem trabalhar em equipa na descoberta de medidas de atuação face a situações problemáticas, procurando a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, contrariamente à ideia de um modelo normativo onde os futuros professores assistem com uma postura passiva às “receitas pedagógicas” que lhes são apresentadas (Jesus, 2000).

Diversos autores (Campos, 1995; Pacheco e Flores, 1999; Canário, 2001; Roldão, 2001; Estrela, Esteves e Rodrigues, 2002), mencionados por Flores (2003), salientam que, em Portugal, as práticas de formação de professores são marcadas pela “ausência de articulação entre escola e universidade e de uma visão integrada entre formação inicial e contínua” (p. 144). A autora, M.^a Assunção Flores, baseada em investigação realizada, diz ainda que “as universidades e as escolas permanecem dois mundos separados na preparação de futuros professores [e] nesta lógica, aos alunos futuros professores compete, por si próprios, integrar a teoria e a prática de ensino” (2003, p. 144). Ornstein (1985) e Spillane (1987), citados por Jesus (2000), defendem a participação de professores na formação inicial, a fim de facilitar o conhecimento da realidade profissional aos potenciais professores. Também Canário (2005) se refere à problemática da falta de articulação entre a formação inicial e a formação contínua, que, para o autor, não valoriza o formando enquanto profissional, dificultando a aplicação prática dos conhecimentos obtidos em contexto de formação:

uma das limitações principais dos sistemas de formação inicial (e de formação contínua tipo “reciclagem”) tem sido a sua exterioridade, relativamente aos contextos de trabalho, o que conduz a desvalorizar a experiência dos formandos, a ignorar que as competências profissionais são “emergentes” dos contextos de desempenho profissional e, portanto, criar dificuldades acrescidas aos processos de *transfert*, da formação para o trabalho (p. 128).

Já Esteve (1999), entende que a formação inicial deve ser um meio a partir do qual o potencial professor seja capaz de identificar o seu estilo de ensino, percecionando problemas que possam ocorrer na sala de aula e analisando possíveis soluções para os mesmos.

Jesus (2000, p. 323) conclui então que “a formação inicial pode colocar o potencial professor perante uma situação de antecipação do seu futuro profissional, permitindo a aquisição de crenças mais adequadas, e pode proporcionar conhecimentos (...), de forma a possibilitar uma prática fundamentada teoricamente”.

De um modo geral, os profissionais das mais diversas áreas sentem a necessidade de uma aprendizagem permanente e de uma renovação constante das suas práticas, tendo sido essa

necessidade promotora do crescimento exponencial “da formação dirigida aos mais diversos grupos profissionais” (Sarmiento, Marques & Ferreira, 2009, p. 29). A formação contínua de professores funciona, de acordo com a legislação em vigor, como um complemento e atualização da formação inicial, numa lógica de educação permanente (art. 30.º do decreto-lei n.º 46/86 de 14 de outubro) e é, para Ferreira (1994, p. 73), “um importante instrumento para a construção e consolidação do saber e da ética profissional, baseada na responsabilização primeira para com os alunos, as famílias e as comunidades locais”.

A reforma do sistema educativo, iniciada com a publicação da Lei de Bases em 1986, veio trazer maior destaque à problemática da formação contínua de professores e levou ao aparecimento de novas entidades formadoras (Ferreira, 2009). Referindo-se à formação contínua como um direito dos docentes, a Lei de Bases do Sistema Educativo declara que esta deve ser “diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira” (art. 35.º, decreto-lei n.º 46/86).

A formação de professores deve garantir que os professores possuam adequada competência profissional e entende-se que seja a universidade a apoiá-los no terreno sendo, de acordo com o art. 35.º do decreto-lei n.º 46/86 “a formação contínua assegurada predominantemente pelas respetivas instituições de formação inicial, em estreita cooperação com os estabelecimentos onde os educadores e professores trabalham”. Para Estrela, Eliseu, Amaral, Carvalho e Pereira. (2005), a formação contínua de professores deverá instigar a reflexão e investigação por parte dos docentes, numa perspetiva de “reforma” de conhecimentos e práticas, consistindo a formação

numa atividade investigadora e reflexiva, que lhes permita superar as lacunas científicas, que os ajude a otimizar a planificação do trabalho, que lhes desperte e incentive a vontade de conhecer e aplicar a diversidade de estratégias, que lhes cultive a constante renovação dos recursos, em suma, que lhes proporcione uma formação continuada (p. 138).

Também Marcelo (2009) entende a formação contínua como um meio de integração de múltiplas dimensões, num processo de mudança que leva ao crescimento pessoal e profissional do professor e ao desenvolvimento das organizações em que exerce a sua profissão. A formação contínua assegura então a articulação entre o desenvolvimento de um percurso pessoal e

profissional, sendo entendida por Oliveira-Formosinho (2009) como um instrumento real de desenvolvimento profissional dos professores.

Para Day (2001) “a formação contínua é “concebida para “encaixar” nas necessidades dos professores em relação ao grau de experiência, à etapa de desenvolvimento da sua carreira, às exigências do sistema e às necessidades do ciclo de aprendizagem ou do próprio sistema” (p. 204).

Os professores não devem ser encarados como destinatários únicos da formação contínua, mas também as escolas em que lecionam, sendo a escola o local onde os docentes trabalham, mas também o local onde podem formar-se (Silva, 2003). Ferreira (2009) é defensor de “uma perspetiva de formação em contexto, em que as práticas formativas se articulam com as situações de trabalho e os quotidianos profissionais, organizacionais e comunitários das escolas” (p. 329).

Silva (2003), entende que a formação deve ser “encarada numa perspetiva crítico-reflexiva, criativa e livre” (p. 111), ainda que, “do ponto de vista organizacional [haja] vários constrangimentos que decorrem da ligação da formação contínua à progressão na carreira e do sistema obrigatório e industrializado que essa ligação gerou” (Formosinho, Ferreira e Silva, 1999, p. 18), indicando estes autores que,

ao acentuarem cada vez mais a especialização e a tecnicização, [as] conceções tecnocráticas têm claras implicações pedagógicas na formação, na medida em que os proessores tendem a ser encarados como formandos-alunos e não como adultos e profissionais sujeitos e autores da sua própria formação. Estabelecendo, por um lado, a separação a separação entre funções de conceção e de execução e, por outro lado, a separação entre espaços e tempos de formação e espaços e tempo de trabalho não propiciam a autoformação e a aprendizagem coletiva entre pares em modalidades de interformação e ecoformação (Formosinho, Ferreira e Silva, 1999, p. 19)

Também Magalhães (2005) aponta fatores que poderão deformar os objetivos da formação contínua, considerando que esta, “desenvolvida numa lógica de transmissão e aquisição de conhecimentos, dificulta a aproximação entre espaços de formação e espaços de trabalho, apontando para a dicotomização entre dois tempos e espaços distintos” (p. 76). Canário (1999) afirma ainda que se torna difícil “estabelecer uma dissociação entre as qualificações individuais e as capacidades coletivas de ação e de mudança, [sendo que] estas realidades novas apelam à procura de modalidades e dispositivos de formação que tornem possível a aproximação (e até a coincidência) entre situações de trabalho e as situações de formação” (p. 43).

A formação na área da Educação Especial

Também ao nível da educação especial, para que todos possamos ser capazes de responder às necessidades de todas as crianças, é necessário que se criem condições, assumindo a formação dos professores uma importância extrema. O aluno não deve ser visto unicamente como aluno. Ele não se encerra na escola. Cada aluno tem necessidades diversas: académicas, sociais, físicas, emocionais, etc., devendo ser respeitados três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, socioemocional e pessoal (Correia, 2008). A nossa esfera de intervenção, enquanto professores, não se resume à sala de aula devendo ser envidados esforços no sentido de desenvolver as capacidades máximas da criança com NEE respondendo às suas necessidades particulares.

Os docentes, “sem a formação necessária para responder às necessidades dos alunos com NEE, e não tendo muitas vezes conhecimento da natureza da sua problemática e das implicações que estas têm no processo educativo não podem prestar o apoio adequado” (Correia & Cabral, 1999, p 20), sendo os próprios docentes a indicar “necessitar de uma formação mais sistematizada e intensiva, tanto em termos de formação inicial como contínua ou em serviço” (Correia & Martins, 2000, p. 26).

Numa análise crítica às práticas pedagógicas atuais, Freitas (2006, p. 168) afirma que a formação dos docentes muito pouco tem contribuído para a educação de alunos com NEE, questionando:

- Como um currículo, num curso de licenciatura, pode contribuir para responder à necessidade de formação do professor para a educação inclusiva?
- Qual a importância ocupada pela educação inclusiva nos programas de formação de professores?
- Em que medida a educação inclusiva, com seus desafios e possibilidades, está presente nos conteúdos dos cursos de formação?

Para a autora, o aluno que inicia a sua formação para a docência tem já uma ideia preconcebida de aluno, idealizando-o “sem se dar conta de que trabalhar com a diversidade é algo intrínseco à natureza da atuação docente e de que não faz sentido pensá-la como uma condição excepcional”, aspeto que os cursos de formação inicial não trabalham, “acabando por reforçar os estereótipos ao tomar como referência um “aluno-padrão” idealizado” (Freitas, 2006, p. 170).

Ainda no que à formação em educação especial diz respeito, Correia (2008) alerta para a necessidade de se “reconsiderar a *formação inicial*, através da análise dos planos de estudo das licenciaturas em educação, comparando os seus conteúdos com as competências profissionais exigidas pela escola de hoje, onde se pretende que os alunos com NEE recebam uma educação apropriada às suas necessidades” (p. 53).

Correia (2008) refere ainda que a revogação do Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de outubro, onde estava definido que “os cursos regulares de formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário devem incluir preparação inicial no campo da educação especial” teve como resultado o facto de a maioria das instituições de ensino superior não incluir no seu plano de estudos unidades curriculares referentes à educação especial.

O desenvolvimento de competências para o exercício de funções na educação especial, para Rodrigues (2006, p. 307) “ainda que possa ter uma fase de sensibilização na formação inicial, só poderá ser plenamente assumido ao longo de uma prática em serviço – isso também porque em educação especial o comprometimento com a educação de todos os alunos é de toda a escola.” A qualidade da educação passará pela melhoria do desempenho docente, com a introdução nas escolas dos conhecimentos resultantes da investigação científica, assim como com aplicações práticas adequadas (Correia, 2008). A preparação de profissionais para o desempenho de novas funções e responsabilidades exige então, de acordo com Correia (2008) “a implementação de um modelo de formação em contexto, consistente, planificado e selecionado de acordo com a filosofia comum definida pela e para a escola” (p. 53). Para o mesmo autor, a formação deverá ser pensada e planeada atendendo às necessidades dos profissionais e deverá ocorrer, sendo possível, no local onde o professor exerce a sua profissão, “através de cursos de curta duração, jornadas de trabalho, mesas-redondas, ciclos de conferências, colóquios, simpósios e seminários” (2008, p. 53).

A formação não deve passar unicamente pelos professores, sendo importante que todos os agentes educativos da zona de influência da escola fiquem aptos a responder às necessidades dos alunos. Correia (2010) salienta a importância da formação afirmando que os elementos do contexto educativo devem possuir formação adequada, de modo a atenderem devidamente os alunos com NEE:

pelo menos, os educadores, os professores e os assistentes/auxiliares de ação educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que os seus alunos apresentam, que tipo de estratégias devem ser consideradas para lhes dar resposta e que papéis devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos. (p. 36)

Para Correia (2008, p. 53) “preparar convenientemente os profissionais para estas novas funções e responsabilidades exige a implementação de um modelo de formação em contexto, consistente, planificado e seleccionado de acordo com a filosofia comum definida pela e para a escola”.

A formação dos professores, a fim de que tenha um impacto significativo na reflexão e prática dos docentes, deve estar estreitamente relacionada com o aperfeiçoamento da escola, implicando “a formação do pessoal enquanto equipa, não esquecendo, simultaneamente, a aprendizagem de cada indivíduo em particular” (Ainscow, 1995, p. 13). A concretização das ideias adquiridas em seminário no local de trabalho não é possível pela simples participação, exigindo, segundo Ainscow, um apoio em serviço, “a colaboração entre colegas e condições que apoiem a experimentação (...) implica que exista tempo para que os professores possam encontrar-se e entretajudar-se, em equipas e em parcerias, de modo a que possam explorar e desenvolver aspetos da sua prática” (Ainscow, 1995, p. 13).

A falta de formação pode, segundo Morgado (2010), levar ao desenvolvimento de um trabalho pouco colaborativo, referindo o autor que “o facto de muitos professores de apoio educativo não possuírem formação especializada coloca obstáculos à eficaz colaboração” (p. 82) indicando a insegurança causada pela fragilidade das competências profissionais como causa que poderá trazer inibição e baixa expectativa aos professores do ensino regular.

A baixa formação por parte dos docentes leva a que se caminhe no sentido oposto ao referenciado como importante para o desenvolvimento de um modelo inclusivo – a colaboração, fator que me faz questionar a importância das culturas docentes no desenvolvimento profissional de professores, particularmente na área de educação especial.

Culturas docentes

No que se refere às diferentes culturas profissionais, Sainsaulieu (1997) apresenta-nos o que, na sua perspectiva, são os quatro modos de identidade no trabalho: cultura de fusão, negociação, de afinidades ou cultura de retirada.

Para o autor, a cultura de fusão é caracterizada pelas relações intensamente afetivas que se desenvolvem entre os profissionais, onde o efeito de grupo protege os intervenientes das

divergências e clivagens profissionais, não havendo debate de ideias. Sainsaulieu (1997) considera ainda que “a relação com o chefe ou com o líder é indispensável para orientar o grupo, e para de algum modo absorver a maior parte dos combates de ideias. Prevalecem os valores da massa, da unidade, da camaradagem.” (p. 220). Loureiro (2001) acrescenta que a atitude perante a organização varia entre situações de integração e de forte oposição, havendo conseqüentemente períodos de passividade e momentos de explosão reivindicativa.

Uma segunda identidade apresentada por Sainsaulieu (1997) – cultura de negociação – tem como características a aceitação das diferenças e valorização da vida coletiva e democrática, em que os debates produtivos entre maioria e minoria assumem grande importância, havendo clara recusa de uma autoridade imposta ou escolha de líderes. É referida por Ferreira (1994) como uma cultura em que “os valores predominantes são a autonomia, a solidariedade, através dos quais se valoriza a dimensão individual e coletiva da profissão” (p. 66).

A cultura das afinidades é apresentada por relações interpessoais pouco numerosas, mas intensas, no plano afetivo e cognitivo, em que o coletivo é entendido como um entrave à promoção individual e o líder é rejeitado por invocar excessivamente o grupo (Sainsaulieu, 1997). Loureiro (2001, p. 90) refere a cultura das afinidades, que designa por cultura afinitária, como tendo relações interpessoais de conteúdo predominantemente cognitivo, com amizades baseadas na ajuda e no apoio recíproco e com um grau de profissionalismo elevado.

Por fim, Sainsaulieu (1997, p. 221) apresenta a cultura de retirada como “uma muito fraca entrada no jogo das relações interpessoais e coletivas com os pares”. Para o autor, criam-se poucas amizades no grupo de trabalho, sendo as relações estabelecidas superficiais e o líder recusado, havendo um distanciamento. Para Ferreira (1994, p. 65) esta cultura é caracterizada pelo separatismo e isolacionismo e as relações entre os profissionais são superficiais e pouco afetivas. Sainsaulieu refere ainda que na cultura de retirada “o trabalho não é um valor numa tal estrutura de relações, é visto sobretudo como uma necessidade económica ou como o meio de realizar um projeto exterior implicando outras relações e outras criações” (1997, p. 222).

Estes modelos, embora pareçam representar os principais tipos de identidade coletiva, não impedem a combinação e variação de elementos que caracterizam as culturas referidas. Para Loureiro (2001)

é assim que têm sido referenciados modelos culturais de individualismo (combinação de elementos das culturas defensiva e de fusão); de compromisso (combinação de elementos das culturas de fusão e negociação); de integração (variante da cultura de fusão com referência identitária

predominante à organização) e de estratégia (combinação de elementos das culturas de afinidades e de negociação). (p. 91)

Teixeira (1995, p. 78 e 79) entende a cultura organizacional escolar “como um sistema partilhado de representações, valores, crenças e modos de atuar que configuram, constroem e reconstroem a escola”, o que coincide com a perspetiva de Whitaker (2000) de que o que caracteriza a cultura escolar são aspetos intrínsecos ao indivíduo e os comportamentos e interações exteriores. Com base nos estudos de Nias et al. (1988), o autor identifica fatores que a caracterizam: crenças e valores; compreensões, atitudes, significados e normas; símbolos, rituais e cerimónias; comportamentos, estilos e posições preferenciais.

Reforçando esta ideia, Hargreaves (1998, p. 289) considera que “a perspetiva cultural encara as práticas existentes como sendo fortemente determinadas pelas crenças, práticas e relações de trabalho entre os professores e os alunos, as quais constituem a cultura da escola e as tradições do sistema”. Acrescenta, ainda, que “as reformas estruturais são consideradas pequenas (...) quando comparadas com o poder da cultura existente” (idem, p. 289).

A cultura escolar não deve, portanto, ser entendida como sendo estática e singular, nem revestir-se de uma conceção meramente abstrata e indefinida, sem um significado visível no conjunto das práticas dos que nela estão envolvidos. Também Morgado (2005, p. 75) salienta a importância dos professores, afirmando que “pese o facto de surgir como expressão de um conjunto de fatores intrínsecos e extrínsecos à própria escola, a cultura escolar traduz, principalmente, a cultura dos docentes que aí exercem funções”.

A cultura escolar não é estática nem homogénea. No entanto, o uso de expressões como “classe docente” ou “corpo docente” tende, segundo Formosinho e Ferreira (2009), a encarar os professores como um grupo homogéneo de profissionais, o que na realidade não se verifica. Para estes autores, a individualidade de cada professor, as interações entre elementos de diferentes grupos, entre outros, são fatores demonstrativos da heterogeneidade desta classe profissional. Também Morgado (2005) se refere à classe docente como um coletivo bastante heterogéneo, dada a existência de formações de base, origens, idades, histórias de vida e interesses muito distintos, ainda que considere a existência de “um conjunto de traços comuns que lhe conferem um caráter muito próprio” (p. 73).

Lima (2002) refere que o estudo das culturas docentes não é uma tarefa fácil, dada a complexidade da identificação de valores, normas e padrões de comportamentos dos atores nela implicados. O autor considera ainda que as disposições pessoais dos docentes têm resultados

implícitos nas ações e interações dos mesmos, “parecendo resultar de idiosincrasias e de humores pessoais e não tanto de processos de cariz coletivo” (p. 20).

Para Sarmiento (1994, p. 66) “os professores, enquanto grupo ocupacional, produzem (e produzem-se em) uma ou várias culturas docentes, a qual ou quais são constituídas não apenas pelo(s) saber(es) profissional(ais), mas também por normas, valores, crenças e artefactos”.

De acordo com o autor, o grupo profissional a que pertencem os professores é bastante heterogéneo, atendendo às suas origens sociais, aos distintos níveis de ensino, disciplinas ou escolas e à diversidade de correntes ou teorias pedagógicas pelos quais se regem, pelo que, se poderá revelar de difícil assunção discriminar padrões comuns de cultura. No entanto, salienta que “a “cultura docente” é tudo o que resta e é posto em comum, após se ter esquecido tudo aquilo que diferencia” (idem, p. 68).

Assim, a cultura docente é constituída no universo profissional destes atores, sendo determinada por um conjunto de fatores e constrangimentos, como o isolamento perante os pares; a dimensão das turmas; a estrutura temporal; bem como outros fatores organizacionais da escola, que englobam “a existência potencial de conflitos entre valores funcionais e ideais educativos ou profissionais” (idem, p. 66 e 67).

É, pois, pertinente, abordar as características que identificam diferentes tipos de cultura docente, numa tentativa de exploração das suas possibilidades e constrangimentos. Basear-me-ei essencialmente nos autores Fullan e Hargreaves, que definem como culturas docentes o individualismo, a colegialidade artificial e a colaboração.

Individualismo

“O estado de isolamento profissional, de trabalho solitário, longe dos colegas, é o estado mais comum para um professor e não tem natureza colegial” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 72)

A forma de cultura docente habitualmente designada por individualismo é, segundo estudos realizados, a mais presente nas escolas (Lortie, 1975; Hargreaves, 1992; Thurler, 1994; Gomes, 1993, referenciados por Loureiro, 2001). Os motivos pelos quais o individualismo continua ainda a ser a cultura docente dominante, estão relacionados com diversos aspetos que se prendem, não só com o modo como os professores encaram a sua “atuação” na escola e com as relações

interpessoais que aí desenvolvem, mas também, com a própria organização escolar que encontram nos locais onde desempenham funções.

Para Flinders (1988); Little (1990); McTaggart (1989), citados por Fullan e Hargreaves (2001, p. 76) os diagnósticos efetuados sobre o individualismo que culpabilizam unicamente os docentes, são demasiado simplistas. Estes últimos autores consideram que embora o isolamento profissional possa ser revelador de algum problema por parte dos professores, há “aspectos específicos do trabalho dos professores que tornam o individualismo perfeitamente compreensível”.

A escola, enquanto organização, pode condicionar o modo como os docentes desenvolvem o seu trabalho. Segundo Hargreaves (1998, p. 192), “o individualismo é encarado como uma consequência de condições e constrangimentos organizacionais complexos”, estando “a cultura do ensino situada, de um modo realista, nos contextos de trabalho”.

Para Morgado (2005), o isolamento profissional “tem sido favorecido quer pela arquitetura das escolas – salas de aula individuais, ausência de espaços letivos abertos e polivalentes –, quer pela própria organização curricular – especificamente a disciplinarização do conhecimento” (p. 83). Perspetivando o problema de um modo simplista, pode afirmar-se ser a arquitetura da escola – as salas separadas e uma configuração de organização do edifício propício ao desenvolvimento de um trabalho não colaborativo – a causa única de uma cultura individualista. Neste padrão tradicional individualista o professor resume o seu trabalho ao espaço da sala de aula, limitado pela referida arquitetura do edifício. Nestes casos, o desempenho docente torna-se visível unicamente para alunos e respetivos pais, não sendo alargado à restante comunidade – escolar e local.

Contudo, não só as barreiras arquitetónicas impedem uma colaboração mais ativa entre docentes, sendo Flinders (1988) defensor de que “o isolamento é uma estratégia adaptativa porque protege o tempo e a energia que são requeridos para satisfazer exigências imediatas ligadas à instrução” (Hargreaves, 1998, p. 191). Segundo este autor, os constrangimentos implícitos ao funcionamento da maioria das escolas, como o são a existência de turmas com um elevado número de alunos ou a exigência associada a momentos de avaliação, entre outros, faz com que os docentes se adaptem às condições dos ambientes de trabalho refugiando-se no isolamento profissional.

Quando o individualismo é abordado, enquanto forma de cultura causada pelo próprio corpo docente da escola, é frequente referir-se como sua causa básica a insegurança que os professores sentem aquando do trabalho cooperativo. Segundo Lortie (1975) citado em Loureiro (2001) o individualismo traduz-se em diferentes atitudes por parte dos professores, como, por

exemplo, o evitar de discussões de forma a protegerem-se de compromissos que afetem a tranquilidade e a abordagem de questões relativas às suas práticas educativas. Desta forma defendem-se de possíveis julgamentos ou influências por parte dos colegas, evitando o que possa colocá-los em evidência perante os outros.

Hickcox (1988), citado por Fullan e Hargreaves (2011) considera que este isolamento impossibilita a obtenção de um feedback significativo sobre as suas práticas, muito embora recebam feedback superficial e esporádico decorrente das avaliações formais e periódicas, não sendo este, contudo, conducente a uma melhoria no desempenho. Por outro lado, o receio de uma avaliação negativa, de um sentimento de frustração face às apreciações menos positivas de desempenho pessoal, impede que os professores individualistas, isolados e sem partilha de conhecimentos, atitudes, práticas, etc. recebam críticas positivas, encorajadoras relativamente ao mérito que possuem pela competência que apresentam. “Embora purgue a sala de aula de atribuições de culpa e de críticas, também estanca fontes potenciais de elogio e de apoio”, (Hargreaves, 1998, p. 187).

De acordo com as palavras de Hargreaves (1982) “autonomia é a palavra delicada utilizada para mascarar a apreensão dos professores relativamente à sua avaliação e para servir de justificação à exclusão de observadores” (in Hargreaves, 1998, p. 188). O autor indica ainda que a defesa da autonomia esconde apenas a inquietação que os docentes sentem face a uma possível crítica e à avaliação que essa acarreta. De facto, sendo uma profissão em que não há um controlo com chefia, em que a hierarquia se encontra difusa e não existe avaliação ou supervisão pedagógica, o professor pode isolar-se no seu espaço evitando assim apreciações desagradáveis.

Também revelador de alguma insegurança por parte dos professores, Fullan e Hargreaves (2001) apresentam a incapacidade que estes têm para expressar as suas próprias dificuldades/necessidades, como um fator associado ao individualismo e não facilitador da abertura a uma cultura de cooperação. É ao professor que cabe a tarefa de ajudar o aluno na sala de aula, dar-lhe o apoio de que ele necessite, estando assim o professor habituado a proporcionar ajuda e não a recebê-la. A maior cooperação entre professores implica que estes aprendam a gerir estas situações e a compreender que o funcionamento de uma escola não se resume ao trabalho com as crianças.

Seguindo ainda as ideias destes autores, pode afirmar-se serem, também, as expectativas excessivamente elevadas dos docentes face ao seu próprio desempenho, as responsáveis por uma prática maioritariamente individualista nas escolas. Os professores utilizam então todo o seu tempo

na procura da satisfação das necessidades da turma, não conseguindo dispensar tempo e energia para colaborar. Para além disso, quando os professores possuem ambições elevadas, e que, do seu ponto de vista, poderão não conseguir cumprir, a perspectiva da não satisfação das expectativas dos colegas faz com o que o professor se isole para que desta forma evite o julgamento e a crítica destrutiva.

Na perspectiva de Fullan e Hargreaves (2001) é necessário que a distinção dos termos individualismo e individualidade esteja bem clara. É o individualismo enquanto padrão de trabalho “solitário” que se pretende excluir e não a individualidade de cada docente visto ser a individualidade, com os desacordos e as construções criativas dela decorrentes, que proporciona uma aprendizagem capaz de trazer ao ensino uma renovação. Seguindo esta ideia, Morgado (2005) indica que a eliminação do individualismo pode levar ao enfraquecimento da individualidade, assim como da competência e eficácia que a caracterizam, considerando que “em vez de o eliminar, será mais profícuo evitar as limitações profissionais a que esse individualismo possa conduzir” (p. 84).

É preciso atender ao número de professores que pratica um individualismo na escola onde exercem funções e se estes desejam que essa forma de cultura seja temporária ou modelo a seguir durante todo o tempo letivo. Segundo Hargreaves a escola deve ser capaz de valorizar a individualidade de cada professor, sendo que

um sistema que não é capaz de tolerar indivíduos excêntricos, interessantes e entusiastas, que não consegue acomodar professores fortes e imaginativos, que trabalham melhor a sós do que em conjunto com outros; um sistema que chama prima donas aos individualistas e faz da virtude criativa um vício não conformista ... é desprovido de flexibilidade e carente de espírito. Trata-se de um sistema que, na sua busca da norma colegial, está preparado para punir a excelência. (1998, p. 205)

Para este autor a presença de professores fortes e criativos é potenciador de uma cultura de dinamismo que poderá melhorar o funcionamento do ensino. Cabe então ao sistema, à administração das escolas, mostrar-se capaz de lidar com a variedade de personalidades existente nas mesmas e com as implicações que isso traz ao funcionamento global de um sistema escolar. “As culturas dinâmicas dos professores deveriam ser capazes de evitar as limitações profissionais do individualismo, abraçando simultaneamente o potencial criativo da individualidade no ensino” (Hargreaves, 1998, p. 205-206).

Colegialidade artificial

“Muitas formas de colegialidade são superficiais, parciais e, até, contraproducentes.” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 109)

Há muitas vezes uma idealização de virtude associada a conceitos como colaboração ou colegialidade. Segundo Rosenholtz, citado por Fullan e Hargreaves (2001, p. 83) “assume-se que o melhoramento do ensino é uma empresa coletiva, mais do que individual, e que a análise, a avaliação e a experimentação em concertação com os colegas são condições do aperfeiçoamento dos professores”, sendo que, é adotando uma postura colaborativa que os docentes conseguem alcançar um sentimento de confiança, que não conseguiriam em situações de isolamento.

No entanto, o conceito de colegialidade assume, dependendo do contexto, diferentes realidades. Há, por exemplo, em diversas escolas, a ideia de que a existência de bom ambiente entre professores é fator crucial para a colaboração, sendo esta noção extremamente simplista, uma vez que, para que haja eficácia com a prática de um tipo de colaboração é necessário muito mais que isso (Fullan & Hargreaves, 2001). Rosenholtz afirmou que o contentamento não poderá ser confundido com excelência, visto que, nos espaços onde os professores interagem, as conversas raras vezes incidem sobre assuntos de caráter profissional, não havendo discussões capazes de promover a melhoria do sistema.

Relativamente aos diferentes “modelos” de cultura apresentados por diversos autores, parece haver um consenso quando se refere a existência de uma colegialidade que é, de facto, genuína, da qual resulta uma verdadeira colaboração, e uma colegialidade que poderá ser denominada por imposta, forçada ou artificial, uma vez que não constitui uma cultura realmente integrante, que parte da vontade dos professores. Para Whitaker (1999) as diferentes culturas existentes nas escolas podem ser divididas em três grupos – cultura de separação (individualismo); culturas de ligação (balcanização, colaboração confortável e união forçada) e ainda a cultura que considera de integração (cultura totalmente cooperante). Neste ponto do trabalho centrar-me-ei nas culturas a que o autor denomina “de ligação”, mais especificamente na balcanização e na união forçada, mais comumente designada por colegialidade imposta/artificial.

Numa cultura balcanizada, segundo Loureiro (2001, p. 94) “dá-se importância e prioridade à ligação de cada um a um grupo de colegas com os quais se trabalha mais estreitamente, se passa mais tempo e se sente mais próximo.”. No entanto, Hargreaves (1998) considera que a

balcanização não se resume a uma associação entre colegas em pequenos grupos, apresentando consequências negativas na aprendizagem para alunos e professores. Também Whitaker (1999) define a balcanização como sendo caracterizada por um conjunto de grupos isolados e concorrenciais, que refletem diferentes concepções sobre a aprendizagem e que provocam uma deficiente progressão e continuidade na aprendizagem.

Hargreaves (1998) refere serem quatro as qualidades apresentadas em professores representativos de uma cultura balcanizada: permeabilidade baixa; permanência elevada; identificação pessoal e compleição política. A baixa permeabilidade é representativa das fortes características que unem os membros dos grupos entre si, sendo a aprendizagem efetuada no seio do grupo, fazendo com que diferentes grupos possuam pensamentos e crenças distintas e fomentando conseqüentemente a crescente delimitação de fronteiras entre esses mesmos grupos.

Hargreaves (1998) afirma que os professores, uma vez constituintes de um grupo, tendem a permanecer nele ao longo do tempo, deixando de se sentir como professores em geral mas como elementos específicos desse grupo.

O ingresso de um docente num grupo faz com que este sofra alterações particulares na construção da sua identidade, adequando-se progressivamente às tradições do seu grupo de pertença, provocando um distanciamento relativamente a outros grupos cujas características não se assemelhem ao seu. “A identificação singular com determinados subgrupos enfraquece a capacidade de empatia e a colaboração com os outros” (Hargreaves, 1998, p. 242).

Por fim, a compleição política diz-nos que as subculturas apresentadas nos grupos implicam também o conjunto de interesses próprios dos docentes. O relacionamento entre professores de uma escola poderá incluir, manifestamente ou não, ligações de poder ou interesses pessoais, afirmando Hargreaves que “as dinâmicas de poder e de interesse próprio (sejam elas manifestas ou latentes) existentes no seio destas culturas determinam de modo importante a maneira como os docentes se comportam enquanto comunidade” (1998, p. 242).

Apresento, como fim deste ponto, a forma de cultura habitualmente designada por “colegialidade artificial”. Nesta, a colaboração existente entre docentes de uma determinada escola diz-se ser pouco autêntica, uma vez que não parte do impulso de cada docente mas sim de uma administração determinada em adotar estratégias de planeamento e controlo para criar colegialidade (Hargreaves, 1998). Morgado alerta para a existência de um tipo de colegialidade imposta pela administração, que não parte da vontade e necessidade dos docentes:

Contrariamente a uma colaboração espontânea e voluntária, sentida como uma necessidade dos professores, isenta de controlo externo, a colegialidade que existe nas escolas resulta, basicamente, de uma imposição administrativa que procura implementar projetos de reforma numa lógica de top-down com o propósito de obter resultados previamente fixados como objetivos desejáveis. (Morgado, 2005, p. 87)

O funcionamento de uma cultura colaborativa não apresenta resultados a curto prazo, e estes têm consequências imprevisíveis, pelo que, para administradores que pretendam uma implementação segura e imediata poderá ser frustrante. Segundo Hargreaves (1989), poderá ser esta imprevisibilidade nos resultados associados a uma cultura totalmente cooperante que leva a administração a optar por um maior controlo e regulação, sendo estas “abordagens mais controladas à colaboração” chamadas de colegialidade artificial (Fullan e Hargreaves, 2001).

Uma união forçada (colegialidade artificial) funciona, para Whitaker (1999) como uma fase prévia à definição de culturas totalmente cooperantes, caracterizada por um conjunto de procedimentos burocráticos, formais e específicos que promovem o aumento de métodos de trabalho conjunto. Para Fullan e Hargreaves (2001), esquemas de mentoria, treino pelos pares, reuniões de programas formais, planificação conjunta em salas reservadas para o efeito, entre outras iniciativas, “constitui um artificialismo administrativo concebido para concretizar a colegialidade nas escolas em que esta tem estado ausente” (p. 103).

Para estes autores, a forma e o tempo associados à colegialidade artificial determina se esta tem implicações positivas ou negativas. Quando usada como preparação para a implementação de uma cultura colaborativa mais duradoura entre docentes é considerada positiva, mas, por outro lado, “nas suas piores formas, esta colegialidade pode ser reduzida a um substituto administrativo rápido e escorregadio das culturas colaborativas dos professores” (Fullan e Hargreaves, 2001, p. 104).

Hargreaves (1998) enumera um conjunto de aspetos da colegialidade artificial que considera serem negativos como, por exemplo, o facto de ser regulada administrativamente, não evoluindo espontaneamente por iniciativa de docentes e tornando-se compulsiva, uma vez que o trabalho conjunto não é mais que uma obrigação e não permite a individualidade dos docentes. Também o facto de esta colegialidade ser “fixa” no tempo e no espaço é visto pelo autor como negativo. Esta definição de locais e tempos próprios para o trabalho conjunto parte de uma decisão administrativa, pelo que, não é uma decisão genuína dos professores. Por fim, o autor afirma que a colegialidade artificial constitui uma simulação administrativa segura da colaboração. Considera que esta “substitui as formas espontâneas, imprevisíveis e difíceis de controlar da colaboração que é

gerada pelos professores, por formas de colaboração que são, pelo contrário, controladas, contidas e inventadas pelos administradores (idem, p. 220)

Fullan e Hargreaves (2001) referem que a colegialidade artificial não pode representar um substituto para estas culturas (colaborativas), visto que o desenvolvimento destas exige tempo, paciência e competência, indicando Morgado (2005) que “é preciso não deixar de ter em conta que o seu desenvolvimento é um processo complexo e moroso” (p. 104). Conclui-se então que formas de culturas colaborativas não são conseguidas num curto período de tempo, sem esforço, nem sem que o desenvolvimento individual dos professores seja igualmente forte, considerando estes autores que o profissionalismo em interação, construído a partir dos próprios professores, funciona como uma fonte constante de ideias e apoios.

Colaboração

Numa lógica de reestruturação das relações de poder nas escolas, e de acordo com Hargreaves, “as vidas profissionais dos professores [deveriam estar] organizadas, não em torno de princípios de hierarquia e de isolamento, mas antes em princípios de colaboração” (1998, p. 277). Segundo o autor, este conceito de colaboração surge “enquanto princípio articulador e integrador da ação, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação” e, ainda, “como resposta produtiva a um mundo no qual os problemas são previsíveis, as soluções são pouco claras e as exigências e expectativas se intensificam” (*ibidem*).

Whitaker (1999, p. 116) destaca, igualmente, uma cultura de integração totalmente cooperante que permita que “o pessoal revele um empenhamento forte e comum, responsabilidade coletiva e uma sensação especial de orgulho na instituição”, em que “a avaliação dos valores e objetivos é um processo contínuo” e em que é incentivada uma gestão participada nos aspetos mais significativos dos processos de planeamento e tomada de decisões.

Apesar de igualmente salientar os aspetos deste tipo de cultura docente que perspetivam a mudança educativa, Hargreaves (1998, p. 278 e 279), ressalva ainda os perigos que lhe poderão estar inerentes. Isto na medida em que, por um lado, através da partilha de responsabilidades e de tarefas entre docentes e administradores, este princípio colaborante se pode refletir em: supressão dos sentimentos de fracasso e frustração; aumento da eficácia e melhoria, porque reduz a reprodução redundante de pessoal e conteúdos, incentiva estratégias diversificadas e encorajam-se

mutuamente os docentes envolvidos; diminuição do isolamento; criação de expectativas realistas em relação aos prazos determinados por todos os que nesta atitude se inserem (gestores, professores e alunos); substituição das incertezas de teor científico pelas certezas construídas através do saber profissional; ações mais confiantes junto dos sistemas e das reformas políticas com vista à inovação; desenvolvimento de uma maior reflexão conjunta, pela discussão dialogante, empreendedora de uma análise mais profunda dos problemas e da sua resolução de forma eficaz; e na continuidade da aprendizagem para a mudança.

Noutra perspetiva, a colaboração pode ser reduzida a uma mera partilha de ideias e recursos, em áreas em que se sentem mais seguros, correndo o risco de não serem alteradas as práticas; suprimir a criatividade, pela uniformização do pensamento do grupo; se controlada pela administração, conduzir a uma colegialidade artificial; e ainda ser concebida como estratégia para a anuência dos professores às reformas elaboradas pelos órgãos de poder (Hargreaves, 1998, p. 279 e 280). De forma a combater estes entraves a uma colaboração genuína entre os diversos atores no contexto escolar, Hargreaves suporta a afirmação de que “no campo da educação, reestruturar significa empenharmo-nos em certos tipos de colaboração, mas também ultrapassá-los” (*idem*, p. 280). Sustenta, ainda, que a reestruturação da cultura escolar e, por conseguinte, da cultura docente implica a tomada de decisões de cariz ético, político e pragmático, “em termos de valores, de propósitos e de orientações” que, por sua vez, residem numa “escolha fundamental entre a reestruturação enquanto controlo burocrático, na qual os professores são controlados e regulados para implementarem diretivas estabelecidas por outros; e a reestruturação enquanto fortalecimento profissional, na qual os professores são apoiados, estimulados e investidos de novas oportunidades estruturadas, em parceria com os diretores de escola, os pais e os alunos” (*ibidem*).

Morgado (2005) salienta a importância das atitudes dos diversos atores do contexto escolar nas atividades de cooperação profissional, devendo estas ter sido construídas com antecedência “sob pena de os esforços despendidos não satisfazerem as expectativas criadas, nem se repercutirem na organização e nos modos de trabalho que caracterizam a instituição educativa” (p. 104).

Numa perspetiva de necessidade de reestruturação das escolas – invocada por vários sistemas educativos e suas reformas educativas – Hargreaves (1998, p. 274) destaca que o fator comum a essa mudança se detém com “uma redefinição fundamental dos papéis, responsabilidades e relações entre os alunos, os professores e os líderes das nossas escolas”. Acrescenta, no entanto, que essas tentativas de implementação de reformas não foram

conseguidas, no que se refere à sua operacionalização nas salas de aula, na medida em que – e baseando-se em Sarason – “componentes como a mudança curricular, o desenvolvimento profissional ou as novas estratégias de ensino” não foram perspectivadas de forma inter-relacionada.

Os precursores de um conceito de reestruturação, refere Hargreaves (1998, p. 276), enunciaram princípios como a gestão cada vez mais autónoma das escolas e o reforço na força dos professores, pela eliminação de “burocracias centralizadas”; a criação de parcerias; a atenção às necessidades individuais dos alunos; a motivação pelo desenvolvimento de atividades de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, entre outros.

Hargreaves (1998) destaca ainda que a mudança efetiva remete para um tipo de cultura assente em princípios de “flexibilidade e conexão”, caracterizada por uma aceitação da natureza imprevisível de uma organização; pela cooperação a vários níveis, como o planeamento e organização, com ênfase na tomada (consciente) de decisões; pela partilha de uma liderança de caráter dinâmico; pela reflexão conjunta e individual; bem como pela estruturação de equipas de trabalho de qualidade (p. 122).

Atendendo às diferentes culturas docentes apresentadas, é essencial salientar a importância do respeito pela individualidade de cada profissional, ainda que se devam privilegiar culturas de verdadeira colaboração, respeitando as ideias de cada elemento do contexto escolar, num ambiente de partilha e colegialidade. A educação especial, pelo maior número de profissionais envolvidos na educação de cada uma das crianças, exige por parte dos mesmos um maior esforço no sentido de atuarem em conjunto, proporcionando aos alunos as condições necessárias à execução de um trabalho mais rico e promotor de aprendizagens.

A importância do trabalho colaborativo no desenvolvimento profissional docente dos professores de educação especial

“para a implementação de escolas inclusivas, o fator colaboração é crucial.” (Correia & Martins, 2000, p. 27)

O trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer a maneira de pensar, agir e resolver problemas na atividade docente (Damiani, 2008). Parece ser a solução para assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de

excelência para os alunos e a transformação das escolas em verdadeiras comunidades de aprendizagem. De facto, “a colaboração tende a reduzir o sentimento de impotência dos professores e a aumentar a sua autoeficácia coletiva e individual” (Day, 2004, p.207).

Na opinião de Roldão (2007), a colaboração é essencial para o desenvolvimento profissional do professor, sendo as experiências e os conhecimentos de cada um potenciados neste tipo de trabalho, apresentando-se como uma estratégia para enfrentar e ultrapassar as dificuldades da atividade profissional. Assim, as culturas colaborativas devem assentar em relações de trabalho espontâneas, voluntárias e orientadas para o desenvolvimento, envolvendo negociação cuidadosa, tomada de decisões em conjunto, comunicação, diálogo e aprendizagem por parte de todos os participantes.

Segundo Fonseca (1997, p. 205), “o contexto da EE relaciona-se naturalmente com o problema do sistema escolar e da organização administrativa da educação em geral”, pelo que, conceções como a colaboração se revelam igualmente importantes quando nos referimos ao desenvolvimento profissional docente na EE.

A existência de uma criança com NEE numa escola ou numa classe regular não pode ser entendida como um problema a resolver unicamente pelo professor titular de turma sendo que, segundo Ainscow (1995, p. 9) “a presença de crianças que não correspondem ao “menu” pré-existente na escola encoraja, de alguma forma, os professores para que procurem uma cultura mais colegial e para que se entre-ejudem na experimentação de novas respostas educativas”.

Um melhor apoio aos alunos com NEE, passa obrigatoriamente por uma postura mais colaborativa dos docentes e restantes elementos da comunidade educativa. “A colaboração e a cooperação constituem apoios naturais para a educação especial. É necessário juntar os esforços da família, da escola e da comunidade de modo a melhorar a educação em geral” (Correia, 2010, p. 65). Este espírito de trabalho em equipa seria implicado também na aplicação de um modelo inclusivo, afirmando Correia que “o modelo de aula inclusiva seria aquele em que tanto o ensino como a aprendizagem se realizam em equipa, com a colaboração dos alunos e integrando o pessoal de apoio na aula inclusiva” (2010, p. 65).

Cabe aos intervenientes no processo unir esforços no sentido de proporcionar uma educação de qualidade a todos os alunos. Ainda que as relações colaborativas impliquem um maior esforço por parte de todos os envolvidos, segundo Martins (2000) “muitos profissionais que desenvolveram relações de colaboração reconheceram que estas são difíceis, mas que valem a

pena” (p. 102). Relativamente aos benefícios de uma postura colaborativa, Correia (2010) afirma ainda que

a filosofia inclusiva encoraja docentes e discentes a provocarem ambientes de entreajuda onde a confiança e o respeito mútuos são características essenciais que levam ao encontro de estratégias, tal como o ensino em cooperação e a aprendizagem em cooperação, tão necessárias ao fortalecimento das áreas fortes dos alunos e à formulação de respostas adequadas à suas necessidades. (p. 34)

A necessidade, por parte dos alunos com NEE, de usufruir de serviços de apoio especializado implica que os professores se relacionem e colaborem com outros profissionais. Correia (2008, p. 51) afirma que este processo de colaboração “parece ter mais sucesso quando os participantes partilham a mesma agenda, as pessoas “chave” estão presentes, os papéis de cada um estão bem definidos e é aprovada uma programação com base numa planificação partilhada”. A implementação de práticas inclusivas fez do professor de educação especial um membro mais ativo dentro da escola, decorrente do desenvolvimento de trabalho em colaboração com o professor titular de turma e outros profissionais (Martins, 2000).

Power-deFur e Orelove, (1997), citados por Correia (2005) afirmam que

a investigação tem mostrado que os professores que desempenham funções em escolas inclusivas colaboram e planeiam mais, aprendem novas técnicas uns com os outros, participam num maior número de atividades de formação, demonstram vontade de mudar e utilizam uma diversidade de estratégias para ensinar os alunos com NEE. (p. 15)

Lipsky e Gartner (1997), referenciados por Correia (2010) entendem que a construção de equipas de colaboração e a existência de tempo para desenvolver um trabalho de cooperação são aspetos reconhecidos como básicos para que o processo de colaboração seja eficaz. Não pode, para Correia (2008), ser esquecida a família, que deve ser encorajada a participar, e a comunidade envolvente com quem se pode estabelecer uma estreita colaboração, designadamente com os serviços sociais, de saúde, de reabilitação e terapêuticos.

Para que essa colaboração exista e se estabeleça de modo proveitoso, é necessário que os órgãos diretivos das escolas se envolvam ativamente, iniciando o processo de transformação e evitando a realização de atividades desorganizadas e desconexas, onde o individualismo prevalece. Correia (2008, p. 47), sobre esta questão, afirma ser do “órgão diretivo a responsabilidade de em conjunto com os docentes, fazer com que todo o pessoal escolar (...), os pais e quaisquer outros membros da comunidade se sintam parte de um projeto educacional que tenha por base os

princípios da inclusão”, sendo a colaboração estabelecida como uma componente fundamental no processo de implementação de um modelo inclusivo.

A liderança da escola constitui um dos principais fatores no que diz respeito à verdadeira implementação de uma filosofia inclusiva. Para Correia (2010), “o órgão diretivo (...) desempenha um papel crucial quanto ao desenvolvimento e partilha de responsabilidades com todo o corpo educacional da escola no que concerne à planificação e à consecução dos objetivos que levam ao sucesso escolar de todos e de cada um dos alunos” (p. 32).

Referindo-se às mudanças que crê serem necessárias ao nível da educação especial, Ainscow (1995), indica considerar de extrema importância a cultura do local de trabalho, assumindo esta um “impacto direto na forma como os professores veem o seu trabalho e, sem dúvida, veem os seus alunos” (p. 8 e 9).

São profundas as mudanças culturais necessárias para que as escolas se tornem capazes de prestar um eficaz atendimento a todos os alunos, uma vez que “as culturas escolares tradicionais, baseadas numa organização rígida (...) têm, em geral, dificuldade em se adaptar a circunstâncias inesperadas” (Ainscow, 1995, p. 9). O mesmo autor questiona então como podem os professores lidar com estes períodos de dificuldade e que estratégias organizacionais deverá a escola adotar com vista à mudança efetiva de práticas; assim, apresenta uma tipologia de seis condições que não só são primordiais na promoção da mudança nas escolas, como realçam de forma notória a necessidade de os professores se envolverem numa cultura colaborativa:

- Liderança eficaz, não só por parte do diretor, mas difundida através da escola;
- Envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola;
- Um compromisso relativo a uma planificação realizada colaborativamente;
- Estratégias de coordenação;
- Focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão;
- Uma política de valorização profissional de toda a equipa educativa.

(Ainscow, 1995, p.11)

Não menos importante é o papel das famílias no trabalho desenvolvido junto de alunos com NEE e na implementação de um modelo inclusivo nas escolas, referindo Martins (2000) que “a colaboração entre os profissionais da escola e famílias é, também, uma componente fundamental

no processo de implementação de um modelo inclusivo” (p. 49). Para a autora, “a colaboração entre a escola e a família constitui um pilar indispensável da filosofia inclusiva, pelo que os profissionais envolvidos devem ter a noção da dinâmica do sistema familiar da criança com NEE” (p. 86). Correia (2008) refere também que “a participação dos pais deve ser encorajada pela escola e pelos serviços que lidam com eles e apoiam os seus filhos” (p. 51).

A ação de cada professor depende então de inúmeros fatores, sendo eles intrínsecos à personalidade do docente ou dependentes do contexto em que este está inserido. Kelchtermans (2009) considera também que o comportamento dos professores é influenciado não apenas pela formação que tiveram, mas também pelas suas ideologias, pelas condições de trabalho nas escolas e até pelo compromisso com a profissão.

O desenvolvimento profissional docente na educação especial assemelha-se em vários aspetos ao dos professores do ensino regular, em que o quotidiano profissional é afetado pelos mais variados fatores, como o são a formação especializada, as culturas docentes exercidas nas escolas ou a relação desenvolvida com os diferentes profissionais que interagem com alunos com NEE.

Ao longo do capítulo seguinte serão descritas as opções metodológicas que enquadraram este estudo nos objetivos que se pretendiam cumprir.

METODOLOGIA

Ao longo deste capítulo abordo temáticas do foro metodológico, explicitando as opções tomadas durante este estudo e justificando essa escolha.

Começo por explicar a influência que a metodologia qualitativa teve no trabalho realizado, seguindo com a apresentação do desenho do estudo, ou seja, a forma como o mesmo foi desenvolvido: a escolha dos participantes, as técnicas de recolha e análise dos dados, bem como a forma como os resultados serão apresentados.

Por fim, analiso o modo de apresentação das conclusões e recomendações e explicito os critérios de confiança a que recorri, assim como os métodos que utilizei de modo a assegurar a confidencialidade de todos os participantes.

Influência da Metodologia Qualitativa

A investigação em educação pode ser realizada por metodologias de natureza qualitativa e/ou quantitativa. Cabe ao investigador utilizar, de acordo com o estudo que pretende realizar, as metodologias que melhor se adequem.

De acordo com Fernandes (1991), se na investigação quantitativa o que importa é saber até que ponto os resultados se podem generalizar à população, na investigação qualitativa importa a compreensão mais profunda dos problemas, o que está “por trás” de certos comportamentos, atitudes ou convicções, sem qualquer preocupação com a dimensão das amostras nem com a

generalização dos resultados, no sentido que lhe é dado pelo paradigma positivista. Para Almeida e Freire (2003) a investigação de natureza quantitativa procura “regularidades e leis explicativas através dos esforços colocados na objetividade dos procedimentos e na quantificação das medidas” (p. 27), sendo a investigação qualitativa marcadamente antipositivista, entendendo a realidade psicológica como dinâmica e fenomenológica, cujo estudo não pode ser realizado sem o recurso à própria perspectiva dos sujeitos que nele estão implicados. Assim, “interessa particularmente aqui olhar aos significados e às intenções das ações humanas” (Almeida & Freire, 2003, p. 28).

Ora, se o estudo que se pretende realizar tem o intuito de conhecer as experiências dos professores de educação especial, no sentido de realçar a importância destes profissionais na transformação de práticas, os seus relatos, as suas conversas e as suas histórias não podem ser ignorados. Nesse sentido optei por uma abordagem qualitativa que “requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concertados para compreender vários pontos de vista” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 287).

Para Esteves (1986), as metodologias qualitativas “são particularmente favoráveis à captação da subjetividade” (p. 269), sendo então através de um estudo de natureza qualitativa que o investigador conseguirá mais facilmente perceber as sensações subjacentes à prática docente e dessa forma contribuir para a melhoria das mesmas. Embora apontada muitas vezes como um erro a reconhecer, para Stake (2007), “a subjetividade não é considerada como uma imperfeição a precisar de ser eliminada, mas como um elemento essencial da compreensão” (p. 60).

O desenvolvimento de um estudo qualitativo, como aquele que me propus realizar, apresenta características próprias que orientam todo o trabalho de investigador que realizei. De seguida apresento aquelas que, segundo Stake (2007, p. 62), são as características de um estudo de natureza qualitativa.

- 1) *Holístico* – a contextualidade do caso está bem desenvolvida e este é visto como um sistema limitado. Um estudo qualitativo resiste ao reducionismo e ao elementarismo, sendo analisado como um conjunto de ações, crenças ou atitudes, uma vez que os participantes estão inseridos numa estrutura social que orienta e explica as suas ações.
- 2) *Empírico* – está orientado para o que se passa no terreno, focando-se em aspetos observáveis, incluindo observações feitas pelos informadores. Stake (2007) refere ainda que no estudo qualitativo há uma preferência pela linguagem natural em detrimento de grandes idealizações, bem como um esforço pelo seguimento de um modelo naturalista e não-intervencionista.

- 3) *Interpretativo* – os investigadores confiam mais na intuição, havendo critérios não especificados, e, segundo Stake (2007), mantém a atenção livre para o reconhecimento de acontecimentos relevantes para o problema. Este estudo está orientado para o facto de a investigação ser uma interação investigador-sujeito.
- 4) *Empático* – embora planeado, o estudo é reativo e emergente, prestando atenção à intencionalidade do participante, buscando os seus quadros de referência e os compromissos de valor.

Stake (2007) apresenta ainda, além das mencionadas anteriormente, características que considera importantes ao desenvolvimento de um bom estudo qualitativo: a validação das observações e interpretações; a resistência à exploração da plataforma do especialista; a sensibilidade aos riscos da investigação com sujeitos humanos e a existência de investigadores competentes nas disciplinas relevantes.

Enquanto investigadora, procurei atender durante a recolha de dados a toda a envolvimento do contexto (silêncios, hesitações, sorrisos, olhares...), registando, interpretando e refletindo sobre os mesmos, a fim de melhor compreender os aspetos que me propunha aprofundar, não esquecendo a subjetividade inerente a estes estudos e a emergência de fatores imprevistos, bem como a necessidade de tornar o estudo credível recorrendo a diferentes métodos, que caracterizarei neste capítulo.

Desenho do estudo

O desenho do estudo de natureza qualitativa não é um processo com passos definidos e um “rumo” fixo de concretização. “Na prática, o desenho de um estudo não é um processo linear de revisão da literatura, identificação do quadro teórico e declaração do problema. O processo é altamente interativo” (Merriam, 1998, p. 50).

Para Lincoln e Guba (1985) o desenho do estudo qualitativo significa planejar atendendo a certas contingências, sem que possamos, no entanto, indicar o modo de ação perante cada uma delas. Ao contrário do investigador convencional, o investigador de natureza qualitativa deverá antecipar eventuais situações, mas as decisões tomadas perante as mesmas deverão atender ao contexto de tempo, lugar e interações humanas. Por estes motivos, Erlandson, Harris, Skipper e Allen (1993, p. 66) referem que o desenho de um estudo qualitativo não está habitualmente

estabelecido antes do início do mesmo, “mas emerge à medida que os dados são recolhidos, a análise realizada e o contexto está descrito de forma mais completa”.

Consciente da flexibilidade que caracteriza um estudo de natureza qualitativa, iniciei o meu trabalho definindo um plano inicial que, embora pudesse ser emergente, me permitisse atingir os objetivos definidos e responder à problemática que pretendia analisar. No decorrer da investigação senti necessidade de efetuar alguns ajustamentos, quer a nível de número de participantes, quer no método de recolha de dados escolhido. Essas alterações foram registadas no meu diário reflexivo a fim de, numa postura reflexiva e crítica, poder analisar as decisões tomadas e assim melhorar o estudo em concretização. De seguida descrevo o desenho do estudo, nomeadamente, caracterizo os participantes, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos de análise e apresentação dos resultados e conclusões.

Participantes

A escolha dos participantes no estudo foi feita com base no seguinte conjunto de critérios de seleção:

- Exercício da profissão docente em educação especial;
- Diferente número de anos de serviço;
- Diferente local de trabalho com os alunos [sala regular (alunos com NEE ligeiras) ou sala de unidade de ensino estruturado (alunos com NEE severas)].

Estes critérios permitiram-me eleger pessoas que facilmente e de forma informada abordassem o tema em estudo. Assim, desta forma assegurei que através do seu discurso e da sua partilha de informações, vivências e perceções conseguiria obter dados pertinentes, passíveis de uma análise e da concretização de conclusões sobre o tema em estudo.

Após uma definição inicial do número de participantes e dos critérios de seleção dos mesmos, dirigi-me à sede de um agrupamento de escolas, onde me foi facultado o contacto de duas professoras de educação especial que trabalham com crianças que apresentam NEE ligeiras e que estão integradas nas turmas da escola da sua área de residência. O primeiro contacto foi telefónico, embora tenha sido muito breve, tendo combinado com as docentes em questão que me

deslocaria aos seus locais de docência a fim de explicar de forma mais concreta o objetivo do estudo e em que moldes iria funcionar.

No dia combinado desloquei-me às escolas e procurei informar as professoras de forma clara sobre o que pretendia trabalhar com este estudo, tendo-as convidado a participar no meu projeto. Acederam ao meu convite, tendo-se mostrado bastante recetivas, simpáticas e abertas à partilha das suas vivências.

O conhecimento da existência de uma unidade de ensino estruturado, onde se desenvolvia trabalho com crianças com autismo, levou-me até à escola onde funciona essa unidade. Aí procurei falar com as professoras, a fim de lhes dar a conhecer o objetivo do meu estudo e de as convidar a participar. Foi-me indicado que as professoras não se encontravam por ser já período não letivo e estarem na sede do agrupamento em reuniões de final de ano, tendo deixado o meu contacto. Dias depois foi efetuado o contacto telefónico através do qual agendámos uma data, na qual me deslocaria à escola onde exercem funções. Na data marcada desloquei-me à escola onde ambas trabalhavam e aí pude explicar a ambas as docentes o propósito da realização das entrevistas. Ambas acederam e se mostraram bastante motivadas para a colaboração no meu estudo.

Perante o pedido de gravação de entrevista apenas uma das profissionais convidadas se mostrou bastante despreocupada e desinibida, tendo outras docentes, ainda que aceitando a referida gravação, revelado algum nervosismo inicial. Uma das professoras colaborantes no estudo demonstrou ter vontade de participar, tendo no entanto indicado que não queria que a entrevista fosse gravada, sugerindo e disponibilizando-se para realizar a resposta escrita às questões do estudo. Acedi ao seu pedido, encarando a recolha de dados da sua participação como uma narrativa escrita, que será devidamente justificada no ponto seguinte deste trabalho.

Os primeiros contactos foram feitos durante o mês de junho e realização das entrevistas foi terminada em julho desse mesmo ano.

Participaram neste estudo quatro professoras de educação especial que exercem funções em escolas do ensino regular localizadas no distrito de Braga. No Quadro 3 é feita uma breve caracterização das docentes que aceitaram colaborar neste estudo.

Quadro 3 – Caracterização das docentes participantes

Nome	Idade	Tempo de serviço total	Tempo de serviço em Educação Especial	Severidade das NEE dos alunos que apoiam	Funções desempenhadas
Maria	41 Anos	17	6	Ligeiras	Professora de Educação Especial
Teresa	51 Anos	28	18	Ligeiras	Coordenadora de Educação Especial Professora de Educação Especial
Rita	48 Anos	22	9	Severas	Professora de Educação Especial
Joana	44 Anos	19	8	Severas	Professora de Educação Especial Coordenadora da Unidade de Ensino Estruturado

Recolha e análise de dados

No desenvolvimento deste trabalho de investigação, a recolha de dados e a sua análise fundiram-se num trabalho contínuo, que foi realizado de forma simultânea. As diferentes fases de recolha de dados, apoiadas numa revisão da literatura constante, foram concretizadas em alternância com a análise dos referidos dados. Esta análise permitiu a reflexão e a constatação da emergência de categorias ou sub-categorias que previamente não haviam sido consideradas. O sistema de categorização não é o resultado único de normas deduzidas teoricamente, uma vez que o conteúdo recolhido é muito mais rico e imprevisível do que se pode determinar previamente (Olabuénaga, 2003).

A concretização da recolha e análise de dados atendendo a esta emergência de novos fatores de categorização permitiu a reformulação de aspetos que enriqueceram o trabalho de investigação.

Instrumentos de recolha dos dados

Referindo-se às técnicas de investigação em metodologia qualitativa, Bogdan e Biklen (1994, p. 299) indicam considerarem “particularmente importante ser sistemático, completo e

rigoroso na recolha de dados”, tendo sido neste estudo utilizadas a entrevista semiestruturada e a narrativa escrita como método de recolha dos dados.

Ao longo deste estudo, as entrevistas semiestruturadas constituíram os principais instrumentos de recolha de dados, assumindo um papel fundamental na realização do mesmo. A utilização de uma narrativa escrita, enquanto instrumento de recolha de dados surgiu por sugestão de uma docente participante no estudo que, sentindo-se pouco à vontade com uma gravação áudio da nossa conversa, ainda que informada dos critérios de confidencialidade a que o estudo está sujeito, indicou preferir efetuar um registo escrito das suas experiências e opiniões relativamente aos temas em discussão.

A entrevista, segundo Esteves (2008),

é uma das estratégias mais utilizadas na investigação educacional [e consiste em] um ato de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos [e] é utilizada quando se pretende conhecer o ponto de vista do outro. (p. 92)

Bodgan e Bicklen entendem como aspetos essenciais a uma boa entrevista o facto de o entrevistado se sentir à vontade, falando livremente sobre os seus pontos de vista, cabendo ao entrevistador ouvir atenta e cuidadosamente, manifestando interesse com o uso de expressões apropriadas. Estes autores referem ainda que uma boa entrevista “produz uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspetivas dos respondentes [e] as transcrições estão repletas de detalhes e de exemplos” (1994, p. 136). Atendendo a estes fatores, a entrevista semiestruturada apresentou-se como a melhor técnica de recolha de dados para este estudo, tendo sido assim possível compreender as principais preocupações, constrangimentos, motivações e expectativas dos professores.

A narrativa escrita, ainda que seja um instrumento de recolha de dados não previsto inicialmente, enquadrou-se inteiramente neste trabalho de investigação, uma vez que, segundo Galvão (2005, p. 327) a “narrativa, sob forma oral ou escrita, pode constituir um método poderoso de investigação em educação”. A autora refere ainda que a “narrativa como processo de reflexão pedagógica permite ao professor, à medida que conta uma determinada situação, compreender causas e consequências de atuação, criar novas estratégias num processo de reflexão, investigação e nova reflexão” (Galvão, 2005, p. 329).

Passando o objetivo deste estudo pela captação de vivências e percepções dos docentes de educação especial no seu contexto profissional, a narrativa escrita assume um importante papel, visto que “as narrativas favorecem a apreensão dos aspetos tácitos da esfera simbólica e cultural, tal como eles são verbalizados pela voz dos professores” (Sarmiento, 1994, p. 128). Para Cortazi (1993), referenciado por Galvão (2005) a recolha de dados através da narrativa “é ideal para analisar histórias de professores, uma vez que nos oferece um meio de ouvir as suas vozes e começar a entender a sua cultura do seu ponto de vista” (p. 331).

Procurando não me desviar dos objetivos definidos para o estudo, a elaboração do guião de entrevista (ver Anexo A) teve por base a necessidade de uma sequencialidade temática coerente e a preocupação em que fosse ajustada à revisão da literatura que havia realizado até ao momento. Assim, as questões utilizadas na construção do guião de entrevista e da narrativa escrita desenvolveram-se de acordo com os temas que se seguem:

1) Caracterização pessoal e profissional do professor de educação especial

Com o desenvolvimento deste tema foi-me possível inquirir os participantes sobre as suas motivações face à docência em educação especial e conhecer de forma mais profunda o seu desenvolvimento profissional, questionando os constrangimentos e fatores de resiliência que os movem no exercício da sua profissão.

2) Representação dos docentes acerca da importância da formação inicial e contínua;

Neste ponto da entrevista, a formação inicial e contínua dos participantes assumiu um papel preponderante, tendo procurado, enquanto investigadora, recolher dados que me permitissem analisar a importância da formação profissional e a influência da mesma na prática junto dos alunos.

3) Representação dos docentes acerca do contexto escolar;

Este bloco temático inclui questões respeitantes ao contexto relacional vivenciado pelos professores de educação especial nas escolas. Com esta abordagem foi-me possível recolher dados relativos às relações existentes entre professores titulares de turma, professores de educação especial e técnicos intervenientes no processo de ensino-

aprendizagem e à forma como o ambiente profissional condiciona (ou não) o trabalho que é desenvolvido.

4) *Representação dos professores acerca da profissão de um professor de educação especial;*

Como último tópico de análise, procurei, com este tema, inquirir os professores acerca do modo como eles entendem a sua condição de professores. É, à partida, distinta a visão que cada professor tem da sua própria profissão e da função que tem na sociedade. Aqui, procurei recolher dados indagando junto dos professores participantes sobre as funções de um professor de educação especial e sobre a distinção que têm relativamente às funções de um professor titular de turma.

Os instrumentos de recolha de dados selecionados possibilitam uma recolha profícua e que permita uma análise e aquisição de conclusões pertinentes e adequadas aos objetivos mencionados.

Procedimentos de redução e análise dos dados

Os dados recolhidos durante um trabalho de investigação não são, por si só, suficientes para se compreender os problemas em estudo, cabendo ao investigador encontrar significado em todo um conjunto de materiais informativos obtidos a partir de diversas fontes (Gómez, Flores & Jiménez, 1999). De facto,

os dados recolhidos no campo constituem as peças de um puzzle que o investigador se encarrega de ir encaixando, utilizando a evidência recolhida para orientar a busca de novas evidências suscetíveis de incorporar-se num esquema emergente de significados que dá conta da realidade estudada e a pouco e pouco vai aproximando o investigador da descrição e compreensão da mesma." (Gómez et al., 1999, p. 197)

Na realização deste trabalho de investigação a análise dos dados foi feita recorrendo ao método da análise de conteúdo, que, para Oliveira, Pereira e Santiago

é laborioso, permitindo uma análise formal dos significados pessoais, de uma maneira que poucas técnicas oferecem. Proporciona a utilização de um método exploratório para analisar material não estruturado, em contextos sensíveis, e permite lidar com uma larga quantidade de informação. (2004, p. 55)

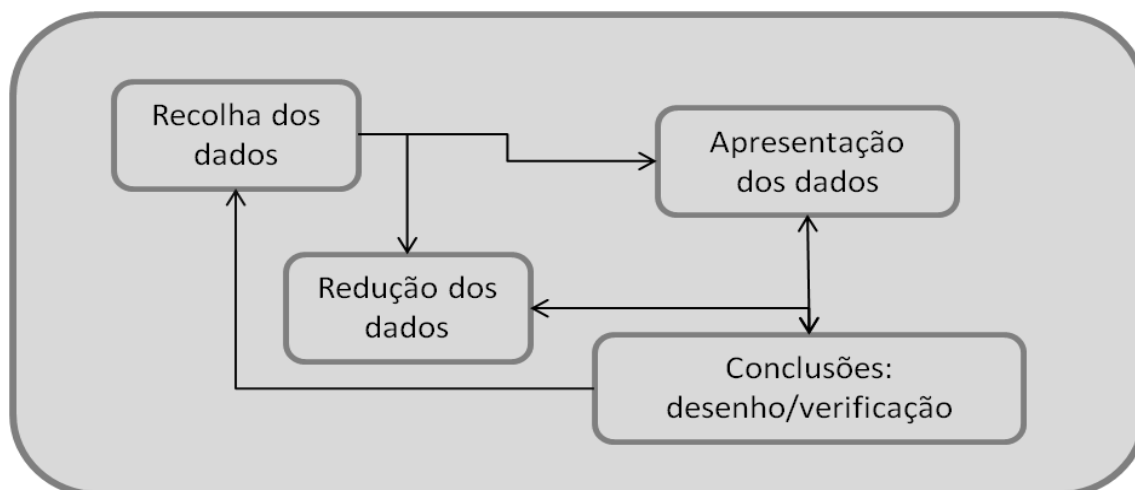
Esta análise implica, não só manipulação, mas também reflexão sobre os dados recolhidos de forma a compreender o seu significado e a relevância para o estudo. É definida por Gómez et al. (1999) como um conjunto de manipulações, transformações e reflexões dos dados que se realizam a fim de extrair significado ao problema de investigação.

A análise de conteúdo constitui então a técnica mais adequada porque “oferece a possibilidade de tratar de uma forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (Quivy & Campenhoud, 1992, pp. 224-225). Segundo Gómez et al. (1999) a análise dos dados é a tarefa mais profícua no processo de investigação, uma vez que é através desta que o investigador consegue aceder a resultados e conclusões e aprofundar conhecimento sobre a realidade que está a estudar.

O procedimento na análise de dados num estudo qualitativo decorre de forma cíclica e circular, e não de modo sequencial e linear, uma vez que “concluído o primeiro passo, se passa ao seguinte para, com frequência, voltar de novo à primeira fase e reiniciá-la com informação mais rica e completa” (Olabuénaga, 2003, p. 201).

Para a realização da análise de dados, Miles e Huberman (1994, 1998) referem as tarefas de recolha, redução e apresentação de dados, bem como o desenho e a verificação de conclusões do estudo (ver Figura 4), que surgem interligadas num processo iterativo, visto serem tarefas que não se realizam de forma sequencial, mas que vão sendo executadas ao longo do estudo, podendo mesmo acontecer de forma simultânea, uma vez que o investigador se move entre estes quatro “nós” durante a recolha dos dados, fazendo a ponte entre a redução, apresentação e as conclusões no resto do estudo (Miles & Huberman, 1994).

Figura 2 – Modelo interativo de análise de dados (Miles & Huberman, 1994, p. 12)



A redução dos dados, segundo Miles e Huberman (1994), diz respeito a todo o processo que o investigador faz de seleção, centralização, simplificação, abstração e transformação dos dados que surgem em notas ou transcrições e ocorre continuamente durante qualquer projeto de investigação qualitativa. Na opinião de Van der Maren (1987), citado por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005), a redução dos dados é já um primeiro momento de interpretação numa investigação, onde é feita a codificação necessária ao tratamento dos dados, ou seja, à sua organização e representação posterior.

Referindo-se ainda à redução dos dados, Miles e Huberman (1994, 1998) indicam poder esta ser realizada em três fases distintas:

- Antes da recolha de dados – o potencial universo de dados é reduzido antecipadamente quando o investigador define a problemática e planeia o projeto de investigação;
- Durante a recolha de dados – durante a fase de recolha de dados acontecem vários episódios de redução (diários, escrita de códigos ou relatórios etc.);
- Após a recolha dos dados – esta redução surge associada aos procedimentos utilizados para tratar, apresentar e interpretar os dados.

Ao longo deste projeto de investigação, e para conceder estrutura ao meu trabalho, optei por seguir as linhas orientadoras indicadas por Gómez et al. (1999) a fim de efetuar a redução dos dados que recolhi:

1) *Separação em unidades* – esta separação pode obedecer a diversos critérios (espaciais, temporais, temáticos, gramaticais, conversacionais ou sociais), sendo o *critério temático* aquele que é habitualmente mais utilizado e aquele que é mais valioso na análise de dados qualitativos (Gómez et al., 1999). A diferenciação recorrendo aos diferentes temas foi também o método por mim escolhido, de modo a construir posteriormente as diferentes categorias de análise.

2) *Identificação e classificação de unidades* – esta fase é referente à categorização e codificação de um conjunto de dados, que, segundo Gómez et al. (1999, p. 208), “consiste em examinar as unidades de dados para identificar nelas determinados componentes temáticos que nos permitam classificá-las numa outra categoria de conteúdo”. A categorização e codificação são atividades que giram em torno de uma operação fundamental: a decisão sobre a associação de cada unidade a uma determinada categoria.

Neste estudo, ainda que à partida tenham sido criadas categorias atendendo à literatura estudada, a esta análise dedutiva acrescenta-se uma análise indutiva, decorrente da recolha de dados, e “consequência de um processo de codificação indutiva [em que] obtemos um sistema de categorias que pode ser considerado em si mesmo um produto da análise” (Gómez et al., 1999).

A categorização, na opinião de Olabuénaga (2003), deve obedecer a um conjunto de regras básicas, que se apresentam no Quadro 4:

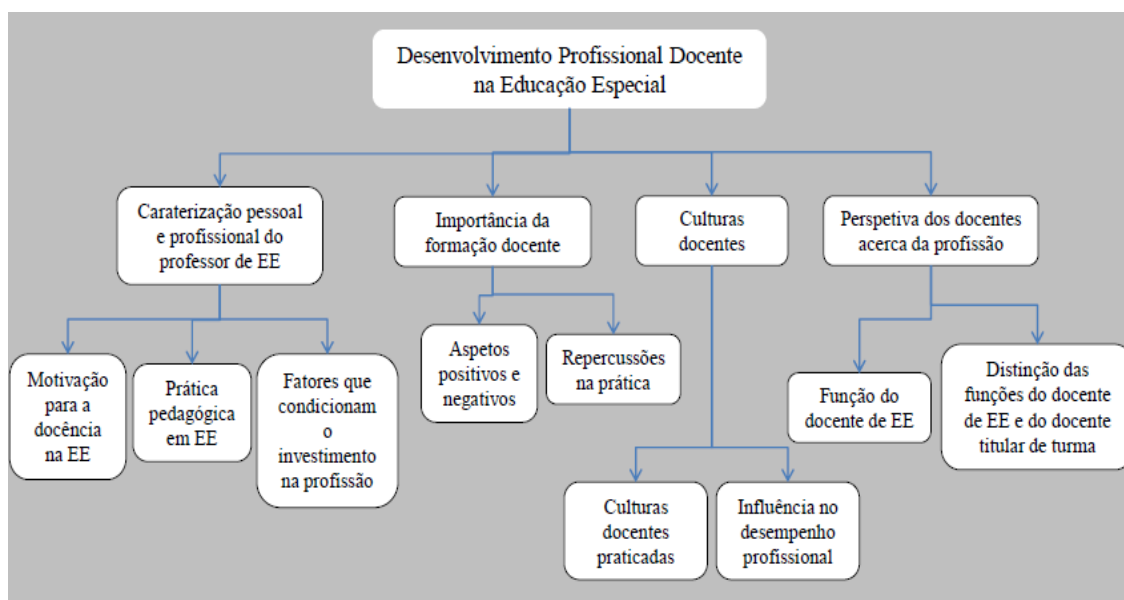
Quadro 4 - Regras de categorização, adaptado de Olabuénaga (2003, pp. 205-206).

Crítério único	Devem construir-se de acordo com um critério único, nada impedindo, no entanto, a criação de categorias complexas que tenham por base a combinação de critérios únicos;
Exaustiva	Devem ser construídas atendendo a que todos os dados possam incluir-se numa das categorias criadas;
Mutuamente excludentes	Na sua construção deve atender-se a que um dado não poderá estar em mais que uma categoria;
Significativas	Devem possuir capacidade descritiva e significativa suficiente, devendo refletir os objetivos da investigação;
Claras	Não podem ser ambíguas, não deixando ao investigador qualquer dúvida sobre a categoria em que devem ser incluídos os dados;
Replicáveis	Dois autores distintos devem ser capazes de incluir os dados nas mesmas categorias, uma vez conhecidos os critérios de classificação.

3) *Síntese e agrupamento* – A categorização supõe, em si mesma, uma operação conceptual de síntese, uma vez que permite reduzir um determinado número de unidades a um só conceito que as representa. Assim, “as atividades de síntese e agrupamento estão presentes na análise de dados quando sintetizamos numa meta categoria a informação contida em várias categorias que têm algo em comum” (Gómez et al., 1999, p. 212).

As categorias e subcategorias emergentes neste estudo são apresentadas na Figura 3.

Figura 3 – Sistema de categorias e subcategorias.



Procedimentos de apresentação dos resultados e conclusões

Os dados recolhidos ao longo deste estudo são apresentados sob a forma de estudos de caso individuais. Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005, p. 169) indicam que o estudo de caso é um modo de investigação que “ocupa uma posição extrema em que o campo da investigação é: o menos construído, portanto o mais real; o menos limitado, portanto o mais aberto e o menos manipulável, portanto o menos controlado”.

O cruzamento da informação obtida e analisada foi feito posteriormente, com base numa grelha de categorização (ver Anexo B) que me permitiu resumir e efetuar uma mais fácil leitura dos dados recolhidos. A análise dos dados recolhidos numa perspetiva global e cruzada deu origem às conclusões do estudo.

Cada participante corresponde a um estudo de caso individual, que é apresentado atendendo a uma organização cronológica e sequencial da entrevista que foi realizada. De modo a facilitar a organização do estudo e a aquisição de conclusões, optei por que todos os estudos de caso seguissem uma mesma estrutura.

A análise de cada uma das entrevistas realizadas é precedida por uma breve caracterização da pessoa participante no estudo. Esta contextualização foi feita recorrendo a dados obtidos através de conversas informais que tive com as diferentes professoras antes do momento formal de recolha de dados. Após uma análise cuidada da entrevista de cada elemento participante, foram cruzados os dados referentes aos tópicos em análise. Desta forma foi mais fácil perceber as similaridades ou desigualdades entre os diferentes participantes do estudo, que levaram a uma interpretação mais coerente e coesa.

Numa última fase, são apresentadas as conclusões e recomendações necessárias, que visam representar a informação descoberta ao longo de todo o trabalho de investigação. Segundo Bogdan e Biklen (1994) é a crença de que todos os temas poderão ser sujeitos a maior investigação que dá sentido à vida de um investigador, podendo a conclusão de um estudo focar-se na revisão dos argumentos apresentados, na análise das implicações do estudo, ou, muitas vezes, com uma proposta de investigação subsequente. Assim, a apresentação das conclusões e recomendações surge no final deste trabalho, onde é feita uma exposição e análise do conhecimento obtido com a concretização deste estudo e a ponte para investigações futuras. “Na conclusão, o fim está à vista; prossiga-o” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 257).

Confidencialidade

Num estudo qualitativo, em que a realização de entrevistas impossibilita o anonimato por parte dos participantes, torna-se importante o esclarecimento de alguns aspetos que mostrem que a confidencialidade está assegurada, a fim de que os participantes se sintam confortáveis na colaboração no estudo. Merriam (1998, p. 214) refere inclusivamente que “os entrevistados podem sentir a sua privacidade invadida, podem sentir-se embaraçados por certas questões e podem dizer coisas que nunca tencionaram revelar”, pelo que é de extrema importância que um investigador qualitativo seja correto e siga um código ético estrito (Stake, 1994, citado por Merriam, 1998, p. 214).

Segundo Lima (2006, p. 142), “o princípio fundamental para a aceitabilidade ética de um estudo é o do consentimento informado: o de os participantes serem informados da natureza e do propósito da pesquisa (...) e de consentirem em participar sem coerção.”. Os participantes devem então ter conhecimento de todo o funcionamento do estudo, sendo informados de que poderão escolher não participar no projeto, bem como, que em qualquer momento, poderão desistir do mesmo. Em cada uma das situações de entrevista decorrentes do meu estudo, segui então um conjunto de passos que possibilitaram ao entrevistado a escolha livre e conhecedora pela participação no estudo:

- Explicação do objetivo do estudo;
- Pedido de autorização de gravação áudio da entrevista;
- Informação de que poderiam não participar ou desistir da participação no estudo em qualquer momento que pretendessem;
- Explicação de que poderiam optar por não responder a questões que os constrangesse de alguma forma;
- Indicação de que em momento algum seria dada informação que pudesse levar à sua identificação;
- Explicação de que no final do estudo as gravações seriam apagadas.

Todos os nomes mencionados neste estudo são fictícios, de forma a proteger a identidade de todos os profissionais que aceitaram participar no mesmo.

Critérios de Confiança

Ao investigador, cabe a tarefa de desenvolver o seu estudo, atendendo sempre a que o mesmo deverá respeitar critérios que o tornem válido e credível. Em qualquer investigação, o investigador deverá estar igualmente ciente de que os resultados obtidos nos estudos de investigação têm consequências para as práticas do dia a dia e, por isso, não podem escapar a julgamentos de confiança (Erlandson et al., 1993)

Segundo Lincoln e Guba (1985), é possível conferir qualidade ou confiança ao estudo através de técnicas que permitam assegurar a credibilidade, a transferibilidade, a dependabilidade e a confirmabilidade.

Seguidamente apresento os métodos que foram utilizados durante este estudo para assegurar a sua qualidade.

Métodos para assegurar a credibilidade

A credibilidade é assegurada com o uso de técnicas mencionadas por Lincoln e Guba (1985), como as sessões de resumo (*peer debriefing*) e a validação junto dos participantes (*member checking*).

Uma forma de conferir credibilidade ao meu estudo foi a realização de sessões de resumo com profissionais não incluídos no estudo. Essa partilha de questões pertinentes relacionadas com a concretização do estudo permite ao investigador redefinir e, muitas vezes, ajustar o processo utilizado no seu estudo (*idem*, p. 31). Lincoln e Guba (1985) referem que “as sessões de resumo permitem explorar aspetos do estudo que poderiam permanecer apenas implicitamente dentro da mente do investigador” (p. 308).

Permitindo aos participantes que verifiquem os dados recolhidos, bem como a sua análise e conclusões atingidas, considero realizada a validação junto dos participantes.

Métodos para assegurar a transferibilidade

Com o critério de transferibilidade pretende-se que o estudo realizado possa ser generalizado a outras situações, embora de diferentes contextos. Segundo Bogdan e Biklen (1994) um investigador qualitativo deve fazer uma descrição bastante minuciosa, indicando todas as características do estudo, para que este possa ser generalizado a outros contextos. Assim, não esquecendo as condições que permitem o anonimato dos participantes, ao longo do estudo procurei efetuar descrições minuciosas, permitindo “fornecer dados suficientes que tornem possível a realização de julgamentos de transferibilidade por aqueles que são potenciais utilizadores” (Lincoln & Guba, 1985, p. 316).

Métodos para assegurar a confirmabilidade e a dependabilidade

A confirmabilidade e dependabilidade são asseguradas com o uso de diários reflexivos. Estes diários, embora sem uma estrutura própria e definida, permitiram-me fazer o registo de diversos aspetos relacionados com os encontros com os participantes, com a metodologia utilizada ou ainda com a interpretação dos dados que foram recolhidos.

Os diários reflexivos funcionaram ainda como um fio condutor que orientou o meu estudo, no sentido de que este não se desviasse do objetivo traçado, minimizando dispêndios de tempo ou de recursos que prejudicassem a investigação.

PERSPETIVAS DE QUATRO PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ao longo deste capítulo analiso os dados recolhidos, procurando compreender as perspetivas de quatro professoras de educação especial. Esta apresentação não é feita como uma antecipação das conclusões finais do estudo ou remetendo para estudos futuros, mas antes numa ótica de compreensão das perspetivas dos quatro professoras participantes no estudo.

Procurando realizar esta exposição de uma forma detalhada e objetiva, organizei este capítulo tendo por base as perspetivas individuais de cada participante. Assim, como fio condutor que me orienta e auxilia na compreensão das diferentes visões que cada participante tem dos vários temas nomeadamente:

- Caracterização pessoal e profissional do professor de educação especial;
- Representação dos docentes acerca da importância da sua formação;
- Representação dos professores acerca das culturas docentes;
- Representação dos professores acerca da profissão de um professor de educação especial.

O anonimato é assegurado pelo uso de nomes fictícios que foram atribuídos a cada um dos professores que aceitaram colaborar na minha investigação.

MARIA

Quando nos conhecemos pessoalmente, após um primeiro contacto telefónico em que se disponibilizou a participar no estudo, Maria revelou ser uma pessoa muito simpática e com vontade de me ajudar no na investigação, respondendo a todas as questões com o maior detalhe que lhe era possível. A entrevista foi realizada na segunda quinzena do mês de julho, a pedido desta professora e a fim de que não perturbasse o trabalho de encerramento de ano letivo.

Durante a entrevista Maria mostrou-se afável mas um pouco ansiosa, embora tenha respondido a todas as questões sem hesitação facultando os dados necessários ao desenvolvimento da investigação.

A docência na educação especial: “Eu gosto e é um trabalho aliciante”

Maria afirma ter sentido alguma dificuldade, ao longo da sua prática profissional, de responder às necessidades dos alunos, optando pela educação especial porque tinha “curiosidade”, queria ter formação na área das NEE para “poder responder às necessidades dos alunos” (E1, ¶4). Assume que a escolha posterior de se candidatar a uma colocação no grupo da educação especial foi feita por necessidade de se aproximar à área da sua residência. Justifica tal candidatura, que na altura funcionava por destacamento, dizendo “eu morava aqui mas estava a trabalhar ... um bocadito longe e decidi ... que era muito mais fácil conseguir [ficar] pertinho [de casa], e, fiquei.” (E1, ¶4).

Maria refere ter tido a consciência, quando iniciou a atividade como docente de educação especial, de que esta tarefa iria “ser difícil” (E1, ¶6), apontando como principal motivo a falta de experiência. Assim, justifica: “eu tive teoria e não tive prática ... uma coisa é a teoria e a pessoa saber um bocadinho de cada problemática e de cada deficiência, ... a prática é totalmente diferente” (E1, ¶6).

Questionada pelos motivos que a levam a investir na educação especial Maria assegura: “**eu gosto, e é um trabalho aliciante**” (E1, ¶18); contudo, revela ter, por vezes, sentimentos de frustração ou insegurança. Para esta professora as expectativas que coloca no trabalho, fazem com que sinta que “é um bocadinho frustrante muitas vezes, ... há crianças que é um bocadinho frustrante porque a pessoa está sempre à espera de mais e quer ver sempre algum avanço e até vê se calhar um avanço mas depois logo a seguir já vê um retrocesso” (E1, ¶6). As dificuldades

sentidas fazem-na questionar se as tarefas/atividades que planifica são o melhor para aquelas crianças: “ a pessoa fica sempre a pensar, põe sempre em dúvida” (E1, ¶6).

Ao longo da entrevista a professora atribuiu bastante relevância à participação da família no processo, ainda que por sentir por parte desta bastante “pressão”. Segundo Maria

mais difícil do que lidar com as crianças é a parte da família, porque eu tenho-me deparado com algumas situações e que tem sido muito difícil em lidar com a família porque a família vê no professor de educação especial... vai ser aqui tipo milagre, esta pessoa vai fazer tudo pelo meu filho e vai conseguir que ele resolva ... e depositam em nós ... muita confiança ... pensam que nós vamos fazer milagres. ... estão a depositar tanta confiança em nós não é, e nós não vamos conseguir porque à partida também sabemos que não vamos conseguir isso. (E1, ¶8).

Referiu-se ainda à dificuldade que sente muitas vezes pela necessidade de falar abertamente e de forma frontal sobre os problemas com os pais das crianças com NEE, afirmando que muitos deles “nunca saíram do luto, há pais que nunca aceitam ter assim uma criança” (E1, ¶8). A professora Maria enumerou também alguns fatores que considera serem constrangimentos ao desenvolvimento do seu trabalho, enquanto docente, como o são o número excessivo de alunos e as decisões tomadas pela administração. O facto de apoiarem um elevado número de alunos, para Maria, faz com que haja pouco tempo para cada um deles e não se consiga fazer um trabalho individualizado e produtivo com os mesmos como a professora acredita que poderia ser feito, referindo também que um número mais reduzido de alunos permitiria aos professores de educação especial efetuar um melhor apoio aos professores do ensino regular. No que respeita à forma como a legislação tem impacto no dia a dia escolar, refere o seguinte: “E depois também é... a burocracia (...) agora através da CIF, a avaliação pela CIF que é um processo muito demorado (...) e é esse tempo muitas vezes também que é um entrave” (E1, ¶16). Segundo esta professora o tempo perdido em referenciação sem que o professor de educação especial faça o apoio, prejudica a aprendizagem dos alunos; ou seja, na sua opinião a intervenção especializada deveria começar mais precocemente.

Formação profissional: “Na nossa área eu sinto que não há muita formação”

A Maria é uma profissional com formação inicial em Educação de Infância e que, numa fase posterior, se especializou em educação especial, realizando um complemento de formação que lhe atribuiu o grau de licenciada. Este complemento foi, segundo a professora, realizado para obtenção de maior estabilidade profissional, uma vez que se encontrava a lecionar nos Açores, numa altura

“em que se falava que todos tinham que ter a licenciatura” (E1, ¶2) e, sendo o concurso por três anos, fez a opção de ir “para o continente e tirar a licenciatura” (E1, ¶2). Inscreveu-se então na instituição de ensino superior particular em que havia feito a sua formação inicial em Educação de Infância e fez o complemento de formação com a designação “problemáticas de risco”. Relativamente à formação contínua, Maria indicou não ter feito muita formação na área da educação especial por considerar não serem proporcionadas formações para os professores. Maria referiu-se a este tema da seguinte forma: “não fiz muita na nossa área porque não há muita formação (...) **na nossa área eu sinto que não há muita formação**” (E1, ¶24). Considera que as formações estão centralizadas em Lisboa afirmando: “porque há sempre em Lisboa e tudo, mas a pessoa não se vai deslocar para longe para fazer formação” (E1, ¶24).

A avaliação que faz à formação que tem é positiva, considerando que a “ajudou” “na teoria” (E1, ¶28). Refere que atualmente sente a falta de opções para formação contínua, bem como “de alguma prática” supervisionada, que não fez parte do currículo da formação especializada que frequentou: Assim, menciona a importância de ter tido a oportunidade de fazer algo semelhante a um “estágio”, ou mesmo realizar visitas de estudo que lhe permitissem desenvolver uma ideia do que era o apoio a alunos com NEE, ou “de como funcionava a educação especial” (E1, ¶28).

Contexto profissional: “Os professores estão muito sensibilizados para a diferença, trabalhamos em parceria”

Questionada sobre o ambiente vivido nas escolas em que leciona a professora foi bastante assertiva afirmando ser muito bom, e “ótima, a relação com os professores” (E1, ¶34) seus colegas.

Na opinião da professora Maria os professores do ensino regular estão atualmente mais “sensibilizados para a diferença” (E1, ¶34), indicando isso como motivo para a melhoria do ambiente sentido nas escolas e do trabalho desenvolvido em **“parceria”** (E1, ¶34). Maria refere ainda que só um trabalho desenvolvido em estreita colaboração faz sentido e é profícuo ao melhor desenvolvimento dos alunos, sublinhando que nenhum colega equaciona desenvolver “um trabalho individualizado” (E1, ¶36), no sentido de solitário, até pelo facto de os professores de educação especial não se encontrarem a tempo inteiro na sala de aula; tal faz com que estes tenham de obter informações do professor do ensino regular, que por sua vez tem de lhes dar “feedback” do

trabalho desenvolvido com os alunos com NEE. Na opinião desta professora, “esse trabalho em conjunto, só assim é que resulta. E tem resultado” (E1, ¶38).

O docente de educação especial: “É um bocadinho de tudo, não é?”

Na opinião da professora Maria a função de um professor de educação especial é bastante abrangente, tendo dito sorridente: “é um bocadinho de tudo, não é?” (E1, ¶40).

O desenvolvimento do trabalho colaborativo assume, para Maria, uma vertente muito importante nas funções de um professor de educação especial, porque desta forma este profissional não está a desenvolver “um trabalho isolado”, está “a fazer um trabalho em conjunto”, que “só assim é que resulta” (E1, ¶40). Adicionalmente menciona que ao professor de educação especial cabe, não apenas o trabalho desenvolvido junto dos alunos com NEE, mas também integrar-se em toda a dinâmica da escola e da comunidade envolvente. Maria afirma então que “temos de entrar na comunidade e na dinâmica da escola, participar nas atividades todas que se passam na escola” (E1, ¶40).

Relativamente à distinção que é sentida entre as funções do professor do ensino regular e as do professor de educação especial Maria menciona o apoio dado fora da sala de aula e o “preenchimento de papelada”, a burocracia que é da sua responsabilidade, visto que “os professores de educação especial [têm] outro tipo de trabalho que tem de ser feito, há coisas que têm de ser feitas, por exemplo a avaliação pela CIF que tem de ser feita [pelos docentes de educação especial]” (E1, ¶42).

Esse trabalho é, no entanto, realizado “em conformidade com o professor titular e com os pais e com os técnicos, [e] é sempre um trabalho em conjunto” (E1, ¶42), reforçando novamente a importância que atribui à colaboração entre profissionais.

Maria demonstrou ao longo da entrevista ser uma professora empenhada e afetivamente ligada aos alunos, por quem demonstrou um grande carinho. Tendo assumido não ter sido a vocação para a educação especial o motivo da sua escolha por essa via profissional, e ainda que sinta que há falta de formação especializada, indica pretender continuar a lecionar e valorizar a colaboração entre todos, a fim de que se aja sempre em benefício dos alunos com NEE.

TERESA

Após um breve contacto telefónico, desloquei-me à sede de agrupamento onde Teresa exerce a sua atividade profissional. Aí, expliquei os fundamentos do meu estudo e propus a Teresa a sua participação, explicando-lhe a importância e pertinência da sua colaboração nesta investigação. Tendo acedido ao meu convite, passámos diretamente à fase de entrevista, na qual a participante colaborou ativamente demonstrando ser uma pessoa enérgica e bem-disposta.

Entre risos e sorrisos, Teresa explorou as diferentes temáticas respondendo a todas as questões, dando assim o seu contributo para a concretização de um estudo mais fiel à realidade que vivencia diariamente.

A docência na educação especial: “Foi mesmo por estabilidade...”

Consciente da necessidade que tinha de obter estabilidade profissional, Teresa optou por concorrer à educação especial, afirmando:

Inicialmente foi por... comodidade, dava-me estabilidade profissional, portanto eu estava no início da carreira, tinha apenas penso eu, cinco, seis anos de serviço e esses primeiros cinco seis anos foram sempre em substituição, eu tinha de percorrer cinco escolas e sete. Portanto isso dava-me uma instabilidade muito grande e uma insegurança também (...) porque chegava ao fim de quinze dias, um mês já não sabia se iria ter escola ou não (...) tive mesmo necessidade de querer estar perto de casa e o destacamento era na educação especial rogado de ano a ano. Portanto se entrasse na educação especial sabia que no ano seguinte poderia concorrer novamente para o mesmo sítio ou aqui perto no distrito. (E2, ¶12).

Reforça essa ideia, indicando não saber, à data do concurso, do que seria o trabalho desenvolvido com crianças com NEE, e ter sido “**mesmo por estabilidade...** não [tendo] a mínima noção, ou antes, uma noção muito mínima do que era a educação especial” (E2, ¶14).

Relativamente às expectativas que tinha, Teresa assume que a falta de formação era uma preocupação, mas rindo-se indica ser uma pessoa destemida e completa dizendo: “eu sou uma pessoa que à partida nada me mete medo e tudo me mete medo mas eu sei que quando me meto numa coisa, por muito difícil que seja, procuro sempre fazer o melhor que sei...” (E2, ¶16).

Durante a prática profissional, Teresa diz ter sentido alguma insegurança, decorrente também da falta de formação na área em que lecionava. Refere que “sentia muita insegurança naquilo que estava a fazer, fazia as coisas quase por intuição ... não sabia se realmente as estratégias que estava a usar seriam as mais adequadas ... achava sempre que podia fazer um

melhor trabalho e que não estava a fazer bem” (E2, ¶10), complementando as suas ideias com o reforço da necessidade que sentiu de efetuar formação na área de educação especial:

hoje experimentava uma coisa, amanhã experimentava outra, a ver se conseguia que ele fizesse alguma coisa mas sem um... sem um plano, sem uma orientação, portanto eu andava para a frente e para trás. Parece que andava assim um bocado meia perdida por, faltava-me lá está, faltava-me a especialização... Foi muito importante... (E2, ¶12)

Ainda no que se refere à prática pedagógica no contexto da educação especial, Teresa atribui um papel importante à participação da família. Na opinião desta professora “a família é um elemento muito importante, muito mesmo” (E2, ¶50), e só realizando um trabalho conjunto, em que família e escola estabelecem uma relação regular e positiva é que se consegue promover o bom desenvolvimento dos alunos.

Como constrangimentos à prática profissional, Teresa aponta as decisões administrativas e o número de alunos e tempo disponível para apoio aos mesmos. Segundo esta professora, “como tudo traz custos e há muitas despesas, os administradores estão a cortar em tudo: em termos de apoios p’ras escolas, em termos de apoios físicos e também em termos de apoios materiais” (E2, ¶24), prejudicando o trabalho que pretende desenvolver com os alunos. Além das dificuldades que sente pela falta de recursos a que se vê sujeita, indica que o tempo disponível para cada um dos alunos que apoia não é suficiente, considerando que “em uma ou duas horas semanais não é possível desenvolver um bom trabalho” (E2, ¶26), sendo o horário limitado e o grande número de alunos, as causas apontadas para as crescentes dificuldades.

Apesar das contrariedades que mencionou, disse com uma gargalhada que pretende continuar na educação especial, referindo ser “muito teimosinha e [trabalhar] por gosto” (E2, ¶30).

Num discurso mais sensível, Teresa afirmou:

já tive um sobrinho com uma doença degenerativa e tocava-me muito quando chegava à escola e via o miúdo abandonado, sozinho (...) não convivia com ninguém, ninguém convivia com ele, não havia a preocupação (...) de tentar integrá-lo no grupo, dar-lhe um bocadinho de apoio, não havia nada disso e... como elemento desta escola faço questão de todos os tempos que eu puder estar atenta a esses pormenores porque não quero que, que o mesmo aconteça com outras crianças. (E2, ¶30)

A existência na família de uma criança com NEE sensibilizou-a então para as dificuldades que atravessam estes alunos diariamente e é, segundo Teresa, um dos motivos que a leva a continuar a exercer na área de educação especial.

Formação profissional: “Muito importante sem dúvida”

À semelhança da professora Maria, a professora Teresa fez também formação em “Problemáticas de Risco” como complemento ao bacharelato que possuía, adquirindo assim o grau de licenciada. Atribui à formação que teve um grande valor, referindo-se à mesma como um importante meio de obtenção de conhecimento e de atualização das práticas. Para a professora “há aspetos que, com o passar do tempo, se esquecem, ... há determinadas características que se vão esquecendo, [e] convém estar sempre mais ou menos atualizada, [sendo a formação] quase como uma reciclagem” (E2, ¶122).

A avaliação que faz é então muito positiva. Afirma sem hesitação ter sido “muito importante” (E2, ¶114) e diz ter tido uma formação muito boa, que lhe possibilitou adquirir um conhecimento geral de variadas problemáticas, conferindo-lhe competências para o trabalho diário com alunos com NEE.

Contexto profissional: “Há [colaboração] em termos de documentação”

Teresa, quando questionada sobre o ambiente relacional vivido nas escolas onde trabalha, salientou a importância de um trabalho verdadeiramente colaborativo, o que, na sua opinião, não acontece ainda nas escolas. Na opinião desta professora, o trabalho em equipa resume-se ao que é imposto pela legislação ou pela administração dos conselhos executivos e não há ainda uma verdadeira cultura de colaboração entre os docentes do ensino regular:

Há [colaboração] em termos de documentação, portanto os documentos, todo o processo burocrático e de programa do aluno é feito em articulação com os professores e professor de educação especial que cobre essa turma, isso é feito, sim, é feito em colaboração e articulação, mas sempre numa perspetiva de... depois tu fazes, é sempre com orientação do professor de educação especial desse aluno, mas, é assim um bocado “o teu aluno, fala-me do teu aluno”, ao que respondo: ele não é meu, é nosso! Ainda hoje ouvi “vamos falar da tua menina”, a tua menina portou-se mal... a minha menina não, é a nossa menina! Os professores falam muito assim... (E2, ¶134)

Relativamente ao trabalho desenvolvido com os técnicos, Teresa considera estar a ser feito um bom trabalho, indicando que “em termos de técnicos, a articulação é feita de uma forma saudável e regular” (E2, ¶132).

Alertando para as dificuldades e limitações ao bom trabalho que podem resultar de um trabalho individualizado refere que:

levado só para uma vertente não é tão rico, que na área da educação especial a professora trabalha de uma forma e depois nas outras aulas o aluno é posto ao fundo da sala, sem trabalho, faz se quiser, se não quiser não faz, se quiser até sai mais cedo porque vai para a sala de educação especial ... fazem da sala de educação especial quase como um sítio para estar e não um sítio de aprendizagem, o que para o aluno é quase como uma libertação; o menino sair da sala e ir ver um bocado o professor de educação especial. Não é entendido como um sítio de aprendizagem, uma sala de aprendizagem e de trabalho. (E2, ¶42)

A docente termina realçando que, na sua opinião, “o trabalho quando é em articulação é muito mais rentável, tem muito mais frutos” (E2, ¶42).

O docente de educação especial: “Mãe, professora, tutora... um bocadinho de tudo... protetora, amiga, é assim”

Ainda que tenha hesitado bastante quando questionada sobre quais seriam, para si, as funções de um docente de educação especial, Teresa acabou por responder serem várias. Na opinião desta professora, “é mãe, professora, tutora... um bocadinho de tudo... protetora, amiga, é assim” (E2, ¶44).

A distinção que faz do seu trabalho em relação ao trabalho de um professor do ensino regular reside exatamente no acompanhamento constante que faz ao aluno, indicando que os professores das diferentes disciplinas (nos casos de alunos dos 2.º ou 3.º ciclos do Ensino Básico) se responsabilizam unicamente pelas disciplinas que lecionam, ou seja, pela dimensão académica do aluno. Diz, no seguimento da conversa, que

o professor de educação especial cobre o aluno em todas as situações, o professor da disciplina de matemática só responde na aula de matemática, verificou como é que o aluno se comportou, o que fez, o que não fez, o [professor] de ciências responde pela aula de ciências, e quando o aluno se porta mal ou quando há alguma queixa a fazer ou alguma coisa boa a dizer vêm dizer à professora de educação especial. (E2, ¶46)

Refere que, enquanto elemento da equipa de educação especial do agrupamento, está, em conjunto com a coordenadora, “a tentar convencer os professores de que os alunos são da turma, são elementos da direção de turma como quaisquer outros alunos que fazem parte daquela turma” (E2, ¶46), procurando evitar qualquer discriminação que seja feita às crianças e jovens com NEE.

Para Teresa, o facto de ter seguido educação especial para conseguir vaga numa escola e assim atingir estabilidade profissional e pessoal não implica que tenha mudado para o ensino

regular quando surgiu oportunidade para isso. Gosta do que faz. Assume que o facto de ter uma criança na família que não era devidamente acompanhada a incentiva a continuar a trabalhar com crianças com NEE, esforçando-se para que as outras crianças não se sintam igualmente solitárias. Na opinião desta docente a formação que fez foi muito importante, tendo permitido uma abordagem geral a diversas problemáticas que desconhecia e com as quais teria dificuldade em trabalhar sem conhecimento específico. A docência na educação especial faz de Teresa “um pouco de tudo”, e considera que o trabalho em equipa não é ainda feito com a atitude adequada, uma vez que os professores do ensino regular, na opinião da docente, se desresponsabilizam das suas funções, ainda que haja um bom ambiente entre todos os intervenientes.

RITA

A terceira professora que entrevistei – Rita – exerce a sua atividade profissional como docente de educação especial numa unidade de ensino estruturado, dando apoio a crianças com autismo. Após o primeiro contacto telefónico, tendo acedido ao pedido de que a entrevista fosse realizada apenas na segunda quinzena de julho, desloquei-me à escola no dia combinado a fim de realizar a entrevista. A professora recebeu-me com atenção e mostrando-se bastante disponível, embora se tenha manifestado durante todo o tempo de duração da entrevista bastante nervosa, fazendo um discurso com várias hesitações e por vezes pouco objetivo.

A docência na educação especial: “Não estava muito dentro do assunto... e tinha um bocado... de receio”

Referindo-se à escolha do seguimento de uma carreira em educação especial, a professora Rita é perentória na afirmação de que foi apenas para obtenção de estabilidade profissional e para se aproximar da área de residência, mencionando que concorreu “para educação especial porque não estava no quadro de educação ... então para [se] aproximar da zona de residência” (E3, ¶2) resolveu concorrer aos quadros de educação especial. Quando questionada se teria sido esse o motivo respondeu convictamente: que sim, que “foi esse o primeiro objetivo” (E3, ¶4).

Incentivada por colegas, a professora Rita concorreu à educação especial, embora assumia que “não estava muito dentro do assunto... e tinha um bocado... de receio” (E3, ¶6). Após ter

iniciado funções como docente de educação especial, a professora sentiu-se recompensada pelo “investimento” pessoal feito, indicando a ligação afetiva que se desenvolve com os alunos e com a família como principal fator de gratificação quando refere que “a educação especial é gratificante nisso... [há uma maior aproximação] aos miúdos, aos pais... é uma ligação... muito afetiva...” (E3, ¶6), mencionando ainda a evolução dos alunos com NEE como um dos elementos que mais a marca no desenvolvimento da sua profissão.

Na opinião de Rita, o elevado número de alunos que são apoiados por cada professor de educação especial é um fator que condiciona o trabalho docente, uma vez que têm pouco tempo para dedicar a cada criança em apoio dentro da sala de aula e também para apoio aos professores, perdendo tempo de trabalho em viagens que, para a professora, são longas, visto que “os professores andam de escola em escola e perdem muito tempo” (E3, ¶16).

Embora admita que há alguns impedimentos ao desenvolvimento de um trabalho mais produtivo junto dos alunos, Rita declara que pretende continuar a exercer a docência no grupo de educação especial, visto ter muita vontade de ajudar as crianças, nomeadamente as que têm a problemática com que tem trabalhado recentemente – autismo, por considerar que “estes miúdos, principalmente os miúdos com espectro de autismo, precisam muito [dos professores]” (E3, ¶20).

Formação profissional: “Sabia lá o que era o autismo...”

Bacharel em Educação de Infância, Rita fez um complemento de formação em educação especial há cerca de um ano e meio. Embora já estivesse a trabalhar nessa área, a docente referiu ter sentido necessidade de obter maior formação, a fim de conseguir realizar um melhor trabalho, tendo salientado a importância “da formação adequada para [se] apoiar” (E3, ¶30) e “para ajudar a desenvolver as competências necessárias, porque no início... **sabia lá o que era o autismo...** [considerando que] podia ter uma noção geral, mas não tinha conhecimentos suficientes... porque na primeira formação [que teve] nunca se falou sobre isto” (E3, ¶34).

A avaliação que a professora Rita faz da formação realizada ao longo do seu percurso profissional é positiva, dizendo que “foi importante” (E3, ¶44), embora faça referência ao facto de ter tido uma formação muito teórica. Para a docente, ainda que considere o apoio teórico um reforço importante, “não é suficiente, sendo a prática profissional o que mais ensina” (E3, ¶44).

Contexto profissional: “Não tenho razão de queixa... mas...”

No que concerne ao contexto profissional, Rita refere ser muito agradável, e sobre o “ambiente entre colegas não [tem] razão de queixa, é ótimo” (E3, ¶150). Salientou a importância da colaboração entre os diferentes intervenientes, dizendo que “a articulação com colegas é importante” (E3, ¶144), embora considere que atualmente, as políticas que regem o sistema educativo dificultam o trabalho colaborativo, indicando que “a avaliação dos professores também quebrou a articulação entre professores, por se ter criado um ambiente competitivo” (E3, ¶150). Na opinião da professora Rita, “havendo um bom ambiente os professores conseguem trabalhar com mais empenho com os miúdos, porque, se houver um ambiente pesado ... podem ficar mais deprimidos e o trabalho já não é tão rentável” (E3, ¶152), até porque, segundo a docente, os alunos com autismo precisam de estar rodeados de pessoas alegres.

O trabalho desenvolvido com os técnicos foi eficaz e “foi um trabalho enriquecedor, porque os técnicos iam à sala de unidade e apoiavam os miúdos na sala...” (E3, ¶158), embora a professora considere que “seriam necessárias mais horas de apoio” (E3, ¶158).

O docente de educação especial: “Penso que para estar na educação especial é preciso ter perfil”

Na opinião da professora Rita, “**para se estar na educação especial é preciso ter perfil**” (E3, ¶162), uma vez que a sensibilidade para as diversas problemáticas com que se deparam ao longo da carreira docente é um fator determinante para a realização de um bom trabalho.

Rita entende que aos professores de educação especial cabe a tarefa de “conseguirem estar sempre perto dos alunos, estarem sensíveis às problemáticas deles” (E3, ¶164), devendo o professor “ter personalidade e estar preparado para enfrentar desafios, adequando as suas práticas às características de cada aluno” (E3, ¶164).

A distinção feita por esta professora de educação especial relativamente aos docentes do ensino regular prende-se com fatores como a afetividade, uma vez que considera que aqueles têm um conhecimento mais profundo dos alunos, “conhecem mais os alunos individualmente... as famílias... estão mais sensibilizados para a valorização das pequenas evoluções que os miúdos fazem” (E3, ¶162).

A professora Rita iniciou a carreira incentivada por colegas, mas bastante hesitante. Esse concurso foi feito apenas para aproveitamento dos destacamentos para aproximação à residência que era dado a docentes de educação especial, uma vez que se encontrava a lecionar bastante longe de casa. Apesar disso, confirma que gostou da experiência, especialmente pela ligação afetiva que se desenvolve com as crianças e com as famílias e resolveu permanecer nessa área, aspecto que é realçado na distinção entre os professores do ensino regular e da educação especial. Refere-se à formação contínua realizada como muito importante, uma vez que, para esta docente, a formação inicial não lhe forneceu as competências necessárias para atender às especificidades das crianças com que veio a trabalhar.

Segundo esta docente o ambiente nas escolas é ótimo, ainda que a colaboração entre todos os intervenientes tenha sido afetada por decisões administrativas como o modelo de avaliação, que para a docente fomentou um ambiente de competitividade pouco saudável.

JOANA

Por último, a Joana foi a última professora a ser entrevistada, revelando ser uma pessoa bastante extrovertida, simpática e disponível. Não havia tido qualquer contacto com ela antes de a conhecer pessoalmente no dia em que me desloquei à escola. Joana é colega de Rita na Unidade de Ensino Estruturado em que dão apoio a crianças com autismo, pelo que esta tê-la-á informado do propósito da minha visita. Joana mostrou uma grande vontade em participar na investigação, de modo que, após uma breve explicação dos objetivos gerais do meu estudo, demos início à entrevista.

Questionada sobre a possibilidade de a entrevista ser gravada, e ainda que assegurada a confidencialidade do estudo, Joana indicou ter imenso gosto em participar, mas sugeriu participar no estudo escrevendo (narrando de forma escrita) a sua experiência enquanto profissional. Assim, embora tenhamos conversado durante aproximadamente duas horas sobre os temas em estudo, Joana enviou-me uns dias depois, via e-mail, as respostas às questões que constavam no guião da entrevista.

A docência na educação especial: “Tinha grandes expectativas”

O facto de ter-se deparado com alunos com NEE nas classes regulares, fez com que Joana fosse, ao longo do tempo, mudando a perspetiva que tinha da educação especial e sentisse a vontade de se inteirar desta temática, a fim de responder às necessidades dos alunos.

Joana afirma ter sentido confiança, quando iniciou a sua prática docente em educação especial, de que poderia contribuir de forma positiva para a inclusão de alunos com NEE nas classes regulares, dizendo que “tinha grandes expectativas de que poderia contribuir para uma inclusão efetiva e de que poderia dar respostas mais adequadas aos alunos. Tinha a expectativa que seria possível incluir estes alunos [alunos com NEE] nas turmas desde que houvesse um trabalho de estreita colaboração entre os intervenientes” (N4, ¶4).

No que concerne à prática efetiva com os alunos, Joana relata vivências agradáveis e outras menos positivas, relacionando as últimas com falta de conhecimento, sensibilidade ou mesmo responsabilidade por parte dos diferentes elementos da comunidade educativa:

Na minha prática tenho tido experiências diversificadas. Tenho encontrado escolas, com professores, funcionários e alunos que acreditam na inclusão e que respeitam os alunos com NEE com as suas especificidades. Mesmo que não saibam como agir ou intervir demonstram vontade e interesse em fazê-lo (pedem ajuda, pesquisam, tentam adaptar e construir materiais...). Também tenho encontrado contextos que consideram os alunos com NEE como “coitadinhos”, “não vale a pena fazerem porque não conseguem”, “é melhor não irem à visita de estudo porque não vão perceber...” Muitas destas reações estão relacionadas com a falta de informação, com o desconhecimento das problemáticas e como agir mas também com a falta de sensibilidade e de responsabilidade. Ainda está muito enraizada uma cultura de que estes alunos são da responsabilidade do professor de educação especial. (N4, ¶6)

Joana aponta estas questões – falta de informação e sensibilidade – como um constrangimento à sua prática profissional, dizendo que, pelo facto de não possuírem formação na área, alguns professores se desresponsabilizam das suas funções, chegando a referir-se aos alunos como “os teus alunos” (N4, ¶10). Ainda relativamente aos constrangimentos que sente, a professora Joana referiu que “uma das maiores dificuldades que [tem sentido] é a falta de articulação entre profissionais” (N4, ¶10), embora admita que aos profissionais é difícil efetuar trabalho colaborativo pela “falta de tempo comum de trabalho que possibilite a articulação e uma planificação e avaliação conjunta” (N4, ¶10).

Por fim, outro constrangimento referenciado pela professora Joana relaciona-se diretamente com decisões administrativas, dizendo a professora que:

outro constrangimento, é a falta de conhecimentos dos responsáveis das Autarquias e muitas vezes das direções dos Agrupamentos, uma vez que não providenciam todas as condições necessárias atempadamente para a inclusão destes alunos. Os apoios, os espaços ...não são providenciados de forma atempada. Ainda este ano com o início da Unidade me deparei com este constrangimento, pois no primeiro dia de aulas iniciaram as obras de adaptação da sala de aula que os meus alunos iriam frequentar e não havia o material necessário mínimo para iniciar as atividades, pelo que tivemos de ser nós [as docentes] a providenciá-lo particularmente. (N4, ¶10)

Apesar das dificuldades e dos obstáculos com que se depara diariamente, a professora Joana acredita numa mudança, e afirma pretender manter-se na educação especial:

apesar das contrariedades, sem dúvida que acredito que temos de investir cada vez mais nestes alunos com NEE. Tenho procurado ter um papel ativo na sensibilização sobre a inclusão nas escolas e na comunidade. Acredito nas potencialidades dos alunos e das suas famílias. Apesar de haver grandes lacunas, felizmente a inclusão está cada vez mais presente. O decreto-lei 3/2008 vem responsabilizar mais ainda o professor titular de turma, o que o “obriga” a investir mais nestes alunos dando respostas mais específicas e adequadas às necessidades individuais das crianças e respetivas famílias. Quero acreditar que a postura e a falta de informação sobre a inclusão de alunos com NEE venha a mudar. Felizmente há cada vez mais formação sobre esta área. (N4, ¶12)

Formação profissional: “A avaliação é positiva”

Joana fez a sua formação académica inicial na Universidade do Minho. “Logo após a conclusão do Bacharelato em Educação de Infância em 1991, [iniciou] o curso de estudos superiores especializados em Educação Comunitária, ficando com o grau de Licenciada em Educação de Infância” (N4, ¶2). Segundo a própria, não colocava na altura a hipótese de se especializar em educação especial por não ter os cinco anos de serviço exigidos para ingresso na especialização, e por não ser “uma área que entusiasmasse uma vez que, na altura, a associava a trabalhar com problemáticas muito graves e a um trabalho muito segregador numa APPACDM, APACI...” (N4, ¶2).

A forma como entendia a educação especial foi-se alterando com a passagem dos anos e o desenvolvimento da sua atividade profissional, indicando que foi “mudando a perspetiva que tinha e [se deparou] com a inclusão de alunos com NEE e com a necessidade de dar respostas adequadas às especificidades dos meus alunos” (N4, ¶2). Assume então ter sentido crescer a sua vontade de se enquadrar na temática da educação especial.

Relativamente à formação contínua, ainda que aponte como aspeto negativo o facto de formação ter de ser paga pelos formandos, refere serem mais os aspetos positivos que os negativos. Joana diz ainda que “a escolha tem sido sempre direcionada à educação especial, no sentido de melhorar a prática pedagógica” (N4, ¶14), selecionando a sua formação de acordo com

as problemáticas com que se vai deparando no dia a dia, “sendo essas formações uma mais-valia para a melhoria do trabalho e reflexão sobre os procedimentos mais adequados.” (N4, ¶16).

A partilha de experiências com colegas que frequentem as mesmas ações de formação é mais um dos aspetos positivos apontados por esta professora, que indica melhorar significativamente as suas práticas pela reflexão, troca de experiências e informações com colegas de profissão, exemplificando:

com a última formação realizada, sobre “intervenção pedagógica com crianças com autismo... cuja formadora é uma pessoa com bastante prática na inclusão destes alunos e na organização e implementação de Unidades de Ensino Estruturado. Esta formação permitiu questionar e refletir sobre os procedimentos e questões práticas do trabalho que atualmente [desenvolve] na Unidade de Ensino Estruturado. (N4, ¶18)

Por fim, menciona o apoio teórico como aspeto importante da sua formação, instigando à investigação e à contribuição para uma prática profissional mais competente, quando refere que,

um dos grandes contributos foi o de ficar a conhecer de um modo geral o que é a educação especial e os pressupostos teóricos subjacentes a ela. Permitiu ficar a conhecer procedimentos práticos quer em termos de avaliação, quer na intervenção. Permitiu ainda eliminar o espírito de acomodação quando surgem dúvidas sobre o modo como se deve intervir e agir perante diferentes situações. (N4, ¶22)

Contexto profissional: “Cada um ainda trabalha muito para o seu canto”

Joana refere que, nas escolas onde desenvolve a sua atividade profissional, e porque acredita realmente que é essa a melhor forma de trabalho, procura

sempre criar relações de grande empatia e estreita colaboração, fazendo ver que este trabalho só faz sentido se houver colaboração e partilha, pelo que [demonstra] sempre a máxima disponibilidade para colaborar na elaboração de matérias, organizar atividades...de forma a incluir sempre os alunos com NEE independentemente das suas características, problemáticas e graus de severidade. (N4, ¶24)

Ao longo do seu percurso profissional, Joana teve já experiências menos positivas, tendo sentido “grande resistência por parte de vários intervenientes da comunidade escolar” (N4, ¶24) e que “um dos grandes obstáculos no trabalho de equipa é a falta de disponibilidade dos intervenientes para se reunirem para avaliar e programar” (N4, ¶26).

Atualmente, sente que “há boa vontade para que haja um trabalho de colaboração” (N4, ¶26) e que “felizmente” tem trabalhado com professores e auxiliares que demonstram uma grande predisposição para essa colaboração.

No que se refere ao trabalho com técnicos ou profissionais de saúde Joana diz verificar:

falta de disponibilidade por parte dos médicos e técnicos/terapeutas em observar e intervir nos contextos naturais das crianças. Esta será uma das grandes lacunas na prática, pois ainda há uma cultura de gabinete, uma postura de cada um na sua área, de que cada um não deverá nunca interferir na área do outro [e constatar] na prática que ainda não há uma partilha efetiva, entre médicos, terapeutas e professores.” (N4, ¶26)

Na opinião de Joana, **“cada um ainda trabalha muito para seu canto”** (N4, ¶10). Aponta este aspeto como um dos que mais dificulta o trabalho que desenvolve com os alunos – “a falta de articulação entre profissionais” (N4, ¶10).

Em jeito de reflexão, a professora Joana referiu considerar muito importante “o saber partilhar informações e saberes entre profissionais. Na sua opinião, a falta de tempo ou disponibilidade (vontade) para dialogar, programar e refletir em conjunto leva a que “cada um [acabe] por desenvolver um trabalho de forma autónoma e independente, sendo que os resultados das aprendizagens não serão o desejável. Não haverá consistência nem generalizações de aprendizagens” (N4, ¶28).

O docente de educação especial: “Deve saber colaborar, cooperar, respeitar e saber ouvir”

Na opinião da professora Joana, um professor de educação especial “deve saber colaborar, cooperar, respeitar e saber ouvir. (...) Estas competências são fundamentais quando se pensa em avaliar, planificar e implementar serviços no âmbito da intervenção precoce ou educação especial” (N4, ¶30). Cabe ainda ao professor de educação especial “promover o respeito, a articulação e cooperação entre todos os intervenientes” (N4, ¶30).

Esta professora considera que o professor de educação especial tem um papel fundamental junto das famílias, sendo a ele que cabe a tarefa de aconselhar as famílias, fornecendo todos os apoios de que estas necessitem, ainda que “sem decidir ou agir” por elas (N4, ¶30).

Relativamente à distinção das funções de um docente de educação especial e de um professor do ensino regular, Joana coloca ênfase na necessidade de dar um apoio específico aos alunos com NEE e participar na sua passagem para a vida ativa, referindo que

a função do professor de EE é de dar respostas específicas a alunos com NEE decorrentes de problemas físicos e sensoriais, emocionais e intelectuais e desenvolver e potencializar as capacidades físicas e intelectual, potenciando o desenvolvimento e a autonomia e colaborando ativamente na transição destes alunos para a vida ativa. (N4, ¶32)

Também o apoio aos diferentes profissionais que trabalham com os alunos com NEE deve, segundo Joana, ser facultado pelos docentes de educação especial, devendo este “ter um papel abrangente no apoio aos alunos, professores, famílias na organização e gestão de recursos e na implementação de medidas diferenciadas” (N4, ¶32).

Ainda que, durante a formação inicial, Joana tivesse sentido que o trabalho com crianças com NEE era um trabalho muito segregador e não revelasse vontade de ingressar nessa área, essa convicção foi alterada durante o contacto com crianças na sua prática profissional, levando-a a optar pela educação especial. Considera que a formação é um elemento muito importante na carreira docente e a avaliação que faz da sua, em particular, é bastante positiva, realçando a partilha de experiências como elemento importante para o desenvolvimento de práticas com maior competência. O ambiente sentido nas escolas é positivo, mas sente, relativamente a médicos e terapeutas que há ainda um longo percurso a percorrer, uma vez que, na opinião da docente, há ainda muita resistência por parte destes profissionais em se deslocarem às escolas, trabalhando de forma muito individualizada.

INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO

Ao longo do capítulo anterior, procurei descrever o mais objetivamente possível os dados recolhidos com as entrevistas realizadas, agora, e com o intuito de efetuar uma análise global das perspectivas dos participantes, apresento o cruzamento e a discussão das mesmas. Esta análise permite que se faça uma abordagem mais global e abrangente, captando as semelhanças e as diferenças mais significativas para o estudo.

De modo a facilitar a leitura e compreensão dos resultados, o cruzamento das perspectivas dos quatro participantes é apresentado de acordo com categorias e sub-categorias resultantes da emergência de dados aquando da análise dos mesmos.

As primeiras categorias dizem respeito à carreira docente na educação especial, sendo analisados os motivos das escolhas tomadas, a correspondência na prática às expectativas criadas relativamente à prática pedagógica na educação especial e os fatores que condicionam o desânimo ou o investimento na profissão. De seguida, são analisados aspetos referentes à formação dos docentes, inicial ou contínua, e às repercussões da mesma no quotidiano profissional.

Um terceiro ponto de análise prende-se com o ambiente relacional e as culturas docentes desenvolvidas nos contextos em que os participantes exercem a sua profissão. Por último, é focada a representação dos docentes acerca da própria profissão e o modo como a distinguem dos professores do ensino regular.

Caracterização pessoal e profissional do professor de educação especial

O professor de educação especial, enquanto pessoa e profissional de educação, faz, ao longo da sua carreira docente, inúmeras opções e defronta-se com realidades muito distintas que podem levar a que siga direções profissionais ou de cariz pessoal diversas. Na análise desta dimensão, são feitas reflexões respeitantes a diferentes momentos da vida profissional dos professores, como o são a entrada na docência ou uma fase posterior de reflexão sobre as práticas e investimento na profissão.

Motivação para a docência na educação especial

Segundo o artigo 38.º do Decreto-Lei n.º 20/2006, que possibilitava, à data, o destacamento para aproximação à residência, o professor de educação especial poderia efetuar uma colocação em regime de destacamento, ocupando o primeiro grupo de prioridades face aos restantes. Na realização das quatro entrevistas, três professoras indicaram como motivo principal para a escolha do exercício docente na educação especial a aspiração à estabilidade profissional, e consequente estabilidade pessoal e familiar. Se para Joana, a mudança da área em que lecionava se deveu à vontade de obter formação e conseguir responder de modo mais adequado às necessidades das crianças com que se foi deparando enquanto educadora de infância, para Maria, Teresa, e Rita, prevaleceu a necessidade de permanecerem perto de casa e estabilizarem a sua vida. Rita assumiu claramente ter concorrido “para educação especial porque não estava no quadro de educação ... para [se] aproximar da zona de residência” (¶2) e Teresa indicou ter sido “por estabilidade” (¶4). Também Maria, ainda que revele ter sentido alguma curiosidade pelo modo como se deveria trabalhar com alunos com NEE, refere a opção do destacamento para aproximação à residência quando diz: “eu morava aqui mas estava a trabalhar ... um bocadito longe e decidi ... que era muito mais fácil conseguir [ficar] pertinho [de casa], e, fiquei.” (E1, ¶4). A opinião destas professoras corrobora a ideia de Jesus (2000), quando refere a instabilidade e competição do mercado de trabalho atual como fator determinante para a mudança dos planos de vida, levando as professoras “a procurar outras alternativas de realização que lhes permitam satisfazer as suas necessidades” (p. 23).

A prática pedagógica em educação especial

Relativamente ao quotidiano na sala de aula, às práticas desenvolvidas e à influência das mesmas no desenvolvimento profissional, são diversos os sentimentos apontados pelas participantes no estudo, tendo-se focado essencialmente em momentos iniciais da sua carreira enquanto docentes de educação especial: frustração, gratificação, insegurança, falta de formação, etc. Huberman (1995) explica estas sensações referindo que o professor poderá sentir nesta fase (entrada na carreira) um misto de emoções, que variam entre o entusiasmo da descoberta e o choque pela entrada no “mundo real” do ensino.

Para duas das participantes, a descoberta de um contexto diferente, gratificante, em que se desenvolvem relações pessoais afetivas com os alunos e com as famílias (E3, ¶6) e em que fazem grandes aprendizagens (N4, ¶8), são apontados como elementos positivos da sua prática profissional.

Também marcante na prática profissional foram as dúvidas sentidas nos primeiros anos de serviço, associadas à falta de formação especializada que consideravam ser um obstáculo ao desenvolvimento de atividades junto dos alunos. A Maria e Teresa emergiram no início da sua atividade profissional sentimentos tradutores de uma enorme insegurança:

- “a pessoa fica sempre a pensar, põe sempre em dúvida se às vezes a nossa prática pedagógica ou o que faz se é o melhor, se está a fazer o melhor para aquela criança.” (E1, ¶16)

- “sentia muita insegurança naquilo que estava a fazer, eu fazia as coisas quase por intuição, por responsabilidade e por... por achar que era o melhor (...) não sabia se realmente as estratégias que estava a usar, eu achava sempre que podia ser melhor e que não estava a fazer bem (...) via-me incapaz...” (E2, ¶10)

Huberman (1995) explica as perspetivas das docentes, referindo ser nos primeiros anos de docência que o professor age num tatear constante, reflexo da insegurança de quem não sabe ainda se será capaz de realizar as tarefas para as quais se propôs, confrontado com “a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula” (p. 39).

Frustração é um dos sentimentos mencionados por Maria, ideia que é reforçada por Silva (1997) quando afirma que a “a entrada de um adulto jovem na carreira docente, numa sociedade em mudança, é difícil, conflituosa e, por vezes, frustrante” (p. 53).

Como constrangimentos ao desenvolvimento de práticas inclusivas nas salas de aula, as quatro participantes referiram fatores relativos à organização escolar, como são o excessivo número de alunos para apoio; a falta de tempo para apoiar os alunos com NEE e os professores titulares de turma/diretores de turma e as decisões administrativas, que segundo as professoras prejudicam o bom funcionamento das atividades.

Para Joana, a falta de informação dos professores do ensino regular, associada às atitudes pouco colaborativas desenvolvidas entre os diferentes intervenientes no processo, são fatores-chave que funcionam como um obstáculo às práticas inclusivas, tão importantes para alunos com NEE, referindo a docente que “uma das maiores dificuldades [que tem] sentido é a falta de articulação entre profissionais (...) [considerando que] cada um trabalha para o seu canto (N4, ¶10). O discurso desta professora corrobora a ideia de Ainscow (1995) quando este afirma que “a ênfase na aprendizagem através da experiência, a reflexão crítica e a colaboração pode ajudar os professores na sua tentativa de tornar as suas práticas de sala de aula mais inclusivas” (p. 8), acrescentando César (2003, p. 130) “que sem um trabalho colaborativo entre os diversos participantes [de uma] mesma comunidade educativa, também não se conseguem atingir os ideias da inclusividade [implicando esta] um entrecruzamento de diálogos múltiplos que só é possível num ambiente de partilha”.

Os aspetos mencionados pelos participantes no estudo vão ao encontro da opinião de Correia, segundo o qual, um dos principais fatores para implementação de uma filosofia inclusiva é a liderança de uma escola. Para o autor, o órgão diretivo desempenha um “papel crucial quanto ao envolvimento e partilha de responsabilidades com todo o corpo educacional da escola” cabendo-lhe a responsabilidade de mudar a escola “não permitindo, assim, que ela se venha a transformar num lugar onde as atividades são desorganizadas e desconexas e onde o individualismo é mote” (2008, p. 47). A organização de ações de formação e de apoios que permitam aos professores responder às necessidades de todos os alunos, bem como a necessidade de considerar “o tempo que é necessário para os educadores e professores poderem planificar para os seus alunos” (Correia, 2008, p. 48) é outro aspeto referido pelo autor como sendo essencial ao desenvolvimento de um programa que tenha por base os princípios da inclusão.

Fatores que condicionam o investimento na profissão

Na opinião de Brownen et al. (1995) a decisão de um professor para permanecer ou abandonar a docência na educação especial é resultado de uma variedade de fatores pessoais ou ambientais. Tendo realizado um estudo com professores resilientes e professores que abandonaram a profissão, estes autores apontaram diferenças em dois domínios principais: características dos professores e condições do local de trabalho.

Corroborando os resultados do estudo realizado por Brownen et al. (1995), as docentes por mim entrevistadas ao longo desta investigação indicaram a vontade de ajudar, o gosto pela profissão, a existência de casos na família ou a crença de uma mudança nas práticas atuais como fatores de investimento na profissão. Se para Rita a convicção de que “estes miúdos (...) precisam muito [dos professores de educação especial]” (¶20), sendo um estímulo profissional, para Maria e para Teresa é o gosto pela prática que as move, indicando que o fazem “por gosto” (Teresa, ¶30), por ser “um trabalho aliciante” (Maria, ¶18).

A expectativa de uma mudança positiva é um fator salientado por Joana quando afirma: “Apesar das contrariedades, sem dúvida que acredito que temos de investir cada vez mais nestes alunos com NEE (...) Quero acreditar que a postura e a falta de informação sobre a inclusão dos alunos com NEE venha a mudar” (¶12). Esta possibilidade é apontada por Marchesi (2001), referindo este autor que “as suas expectativas profissionais são, conjuntamente com a formação permanente, fatores que facilitam ou dificultam a sua motivação e dedicação.” (p. 103).

A importância da formação docente

“A formação dos professores e o seu desenvolvimento profissional são condições necessárias para que produzam práticas integrativas positivas nas escolas. É muito difícil avançar para uma perspetiva de escola inclusiva sem que todos os professores, e não só os professores especializados em educação especial, desenvolvam uma competência suficiente para ensinar todos os alunos.” (Marchesi, 2001, p. 103)

Segundo Formosinho e Niza (2009) “a formação profissional inicial visa proporcionar aos candidatos à docência uma formação pessoal e social integradora de informação dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais adequados ao exercício da função de professor” (p. 125), devendo nos cursos de formação inicial integrar-se uma componente

de Prática Pedagógica orientada. Para estes autores, a formação inicial deve incluir, logicamente, a preparação inicial no campo da educação especial, de modo a que se promovam práticas inclusivas no serviço público de educação.

No entanto, a obrigatoriedade legal de que “os cursos regulares de formação de educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário devem incluir preparação inicial no campo da educação especial” (Decreto-Lei n.º 344/89, artigo 15.º), foi revogada pelo Decreto-Lei n.º 43/2007 que, omitindo o assunto, desencadeou para Correia (2008), um resultado desastroso: “a maioria das instituições de ensino superior não estão a considerar unidades curriculares respeitantes a estas matérias, na adequação dos seus planos de estudos” (p.54).

Esta falta de informação/conhecimentos relativamente à educação especial foi mencionada por três docentes inquiridas quando indicaram que, no início da sua prática não tinham qualquer tipo de conhecimento que as ajudasse no desenvolvimento das suas funções, desencadeando sensações de insegurança e incapacidade perante situações do quotidiano:

- “hoje experimentava uma coisa, amanhã experimentava outra (...) parece que andava assim um bocado perdida por... faltava-me a especialização... foi muito importante” (Teresa, ¶12);
- “no início... **sabia lá o que era o autismo...** podia ter uma noção geral, mas não tinha conhecimentos suficientes... porque na primeira formação que tive nunca se falou sobre isto” (E3, ¶34);
- “não tinha a noção de como funcionava a educação especial. Foi mesmo a partir do zero, digamos. (Maria, ¶28).

Uma das participantes – Joana – quando levada a refletir sobre a escolha da educação especial como profissão, referiu não ser uma área que a cativasse, por associar a um trabalho muito segregador numa APPACDM, APACI. O pré-conceito criado por esta participante ao longo da sua formação inicial corrobora a opinião de David Rodrigues, segundo o qual,

em termos da formação inicial, continuamos a verificar que muitos cursos de formação de professores não desenvolvem a área das necessidades educativas especiais ou, por vezes, mesmo a omitem. Quando não é omitida, encontramos nos programas uma centração em casos de deficiência muitas vezes severos, que podem ter um efeito contrário ao que se pretende com a inclusão: esta formação muitas vezes “assusta” o futuro professor e acaba por lhe proporcionar fundamento para a sua dificuldade em aceitar casos com características semelhantes aos que lhe foram apresentados na formação. (2003, p. 97)

Formosinho (2009), referindo-se à importância da formação inicial de professores, faz uma “análise crítica das práticas de formação inicial nas instituições de formação de professores, considerando que a universitarização da formação de professores (entendida como academicização da formação) não conduz a uma pedagogia da autonomia e a cooperação” (p. 93 e 94). Segundo este autor, “este processo transformou a formação inicial de professores numa formação teórica e afastada das preocupações dos práticos do terreno.” (p.94). Os dados recolhidos neste estudo corroboram a opinião de João Formosinho, visto que duas das participantes indicaram terem na sua formação recebido algum apoio teórico, embora tivessem sentido necessidade de concretizar as aprendizagens efetuadas, quando afirmam:

- “... a falta de alguma prática...” (Maria, ¶28);
- “mas da teoria à prática, a teoria é um reforço mas... mas não é o suficiente... a prática ensina-nos muito...” (Rita, ¶44).

Hegarty (2001, p. 89) refere que “muitos professores em exercício não possuem as competências ou as atitudes que são requeridas numa perspectiva de educação inclusiva por isso a formação contínua revela-se de fundamental importância”. Ao longo deste estudo, ainda que tenham sido apontadas algumas dificuldades decorrentes da falta de formação inicial e aspetos negativos da formação realizada, como o facto de as formações serem pagas pelos formandos e haver falta de opções de formação em locais próximos, de um modo geral, as docentes participantes fazem uma avaliação positiva da sua formação, considerando que esta contribui de forma efetiva para uma melhoria das suas práticas pedagógicas e promovem a reflexão e a partilha de experiências e informações.

O contexto escolar

“consideramos fundamental conhecer e aprofundar as dinâmicas e as formas de aprender colaborativamente de modo a permitir a melhoria da prática docente, da sua formação e do seu desenvolvimento profissional, de acordo com os desafios e as exigências que hoje se lhes colocam.” (Forte, 2009, p. 180)

As professoras inquiridas ao longo deste estudo referiram existir nas escolas onde trabalham um bom ambiente profissional. Se para Maria e Rita, há uma ótima relação entre colegas, Joana acrescenta ainda que tem trabalhado com professores e auxiliares predispostos a colaborarem ativamente com os docentes de educação especial.

No entanto, isto não implica que exista um verdadeiro trabalho de colaboração, até porque, segundo Fullan e Hargreaves (2001) a ideia de que um bom ambiente é um fator fundamental para a colaboração é uma noção extremamente simplista, sendo necessário muito mais que isso para que haja práticas colaborativas.

Mencionada por Whitaker (1999) como um conjunto de procedimentos burocráticos formais e específicos que promovem o aumento de métodos de trabalho conjunto, a cultura de colegialidade artificial está patente no discurso de Teresa, quando esta afirma existir colegialidade “em termos de documentação, [nos] documentos, [uma vez que] todo o processo do aluno é feito em articulação com os professores e professor de educação especial... em colaboração e articulação” (¶34). Na opinião da docente, os professores titulares de turma não assumem o aluno com NEE como elemento da turma, indicando o discurso dos mesmos como: “depois tu fazes ... fala-me do teu aluno ... vamos falar da tua menina” (¶34).

As quatro docentes referiram aspetos que poderiam ser melhorados, nomeadamente relativamente a esta postura dos docentes titulares de turma/diretores de turma, segundo as quais, ainda que estejam atualmente mais “sensibilizados para a diferença” (Maria, ¶34) não encaram os alunos com NEE como elementos da turma, havendo alguma “desresponsabilização” (Teresa, ¶36), por estes serem acompanhados por professores de educação especial. Rita faz referência a esta ideia dos professores do ensino regular, quando diz: “ainda veem assim o miúdo de educação especial, é o aluno da professora de educação especial...” (¶10) e Joana indica ser o excesso de burocracia exigida um fator que dificulta “fortemente um trabalho de colaboração e um trabalho mais cuidado com os alunos com NEE, pelo que tentam delegar ainda nos docentes de educação especial” (¶26). Para Fullan e Hargreaves (2001, p. 104) “esta colegialidade pode ser reduzida a um substituto administrativo rápido e escorregadio das culturas colaborativas de professores”.

Santos (2007, p. 5), defendendo uma cultura de verdadeira colaboração salienta que

os professores podem e devem trabalhar conjuntamente para conhecerem melhor a população escolar, diagnosticarem pontos fortes, problemas e dificuldades, acordarem nas respostas mais apropriadas, experimentarem-nas e monitorizarem-nas, acompanharem os alunos, apoiando-os e apoiando-se entre si, partilharem novos conhecimentos e novas práticas, etc.. Este trabalho requer um ambiente securizante, não necessariamente íntimo, mas onde os professores se sintam respeitados como profissionais com um saber específico e uma responsabilidade partilhada. Um ambiente onde todos estejam disponíveis para se ajudarem uns aos outros na missão essencial de assegurar aos alunos – a todos os alunos – o cumprimento do seu direito de aprender.

Segundo Day (2004), para que se desenvolva um trabalho colaborativo “é necessário que haja uma liderança que conceda, de forma regular, tempo para debater questões, para refletir de

uma forma crítica e para partilhar ideais, ideias e práticas, tanto dentro como fora do dia a dia na escola” (p. 206). Também Correia (2010, p. 32) refere a necessidade de se responsabilizar os órgãos diretivos das escolas na implementação de práticas inclusivas, referindo que estes têm “um papel crucial quanto ao desenvolvimento e partilha de responsabilidades com todo o corpo educacional da escola no que concerne à planificação e à consecução dos objetivos”. Para duas das docentes participantes, as questões administrativas, como o são o tempo disponível para o trabalho colaborativo e a avaliação de docentes são fatores que condicionam as práticas colaborativas, indicando Joana que “um dos grandes obstáculos no trabalho de equipa é a falta de disponibilidade dos intervenientes para se reunirem para avaliar e programar” (¶26). Rita assume também ter esse pensamento, realçando que a implementação do modelo de avaliação de professores e o ambiente competitivo que passou a sentir-se nas escolas dificultou a colaboração entre docentes.

Por fim, faço referência ao trabalho desenvolvido com os técnicos, relatado em opiniões contraditórias pelas docentes participantes. Se para Teresa e Rita o trabalho foi enriquecedor e desenvolvido “de uma forma regular e saudável” (Teresa, ¶32), para Joana, “há uma certa relutância por parte desses profissionais [médicos, técnicos e terapeutas] em transmitir os resultados das suas avaliações e em dar indicações para a intervenção.” (Joana, ¶26). Esta docente salienta que existe “essencialmente falta de disponibilidade (...) em observar e intervir nos contextos naturais das crianças [considerando que] esta será uma das grandes lacunas na prática, pois ainda há uma cultura de gabinete, uma postura de cada um na sua área, de que cada um não deverá nunca interferir na área do outro” (¶26). Afirma em jeito de conclusão: “considero e constato na minha prática que ainda não há uma partilha efetiva, entre médicos, terapeutas e professores” (¶26).

Relativamente à necessidade constatada pela professora Joana de se desenvolverem trabalhos colaborativos, Correia (2008) indica que, “no sentido de apoiar os alunos, as famílias e os profissionais, a escola deve desenvolver uma colaboração estreita com a comunidade, designadamente com os serviços sociais, de saúde, de reabilitação e terapêuticos”. (p. 51).

Sobre as considerações que têm acerca da forma como o ambiente profissional condiciona o trabalho docente, os participantes são unânimes em ressaltar a influência no empenho e a importância da partilha e colaboração, corroborando as teorias de diversos autores (Ainscow, 1995; Correia, 2010; Day, 2004; Hargreaves, 1998; Martins, 2000; Morgado, 2005; Roldão, 2007; Whitaker, 1999) segundo os quais o desenvolvimento de um trabalho colaborativo é essencial para

que se desenvolvam boas práticas docentes. Também para a implementação de escolas inclusivas é fator-chave a colaboração (Correia & Martins, 2000).

Perspetivas dos docentes acerca da profissão de professor de educação especial

Relativamente à docência na educação especial, as professoras participantes salientaram aspetos relacionados com a necessidade de estar incluído na dinâmica da comunidade educativa, com a importância de desenvolver um trabalho colaborativo e de ser sensível às problemáticas dos alunos. Para duas das docentes entrevistadas o professor de educação especial é “um bocadinho de tudo” (Maria, ¶14; Teresa, ¶44).

Uma vez mais as participantes salientaram a extrema importância da colaboração, referindo que o professor de educação especial não faz um trabalho isolado e só em “conjunto” conseguem fazer o seu trabalho resultar.

Joana indica, referindo-se à função do professor de educação especial, que este “deve saber colaborar, cooperar, respeitar e saber ouvir” (¶30). Para a professora Joana, “estas competências são fundamentais quando se pensa em avaliar, planificar e implementar serviços no âmbito da intervenção precoce ou educação especial. [O professor de educação especial] deve promover o respeito, a articulação e cooperação entre todos os intervenientes” (¶30)

A distinção das funções dos professores do ensino regular e dos professores de educação especial está, para as docentes, no facto de ao professor de educação especial caber a tarefa de dar um apoio mais específico, fora da sala de aula se necessário, apoiando o aluno em todas as situações. Também a burocracia associada ao docente de educação especial é apontada como uma diferença relativamente ao professor da classe regular, ainda que tenha sido mencionada apenas por uma das docentes.

O professor de educação especial “deve ter um papel abrangente no apoio aos alunos, professores, famílias na organização e gestão de recursos e na implementação de medidas diferenciadas” (Joana, ¶32).

Na opinião de Lovitt (1996), citado por Heward (2010), não pode ser esquecido o apoio específico mencionado pelas participantes, sendo que

os professores devem regressar à tarefa de ensinar. Para tal, devem desenvolver o seu conhecimento e as suas competências no domínio das estratégias instrucionais eficazes. Pode ser mais interessante

aprender e discutir questões de política educacional, tal como a reforma da escola, a fusão da educação especial no ensino regular, os méritos da inclusão total, requisitos de transição de ano, número de alunos por turma, ensino colegial e currículo integrado, mas o conhecimento de qualquer um destes tópicos não substitui as competências e o conhecimento de um sólido processo de instrução. (p. 142)

No que concerne à função de um docente de educação especial, à instrução mencionada por Lovitt (1996), Kronberg (2010) acrescenta vários pontos, também eles referenciados pelas professoras entrevistadas, como o são: a colaboração com os professores do ensino regular, com outros técnicos e com as famílias e a disponibilidade para prestar apoio generalizado a todos os alunos. Correia (2008) corrobora o testemunho das docentes, referindo que os professores de educação especial são responsáveis por: realizar um ensino em cooperação com o professor titular de turma, efetuar trabalho de consultoria a professores, pais e outros profissionais, efetuar planificações em conjunto com os professores de turma e trabalhar diretamente com os alunos com NEE de acordo com as indicações constantes no PEI (p. 60).

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Tendo como principal objetivo a compreensão das condições em se desenvolve a atividade profissional dos docentes de educação especial e as causas que verdadeiramente condicionam o trabalho e as culturas docentes, foi realizado este estudo qualitativo, pretendendo captar pela voz dos participantes as suas vivências, as suas experiências e as emoções sentidas ao longo do seu percurso profissional, dando cumprimento aos objetivos sobre os quais incide este trabalho.

A identificação das motivações, constrangimentos ou fatores de investimento na profissão, bem como a compreensão da forma como a formação profissional e as culturas docentes praticadas em contexto escolar condicionam as práticas pedagógicas constituíram a base deste trabalho, assumindo-se como objetivos sobre os quais procurei refletir.

A entrevista semiestruturada revelou ser um excelente instrumento de recolha de dados, uma vez que, à semelhança do que é referido por Bogdan e Biklen (1994) quando afirmam ser um meio através do qual se pode obter uma grande riqueza de dados, foram conseguidas transcrições abundantes em detalhes potenciadores de uma análise mais pormenorizada sobre o tema em estudo.

Nesta secção apresento uma conclusão e recomendações para estudos futuros. Neste sentido, começo por apresentar uma síntese dos dados descritos e discutidos ao longo dos capítulos anteriores, expondo assim as conclusões a que cheguei com a realização deste estudo.

A escolha do exercício da profissão na educação especial deve-se a uma procura de aproximação do local de trabalho à zona de residência para obtenção de estabilidade pessoal e profissional

Apontado pela maioria das docentes participantes como fator essencial para a mudança da área em que exerciam a docência, a necessidade de se aproximarem da sua zona de residência, procurando estabilidade pessoal e profissional, era possibilitada pela existência de destacamentos específicos para a educação especial. Para três das docentes que colaboraram neste estudo a escolha da educação especial como carreira profissional não se deveu a sentimentos relacionados com a vocação, mas sim à procura de colocação numa escola mais perto de casa e por um período de tempo mais longo. Expressões como: “para me aproximar à residência concorri para a educação especial”, “[foi] por estabilidade” ou “estava a trabalhar um bocadito longe e decidi [concorrer por destacamento porque] era muito mais fácil” foram referidas pelas professoras, demonstrando de forma evidente as condições em que ocorreu a entrada na carreira da educação especial.

A entrada na carreira é assinalada como marcante pelos professores participantes

Ao longo das entrevistas realizadas, ainda que sejam profissionais em diferentes fases da sua carreira e com um número distinto de anos de serviço, todas as docentes focaram o seu discurso na fase de entrada na carreira docente enquanto docentes de educação especial, relatando as emoções e sentimentos vividos nesse período. À semelhança do que é referido por Huberman (1995), quando afirma que é na entrada na carreira que os professores podem vivenciar um vasto conjunto de emoções, as docentes manifestaram ter sentido frustração, gratificação, insegurança etc.

De um modo geral, o sentimento que prevaleceu, na opinião das docentes, foi a insegurança, traduzida pelos relatos, quando indicavam que punham “sempre em dúvida se a prática pedagógica” seria a mais adequada para os alunos, ou afirmando que as atitudes eram tomadas “quase por intuição [não sabendo] se as estratégias utilizadas” eram as melhores.

Por fim, é importante referir que, no que à prática pedagógica diz respeito, as docentes salientaram constrangimentos associados à organização escolar, como o são o excessivo número de alunos, a falta de tempo ou decisões administrativas. Para as docentes estes são fatores que, ainda que não dependam de si próprias, condicionam o seu desenvolvimento profissional.

As características pessoais são fatores determinantes do investimento na docência em educação especial

Questionadas sobre as razões pelas quais tencionam permanecer na educação especial, as docentes, contrariamente aos fatores indicados para a entrada na carreira, ressaltam características pessoais, como a vontade de ajudar crianças com NEE, o gosto pela profissão, ou o facto de acreditarem que os alunos necessitam muito dos professores, entendendo estes aspetos como estímulos profissionais e motivação para a permanência e resiliência perante as contrariedades mencionadas anteriormente.

A falta de formação especializada e em contexto profissional potencia o desenvolvimento de sentimentos negativos no quotidiano profissional dos professores

A falta de formação relativa à educação especial foi referida por todas as docentes, sendo que, para as mesmas, este aspeto desencadeou sentimentos negativos como insegurança ou instabilidade profissional. As docentes afirmam terem a sensação de andarem “meias perdidas” pela falta de formação especializada, realçando de igual forma a necessidade da existência de uma formação contínua que esclareça os professores e que forneça algum suporte prático. Para Estrela et al. (2005, p. 138) “a formação dos professores começa na Universidade e é também a Universidade que deve continuar a apoiar os profissionais no terreno”, sendo que, na opinião das docentes participantes, esta ligação entre a prática profissional e as aprendizagens de foro teórico adquiridas na formação inicial são muito importantes. A formação contínua deve então, segundo Estrela et al. (2005) ser repensada e “entendida como um conjunto de interações e cooperação possíveis entre investigadores, formadores e professores, capazes de favorecer a investigação, a prática reflexiva e a profissionalização interativa e de estimular a sinergia das competências profissionais de todos os intervenientes” (p. 139).

A verdadeira colaboração é um elemento fundamental ao desenvolvimento de práticas inclusivas na sala de aula, ainda que possa estar “oculta” na prática de uma colegialidade artificial, em que apenas a burocracia “une” os docentes intervenientes no processo

As docentes são unânimes quando referem que a colaboração entre todos os intervenientes no processo educativo é um elemento fundamental para que se consiga desenvolver um trabalho

profícuo com as crianças com NEE. Concordam com os autores Correia, Cabral e Martins (1999) quando estes referem que “só estaremos perante uma integração/inclusão com sucesso quando existir uma planificação adequada do professor do ensino regular, do professor de educação especial e de todos os técnicos envolvidos no processo” (p. 169).

Na opinião das docentes há por parte dos professores do ensino regular alguma “desresponsabilização” pelas crianças com NEE, não sendo estas assumidas como elementos da turma, mas sim como alunos do professor de educação especial.

Apontada como fator que condiciona a existência de um trabalho colaborativo surge a burocracia requerida aos docentes, e que, segundo os quais, dificulta a ocorrência de reuniões ou verdadeiros momentos de partilha e de discussão conjuntos. A burocracia é ainda apontada como um único elemento de ligação entre os professores de educação especial e os professores do ensino regular, sugerindo a existência de um tipo de colegialidade artificial, “escondida” na realização conjunta de tarefas burocráticas.

Por último, as docentes mencionam o facto de, às administrações escolares, caber a responsabilidade da criação de momentos promotores de um trabalho verdadeiramente colaborativo.

O docente de educação especial considera-se responsável por um apoio mais especializado aos alunos e pela promoção de um trabalho de cooperação entre todos os intervenientes no processo – professores, terapeutas e família.

As funções de um docente de educação especial são de um apoio específico a alunos com NEE, que, na opinião das participantes, não se restringem ao espaço de sala de aula, mas sim que compreendem todos os aspetos que a esse aluno se refiram. Desse modo, é da competência do docente de educação especial executar um papel mais abrangente de apoio a alunos, professores e família, promovendo a articulação e cooperação entre todos os intervenientes, sendo essa, associada à burocracia exigida aos docentes de educação especial, a principal distinção entre funções de educação e do ensino regular apontada pelas participantes neste estudo.

Em suma, este estudo permitiu obter um conhecimento mais profundo sobre os aspetos que caracterizam o desenvolvimento profissional docente de professores de educação especial, no entanto, considero que ainda há muito trabalho a fazer neste domínio, pelo que aponto de seguida

algumas recomendações para estudos futuros, tão importantes para a promoção da melhoria da educação especial em Portugal.

A percepção de que os temas abordados foram, até ao momento, pouco estudados em Portugal, fez com que considerasse que qualquer um dos objetivos em estudo seria um assunto importante para desenvolvimento de projetos ou investigações futuras, a fim de que se debatam questões tão pertinentes como o são o desenvolvimento profissional docente dos docentes de educação especial. Ainda que haja inúmeros estudos que refletem sobre o desenvolvimento profissional de professores, é sentida uma lacuna no que aos professores de educação especial diz respeito.

Ao longo desta investigação procurei ouvir docentes em diferentes “fases” da carreira e que lecionam em ambientes bastante distintos, procurando compreender os fatores condicionantes do desenvolvimento profissional docente ao nível da educação especial.

Na minha opinião, e atendendo a que esta questão poderá ter uma implicação direta no modo como os professores desenvolvem a sua atividade profissional com os alunos, considero especialmente relevante a compreensão dos fatores que motivam para a docência com alunos com NEE, e conseqüentemente, a atitude demonstrada no exercício da sua prática pedagógica.

Ainda que, no decorrer do meu estudo, tenha procurado abordar temáticas tão abrangentes como o são: a prática docente na educação especial, a formação professores, ou mesmo a implicação das culturas docentes praticadas pelos elementos que trabalham com as crianças com NEE, acredito que qualquer das temáticas trabalhadas poderiam ser estudadas e investigadas em maior profundidade, trazendo maior conhecimento e, possivelmente, a melhoria das condições em que lecionam os professores de educação especial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1995). Educação para todos: Torná-la uma realidade. Comunicação apresentada no *Congresso Internacional de Educação Especial*, Birmingham, Inglaterra. Retirado em 10 de Junho, 2011, de http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_38.pdf
- Ainscow, M. (1996). *Necessidades especiais na sala de aula: Um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Edições Unesco
- Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva: Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (org.), *Perspetivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp. 103-116). Porto: Porto Editora.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação* (3.ª ed.). Braga: Psiquilibrios.
- Alves, R. (2000). *Por uma educação romântica. Brevíssimos exercícios de imortalidade*. Vila Nova de Famalicão: Centro de Formação Camilo Castelo Branco.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brownell, M., Smith, S., McNellis, J. & Lenk, L. (1995). Career decisions in special education: Current and former teachers personal views. *Exceptionality*, 5(2), 83-102.

- Campos, B. P. (2002). *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Canário, R. (1999). *Educação de adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues (org.), *Perspetivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2005). A filosofia da inclusão. In L. M. Correia (org.), *Inclusão e necessidades educativas especiais - Um guia para educadores e professores* (pp. 7-21). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2010). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In L. M. Correia (org.), *Educação especial e inclusão - Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (p. 11-40). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. & Cabral, M. C. M. (1999). Uma nova política em educação. In L. M. Correia (org.), *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 17-43). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M., & Martins, A. P. L. (2000). Uma escola para todos: Atitudes dos professores perante a inclusão. *Inclusão, 1*, 15-29.
- Correia, L. M., Cabral, M. C. & Martins, A. P. (1999). Pressupostos para o êxito da integração/inclusão. In L. M. Correia (org.), *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 159-170). Porto: Porto Editora
- Costa, A. M. (1999). *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: CNE/Ministério da Educação.

- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, 31, 213-230.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2007). A Reforma da Escola: Profissionalismo e Identidade dos Professores em Transição. In M. A. Flores & I. C. Viana (org.), *Profissionalismo docente em transição: As identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 47-64). Braga: CIEd/ UM.
- Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Decreto-Lei n.º 20/2006 de 31 de janeiro.
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro.
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry*. London: Sage.
- Esteve, J. M. (1999). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa. (org.), *Profissão Professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.
- Esteves, A. J. (1986). A investigação-ação. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs). *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 251-278). Porto: Edições Afrontamento.
- Esteves, L. M. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A., Eliseu, M., Amaral, A., Carvalho, A. & Pereira, C. (2005). A investigação sobre formação contínua de professores em Portugal (1990-2004). *Investigar em educação. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 4, 107-148.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis*, 18, 64-66.

- Ferreira, F. I. (1994). *Formação contínua e unidade do ensino básico: o papel dos professores, das escolas e dos centros de formação*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, F. I. (2009). A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto. In J. Formosinho (coord.) *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 329-344). Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A. (2003). *Dilemas e desafios na formação de professores*. In M. C. Moraes, J. A. Pacheco & M. O. Evangelista (orgs.), *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 127-160). Porto: Porto Editora.
- Fonseca, V. (1997). *Educação Especial: programa de estimulação precoce*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Fonseca, V. (2001). Tendências futuras para a educação inclusiva. *Inclusão*, 2, 11-32.
- Formosinho, J. (2009). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (org.), *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 93-117). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. Ferreira, F. I. & Silva, V. R. (1999). *Avaliar, refletir e inovar*. Estudo de avaliação externa. Braga: Centro de formação de associação de escolas Braga/Sul.
- Formosinho, J. & Ferreira, F. I. (2009). Conceções de professor. Diversificação, avaliação e carreira docente. In J. Formosinho (org.), *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 19-36). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Niza, S. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In J. Formosinho (org.), *Formação de professores. Aprendizagem e ação docente* (pp. 119-139). Porto: Porto Editora.
- Forte, A. M. (2009). *Colaboração e desenvolvimento profissional de professores: perspectivas e estratégias*. Tese de doutoramento. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.

- Freitas, S. N. (2006). A formação de professores na educação inclusiva: Construindo a base de todo o processo. In D. Rodrigues (org.), *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 161-181). S. Paulo: Summus Editorial.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora
- Galvão, C. (2005). Narrativas de professores. *Ciência e Educação*, 11 (2). Retirado em 5 de julho de 2011 de <http://www.scribd.com/doc/29062042/Galvão-Narrativas-Educação-C-amp-E>
- García, C. M. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gómez, G. R., Flores, J. G. & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente – Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 23-36.
- González, M. d. C. O. (2010). Educação Inclusiva: Uma escola para todos. In L. M. Correia (Ed.), *Educação Especial e Inclusão - Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 57-72). Porto: Porto Editora.
- Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. (1997). *Exceptional learners: Introduction to special education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança – o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna* (trad.), Lisboa: MacGraw-Hill.
- Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola: novas oportunidades e novos desafios. In D. Rodrigues (org.), *Educação e diferença: valores e práticas de uma educação inclusiva* (pp. 79-91). Porto: Porto Editora.
- Heward, W. L. (2010). Ensino e aprendizagem. Dez noções enganadoras limitativas da eficácia da educação especial. In L. M. Correia (org.), *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 109-153). Porto: Porto Editora.

- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In. A. Nóvoa (org.), *Vidas de professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: auto compreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. A. Flores, & A. M. V. Simão (orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores: Contextos e perspetivas* (pp. 61-93). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Kronberg, R. M. (2010). A inclusão em escolas e classes regulares – a educação especial nos Estados Unidos: do passado ao presente. In L. M. Correia (org.), *Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 41-56). Porto: Porto Editora.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Stória Editores.
- Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. A. (2006). Ética na investigação. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-159). Porto: Porto Editora.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hill, CA: Sage.
- Loureiro, J. A. (1997). O desenvolvimento da carreira dos professores. In M. Estrela (org.), *Viver e construir a profissão* (pp. 117-159). Porto: Porto Editora.
- Loureiro, C. (2001). *A docência como profissão*. Porto: Edições Asa.
- Magalhães, O. M. (2005). Efeitos da reorganização curricular na formação contínua de professores. In. C. Leite (org.), *Mudanças Curriculares em Portugal: transição para o século XXI* (pp. 75-99). Porto: Porto Editora.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo*, 8, 7-22.

- Marchesi, A. (2001). A prática das escolas inclusivas. In. D. Rodrigues (org.), *Educação e Diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. (pp. 93-108). Porto: Porto Editora.
- Martins, A. P. L. (2000). *O movimento da escola inclusiva: atitude dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado não publicada, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1998). Data management and analysis methods. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Ed.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 179-210). London: Sage.
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2010). Os desafios da educação inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In L. M. Correia (Ed.), *Educação Especial e Inclusão - Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (p. 73-88). Porto: Porto Editora.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula - Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1999). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (org.), *Profissão professor* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Olabuénaga, J. I. R. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Oliveira, L.; Pereira, A., & Santiago, R. (orgs.) (2004). *Investigação em educação: Abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In. J. Formosinho (coord.), *Formações de professores: aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 221-284). Porto: Porto Editora.
- Pais, J. M. (2001). *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. Porto: Ambar.
- Quivy, R. & Campenhoud, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva: as boas e as más notícias. In D. Rodrigues (org.), *Perspetivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp. 89-101). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In D. Rodrigues (org.), *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 299-318). S. Paulo: Summus Editorial.
- Rodrigues, D. & Nogueira, J. (2010). Educação Especial e Inclusiva em Portugal: factos e opções. *Educación Inclusiva*, 3, 97-109. Retirado em 14 de maio de 2011 de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/5-6.pdf>
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso – questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24-29. Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC.
- Sainsaulieu. (1997). *Sociologia da empresa: organização, cultura e desenvolvimento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sanches, I. R. (1995). *Professores de educação especial. Da formação às práticas educativas*. Porto: Porto Editora.
- Santos, M. E. B. (2007). Editorial. *Noesis*, 71, 5. Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC.
- Sarmiento, M. J. (1994). *A vez e a voz dos professores – contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, M. J., Marques, A. P., & Ferreira, F. I. (2009). *Administração local: políticas e práticas de formação*. Braga: Braga Books.

- Serrano, A. M. & Correia, L. M. (2005). Inclusão e intervenção precoce: para um começo educacional promissor. In L. M. Correia (org.), *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para educadores e professores* (pp. 53-59). Porto: Porto Editora.
- Silva, M. C. (1997). O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In M. Estrela (org.), *Viver e construir a profissão* (p. 51-80). Porto: Porto Editora.
- Silva, J. N. (2003). A formação contínua de professores: contradições de um modelo. In M. C. Moraes, J. A. Pacheco & M. O. Evangelista (orgs), *Formação de professores: Perspetivas educacionais e curriculares* (pp. 105-125). Porto: Porto Editora.
- Simão, A. M. V., Caetano, A. P. & Freire, I. (2007). Uma formação para o desenvolvimento profissional em contexto laboral. In J. C. Morgado, & M. I. Reis (org.), *Formação e desenvolvimento profissional docente: perspetivas europeias* (pp. 63-72). Braga: CIEd/UM.
- Stake, R. E. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola – perspetivas organizacionais*. Lisboa: MacGraw-Hill
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Retirado em 10 de outubro, 2010 de http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf
- Ventura, M. F. (2009). *O professor e a escola inclusiva – contributos psicossociais*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade Aberta, Lisboa. Retirado em 11 de junho, 2011 de <http://pt.scribd.com/doc/36850925/Profess-Ores>
- Warwick, C. (2001). O apoio às escolas inclusivas. In D. Rodrigues (org.), *Educação Inclusiva e Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 109-122). Porto: Porto Editora.
- Whitaker, P. (2000). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Edições Asa.

ANEXOS

Anexo A – Guião de Entrevista

(adaptado de Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora)

<p>I – Tema: Caracterização do desenvolvimento profissional de professores de Educação Especial.</p> <p>II – Objetivos Gerais:</p> <p>a. Identificar os fatores de motivação para a entrada na carreira docente de Educação Especial;</p> <p>b. Compreender o modo como os professores percecionam o seu percurso profissional;</p> <p>c. Conhecer as implicações da formação contínua no desempenho profissional de professores;</p> <p>d. Compreender até que ponto as relações humanas no local de trabalho condicionam a prática profissional;</p> <p>e. Identificar os principais motivos de satisfação ou insatisfação sentidos pelos docentes.</p>		
Designação dos blocos	Objetivos Específicos	Formulário de perguntas
<p>A</p> <p>Legitimação e motivação da entrevista</p>	<p>- Legitimar a entrevista</p> <p>- Motivar o entrevistado</p>	<p>Explicar, nas suas linhas gerais, os objetivos da entrevista e do estudo que se pretende efetuar;</p> <p>Sensibilizar o professor para a importância da sua participação, tendo em vista a sua motivação para uma colaboração profícua;</p> <p>Informar o professor que terá acesso às transcrições das entrevistas e à análise realizada, colocando-o numa situação de “membro” da equipa de investigação;</p> <p>Assegurar o caráter confidencial das informações prestadas;</p> <p>Pedir autorização para fazer gravação áudio da entrevista e citar, na íntegra, pequenos excertos da sua transcrição, lembrando ao professor que a informação será mantida no anonimato e usada apenas nesta investigação;</p> <p>Combinar com o entrevistado o processo utilizado para assegurar a confidencialidade dos dados.</p>
<p>B</p> <p>Caracterização pessoal e profissional do professor de Educação Especial</p>	<p>- Recolher dados relativos ao percurso profissional do professor de Educação Especial</p>	<p>Solicitar ao professor de Educação Especial que descreva o seu percurso profissional;</p> <p>→ O que determinou a opção tomada?</p> <p>→ Que expectativas tinha face à atividade profissional que escolheu?</p> <p>→ Até que ponto a prática docente correspondeu às expectativas criadas?</p> <p>→ Tem alguns momentos que considere “marcantes” no seu percurso como professor de Educação Especial? Pode dar</p>

		<p>exemplos e explicar o porquê?</p> <p>Que fatores considera ou considerou serem os maiores constrangimentos ao desempenho profissional ao longo da sua carreira? Pode dar exemplos?</p> <p>Que motivos o levam a investir na Educação Especial, apesar das contrariedades que mencionou?</p>
<p>C</p> <p>Representação dos docentes acerca da importância da formação contínua</p>	<p>Recolher dados que permitam compreender as implicações da formação contínua na atividade profissional</p>	<p>Solicitar ao professor que reflita e fale sobre a formação recebida ao longo da carreira;</p> <p>→ Formações que fez e o motivo de escolha;</p> <p>→ Aspectos positivos e negativos da formação contínua;</p> <p>Que repercussões práticas tem a formação contínua no seu desempenho profissional? Pode dar exemplos de formações?</p> <p>Que avaliação faz das formações que fez e dos efeitos que tiveram? Pode explicar os motivos pelos quais considera terem sido as formações mais ou menos importantes?</p> <p>Que contributos teve a formação especializada em Educação Especial para o desenvolvimento e desempenho profissional?</p>
<p>D</p> <p>Representação dos docentes acerca do contexto escolar</p>	<p>Recolher dados que possibilitem entender a visão do professor relativamente ao contexto em que desenvolve a sua atividade profissional</p>	<p>Como caracteriza a sua relação com os seus colegas, o clima relacional sentido na sua escola?</p> <p>Como caracteriza a relação entre professores de educação especial e os professores titulares de turma ou outros técnicos? Pode dar exemplos de situações que ocorreram e o modo como influenciaram o desenvolvimento profissional?</p> <p>De que forma o ambiente entre professores condiciona o seu trabalho enquanto docente?</p>
<p>E</p> <p>Representação dos professores acerca da identidade profissional de um professor de Educação Especial</p>	<p>Reconhecer dados que permitam compreender a visão do professor relativamente à sua profissão.</p>	<p>Como define a função do professor de Educação Especial?</p> <p>O que distingue a sua função da função de professores do ensino regular?</p>