



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**TRAJECTÓRIAS DE PROFISSIONALIDADE E
CICLO DE VIDA PROFISSIONAL: Um contributo
para o conhecimento dos professores de
educação especial**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação
- Especialidade Educação Especial -**

Isabel Maria Lopes Ribeiro Faustino

2011



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**TRAJECTÓRIAS DE PROFISSIONALIDADE E
CICLO DE VIDA PROFISSIONAL: Um contributo
para o conhecimento dos professores de
educação especial**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação
- Especialidade Educação Especial -**

Isabel Maria Lopes Ribeiro Faustino

Sob a orientação do Professor Doutor Fernando Humberto Serra

2011

RESUMO

Esta investigação insere-se na temática do ciclo de vida e desenvolvimento profissional. Visa estudar as trajetórias de profissionalidade de seis professoras de educação especial através da identificação e caracterização das diferentes fases do seu ciclo de vida profissional e, em simultâneo, apreender alguns traços da sua identidade profissional.

Trata-se de um estudo exploratório enquadrado no paradigma de investigação qualitativa. Como suporte de recolha de dados aproximámo-nos da metodologia adoptada na abordagem biográfica, ou das histórias de vida, através da realização de entrevistas abertas, semi-estruturadas em torno de tópicos previamente definidos.

Para balizarmos e caracterizarmos as fases do ciclo de vida profissional baseámo-nos no modelo proposto por Huberman (1989). Detivemo-nos sobre a análise dos acontecimentos que marcaram a trajetória profissional de cada uma das entrevistadas (factores circunstanciais ou de contexto), a sua cronologia e a forma como reagiram às situações (factores pessoais: sentimentos e atitudes).

Considerando o conteúdo e a natureza dos seus discursos verificámos que a sucessão de fases da sua trajetória profissional acontece ao longo do tempo e é fruto de factores pessoais mas, sobretudo, da influência dos vários contextos envolventes e das mudanças que neles ocorrem, sendo a forma de sentir e viver a profissão grandemente condicionada por factores causais externos. As várias fases sucedem-se, mas nem todos os indivíduos palmilham o mesmo percurso, nem permanecem em cada uma por igual período de tempo.

Constatámos ainda que a identidade profissional é uma construção progressiva no espaço e no tempo que atravessa toda a trajetória do ciclo de vida profissional, desde a fase da escolha da profissão, passando pelo tempo de formação inicial e pelos vários contextos e espaços institucionais onde a profissão foi exercida.

Na generalidade, as entrevistadas demonstram percepções bastante positivas acerca de si, independentemente da fase do ciclo de vida profissional em que se encontram. Olham-se como profissionais capazes, seguras, que desempenham as suas funções com qualidade. Consideram que, no seu dia-a-dia profissional, dão o “melhor de si” atribuindo os sentimentos de crise e mal-estar docente a factores causais externos, tal como, o contexto das políticas educativas.

Palavras-chave: Professor de educação especial, carreira, ciclo de vida profissional, identidade profissional.

SUMMARY

This research is part of the thematic cycle of life and professional development. Aims to study the trajectories of professionalism of six special education teachers, through the identification and characterization of the different stages of their life cycle and simultaneously grasp some features of their professional identity.

It is an exploratory study framed the paradigm of qualitative research. To support data collection methodology in approaching the biographical approach adopted, or stories of life, by conducting open interviews, semi-structured around topics previously defined.

To mark and characterize the phases of the cycle of life we rely on the model proposed by Huberman (1989). We stopped on the analysis of events that marked the career path of each of the respondents (circumstantial or contextual factors), their timing, and how they reacted to situations (personal factors: feelings and attitudes).

Considering the nature and content of their speeches, we found that the succession of stages of their professional trajectory happens over time and is the result of personal factors, but especially the influence of the various contexts surrounding and the changes that occur in them, and the way to feel and live the profession largely conditioned by external causal factors. The various phases come and go, but not all individuals have walked the same route or stay on each one for an equal period of time.

Also found that professional identity is a progressive construction in space and time that goes through the entire trajectory of the life cycle, from the stage of career, passing the time of formation and the various contexts and institutional spaces where the profession was exercised.

In general, the interviewees show very positive perceptions about themselves, regardless of cycle phase of life where they are. They look as capable professionals, secure, who perform their duties with quality. Consider that in their day-to-day training gives the "best", attributing the feelings of crisis and malaise teacher to external causal factors, such as the context of educational policies.

Keywords: special education teacher, career, professional life cycle, professional identity.

AGRADECIMENTOS

Os meus agradecimentos ao meu orientador, Professor Doutor Fernando Serra pela sua preciosa ajuda e, sobretudo, pela paciência com que me orientou neste trabalho.

À Carmo, à Estela, à Inês, à Luzia, à Lena e à Maria que tão gentilmente aceitaram expor as suas trajectórias profissionais e os seus pontos de vista.

À Ana, à São e à Isabel com quem partilhei conversas e dúvidas.

Ao Rui e à Dulce, pessoas muito especiais que encontrei no meu caminho.

À Madalena, minha amiga de sempre.

Ao Domingos, à Rita e à Mariana pelo seu amor.

INDICE

INTRODUÇÃO	1
<u>PARTE I: ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL.....</u>	4
CAPITULO I - A EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS SEUS PROFISSIONAIS.....	4
1 - ASPECTOS DA HISTÓRIA RECENTE: OS ÚLTIMOS PASSOS ATÉ À ACTUALIDADE.....	4
2 - O QUE HÁ DE ESPECIAL NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	7
3 - A FUNÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	8
CAPITULO II - A CONSTRUÇÃO DAS TRAJECTÓRIAS DE PROFISSIONALIDADE	11
1 - O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR.....	11
2 - O CONCEITO DE CARREIRA PROFISSIONAL.....	13
3 - OS ESTUDOS SOBRE OS CICLOS DE VIDA E O DESENVOLVIMENTO DO ADULTO.....	15
3.1 - Desenvolvimento do Adulto versus Desenvolvimento Profissional.....	18
3.2 - O Ciclo de Vida Profissional dos Professores	21
3.3 - Um Estudo sobre o Desenvolvimento da Carreira dos Professores em Portugal	29
CAPITULO III – O MOSAICO DA IDENTIDADE	31
1 - IDENTIDADE PROFISSIONAL	31
2 - IDENTIDADE PESSOAL	34
3 - A IDENTIDADE SOCIAL	36
BREVE SINTESE DO ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL	38
<u>PARTE II – SEIS HISTÓRICOS DE VIDA EM ANÁLISE.....</u>	40
CAPITULO I: METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	40
1 - JUSTIFICAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO	40
2 - OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO	41
3 - OPÇÕES METODOLÓGICAS: A ABORDAGEM BIOGRÁFICA	42
4 - PROCESSOS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS: A ENTREVISTA	44
4.1 - Procedimento metodológico.....	45
4.2 - Preparação das Entrevistas: A construção do Guião	46
4.3 - Estrutura da Inquirição: Guião Genérico das Entrevistas	47
4.4 - O Protocolo: Transcrição integral e não comentada do material recolhido.....	50
5 - PROCESSO DE TRATAMENTO DE DADOS: A ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	51
5.1 - Os momentos de tratamento dos dados empíricos	54
CAPITULO II: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	55
1 - ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS.....	55
2 - APRESENTAÇÃO SUMÁRIA DOS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO	55
2.1 - Caracterização dos Sujeitos da Investigação.....	56

3 - FACTORES QUE MOTIVARAM A ESCOLHA DA PROFISSÃO	58
3.1 - Motivações para a opção pela Educação Especial	58
4 - AVALIAÇÃO DO SUJEITO EM RELAÇÃO PROCESSOS FORMATIVOS.....	59
4.1 - Formação Inicial	59
4.2 - Formação em Educação Especial.....	60
4.3 - Outras Formações	60
5 - RECONSTRUÇÃO DAS TRAJECTÓRIAS PROFISSIONAIS.....	61
5.1 - Fases do ciclo de vida profissional: Entrada na carreira	62
5.2 - Fases do ciclo de vida profissional: Estabilização	64
5.3 - Fases do ciclo de vida profissional: Diversificação.....	65
5.4 - Fases do ciclo de vida profissional: Pôr-se em Questão	67
5.5 - Fases do ciclo de vida profissional: Serenidade e Distanciamento Afectivo	70
5.6 - Fases do ciclo de vida profissional: Conservadorismo e Lamentações	72
5.7 - Fases do ciclo de vida profissional: Desinvestimento.....	73
6 - AVALIAÇÃO DA TRAJECTÓRIA PROFISSIONAL.....	74
6.1 - Os Melhores Anos	75
6.2 - Os Piores Anos.....	76
6.3 - Traços de insatisfação em relação à carreira.....	77
6.4 - Balanço.....	78
6.5 - Expectativas e ambições	78
7 - CARACTERIZAÇÃO DO VIVIDO PROFISSIONAL	79
7.1 - Articulação com outros intervenientes no processo educativo	79
7.2 - Interferência do vivido profissional no vivido pessoal	82
8 - REPRESENTAÇÕES DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL FACE À PROFISSÃO: MARCAS DE IDENTIDADE PROFISSIONAL	83
8.1 - A visão de si como profissional (<i>Auto-imagem</i>).....	84
8.2 - Forma como a profissão é vista e entendida pelos outros (<i>Hetero-imagem</i>).....	85
8.3 - A imagem profissional que gostaria de transmitir	87
8.4 - Como vê os profissionais do seu grupo de docência	87
8.5 - Elementos caracterizadores do perfil do professor de Educação especial: Aspectos mais importantes para o exercício da profissão	89
8.6 - Elementos caracterizadores do perfil do professor de educação especial: Factores de gratificação Profissional	90
9 - CONTEXTO DAS POLITICAS EDUCATIVAS	91
9.1 - Representações acerca do actual panorama da inclusão	92
9.2 - Decreto-Lei 3/2008	94
9.3 - Representações acerca da Classificação Internacional de Funcionalidade/ (CIF)	96
10 - FINALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS	99
CAPITULO III: CONCLUSÕES DO ESTUDO	101
1 -TRAJECTÓRIAS DE PROFISSIONALIDADE	101
1.1 - Motivações para a Escolha da Carreira Docente e para a Opção pela Educação Especial	101
1.2 - Avaliação dos Processos Formativos	102
1.3 - Fases do Ciclo de vida Profissional	103

1.3.1 - O Início da Actividade Docente	103
1.3.2 - A Procura da Estabilidade.....	104
1.3.3 - Renovação do interesse pela Profissão	105
1.3.4 - Interrogação e Descontentamento	105
1.3.5 - Recuperação do Equilíbrio.....	106
1.3.6 - Cepticismo e Nostalgia	107
1.3.7 - Desprendimento	107
2 - AVALIAÇÃO DA TRAJECTÓRIA PROFISSIONAL.....	109
2.1 - Factores de Insatisfação e Mal-estar Profissional	109
2.2 - Factores de Gratificação Profissional; Balanço Geral da Carreira e Expectativas e ambições	110
3 - CARACTERIZAÇÃO DO VIVIDO PROFISSIONAL	110
4 - REPRESENTAÇÕES DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL FACE À PROFISSÃO: MARCAS DE IDENTIDADE PROFISSIONAL	112
5 - REPRESENTAÇÕES RELATIVAS AO CONTEXTO DAS POLITICAS EDUCATIVAS	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
BIBLIOGRAFIA.....	119
ANEXOS	124
ANEXO 1	TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS
ANEXO 2	GRELHAS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO
ANEXO 3	SEIS BREVES RETRATOS: CADA UM COM SUA HISTÓRIA
ANEXO 4	ITINERÁRIOS INDIVIDUAIS DA TRAJECTÓRIA PROFISSIONAL

INDÍCE DE QUADROS

Quadro 1. <i>Comparativo dos estádios de desenvolvimento de adultos e desenvolvimento de professores de acordo com Sikes e Huberman. transcrito de Sarmiento (2002:106)</i>	27
Quadro 2. <i>Guião de Entrevista</i>	48
Quadro 3. <i>Dimensões, Categorias e Subcategorias de Análise</i>	53
Quadro 4. <i>Caracterização Profissional dos professores entrevistados</i>	57
Quadro 5. <i>Factores que motivaram a escolha da Profissão e a opção pelo grupo de recrutamento da Educação Especial</i>	59
Quadro 6. <i>Avaliação do sujeito em relação processos formativos</i>	61
Quadro 7. <i>Fases do ciclo de vida profissional - Entrada na carreira</i>	63
Quadro 8. <i>Fases do ciclo de vida profissional: Estabilização</i>	64
Quadro 9. <i>Fases do ciclo de vida profissional: Diversificação</i>	66
Quadro 10. <i>Fases do ciclo de vida profissional: Pôr-se em Questão</i>	69
Quadro 11. <i>Fases do ciclo de vida profissional: Serenidade e Distanciamento Afetivo</i>	71
Quadro 12. <i>Fases do ciclo de vida profissional: Conservadorismo e Lamentações</i>	73
Quadro 13. <i>Fases do ciclo de vida profissional: Desinvestimento</i>	74
Quadro 14. <i>Avaliação da Trajectória Profissional: os melhores e os piores anos</i>	77
Quadro 15. <i>Avaliação da Trajectória Profissional</i>	79
Quadro 16. <i>Caracterização do vivido profissional: Articulação com outros intervenientes no processo educativo</i>	81
Quadro 17. <i>Caracterização do vivido profissional: Interferência do vivido profissional no vivido pessoal</i>	83
Quadro 18. <i>Representações do professor de Educação Especial face à Profissão: A Auto e Hetero imagem e imagem “ideal”</i>	86
Quadro 19. <i>Representações do professor de educação especial face à profissão - A imagem profissional que gostaria de transmitir e a forma como vê os profissionais do seu grupo de docência</i>	88
Quadro 20. <i>Aspectos mais importantes para o exercício da profissão</i>	90
Quadro 21. <i>Factores de gratificação profissional</i>	91
Quadro 22. <i>Representações acerca do actual panorama da inclusão</i>	93
Quadro 23. <i>Contexto das políticas educativas</i>	95
Quadro 24. <i>Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF)</i>	99

INDÍCE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Percurso do ciclo de vida profissional do professor do ensino secundário segundo Huberman (1989:23)</i>	25
Figura 2. <i>Etapas da carreira profissional de acordo com Gonçalves (1992 in Nóvoa 1992:163)</i>	30
Figura 3. <i>Fases da trajectória profissional das professoras de educação especial entrevistadas</i>	108

INTRODUÇÃO

Os estudos realizados acerca dos professores e da sua profissão têm contribuído para *“desocultar uma profissão que todos conhecem do exterior, mas cuja interioridade só muito dificilmente se vem abrindo a olhares a ela alheios”* (Estrela 1997:9).

A investigação que se vai produzindo em redor desta temática tem vindo a servir para trazer à luz uma pluralidade de aspectos da profissão que, até há relativamente pouco tempo eram desconhecidos, suscitando assim novas questões que deram outro sentido ao que já se sabia sobre o assunto. Tal facto, deve-se sobretudo à evolução no campo das ciências sociais, à valorização do sujeito enquanto produtor de realidade social e produtor de significados, bem como à tendência para a ciência se construir *“como acto de palavra sobre a palavra dos outros”* Boutinet (1985 in Estrela 1997:11).

É neste contexto que têm assumido grande pertinência os trabalhos de investigação realizados ao longo das últimas décadas acerca dos *“ciclos de vida”* e *“ciclo de vida profissional”* e em cuja génese se encontram linhas epistemológicas variadas, provenientes de áreas científicas como a Psicologia, a Sociologia e a Biologia.

Ao debruçarmo-nos sobre os estudos realizados por Huberman (1985) junto de um grupo de professores do ensino secundário, foi-nos possível constatar (por referência a momentos distintos das suas carreiras) que as atitudes e comportamentos do professor se modificam e que essas modificações determinam a forma como estes realizam e sentem o seu trabalho. No fundo, como vivem a sua profissão. Movidos pela curiosidade e interesse quisemos ajuizar se o mesmo aconteceria com os professores de educação especial e em que medida o modelo proposto, relativo aos ciclos de vida profissional, se poderia aplicar aos indivíduos participantes no nosso estudo.

O estudo de natureza qualitativa que se apresenta tem assim, como eixo central, o interesse pelo percurso profissional do professor de educação especial, segundo duas perspectivas diferentes mas complementares – a dos ciclos de vida profissional e o da construção da identidade profissional, pois tal como Riseboroug (1989) e Goodson (1992 in Sarmiento, 2002:34), acreditamos que *“para se saber o que é ser professor é necessário conhecer as vidas dos professores”*.

Pelos objectivos que procurámos atingir a nossa investigação assume um carácter exploratório. Consideramos que a sua realização se poderá revestir de alguma pertinência uma vez que:

“A forma como os professores conseguem, mantêm e desenvolvem a sua identidade, a noção de si próprios, num dado momento da sua carreira e ao longo da sua vida profissional, é de uma importância vital para a compreensão das acções e dos compromissos que eles assumem no seu trabalho” (Ball & Goodson, 1985 in Day 2001:67).

Mais do que chegar a conclusões é nossa preocupação descortinar pistas de trabalho consequentes, que se revelem de alguma utilidade e contribuam para o conhecimento dos professores de educação especial, das suas representações sobre si próprios e das suas carreiras numa perspectiva de *auto* e *hetero* reflexão.

A amostra será restringida a um grupo de seis professores de educação especial, que se encontram numa fase consolidada da sua vida e do seu percurso profissional. Esta investigação não tem portanto a intenção de se impor como um retrato geral da situação dos docentes de educação especial do nosso país. Conta tão-somente com a colaboração daqueles que aceitaram expor-se, tornando visíveis as suas trajectórias e os seus pontos de vista.

Através da interpretação dos seus discursos procuraremos:

-Compreender como evolui a pessoa que é o professor de Educação Especial, ao longo da idade e com a profissão (ciclo de vida profissional).

-Identificar aspectos caracterizadores da sua identidade profissional.

A um nível mais pormenorizado a nossa atenção será dirigida para questões tais como:

-O que pensam de si mesmos os professores?

-Como acham que os outros os vêem?

-Como se sentem na sua profissão?

-O que perspectivam para o seu futuro?

A abordagem *metodológica* insere-se no paradigma de investigação qualitativa, baseando-se na compreensão do fenómeno partindo dos pontos de vista daqueles que actuam.

Como suporte metodológico de recolha de dados aproximámo-nos da metodologia adoptada na abordagem biográfica, ou das histórias de vida, através da realização de entrevistas abertas, semi-estruturadas em torno de linhas orientadoras pré definidas.

Em termos estruturais esta dissertação organiza-se em duas partes. A primeira parte – Enquadramento Conceptual – é constituída por três capítulos que abordam algumas noções de base necessárias ao desenvolvimento do estudo emergentes da breve revisão bibliográfica.

Assim, no capítulo I é dedicada alguma atenção aos contextos políticos e sociais, em referência aos quais se desenvolvem as trajectórias dos docentes de educação especial.

No capítulo II apresentam-se aspectos relacionados com o desenvolvimento do adulto e o desenvolvimento profissional, numa aproximação progressiva ao cerne do tema a estudar - os ciclos de vida profissional.

No capítulo III debruçamo-nos sobre os diferentes olhares, através dos quais os professores se revêem, na busca de sinais da sua identidade.

No final da primeira parte é, ainda apresentada, uma curta síntese na qual se realçam alguns dos aspectos considerados relevantes e que resultam da pesquisa bibliográfica efectuada.

A segunda parte – Seis breves históricos de vida em análise – corresponde ao Estudo Empírico. É composta por três capítulos. No capítulo I explicitam-se as opções, especificam-se os objectivos e os procedimentos metodológicos adoptados neste estudo. No capítulo II apresentam-se, analisam-se e interpretam-se os resultados obtidos, que se completam com a discussão comparativa entre os dados encontrados. O capítulo III é destinado à apresentação das conclusões gerais que o estudo permite.

Finaliza-se com algumas considerações relativas à forma como o mesmo decorreu.

PARTE I: ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

CAPITULO I - A EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS SEUS PROFISSIONAIS

1 - ASPECTOS DA HISTÓRIA RECENTE: Os últimos passos até à actualidade

A concepção do que é a Educação Especial tem vindo a passar por várias reformulações, como resultado das transformações sociais e de mentalidades operadas a partir da segunda metade do século XX. A evolução verificada desde meados do século XX até aos nossos dias, no que diz respeito às medidas educativas especiais destinadas a atender alunos com “deficiência” ou com “necessidades educativas especiais”, foi suportada por inúmeras medidas legislativas que reflectem as diferentes fases desse processo evolutivo.

No âmbito das políticas educativas que servem de esteio à educação especial e aos seus profissionais, torna-se imprescindível dedicar alguma atenção às últimas mudanças no que diz respeito ao enquadramento legislativo, em referência ao qual se desenvolvem as trajectórias dos docentes de educação especial.

Tomaremos como ponto de partida o Decreto-lei nº20/2006 de 31 de Janeiro, que veio criar o grupo de Docência de Educação Especial. A publicação do referido Decreto vem adoptar medidas facilitadoras da estabilização do corpo docente nas escolas, prevendo a revogação do mecanismo de colocação temporária (destacamento) de docentes de educação especial, através da criação do grupo de recrutamento de Educação Especial, ficando este abrangido por regras similares às dos restantes grupos, sendo as respectivas vagas criadas no quadro da escola sede do agrupamento. Estes professores passam, deste modo, a fazer parte dos quadros dos Agrupamentos deixando de estar na indefinida situação de destacamento anual. Passa a existir uma carreira profissional própria através de um grupo autónomo de docência, cujas funções se destinam exclusivamente aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter prolongado.

Salienta-se, como especificidade deste grupo de recrutamento, a transversalidade relativamente aos níveis de ensino, abrangendo desde a intervenção precoce, pré-escolar, ensino básico e ensino secundário.

Subsequente à reorganização curricular do ensino básico, surge a reestruturação dos apoios prestados aos alunos com NEE, com a publicação do Decreto-Lei nº 27/2006, de 10 de Fevereiro, que procede à criação de grupos de

recrutamento na área de educação especial, considerando três subgrupos: Educação Especial 1 (910) - lugares de educação especial para apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio em intervenção precoce na infância; Educação Especial 2 (920) - lugares de educação especial para apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala; Educação Especial 3 (930) - lugares de educação especial para apoio educativo a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão.

Mais recentemente, no início de 2008 é publicado o Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro que vem (*re*)enquadrar as respostas educativas a desenvolver no âmbito da adequação do processo educativo às necessidades educativas dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente e das quais resultam dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (D.L. 3/2008), circunscrevendo desta forma a população - alvo da Educação Especial.

Define como objectivos da Educação Especial a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativos, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades e a preparação para o prosseguimento de estudos ou para a vida profissional.

Ao nível das respostas educativas a adequação do processo de ensino aprendizagem pressupõe uma abordagem assente nos princípios de diferenciação e da flexibilização do currículo, nomeadamente ao nível das áreas curriculares, dos objectivos e competências, dos conteúdos e das modalidades de avaliação, bem como na organização do espaço e do tempo e dos recursos humanos e materiais. Sendo que, todas as modificações a introduzir devem sempre partir dum menor para um maior afastamento do currículo comum.

Os Apoios Especializados, personificados através da figura do professor de educação especial visam:

- Promover uma igualdade de oportunidades que permita o sucesso de todos os alunos independentemente das suas diferenças individuais, com base numa abordagem *bio-psico-social*;

- organizar oportunidades de aprendizagem diversificadas, contemplando os diversos ritmos, em diferentes situações e tipos de actividades (individualização e personalização das estratégias educativas);

-gerir os recursos necessários, com vista a uma intervenção adequada e à melhoria da qualidade dos serviços prestados (materiais e humanos);

-cooperar e articular com os docentes do ensino regular na planificação, programação e avaliação de actividades;

-estreitar de relações com os pais e encarregados de educação garantindo a sua presença e participação em cada etapa do processo educativo dos seus educandos, desde a fase de avaliação e identificação das dificuldades às tomadas de decisão necessárias a cada situação, na procura de soluções para minimizar os problemas que possam existir;

-articular com o órgão de gestão e outras estruturas de orientação educativa;

-estabelecer relações de parceria com serviços/ recursos da comunidade (D.L. 3/2008).

Aos docentes de educação especial compete:

-Leccionar as áreas curriculares específicas, bem como conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social dos alunos, definidos no currículo específico individual; sendo ainda da responsabilidade destes docentes o apoio à utilização de materiais didácticos adaptados e de tecnologias de apoio (art.º 28 º; D.L. 3/2008).

-Proceder à elaboração do PEI em conjunto com o docente responsável pelo grupo ou turma, dependendo do nível de educação/ ensino, encarregado de educação e outros técnicos ou serviços que acompanhem o aluno (se necessário).

-Orientar e assegurar o desenvolvimento dos respectivos currículos específicos individuais em parceria com órgão directivo.

Com a publicação deste novo normativo para a área da Educação Especial Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, e posteriormente com a alteração introduzida pela Lei 21/2008, de 12 de Maio, foram introduzidas profundas alterações nesta área educativa. Ao mesmo tempo que vem clarificar o grupo alvo da educação especial, enquadrando-o no grupo que Simeonsson (1994 *in* Djidc 2008) considera de baixa-frequência e alta-intensidade, implementa novas medidas organizativas de funcionamento, de avaliação e de apoio. Pela primeira vez, em Portugal, é adoptada, no âmbito da educação especial, a Classificação Internacional de Funcionalidade e Saúde (OMS, CIF, 2004), para classificar os níveis de funcionalidade, incapacidade e identificar os factores contextuais, que poderão constituir uma barreira ou serem facilitadores na vida do indivíduo.

A utilização da CIF, modelo biopsicossocial, como paradigma na avaliação das NEE, implica uma prática de cooperação transdisciplinar bem como a organização da

participação de diversos intervenientes, requerendo a interacção sistemática entre a escola e outros serviços da comunidade.

O Objectivo Geral da CIF (*International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*), instrumento criado para fornecer uma linguagem interdisciplinar e para classificar os indivíduos com necessidades especiais, de acordo com as suas funções, é o de proporcionar uma linguagem unificada e padronizada, assim como uma estrutura de trabalho para a descrição da saúde e de estados relacionados com a saúde. É considerada uma classificação polivalente concebida para servir diversas disciplinas e diferentes sectores, nomeadamente: Saúde, Segurança social, Educação, Trabalho, Economia, Política social, bem como fins Estatísticos, Investigação, Clínicos, Políticos, Sociais e Pedagógicos.

Actualmente, é mediante os resultados obtidos no processo de avaliação por referência à CIF que são tomadas as decisões sobre a elegibilidade dos alunos referenciados com necessidades educativas especiais, para que, os mesmos possam beneficiar dos apoios especializados a nível da Educação Especial.

2 - O QUE HÁ DE ESPECIAL NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A actividade do professor de educação especial tem-se desenvolvido, marcada pela distinção entre “educação” e “educação especial”. O desenvolvimento do seu modo de ser professor encontra-se, neste sentido, fortemente influenciado pela ideia, de que existiria eventualmente uma pedagogia especial direccionada para o atendimento de um conjunto de alunos identificados como tendo “necessidades educativas especiais”.

Assim, durante muito tempo, como consequência das representações da sociedade face à educação dos indivíduos com deficiência, a educação especial manteve-se como uma “actividade” paralela ao ensino regular.

Hargreaves (1998) refere a existência de duas dimensões importantes nas culturas de ensino - o conteúdo que identifica como o conjunto dos valores, hábitos, crenças, formas de estar na profissão e que identifica o professor como membro da comunidade docente, e a forma como este conteúdo pode ser observado (o modo de pôr em prática o conhecimento adquirido, a forma como se fazem as coisas). Ora é precisamente o tipo de práticas que distingue os professores de educação especial, dos professores de ensino regular.

Nesta óptica é importante que reflectamos um pouco acerca do conceito de educação especial sendo ela, como referiu Kauffman (2002, *in* Correia 2008:18), um aspecto essencial de um bom sistema público de educação.

Ao definirmos tal como Correia (1991), a educação, como sendo um processo de aprendizagem e de mudança que se opera num aluno através do ensino de quaisquer outras experiências a que ele é exposto nos ambientes onde interage, constatamos que o ensino é uma componente essencial no processo de aprendizagem de um aluno e que, quanto maiores forem os seus problemas e os dos contextos nos quais se movimenta, serão conseqüentemente maiores as exigências que se colocam a todos os que fazem parte do seu processo de ensino e aprendizagem.

Para Correia (2008), a educação especial não é uma educação paralela ao ensino regular. É antes, um conjunto de recursos especializados que se constituem como condição fundamental para uma boa prestação de serviços educativos dirigida aos alunos com necessidades educativas especiais. Ora, esse conjunto de recursos que prestam serviços de apoio especializado do foro académico, terapêutico, psicológico, social e clínico destinados a responder às necessidades do aluno, com o fim de maximizar o seu potencial, devem efectuar-se, sempre que possível, na classe regular e ter por objectivo a prevenção, redução ou supressão da problemática e/ou a modificação dos ambientes de aprendizagem, para que o mesmo possa receber uma educação apropriada às suas competências e dificuldades.

Deste modo, aquilo que confere à educação especial o atributo de especial, é o facto de se constituir como um conjunto de recursos que a escola e as famílias devem ter ao seu dispor para poderem responder, de forma mais eficaz, às necessidades de uma criança ou jovem com necessidades educativas especiais. Esses recursos, organizados de uma forma interdisciplinar permitem “desenhar” um ensino cuidadosamente planeado, orientado para as capacidades individuais do aluno.

3 - A FUNÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Porter (1997) aponta para a experiência e a competência, aliadas ao conhecimento, como pré requisitos necessários para a entrada na profissão, ao mesmo tempo que enfatiza que os professores de educação especial devem ter no panorama da inclusão um novo papel, o de professores de métodos e recursos. Este novo professor teria a seu cargo o aperfeiçoamento do pessoal docente favorecendo uma maior responsabilização do professor do ensino regular, através de equipas de

resolução de problemas, de estratégias pedagógicas, de currículos inclusivos e de níveis diversificados. Este professor deve, então, ter uma formação permanente, participar em sessões de formação regularmente, que incluem apresentações feitas por técnicos especializados, discussões, questões de interesse geral, preocupações e desenvolvimento de programas.

Porter (*ibidem.*) admite que é essencial que os professores de métodos e recursos (equivalente no Canadá aos docentes de educação especial), não sejam considerados como especialistas a quem compete solucionar todas as dificuldades experimentadas pelos professores do ensino regular; em vez disso devem ser considerados como indivíduos que podem ajudar o professor a encontrar soluções operacionais para os problemas que surjam na sala de aula.

As funções do docente de educação especial pressupõem assim, entre outras, a tarefa de aconselhamento a professores, que passa pela reflexão sobre as práticas; a “motivação” dos professores para a experiência de novas formas de organização do trabalho e das relações humanas estabelecidas; a resposta a necessidades diversas nomeadamente: diagnóstico, planeamento curricular, metodologia pedagógica, competência técnica, envolvimento pessoal e tolerância.

O desenvolvimento de modelos de educação inclusiva bem sucedida, transforma a colaboração entre professores pais e outros profissionais num aspecto fulcral de todo o processo. Deste modo, torna-se imprescindível contrariar uma lógica de trabalho individual e isolado dos diferentes profissionais.

O principal papel dos professores de educação especial será então o de “colaborar e ajudar os professores da aula a desenvolverem estratégias e actividades que favoreçam a inclusão dos alunos com necessidades especiais” (Marchesi, 2001:100). Na perspectiva do autor, é importante que estes assumam a liderança na formação dos professores do ensino regular sobre as estratégias a adoptar para atender de forma adequada os alunos com necessidades educativas especiais, não se centrando apenas nestes últimos, mas ajudando os professores do ensino regular a encontrar uma melhor alternativa para os seus alunos.

Actualmente no nosso país, os serviços educacionais especializados consubstanciam-se na figura do professor de educação especial que, quando se trata de responder com eficácia às necessidades dos alunos com NEE, deve estar capacitado para modificar/adequar o currículo comum de modo a facilitar a aprendizagem da criança; propor ajuda suplementar e serviços de que o aluno necessite para ter sucesso na sala de aula e fora dela; alterar as condições de avaliação para que o aluno possa vir a mostrar o que aprendeu; estar ao corrente de

outros aspectos do ensino individualizado que possam responder às necessidades do aluno.

No seu desempenho profissional (trabalho com professores, alunos e outros profissionais), o docente de educação especial deve também colaborar com o professor de turma (ensino em cooperação); efectuar trabalho de consultoria a professores, pais, outros profissionais de educação; realizar planificações em conjunto com professores de turma; trabalhar directamente com os alunos com NEE (na sala de aula ou sala de apoio, a tempo parcial, se determinado no PEI do aluno). Correia (2008:60).

CAPITULO II - A CONSTRUÇÃO DAS TRAJECTÓRIAS DE PROFISSIONALIDADE

1 - O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR

O estudo do percurso do professor numa perspectiva de desenvolvimento profissional, tem sido abordado segundo vários planos de análise, os quais se alicerçam sobre um conjunto de pressupostos teóricos e metodológicos em que se entrançam os princípios decorrentes do quadro geral de abordagem do desenvolvimento do adulto, as características que definem o desenvolvimento profissional e, incontornavelmente, as condições contextuais em que os professores desenvolvem a sua actividade.

As investigações que relacionam a experiência de ensino com o desenvolvimento profissional, apontam para a importância da sua significação de modo a poder ser factor de mudança das práticas, dando origem a novas competências, ao mesmo tempo que alarga o conteúdo das próprias experiências. As experiências vivenciadas ao longo da carreira, o sentimento de capacidade que está subjacente à dedicação que se dá às tarefas, funcionam como fontes de auto-eficácia, condicionando o modo como se age e pensa na prática em geral.

Alarcão e Sá-Chaves citadas por Alarcão e Tavares (2003:37), adaptando a teoria do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979), ao período da vida em que a pessoa se torna e se mantém profissional, referem-se a uma ecologia do desenvolvimento pessoal e profissional do professor

“ (...) para a qual contribui a interação mútua e progressiva entre, por um lado um indivíduo activo, em constante crescimento e, por outro lado, as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive, sendo este processo influenciado pelas relações entre contextos mais imediatos e os contextos mais vastos em que aqueles se integram.”

Deste modo, o processo de desenvolvimento pessoal e profissional do professor é perspectivado como um processo inacabado dependente das capacidades de cada um e das potencialidades e influências do meio.

Do ponto de vista de Fullan & Hargraves (1993 *in* Morgado 2005:121), a análise adequada do desenvolvimento dos professores assenta sobre quatro eixos fundamentais:

-Aprende-se fazendo, experimentando, avaliando, modificando;

- a experimentação deve assentar sobre a experiência que já se possui;
- aprende-se através da reflexão e da tentativa de resolução e problemas;
- aprende-se mais e melhor partilhando dificuldades e sucessos num ambiente de colaboração.

Ainda a este propósito, Gonçalves (1992) referencia três perspectivas que considera serem complementares, segundo as quais se pode considerar o desenvolvimento profissional dos professores:

- Perspectiva do desenvolvimento pessoal;
- perspectiva da profissionalização;
- perspectiva da socialização.

A primeira, concebe o desenvolvimento profissional como sendo o resultado de um processo de crescimento individual; centra-se na pessoa do professor e nas suas capacidades. As aprendizagens pessoais assumem um papel determinante e fulcral na construção do conhecimento, atribuindo-se importância menor àquilo que se aprende com os outros.

Na segunda perspectiva enunciada, o desenvolvimento profissional assume-se como resultado de um processo de aquisição de competências, ao nível da eficácia no ensino e da organização do processo de aprendizagem. Concebe o desenvolvimento profissional não somente como um aperfeiçoamento dos conhecimentos individuais, mas também, pela aquisição de novas competências ou o aperfeiçoamento das já existentes.

No que respeita à última perspectiva referenciada pelo autor, a mesma tem o seu cerne na adaptação do professor ao seu meio profissional, mediante o chamado *processo de socialização do professor*, pelo qual o professor constrói de forma selectiva, valores, atitudes, interesses, competências e conhecimentos partilhados pelo grupo social em que se encontra e do qual se quer tornar membro.

Explanando também a perspectiva de Formosinho (1998), o desenvolvimento profissional, remete-nos para a educação permanente do professor numa perspectiva de processo de aprendizagem *versus* crescimento, cujo enfoque reflecte uma realidade preocupada com os processos, os conteúdos concretos aprendidos, os contextos das aprendizagens, a relevância das práticas e o impacto na aprendizagem dos alunos. Assim enquanto a formação contínua se posiciona mais como um processo individual, o desenvolvimento profissional identifica-se como um processo a acontecer num contexto mais abrangente, integrador e vivenciado.

Citando Pineau (1983) Moita (1995) refere que o conceito de formação é considerado não apenas como uma actividade de aprendizagem a acontecer em tempos e espaços limitados e precisos mas, também, como a acção vital de

construção de si próprio. O processo de formação é considerado como a dinâmica em que se vai construindo a identidade de um indivíduo. *“Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interacção”* Moita (1995:115).

Montero (2005:128), considera que deveria ser dada uma maior atenção, durante o processo de formação dos docentes, ao conhecimento de si mesmos e que este conhecimento deveria ser uma componente substancial dos conteúdos da formação (tal como pretendem as visões humanistas e as investigações em torno do desenvolvimento profissional), como forma de autoconhecimento e desenvolvimento pessoais tendo como referentes aspectos como ciclos de vida, etapas de desenvolvimento psicológico, teorias da aprendizagem do adulto.

Defende esta autora, que esta medida ajudaria a enfrentar melhor os factores de *stress* relacionados com a tarefa profissional dos professores. Uma vez que, aquilo que os professores conhecem (paradigma científico/desenvolvimento profissional) está indubitavelmente entretido com o que sentem (paradigma pessoal /desenvolvimento pessoal).

Do ponto de vista profissional, o desenvolvimento do professor depende não apenas da sua condição de adulto e da estrutura da sua personalidade mas, também das condições e influências do meio onde realiza o seu trabalho.

Deste modo, os factores envolvidos no processo correspondente são apontados por Glickman (1985), citado por Gonçalves (1990), como sendo as condições de desenvolvimento do adulto, as transições de vida, o meio onde exerce o seu trabalho e as características inerentes à profissão de professor. Estes factores constituem o contexto de desenvolvimento do professor e através de uma rede complexa de interacções, conformam e determinam o seu desenvolvimento profissional.

2 - O CONCEITO DE CARREIRA PROFISSIONAL

A noção de carreira surge nas primeiras décadas do século passado, basicamente em estudos sociológicos, associada a um sistema de estádios sequencialmente ligados num tempo, descurando os empenhos e as dificuldades manifestadas no desenrolar das diversas actividades, presentes no trabalho do professor (Hughes, 1996). Assim, os professores até aos anos 60 eram representados na literatura como *“um grupo homogéneo, formado por indivíduos incumbidos do cumprimento de papéis formais, os quais desempenhavam mecanista e*

aproveitadamente, perante as instâncias de poder que lhos determinavam” (Sarmiento, 1991: 17).

Actualmente, é consensual a definição de carreira como sendo um percurso que tem em vista a promoção e o desenvolvimento profissional através do exercício de uma profissão ao longo de um dilatado período de tempo. Esta trajectória pode ser no entanto subjectiva, uma vez que diz respeito a cada um dos sujeitos e está sujeita à influência de acontecimentos políticos e económicos e/ou a acontecimentos da história pessoal dos indivíduos, os quais podem ser determinantes na forma como a mesma se desenvolve. As carreiras constroem-se assim numa referência a duas dimensões complementares a social e a pessoal.

Nos estudos de Vonk & Schras (1987) citados por Herdeiro & Silva (2009) identificamos, numa perspectiva formativa, uma definição de estudo da carreira mais abrangente, entendida como um percurso de “desenvolvimento profissional e de (re)construção identitário”, que ocorre simultaneamente nas diferentes etapas da vida de um professor. Relativamente ao primeiro aspecto de análise, os autores compreendem as perspectivas de *desenvolvimento pessoal* (resultado de um crescimento individual), de *profissionalização* (aquisição de competências) e de *socialização* (adaptação do professor ao seu meio profissional). A segunda dimensão abrange a *(re)construção* da identidade profissional, isto é, a relação que o docente estabelece com a sua profissão e o seu grupo de pares e, ao mesmo tempo, da construção simbólica, pessoal e interpessoal.

De uma concepção limitada sobre o conceito de carreira, associada a um sistema de estádios sequencialmente ligados num tempo, na qual se descuravam os empenhos e as dificuldades manifestados no desenrolar das diversas actividades presentes no trabalho do professor, assume-se actualmente de forma indelével, o estudo da carreira numa perspectiva formativa e de desenvolvimento profissional.

Assim, nesta linha de investigação, o conceito de carreira evolui surgindo associado às expressões “ciclo de vida” (Sikes *et al.*, 1985), “ciclo de vida profissional” (Huberman, 1989, *in* Herdeiro & Silva 2009), edificando em comum a percepção de que os professores “atravessam fases em que as preocupações primordiais em termos profissionais vão sofrendo alterações” e que genericamente são mais partilhadas pelos profissionais em determinadas fases do que noutras (Alves-Pinto, 2001: 29).

Esta autora considera que é fundamental distinguir as características da estruturação da carreira docente, das representações e experiências que os professores têm do seu percurso profissional, fazendo deste modo uma abordagem à dimensão subjectiva da carreira. Tal aspecto, significa aceder ao conhecimento das representações que os próprios professores têm de aspectos relevantes da sua

carreira, valorizando-os, como foi efectuado nos estudos que se debruçaram sobre os ciclos de vida dos professores (Huberman, 1989) ou sobre as histórias de vida ou percursos profissionais (Nóvoa, 1992; Gonçalves, 1992).

3 - OS ESTUDOS SOBRE OS CICLOS DE VIDA E O DESENVOLVIMENTO DO ADULTO

O percurso profissional dos professores tem sido frequentemente estudado numa perspectiva dos ciclos de vida, a qual pode ser considerada como uma forma de abordagem aglutinadora de várias outras perspectivas, nomeadamente a perspectiva da identidade profissional (Lessard, 1986), o modelo de desenvolvimento pessoal, o modelo de profissionalização e o modelo de socialização (Vonk e Schras (1987).

Os modelos de desenvolvimento conceptualizados sob a perspectiva dos ciclos de vida dão ênfase ao estudo das mudanças referentes ao desenvolvimento individual do professor nos seus aspectos físico, intelectual, afectivo, social, da personalidade etc. Caracterizam-se ainda por uma abordagem da trajectória profissional desde a entrada na profissão até à aposentação.

As diversas pesquisas realizadas, têm mostrado que diferentes experiências, atitudes, percepções, expectativas, satisfações, frustrações e preocupações, parecem estar relacionadas com diferentes fases da vida dos professores e da sua carreira.

As pesquisas sobre o ciclo de vida dos professores supõem, portanto, que existem diferentes etapas na vida pessoal e profissional que exercem influencia sobre o professor como pessoa. Não obstante, não se deve entender que cada uma das etapas ou fases são de “cumprimento obrigatório”. Existem influências pessoais, profissionais e contextuais que actuam sobre os professores. O desenvolvimento de uma trajectória profissional é, pois, um processo e não uma série de acontecimentos que se sucedem de forma programada e linear.

Três linhas epistemológicas contribuíram para a constituição do actual quadro conceptual sobre os ciclos de vida: de natureza psicodinâmica, interaccionista (escola de Chicago) e a da psicologia do desenvolvimento da *“life-span”*.

A primeira, estabelece que o desenvolvimento do indivíduo consiste numa sucessão de fases críticas ou momentos decisivos de opção entre o progresso e a regressão.

À segunda, deve-se a recuperação da metodologia da história oral, de forma a permitir a interpretação dos dados biográficos, sem recurso a modelos rígidos e a realização de estudos sobre a socialização do adulto e sobre a carreira profissional.

A terceira, fonte disciplinar de onde derivam os princípios prosseguidos pela corrente dos ciclos de vida, tem por objectivo a identificação dos padrões de desenvolvimento, processos e relações que definem o curso total da vida a partir de momentos ou situações de transição.

Uma das pioneiras dos estudos sobre os ciclos de vida é Charlotte Buehler (1956 e 1962 *in* Gonçalves 1990), que a partir das histórias de vida de pessoas em idade madura encontrou cinco tendências básicas de vida que, estando presentes em todas as idades se fazem sentir de forma mais dominante em alguns momentos ou fases do ciclo da vida, numa *díade* de necessidade *versus* satisfação.

-Dos 18 aos 25 anos os jovens procuram afirmar-se através da assumpção do papel de adulto, em resposta à *limitação adaptativa pessoal*.

-Dos 25 aos 45 anos, o indivíduo procura a realização pessoal através da profissão, do casamento e da vida familiar, em resposta a uma necessidade de *expansão criativa*.

-Dos 45 aos 65 anos, desenvolve-se um esforço no sentido de um estabelecimento de *ordem interior* que caminhará para uma valorização pessoal característica da idade madura.

-Depois dos 65 anos, a necessidade de *realização pessoal* deve definir-se de uma forma clara num período merecido de descanso e reforma.

Ainda na linha de investigação sobre o ciclo de vida, é importante aludir aos trabalhos e natureza mais sociológica pois, permitem-nos perceber e relacionar o conjunto de modificações fisiológicas, psicológicas, sociais e económicas que se verificam na vida do indivíduo. Nos estudos de Havighurst (1972) referidos por Gonçalves (1990), os ciclos são estruturados em função das preocupações dominantes ao longo do percurso de vida. Assim, após a infância e a adolescência surge conseqüentemente a idade adulta constituída pelos seguintes ciclos:

-*Orientar a vida* (18 aos 30 anos), o indivíduo procura integrar-se socialmente através da escolha de uma profissão, de um cônjuge e de uma residência ao mesmo tempo que constrói uma visão do mundo com alguma coerência devido a um sentimento de identidade pessoal relativamente estável. Nesta fase, as preocupações são marcadas pelo imediatismo tanto na vida pessoal como profissional.

-*Concentrar a energia* (30 aos 40 anos), este é considerado um período de alguma estabilidade caracterizado por um alto rendimento profissional relacionado com o aumento da sua experiência e competência profissionais, consolidada devido ao aperfeiçoamento em cursos de formação ou aperfeiçoamento profissional. A preocupação dominante será a da educação dos filhos.

-*Dispor de si e afirmar-se* (40 aos 50 anos), nesta fase intensifica-se o interesse por questões cívicas e culturais. A vida familiar é sentida como compensatória face ao crescimento e progresso dos filhos. O homem pode dedicar-se mais ao trabalho, e muitas vezes, alguns procuram uma mudança de profissão. As mulheres, frequentemente, retomam ou iniciam uma carreira. Fisicamente, surgem as primeiras alterações orgânicas como a menopausa, as doenças cardíacas e circulatórias e os primeiros sinais de envelhecimento, tornando-se o aspecto físico menos atraente.

-*Manter-se e mudar de papel* (50-60 anos), esta fase vem contrariar um contínuo de “expansão” e tornam-se visíveis alguns sinais de “contracção”. Diminuem a energia, as competências, o encanto físico e o desejo sexual. Do ponto de vista psicológico o indivíduo percebe o mundo como mais complexo e problematiza mais as situações, menos enérgico, mais inseguro, mais passivo e muitas vezes mais introspectivo. No plano profissional é mais difícil aceder a uma promoção. O indivíduo tem de se esforçar mais para não perder terreno em termos profissionais, contudo, “não abandona a luta que lhe é imposta pelo meio”.

-*Desobrigar-se? Como?* (60 aos 70 anos), é durante este período que surge o declínio físico e psicológico, a aposentação, a morte de pessoas próximas. Observa-se a diminuição das interacções entre o indivíduo e a sociedade em prevalência de uma procura das satisfações a curto prazo (alimentação, distrações e prazer físico).

-*Libertar-se de compromissos* (70 aos 80 anos), terminada ou quase a vida activa, o indivíduo vê reduzido o círculo das suas relações. A sua saúde debilita-se e, no geral, vê diminuídos os seus recursos financeiros. Psicologicamente acontece uma luta interior entre o desencorajamento e o sentimento de ter cumprido a sua missão, sendo necessário para o seu equilíbrio, a aceitação de si próprio como verdadeiramente é.

Segundo Glickman (1985 *in* Gonçalves, *ibidem*), a investigação sobre o desenvolvimento do adulto consiste no estudo das capacidades deste a melhorar ao longo do tempo. As transições de vida referem-se aos factos típicos e experiências que as pessoas vivenciam à medida que envelhecem. Os ciclos de vida por seu turno, consistem em fases mais ou menos longas da vida do indivíduo, caracterizadas por interesses diversificados, motivações, capacidades de acção e realização, fruto da influência conjugada de factores de natureza biológica, sociológica e cultural.

De acordo com as actuais concepções de desenvolvimento psicológico do adulto, Marchand (2001: 10) afirma que:

“ (...) Diversos autores colocam a ênfase no desenvolvimento, defendendo que existem metas ou fins para as quais os sujeitos se dirigem, mais integradas do que as precedentes; outros preferem pôr a ênfase na mudança, advogando que existem múltiplas mudanças durante a vida adulta, caracterizadas por perdas e ganhos, sem que tais mudanças revelem necessariamente maior maturidade e maior integridade”

Todos estes estudos resultam em três princípios do desenvolvimento:

1º- Há estádios comuns de crescimento, pelos quais todos os seres humanos podem passar;

2º- Os estádios obedecem a uma ordem, pelo que cada um deles precede o seguinte;

3º- A passagem de um estágio imediato varia de indivíduo para indivíduo.

O estudo sobre o desenvolvimento na idade adulta deve ser enquadrado no quadro geral de desenvolvimento do indivíduo, para o qual concorrem factores de natureza biológica, psico-social e profissional que, por sua vez, dão origem a formas diversas de abordagem conforme se pretenda enfatizar um ou outro daqueles aspectos. É por muitos encarado como um processo no qual intervêm como factores alterações na condição física, na personalidade, nas condições contextuais no tipo de interacções que o indivíduo estabelece com o ambiente físico e social. Para Riegel (1978 *in* Huberman 1989), o desenvolvimento humano é um processo em que o indivíduo se encontra em tensão entre as forças maturacionistas e psicológicas e as forças culturais, sociais e físicas. Uma dessas forças poderá, eventualmente, sobressair dependendo da influência e dos efeitos das outras.

A idade surge no contexto do desenvolvimento humano como um factor determinante ao nível da progressão de um estágio para outro, apresentando-se como uma variável que permite o estudo da estabilidade e das modificações humanas, contudo de *per si* não determina as condutas psicológicas ou individuais do sujeito.

Em termos gerais, o ciclo de vida do adulto é marcado pela passagem por uma fase inicial de expansão caracterizada por grande dispêndio de energias, pelo gosto em correr riscos, por um forte investimento nas actividades sociais e profissionais e de esperança no futuro em oposição a uma fase posterior de contracção, de menor dispêndio de energias, de estabilidade profissional, de reordenamento de prioridades e definição de limitação de objectivos, pois o tempo começa a ser sentido mais como passado do que como futuro (Gonçalves, 1992).

3.1 - Desenvolvimento do Adulto versus Desenvolvimento Profissional

Situando-nos ainda neste campo de investigação, mas direccionando a nossa atenção para o ciclo de vida profissional do professor, observamos que segundo os estudos efectuados, o estágio ou fase de desenvolvimento e a fase da carreira do

sujeito influenciam-se mutuamente, podendo também identificar-se diferentes etapas no percurso profissional dos professores, apesar de nem todos, passarem por todas elas numa mesma sequência temporal.

Sikes (1985 *in* Goodson & Ball, 1985), conduziu um estudo acerca das fases de desenvolvimento do adulto centrado no desenvolvimento profissional. Identificou cinco fases às quais correspondia uma determinada faixa etária, estabelecendo uma correlação entre as fases de desenvolvimento do adulto e as fases de desenvolvimento profissional:

- Fase 1: faixa etária 21-28 anos

Levinson (et al., 1979 *in* Sikes, 1985) apelidaram esta fase de “Entrada no mundo Adulto”. Trata-se de um período de experiências diversificadas proporcionado pelas oportunidades de se desempenharem múltiplas tarefas de modo a que o indivíduo decida em consciência o seu futuro. As preocupações gerais relativas a esta faixa etária estão relacionadas com a vontade de explorar as possibilidades da vida adulta, a tomada de opções, a celebração de compromissos pessoais e profissionais, a maximização de alternativas disponíveis e a criação de uma estrutura estável.

- Fase 2: faixa etária 28-33 anos

Chamada de “Transição dos trintanos”, surge num momento em que a fase de exploração provisória dos vinte está a terminar, no caso dos professores, coincide com a fase em que os mesmos decidem se pretendem ou não continuar na carreira. Pode tornar-se num período um pouco agitado, uma vez que depois dos trinta se torna mais difícil iniciar uma nova carreira.

A entrada nesta fase significa que a vida começa a ser tomada mais a sério mediante a assumpção de um maior sentido de responsabilidade; urge estabelecer uma estabilidade profissional para se poder planear o futuro. Esta é, também, uma fase considerada de avaliação em que se confirma ou muda a estrutura de vida. Em relação aos professores, no final desta fase estes já se sentem mais seguros e capazes de assumirem maiores responsabilidades. Tal assumpção traduz um “crescimento adulto”. Os professores começam a desenvolver e a experimentar as suas próprias ideias baseadas nas suas experiências, interessando-se mais pela pedagogia do que pela disciplina (Sikes, *ibidem*).

- Fase 3: faixa etária 30-40 anos

É uma fase de maior habilidade física e intelectual, o indivíduo sente-se mais enérgico, mais envolvido na sua actividade profissional, com mais ambição e autoconfiança, sentindo-se bem com ele próprio. O professor enquanto indivíduo procura estabelecer o seu lugar na sociedade, dar mais firmeza à sua vida, desenvolver competências na actividade eleita esforçando-se para avançar e progredir

Levinson (*et al.*, 1979 *in* Sikes, 1985). Neste período, o professor do sexo masculino consolida a sua carreira ao contrário da maioria do sexo feminino, que opta por relegar a carreira profissional para segundo plano, surgindo em primeiro lugar o seu papel como mulher e mãe, desdobrando-se assim, entre duas ocupações.

O surgimento do interesse por cargos de gestão e organização é também comum em professores desta faixa etária; no entanto, alguns afirmam não sentir qualquer interesse por esses cargos/promoções, pois isso implicaria menos tempo para leccionar.

Professor de um forte desejo de se manter na sala de aula e um forte desinteresse pela gestão e pelo trabalho administrativo pode, no entanto, mascarar o receio de um fracasso e ser uma estratégia para proteger a sua imagem pública e pessoal. A relação com os alunos sofre uma alteração, deixando de participar como iguais na cultura jovem (Sikes, *ibidem*).

- Fase 4: faixa etária 40-50/55 anos.

Nesta fase os professores que foram bem sucedidos nos seus intentos estão aos 40 anos em posição de “gestor sénior”, mantendo pouco contacto com os alunos. Para os professores do sexo masculino as possibilidades de promoção depois dos 40 tornam-se cada vez menores contrastando com a situação dos professores do sexo feminino cujas famílias não se encontram tão dependentes dos seus cuidados e podem por isso considerar a sua candidatura a este tipo de cargos.

Com o passar dos anos existem indivíduos que sentem dificuldade em aceitar a sua posição e idade. Não se sentem tão motivados, e já não se encontram a trabalhar para nenhum objectivo, não só em termos profissionais como também noutros aspectos da vida, estão a estagnar ao invés de “gerar” Erikson (1959 *in* Sikes, 1985).

- Fase 5: faixa etária 50-55

Os professores nesta faixa etária preparam-se para a reforma. Paradoxalmente podem sentir um entusiasmo que não sentiam há muito, pois a aposentação torna-se um objectivo atractivo. Os que perderam o gosto por ensinar têm agora um objectivo pelo qual lutar – a reforma, e mesmo os que, moralmente se sentem ainda cheios de energia e entusiasmo, partilham também do mesmo objectivo, uma vez que, aqueles sentimentos tendem a diminuir devido ao processo de envelhecimento.

Com a realização deste estudo Sikes conclui que os vários aspectos da cultura profissional contribuem para a percepção da escola como sistema social permitindo aos professores comparar, partilhar e aprender, ao mesmo tempo que condicionam fortemente as suas experiências de envelhecimento.

3.2 - O Ciclo de Vida Profissional dos Professores

As investigações que Huberman (1989) desenvolveu, relativos ao ciclo de vida dos professores, através da aplicação de questionários e entrevistas com 160 professores do ensino secundário, constituem uma referência de especial destaque, uma vez que se debruçam, de forma profunda, sobre o desenvolvimento da carreira dos professores, desde a sua entrada na profissão até à aposentação, contribuindo claramente para a compreensão do seu percurso profissional.

Este autor entende que o percurso profissional dos docentes não é uma construção contínua, homogénea e linear. Os seus estudos permitem-nos a compreensão das interações entre as diversas dimensões da vida, pessoal, social e profissional. O ciclo de vida profissional do professor é, desta forma, apresentado como um trajecto temporal assente numa perspectiva longitudinal de vida, ao mesmo tempo que contém os seus próprios princípios organizadores, caracterizados por fases distintas, bem como o envolvimento da própria identidade pessoal do sujeito.

Huberman (1989) distingue sete fases na carreira dos professores:

1º-*Entrada na carreira* (1-3 anos) - caracterizada pelos extremos: sobrevivência e descoberta;

2º-*Fase da Estabilização* (4-7 anos) - etapa da tomada de responsabilidades, de novos cargos;

3º-*Fase da Diversificação* (7-25 anos) - consolidação pedagógica ou ataques às aberrações do sistema;

4º-*Pôr-se em questão* (15-25 anos) - monotonia da vida quotidiana/desencanto motivado pelo fracasso das experiências;

5º-*Serenidade e distanciamento afectivo* (25-35 anos) - descida de nível de ambição pessoal e investimento/aumento do nível de confiança;

6º-*Conservadorismo e lamentações* (25-35 anos) - resistência às inovações e uma atitude negativa em relação ao ensino e à política educacional;

7º-*Desinvestimento* - ocorre na fase final da carreira profissional, havendo libertação do investimento na carreira, é o retrocesso face às ambições e interesses presentes no início de carreira.

A “*Entrada na carreira*” é transversal a todos os estudos realizados neste âmbito e compreende os três primeiros anos de exercício da docência, durante os quais, o professor tende a aplicar o conhecimento que aprendeu durante sua formação.

Caracterizada essencialmente por ser uma etapa de exploração, pode assumir aspectos diferentes, remetendo-nos para um estágio de sobrevivência ou de descoberta. A chamada “sobrevivência” é o resultado do confronto inicial com a

complexidade da situação profissional, também designado como “choque do real” no qual estão presentes uma atitude de *tactemento* constante, uma preocupação consigo próprio, a consciência do desfasamento entre os seus ideais e a realidade quotidiana da vida escolar, a dificuldade em gerir o tipo de relação a estabelecer com os alunos e em dar respostas adequadas às suas necessidades etc.

A “*Descoberta*” traduz o entusiasmo inicial, o desejo de experimentação, a exaltação por ter uma turma e um programa, pelos quais se é responsável, por fazer parte de um corpo profissional. São estes aspectos, plenos de positividade, e principalmente a satisfação inerente à descoberta, que o irão ajudar a superar os problemas relacionados com a sobrevivência. O desafio da descoberta permite ao professor sobreviver aos problemas do quotidiano.

A experiência de entrada, pode assim ser vivida, segundo Huberman (*ibidem*), de forma fácil ou difícil. Os que a sentem como fácil mantêm relações positivas com os estudantes, considerável senso de domínio do ensino e mantêm o entusiasmo inicial. Os professores que a sentem como difícil, consideram-na negativa, associam-na a uma carga docente excessiva, à ansiedade, a dificuldades com os estudantes, a grande investimento de tempo, ao sentimento de isolamento etc.

A “*Fase de Estabilização*”, produz-se entre os quatro e seis anos de experiência docente. Nesta fase o professor consegue na generalidade a sua nomeação definitiva, a “*efectivação*”. À fase inicial de “*exploração*” sucede-se esta etapa que se reflecte num compromisso deliberado entre o indivíduo e a instituição e de tomada de responsabilidades. Um sentimento geral de segurança alia-se à afirmação pedagógica do professor (competência pedagógica). Sentimentos de confiança e conforto, de prazer e descontração dominam esta fase também caracterizada por uma maior descentração em que a preocupação consigo é menor e a preocupação com os objectivos didácticos assume maior peso.

A partir da fase de “*Estabilização*”, os percursos profissionais tornam-se mais divergentes, contudo na maioria dos casos, conduzem a uma fase de “*Experimentação e Diversificação*” podendo registar-se duas tendências. Na primeira, o investimento dos professores é dirigido para a diversificação da gestão na sala de aula. Existe um estabelecimento de uma consolidação pedagógica mediante a qual o professor vê reforçado o seu papel na sala de aula que lhe permite realizar algumas experiências pessoais, que passam pela diversificação do material, dos processos de avaliação ou do tratamento dos conteúdos domínio de um repertório básico de técnicas *instrucionais*. Esta etapa caracteriza-se por um maior sentimento de facilidade no desenvolvimento das classes, de ser capaz de seleccionar métodos e materiais apropriados em função dos interesses dos alunos.

Na segunda, os professores investem nas mudanças institucionais. Está presente uma tomada de consciência dos condicionantes institucionais e maior empenhamento em reformas consequentes. O sistema passa a ser seriamente contestado mediante o ataque às suas aberrações. Nesta fase, os professores são caracterizados pelo seu elevado grau de motivação, dinamismo e empenhamento nos assuntos da escola. O professor procura novos desafios podendo aspirar a cargos que representem a assumpção de responsabilidade e autoridade.

Os estudos empíricos têm demonstrado que a fase de *“Pôr-se em Questão”* se situa a meio da carreira, por volta dos 35 - 50 anos de idade e entre os 15 - 25 anos de serviço. Poderá, eventualmente, ser considerada um espectro cujas características podem variar de um ligeiro sentimento de rotina a uma verdadeira crise existencial em relação ao prosseguimento da carreira, podendo ser ponderada a mudança de profissão, uma vez que os professores frequentemente se questionam sobre sua própria eficácia como docentes.

Vários autores (Kimmel, 1985; Neugarten, 1986 *in* Guskey & Huberman, 1995), afirmaram que esta fase é simplesmente um momento em que se pensa seriamente na decisão de passar o resto da sua vida na mesma profissão ou mudar, antes que seja tarde demais. Pode ser provocada tanto pela monotonia da rotina quotidiana, que provoca um desencanto pelo ensino, como pelas fracturas de entusiasmo provocadas pelo fracasso das experiências e reformas estruturais nas quais se participou activamente.

Holly (2000 *in* Nóvoa, 2000) defende que os professores passaram de uma posição protectora em relação aos alunos para o auto questionamento em relação a si próprios e dos contextos de exercício da docência. Este tipo de questionamento é sentido de forma desigual entre o sexo feminino e masculino. Tem uma taxa de incidência maior nos elementos do sexo masculino entre os quais ocorre cronologicamente mais cedo e está directamente relacionado com factores de ambição profissional. Enquanto os homens valorizam mais a progressão na carreira, as mulheres atribuem maior importância às condições de trabalho.

A fase correspondente à *“Serenidade e Distanciamento Afectivo”*, geralmente posterior à fase de questionamento, acontece num período cronológico situado entre os 45 e os 55 anos e, é caracterizada pelo decréscimo da ambição e do empenhamento pessoal, que dá lugar ao aumento da confiança, da serenidade em situação de sala de aula e distanciamento afectivo nas relações com os alunos, potenciado pelo facto de os próprios alunos tratarem os professores mais velhos de forma diferente da que tratam os professores mais jovens, que vêem como irmãos ou irmãs mais velhos.

Os professores revelam-se mais calmos e com uma maior capacidade de aceitação dos acontecimentos da vida. Os objectivos foram atingidos, já não é premente a necessidade de provar algo a si próprios nem aos outros. Com tranquilidade, projectam as metas a alcançar em anos futuros (Prick, 1986; Lighfoot, 1985; Rempel & Bentley, 1970 *in* Huberman, 1989). Esses, são professores que se deixam de preocupar com a promoção profissional e preocupam-se mais em ter prazer com o ensino, convertendo-se na coluna vertebral da escola. Trata-se, como assinala Leithwood (1992 *in* Marcelo 1997), mais de um estado de alma do que uma fase distinta na carreira dos professores. Gonçalves (1992) alude que a serenidade surge normalmente após a “contestação” como “recordação saudosa” do activismo.

Com o evoluir da idade existe uma forte tendência para a assumpção de uma atitude de resistência e cepticismo às inovações, sendo perceptível uma nostalgia do passado - trata-se da fase de “*Conservadorismo e Lamentações*”.

Entre os 50 e os 60 anos os queixumes são mais frequentes, a tolerância menor face ao rendimento dos alunos; consideram-nos menos disciplinados e menos motivados. Revelam uma atitude de critica não construtiva em relação aos colegas mais jovens, ao ensino e á politica educativa, aos pais, bem como com a opinião publica em geral face às suas atitudes em relação à educação. Huberman (*ibidem*) alude que, os professores podem chegar a esta fase por duas vias: Vindos directamente de uma crise questionamento, que não foi ultrapassada na sequência de reformas mal sucedidas, e com as quais não se identificavam e/ou vindos de uma fase de serenidade.

Gonçalves (1992), afirma que ambos os sexos se lamentam, mas são particularmente as mulheres que expressam e aceitam a ideia de que as mudanças raramente ocasionam melhorias do sistema sendo, por isso, mais resistentes à mudança.

Por último, surge a fase de “*Desinvestimento*”. Nesta fase os professores em fim de carreira preparam a sua retirada profissional para passarem o testemunho aos mais jovens. Assim, ao movimento de expansão contrapõe-se um de contracção, quando a carreira se aproxima do fim. Pode ser considerada como um recuo perante as ambições ou ideais presentes à partida, traduzindo-se por um fenómeno de interiorização a que se associa um desinvestimento progressivo na actividade docente, em favor de uma consagração de mais tempo para si próprio, para uma vida social focada na reflexão e interesses exteriores à escola. “*As pessoas fogem dos horrores e decepções para irem cultivar o seu jardim*”. (Huberman1989:22).

Este descomprometimento para com a profissão poderá ser vivido pelos professores de forma positiva ou negativa, correspondendo ao que Huberman apelidou de “Desinvestimento sereno ou amargo”.

Após a descrição analítica das etapas do ciclo de vida profissional identificado por Huberman, o mesmo autor elaborou um modelo síntese onde, facilmente, se identificam as referidas etapas.

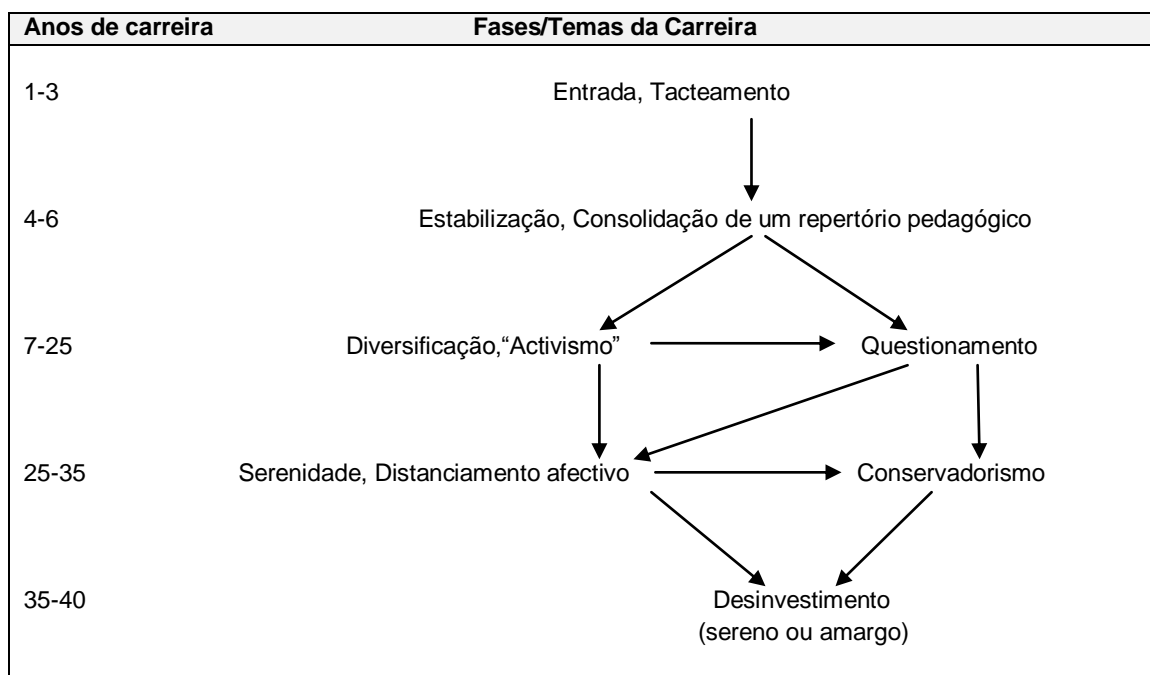


Figura 1. Percurso do ciclo de vida profissional do professor do ensino secundário segundo Huberman (1989:23)

Perante a sua visualização, e salvaguardando que as referências temporais têm mais valor indicativo que absoluto constatamos que, após os três primeiros anos da fase inicial de entrada na carreira, caracterizada pelo *tacteamamento*, o professor faz um percurso em linha recta até chegar à etapa de estabilização na qual, geralmente, consolida a sua competência pedagógica. A partir desta etapa e caminhando para o meio da carreira (7-25 anos de serviço), o percurso dicotomiza-se em direcção a uma fase de diversificação ou a uma fase de contestação, à qual também se poderá aceder via diversificação. O percurso vai-se tornando gradualmente mais complexo e a quarta fase da carreira (25-35 anos de serviço) pode apresentar-se sob dois pólos:

- Serenidade e distanciamento afectivo, consequência directa da diversificação ou da contestação;

- Conservadorismo, cujo antecedente foi a contestação ou via fase da serenidade.

Na última fase (35-40 anos de serviço), o desinvestimento pode suceder-se a qualquer um dos pólos mencionados podendo dar lugar a vários percursos passíveis de serem realizados.

-Diversificação→ Serenidade→Desinvestimento sereno

-Questionamento→Desinvestimento amargo

-Questionamento→ Conservadorismo→Desinvestimento amargo.

Este investigador, procurou aferir e testar “itinerários-tipo” construídos com base nos anos de experiência profissional. Debruçou-se com maior detalhe sobre as diferentes possibilidades de percurso, pois *“teria mais significado do que a identificação de um percurso global, que não logra alcançar uma caracterização genérica sem sacrificar um bom número de particularidades essenciais”* (Huberman, 1989:24).

Ancorando no modelo proposto verificamos assim, que a sequencia mais harmoniosa passa pelo flanco esquerdo do mesmo, em oposição ao direito, no qual são perceptíveis dois percursos mais sinuosos. Consideramos ainda pertinente salientar que, a aparente linearidade destes percursos é passível de ser alterada devido ao condicionamento de factores internos de índole pessoal ou por factores contextuais externos ao próprio individuo podendo, acontecimentos de natureza político-social e cultural, vir a alterá-lo ou mesmo determiná-lo.

Existem carreiras nas quais os professores saltam uma determinada etapa ou retrocedem para uma fase experienciada mais cedo na sua carreira, por exemplo “questionamento→diversificação”.

Huberman (1989), afirma que o facto de se encontrar sequências – tipo, não deve ocultar o facto de que há pessoas que jamais deixam de explorar, ou que jamais chegam a estabilizar-se, ou que se desestabilizam por motivos de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses, mudança de valores) ou externas (acidentes, mudanças políticas, crises económicas).

Os estudos realizados em redor da temática do desenvolvimento da carreira dos professores inserem-se na perspectiva de desenvolvimento ao longo do ciclo de vida. Ao invés de se basearem em padrões atribuídos à idade, estes são substituídos por “períodos de influência”, onde os factores sociológicos e históricos assumem um carácter preponderante.

Em forma de síntese e de acordo com a perspectiva dos ciclos de vida ajustada ao estudo da vida profissional dos professores, constatamos que, os mesmos passam por diferentes fases ou etapas apresentando as mesmas características próprias. Se, para uns o desenvolvimento de uma carreira pode ser um processo linear de

desenvolvimento profissional, para outros este pode revelar-se uma trajectória descontínua, caracterizada por momentos de arranque que os fazem avançar e ultrapassar patamares, ou situações de regressão e estagnação.

Há porém a considerar, que a entrada numa nova fase, pressupõe a alteração dos elementos caracterizadores da anterior, bem como a assumpção de novas características que são muitas vezes, fruto de circunstâncias aleatórias e que, em cada fase, essas mesmas características se organizam de modo específico, por referência às fases anteriores e às que lhe sucedem (Gonçalves, 1992).

Uma nova fase não faz diminuir nem desaparecer as competências adquiridas e para que uma nova fase surja, é necessária a reconfiguração dos elementos anteriores. A ordem da sequência da vida profissional pressupõe alguma continuidade, contudo, uma fase não determina obrigatoriamente a fase seguinte.

De seguida apresentamos um quadro comparativo referente às tipologias estruturadas por Sikes e Huberman para os estádios de desenvolvimento. Poderemos assim constatar mais claramente que cada um dos investigadores tomou os diferentes períodos temporais, canalizando-os para partes constituintes dos estádios.

Quadro 1. Comparativo dos estádios de desenvolvimento de adultos e desenvolvimento de professores de acordo com Sikes e Huberman. Transcrito de Sarmento (2002:106)

Fases do Desenvolvimento dos adultos (Sikes, 1989)	Fases do Desenvolvimento dos Professores (Huberman, 1992)
<p>1º- Dos 21 aos 28 anos = exploração das possibilidades de vida adulta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tomar posições • Celebrar compromissos • Maximizar alternativas • Criar uma estrutura estável 	<p>1º- Sobrevivência e descoberta: Corresponde ao momento de entrada na profissão, em eu as preocupações estão auto-centradas, notando-se a existência de distância entre os ideais de serviço e a realidade. As tarefas surgem como fragmentadas verificando-se alguma inadequação entre a relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos. As relações professor - alunos oscilam entre a privacidade e o distanciamento. Este estádio é marcado por um grande entusiasmo pela experimentação e inserção num grupo profissional bem como pela exaltação da responsabilidade.</p>
<p>2º- Dos 28 aos 33 anos = Fase em que se assumem novas responsabilidades; o peso da formação é já distante, valorizando-se o saber vindo da experiência; em termos profissionais possui-se já uma certa segurança que facilita a relação do profissional com os clientes.</p>	<p>2º- Estabilização: Ao mesmo tempo que há uma tomada de responsabilidades, ocorre um comprometimento. O comprometimento corresponde a uma escolha subjectiva que envolve um compromisso com a profissão e um acto (a nomeação oficial). A par do comprometimento com</p>

	a profissão neste estágio muitos dos professores avançam para uma ocupação comunitária, com disponibilidade e mestria.
3º- Dos 30 aos 40 anos = Conjunção da experiência com abertura física e intelectual. Nos homens verifica-se ser um período de grande ambição, envolvimento e auto-confiança, enquanto a vida das mulheres é marcada pela conjugação do trabalho profissional com a de mãe e esposa.	3º- Experimentação, activismo: notam-se grandes diferenças entre os professores, enveredando cada um por um caminho que o satisfaça. Esta fase corresponde a momentos de novas escolhas na busca de novos desafios como forma de fugir à rotina.
4º- Dos 40 aos 45 anos = Estabilização e, ao mesmo tempo, momento de questionamento sobre o que se fez da própria vida. Numa situação profissional de professores, a relação do profissional com os alunos tende a ser do tipo parental.	4º - Auto-questionamento: Normalmente neste estágio, que corresponde a um período entre os 12 e os 20 anos de carreira, os professores reflectem sobre a sua vida profissional, optando entre manterem-se na profissão ou experimentam uma nova via, ainda que esta ofereça alguma insegurança.
5º - Dos 50 anos em diante = Declínio progressivo	5º - Serenidade e distanciamento afectivo: Neste período o nível de ambição desce no que é acompanhado pelo desinvestimento profissional. Não havendo elevadas expectativas, a confiança e serenidade acontece.
	6º - Conservadorismo e Lamentações: Com o avanço da idade os professores tendem a uma maior rigidez e dogmatismo, defendendo-se numa tese gerontocrática segundo a qual não há valor no que se faz na actualidade, “dantes” havia maior motivação e capacidade de aprendizagem.
	7º - Desinvestimento

Mormente, Sikes e Huberman terem criado uma tipologia própria, têm em comum o facto de apresentarem uma trajectória de sequencialidade entre as várias fases, na qual, após um período de insegurança e incerteza, se segue um período em que se consolida a segurança e a maturidade profissional. Apesar dos limites temporais que balizam a ocorrência de cada etapa de desenvolvimento da carreira poderem divergir entre os indivíduos, existe uma correspondência entre as fases de desenvolvimento de adultos e as fases de desenvolvimento profissional, estando patente em ambos a valorização de aspectos pessoais do sujeito que é o professor.

Considerando o professor como um indivíduo portador de diversas concepções, crenças e teorias que caracterizam a forma como vive o seu quotidiano profissional, podemos concluir que uma das melhores formas de compreender os

aspectos pessoais, profissionais e contextuais que o influenciam é relacioná-los com a idade e os ciclos de vida deste - as fases da carreira do professor.

3.3 - Um Estudo sobre o Desenvolvimento da Carreira dos Professores em Portugal

No que respeita às investigações levadas a cabo no nosso país acerca desta temática, Gonçalves (1992), tendo como referência as etapas mencionadas por Huberman, situou-se numa perspectiva desenvolvimentista e realizou um estudo sobre o desenvolvimento da carreira de 42 professoras do 1º ciclo do ensino básico. Esboçou um "itinerário – tipo" de desenvolvimento, onde procurou identificar os ciclos da carreira destas professoras. Destacou cinco fases construídas a partir de trajetórias de vida diferentes e balizadas pelos anos de experiência profissional: o "início" (marcada por dois pólos opostos, de sobrevivência ou de descoberta), a estabilidade (período de satisfação), a divergência (um período de desequilíbrio), a serenidade (capacidade de reflexão e satisfação pessoal) e a renovação de interesses ou desencanto (características divergentes: desejo de continuar ou desejo da aposentação).

-O "Início" (1-4 anos de experiência) caracteriza-se por sentimentos de ambivalência entre a sobrevivência e a descoberta, correlacionando-se os percursos com a maior ou menor dificuldade profissional sentidas pelas professoras no começo da carreira. Corresponde a uma luta entre o desejo de se afirmarem como professoras e o desejo de abandonar a profissão.

-A fase da "Estabilidade" (5-7 anos de experiência podendo nalguns casos prolongar-se até aos 10), percebida em termos de autoconfiança, domínio dos processos de ensino - aprendizagem, de satisfação profissional e gosto pelo ensino.

-A fase da Divergência (8-15 anos de experiência), corresponde a um período em que os sentimentos em relação à profissão divergem positiva ou negativamente, de acordo com os percursos vividos. Se, estes foram marcados por uma divergência positiva, há investimento e valorização profissional. Pelo contrário, percursos marcados por uma divergência negativa implicam cansaço, saturação, dificuldades várias, às quais os problemas da vida particular não foram alheios. Esta fase mostrou-se perfeitamente definida para as professoras com menos de 15 anos de serviço, o que não aconteceu com as que ultrapassaram esse limite, notando-se alterações no seu percurso profissional, determinadas pelo 25 de Abril, acontecimento que gerou mudanças nas atitudes face aos alunos e ao processo educativo em geral o qual Gonçalves apelidou de "*euforia pedagógica*".

-A fase da “Serenidade” (15-20/25 anos de experiência), que se caracteriza pelo “distanciamento afectivo, acalmia, capacidade de reflexão e satisfação pessoal” (Gonçalves, 1992: 165).

-A fase da “Renovação do Interesse e Desencanto” (25-40anos de experiência), corresponde à ultima fase da carreira docente, pode apresentar-se como uma fase em que, ou se encontra uma renovação do interesse pelos alunos e pela escola (para um pequeno número de docentes) ou se encontra cansaço, saturação, impaciência e desejo de aposentação (grande maioria das docentes).

Podemos inferir, após análise comparativa, que as fases que Gonçalves refere, correspondem àquelas que Huberman identificou nos seus estudos, salvaguardando algumas alterações em relação àquela que envolve o período da revolução vivida em Portugal – 25 de Abril de 1974. Uma vez que, ambos os estudos nos dão conta de resultados muito semelhantes, é possível considerarmos que as mudanças que se verificam na carreira profissional dos professores seguem um padrão de desenvolvimento que, a olho nu, parece ser regular.

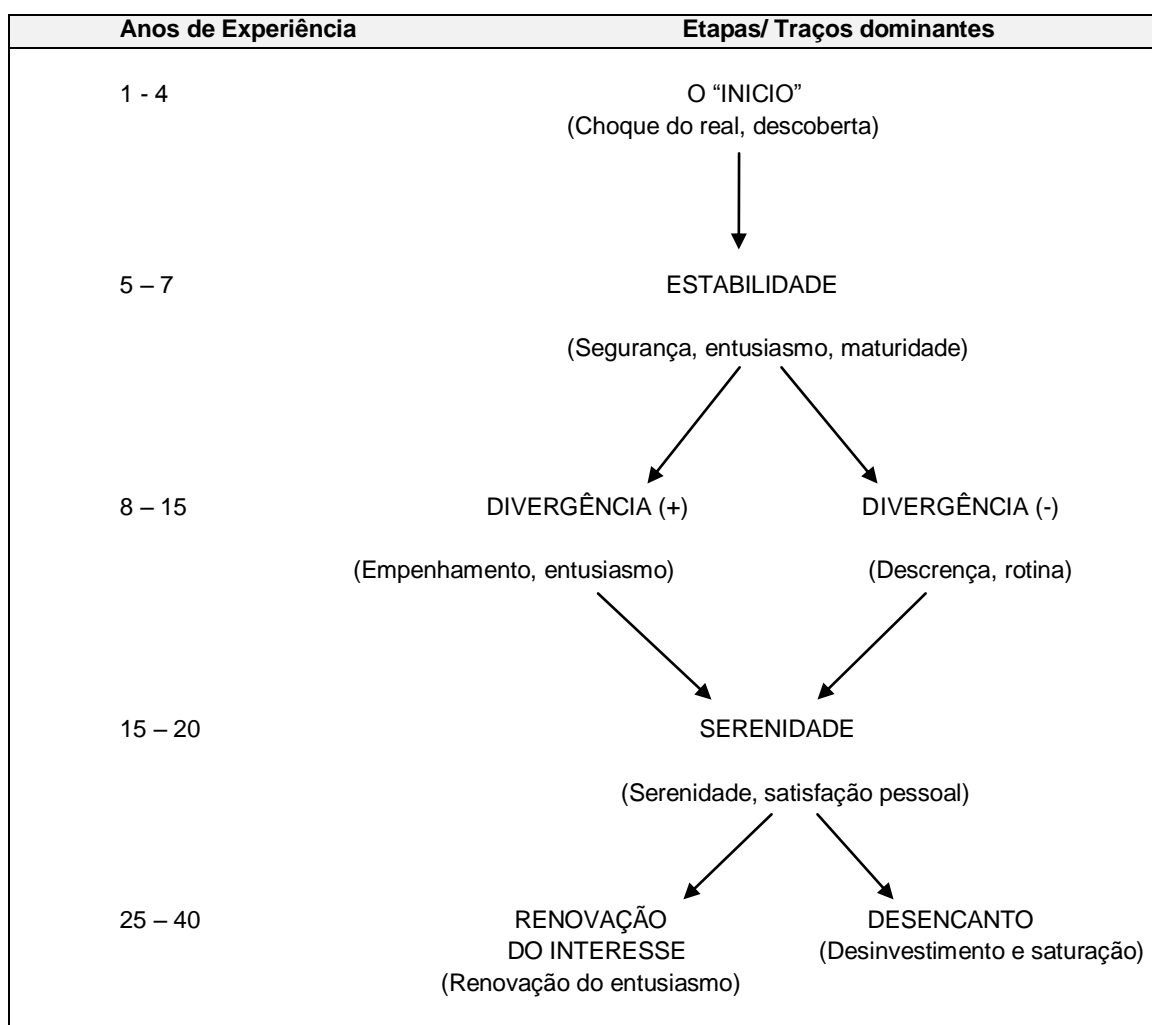


Figura 2. Etapas da carreira profissional de acordo com Gonçalves (1992 in Nóvoa 1992:163)

CAPITULO III – O MOSAICO DA IDENTIDADE

1 - IDENTIDADE PROFISSIONAL

A identidade profissional é frequentemente referida, como uma construção no espaço e no tempo, que atravessa toda a trajectória profissional, desde a fase da escolha da profissão passando pelo tempo de formação inicial e pelos vários espaços institucionais onde a profissão foi exercida e desenvolvida até à aposentação. É assim construída pelos saberes científicos, pelas experiências, pelas práticas pedagógicas, pelas opções tomadas, pelos princípios de ordem ética e deontológica, bem como, através das interações com o universo profissional e com outros universos em que o individuo se movimenta, num sistema de trocas e/ou interações, através de processos de acomodação e assimilação.

Nesta linha de pensamento, a identidade profissional define-se *”como a relação que o prático estabelece com a sua profissão e o seu grupo de pares e, simultaneamente, como o trabalho de simbolização que ela implica, como construção simbólica para si e para os outros”* (Lessard, 1986:167).

À primeira vista, a identidade profissional do professor surge, falsamente aos nossos olhos, como um conceito fluido e demasiado abrangente onde tudo parece caber.

A forma como o professor se relaciona com a sua profissão, as representações que constrói de si como profissional e para si, bem como a imagem que julga que os outros têm da sua profissão e os olhares que lhe devolvem, constituem e podem ser em simultâneo, factores geradores da sua identidade profissional.

A identidade profissional de um ponto de vista social, resulta da adequação entre a *identidade para Si* e a *identidade para Outrem* ou atribuída. A primeira, tem subjacente um processo biográfico e a segunda um processo relacional. A articulação entre as duas é, do ponto de vista de Carrolo (1997), a chave do processo de construção da identidade profissional. Citando Dubar (1991), *“não basta que eu me considere competente, é necessário que os outros me reconheçam como tal”*.

Tardif (1985) citado por Carrolo (*ibidem*) levantou a questão de que, a imagem exterior e a interior da profissão seriam completamente distintas e heterogéneas através da apresentação de um exemplo deveras *sui generis*: Assim como no caso de um condutor, a percepção que se tem do acto de condução como observador externo é diferente da percepção interior própria de quem e sente a conduzir.

Analisando a literatura constatamos que, a construção da identidade profissional do professor é, um processo contínuo, pessoal, condicionado por uma diversidade de acontecimentos relacionados com a experiência, os valores e as crenças do indivíduos e que, ao mesmo tempo que emerge da acção, também nela se espelha.

Se, a constituição da identidade profissional se efectua individualmente ao longo de toda a carreira, em termos colectivos (grupo), consubstancia-se historicamente na *cultura profissional*, como património que assegura a sobrevivência do grupo e permite a definição de *estratégias identitárias* adaptadas a cada realidade histórica e social (Carrolo 1997).

A relação com a profissão, constitutiva da identidade profissional, enquanto investimento de si próprio numa prática profissional, pode compreender-se, segundo Gonçalves (1992 *in* Nóvoa org. 1992:145), através das representações que os professores constroem sobre os seguintes quatro aspectos da actividade docente, formulados por Lessard (1986) sob uma interrogativa, e que, permitem estruturar as representações que os professores constroem, partilham e expressam, relativas ao seu “vivido profissional” a saber:

-Qual o capital de saberes (saberes fazer e saber ser) que fundamentam a prática?

-Quais as condições de exercício da prática? (neste aspecto emergem questões relativas á autonomia do professor em relação ao “controlo da prática e ao contexto no qual a mesma se desenrola).

-Qual a pertinência social e cultural da prática? (pressupõe o equacionar de factores relativos à sua utilidade, aos valores em nome dos quais é realizada e à sua eficácia).

-A que grupo social se pertence? (a questão aqui suscitada remete para o estatuto profissional e para o prestígio social da função docente).

Estamos pois, tal como sustenta Nóvoa (1992:15), no cerne do processo identitário da profissão docente. Este autor considera mais adequado a utilização deste termo quando se trata de abordar a questão da identidade, uma vez que esta não é um dado adquirido, uma propriedade ou um produto, mas antes, uma mescla dinâmica que caracteriza a forma como cada um se sente e se diz professor. À construção das identidades está subjacente um processo complexo, através do qual cada indivíduo se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. Ora, para que este processo aconteça, é necessário tempo “*para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças*” Nóvoa (*ibidem*).

O mesmo autor refere-nos os aspectos que considera sustentarem o processo identitário dos professores apresentando-nos os três “AAA”:

- “A de Adesão”, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e valores;

- “A de Acção”, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. *“Todos sabemos que certas técnicas e métodos colam melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências marcam a nossa postura pedagógica”.*

- “A de Auto consciência”, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria acção. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo.

Um dos aspectos pelos quais podemos, também, compreender o processo de construção da identidade profissional é, através do processo identitário biográfico, ou seja, mediante o conhecimento das representações e percepções individuais, não só da formação recebida, mas também, dos trajectos sócio - profissionais vividos e da projecção de si na carreira. Para além deste modo de compreensão e apreensão da identidade profissional, do ponto de vista de Carrolo (1997), existem duas outras formas que nos limitaremos a nomear:

-Através da descrição do dispositivo de formação ou seja, da matriz do processo de formação, pela análise dos conteúdos e actividades potencialmente indutoras de um sentimento de pertença e de referência ao grupo profissional;

-pelo processo relacional que consiste no estudo dos objectivos da formação e na avaliação do perfil profissional dos candidatos a professor, tradução do reconhecimento da identidade que aspiram.

Habermas (1987 *in* Carrolo *ibidem.*) afirma precisamente, que uma nova fase do processo de identificação profissional se inicia com a *“luta pelo reconhecimento”*. A mesma, encerra o estudo das representações e percepções individuais dos formandos, acerca da vivência e implicação pessoal durante o estágio profissional, e das respectivas trajectórias socioprofissionais. *“É a entrada possível no mundo interior construído mentalmente pelos implicados a partir das experiências pessoais, a fim de se poder obter a compreensão fenomenológica da construção da identidade para Si”.*

As relações de trabalho estabelecidas no seio da profissão são determinantes para a construção da identidade profissional dos professores. Para Dubar (1995), na construção das identidades profissionais a socialização profissional nos contextos de trabalho é fundamental, uma vez que a profissionalização é um processo interno e situado de comunicação, reconhecimento, decisão e cooperação; o seu resultado é

um conjunto de identidades individuais e colectivas nas quais a realização profissional e a criatividade social se constroem numa correlação mútua.

Lopes (2002) alude que, a identidade profissional docente tem por base uma identidade individual; quer à identidade individual quer à colectiva, estão associadas valorizações pessoais e sociais. A identidade profissional é uma das identidades sociais da pessoa, partilhada por grupos, onde os saberes profissionais são relevantes.

Cavaco (1999 in Nóvoa. org. 1999:162) afirma, que também se aceita, que a identidade profissional do professor *“se afeiçoa num processo de socialização centrado na escola, tanto através da apropriação de competências profissionais, como pela interiorização de normas e valores que regulam a actividade e o desempenho do papel de professor”*. A identidade profissional é construída em interacção com o universo do trabalho, sendo modelada pelas suas regras e pelas representações que o estruturam, mantendo um núcleo central constituído pelas vivências da vida pessoal do indivíduo que contribuem para o enriquecer.

Por outro lado Cavaco (1989), reconhecendo a estreita articulação entre os percursos profissionais e os múltiplos contextos onde ganham sentido, afirma que se inscrevem no ofício de professor e na sua forma particular de o “habitar” múltiplos factores pessoais, familiares, sociais e institucionais que, interagindo, orientam os percursos profissionais mediante configurações próximas e linhas semelhantes de evolução, que permitem identificar traços comuns nas suas trajectórias profissionais.

2 - IDENTIDADE PESSOAL

A propósito da complexa temática da identidade, Moita (1995) refere que a identidade pessoal é um sistema de múltiplas identidades, residindo a sua riqueza na *“organização dinâmica dessa diversidade”*. Inclui a percepção que um indivíduo tem de si próprio e da sua individualidade, a consciência que tem de si, aquilo que é ou que o define como pessoa. A identidade social designa o conjunto de *características pertinentes* que definem um sujeito, permitindo identificá-lo do *exterior*.

Ancorando em Lipianski (1990) citado pela mesma autora, estas duas faces apesar de distintas não podem ser dissociadas, pois a primeira, é condicionada pelas categorias de pertença e pela situação do indivíduo em relação aos outros. A identidade resulta de relações que se tecem e entretecem entre o eu e o outro, entre o pessoal e o social.

A construção da identidade pessoal e profissional não está imune a períodos de crise nem a sentimentos de frustração e mal-estar. Cavaco (1995:190), perfila da opinião de que:

“A forma mais feliz de prosseguir a carreira parece decorrer (...) no modo de estar atento a aceitar a aventura, os riscos, os desafios; considerar e prosseguir grandes metas finais, distinguindo-as dos objectivos realizáveis a curto prazo; manter um certo grau de liberdade; analisar a experiência própria e reconhecer os valores dos erros; escutar e saber aceitar a razão dos outros; repensar a sua vida e reviver cada dia”.

Carrolo (1997) alude que a dimensão pessoal e profissional do professor se interpenetram e interferem, produzindo uma ambivalência onde a paixão e a dedicação se confundem com o mal-estar. Mais do que um sintoma de mal-estar do indivíduo a crise de identidade instalou-se na consciência do cidadão comum, tendo-se generalizado a todo os níveis, tornando-se um comportamento extensivo a novas e velhas profissões, a grupos sociais, a regiões e etnias, não sendo por isso exclusiva da classe docente. Entende, também, que tal facto se deve a um mundo em mutação cujas instituições e referenciais perderam a sua significação e deixaram de ser securizantes.

O mesmo autor defende que para agudizar ainda mais esta crise de identidade, os professores são um grupo profissional sobre o qual incidem vários riscos de descaracterização que em parte advêm devido:

-à progressiva incompreensão e ausência de reconhecimento social da função docente “resultante da aceleração histórica e da conseqüente imprevisibilidade quanto ao lugar, às funções e a importância que irão ter no futuro os professores quer individualmente quer como grupo profissional”.

-À indefinição institucional da Escola a nível organizativo e pedagógico, a par da proliferação de papéis exigidos ao professor. “ *O falhanço educativo da escola pode conduzir os seus personagens - alunos e professores - a sentirem-se perdidos, alienados de si, sem saberem o que são, para onde vão, o que fazem e o próprio sentido do que fazem*”.

-À deficiente percepção por parte dos professores do que é a sua profissão que por sua vez “adensa o labirinto interior do próprio educador, ao questionar-se sobre o sentido do que faz e do modo como os outros entendem e reconhecem a sua acção”.

3 - A IDENTIDADE SOCIAL

A identidade social resulta de duas transacções; uma transacção interna ao indivíduo e uma externa estabelecida entre os indivíduos e os contextos e instituições com as quais interage. Esta dualidade resulta na definição de identidade para si e a identidade para o outro, que podem ser consideradas inseparáveis e de certa forma problemáticas, uma vez que, a identidade para si é correlativa do outro e, porque “*a experiencia do outro nunca é directamente vivida por si... de tal forma que nos apoiamos nas nossas comunicações para nos informarmos sobre a identidade que o outro nos atribui...e, portanto, para forjarmos uma identidade para nós próprios*” Laing (1961 in Dubar 1997:104).

Dubar (*ibidem*), alega que todas as nossas comunicações com os outros são marcadas pela incerteza. Podemos tentar colocar-nos no lugar dos outros, tentar adivinhar o que pensam de nós, até imaginar o que eles pensam que nós pensamos a seu respeito, contudo, não podemos colocar-nos na sua pele. Deste modo, nunca poderemos ter a certeza que a nossa identidade para nós próprios encontra correspondência na nossa identidade para o outro. “*Eu nunca posso ter a certeza que a minha identidade para mim coincide com a minha identidade para o Outro*”.

Cada um de nós é identificado pelo outro, podendo contudo recusar essa identificação e definir-se de outra forma. Ancorando ainda em Dubar, o mesmo autor refere a utilização de categorias socialmente disponíveis com maior ou menor legitimidade, a diferentes níveis, utilizadas no processo de identificação, tais como: denominações étnicas, regionais, profissionais e até diferentes idiosincrasias. Estas categorias servem para identificar os outros e para se identificar a si mesmo. São variáveis de acordo com os contextos sociais onde se exercem as interacções e as temporalidades biográficas e históricas onde se desenvolvem as trajectórias de vida.

Faz ainda alusão a dois tipos de actos que apelida de “actos de atribuição” e actos de pertença. Os primeiros visam definir que tipo de homem ou mulher somos, isto é, a identidade para outro. Os segundos exprimem que tipo de homem ou mulher queremos ser, isto é, a identidade para si.

A atribuição da identidade ou identidade atribuída não pode ser vista fora do contexto das instituições e dos agentes directamente em interacção com os indivíduos, no fundo, fora dos sistemas de acção nos quais o indivíduo está implicado e se movimenta.

A incorporação da identidade pelo próprio indivíduo não pode analisar-se fora das trajectórias sociais, pelas quais e nas quais “*os indivíduos constroem identidades*”

para si, que não são mais do que a história que se contam daquilo que são” (Laing, 1961 in Dubar 1997:107).

No que respeita à construção de estratégias identitárias, as mesmas podem assumir duas formas. Através de transacções objectivas que se estabelecem entre o indivíduo e os outros significativos (transacções externas), ou a de transacções subjectivas, porque internas ao indivíduo que se configuram entre a necessidade de preservar uma parte das suas identificações anteriores e o desejo de construir para si novas identidades no futuro.

Podemos, desta forma, estabelecer uma analogia entre a construção da identidade profissional e as teorias de Piaget, encontrando nestas, os andaimes para uma concepção dinâmica e construtivista da identidade como produto de um processo de sucessivas socializações. O seu mecanismo de base assenta na dupla transacção que o indivíduo realiza: uma *transacção externa* com o meio e uma *transacção interna* do sujeito consigo mesmo, sendo do seio das múltiplas interacções que a identidade emerge.

As identidades são assim concebidas na articulação entre os sistemas de acção e as trajectórias vividas, entendidas por Dubar (*ibidem*), como a forma mediante a qual, os indivíduos reconstróem subjectivamente os acontecimentos da sua biografia social, que julgam significativos.

BREVE SÍNTESE DO ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

Concluída a primeira parte do nosso estudo, na qual delineámos o quadro conceptual que o enforma, consideramos oportuno colocar em evidência, embora que de forma sucinta, alguns dos pressupostos que o sustentam teoricamente.

1º- A concepção de Educação Especial passou por várias reformulações, como resultado de grandes transformações sociais e de mentalidades, operadas a partir da segunda metade do século XX. A evolução verificada até aos nossos dias, no que diz respeito às medidas educativas especiais destinadas a atender alunos com “deficiência” ou com “necessidades educativas especiais”, foi suportada por inúmeras medidas legislativas que reflectem as diferentes fases desse processo evolutivo.

2º- Como consequência das representações da sociedade face à educação das pessoas com deficiência, a actividade do professor de educação especial, tem-se desenvolvido em referência aos contextos políticos e sociais e marcada até há relativamente pouco tempo, pela distinção entre “educação” e “educação especial”. O desenvolvimento do “modo de ser professor” encontra-se, neste sentido, fortemente influenciado pela ideia de que existiria, eventualmente, uma pedagogia especial para alunos especiais, direccionada para o atendimento de um conjunto de alunos que se identificam como tendo “necessidades educativas especiais”.

3º- O estudo do percurso do professor, numa perspectiva de desenvolvimento profissional, tem sido abordado segundo vários planos de análise, os quais se alicerçam sobre um conjunto de pressupostos teóricos e metodológicos, em que se entrançam os princípios decorrentes do quadro geral de abordagem do desenvolvimento do adulto, as características que definem o desenvolvimento profissional e, incontornavelmente, as condições contextuais em que os professores desenvolvem a sua actividade.

4º- O conceito de carreira deve ser entendido como uma trajectória de desenvolvimento profissional e de (re)construção identitária, que ocorre simultaneamente nas diferentes etapas da vida de um professor. Relativamente ao primeiro aspecto de análise, compreende as perspectivas de *desenvolvimento pessoal* (resultado de um crescimento individual), de *profissionalização* (aquisição de competências) e de *socialização* (adaptação do professor ao seu meio profissional). A segunda dimensão abrange a *(re)construção* da identidade profissional, isto é, a relação que o docente estabelece com a sua profissão e o seu grupo de pares e, ao mesmo tempo, da construção simbólica, pessoal e interpessoal. Esta trajectória pode ser no entanto subjectiva, uma vez que diz respeito a cada um dos indivíduos; está sujeita à influência de acontecimentos políticos e económicos e/ou a acontecimentos

da história pessoal, que podem ser determinantes na forma como a mesma se desenvolve.

5º- O percurso profissional dos professores tem sido frequentemente estudado numa perspectiva dos ciclos de vida. Os modelos de desenvolvimento conceptualizados sob a perspectiva dos ciclos de vida dão ênfase ao estudo das mudanças referentes ao desenvolvimento individual do professor nos seus aspectos físico, intelectual, afectivo, social, da personalidade etc. Caracterizam-se, ainda, por uma abordagem da trajectória profissional desde a entrada na profissão até à aposentação.

6º- Os estudos dizem-nos que os professores passam por diferentes fases ou etapas apresentando, as mesmas, características próprias. Se, para uns o desenvolvimento de uma carreira pode ser um processo linear de desenvolvimento profissional, para outros este pode revelar-se uma trajectória descontínua, caracterizada por momentos de arranque que os fazem avançar, ou situações de regressão. A entrada numa nova fase, pressupõe a alteração dos elementos caracterizadores da anterior, bem como a assumpção de novas características, que são muitas vezes, fruto de circunstâncias aleatórias, e que, em cada fase, essas mesmas características se organizam de modo específico, por referência às fases anteriores e às que lhe sucedem.

7º- Uma nova fase não faz diminuir, nem desaparecer, as competências adquiridas e para que uma nova fase surja é, necessária a reconfiguração dos elementos anteriores. A ordem da sequência da vida profissional pressupõe alguma continuidade, contudo, uma fase não determina obrigatoriamente a fase seguinte. Cada uma das etapas ou fases não deve ser considerada de “cumprimento obrigatório”, uma vez que existem influências pessoais, profissionais e contextuais que actuam sobre os professores. O desenvolvimento de uma carreira é, pois, um processo e não uma série de acontecimentos que se sucedem de forma programada e linear.

8º- Subjacente à trajectória profissional de cada professor está a sua identidade profissional, referida por alguns autores como uma construção no espaço e no tempo, que atravessa todo o ciclo de vida profissional, desde a fase da escolha da profissão, passando pelo tempo de formação inicial, pelos vários espaços institucionais onde a profissão foi exercida e desenvolvida até à aposentação. É assim construída pelos saberes científicos, pelas experiências, pelas práticas pedagógicas, pelas opções tomadas, pelos princípios de ordem ética e deontológica e, também, através das interacções com o universo profissional e com outros universos em que o indivíduo se movimenta.

PARTE II – SEIS HISTÓRICOS DE VIDA EM ANÁLISE

CAPITULO I: METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

“A abordagem da avaliação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo.”

(Bodgan & Biklen, 1994: 49)

Neste capítulo, definimos o enquadramento metodológico que serviu de base ao processo de investigação, justificamos a investigação e enunciamos os objectivos que norteiam este trabalho. Apresentamos o estudo exploratório de natureza qualitativa, fundamentando as opções metodológicas efectuadas no decorrer da investigação explicitando os procedimentos aos quais recorreremos para a recolha e análise dos dados.

1 - JUSTIFICAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Sendo objectivo deste estudo, a análise e compreensão e do percurso profissional dos professores de educação especial, adoptámos o critério de análise das suas carreiras/ trajectórias profissionais, partindo do pressuposto (sem qualquer carácter determinista), que a vida profissional é marcada por grandes etapas ou fases, passíveis de serem comparáveis entre os sujeitos e *que*:

“Os comportamentos, as atitudes e as representações dos professores sobre si próprios, enquanto profissionais, e sobre as suas carreiras, modificam-se ao longo do tempo, repercutindo-se, inexoravelmente, no imediato, nas atitudes e trabalho escolar dos seus alunos e, a prazo mais dilatado, na sua própria personalidade” (Gonçalves 2000 in Nóvoa 2000:147).

Uma vez que, este estudo pretende centrar-se numa perspectiva fenomenológica de abordagem da realidade que é a carreira dos professores de educação especial, no que concerne ao desenvolvimento e construção da sua identidade profissional, consideramos não se justificar o estabelecimento de hipóteses apriorísticas.

Huberman (1989) alerta-nos para o facto dos estudos sobre as carreiras ou sobre os ciclos de vida profissional deverem ser efectuados segundo quatro regras processuais:

1ª- Não sobrevalorizar nenhum dos tipos de factores que concorrem para o desenvolvimento do indivíduo pois este deve ser considerado como o resultado da combinação de influências internas (*maturacionistas*) e externas (*culturais, sociais e físicas*).

2ª- Considerar a relação existente entre as representações e as acções dos sujeitos e os contextos específicos que as determinaram.

3ª- Saber escutar a pessoa que fala, evitando que os quadros explicativos se sobreponham às suas respostas.

4ª- Não efectuar generalizações apressadas pois, as características da natureza deste tipo de estudos não o autorizam, embora possamos aspirar à generalização, devemos limitar-nos a identificar *“famílias de pessoas que passam por etapas semelhantes, que dão as mesmas explicações, que definem o seu vivido de maneira análoga”* (Huberman, 1989: 32).

Os princípios metodológicos que acabámos de enumerar, bem como os constantes da literatura que consultámos relativamente à recolha e tratamento de dados de natureza biográfica, foram as linhas orientadoras às quais nos ativemos no decorrer do trabalho de pesquisa.

2 - OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Em termos gerais constituem-se como objectivos deste trabalho:

-**Estudar** as trajectórias profissionais de um grupo de seis professores de educação especial que se encontram numa fase consolidada da sua carreira, tendo como referência o modelo do ciclo de vida profissional dos professores apresentado por Huberman.

-**Identificar e caracterizar** várias fases desses percursos.

-**Detectar** aspectos caracterizadores da sua identidade profissional.

-**Compreender** o modo como cada um dos sujeitos percepção as suas vivências profissionais e a natureza das suas representações.

-**Encontrar** pistas que permitam construir futuramente, um hipotético modelo de análise dos ciclos de vida ou etapas da carreira profissional dos professores de educação especial.

-**Experimentar** instrumentos e técnicas de recolha, análise e tratamento de dados de natureza biográfica.

A escolha do método de pesquisa a utilizar nas investigações está directamente correlacionado com o que queremos conhecer. Sendo este um estudo de

carácter essencialmente exploratório, considera-se como mais adequado o recurso a métodos qualitativos.

Os dados serão recolhidos através de entrevista semi-directiva, de carácter (auto) biográfico e junto de um núcleo restrito de seis sujeitos. Trata-se do relato de seis breves histórias de vida, no qual o investigador terá o papel de mero instrumento no processo de recolha de dados, na medida em que se esforça para não interferir de forma condicionante no decorrer do relato da história de vida dos investigados.

É preocupação do investigador não generalizar os resultados tendo, no entanto, a consciência de que provavelmente outras situações se podem rever na sua investigação (Bogdan e Biklen, 1994). A validade e fiabilidade dos dados dependem em muito da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento.

Privilegia-se a reconstituição de percursos de vida como forma de sustentação dos objectivos.

3 - OPÇÕES METODOLÓGICAS: A abordagem biográfica

“ (...) As experiências de vida e o background são obviamente ingredientes chave da pessoa que somos, do sentido que temos de nós”

Godson (1992 in Sarmiento 2002.34).

Conceptualmente, os estudos sobre as carreiras, como este que pretendemos realizar, posicionam-se no plano social e simbólico, na medida em que se debruçam sobre o vivido, as atitudes, as representações e os valores dos sujeitos a estudar. Neste caso particular, optámos pela aproximação à abordagem biográfica ou das histórias de vida, uma vez permite ao investigador aceder à compreensão do que sente e pensa o sujeito sobre si próprio, numa perspectiva de trajectória de profissionalidade e construção da sua identidade profissional.

Os estudos de natureza biográfica inserem-se na recuperação da tradição oral como fonte de conhecimento e na tentativa de atribuição de valor científico ao singular consubstanciado no “vivido” quotidiano. Permitem uma aproximação mais directa aos sujeitos da investigação, o que proporciona uma melhor percepção dos seus anseios, necessidades e aspirações. A abordagem biográfica proporciona, deste modo, o acesso ao estudo da vida do indivíduo, nas dimensões pessoal, social e profissional, expressos em relatos por ele próprios produzidos.

Poirier *et al.* (1999:49), alude que, numa história de vida, é pedido a um indivíduo “*que se conte*”.

Moita (2000) considera que mais do que uma metodologia coerente com a problemática construída, a abordagem biográfica é a própria via de acesso à sua exploração uma vez que nos permite de uma forma global e dinâmica, a compreensão das interações que foram ao longo do tempo acontecendo *“entre as diversas dimensões de uma vida”*.

“Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores e as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos” (Moita 2000:116).

No que respeita à fiabilidade dos dados biográficos, Bartlett (1932 *in* Nóvoa, 2000:58) alude que ao ser dada relevância a um relato na primeira pessoa deve assumir-se as contingências dele decorrentes. Uma delas é o funcionamento da própria memória.

“A recordação do passado é menos uma reprodução do que uma criação, o resultado de uma tentativa de por ordem em acontecimentos que tinham outra ordem no momento em que foram vividos. Assim, uma narração é... mais uma reinterpretação do que um relato. É o facto de querer dar sentido ao passado e de o fazer à luz do que se produziu desde então até ao presente”.

Um relato biográfico não descreve simplesmente uma vida, mas dá-nos antes conta, de uma interação entre o indivíduo e o mundo que o rodeia. Esta interação é condicionada pela sua capacidade de compreensão do mundo e pela sua própria personalidade.

Digneffe (1997) afirma que o método biográfico permite captar as relações dialécticas ou de circularidade entre o ponto de vista subjectivo do indivíduo e a sua inscrição na objectividade de uma história. Percepcionar as subjectividades, compreendendo de que modo a conduta é continuamente remodelada, de forma a ter em conta as expectativas dos outros. Acrescenta ainda que esta metodologia permite *“reconhecer um valor sociológico no saber individual”* Digneffe (1997:210).

O relato de vida é um relato de práticas ou uma expressão de representações, em que a dimensão do tempo ou de sucessão temporal ocupa um lugar no centro das interpretações ou das análises. Deste modo, uma das vantagens deste método é o estudo dos percursos, a compreensão da transição de um estado para o outro e da mudança.

De referir, no entanto, que uma das principais limitações associadas a este tipo de pesquisa é o factor subjectividade, que está inerente à metodologia das histórias de

vida, uma vez que analisar os acontecimentos é fazer a sua representação social a partir de processos cognitivos, de construções intelectuais e de afectos.

4 - PROCESSOS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS: A Entrevista

“Nós não podemos viver a vida dos outros; tentá-lo é apenas um exemplo de má fé. Tudo o que podemos fazer é ouvir aquilo que eles por palavras, imagens e acções têm a dizer das suas vidas”

Geetz (1986 in Vasconcelos, 1997).

Poirer, Clapier-Valladon e Raybaut (1999:50), advogam que a história de vida, quer constitua um trabalho sobre um indivíduo único, quer se limite a ser um elemento de um inquérito mais vasto com múltiplos personagens, tem sempre como prática essencial a entrevista. Desta forma, no plano da orientação e estruturação do processo de recolha de dados optámos pela utilização da mesma, porque permite estudar fenómenos em que a palavra se constitui como vector principal. É pois inegável a sua importância como estratégia de investigação que considera o contexto discursivo.

Festinger e Katz (1974 *in* Gonçalves 1990:168), referem que a entrevista é particularmente adequada “à recolha de dados relativos às atitudes, às percepções, às crenças, aos sentimentos, às experiências do passado e aos projectos de futuro”.

Na opinião de Patton (1990), a entrevista é a melhor forma de conhecer o que pensa o sujeito, de compreender os aspectos não directamente observáveis no indivíduo (sentimentos, pensamentos, intenções, preferências e modos de representar a realidade). Também Tuckman (2000) partilha deste ponto de vista, ao afirmar que através da entrevista, se percebe o que está “dentro da cabeça” de uma pessoa, sendo possível aceder ao conhecimento, informações, valores, preferências, atitudes e crenças dos entrevistados.

Segundo Fontana e Frey (1994), a entrevista permite ao investigador compreender as concepções da realidade e o sentido e significado que dá às suas acções, considerando a história de cada indivíduo e a sua visão própria do mundo.

Bogdan e Biklen (1994) consideram-na útil para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. Saliendam que, se existe alguma regra que se aplique às entrevistas, só pode ser a necessidade de ouvir cuidadosamente, aceitando que os entrevistados podem ter opiniões contrárias às do entrevistador e mantendo presente que o seu papel,

enquanto investigador, não consiste em modificar pontos de vista, mas antes em compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los.

As entrevistas revestirão a forma semi-estruturada ou semi-directiva de cunho retrospectivo que, dada a sua forma e conteúdo, se poderão considerar como relatos biográficos. É o entrevistador quem orienta a narração, questiona, suscitando um trabalho particular de rememoração do entrevistado, salvaguardando no entanto a sua liberdade de expressão.

A entrevista tem por objectivo explorar partes da vida do sujeito entrevistado; está focalizada em situações vividas ou em acontecimentos marcantes. Sendo um método de obtenção de informação e de dados muito rico, oferece flexibilidade e a melhor compreensão das perguntas, uma vez que o entrevistador pode esclarecer o significado das mesmas, quando estas não forem suficientemente perceptíveis. De forma semelhante, Bogdan e Biklen (1994:139) sugerem que:

“Se não souber porque é que os sujeitos respondem de uma determinada maneira, terá de esperar para encontrar a explicação total. Os entrevistadores têm de ser detectives, reunindo partes de conversas, histórias pessoais e experiências numa tentativa de compreender a perspectiva pessoal do sujeito”.

As entrevistas serão *a posteriori* objecto de análise de conteúdo temática com o objectivo de extrair o sentido da comunicação.

4.1 - Procedimento metodológico

A realização das entrevistas ocorreu durante os meses de Maio e Junho de 2010, em local escolhido pelas entrevistadas, sendo a sua duração média de 45 minutos.

Com o acordo expresso das entrevistadas, as entrevistas foram gravadas em sistema áudio, não só por oferecer maior rigor na recolha dos dados e posterior transcrição, como também haver a garantia de que ficará registado o máximo de informação possível.

Este tipo de registo permitiu a recolha de alguns indicadores *paralinguísticos* tais como os risos, os silêncios, as hesitações e o próprio ênfase dado as afirmações que as entrevistadas expressavam enquanto narravam a sua trajectória e exprimiam a sua opinião sobre alguns factos.

No decurso da realização das entrevistas procurámos que cada uma das entrevistadas se sentisse “à vontade” na expressão das suas opiniões, mantendo para isso um clima de compreensão e abertura, e revelando interesse pelas suas opiniões. Por vezes, houve a necessidade de se realizar perguntas de reforço, visando o esclarecimento de alguma afirmação menos clara. Todas as entrevistas decorreram

sem incidentes e num clima de colaboração, de afabilidade, de simpatia e de empenhamento pessoal das entrevistadas.

Será destas “conversas”, com objectivos previamente definidos, que sairá a percepção de acontecimentos ou de situações relevantes para a construção da identidade profissional dos docentes de educação especial ao longo das suas trajectórias e para a caracterização das fases do seu ciclo de vida profissional.

4.2 - Preparação das Entrevistas: A construção do Guião

Preparatório à realização da entrevista foi a estruturação de um guião com os temas a abordar, mas que não impede uma amplitude de tópicos necessários à consecução dos objectivos da investigação, possibilitando ao entrevistado organizar o conteúdo do seu discurso. Nesta linha de pensamento seguimos as orientações de Estrela (1984), quando refere que a entrevista deve incidir no plano da definição e hierarquização dos objectivos e não no plano da organização dos meios necessários à sua prossecução; o entrevistador deve evitar, na medida do possível, dirigir a entrevista; não restringir a temática abordada; esclarecer os quadros de referência utilizados pelo entrevistado.

Poirier, *et al.* (1999:51) esclarecem que o guião deve ter uma função de enquadramento (não deixar o entrevistador sair do campo da sua pesquisa) e uma função de precisão (pedir a informação que o sujeito entrevistado não fornece espontaneamente).

O guião da entrevista pretende orientar e auxiliar o entrevistador para que o mesmo escute o entrevistado e, concomitantemente, assegure que a narrativa se centre na problemática da investigação. Não se pretende que o entrevistador formule sucessivas questões, mas que, ao invés, recolha informações sobre elementos concretos da vida do sujeito, acerca do seu modo de pensar certos problemas ou factos.

Para cada bloco de questões definiu-se, em consonância com os respectivos objectivos específicos, um conjunto de tópicos orientadores para a condução das entrevistas. De igual modo, se formularam as questões a colocar – uma grande questão por cada bloco e um conjunto de sub-questões de reforço, relativamente a cada uma delas, a formular apenas quando se tornasse estritamente necessário para a consecução dos objectivos a atingir.

Construído o guião, que foi validado através das próprias entrevistas, na medida em que se mostrou adequado à recolha das informações necessárias para o estudo, contactámos pessoal e individualmente com cada uma das seis entrevistadas, para uma primeira sensibilização à realização do estudo. Aproveitámos a oportunidade

para, de acordo com as suas disponibilidades pessoais proceder à marcação da data, hora e local de realização das entrevistas.

De salientar que as entrevistas decorreram em horário pós laboral e num caso ao fim de semana. Os locais onde as mesmas se efectuaram foram, por sugestão nossa, contextos familiares onde as entrevistadas se sentissem confortáveis na expressão dos seus testemunhos e, tão distantes quanto possível, do seu local de trabalho.

4.3 - Estrutura da Inquirição: Guião Genérico das Entrevistas

O guião da entrevista foi construído a partir de questões de pesquisa e eixos de análise; a substância da entrevista é organizada por objectivos, questões ou tópicos. A cada objectivo corresponde uma ou mais questões. É composto por seis blocos que abordam os seguintes temas:

Bloco Temático A – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

Bloco Temático B – Perfil do Entrevistado

Bloco Temático C – Trajectória e desenvolvimento profissional

Bloco Temático D – Dinâmicas do quotidiano profissional

Bloco Temático E – Representações relativas das políticas educativas

Bloco Temático F – Finalização

Cada um destes blocos visa a prossecução de objectivos específicos tendo por referência os objectivos gerais enunciados.

-O Bloco A tem em vista legitimar a entrevista e motivar as entrevistadas, informando-as por um lado, da natureza e objectivos do estudo, e por outro lado, da importância da sua colaboração, garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos.

-O Bloco B pretende reunir elementos biográficos caracterizadores do perfil de cada entrevistada relacionados com sua vertente pessoal e profissional.

-O Bloco C, considerado o mais extenso e aglutinador, procura aceder a dados relativos à trajectória profissional de cada sujeito, compreendendo as razões que levaram à escolha da profissão e os motivos pelos quais enveredaram pelo seu grupo de recrutamento; recolher elementos caracterizadores dos seus processos formativos; conduzir cada entrevistado na descrição e avaliação da sua trajectória de desenvolvimento profissional tendo em vista a identificação das fases do seu ciclo de vida profissional.

-O Bloco D visa a apropriação das representações sociais do sujeito face à sua profissão, captando através do seu olhar, diferentes perspectivas de imagem - a que tem de si como profissional e a que sente que os outros lhe atribuem. Pretende ainda

vislumbrar um pouco do seu dia-a-dia profissional e algumas das preocupações e dificuldades com que se debate.

-O Bloco E procura recolher informação sobre as percepções gerais relativas ao contexto das políticas educativas relacionadas com o actual enquadramento legislativo da educação especial, e perceber as atitudes e valores do sujeito entrevistado, face à inclusão.

Os objectivos do Bloco F remetem para a conclusão da própria entrevista, dando ao entrevistado a oportunidade de referir ou esclarecer algum aspecto que considere relevante e captar as impressões do sujeito entrevistado em relação à mesma.

Quadro 2. Guião de Entrevista

Designação do bloco	Objectivos específicos	Questões/Tópicos a abordar	Observações
A - Legitimação da Entrevista e Motivação do Entrevistado	Justificar o porquê da entrevista e provocar o envolvimento do entrevistado	-Apresentação. -Informar sobre o trabalho que se pretende desenvolver. -Solicitar a colaboração do entrevistado enquanto conhecedor privilegiado do tema em análise. -Assegurar e confirmar a confidencialidade das informações. -Informar do uso restrito das informações recolhidas apenas em âmbito académico.	-Estipular o tempo aproximado para a duração da entrevista)
B - Perfil do Entrevistado	Recolher dados para a caracterização do entrevistado	-Idade; -Estado civil; -Habilitações académicas; -Habilitações profissionais; -Domínio de especialização; -Anos na profissão: tempo de serviço antes e depois da especialização.	-Estar atenta e nunca explorar a privacidade da entrevistada. -Não lhe causar embaraços (gestos, palavras, expressões faciais e outras).
C- Trajectória e Desenvolvimento Profissional	Determinar o porquê da escolha da carreira docente	-Quais os factores que influenciaram/direccionaram a escolha da Profissão? -Sentimentos pessoais (razões/motivações pelas quais enveredou pela carreira); -Motivos pelos quais enveredou pelo seu grupo de recrutamento.	-Revelar interesse pela sua trajectória.
	Colher dados relativos aos processos formativos do sujeito	-Considera que a formação recebida foi adequada? -Sentiu-se bem preparado para	

		o exercício da profissão?	
	Identificar as fases do ciclo profissional do professor: Descrever e avaliar a <i>Entrada na carreira</i> ; (1-3 anos)	-Como foram os primeiros anos na profissão? (principais constrangimentos; motivos de satisfação).	
	Descrever e avaliar a fase de <i>Estabilização</i> ; (4-7 anos)	-O que significou a passagem à efectivação? -Quais foram os sentimentos em relação à sua nova situação? (sentimentos pessoais: mais seguro, mais crítico, mais descontraído...)	
	Descrever e avaliar a fase de <i>Diversificação</i> ; (7-25 anos)	-Após a fase de estabilização sentiu necessidade de novos desafios? (motivação, dinamismo e empenhamento)	
	Descrever e avaliar a fase de <i>Pôr-se em questão</i> ; (15-25 anos)	-Em algum momento se questionou acerca do seu desempenho profissional? (utilidade das práticas, adequação, desencanto, fracturas de entusiasmo)	
	Descrever e avaliar a fase de <i>Serenidade e Distanciamento Afectivo</i> ; (25-35 anos)	-Consegue situar no tempo a fase mais difícil pela qual passou em termos do seu percurso profissional? -Consegue situar no tempo a fase de maior gratificação profissional?	
	Descrever e avaliar a fase de Conservadorismo e lamentações	-Alimenta-se da nostalgia ou prefere a novidade e a mudança? -Se pudesse voltar atrás mudaria alguma coisa? O quê?	
	Descrever e avaliar a fase de <i>Desinvestimento</i>	-Consagra mais tempo para si próprio? -Procura cada vez mais outros interesses exteriores à escola? -O que tem mais peso neste momento, a vida profissional ou pessoal?	
	Avaliar a trajectória profissional	-Que balanço faz da sua carreira profissional? -Sente que cumpriu as suas ambições e ideais? -Actualmente como se sente? -Tem projectos e expectativas em relação ao futuro?	
D -Representações do Quotidiano Profissional	Descrever o trabalho do professor:	-Como é o seu dia-a-dia profissional? (cooperação entre professores; articulação com outros	Não demonstrar divergência das suas opiniões.

		especialistas; relacionamento com famílias interacção com alunos). -Costuma “levar para casa” os assuntos escolares?	
	Percepcionar-se como membro de um corpo profissional	-Qual o aspecto que considera mais importante no exercício da sua profissão? -Que imagem tem da profissão? -Qual a imagem que gostaria de transmitir? -Como é que acha que a profissão é vista e entendida pelos outros? -A nível pessoal e profissional quais acha que são os requisitos mais importantes num docente de E.E?	
E- Contexto das Políticas Educativas	-Levar o entrevistado a expressar a sua opinião face a este tema: Atitudes e valores pessoais face à inclusão de crianças com NEE.	-Como define o actual panorama da inclusão? -O que pensa das actuais políticas educativas em relação à Educação em geral? -Como se posiciona em relação à legislação que enquadra a Educação Especial e à utilização da CIF?	Respeitar as opiniões da entrevistada.
F- Finalização	-Agradecer a disponibilidade e a participação do entrevistado.	-Deseja acrescentar ou esclarecer algum aspecto que considere importante?	Disponibilizar a gravação e a transcrição da entrevista ao entrevistado.

4.4 - O Protocolo: Transcrição integral e não comentada do material recolhido

O processo de tratamento dos dados recolhidos iniciou-se com a passagem a escrito dos registos de gravação áudio das entrevistas, tão fielmente quanto possível, através de sucessivas reescutas. No entanto, devemos dizer que ao efectuarmos a pontuação, já fizemos uma modificação. Tal como referiu Poirier (1999), qualquer que seja o escrupulo colocado na tarefa, a nossa intervenção será sempre sensível.

Cada transcrição do texto oral foi sujeita à apreciação do respectivo entrevistado, não só com o intuito de garantir a fiabilidade dos dados recolhidos, mas também com o objectivo de completar algum dado lacunar.

Após estes procedimentos obtiveram-se assim os seis protocolos das entrevistas, os quais constituem o *corpus* desta investigação.

Não foi necessário proceder ao anonimato das entrevistas e ao sigilo da informação, em relação à identidade das entrevistadas, uma vez que, todas acederam na utilização do seu nome verdadeiro. O mesmo não aconteceu em relação a nomes

de outras pessoas, localidades e escolas citadas pelas entrevistadas. Neste caso, para não colocarmos em causa os princípios de respeito pelo anonimato, efectuámos a sua codificação atribuindo-lhes uma letra do alfabeto.

5 - PROCESSO DE TRATAMENTO DE DADOS: A análise de conteúdo

“A análise de dados é um processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas (...) com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes e do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros”

(Bogdan & Biklen, 1994: 205).

Elaborada a transcrição das entrevistas, seguiu-se a análise de conteúdo entendida como *“uma técnica de investigação que, através de uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações”* (Bardin, 1995: 36), ou numa perspectiva mais restrita *“o processo de identificar, codificar e categorizar as primeiras sistematizações dos dados”* (Patton, 1990: 381). A análise de conteúdo constitui-se, então, como um processo sistemático que se caracteriza por trabalhar os dados recolhidos de diversas formas: organiza-os, divide-os em categorias, sintetiza-os e retira-lhes as ideias mais importantes.

Após uma primeira leitura flutuante das mesmas, tendo em linha de conta o seu carácter exploratório e de ensaio metodológico, designadamente em termos de materiais de natureza biográfica em essência de base qualitativa, optámos pela análise de conteúdo temática que se centra no discurso/palavra, não no sentido da linguística – que descreve quais as regras que tornam possível o discurso – mas, no sentido de procurar compreender os jogadores ou o contexto, ou seja, *“aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”* (Bardin, 1995: 44).

Foi nesta linha de pensamento que optámos pelo método das categorias considerado, também, um *“método taxonómico bem concebido para satisfazer os coleccionadores preocupados em introduzir uma ordem, segundo certos critérios, na desordem aparente”* (Bardin, 1995:37). As categorias e subcategorias são como afirmou o referido autor, uma espécie de gavetas ou rubricas significativas que vão permitir como que uma arrumação, na medida em que estamos a sistematizar, a reunir todos os elementos de um “puzzle”- as respostas dos vários entrevistados sobre um

determinado tema ou assunto. Tivemos em atenção o facto de as categorias terem de obedecer às seguintes características: coerência, homogeneidade, exclusividade e exaustividade.

A análise de conteúdo foi elaborada segundo o modelo definido por Bardin (1977) citado por Estrela (1986), tendo sido dados os seguintes passos para a sua realização:

- Lemos globalmente o protocolo para apreensão do conteúdo e avaliação das possibilidades de análise;

- Sublinhámos as afirmações, declarações, ideias (indicadores) emergentes do conteúdo;

- Os indicadores foram sublinhados com cores diferentes, de acordo com a sua afinidade temática;

- Copiámos os indicadores por blocos (categorias) mas não indicando contudo a sua frequência;

- Atribuímos uma designação a cada uma das categorias;

- Reavaliámos o quadro final de análise.

- Realizámos o quadro final de análise.

A primeira leitura de cada uma das entrevistas procurou organizar o sistema de categorias e subcategorias que integrasse todos os temas abordados; as análises que se seguiram procuraram a reformulação e o melhoramento do processo. Por fim, o texto foi recortado em unidades de registo que foram distribuídas pelas categorias e subcategorias encontradas, e foram construídos os respectivos indicadores. Os dados recolhidos foram organizados em tabelas com o intuito de conferir maior visibilidade e clareza aos resultados encontrados, permitindo assim fornecer uma visão global dos temas que emergiram.

Os documentos a analisar foram assim interpretados com base numa lista de “categorias de codificação” definidas á priori de acordo com as “questões e preocupações da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994:221). Contudo, outras categorias de codificação emergiram à medida que foi sendo realizada a leitura e interpretação do conteúdo das entrevistas.

O processo de categorização teve como objectivo percorrer o discurso das entrevistadas “na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados” (*ibidem*), para nos facilitar a sua interpretação. Considerando os objectivos da nossa investigação e adoptando o critério temático/semântico de categorização construímos a lista definitiva de categorias.

Quadro 3. Dimensões, Categorias e Subcategorias de Análise

Dimensões	Categorias e Subcategorias
Perfil do Entrevistado	<p>1. Caracterização do Entrevistado</p> <p>1.1- Nome 1.2- Idade 1.3- Estado civil 1.4- Número de filhos</p>
Trajectória e Desenvolvimento Profissional	<p>2. Tempo de Serviço na profissão</p> <p>2.1- Total de anos de serviço docente 2.2- Anos de serviço no ensino regular 2.3- Anos de serviço docente em E. E. antes da formação especializada 2.4- Anos de serviço docente em E. E. após a Formação Especializada</p> <p>3. Habilitação Profissional</p> <p>3.1. Formação Inicial 3.2. Outras Formações 3.3. Domínio de Especialização em E.E.</p> <p>4. Factores que determinaram a escolha da profissão</p> <p>4.1. Factores intrínsecos ao sujeito 4.2. Factores extrínsecos ao sujeito</p> <p>5. Motivações para a opção pela educação especial</p> <p>6. Avaliação dos Processos formativos</p> <p>6.1. Qualidade da Formação inicial 6.2. Qualidade da Formação no domínio da Especialização em E.E.</p> <p>7. Fases do ciclo de vida profissional do professor</p> <p>7.1. Descrição/ Avaliação da fase de entrada na carreira (1-3 anos) 7.2. Descrição/Avaliação da fase de estabilização (4-7 anos) 7.3. Descrição/Avaliação da fase de Diversificação (7-25 anos) 7.4. Descrição/Avaliação da fase de Pôr-se em Questão (15-25 anos) 7.5. Descrição/Avaliação da fase de Serenidade e Distanciamento Afectivo (25-35 anos) 7.6. Descrição/Avaliação da fase de conservadorismo e Lamentações (25-35) 7.7. Descrição/Avaliação da fase de Desinvestimento</p> <p>8. Avaliação da Trajectória Profissional</p> <p>8.1. Os melhores anos 8.2. Os piores anos 8.3. Traços de satisfação em relação à carreira 8.4. Traços de insatisfação em relação à carreira 8.5. Balanço 8.6. Expectativas e ambições</p>
Representações do Quotidiano Profissional	<p>9. Caracterização do vivido profissional</p> <p>9.1. Articulação com serviços 9.2. Articulação com colegas</p>

	9.3. Articulação com pais
	10. Interferência do vivido profissional no vivido pessoal
Representações do professor de Educação Especial face à Profissão	11. Marcas de Identidade Profissional 11.1. Elementos caracterizadores do perfil do professor de Educação especial: Aspectos mais importantes para o exercício da profissão 11.2. Imagem profissional que gostaria de transmitir 11.3. Forma como a profissão é vista e entendida pelos outros 11.4. A visão de si como profissional 11.5. Representações dos profissionais do seu grupo de docência 11.6. Factores de gratificação profissional
Contexto das políticas educativas	12. Atitudes e valores face à inclusão 12.1. Representações acerca do actual panorama da inclusão 12.2. Fragilidades do sistema inclusivo 12.3. Representações referentes ao Decreto-Lei 3/2008 12.4. Representações referentes à Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF)

5.1 - Os momentos de tratamento dos dados empíricos

A análise e interpretação dos dados foram realizadas através de um certo número de aproximações complementares umas das outras. Assim, o conjunto desta *praxis* organiza-se em sete momentos, numa analogia aos procedimentos referenciados por Poirier, *et al.* (1999).

O primeiro momento terá sido o da escuta activa de cada sujeito entrevistado ao longo da entrevista, simultaneamente revestida da preocupação de o relançar ou reorientar quando necessário, de modo a que, este se dirigisse para a abordagem das questões centrais do campo de pesquisa.

O segundo momento foi o da transcrição integral do conteúdo da entrevista.

O terceiro momento consistiu na releitura do documento registado, com o sujeito entrevistado, de forma a corrigir ou preencher alguma lacuna.

O quarto momento correspondeu à análise de conteúdo de cada entrevista segundo o método das categorias, cuja principal função foi a inferência sobre os conhecimentos de cada entrevistada, em relação aos temas apresentados.

O quinto momento foi dedicado à reescrita das seis histórias de vida dos entrevistados, após a análise categorial dos elementos.

O sexto momento consistiu na construção de itinerários individuais onde se identificaram as várias etapas das suas carreiras.

No sétimo momento reuniram-se os dados extraídos dos testemunhos recolhidos, para se proceder posteriormente a uma análise comparativa dos mesmos. Este esforço comparativo, foi o último dos passos para o tratamento final do material oral saído da entrevista e o elo de ligação às conclusões finais.

CAPITULO II: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo procedemos à apresentação dos dados obtidos. Os mesmos foram submetidos a um procedimento de estruturação categorial, de forma a permitir a sua análise em função dos objectivos inicialmente definidos. Como forma de análise do discurso dos entrevistados recorreremos à técnica da análise de conteúdo.

1 - ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

A análise de conteúdo das entrevistas de carácter biográfico e a reescrita das histórias de vida dos seis entrevistados, com base numa análise categorial, permitiu-nos identificar a existência dos elementos caracterizadores dos seis percursos de vida profissionais em estudo, bem como perceber alguns dos seus traços identitários.

A partir da elaboração de um itinerário, no qual fosse visível a identificação das etapas das suas carreiras, tentámos reconstruir a trajectória profissional de cada entrevistada considerando as suas singularidades.

Posteriormente, procedemos a uma análise comparativa do conteúdo das várias entrevistas através de tabelas de leitura, construídas a partir das categorias emergentes.

Por fim, procedemos ao esboço de um modelo de desenvolvimento profissional a partir da recolha dos elementos análogos a todos os sujeitos da investigação.

Apresenta-se, ao longo do desenvolvimento desta parte da investigação, o resultado dos procedimentos acima enunciados.

2 - APRESENTAÇÃO SUMÁRIA DOS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO

O presente estudo, destinado à definição de pistas de trabalho que possam contribuir para a caracterização das trajectórias profissionais e elementos definidores de identidade profissional, incidirá sobre seis sujeitos, todos do sexo feminino.

Abric (1989 *in* Jodelet, 1989) defende que, o indivíduo não reage à realidade que observa, mas antes, a uma realidade representada por ele próprio, podendo essa mesma realidade ter várias significações em função da construção do sujeito. A experiência de vida profissional dos sujeitos que constituem a amostra da nossa investigação, permite-nos acreditar que as “significações” por eles construídas se encontram devidamente consolidadas em função da sua experiência pedagógica. Partimos assim do pressuposto que a nossa amostra é constituída por um grupo de

professores de Educação Especial, que *“pela sua posição, acção ou responsabilidades têm um bom conhecimento do problema”* (Quivy e Campenhoudt, 2005:71).

A escolha dos itens de caracterização dos professores deve-se, portanto, ao facto destes se encontrarem numa fase consolidada da sua carreira, podendo produzir testemunho das diferentes fases de desenvolvimento pessoal e profissional.

A recolha de dados foi efectuada por rememoração retrospectiva do seu percurso profissional, pressupondo a existência de uma experiência de trabalho docente que a possibilitasse.

Para a selecção dos professores que participaram neste estudo, tivemos em linha de conta: a idade em que se situam (superior a 40 anos); os anos de serviço docente (mais de 20 anos); possuir especialização em Educação Especial; pertença ao quadro de educação especial. De referir, que todos os professores entrevistados exercem funções no mesmo concelho geográfico. Tal facto ficou a dever-se exclusivamente a questões de proximidade, facilitando os encontros entre investigador e sujeitos de investigação.

Uma vez que todos os sujeitos eram exclusivamente do sexo feminino não se viabilizou qualquer estudo comparativo entre os sexos.

A amostra foi então organizada tendo em conta os seguintes critérios:

Idade - superior a 40 anos

Tempo de serviço - superior a 20 anos

Situação profissional - Quadro de Educação Especial.

2.1 - Caracterização dos Sujeitos da Investigação

Através da leitura da tabela que se segue, podemos observar que, todas as entrevistadas possuem especialização em Educação Especial, área na qual prestam serviço. As suas idades estão compreendidas entre os 44 e os 52 anos, com uma idade média de 47.3 anos.

Relativamente ao exercício da docência, o tempo de serviço prestado no ensino medeia entre os 22 e os 34 anos, com um tempo de serviço médio de 25.7.

Na Educação Especial o tempo mínimo de serviço é de 11 anos e o máximo de 26 anos, possuindo este grupo de docentes um tempo de serviço médio nesta área específica de ensino de 17.2 anos, tratando-se portanto, de professores com experiência consolidada de ensino na sua área de especialização. Em termos de situação profissional todas as docentes se encontram numa situação de estabilidade, uma vez que pertencem ao Quadro dos respectivos agrupamentos de escolas.

Quadro 4. Caracterização Profissional dos professores entrevistados

Identificação do Entrevistado	Idade	Formação inicial	Outras formações	Total anos de serviço	Total anos de serviço em E.E.	Anos de serviço em E.E. antes da especialização
Maria	48	1º Ciclo do ensino básico	-Complemento de formação em Educação física. -Especialização em educação especial domínio cognitivo e motor.	25	15	5
Luzia	52	2º Ciclo do ensino básico	-Magistério Primário. -Especialização em educação especial. (problemas de comunicação/surdez).	34	26	12
Lena	44	Educação de Infância	-Licenciatura/ Especialização em orientação educativa -Pós-graduação e especialização em educação especial. -Mestrado em psicologia educacional.	22	12	2
Estela	44	Educação de Infância	-Especialização em educação especial domínio cognitivo e motor.	22	11	4
Carmo	48	Educação de Infância	-Especialização em educação especial problemas cognitivos e motores; -2º Ano de Psicologia; -Mestrado em psicologia educacional.	26	19	0
Inês	48	1º Ciclo do ensino básico	-Diploma de Estudos Superiores Especializados em Educação Especial.	25	20	

3 - FACTORES QUE MOTIVARAM A ESCOLHA DA PROFISSÃO

Relativamente aos factores que determinaram a escolha da profissão de professor, verificou-se que os mesmos se poderiam alinhar em duas subcategorias - factores intrínsecos ao sujeito e factores extrínsecos ao sujeito, ou circunstanciais.

Reportando aos primeiros, a maioria das entrevistadas reconhece ter existido uma motivação interior, uma espécie de “vocação”, que se deve sobretudo a uma identificação durante a infância, com a figura do professor. O contacto anterior com crianças, devido a uma experiência de trabalho temporária, e o interesse pelas questões do desenvolvimento nas primeiras idades, são também outros dos factores apontados. Para uma das entrevistadas a opção pela carreira docente não se afigurou como a sua primeira escolha, uma vez que, não possuía grande aptidão para o ensino; no entanto, o gosto pelo ensino acabou por ser desenvolvido *a posteriori*, no decorrer da formação inicial.

Outra das seis entrevistadas, com formação inicial em educação de infância, afirmou ter enveredado por aquela área, como alternativa à sua preferência por outro grau de ensino, o 1º ciclo do ensino básico.

No que concerne aos factores extrínsecos ao sujeito e que motivaram a escolha da profissão, a maioria das entrevistadas reconhece que esta se afigurava como uma possibilidade de carreira, com algum prestígio e reconhecimento. A influência de outrem é também uma das razões aduzidas por outra das entrevistadas.

3.1 - Motivações para a opção pela Educação Especial

Entre as principais motivações que levaram as entrevistadas a enveredar pela área da Educação Especial está a possibilidade de aproximação à residência e consequentemente o adquirir de maior estabilidade profissional. Apenas duas entrevistadas não invocaram esta razão, como principal indutor para a sua opção. O contacto próximo com crianças com necessidades educativas especiais foi por estas indicado, como a sua principal fonte de motivação.

Quadro 5. Factores que motivaram a escolha da Profissão e a opção pelo grupo de recrutamento da Educação Especial

Identificação	Factores que determinaram a escolha da profissão	Motivações para a opção pela educação especial
Maria	Intrínsecos ao sujeito: Não foi a 1ª escolha; não sentia grande aptidão para o ensino. Extrínsecos ao sujeito: Carreira apresentava boas perspectivas de progressão.	-Oportunidade de estar mais perto de casa.
Luzia	Intrínsecos ao sujeito: Atracção pelo ensino. Extrínsecos ao sujeito: Boa profissão com algum reconhecimento.	-Contacto estreito com criança com deficiência; conseguiu ensiná-la a ler.
Lena	Intrínsecos ao sujeito: Sonho de infância. -Identificação com a figura do professor. Extrínsecos ao sujeito: -Experiência anterior de trabalho com crianças.	-Estabilidade e proximidade de casa. -Crianças com N.E.E incluídas nas turmas/grupos em que leccionava foi sentido como gratificante.
Estela	Intrínsecos ao sujeito: Vocação (sempre quis ser professora). Extrínsecos ao sujeito: -Alternativa à sua preferência por outro grau de ensino.	-Proximidade de casa.
Carmo	Intrínsecos ao sujeito: Interesse pelas questões relativas ao desenvolvimento da criança nas primeiras idades.	-Gravidez/Destacamento por aproximação à residência numa unidade de surdos.
Inês	Extrínsecos ao sujeito: -Influência de outrem. -Possibilidade de emprego logo após conclusão do curso.	-Atribuição de turmas com casos de crianças com necessidades educativas especiais.

4 - AVALIAÇÃO DO SUJEITO EM RELAÇÃO PROCESSOS FORMATIVOS

4.1 - Formação Inicial

Pelo teor das respostas podemos concluir que, a maioria das entrevistadas considerou o seu processo de formação inicial significativamente positivo, uma vez que lhes proporcionou o acesso a conhecimentos teóricos de grande utilidade, ao mesmo tempo que lhe forneceu as “ferramentas” necessárias para o desenvolvimento da prática pedagógica. São apontadas como principais lacunas a falta da componente pedagógica no seu curso, pela professora com formação inicial na área dos trabalhos

manuais (Luzia) e a inexistência no programa curricular do curso de 1º ciclo de uma disciplina que abordasse a temática das necessidades educativas especiais, por outra das entrevistadas (Inês).

4.2 - Formação em Educação Especial

Quatro das seis entrevistadas declararam-se satisfeitas com a formação especializada recebida na área da Educação Especial. Consideram que foi ajustada às necessidades, uma vez que possibilitou o esclarecimento e a sistematização de uma série de conceitos, emergentes de uma prática anterior, com crianças com necessidades educativas especiais.

Bons professores durante a formação, a riqueza das aprendizagens e o sentimento de gratificação pessoal, foram os principais factores apontados para essa percepção globalmente positiva.

Algo distinta, é a opinião de duas das entrevistadas para quem a formação recebida correspondeu a um desfasamento entre as suas expectativas e os conteúdos da própria formação. Embora ambas reconheçam que a nível teórico, a dita formação terá acrescentado alguma mais-valia ao seu conhecimento, a nível prático não terá existido adição substancial de saberes. De referir que todas as entrevistadas já possuíam experiência de trabalho anterior junto deste tipo de população, o que lhe confere à partida algum domínio de conhecimentos práticos.

4.3 - Outras Formações

No que diz respeito a outras formações realizadas, apenas uma, das duas entrevistadas (Carmo), com grau de mestre, abordou espontaneamente este assunto referindo-se ao curso como algo que *“valeu a pena”*.

Lena, que também possui o grau de mestre, e Estela que se encontra a frequentar um curso de mestrado, não teceram comentários relativamente a esta formação.

Não foram colocadas quaisquer questões relacionadas com a formação contínua, tema que também não foi afluído por nenhuma das entrevistadas no decurso da entrevista.

Quadro 6. Avaliação do sujeito em relação processos formativos

Identificação do entrevistado	Formação inicial	Especialização em Educação Especial	Outras Formações
Maria	-Avaliação genericamente positiva.	-Desilusão em relação às expectativas iniciais; não existiu adição substancial de conhecimentos.	-Não avaliadas.
Luzia	-Lacuna importante: Falta da disciplina de Pedagogia.	-Permitiu a sistematização de conceitos. -Complemento de uma prática já existente.	-Magistério Primário: Interessante. -Boa preparação para o exercício da função docente.
Lena	-Extremamente positiva -Formação proporcionou o acesso à prática, a ferramentas e instrumentos e ao desenvolvimento de competências de investigação.	-Manifestação de agrado.	-Não avaliadas.
Estela	-Avaliação positiva: Bom nível de conteúdos.	-Um sacrifício. -Valorização dos saberes vindos da experiência. -Na globalidade não lhe aduziu grandes saberes.	-Não houve referência ao longo da entrevista a avaliação de outras formações.
Carmo	-Não defraudou as suas expectativas.	-Riqueza de aprendizagens	-Mestrado: Avaliação positiva "Valeu a pena".
Inês	-Aponta como lacuna a falta de formação para trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais.	-Muito gratificante -Trabalhosa -Bons professores.	-Não houve referência ao longo da entrevista a outras formações.

5 - RECONSTRUÇÃO DAS TRAJECTÓRIAS PROFISSIONAIS

Num dado momento do enquadramento teórico, debruçamo-nos sobre o ciclo de vida profissional dos professores que à luz de Huberman (1989), configurava um determinado perfil de desenvolvimento assente em sete fases ou etapas.

Nesta fase da nossa investigação e mantendo a mesma estrutura de análise tentaremos, através da interpretação dos dados, perceber se o mesmo se aplica à população estudada. Procuraremos identificar a existência de padrões e regularidades que nos permitam ver ou não reforçados os resultados dos estudos efectuados por Huberman (*ibidem*).

5.1 - Fases do ciclo de vida profissional: Entrada na carreira

A entrada na carreira cumpriu-se de forma mais fácil, para duas das entrevistadas (Maria e Lena), que aceitaram com naturalidade as dificuldades e as dúvidas com que se confrontaram. Maria refere:

“Quando comecei a trabalhar, existem sempre aquelas dificuldades inerentes”.

Caracterizaram esta fase como o assumir de novas responsabilidades, um aliciante desafio no qual ansiavam por aplicar os conhecimentos adquiridos durante a sua formação. Perpassa um entusiasmo inicial e uma necessidade de experimentação, de se por à prova e testar as suas capacidades. A este propósito, Lena afirma:

“Tinha uma grande vontade de começar a trabalhar para aplicar o aprendido, para ver aquilo do que era capaz”.

Para as restantes entrevistadas esta fase foi vivida de forma mais difícil, resultado da sua confrontação com a complexidade da situação profissional e do desfasamento entre os ideais construídos e a realidade quotidiana.

Estela alude a uma falsa sensação de preparação:

“Na altura, uma pessoa é nova e acha que está muito bem preparada”.

Inês denuncia uma entrada na carreira conturbada devido à instabilidade das colocações e ao facto de lhe serem atribuídas turmas difíceis tanto do ponto de vista dos comportamentos, como das aprendizagens.

“Todos os anos ficava numa escola diferente (...) tinha sempre turmas muito difíceis”.

Luzia, a mais nova a iniciar a carreira deparou-se com uma situação particular – a proximidade da idade dos alunos em relação à sua: “*Tinha lá alunos do 9º ano que eram mais velhos do que eu*”, tal facto trouxe-lhe alguma insegurança, que conseguiu superar, impondo uma certa distância entre si e os seus alunos.

É de salientar que a ajuda de colegas mais experientes é também tida como muito importante nesta fase da carreira tal como o afirmaram duas entrevistadas:

“Lá na instituição receberam-me muito bem, a nível de trabalho ajudaram-me muito” (Estela).

“Um colega que foi meu professor de liceu, e que me deu um conselho que ainda hoje eu sigo” (Luzia).

Carmo refere que, apesar da sua entrada na profissão não a ter desiludido, foram sentidas grandes dificuldades perante a heterogeneidade do grupo/turma, ao nível da gestão das respostas adequadas.

“A dificuldade que eu sentia era em responder ajustadamente e assertivamente às necessidades de cada um”.

À excepção de Luzia (18 anos), todas as entrevistadas iniciaram a sua carreira docente com as idades de 22 ou 23 anos.

Quadro 7. Fases do ciclo de vida profissional - Entrada na carreira

Identificação	Idade	Descrição/ Avaliação da fase de entrada na carreira (1-3 anos)
Maria	23 Anos	1985 -Aceita com naturalidade as dificuldades iniciais que são minimizadas devido á boa preparação recebida na formação inicial. -Assumir de responsabilidade.
Luzia	18 Anos	1976 -Alunos com idade similar à sua. -Segue conselhos de colega mais experiente. -Combate a insegurança inicial com atitude muito rígida em relação aos alunos. -Insatisfação em relação à área curricular que leccionava. -Em simultâneo faz o curso do Magistério primário. -Decorridos três anos abandona a carreira no secundário.
Lena	22 Anos	1988 -Sem ansiedade; um aliciante desafio; curiosidade; dúvidas naturais. -Grande vontade de começar a trabalhar para aplicar o aprendido, para ver aquilo de que era capaz (pôr-se à prova). -Atitude de Investigação/acção: Procura de informação com vista à melhoria das práticas.
Estela	22 Anos	1988 -Falsa sensação de boa preparação para o exercício da função devido à inexperiência. -Importância da Experiência prática sobre a teoria -Ajuda dos colegas mais experientes.
Carmo	22 Anos	1984 - Correspondência com as suas expectativas. -Dificuldades na gestão da diversidade do grupo; responder adequadamente às necessidades das crianças. -Consciência da limitação dos seus conhecimentos: Conhecimentos insuficientes acerca das questões relacionadas com o desenvolvimento na infância.
Inês	23 Anos	1985 - Entrada na carreira conturbada, devido à instabilidade das colocações, todos os anos ficava numa escola diferente. -Turmas muito difíceis ao nível das aprendizagens e comportamentos.

5.2 - Fases do ciclo de vida profissional: Estabilização

A etapa que Huberman (1989), identifica de estabilização e que ocorre entre o quarto e o sétimo ano de serviço, no caso das nossas entrevistadas acontece entre o terceiro e o sétimo ano de actividade com uma média de idade de 26.3 anos. É pautada, fundamentalmente, por uma fixação prolongada a um estabelecimento de educação e ensino e uma sensação de acalmia e segurança.

Num contexto social e de políticas educativas, caracterizado pela dificuldade em conseguir um vínculo à rede pública do Ministério da Educação, pela instabilidade nas colocações e pela atribuição de lugares muito distantes da sua residência, o destacamento numa instituição de ensino especial significou para quatro das entrevistadas o passaporte para alguma tranquilidade, embora que relativa, uma vez que tinham de efectuar anualmente o pedido de renovação de destacamento. Em simultâneo concorriam a um lugar no quadro tentando a sua sorte para, progressivamente, se aproximarem do local de residência e da escola ou jardim-de-infância que mais lhe conviria.

De referir que durante esta fase, nenhuma das entrevistadas chegou a exercer funções nos estabelecimentos de ensino da rede pública onde se efectivaram, optando sempre pela situação de destacamento por razões diversas. Umas pela razão da distância, outras porque efectivamente começaram a tomar o gosto pelas especificidades do ensino especial.

Duas das entrevistadas optam pelo exercício da docência em instituições privadas de solidariedade social e aí se mantêm cerca de nove anos.

Esta fase é marcada por acontecimentos importantes na vida das entrevistadas, tanto na sua vida particular como profissional, tais como o casamento e nascimento dos filhos. Do ponto de vista profissional surge a assunção de maior responsabilidade através de cargos de coordenação e uma postura mais segura, crítica e interventiva.

Quadro 8. Fases do ciclo de vida profissional: Estabilização

Identificação	Idade	-Descrição/Avaliação da fase de estabilização (3º- 7º anos)
Maria	28 Anos	(5º ano de actividade: 1990/1995) -Fica efectiva numa escola distante de casa. -Entrada para a educação especial/destacamento no apoio educativo/aproximação à residência. -Enfrenta uma nova experiência; Recebe apoio de colegas mais experientes. -Renovação anual do destacamento; não existia a garantia de manter o mesmo lugar, mas tal facto não a perturba. -Chega a ser coordenadora de uma das equipas por onde passa. -Teve sempre a possibilidade de manifestar as suas ideias e de as implementar.

Luzia	25 Anos	<p>(7º ano de actividade: 1983)</p> <p>1983-Sai do ensino oficial para o particular onde permanece dois anos como professora de 1º ciclo e na coordenação de um A.T.L. (assunção de um cargo).</p> <p>1985-Concorre ao ensino oficial e fica colocada longe de casa; consegue obter a efectivação.</p> <p>1986-Pede destacamento para uma instituição de ensino especial.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Adapta-se bem; não sente dificuldades; fase vivida de forma tranquila. -Permanece na instituição de ensino especial durante 9 anos, o que lhe confere alguma estabilidade. -Durante este período nunca exerceu funções nas escolas onde ficou efectiva.
Lena	24 Anos	<p>(3º ano de actividade:1990)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Casamento. -Troca a inquietude pela estabilidade: Deixa o ensino oficial onde estava em regime de contrato e opta por uma situação mais estável no ensino particular, no qual se mantém durante nove anos. - 1993 Nascimento do primeiro filho. - 1994 Nascimento do segundo filho.
Estela	25 Anos	<p>(4º ano de actividade: 1991)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ao fim de três anos a contrato na instituição onde iniciou a sua carreira, Estela fica efectiva, no início do 4º ano de serviço. -Permanece na instituição cerca de nove anos. -Período pautado pela tranquilidade. -Durante este período nunca exerceu funções nos jardins-de-infância onde ficou efectiva.
Carmo	28 Anos	<p>(3º ano de actividade: 1987)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Fica efectiva longe de casa. Pede destacamento por aproximação à residência. -Gravidez. -Faz especialização em educação especial. -Permanece dez anos numa instituição de ensino especial mediante destacamento renovável anualmente. -Durante este período nunca exerceu funções nos jardins-de-infância onde ficou efectiva. -O vínculo de efectividade à rede pública foi uma mera formalidade não tendo peso nas decisões relativas ao seu percurso profissional. -A efectividade não alterou o seu modo de pensar e agir.
Inês	28 Anos	<p>(5º ano de actividade: 1990)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Fica efectiva no ensino oficial; pede destacamento para uma instituição de ensino especial onde fica sete anos. -A efectivação serviu-lhe apenas para obter uma escola de referência; nunca leccionou em nenhuma, pois neste período esteve sempre destacada na Educação especial. -A efectivação não lhe acrescentou nem tirou nada; não teve significado na sua vida profissional nem alterou o seu modo de pensar. -Sempre teve as suas próprias convicções e uma atitude crítica. -Inicia a especialização em educação especial.

5.3 - Fases do ciclo de vida profissional: Diversificação

Huberman (1989), verificou que a estabilização conduz a uma fase de experimentação e diversificação que acontece entre o sétimo e o vigésimo quinto ano de carreira. No caso das nossas entrevistadas podemos observar que a mesma se inicia entre o nono e o décimo terceiro ano de actividade e se caracteriza sobretudo,

por um elevado grau de dinamismo, investimento na formação e procura de novos desafios.

É durante esta fase, que cinco das seis entrevistadas, realizam os seus cursos de especialização em educação especial optando definitivamente por continuar a sua carreira nesta modalidade de ensino.

Em termos contextuais vivem-se tempos de mudança e as suas carreiras sofrem as influências das alterações das políticas educativas. São extintas as equipas de educação especial e criado o promissor modelo de atendimento de apoio educativo às crianças e jovens com necessidades educativas especiais; mais tarde são criadas as escolas agrupadas (agrupamentos); os grupos de educação especial e o quadro de educação especial.

As duas entrevistadas que se encontravam a exercer docência nas instituições privadas de solidariedade social, concorrem ao sistema público de educação. Uma vez que já possuem mais anos de serviço, que lhe permitem beneficiar de maior graduação entre os candidatos a concurso, conseguem ingressar na rede pública de estabelecimentos de educação e ensino do Ministério da Educação. Procuram melhor remuneração, mais regalias, realização pessoal e maior reconhecimento e valorização.

Todas as entrevistadas passam por várias escolas “experimentando”, procurando projectos aliciantes, através dos quais se sintam realizadas profissionalmente, e desta forma manter o entusiasmo pela profissão.

Quadro 9. Fases do ciclo de vida profissional: Diversificação

Identificação	Idade	Descrição/Avaliação da fase de Diversificação (9º- 19º anos)
Maria	33 Anos	(10º ano de actividade: 1995) 1995- Faz o complemento de formação em educação física. -Com as alterações em termos legislativos (extinção das equipas de educação especial; criação dos agrupamentos de escolas etc.) Pensa em mudar de área e dedicar-se à educação física, facto que não se concretiza. -Muda de escola várias vezes. 2004/2005- Faz a especialização em educação especial; decide que a educação especial é o seu caminho. 2005/ 2006- Concorre para o Agrupamento onde ainda hoje se mantém.
Luzia	37 Anos/	(19º ano de actividade: 1995) -Sai da Instituição de ensino especial; Vai para o ensino oficial para os Apoios educativos/Educação especial na escola de “A”. 1997- decide fazer a especialização em problemas de comunicação/surdez.
Lena	33 Anos	(11º ano de actividade: 1999) - Acusa um certo desgaste e saturação ao fim de nove anos a exercer funções na mesma instituição. -Dá mostras de insatisfação; anseio por melhores condições de trabalho e remuneração mais elevada. -Abandona a Instituição particular; A Rede pública perspectiva-se como

		<p>mais aliciente.</p> <p>-Concorre e consegue integrar o quadro de vinculação do distrito onde vive. Durante os dois anos seguintes ficou colocada em diferentes escolas.</p> <p>1999/2001- Faz a licenciatura em orientação educativa.</p> <p>2001/02- Faz a pós-graduação e especialização em educação especial.</p> <p>2002- Consegue a efectivação na escola onde actualmente ainda se encontra; identifica-se com a filosofia da escola; envolve-se voluntariamente cada vez mais; procura novos desafios.</p> <p>2002/04- Faz o mestrado em psicologia educacional.</p>
Estela	31 Anos	<p>(9º ano de actividade: 1997)</p> <p>1997- Sai da instituição de ensino privada.</p> <p>-Sente-se saturada, cansada da rotina.</p> <p>-Vai para a rede pública almejando melhor remuneração, mais regalias; realização pessoal e maior reconhecimento e valorização.</p> <p>-Concorre para a região autónoma da Madeira como forma de garantir a sua vinculação aos quadros do Ministério da Educação.</p> <p>Experiencia um sentimento de liberdade.</p> <p>1998- Regresso da Madeira.</p> <p>1999- Fica colocada em “L” muito longe de casa.</p> <p>2000- Concorre para os Apoios educativos/educação especial aproxima-se de casa; adora a experiência, agrada-lhe o tipo de trabalho; conta com a ajuda de colegas mais experientes. Permanece na mesma escola durante sete anos.</p> <p>2004- Faz especialização em educação especial.</p>
Carmo	38 Anos	<p>(10ºano de actividade: 1997)</p> <p>1997- Identifica-se com o modelo criado para a organização da educação especial (Apoio Educativo); sai da Instituição de Ensino Especial.</p> <p>-Permanece apenas um ano nos Apoios educativos. Na prática o modelo de atendimento foi sentido como uma utopia; uma das suas grandes desilusões.</p> <p>-Não consegue desenvolver o trabalho desejado junto das crianças.</p> <p>-Queixa-se de falta de recursos no terreno.</p> <p>1998- Integra a equipa de implementação de um projecto de intervenção precoce; assume a sua coordenação.</p> <p>2002- Inicia o mestrado em psicologia educacional.</p>
Inês	34 Anos	<p>(12ºano de actividade: 1997)</p> <p>1997- A sua saída da Instituição de ensino especial coincide com a publicação do despacho 105/97.</p> <p>-Ambiciona trabalhar em equipa; em articulação estreita com os professores de turma.</p> <p>-Defende a fixação do professor de educação especial a uma escola.</p> <p>-Orgulho em ser pioneira neste tipo de intervenção.</p> <p>-Foi a primeira professora de educação especial em “V”.</p> <p>2002- Assume a coordenação dos currículos funcionais da escola sede do agrupamento de “V”.</p>

5.4 - Fases do ciclo de vida profissional: Pôr-se em Questão

Chegadas aproximadamente ao meio da sua carreira surge uma nova fase na trajectória de desenvolvimento profissional das nossas entrevistadas. Variando o seu início entre o 17º ano de actividade e o 21º ano, com uma média de serviço docente de 19.8 anos e oscilando entre os 38 anos e os 45 anos de idade, para uma média de 41.3 anos. Esta fase, que Huberman apelidou de “Pôr-se em Questão” (15 -25 anos)

é, consensualmente, sentida como uma fase de crise e interrogações em relação à profissão. Cinco das seis entrevistadas chegaram mesmo a equacionar o prosseguimento da sua carreira na educação especial. São os casos de Maria, Lena, Estela, Carmo e Inês.

“Houve uma fase em que realmente achei que se calhar o melhor era mesmo deixar esta profissão” (Maria).

(...) “Gostava de voltar atrás e ter o meu grupo, os meus meninos...ser feliz outra vez.” (Estela.)

“Eu tinha que fazer uma escolha entre manter-me na carreira de professora de educação especial, mas seguir outros caminhos ligados à investigação, ligados ao estudo, continuar a estudar; ou uma carreira em que eu teria que me dedicar cada vez mais à escola” (Lena).

É também visível uma atitude de auto-questionamento de si próprias, das suas competências enquanto docentes e de uma atitude de crítica negativa e insatisfação em relação ao contexto onde realizam a sua intervenção.

“Foi uma viragem na minha vida (...) Comecei a sentir-me impotente e incompetente” (Estela).

“Aí balancei! (...) Coloquei tudo em questão, o tipo de trabalho que fazia, o que era ou não verdadeiramente importante...” (Lena).

São também comuns, a todas as entrevistadas, os episódios de desencanto e desmotivação:

“Pela primeira vez na vida, detesto a escola, eu detesto a escola, eu não gosto de vir para a escola”... (Estela).

“Tinha dado tudo de mim. (...) Achei que nunca mais ia ser a professora que tinha sido até ali” (Inês).

De salientar que, esta fase coincidiu com um período pautado por alterações nas políticas sociais e educativas, tais como, a revogação do Decreto-Lei 319/ que emoldurava a educação especial, pelo Decreto-Lei 3/3008, actualmente em vigor; a utilização para avaliação e elegibilidade dos alunos ao regime educativo especial da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF); alteração do estatuto da carreira docente; divisão da carreira de professor em duas categorias: professor e professor titular; concurso para ascensão a professor titular.

“Vou ver se te consigo explicar. É assim: eu acho que mais uma vez as mudanças de práticas e políticas e de regras, não é? (...) Fizeram com que eu deixasse de periodizar uma série de coisas, alteram os planos” (Carmo).

“Quando me candidatei ao lugar de professora titular, todos os professores de educação especial, concorriam com menos sete pontos, uma vez que não tinham turma atribuída - um ponto por ano. (...) Trabalhava muito e preparava sempre as aulas (...) os meus anos de serviço eram no especial. Nessa altura, senti-me uma professora de segunda e não era justo” (Inês)

“Estou desiludida com estas reformas que passaram na nossa profissão e com estas políticas todas que passaram agora” (Estela).

Quadro 10. Fases do ciclo de vida profissional: Pôr-se em Questão

Identificação	Idade	Descrição/Avaliação da fase de Pôr-se em Questão (17º- 21º anos)
Maria	43 Anos	(21ºano de actividade: 2006) -Dúvidas em relação ao prosseguimento da carreira. Equaciona sair da educação especial e voltar ao ensino regular (coincidência em termos políticas educativas com a criação dos quadros de educação especial).
Luzia	40 Anos	(22ºano de actividade: 1998) -Elemento da equipa de educação especial de “A”. -Percepções e sentimentos: experiência negativa; grande dispersão geográfica das escolas nas quais realizava a sua intervenção; pouco tempo para dedicar aos alunos; incapacidade de desenvolver um trabalho sistemático com os alunos; critica aos pares que acusa de <i>ignorância e intolerância</i> . -Ineficácia das acções; grande volume de trabalho atribuído; pouca qualidade. -Elaboração de relatório onde avalia de forma negativa os moldes de funcionamento da equipa e a sua própria prestação. Abandona a equipa devido à insatisfação com o seu trabalho e a discordâncias na forma de organização, funcionamento. - Concorre para a unidade de surdez que existia à data na escola onde ainda hoje se encontra.
Lena	38 Anos	(16º/17º de actividade: 2005) -Dúvidas em relação ao percurso a seguir. -Dividida entre continuar na sua função de docente de educação especial fazendo intervenção directa com os alunos, com margem para dar continuidade aos seus próprios estudos, investigando, investindo num doutoramento, ou aceitar um cargo na direcção de uma escola continuando ligada à educação especial mas sem intervenção directa no terreno. -Hesitação; questionamento acerca do modo como realiza o seu trabalho, de quais as suas prioridades e interesses pessoais. -Opção pelo cargo na direcção do agrupamento; adiamento dos seus projectos pessoais. -Interroga-se frequentemente acerca das suas práticas e do rumo que a sua vida profissional tomou. -Atitude auto-reflexiva com vista à mudança, à correcção eventuais erros. -Episódios de desencanto e desmotivação.
Estela	39 Anos	(17º de actividade: 2005) -Mudança de contexto de intervenção (passa da intervenção precoce e pré escolar para o 1º ciclo). -Insegurança devido ao não domínio dos conteúdos. -Pela primeira vez na vida, detesta o ensino; detesta o seu trabalho. Custa-lhe levantar de manhã... Estado de mal-estar; sofrimento. 2007- Com a criação dos quadros de educação especial, concorre, entra para o quadro e muda de Agrupamento de escolas. Refere uma nova viragem na sua vida. --Arrependimento por ter optado por integrar o quadro de educação especial; vontade de voltar ao ensino regular. -Desilusão com as alterações das políticas educativas

		<ul style="list-style-type: none"> -Gradualmente vai recuperando a confiança. -Faz pesquisas procura conhecimentos que não possuía; cria defesas. -Auxílio de colegas mais experientes contribui para ultrapassar a situação de crise. 2010-Em situações de dúvida pergunta e aconselha-se junto dos seus pares. Pede sempre a opinião em momentos decisivos. -Demonstra ainda temor e fragilidade perante eventuais situações de mudança.
Carmo	45 Anos	<p>(22º de actividade: 2006)</p> <p>2006- A criação dos quadros de educação especial teve como consequência profissional a sua não continuidade em regime de destacamento no projecto de intervenção precoce e o regresso à escola onde tinha a sua efectividade, para integrar os novos quadros.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Interroga-se até que ponto valeu a pena todo o investimento e dedicação. -Sentimentos latentes de mágoa e revolta.
Inês	45 Anos	<p>(22º de actividade: 2007)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Equaciona sair da educação especial, não sem alguma mágoa, quando da apresentação da sua candidatura para professor titular se viu penalizada por não ter uma turma atribuída. -Sente-se injustiçada; o seu trabalho desvalorizado; uma professora de “segunda”. -Duvida que consiga, algum dia, voltar a desempenhar da mesma forma a sua função.

5.5 - Fases do ciclo de vida profissional: Serenidade e Distanciamento

Afectivo

Após a fase de questionamento, comum a todas as entrevistadas, podemos constatar que o seu percurso se dicotomizou, sendo que, apenas duas, Lena e Inês progrediram efectivamente para a fase que Huberman (1989) identificou como *Serenidade e Distanciamento Afectivo* (25º- 35º ano). Estela começa agora a dar os primeiros passos nessa direcção. Trata-se de uma fase vivida com tranquilidade, na qual se sentem de novo seguras e confiantes.

“Apesar destes tempos de incerteza, sinto-me confiante. (...) Temos de fazer-nos à vida ou a vida faz-se a nós” (Inês).

“O que aconteceu foi eu envolver-me cada vez mais, ou seja, assumir cada vez mais determinadas causas e envolver-me mais no trabalho, procurei novos desafios” (Lena).

Recuperam o equilíbrio e exercitam-se a relativizar algumas questões, não lhe atribuindo maior importância do que aquela que verdadeiramente possuem. Constata-se uma espécie de aceitação dos acontecimentos e dos factos da vida, que exprimem da seguinte forma:

“Temos sempre de relativizar e contextualizar os acontecimentos. Daqui a cinco anos, ao olharmos para trás, havemos de achar no mínimo, excéntricas, as energias desperdiçadas com algumas questões” (Inês).

“Desencanto e desmotivação...também me acontece, mas normalmente não alimento” (Lena).

Lena aguarda, sem ansiedade, a oportunidade para se dedicar à realização de um doutoramento.

“É só um projecto que está na gaveta e que foi interrompido à espera de uma melhor oportunidade”.

Nesta fase são menores os níveis de excitação e o desassossego, tal como podemos verificar, através da narrativa de Inês, que se recusa a viver a sua vida profissional num frenesim, tal como observa no caso de alguns colegas seus:

(...)“Não como vejo muitos colegas, num frenesim, acabando por recorrer a anti-depressivos”.

Maria, Luzia, e Carmo, prosseguem directamente, na direcção da fase de Conservadorismo e Lamentações.

Estela vai lenta e progressivamente recuperando a confiança em si própria revelando indicadores ainda pouco consistentes, de que se avizinha, a fase de “Serenidade e Distanciamento afectivo”.

“Uma pessoa vai criando defesas e vai estudando...vai estando a fim de conhecimentos que outrora não tinha. (...) No entanto hoje, já gosto”.

Quadro 11. Fases do ciclo de vida profissional: Serenidade e Distanciamento Afectivo

Identificação	Idade	Descrição/Avaliação da fase de Serenidade e Distanciamento Afectivo (22º- 25º anos)
Maria		-Não foram encontradas pistas que permitam identificar e caracterizar esta etapa da carreira docente.
Luzia		-Não foram encontradas pistas que permitam identificar e caracterizar esta etapa da carreira docente.
Lena	44 Anos	(22º ano de actividade: 2010) -Envolvimento em novos projectos -Adopção de uma atitude reflexiva -Desvalorização dos Episódios de desencanto e desmotivação -Aguarda com tranquilidade a oportunidade de prosseguir num doutoramento.
Estela	44 Anos	(22º ano de actividade: 2010) -Avizinha-se a fase de “Serenidade e Distanciamento Afectivo” contudo não foram encontradas indicadores consistentes que permitam identificar e caracterizar de forma clara esta etapa da carreira docente na trajectória profissional da entrevistada.
Carmo		-Não foram encontradas pistas que permitam identificar e caracterizar esta etapa da carreira docente.

Inês	48 Anos	(25º ano de actividade: 2010) -Sente-se confiante; consegue relativizar os acontecimentos; esforça-se por compreender a origem dos problemas. -Considera excêntrico o dispêndio de energia gasto com questões de somenos importância -Continua a abraçar e defender as causas nas quais acredita -Gosta de recordar o passado mas agrada-lhe a novidade e a mudança. -Procura o equilíbrio. Recusa-se a viver num frenesim.
------	---------	---

5.6 - Fases do ciclo de vida profissional: Conservadorismo e Lamentações

Enquanto Estela evidencia alguns sinais de que se avizinha uma nova fase (Serenidade e Distanciamento afectivo), Lena e Inês ainda se encontram a viver esta fase na sua plenitude, deixando por isso, de poderem ser consideradas como sujeitos habilitados para a continuação da identificação e avaliação desta nova fase do ciclo de vida profissional.

Centremo-nos apenas sob as trajectórias de Maria, Luzia e Carmo que vindas directamente da fase de questionamento, acederam à fase de Conservadorismo e Lamentações situada por Huberman, entre o vigésimo quinto e o trigésimo quinto ano de actividade. Nas trajectórias destas entrevistadas podemos verificar a existência da mesma correspondência temporal.

Nos seus discursos, encontramos sinais de alguma nostalgia do passado, evidenciada por meio de uma atitude de resistência às inovações, de desilusão e cepticismo em relação à política educacional, tal como o ilustra Maria, quando se refere às Equipas de Educação Especial:

“Há uma certa nostalgia porque penso que essa foi uma fase importante em termos de valorização (...) em termos do trabalho desenvolvido. Foi uma fase importante. Foram tempos de dinamismo, de desbravar caminho, sim”.

Os queixumes são uma constante, bem como, sentimentos de desgaste, cansaço, pouco empreendedorismo para abraçar projectos e desencanto em relação à escola.

Retiramos excertos dos seus discursos, os quais permitem comprovar as nossas afirmações:

“Agora estou a ficar saturada! Às vezes quando estou mais saturada ou aborrecida penso: estou farta disto, estou farta de ser professora, não me valorizam. Se calhar, nesta fase, estou um bocadinho desiludida (...) com pouca energia para realizar novos projectos. Agora, estou numa fase, já com 25 anos de serviço, de desencanto, e algum comodismo. (...) Estes últimos anos têm sido uns anos complicados e que nos deixam essas marcas, que nos levam ao tal desgaste. Alteraram-nos a carreira, congelaram-nos os salários. (...) Não estou já para grandes canseiras. (...) Aos 40 e tal anos, já não vou fazer outras coisas” (Maria).

“A nova legislação no que diz respeito à reforma desencantou-me, a profissão perdeu a magia. (...) Desinvesti bastante, mesmo na prática pedagógica. (...) O jogo mudou a meio, as regras mudaram. (...) Se querem assim, eu faço assim. Se é preciso preencher mais um papel, preenche-se mais um papel. O tempo de preencher esses procedimentos e documentos, é o tempo que se devia estar mais com os alunos” (Luzia).

“ (...) Optei por fazer o meu trabalho diário o melhor possível. (...) Distanciei-me efectivamente da escola” (Carmo).

Quadro 12. Fases do ciclo de vida profissional: Conservadorismo e Lamentações

Identificação	Idade	Descrição/Avaliação da fase de Conservadorismo e Lamentações (25º- 34º anos)
Maria	48 Anos	<p>(25º ano de actividade: 2010)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Exerce funções há cerca de cinco anos no mesmo agrupamento de escolas. -Sentimentos presentes: Forte sentimento de nostalgia em relação ao tempo em que funcionavam no terreno as equipas de educação especial e aos seus primeiros anos na educação especial (<i>“tempos de dinamismo, de desbravar caminho”</i>). -Saturação; cansaço; desvalorização profissional; desilusão com a progressão na carreira; pouca energia para realizar novos projectos; desgaste; desencanto; comodismo. -Com a sua idade já não considera viável mudar de carreira; conformismo. -Aberta a desafios mas não está para <i>“grandes canseiras”</i> -Sente-se mais segura devido aos anos de experiência.
Luzia	52 Anos	<p>(34º ano de actividade: 2010)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desagrado em relação ao estatuto da carreira docente e às alterações relativas ao tempo de serviço para a reforma. - A exigência e o desgaste do trabalho com o perfil de alunos com os quais intervém não se coadunam com os 65 anos preconizados como idade para a aposentação. - Desilusão, <i>“a profissão perdeu a magia”</i>. - Queixas acerca da burocracia decorrente dos novos procedimentos e orientações para a elegibilidade dos alunos para a educação especial. - Desperdício de tempo que poderia ser destinado à intervenção. - Acomodação; desencanto caracterizado por algum desinvestimento ao nível das práticas <i>“desinvesti bastante, mesmo na prática pedagógica.”</i>
Carmo	48 Anos	<p>(26º ano de actividade: 2010)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desencantamento com a escola impede-a de avançar para novos projectos. - Optou por fazer o seu trabalho diário da melhor forma possível. -Sente-se indisponível para investir mais na profissão. -Indisponibilidade para trabalhar e colaborar com <i>“o sistema”</i>. - Distanciamento dos assuntos relativos à vida da escola. - Cansaço.

5.7 - Fases do ciclo de vida profissional: Desinvestimento

Demos voz à única entrevistada que demonstra, talvez algo precocemente, indícios desta última fase do ciclo de vida profissional, essencialmente caracterizada, por uma libertação progressiva do investimento na actividade docente e um recuar em relação aos ideais presentes no início da carreira.

Este desinvestimento é vivido de forma “amarga” uma vez que é evidente, uma revolta em relação ao sistema, pelo qual sente que foi traída:

“Nunca imaginei que no fim da carreira me sentisse completamente traída. Sinto-me como os miúdos, que lhes oferecem um chupa, e depois nunca lho chegam a dar. (...) Iniciei a minha carreira com um ciclo, programei a minha vida pessoal com um ciclo”.

Está patente um afastamento intencional das questões ligadas à vida escolar, associado a um forte anseio pela chegada da aposentação, que passamos a revelar mediante a transcrição de algumas passagens da sua entrevista:

“Já não estou naquela (...) Se estiver uma mesa que discute questões de educação, e outra mesa que fale do tempo, eu vou para a mesa do tempo. Neste momento estou a ficar um bocadinho cansada. Estou desencantada é com o sistema. Estou muito indisponível para trabalhar com o sistema. Dei o que tinha a dar, dei aquilo que... não me sinto motivada a dar mais. A minha perspectiva em relação ao futuro, é ir-me embora o mais rapidamente possível. Lamento, mas é verdade” (Carmo).

Ao analisarmos a trajectória desta entrevistada constata-se uma particularidade, uma vez que aparentemente reúne características das duas últimas fases do ciclo de vida profissional em simultâneo.

Quadro 13. Fases do ciclo de vida profissional: Desinvestimento

Identificação	Idade	Descrição/Avaliação da fase de Desinvestimento (26 ^o -34 ^o anos)
Luzia	52 Anos	(34^o ano de actividade: 2010) O seu discurso começa a dar mostras de algum desinvestimento contudo não permite identificar claramente esta fase, uma vez que há demonstrações de investimento em novos projectos
Carmo	48 Anos	(26^o ano de actividade: 2010) -Alteração do estatuto da carreira docente contraria as suas expectativas em relação ao desenrolar da sua carreira profissional. - Anseia pela aposentação; não se sente motivada a investir mais na profissão.

6 - AVALIAÇÃO DA TRAJECTÓRIA PROFISSIONAL

Procederemos em seguida à identificação e caracterização sumária dos melhores e piores anos da carreira das seis docentes de Educação Especial, que constituem a amostra do nosso estudo.

6.1 - Os Melhores Anos

Lena e Maria, as duas entrevistadas que viveram a fase de entrada na carreira com o entusiasmo e a emoção da descoberta, classificam os anos iniciais como sendo os melhores.

Maria, aponta ainda um outro período vivido de forma bastante positiva. Trata-se da implementação das equipas de educação especial, altura em que se encontrava na fase de estabilização e viveu um dos pontos altos da sua carreira, através da assunção de um cargo de coordenação de uma dessas equipas. Para fazer prova, incluímos o seguinte excerto da sua entrevista:

“Eu penso que, o início da carreira é sempre significativo, porque é sempre uma partida para uma caminhada. Outra fase talvez tenha sido a fase da implementação das equipas de educação especial, eu penso que foi muito importante naquela altura, aquela experiência que eu tive” (Maria).

Lena classifica igualmente o início da carreira, como o período mais positivo, vivendo também com satisfação os desafios com que se depara ao longo da carreira e nos quais tem de dar mostras da sua competência profissional:

“ Foi o início, e sempre que tenho situações de mudança em que sou posta à prova e devo corresponder. Tenho de corresponder a esses novos desafios, são bons momentos!”

Luzia e Inês, remetem-nos para uma dimensão mais subjectiva do tempo vivido não precisando aqueles que foram vividos como os melhores anos, referindo-se aos momentos de sucesso dos seus alunos, como aqueles que lhe deram e continuam a dar maior regozijo. Demos-lhe a palavra:

“Houve muitos. Uma vez que eu fui para o ensino especial porque quis ir para o ensino especial, houve muitos momentos felizes. Todos os ganhos e todos os percursos positivos dos meus alunos são momentos felizes para mim” (Luzia).

“Sempre que consigo que um aluno saiba ler, é muito bom; que um estágio profissional de um aluno termine com sucesso é ótimo; que um aluno faça o trajecto casa/escola em transporte público é uma vitória; que um aluno consiga confeccionar em casa a sopa que aprendeu a fazer no atelier de Culinária e a mãe nos vem dizer que sopa tão boa, é excelente” (Inês).

Nos casos de Estela e Carmo, os melhores anos estão alocados a factores circunstanciais na sua carreira e consubstanciam-se no primeiro caso com uma grande mudança em termos profissionais: a sua ida para a Madeira, após um período de nove anos numa instituição de solidariedade social. Foi de novo a experimentação e a aventura, a sensação de que o mundo podia ser maior.

“Ir para a Madeira, foi assim uma liberdade... Adorei ir para a Madeira.”

Para Carmo os melhores anos correspondem à sua permanência no projecto de intervenção precoce e o qual implementou .

“Os meus melhores anos foram sem dúvida os que estive no Projecto de Intervenção precoce.”

6.2 - Os Piores Anos

A temporalidade assume-se de forma muito precisa quando as entrevistadas reportam aos piores anos da sua carreira. Verificamos que existe uma relação directa entre os factores contextuais, onde os últimos acontecimentos ocorridos em termos sociais e de políticas educativas ocupam lugar de destaque, e a sensação de mal estar das docentes. Tal facto é o que ressalta dos testemunhos das entrevistadas:

“Tive um momento grave de desencanto ali durante um ano ou dois, quando saiu a nova legislação. Foi há 2 ou 3 anos. Tinha entrado com determinadas expectativas em relação ao meu percurso e carreira profissional, e afinal não é bem assim” (Luzia).

“O meu momento mais difícil foi há exactamente 5 anos atrás. Foi efectivamente motivado pela mudança da legislação e a constituição do quadro da educação especial. Acabaram-se os destacamentos, tive de voltar à minha escola de origem e deixei um projecto que gostava muito” (Carmo).

Para Estela, os piores anos da sua carreira ocorreram à cinco anos atrás com a mudança de colocação e a integração num novo ambiente escolar, alunos de outras idades e ciclos de ensino. Esta mudança teve um efeito devastador no seu sentimento de competência profissional como espelham as suas palavras:

“Foi com 17 anos de serviço sensivelmente, fui para o primeiro ciclo. Eu era infeliz, eu era mesmo infeliz”.

Maria identifica como o pior ano, o último ano lectivo, pois viu poucos resultados efectivos do seu trabalho. Viveu neste ano um forte sentimento de frustração e insegurança.

“Posso falar neste ano lectivo...que...é difícil. Foi difícil porque as crianças que eu apoiei, especialmente uma delas, apercebi-me de que todo o esforço que eu tinha (...) foi frustrante, porque era uma criança multideficiente, e realmente a escola não tem as respostas adequadas para aquele tipo de situação. No dia-a-dia não se verificava as respostas de que eu estava à espera. Foi um ano em termos de trabalho um bocadinho difícil. (...) Mas aquele caso, foi um caso com que me deparei e no qual senti alguma insegurança”.

Uma escolha difícil decorrente de um dilema profissional pode também ser factor de grande desconforto e mau estar. A responsabilidade de decidir pelo que se

afigura melhor para a carreira em termos profissionais foi para Lena, à cinco anos atrás, um período muito doloroso:

“Gostava imenso das duas coisas e não podia fazer as duas ao mesmo tempo (...) Não foi mau, foi difícil. Foi difícil, muito difícil, porque implicava uma escolha. Não me lembro de ter um momento tão difícil.

Apenas uma das entrevistadas (Inês), que viveu a entrada na carreira de forma mais difícil, associa os piores anos da sua carreira ao embate dos primeiros anos.

Quadro 14. Avaliação da Trajectória Profissional: os melhores e os piores anos

Identificação	Os melhores anos	Os piores anos
Maria	1985- Início da carreira 1988/89 – Implementação das equipas de educação especial.	2010 - O último ano lectivo.
Luzia	Os momentos de sucesso dos seus alunos.	2/3 Anos atrás - Alteração do estatuto da carreira docente.
Lena	1988-Início da carreira. -Sempre que está perante um novo desafio.	2005-Escolha entre a possibilidade de continuar os seus estudos e a aceitação de um cargo na direcção da escola ao qual terá de se dedicar a tempo inteiro.
Estela	1997- Ida para a Madeira.	2005-Início da sua intervenção no 1º ciclo.
Carmo	2003/05-Os anos que esteve no projecto de intervenção precoce.	2005-Término do destacamento no projecto de intervenção precoce devido à alteração de políticas educativas. -Regresso à sua escola de origem.
Inês	-Os momentos de sucesso dos seus alunos.	-Início da carreira; o embate dos primeiros anos.

6.3 - Traços de insatisfação em relação à carreira

Das seis entrevistadas, apenas uma não expressou a sua opinião relativamente aos aspectos que são para si, motivo de desagrado e insatisfação. Apraz-nos ser oportuna esta interrogação: Será que o fez por não querer expor-se, por ocupar neste momento um cargo na direcção de um agrupamento de escolas, ou tratar-se-á de um raro caso de excepcional dedicação ao ensino que ilude a existência de problemas?

No que concerne ainda a este ponto, são apontados pelas restantes entrevistadas, como principais aspectos passíveis de gerarem insatisfação em relação à sua carreira:

-Excesso de burocracia;

- mobilidade do professor de educação especial pelos vários ciclos de ensino;
- estatuto da carreira docente;
- criação do quadro de educação especial;
- desresponsabilização dos colegas do ensino regular;
- profissão muito desgastante e pouco reconhecida.

6.4 - Balanço

Fazendo alusão ao “balanço” geral da carreira das entrevistadas, este é sentido como positivo pela maioria; apenas uma das entrevistadas, que já tinha anteriormente colocado em causa a escolha da carreira docente na fase de “*Pôr-se em Questão*”, referiu como negativo o balanço da sua carreira. Demos-lhe a palavra:

“Se tivesse oportunidade mudava. Se tivesse voltado ao principio? Provavelmente tinha escolhido outra profissão, penso que sim” (Maria).

6.5 - Expectativas e ambições

Três das nossas entrevistadas não estão definitivamente receptivas a grandes mudanças e desafios na sua carreira. Tal facto aparenta estar relacionado com a fase do ciclo profissional em que se encontram.

Maria (*Conservadorismo e Lamentações*) embora se considere uma pessoa positiva, com boas expectativas em relação ao futuro, não deseja despender energias em novos projectos “*actualmente, já não estou para grandes coisas*”.

Estela, que vive ainda resquícios de uma fase de “*Pôr-se em Questão*”, não está preparada para viver grandes mudanças “*espero que as coisas não mudem muito*”. Contudo, ainda aposta na conclusão do seu mestrado.

Carmo (*Desinvestimento*) encontra-se tão desgostosa com o rumo tomado pela profissão, que considera que a única saída possível é a aposentação.

“Projectos... perspectiva futura...desencantei completamente. (...) Aquilo que eu gostaria mesmo era ir-me embora na altura em que programei ir embora”.

Luzia (*Conservadorismo e Lamentações*) e Inês (*Serenidade e Distanciamento Afectivo*), ainda encontram alguma motivação para dar continuidade aos projectos nos quais estão envolvidas.

Lena (*Serenidade e Distanciamento afectivo*) aguarda a oportunidade de retomar os seus estudos e conseguir conciliar o seu trabalho diário com aquela vertente do seu desenvolvimento pessoal e profissional. Receptiva por natureza a desafios, para si o “*futuro ainda está em aberto*”.

Quadro 15. Avaliação da Trajectória Profissional

Identificação	Traços de insatisfação em relação à carreira	“Balanço”	Expectativas e ambições
Maria	-Profissão muito desgastante e pouco reconhecida.	-Negativo. Se tivesse oportunidade mudava de profissão.	-Não está receptiva para novos projectos.
Luzia	-Excesso de burocracia -Estatuto da carreira docente.	-Globalmente positivo.	-Continuidade dos projectos nos quais está envolvida.
Lena	-Não foram manifestos traços de insatisfação	-Claramente positivo. -Sinais de alguma nostalgia em relação ao facto de não ter prosseguido com o doutoramento.	-Fazer o doutoramento.
Estela	-Excesso de burocracia. -Desresponsabilização dos colegas do ensino regular. -Reformas educativas.	-Não está desiludida com a sua escolha.	-Não acontecerem mudanças significativas; -concluir o mestrado.
Carmo	-Criação do quadro de educação especial	-Tem uma imagem do seu percurso “claramente positiva” há excepção dos últimos 5 anos. -Apesar de alguma desilusão, nunca colocou em causa a escolha da profissão.	-Aposentar-se o mais rapidamente possível.
Inês	-Mobilidade do professor de educação especial pelos vários ciclos de ensino.	-Claramente positivo. -Recomeçaria de novo.	-Saúde para levar por diante novos projectos; continuidade do Projecto de formação parental.

7 - CARACTERIZAÇÃO DO VIVIDO PROFISSIONAL

Progredindo lentamente na procura de elementos que nos permitam caracterizar o ciclo de vida profissional dos professores de educação especial, ao mesmo tempo que nos apropriamos de alguns dos traços da sua de identidade, fizemos uma abordagem a algumas questões referentes ao descritivo daquilo que é o seu vivido profissional.

7.1 - Articulação com outros intervenientes no processo educativo

A articulação entre todos os intervenientes, no processo educativo dos alunos com necessidades educativas especiais, é sentida pelos professores de educação

especial como imprescindível ao sucesso da própria intervenção, e por isso mesmo, lhes atribuem tamanha importância

“ (...) Quanto melhor for essa cooperação mais ganham os alunos” (Inês).

As facilidades ou dificuldades no estabelecimento deste tipo de elo profissional varia de contexto para contexto e também de pessoa para pessoa. É consensual que determinado perfil de abordagem profissional poderá ser promotor ou inibidor do estabelecimento de atitudes profissionais colaborativas. A importância da cordialidade nas relações é pedra basilar para a construção de um bom ambiente.

As representações construídas a este respeito, pelas nossas entrevistadas, são fruto da sua prática diária.

Duas delas consideram difícil de concretizar a articulação com os outros técnicos ou serviços que concorrem para o sucesso educativo dos alunos, por razões que se prendem com a sua quase inexistência no terreno ou por dificuldades na comunicação. Quatro das entrevistadas, sentem como relativamente fácil, a articulação com os intervenientes mais próximos, nomeadamente, os colegas titulares de turma e os seus pares do grupo de docência de educação especial.

Quanto às relações com a família, na figura do encarregado de educação, é apontada como um processo delicado por duas das entrevistadas. A falta de um diálogo consensual entre as partes pode tornar-se, efectivamente, num entrave para a implementação das medidas educativas adequadas.

Para outra entrevistada o trabalho com as famílias é altamente valorizado e exige dedicação:

“Por vezes, não consigo isso de um momento para o outro, preciso de tempo” (Lena).

Luzia refere um bom relacionamento com o órgão de gestão e com toda a comunidade educativa em geral, que considera fruto de uma credibilidade conquistada gradualmente. Expressa-o da seguinte forma:

“É certo que quando cá cheguei (há 11 ou 12 anos), o ensino especial não estava muito implementado; com muitos anos de trabalho... fomos construindo tudo”.

Carmo possui uma opinião divergente e alude a uma indisponibilidade de quase todos os parceiros para o diálogo, incluindo o órgão de gestão:

“Já se torna insuficiente em termos de articulação com esse professor, já não se fala com essa escola, depois com o agrupamento, ainda muito mais”.

Com maior ou menor dificuldade, é unânime entre as entrevistadas a importância atribuída ao trabalho em equipa. Tal como Lena expressa:

“Ninguém consegue fazer nada sozinho” sendo necessário depositar confiança nas competências dos outros “ (...) na generalidade dos casos, o que sinto é que, quando deposito confiança nas capacidades do outro, e quando consigo ver a outra parte e estabelecer a ponte, o trabalho resulta sempre melhor”.

Neste ponto da descrição de um quotidiano muito particular, Lena acaba por nos revelar outras facetas do professor de educação especial:

“Como professora de educação especial, tu entras sempre em várias salas e tens de te relacionar com muita gente: professores do ensino regular, famílias, coordenadores de escola, meninos da turma (...) Sinto muito isto na educação especial. Esta missão de itinerância, de andar por várias salas e contactar com várias pessoas”.

Quadro 16. Caracterização do vivido profissional: Articulação com outros intervenientes no processo educativo

Identificação	Articulação com outros intervenientes no processo educativo
Maria	-Articulação e relacionamento com os colegas considerados fáceis. -Articulação com serviços é considerada difícil. -Situações pontuais de relacionamentos delicados com os pais. -Importância do papel do professor de E.E. junto do professor do ensino regular na adequação das respostas.
Luzia	-Dificuldades no relacionamento/entendimento com alguns pais dificultam a implementação de medidas. -Boa articulação com os colegas dos vários departamentos. -Papel da educação especial implementado gradualmente. -A “escola” é cúmplice das suas decisões.
Lena	-Ressalta a importância do trabalho em equipa. -Valoriza as capacidades dos outros. -Expressa confiança nos outros. -Prioriza o trabalho com o colega titular de turma -Valoriza o trabalho com as famílias. -Analogia entre o seu trabalho e uma missão de itinerância.
Estela	-Articulação com os colegas relativamente facilitada.
Carmo	-Trabalho em equipa é difícil de concretizar; dificuldades de comunicação e articulação com outros docentes. -Indisponibilidade dos órgãos de gestão da escola para o diálogo. -Inexistência de técnicos na escola com quem articular.
Inês	-O dia-a-dia é uma azáfama. -Esforça-se por articular com todos os intervenientes. -Refere a importância do trabalho em equipa e da cordialidade, para a construção de um bom ambiente.

7.2 - Interferência do vivido profissional no vivido pessoal

Apenas uma das entrevistadas (Luzia) afirma peremptoriamente que, a vida escolar não interfere nas outras áreas da sua vida, isto também, porque a sua vida profissional não se esgota na função docente (dá aulas de ginástica num clube desportivo).

“Consigo fazer o distanciamento; quer dizer, não se fechou uma gaveta, nem se desligou um botão, mas não interferem no resto da minha vida. Tenho muitas actividades paralelas a esta, e não posso misturar as coisas como é óbvio”.

Duas outras entrevistadas alegam fazer uma gestão saudável das duas componentes, uma das quais considera normal este entrançar.

“ O trabalho é imenso e é natural que não consiga fazer essa distinção do “ok, agora vou para casa, acabou, até porque levamos muito trabalho para casa (...) No entanto, também tenho momentos em que consigo desligar “ (Lena).

Estela não consegue desvincular-se, vivendo com angústia e sofrimento as questões mais complicadas relativas aos seus alunos:

“ Na educação especial nem tudo é assim tão linear há coisas que mexem mesmo connosco até a nível dos rituais das famílias que não conseguimos mesmo... desvincular-nos. Pensamos naquilo, em como é que conseguimos resolver aqueles problemas, e levamos isso para casa”.

Para Maria, da mesma forma que a vida profissional exerce influência sobre a vida familiar, o contrário também se aplica:

“Depois temos a família não é? Isso também pesa nas nossas decisões e vice-versa”.

Carmo revela, através das suas palavras, mais evidências da fase do ciclo profissional em que se encontra e da luta que vive interiormente:

“Fechar a porta e não levar nada, era o desejável, não é? (...) Durmo com frequência com os meninos, com os casos e com as situações. Aprendi a fazer uma coisa, que é recente, mas isso tem a ver com outra fase. Consegui foi... deixar de falar sobre a escola em casa. Consegui. (...) Isso eu já consigo fazer, mas é recente. (,,) estou nesse caminho. O meu objectivo, é terminar a minha carreira conseguindo fazer isso. Consegui arrumar... “

Quadro 17. Caracterização do vivido profissional: Interferência do vivido profissional no vivido pessoal

Identificação	Interferência do vivido profissional no vivido pessoal
Maria	-Vida profissional e vida familiar - dois contextos que se condicionam mutuamente.
Luzia	-Faz a separação entre a vida pessoal e profissional. -Consegue fazer o distanciamento necessário. -Tem outra actividade profissional exterior á escola. -A vida escolar não interfere nas outras facetas da sua vida.
Lena	-Considera que consegue gerir com equilíbrio as duas situações. -Em contexto familiar nunca recusa uma solicitação. Não se sente lesada. -Considera importante que os filhos a vejam envolvida em projectos e realizada profissionalmente.
Estela	-Não consegue desvincular-se. Leva os problemas para casa, vive as situações mais complicadas com alguma angústia. -A preparação do trabalho para o dia seguinte é feita em casa. -Queixa-se do excesso de trabalho.
Carmo	-Não fala da escola em casa (a família ressentia-se pelo tempo que dedicava aos assuntos da escola) mas, leva os casos dentro de si. -Está a tentar progressivamente distanciar-se.
Inês	-Leva para casa os assuntos escolares; discute os assuntos escolares com o marido que também é professor e com a sua filha. -Prepara as aulas em casa. -Em casa, com a distanciação possível, analisa reflexivamente a sua prática quotidiana.

8 - REPRESENTAÇÕES DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL FACE À PROFISSÃO: MARCAS DE IDENTIDADE PROFISSIONAL

A identidade profissional é tida, como uma construção no espaço e no tempo que atravessa toda a trajectória do ciclo de vida profissional, desde a fase da escolha da profissão passando pelo tempo de formação inicial, pelos vários contextos e espaços institucionais onde a profissão foi exercida e desenvolvida até à aposentação.

A forma como o professor se relaciona com a sua profissão, as representações que constrói de si como profissional, bem como a imagem que julga que os outros têm de si e da sua profissão, são em simultâneo *constructos* e manifestações da sua identidade profissional, tal como expressa Carmo:

“Acho que o percurso profissional fez de mim a pessoa que sou hoje”.

8.1 - A visão de si como profissional (*Auto-imagem*)

Quando convidadas a falar acerca da imagem profissional que possuem de si próprias, todas as entrevistadas a consideram positiva ou muito positiva, independentemente da fase do ciclo de vida profissional em que se encontram.¹

Quando actualmente se olham estas docentes vêm:

- Profissionais capazes e seguras que desempenham as suas funções com qualidade (3).
- Profissionais disponíveis para os assuntos relacionados com a vida da escola (1).

“A escola conta comigo, seja para o que for, a que hora for. Não sou pessoa que me preocupe com o horário” (Luzia).

- Profissionais interventivos nos seus contextos profissionais e que expressam a sua opinião (2).
- Profissionais ponderados e moderadores (2).

“Sou uma pessoa muito mais moderadora (...) De consensos do que de contestação (Lena).

“Tem a ver com a idade. Em determinada idade somos mais impulsivos em relação àquilo que sentimos” (Luzia).

-Profissionais dinâmicos (1); decididos (1); motivados (1); empenhados (1) e que não se furtam a desafios.

- Profissionais que procuram “conhecimento” (1).
- Profissionais afectuosos (1) e que dão o melhor de si (1).
- Profissionais optimistas (2).

“Se não tivesse conhecido os meninos que conheci, todos com alguma dificuldade, se não tivesse conhecido ‘n’ pessoas que trabalham com a mesma vontade de os por de pé que eu; se não tivesse conhecido tanta mãe e tanto pai deprimido, se calhar também não conseguia ser optimista...” (Carmo)

Apenas duas entrevistadas expuseram os seus defeitos:

- Procrastinar (1).

“Tenho um defeito, que é quando tenho coisas para fazer, guardo sempre para a última, então faço umas directas, e aquilo fica feito na mesma” (Luzia)

¹ O algarismo adicionado corresponde ao número de entrevistadas que referiram esse aspecto ou característica.

-Ser impulsiva, irreflectida (1)

“Tenho que pensar bem na minha forma de agir (...) Sou um pouco precipitada” (Estela).

-Falar demais (1)

“Reconheço que falo um pouco demais, isto em relação aos colegas” (Estela).

-Errar (1)

“Às vezes também faço coisas que não sei se serão as correctas” (Luzia).

8.2 - Forma como a profissão é vista e entendida pelos outros (*Hetero-imagem*)

Ao aludirem ao modo como consideram que a sua profissão é vista e entendida, as representações divergem entre as entrevistadas. Quatro são de opinião de que a imagem que os outros (comunidade educativa e sociedade em geral) têm dos professores de educação especial não abona em seu favor, sendo por isso percebida como negativa. As outras duas tendo como referência a sua realidade particular pensam o oposto, e consideram que, aqueles que mais de perto convivem consigo vão progressivamente construindo uma imagem positiva.

As razões que as primeiras apontam como indutoras dessa imagem negativa estão relacionadas com os seguintes aspectos:

-Os professores de educação especial são privilegiados porque “*não têm turma atribuída*”.

-Os professores de Educação Especial “*fazem pouco*”.

- Os professores de Educação Especial ganham “*bem e não fazem nada*”.

-A inclusão da educação especial no departamento de expressões não contribuiu para a valorização da sua identidade.

-A multiplicidade de funções do professor de educação especial não dignifica a sua profissão. O professor é visto

“ (...) tipo bombeiro, que apaga os fogos não somos vistos como um elemento sério na escola, isso eu não consigo sentir”.

-Expectativas desajustadas em relação ao trabalho do professor de Educação especial.

-Imagem negativa que a comunicação social difunde dos professores em geral, influência as representações da sociedade em relação aos mesmos.

Quadro 18. Representações do professor de Educação Especial face à Profissão: A Auto e Hetero imagem e imagem “ideal”

Identificação	A visão de si como profissional (Auto-imagem)	Forma como a profissão é vista e entendida pelos outros - (Hetero-imagem)
Maria	-Desempenho das funções com qualidade. -Sente-se capaz e segura. -As pessoas em geral têm uma imagem positiva.	-Colegas do regular consideram os professores de E.E. privilegiados por não possuírem turma; não valorizam o seu trabalho. -Acham que os professores de E.E. “fazem pouco” -Predomina imagem negativa.
Luzia	-Profissional razoável; muito interventiva; um pouco procrastinadora. -Disponível. -O passar dos anos tornou-a uma pessoa mais ponderada.	-No seu Agrupamento a educação especial é conceituada. -Os professores são consultados para as tomadas de decisão.
Lena	.-Moderadora, entusiasta, positiva. -Não se inibe de manifestar a sua opinião. -Busca incessantemente conhecimento.	-Colegas e famílias têm grandes expectativas. Esperam a resolução dos seus problemas, a estratégia adequada; a colaboração na elaboração dos documentos. -Reconhecem de forma geral o trabalho realizado. -A comunicação social pode influenciar de forma negativa a imagem dos professores.
Estela	-Por vezes algo impulsiva. -Sente-se à vontade no trabalho com os alunos	-A sociedade em geral considera que “ganhamos bem e não fazemos nada” -Os colegas do regular vão construindo progressivamente uma boa imagem.
Carmo	-Auto imagem extremamente positiva. -O seu percurso profissional transformou-a na pessoa que é hoje	-Função do professor de E.E. pouco valorizada pelos colegas de outros departamentos. -A inclusão da educação especial no departamento de expressões não contribuiu para a valorização da sua identidade -A multiplicidade de funções do professor de educação especial não dignifica a sua profissão -Motivações pouco éticas de alguns docentes condicionam as representações dos “outros”
Inês	-Decidida. -Dinâmica. -Motivada. -Afectuosa. -Empenhada -Nunca se furta a desafios. -Tem deixado “obra feita”. -Receptiva a outras ideias -Dá o melhor de si.	-Frequentemente as opiniões não são as mais positivas.

8.3 - A imagem profissional que gostaria de transmitir

Relativamente a este ponto, as entrevistadas referem que gostariam de transmitir uma imagem de seriedade e competência profissional expressa através de:

- Dinamismo/determinação;
- conhecimento/ em constante actualização;
- cooperação/trabalho em equipa;
- responsabilidade no planeamento das actividades;
- evidencias de gosto pela profissão;
- mediação;
- confiança;
- segurança;
- disponibilidade.

Apenas uma das entrevistadas, não revelou interesse acerca do tipo de imagem idealizada que gostaria de transmitir. Haverá relação entre esta atitude aparentemente indiferente e a fase do ciclo profissional (Desinvestimento) que está a viver? Respigámos do seu discurso a seguinte passagem:

“Em termos de grupo acho que já não vale a pena, não consigo já preocupar-me com isso. Tento concretizar o trabalho que me é dado da melhor forma possível, mas já não me preocupo com isso. Tenho que me preocupar com outras coisas, a minha sanidade mental”.

8.4 - Como vê os profissionais do seu grupo de docência

Apenas três das entrevistadas nos transmitiram as suas representações em relação aos seus colegas de grupo. Uma das entrevistadas surpreende-nos com as suas palavras, ao revelar que, ela própria, não vê os professores de educação especial como um verdadeiro grupo de docência, devido a heterogeneidade de motivações, umas com maior legitimidade que outras, que os levaram a enveredar por esta área de docência. As motivações menos éticas (tomemos a liberdade de as chamar assim), serão prejudiciais para a representação de uma imagem positiva em relação aos professores de educação especial. Demos-lhe a palavra:

“Eu não os vejo como grupo, não vejo. (...) Criou-se o grupo com pessoas com formações destas áreas completamente distintas, com estas pessoas que tem menos experiência ou menos motivação no ensino especial. (...) Pessoas que foram para o ensino especial por uma questão de proximidade (...) como forma de se “arrumar na carreira. Depois há aqueles que pensam (...) é isto que eu quero fazer, é isto que eu gosto de fazer (...) pessoas que na sua generalidade vieram com alguma experiência” (Carmo).

Lena, não possui uma opinião generalizada acerca dos seus colegas e mediante uma observação mais precisa divide-os em três subgrupos.

“A imagem que eu tenho dos meus colegas depende de colega para colega. Tenho pessoas que já estão mais acomodadas, que acham que já sabem tudo...que fazem as coisas sempre da mesma forma, e acham que é assim que se faz. Depois tenho pessoas com imensa vontade de aprender, normalmente as pessoas mais jovens, em início de carreira (...) com imensa curiosidade, com imensa vontade de procurar...e ainda com uma certa... hum, como é que eu hei-de chamar... alguma ingenuidade. Depois também tens algumas pessoas que já atingiram um patamar extremamente avançado, com muita experiência, com muito conhecimento, com muito know-how mas que continuam à procura, e que tentam sempre manter-se actualizadas.”

Lançando também um olhar fugaz sobre o seu próprio grupo de docência, Estela remata em sua defesa:

“Nós temos mais sentido de inclusão, de proporcionar oportunidades aos garotos. Somos especiais não só pela formação que tivemos mas sobretudo pelas experiências. A prática é que nos faz!”

Quadro 19. Representações do professor de educação especial face à profissão - A imagem profissional que gostaria de transmitir e a forma como vê os profissionais do seu grupo de docência

Identificação	A imagem profissional que gostaria de transmitir	Como vê os profissionais do seu grupo de docência
Maria	-Profissionalismo. -Alguém que é cooperante; trabalha em equipa/ relação de parceria; planifica as actividades.	
Luzia	-Energia, determinação e conhecimento	
Lena	-Competência profissional; -mediação; -segurança; -disponibilidade; -em constante actualização.	Identificação de três tipos de profissionais: -Profissionais acomodados; -profissionais jovens e dinâmicos em início de carreira; -profissionais experientes em constante actualização.
Estela	-Profissionais empenhados.	-Docentes de educação especial possuem maior sentido do que é a inclusão devido à especificidade das suas práticas.
Carmo	-Um grupo sério, de trabalho. -Opinião dos outros assume pouca relevância.	-Heterogeneidade ao nível da formação e da motivação profissional impede a construção de um grupo coeso.
Inês	-A imagem que gostaria de transmitir coincide com a que acha que transmite: -Profissional que evidencia “gosto” pelo que faz; -alguém em quem se pode confiar; -cooperante.	

8.5 - Elementos caracterizadores do perfil do professor de Educação especial: Aspectos mais importantes para o exercício da profissão

Ao tentarmos perceber, junto das entrevistadas, se existiriam ou não uma série de pré requisitos básicos para o exercício da função docente, no caso dos professores de professores de educação especial, verificámos que a posse de formação teórica específica foi referida por cinco das entrevistadas, impondo-se desta forma como o aspecto mais importante uma vez que, tal como afirmou Inês:

“A experiência vem com o tempo”.

Logo de seguida surgem as competências relacionais como a empatia, a cordialidade, a mediação, a capacidade de adaptação aos vários contextos, a disponibilidade para o outro. Excertos dos seus discursos fazem eco às nossas palavras.

“O segredo está na relação que se consegue estabelecer” (Lena).

“Tem que ser uma pessoa com flexibilidade a nível de relacionamento, porque é um trabalho que exige que a pessoa crie empatia com os outros, com as crianças. Acho fundamental! De outra forma seria difícil a interacção” (Maria).

Em terceiro lugar, o enfoque recai sobre as competências pessoais, inerentes à personalidade do próprio sujeito, tais como: possuir bom senso, ser capaz de gerir o stress e a ansiedade, de lidar com a sua própria frustração, de reconhecer as suas potencialidades e limites como pessoa, ser criativo e ter bom carácter.

“Tem que ser essencialmente boa pessoa” (Luzia).

A singularidade de cada um é também referida como factor de enriquecimento de uma equipa de trabalho.

“Numa organização, como é a escola, necessitamos de professores com vários perfis; cada um à sua maneira. É essa heterogeneidade que constitui uma mais-valia para a escola, e para os alunos” (Inês).

Como competências profissionais são referidas a estruturação e sistematização do trabalho diário relacionados com o planeamento e a programação das actividades, o dinamismo e a inovação numa perspectiva de proactividade; a firmeza necessária, útil á tomada de decisões.

Tomamos a liberdade de apontar como curioso o facto de que neste inventário (chamemos-lhe assim) de requisitos para o bom desempenho da função, a questão da vocação e do gosto pela profissão não foi mencionado por nenhuma das entrevistadas.

Quadro 20. Aspectos mais importantes para o exercício da profissão

Identificação	Aspectos mais importantes para o exercício da profissão
Maria	-Possuir formação; ser flexível; ser empático.
Luzia	-Possuir formação específica. -Ter bom carácter. -Disponibilidade, bom senso, capacidade de argumentação.
Lena	-Ser empático (o segredo está na relação). -Disponível. -Olhar os outros como parceiros.
Estela	-Sensibilidade, paciência, versatilidade. -Actualização de conhecimentos. -Competências de mediação.
Carmo	-Capacidade para gerir o stress, a ansiedade, a diversidade. -Flexibilidade. -Capacidade de adaptação. -Integração do conhecimento.
Inês	-Boa formação teórica. -Cordial idade -Singularidade. -Reconhecimento das capacidades e limitações. -Criatividade, -Inovação. -Estruturação/ sistematização do trabalho. -Capacidade de adaptação. Trabalho em equipa. -Empatia. -Firmeza. -Dinamismo. -Resistência à frustração. -Disponibilidade.

8.6 - Elementos caracterizadores do perfil do professor de educação especial: Factores de gratificação Profissional

Sendo o ensino, uma área que exige muito dos seus profissionais, é importante identificar os aspectos ou facetas da profissão que lhes são mais gratificantes e onde cada um deles vai buscar o retorno da sua dedicação, o ânimo e a motivação para continuar.

Tal como podemos verificar no quadro abaixo, a intervenção directa com os alunos é sentida por todas as entrevistadas como o aspecto mais gratificante da sua profissão.

Recolhemos os seus testemunhos:

“A relação que estabeleço com os meus alunos. Gosto muito da minha profissão que vejo como uma paixão. Aprendi a gostar de alunos especiais, quanto mais complicados melhor!” (Inês).

“Gosto muito do meu relacionamento com eles e acho que tenho uma boa relação com as crianças. Gosto do trabalho com as crianças” (Estela).

“Verdadeiramente, acho que depois vou sentir a falta dos miúdos, da articulação com as famílias. Isso é o mais gratificante nesta história toda” (Carmo).

“Aqueles com os quais eu gosto de trabalhar são com os meninos em risco. Meninos com patologias do foro emocional, adoro!” (Luzia).

“O que gosto mais é o trabalho com as crianças, sem dúvida” (Maria).

Lena foi a única entrevistada, que para além do trabalho de intervenção directa com as crianças, acrescentou o trabalho colaborativo com as famílias, como sendo um factor de gratificação profissional e pessoal.

“É assim, eu gosto muito daquilo que faço. É um trabalho que faço com satisfação. Poder contribuir para o desenvolvimento de uma criança; ajudar uma família; ser parceiro; é muito gratificante!” (Lena).

Quadro 21. Factores de gratificação profissional

Identificação	Factores de gratificação profissional
Maria	-Intervenção com os alunos é o mais gratificante.
Luzia	-Intervenção junto dos alunos com problemáticas do foro emocional.
Lena	Contributo para o processo de desenvolvimento dos alunos.
Estela	-Relação/ Intervenção com os alunos.
Carmo	-Intervenção com os alunos; articulação com as famílias.
Inês	-“Paixão” pela profissão. -Relação com os alunos.

9 - CONTEXTO DAS POLITICAS EDUCATIVAS

A par das características pessoais inerentes à sua personalidade, das competências didácticas ou profissionais, o professor de educação especial também se define pela forma como se relaciona com o meio, entendido este de forma restrita, por referência à escola onde desempenha a sua função docente, ou em termos latos no que concerne a factores de contexto. A este propósito, interessa-nos perceber como se posiciona, face ao actual paradigma da inclusão, bem como em relação a documentos que se constituem como referencial para a sua acção.

9.1 - Representações acerca do actual panorama da inclusão

É consensual o parecer de cinco das entrevistadas, no que diz respeito à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, manifestando uma posição favorável (ou positiva) relativamente à mesma. De uma maneira geral, as docentes concordam que os alunos com necessidades educativas especiais podem beneficiar com a sua inclusão educativa.

Todavia, revelam-se insatisfeitas pois, consideram que, não existem nas escolas as respostas necessárias para o sucesso da inclusão. A escola não satisfaz assim as necessidades educativas destes alunos, as quais são cada vez mais heterogéneas.

Neste contexto, a figura do professor de educação especial torna-se indispensável uma vez que, é em parte devido ao seu esforço e empenhamento, que aqueles aspectos são minimizados.

A eficácia da sua intervenção está no entanto limitada, devido ao elevado número de alunos, o que implica repartir o tempo por várias salas de aula, colaborar com vários professores e, principalmente, ter menos tempo para cada aluno.

Uma das entrevistadas resume desta forma a situação que vive:

“Cada vez é muito mais difícil responder às suas necessidades. Não temos meios nem recursos nas escolas. O que conseguimos fazer sai-nos do corpo e é porque nos ligamos aos miúdos, às famílias e aos colegas do regular. São muitos miúdos que nos chegam todos os dias. Não conseguimos dar a resposta e intervir como deveria ser. Somos poucos, não há material, não há salas” (Estela).

Além da necessidade de mais recursos humanos, apontam como barreiras:

-O número de professores especializados é insuficiente dando origem à colocação de professores inexperientes, tal como afirma Inês:

“Qualquer professor serve para tudo”.

-Baixas expectativas em relação ao desempenho dos alunos e ao resultado das estratégias aplicadas.

“As expectativas são tão baixas em relação aos alunos e ao que se faz” (Inês).

-Dificuldade na criação de espaços de encontro entre os intervenientes para discussão e planeamento das estratégias a implementar:

“As pessoas não estão disponíveis para trabalhar em equipa, não têm tempo. Articular com os técnicos é muito difícil” (Estela).

“As orientações legislativas não são condição suficiente para que na prática os ideais sejam cumpridos: “Isto não se define por um decreto-lei. Define-se depois na prática, na sensibilidade das

peçoas que estão envolvidas. Muito está na mão dos profissionais envolvidos, da sua atitude. Isso condiciona tudo” (Lena).

Foi ainda afluado por uma das entrevistadas, o tema da criação das unidades de referência, já implementadas em algumas escolas. A este propósito, questiona-se em que medida as mesmas se impõem como estruturas de segregação ou de inclusão. Neste contexto, é também apontada como pertinente a acção no terreno, de equipas de monitorização, para averiguarem da sua eficácia:

“Até que ponto é que as unidades funcionam como estruturas promotoras da inclusão... não sei. Isso depende de cada equipa, da maneira como consegue que de facto essa unidade funcione como uma estrutura de apoio em que os alunos não estão completamente segregados, ali numa sala à parte (...) dentro de uma escola regular. Agora, tem que haver uma monitorização, não podemos permitir que essas situações se mantenham” (Lena).

Apenas uma das entrevistadas não se posicionou a favor da inclusão dos jovens e crianças com deficiência no sistema de ensino regular. Fundamentou a sua posição através dos seguintes argumentos:

“Não, não sou pela inclusão. Eu seria pela inclusão, se tivéssemos meios para a fazer, era o facto ideal. Os meninos estariam incluídos nas escolas mas com os seus recursos, de acordo com aquilo que é necessário tendo em conta as suas necessidades. Se não existem estas condições, então é preferível estar num local onde existem estes recursos” (Luzia).

Segundo uma outra entrevistada, relativamente à inclusão educativa, ainda existe um longo caminho a percorrer, o que obriga a mudanças ao nível das atitudes individuais, das organizações e da sociedade em geral.

“Considero que caminhamos muito lentamente (por vezes paramos) para que a inclusão seja uma realidade. Ainda temos muito trabalho para fazer, quer ao nível das atitudes individuais, quer das organizações (escolas e empresas) e da sociedade em geral” (Inês).

Quadro 22. Representações acerca do actual panorama da inclusão

Identificação	Representações acerca do actual panorama da inclusão
Maria	-A favor da inclusão. -Partilha dos ideais de inclusão; a escola inclusiva ainda não é uma realidade. -Aponta a falta de recursos materiais e a pouca articulação entre os diversos serviços como principais barreiras para a prossecução dos ideais de inclusão.
Luzia	-Não é a favor da inclusão das crianças e jovens com deficiência no sistema de ensino regular. -As escolas públicas de ensino regular não possuem os recursos necessários.
Lena	-A favor da inclusão. -Os alunos devem estar todos nas escolas regulares; escolas regulares devem criar respostas adequadas aos alunos que têm. -As orientações legislativas não são condição suficiente para que na prática os ideais

	<p>sejam cumpridos; está na mão dos profissionais envolvidos, da sua atitude.</p> <p>-Reservas em relação à criação das unidades de apoio e centros de referência para alunos com necessidades educativas especiais no espaço da escola: pólos de inclusão ou de segregação?</p> <p>-Relevante a existência de equipas de monitorização no terreno.</p>
Estela	<p>-A favor da inclusão.</p> <p>-Falta de recursos materiais e humanos especializados dificulta a resposta adequada.</p> <p>-Esforço e empenhamento dos professores de E.E. minimizam a situação.</p> <p>-Dificuldade na criação de espaços de encontro entre os intervenientes para discussão e planeamento das estratégias a implementar.</p>
Carmo	<p>-A favor da inclusão.</p> <p>-Acredita incondicionalmente nos benefícios da inclusão.</p> <p>-Falhas ao nível dos recursos podem comprometer a sua eficácia</p>
Inês	<p>-A favor da inclusão.</p> <p>-Número de professores que apoia os alunos com necessidades educativas especiais é reduzido não possuindo frequentemente a formação adequada.</p> <p>-As expectativas em relação ao desempenho dos alunos e ao resultado das estratégias utilizadas é baixo.</p> <p>-Longo caminho a percorrer, que envolve uma mudança ao nível das atitudes individuais, das organizações e da sociedade em geral.</p>

9.2 - Decreto-Lei 3/2008

Das nossas seis entrevistadas, apenas duas não conseguem encontrar qualquer virtude no conteúdo deste documento legislativo.

Carmo afirma que, quando se pretende uma mudança educativa, os professores devem ter a oportunidade de exprimir as suas convicções acerca de si, dos seus alunos, e sobre a eficácia das suas práticas. Só com base nesses testemunhos, a mesma deveria ser planificada.

“Já apanhei todas as reformas. (...) Acho que temos práticas muito boas no geral, que não são valorizadas aquando das medidas legislativas.(...) Acho que em termos de políticas, vamos sempre importando coisas de outros lados sem valorizar muito, e sem criar e construir coisas de acordo com as práticas e a voz das pessoas que estão no terreno. Apagamos ciclos contínuos de coisas muito boas que muita gente tinha aprendido connosco. Optamos sempre por ir aprender a outros sítios, depois chegamos cá, e isso faz o desencantamento de muitas pessoas” (Carmo).

Inês considera que a implementação do Diploma traz dissimulada uma serie de preocupações de natureza economicista.

“Agora temos o 3/2008, com um atendimento, para um leque muito mais restrito de NEE; restringindo este tipo de população reduz-se o número de professores” (Inês).

Maria, apesar de encontrar vários aspectos positivos, também perfila da opinião de Inês e exprime-se deste modo:

“O 3/2008 veio porque, cada vez mais as políticas de educação se preocupam com números, economia... pronto. (...) É necessário, sim, mas não podem sobrevalorizar esses aspectos (...) e com... sucesso, mas com sucesso só em termos estatísticos, porque na realidade não é isso que se vê. Portanto... O que eu vejo é que há uma preocupação excessiva nesses aspectos, o que não é bom nem para professores nem para alunos”.

As restantes entrevistadas, ultrapassadas as reservas iniciais, conseguem identificar sobretudo aspectos positivos, nomeadamente:

-Explicitação clara da “responsabilidade” atribuída aos professores de turma, concedendo-lhe o papel de coordenadores de todo o processo educativo do aluno. (2)

“ Foi bom numa coisa, responsabilizou mais os professores da turma pelos seus meninos. Há colegas do regular que quase os empurram para cima de nós como se fossemos os milagreiros ou o mágico da cartola. Agora parece que perceberam que somos todos responsáveis” (Estela).

“A partir desse momento da alteração da legislação houve uma maior responsabilização dos professores titulares de turma. A responsabilidade pelos alunos passou a ser dividida entre o professor de educação especial e o professor titular, e acho que nesse sentido foi positiva a mudança. Antes, se aquele menino tinha dificuldades, se era um aluno com necessidades educativas especiais, então é da responsabilidade do professor de ensino especial” (Maria)

-Introdução de medidas relativas à transição para a vida activa.

“Foi uma das minhas lutas, e que deu resultado com a transição à vida activa de muitos alunos (sem termos ainda o enquadramento legal” (Luzia).

-A criação das unidades de apoio e centros de referência nas escolas que representam a possibilidade da própria escola poder dispor de mais recursos especializados.

“Traz bem regulamentadas a criação das unidades (...) vêm criar uma serie de possibilidades de recursos às escolas...” (Madalena).

-Reforço para as práticas de inclusão educacional.

“ (...) Vem reforçar a importância da inclusão dos alunos nas escolas regulares; reforça a importância das equipas, a importância da participação da família... Tudo isto são coisas que já estavam mais ou menos implícitas no 319, mas que aqui estão muito mais reforçadas” (Madalena).

Quadro 23. Contexto das políticas educativas

Identificação	Enquadramento legislativo Decreto-Lei 3/2008
Maria	-Sinais de descrença e cepticismo em relação à eficácia das medidas propostas. -D.L é fruto de políticas de contenção economicista. -Aspecto positivo que se consubstancia na explicitação clara da “responsabilidade” atribuída aos professores de turma, concedendo-lhe o papel de coordenadores de todo o processo educativo do aluno.
Luzia	-Oportuno; veio explicitar algumas medidas que no caso da escola onde exerce funções já aconteciam, nomeadamente as preocupações com a transição para a vida activa.

Lena	-Contributo para o reforço dos ideais de inclusão. -Prevê a criação das unidades de apoio nas escolas que representam a possibilidade da própria escola poder dispor de mais recursos especializados.
Estela	-Resistência inicial em relação à sua implementação. -Algumas virtudes: atribuição do papel de coordenador do processo educativo do aluno ao docente do ensino regular/ co-responsabilização.
Carmo	-Legislação produzida e as subsequentes reformas não tem em consideração as práticas que acontecem no terreno. -Tomam-se medidas umas a seguir às outras sem se discutir a eficácia das anteriores. -As medidas legislativas, são quase sempre importadas de algum outro sítio
Inês	-Restrição em termos de critérios de elegibilidade a população - alvo da educação especial. -Redução do número de professores de educação especial e os gastos inerentes -Omite a criação de estruturas de apoio, destinadas à deficiência mental.

9.3 - Representações acerca da Classificação Internacional de Funcionalidade/ (CIF)

Em Janeiro de 2008, com a publicação do Decreto – Lei 3/2008 de 31 de Janeiro, o Ministério da Educação alterou a forma como os serviços de Educação Especial eram prestados.

A Classificação Internacional de Funcionalidade e Saúde para crianças e jovens passou a ser um instrumento de uso obrigatório. É utilizada, desde então, como base para a avaliação dos alunos que necessitam de respostas educativas, de educação especial e, também, como instrumento para a elaboração do seu Programa Educativo.

O uso desta classificação na descrição da funcionalidade dos alunos tem sido foco de alguma discórdia entre os docentes, tal como refere uma entrevistada:

“A aplicabilidade prática do instrumento não tem sido fácil, não tem sido clara, não é consensual” (Lena).

Quando solicitadas a emitir parecer acerca desta temática, a reacção generalizada foi de reserva e desacordo. Os aspectos negativos foram superiores aos positivos. Passamos a transcrever as suas opiniões referindo, em primeiro lugar, os aspectos enunciados como negativos.

-A CIF é subjectiva, é pouco rigorosa.

“O objectivo da CIF talvez fosse o de que houvesse um critério para que os alunos fossem enquadrados de forma rigorosa. No entanto, quem faz a CIF são os médicos (nalguns casos), e os professores, e como a forma de avaliação que se faz antes de se preencher a CIF não é a mesma que para todos os técnicos que a vão preencher, eu penso que logo à partida a CIF não é rigorosa” (Maria).

“Muita coisa se faz, muita coisa que é paga, e é dito que não é. Eu por exemplo, tive um aluno aqui na escola que está num percurso alternativo, onde é um bom aluno. Não é um aluno com necessidades educativas especiais porque entendi que não era, quer através da avaliação e das

observações que lhe fiz, quer através do meu conhecimento do aluno. Quando o aluno me chegou aqui com uma referência de uma psicóloga, o aluno era multideficiente. Quem não conhecesse o aluno e olhasse para aquilo, era multideficiente! Isto é só um exemplo do que se pode dizer ou do que se pode fazer em relação à CIF” (Luzia).

-Existe dificuldade em constituir a equipa transdisciplinar para avaliação do aluno.

“Conseguir sentar à mesma mesa todos os intervenientes ... a dificuldade começa logo por aí; todos sabemos que isso é muito difícil de concretizar. Ninguém tem tempo para nada; sem tempo vai-se a vontade” (Maria).

“O facto é que as equipas multidisciplinares cada vez estão mais restritas” (Inês).

-O seu Preenchimento e aplicabilidade são difíceis.

“A CIF é muito complicada” (Estela).

“Na prática, aquilo tornou-se num instrumento que as pessoas estão com imensa dificuldade em aplicar” (Lena).

-Pouco conhecimento e domínio dos procedimentos para a sua correcta utilização.

“Acho que nem nós sabemos muito bem utilizá-la; nem para que é que a estamos a utilizar” (Estela).

-Processo moroso e pouco útil.

“É só papel, não serve para nada” (Estela).

-Pouco acessível, de leitura e interpretação difíceis.

“É evidente que quando recebemos um relatório que nos diz que ao nível das funções do corpo a criança tem uma perturbação ao nível mental e intelectual... ficamos assim: o que é isto, o que é que o menino tem? Não é? Os relatórios clínicos que vêm, nem sempre nos facilitam essa parte da identificação das funções do corpo” (Lena).

- É desadequada a sua utilização para fins educativos.

“Como sabemos, é um instrumento que vem da área da saúde” (Lena).

-Limita a elegibilidade dos alunos para as medidas do regime educativo especial.

“ Na questão da avaliação criou a ideia de que veio limitar muito mais a elegibilidade das crianças para a educação especial (Lena).

“Também a CIF, deixa de fora, uma faixa de alunos importantes as dificuldades de aprendizagem permanentes, a sobre dotação entre outras. (Inês).

-Desvaloriza as práticas anteriores.

“Até parece que as práticas não tinham uma avaliação séria do trabalho, dos miúdos, das competências, dos défices, das deficiências, até parece que isso não existia” (Carmo).

São também apontados, ainda que em menor numero, alguns aspectos positivos relativamente à sua utilização, tais como:

-Possibilidade de Conhecer e compreender o aluno nos vários domínios e áreas da vida.

“O que a CIF nos vem dizer é que um aluno não deve ser visto como um aluno autista, um aluno com trissomia 21, um aluno com paralisia cerebral... deve ser visto o aluno com as suas características todas, com todos os factores biopsicosociais. (...) uma visão mais abrangente do indivíduo, da criança” (Lena).

“A mudança de paradigma ver a criança de acordo com o contexto (...) é útil” (Inês).

-Maior rigor na elaboração e organização dos processos dos alunos.

“Alguma coisa melhorou. De facto, quando recebemos os processos, agora vêm muito melhor elaborados. Isto criou uma obrigatoriedade de que se desse alguma seriedade aos processos individuais dos alunos. De facto, hoje em dia, quando recebemos um processo de um aluno abrangido pelas medidas da educação especial, vem lá toda a informação que precisamos” (Lena).

-Linguagem imparcial.

“A Cif é um instrumento de classificação que utiliza uma linguagem imparcial” (Inês).

-Envolvimento dos serviços de saúde no processo educativo dos alunos:

“Por um lado, obrigou (se é que se pode dizer obrigar) a parte clínica a ter mais alguma responsabilidade nos planos dos alunos” (Luzia).

Resta-nos terminar a apresentação deste ponto com um fragmento da narrativa de uma das entrevistadas que consideramos bastante elucidativo:

“Na generalidade quando sai um instrumento novo nunca é consensual, mas com a aplicação prática vai melhorando” (Lena).

Quadro 24. Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF)

Identificação	Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF)
Maria	-Bastante reserva em relação à verdadeira eficácia, utilidade e rigor da CIF. -Considera difícil uma avaliação consensual. -Dificuldades em reunir uma equipa transdisciplinar que efectue a avaliação do aluno nos vários domínios.
Luzia	-Dúvidas em relação à veracidade de algumas avaliações de alunos feitas por referência àquela classificação. -Aspecto positivo: Maior envolvimento dos serviços de saúde no processo educativo dos alunos.
Lena	-Limita a elegibilidade das crianças para a educação especial. -A avaliação remete-nos para uma <i>visão</i> mais abrangente do indivíduo. -Veio conferir alguma ordem na desordem que eram os processos dos alunos. -Alguma dificuldade na descodificação da linguagem utilizada. -Introduziu maior rigor aos processos de avaliação
Estela	-Difícil operacionalização. -Algum desconhecimento generalizado acerca do seu modo de utilização. -Processo moroso que depois de concluído pouca utilidade tem para as práticas.
Carmo	-Reservas... -Não é necessária para que se efectue uma rigorosa avaliação das crianças e dos correctos procedimentos. -Desvalorização da seriedade das práticas anteriores.
Inês	-Apela a uma uniformização de critérios. -Linguagem demasiado hermética e técnica pode resultar em dificuldades para entender a criança que temos pela frente. -Deixa de fora os casos de dificuldades de aprendizagem permanentes e a sobredotação entre outros. -A visão da criança como um ser <i>biopsicossocial</i> é um aspecto positivo.

10 - FINALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Ao encerrarmos esta etapa, acresce referir que a maioria das entrevistadas se mostrou agradada por ter a oportunidade de conversar um pouco acerca de si e da sua profissão de uma forma tranquila e despretensiosa. Numa altura em que os momentos de encontro entre os docentes são tão escassos, devido a um quotidiano de trabalho assoberbado, ficou patente a necessidade das entrevistadas partilharem as suas experiências, sucessos e preocupações. As Expressões que se seguem espelham essa mesma realidade.

-“Ora essa. Já terminámos?” (Maria).

-“Foi muito boa a conversa”; “Já acabou, a entrevista? (...) Gostei muito da entrevista, gosto sempre de conversar sobre estas coisas, uma conversa de colegas” (Lena).

-“Faz-nos falta estes bocadinhos sabes? Nas reuniões nem temos tempo para falar de nós”;
(Estela).

-“Obrigada pelo desabafo” (Carmo).

“Gostei muito desta oportunidade para falar um pouco de alguns assuntos que me inquietam, mas que ainda me dão algum prazer. Eu é que agradeço. (Inês).

CAPITULO III: CONCLUSÕES DO ESTUDO

1 -TRAJECTÓRIAS DE PROFISSIONALIDADE

“Iniciei a minha carreira com um ciclo, programei a minha vida pessoal com um ciclo.”

Carmo (2010)

O estudo que agora se conclui tem o valor de um ensaio exploratório e metodológico. Através da sua realização pretendemos aceder às trajectórias de profissionalidade dos professores de educação especial, numa tentativa de compreender e descrever os seus ciclos de vida profissional e as marcas da sua identidade. Em simultâneo, e se tal se viabilizasse, o nosso intuito seria o de traçar os perfis de desenvolvimento das respectivas carreiras, com o objectivo de desenhar um itinerário tipo, que reflectisse o fluir diacrónico das mesmas.

Mediante uma aproximação às técnicas de abordagem biográfica tentámos inculcar ao nosso estudo, um cunho humanista, esforçando-nos para não fugir ao rigor e à objectividade que se impunham.

Encerraremos com a apresentação em forma de síntese dos aspectos que se evidenciaram ao longo da nossa pesquisa como mais relevantes.

1.1 - Motivações para a Escolha da Carreira Docente e para a Opção pela Educação Especial

Para a maioria das entrevistadas, **a motivação para a escolha da carreira docente**, surge como uma escolha pessoal, o que indicia um forte envolvimento ou ligação afectiva à profissão desde muito cedo, a que vulgarmente apelidamos de *vocação*. Para as restantes entrevistadas (duas), a escolha da profissão ocorre de forma circunstancial, não tendo representado uma escolha pessoal efectiva, afigurando-se antes, como uma oportunidade de enveredar por uma carreira com algum prestígio e reconhecimento.

A divergência em relação às razões aduzidas pelas entrevistadas não se mostrou ao longo do estudo, determinante para o modo como se vieram a desenvolver os respectivos ciclos de vida profissional.

Quanto à **opção pela educação especial**, esta surge na vida das entrevistadas, alguns anos após a entrada na carreira, coincidindo com um período de procura de maior estabilidade profissional.

Num contexto social e de políticas educativas, caracterizado pela dificuldade em conseguir um vínculo à rede pública do Ministério da Educação, pela instabilidade nas colocações e pela atribuição de lugares muito distantes da sua residência, a colocação em regime de destacamento numa instituição de ensino especial significou para quatro das entrevistadas o passaporte para alguma tranquilidade.

1.2 - Avaliação dos Processos Formativos

Relativamente à **avaliação das entrevistadas em relação aos processos formativos**, das quatro entrevistadas que consideraram a formação inicial significativamente positiva, porque lhes proporcionou o acesso a conhecimentos teóricos de grande utilidade, e lhes forneceu as “ferramentas” necessárias para o desenvolvimento da prática pedagógica, duas tiveram uma entrada na carreira caracterizada pelo entusiasmo da exploração e da descoberta e as outras duas cumpriram aquela fase denunciando um confronto com a realidade mais problemático.

As duas entrevistadas que teceram algumas críticas à sua formação inicial, nomeadamente a falta da componente pedagógica e a inexistência no programa curricular do curso de uma disciplina que abordasse a temática das necessidades educativas especiais, foram as que vivenciaram a sua entrada na carreira de forma mais difícil, devido a problemas relacionados com dificuldades de afirmação junto dos alunos, gestão dos seus comportamentos na sala de aula e dificuldades em lidar com as necessidades educativas dos mesmos (dificuldades de aprendizagem).

No que concerne às percepções das entrevistadas em relação à sua **formação/especialização em Educação Especial**, ressalva-se que todas as entrevistadas detinham experiência de trabalho com crianças/alunos com necessidades educativas especiais, quando da realização da especialização em educação especial.

Quatro das seis entrevistadas declararam-se satisfeitas com a formação especializada recebida na área da Educação Especial. Consideram que foi ajustada às necessidades, uma vez que possibilitou o esclarecimento e a sistematização de uma série de conceitos, emergentes de uma prática anterior. Bons professores durante a formação, a riqueza das aprendizagens e o sentimento de gratificação pessoal, foram os principais factores apontados para essa percepção globalmente positiva.

Algo distinta é a opinião de duas das entrevistadas para quem a formação recebida correspondeu a um desfasamento entre as suas expectativas e os conteúdos da própria formação. Embora ambas reconheçam que a nível teórico, a dita formação terá acrescentado alguma mais-valia ao seu conhecimento, a nível prático, não terá existido adição substancial de saberes.

De referir que as entrevistadas realizaram a sua formação/especialização em diferentes instituições de ensino, não sendo este facto considerado como uma variável de análise para este estudo.

1.3 - Fases do Ciclo de vida Profissional

Encontramo-nos actualmente em posição de afirmar que, o perfil de desenvolvimento da Carreira das professoras de educação Especial, por nós entrevistadas se afigura, na sua globalidade, idêntico ao quadro teórico no qual alicerçámos a nossa investigação. Considerando o conteúdo e a natureza dos seus discursos, constatamos que a sucessão das fases ou etapas da sua trajectória profissional acontecem ao longo do tempo e são fruto de factores pessoais mas, sobretudo, da influência dos vários contextos envolventes e das mudanças que neles ocorrem, sendo a forma de sentir e viver a profissão docente, grandemente condicionada por estes factores causais externos. A carreira é, deste modo, definida e percebida em termos de causalidade externa e raramente os professores se colocam em causa como profissionais.

O facto de verificarmos que alguns dos sujeitos da nossa investigação evidenciaram características de várias fases em simultâneo, não estando bem claro quando se transita de uma fase para outra, permitiu-nos concluir que eventualmente, os modelos de desenvolvimento, apesar de lineares na sua natureza, não são necessariamente hierárquicos. As várias fases sucedem-se, mas nem todos os indivíduos palmilham o mesmo percurso, nem permanecem em cada uma por igual período de tempo.

Para balizarmos e caracterizarmos as fases do ciclo profissional de cada sujeito, detivemo-nos sobre a análise dos acontecimentos que marcaram a sua trajectória profissional (factores circunstanciais ou de contexto) e na forma como reagiram às situações (factores pessoais: sentimentos e atitudes).

1.3.1 - O Início da Actividade Docente

A entrada na carreira docente representa para todas as entrevistadas a primeira incursão no mundo do trabalho. Sikes (1985) refere-se a esta fase como a “entrada no mundo adulto”. Trata-se da oportunidade de exploração das possibilidades da vida adulta, de tomar opções e assumir compromissos pessoais e profissionais.

Para as nossas entrevistadas esta entrada acontece entre os 22 e os 23 anos de idade, configurando-se de forma globalmente positiva apenas para duas delas. Para as restantes, as dificuldades resultantes do choque de confrontação com a complexidade da situação profissional e o desfasamento entre os ideais construídos e

a realidade quotidiana inibem os sentimentos de descoberta, entusiasmo e satisfação com as novas experiências.

A instabilidade nas colocações que obriga a deslocamentos de localidade para localidade e de escola para escola, frequentemente muito distantes da sua residência, dificulta a sua inserção no meio profissional e a estabilidade da sua vida familiar e social. O facto de lhes serem atribuídas turmas difíceis do ponto de vista dos comportamentos, e as dificuldades na dinâmica do processo de ensino aprendizagem que lhes exige competências que ainda não dominam, assumem-se como principais causas para este mal-estar e enformam um perfil predominante de *sobrevivência*. Designação que Huberman (1989) utilizou para caracterizar a fase vivida pelos professores em início de carreira, afectados pelo choque do real.

1.3.2 - A Procura da Estabilidade

A fase de Estabilização ocorre para as nossas entrevistadas entre os três e os sete anos de tempo de serviço na carreira e os 24 a 28 anos de idade, com uma média de idades de 26.3 anos.

É caracterizada noutros estudos, pelo assumir definitivamente de um compromisso com a profissão e, habitualmente, acompanhada por sentimentos de auto confiança e competência profissional, uma vez que o tempo decorrido desde a entrada na carreira, permitiu superar os receios e as incertezas que o “início” pressupõe.

Para a maioria das nossas entrevistadas, esta fase precede a uma viragem profissional, na qual deixam o ensino regular e enveredam pelos caminhos da educação especial. Trata-se em certa medida de um novo recomeço.

A sua principal motivação para esta mudança ficou a dever-se sobretudo ao afastamento da residência e conseqüentemente da família, por via das colocações. Este é um aspecto que assume uma conotação bastante negativa, tanto a nível pessoal como profissional na vida das entrevistadas, como já anteriormente referimos a propósito da caracterização da fase da entrada na carreira.

Neste contexto, o destacamento numa instituição de ensino especial significou para quatro das entrevistadas o passaporte para alguma tranquilidade. Duas das entrevistadas optam pelo exercício da docência em instituições privadas de solidariedade social e aí se mantêm cerca de nove anos.

Esta fase é pautada, fundamentalmente, pela fixação prolongada a um estabelecimento de educação e ensino e por sentimentos de acalmia e segurança. É, igualmente, marcada por acontecimentos importantes na vida das entrevistadas, a nível pessoal e profissional, consequência da sua estabilização. Do ponto de vista

peçoal surge o casamento ou nascimento dos filhos. Profissionalmente surge a assunção de maior responsabilidade através de cargos de coordenação e uma postura mais segura, crítica e interventiva.

1.3.3 - Renovação do interesse pela Profissão

Tal como Huberman (1989), verificámos que a estabilização conduziu a uma fase de experimentação e diversificação que, no caso das nossas entrevistadas, se inicia entre o 9º e o 13º ano de actividade e os 31 e os 38 anos, para uma média de idade de 34.3 anos. É caracterizada sobretudo, por um elevado grau de dinamismo, investimento na formação (valorização profissional) e procura de novos desafios (renovação do interesse pela profissão).

É durante esta fase, que cinco das seis entrevistadas, realizam os seus cursos de especialização em educação especial, dando visibilidade à sua opção de continuar a sua carreira nesta modalidade de ensino.

Todas as entrevistadas passam por várias escolas “experimentando”, procurando projectos aliciantes, através dos quais se sintam realizadas profissionalmente, e desta forma manter o entusiasmo pela profissão.

Procuram melhor remuneração, mais regalias, realização pessoal e maior reconhecimento e valorização.

Em termos contextuais vivem-se tempos de mudança e as suas carreiras sofrem as influências das alterações das políticas educativas.

1.3.4 - Interrogação e Descontentamento

Aproximadamente no meio da sua carreira, identificámos uma nova fase na trajectória de desenvolvimento profissional das nossas entrevistadas, cujo inicio varia entre o 17º ano de actividade e o 21º ano e oscila entre os 38 anos e os 45 anos de idade. Esta é consensualmente sentida como uma fase de crise e interrogações em relação à profissão. Cinco das seis entrevistadas chegaram mesmo a equacionar o prosseguimento da sua carreira na educação especial.

Para a vivencia de forma mais crítica desta fase da carreira, contribuíram alguns factores causais externos ocorridos durante este período, tais como: a revogação do Decreto-Lei 319/, que emoldurava a educação especial, pelo Decreto-Lei 3/3008, actualmente em vigor; a utilização para avaliação e elegibilidade dos alunos ao regime educativo especial da Classificação Internacional de funcionalidade (CIF); a alteração do estatuto da carreira docente e a divisão da carreira de professor em duas categorias: professor e professor titular concretizada no concurso para ascensão a professor titular.

Neste contexto, é observável um auto-questionamento em relação a si próprias, às suas competências enquanto docentes; à adopção de uma atitude de crítica negativa resultante da resistência às novas orientações; à insatisfação em relação ao contexto onde realizam a sua intervenção e episódios de desencanto e desmotivação.

1.3.5 - Recuperação do Equilíbrio

Após a fase de questionamento, comum a todas as entrevistadas, verificámos que a trajectória profissional se dicotomizou, sendo que, apenas metade das entrevistadas progridem para a fase que Huberman (1989) identificou como *Serenidade e Distanciamento Afectivo* e que no nosso estudo caracterizámos como Recuperação do Equilíbrio (entre os 44 e os 48 anos de idade e entre o 22º ano e 25º ano de carreira).

Trata-se de uma fase vivida com tranquilidade, na qual imperam de novo sentimentos de confiança e segurança. O equilíbrio é recuperado e relativizam-se algumas questões, não lhe atribuindo maior importância do que aquela que verdadeiramente possuem. Constata-se uma espécie de aceitação dos acontecimentos e dos factos da vida, sendo menores os níveis de excitação e o desassossego.

As restantes três das entrevistadas, curiosamente as detentoras de mais tempo de serviço na profissão (25 anos; 26 anos e 34 anos) e mais avançadas na idade (48, 49 e 52 anos), prosseguem directamente para a fase que Huberman (*ibidem*) classificou de Conservadorismo e Lamentações, uma vez que não conseguiram superar de forma positiva as crises características da fase de questionamento.

Sintetizando, três das entrevistadas saem de uma fase de *questionamento* e prosseguem para a fase de *serenidade e distanciamento afectivo*. As outras três, não passam pela referida fase e vão directamente para a fase de *conservadorismo e lamentações*. Dando-nos indicadores de que, apesar de todas terem sido sujeitas aos mesmos factores contextuais, a forma diversa como lidaram com estes deu origem a variantes nas suas trajectórias.

As fases da carreira profissional não se sucederam com um carácter determinista, tendo sido influenciadas por factores pessoais nomeadamente o modo como cada uma lidou com a mudança. Reconhece-se, assim, a existência de uma estreita articulação entre os percursos pessoais e profissionais e os múltiplos contextos onde ganham sentido, e na qual a personalidade do professor parece desempenhar um papel muito significativo.

1.3.6 - Cepticismo e Nostalgia

Huberman (1989) alude que a chegada dos professores à fase de Conservadorismo e Lamentações se pode fazer por diversas vias: directamente de uma crise de “Pôr-se em Questão” que não foi resolvida, ou vindos de uma fase de “Serenidade e Distanciamento Afectivo”.

Neste momento da nossa investigação, apenas pudemos contar para a caracterização desta etapa, com os testemunhos de três das seis entrevistadas, todas elas chegadas a esta fase, após a vivência de uma situação de crise. As suas idades situam-se entre os 48 anos e os 52 anos e o tempo de serviço correspondente encontra-se entre o 25º e o 34º ano de serviço docente.

As restantes encontram-se ainda a experienciar uma fase anterior de desenvolvimento do seu ciclo de vida profissional (Recuperação do Equilíbrio), não se assumindo como sujeitos elegíveis para a continuidade desta parte do estudo.

Entre as entrevistadas, cujas etapas do ciclo de vida profissional continuaram em avaliação, é comum a prevalência de alguma nostalgia do passado, evidenciada por meio de uma atitude de resistência às inovações, de desilusão e cepticismo em relação à política educacional. Os queixumes são uma constante, bem como os sentimentos de desgaste, cansaço, pouco empreendedorismo para abraçar projectos e desencanto em relação à escola.

1.3.7 - Desprendimento

Para efectuarmos a identificação e caracterização desta fase, restou-nos apenas uma entrevistada que, não sendo a detentora de maior tempo de serviço na carreira, evidencia já, algumas características desta última fase do ciclo de vida profissional, essencialmente marcada, por uma libertação progressiva do investimento na actividade docente e um recuar em relação aos ideais presentes no início da carreira.

Este desprendimento é vivido de forma “amarga” uma vez que é evidente, um forte sentimento de revolta em relação ao sistema. Está patente um afastamento intencional das questões ligadas à vida escolar associado a um forte anseio pela chegada da aposentação.

A retrospectiva da sua trajectória profissional revela sentimentos de desilusão e frustração, devido ao facto de não ter conseguido concretizar algumas das suas ambições profissionais.

Constata-se que com o decorrer dos anos, a entrega e envolvimento profissional diminuíram efectivamente, instaurando-se um desinvestimento progressivo e menor motivação e empenhamento na função docente.

Para concluir, resta-nos tentar delinear o perfil de percurso profissional desenvolvido pelas nossas entrevistadas.

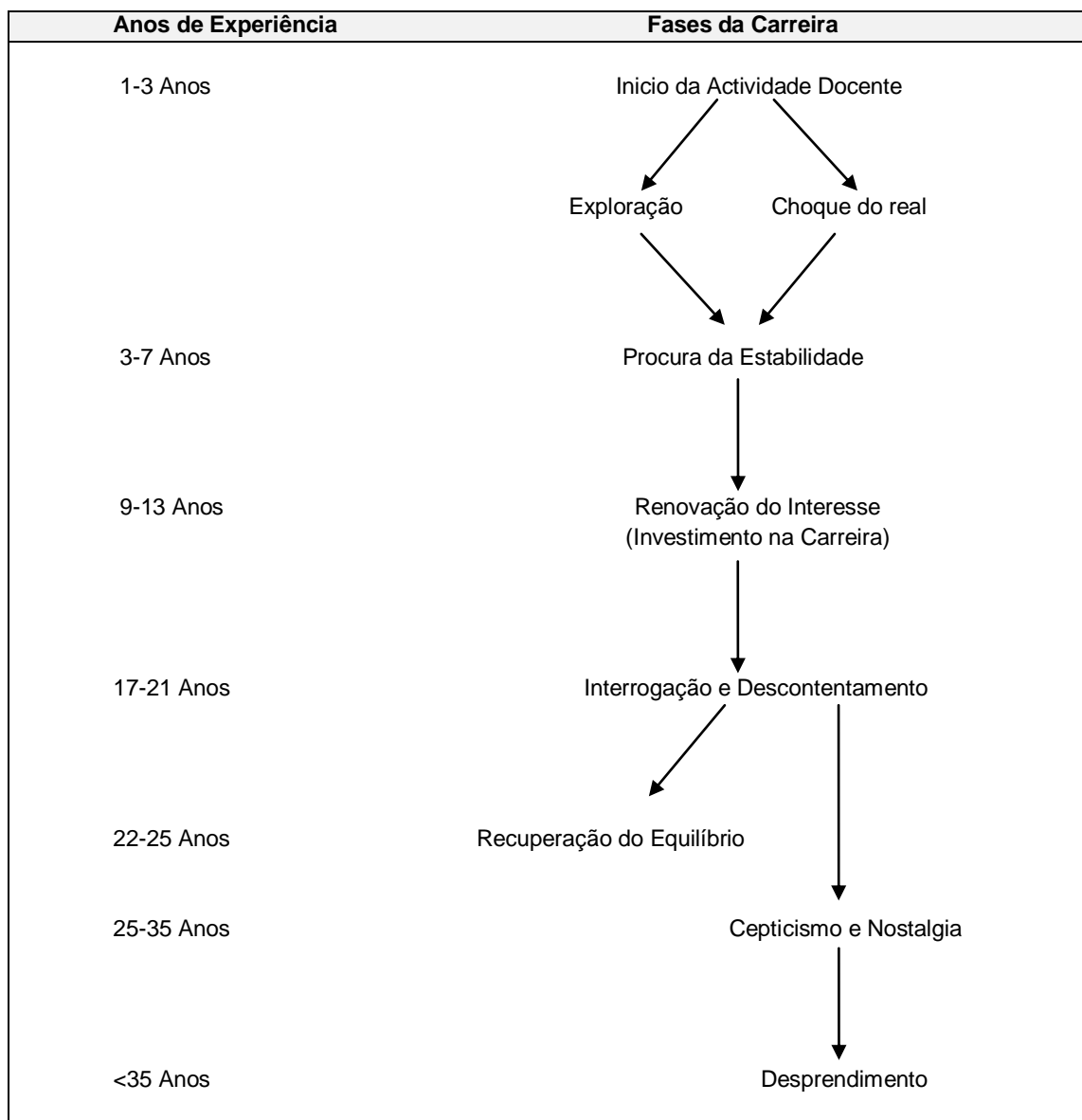


Figura 3. Fases da trajectória profissional das professoras de educação especial entrevistadas

2 - AVALIAÇÃO DA TRAJECTÓRIA PROFISSIONAL

“O futuro está ainda em aberto”.

Lena (2010)

A referência aos **melhores e piores anos** da carreira, das seis docentes de Educação Especial, contribuiu para enriquecer a caracterização das fases de desenvolvimento do ciclo de vida profissional e para a identificação de momentos de crise e de bem-estar profissional.

No que concerne à eleição dos melhores anos das suas carreiras, não existe um sentimento consensual entre as entrevistadas. As duas, que viveram a fase de entrada na carreira de forma positiva, classificam os anos iniciais como sendo os melhores. Outras duas remetem-nos para o período de diversificação, caracterizado por um forte investimento na sua formação e mudanças profissionais em termos de colocações e assunção de cargos de coordenação. As restantes reportam a uma dimensão mais subjectiva do tempo vivido, no qual os melhores anos se diluem nos momentos de sucesso dos seus alunos.

A temporalidade assume-se de forma muito precisa quando as entrevistadas reportam aos **piores anos da sua carreira**. Verificamos que existe uma relação directa entre os factores contextuais (onde os últimos acontecimentos ocorridos em termos sociais e de políticas educativas ocupam lugar de destaque), e a sensação de mal-estar das docentes.

Podemos localizá-los ao longo dos últimos cinco anos e verificar que estão alocados a períodos de maior contracção em termos do desenvolvimento das suas carreiras. No caso de três das entrevistadas, os piores anos foram vividos na fase de *Interrogação e Descontentamento*. Para duas entrevistadas, na fase de *Cepticismo e Nostalgia*. Para a restante entrevistada, na fase correspondente ao início da carreira.

2.1 - Factores de Insatisfação e Mal-estar Profissional

Ao longo dos discursos das entrevistadas foram identificados seis principais **factores de insatisfação e mal-estar em relação ao desenvolvimento da carreira docente na educação especial**, a saber:

- Excesso de burocracia;
- mobilidade do professor de educação especial pelos vários ciclos de ensino;
- estatuto da carreira docente, nomeadamente a alteração da idade de reforma alargada para os 65 anos;
- criação do quadro de educação especial;
- desresponsabilização dos colegas do ensino regular;

-profissão muito desgastante e pouco reconhecida.

2.2 - Factores de Gratificação Profissional; Balanço Geral da Carreira e Expectativas e ambições

Sendo o ensino uma área que exige muito dos seus profissionais, é importante identificar também os aspectos ou facetas da profissão que se assumem como mais gratificantes e onde cada professor vai rebuscar o retorno da sua dedicação, o animo e a motivação para continuar. Neste contexto, a intervenção directa com os alunos é sentida por todas as entrevistadas como **o aspecto mais gratificante da sua profissão**.

Numa alusão ao “**balanço**” **geral da carreira** e apesar dos factores de desagrado apontados, este é considerado positivo pela maioria, com excepção da entrevistada para quem a escolha da carreira docente não foi a primeira opção.

Relativamente às **expectativas e ambições em relação ao seu futuro profissional**, três das nossas entrevistadas não se encontram receptivas a grandes mudanças e desafios na sua carreira, nem expressam desejo de investir em novos projectos profissionais. Cada uma vive uma fase diferente do ciclo de vida profissional, nomeadamente: *Interrogação e Descontentamento; Cepticismo e Nostalgia; Desprendimento*.

Das outras três, que dizem sentir-se ainda motivadas e empenhadas em dar continuidade aos projectos nos quais estão envolvidas, as duas que revelam maior grau de motivação encontram-se na fase de *Recuperação do Equilíbrio*. A restante vive a fase de *Cepticismo e Nostalgia*.

3 - CARACTERIZAÇÃO DO VIVIDO PROFISSIONAL

“Temos de fazer-nos à vida ou a vida faz-se a nós.”

Inês (2010)

Numa tentativa de melhor compreender o dia-a-dia profissional do professor de educação especial e o modo como vive a profissão, progredimos na busca de alguns elementos que nos permitiram caracterizar alguns aspectos do seu quotidiano. As representações construídas a este respeito pelas nossas entrevistadas são resultado da sua experiência diária.

Neste contexto, a **articulação com os outros intervenientes no processo educativo (órgão de gestão, pares, técnicos, famílias)** dos alunos com necessidades educativas especiais, é considerada pelos professores de educação

especial, como imprescindível ao sucesso da própria intervenção; é unânime entre as entrevistadas o sentimento de importância em relação à cooperação e ao trabalho em equipa.

As facilidades ou barreiras no estabelecimento deste tipo de elo profissional variam de contexto para contexto e também de pessoa para pessoa. É consensual que determinado perfil de abordagem profissional poderá ser promotor ou inibidor do estabelecimento de atitudes profissionais colaborativas. A importância da cordialidade nas relações é assim tida como pedra basilar para a construção de um bom ambiente.

A articulação com os intervenientes mais próximos, nomeadamente, os colegas titulares de turma e os seus pares do grupo de docência de educação especial é percebida como relativamente fácil para a maioria das entrevistadas. A articulação com os outros técnicos ou serviços que concorrem para o sucesso educativo dos alunos não é sentida da mesma forma, devido à escassez deste tipo de recursos nas escolas ou por dificuldades na comunicação.

O trabalho com as famílias é valorizado e exige dedicação sendo por vezes difícil de concretizar. É referido como um processo delicado, sendo a inexistência de um diálogo consensual, uma barreira à implementação das medidas educativas adequadas.

É aqui revelado um aspecto muito particular da função do professor de educação especial. Trata-se da sua missão de itinerância, que corresponde à sua deslocação a várias escolas, várias salas, várias crianças e conseqüentemente aos múltiplos contactos com diferentes professores, famílias e nalguns casos técnicos. Tal faceta é apontada como exigente e muito desgastante, implicando uma grande dose de versatilidade e adaptabilidade, aspectos nem sempre fáceis de pôr em prática e de gerir pelo professor de educação especial.

Relativamente ao **modo como o vivido profissional interfere no espaço do vivido pessoal**, surgem evidências de que existe um entrançar das duas componentes da mesma realidade que é a vida do professor. Tal facto deve-se sobretudo às particularidades da função docente. O professor leva muitas vezes trabalho para casa; é neste local que frequentemente elabora a sua planificação, programa a sua intervenção com os alunos, regista observações, elabora relatórios, efectua avaliações, constrói alguns materiais. As questões mais delicadas relativas aos alunos e às suas famílias, são transportadas dentro de si, extrapolando o âmbito e o contexto estritamente profissionais.

A forma como cada uma das entrevistadas lida com estas questões diverge, podendo ser condicionada por características da sua personalidade.

Apenas uma das entrevistadas afirmou, que a vida escolar não interfere nas outras áreas da vida, isto porque, a sua vida profissional não se esgota na função docente, permitindo uma descentração da ocupação principal.

Três entrevistadas alegam esforçar-se por fazer uma gestão racional das duas componentes encarando com normalidade esta relação quase misógina.

A entrevistada que entre todas vive uma fase mais recuada do ciclo de vida profissional (*pôr-se em questão*) não consegue efectuar a distanciação necessária entre os dois aspectos, transportando de forma angustiada as situações mais problemáticas relacionadas com os alunos.

A entrevistada que se encontra na fase mais avançada do ciclo profissional esforça-se por fazer o distanciamento necessário e “arrumar” definitivamente as duas componentes em lugares distintos.

4 - REPRESENTAÇÕES DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL FACE À PROFISSÃO: MARCAS DE IDENTIDADE PROFISSIONAL

“A prática é que nos faz!”

Estela (2010)

Constatámos, tal como refere a literatura, que a construção da identidade profissional do professor é um processo contínuo e pessoal, condicionado por uma diversidade de acontecimentos relacionados com a experiência, valores e crenças dos indivíduos. Ao mesmo tempo que emerge da acção, também nela se espelha.

A identidade profissional é uma construção progressiva no espaço e no tempo, que atravessa toda a trajectória do ciclo de vida profissional, desde a fase da escolha da profissão passando pelo tempo de formação inicial, pelos vários contextos e espaços institucionais onde a profissão foi exercida e desenvolvida até à fase de aposentação.

É desta forma construída pelos saberes científicos, pelas experiências, pelas práticas pedagógicas, pelas opções tomadas, pelos princípios de ordem ética e deontológica, através das interacções com o universo profissional e com outros universos nos quais o individuo se movimenta, num sistema de trocas ou interacções.

As representações formuladas pelas nossas entrevistadas, apresentam-se como uma visão subjectiva e social da realidade, resultado da sua vivencia e experiência pessoal e profissional. Através das mesmas procurámos traços que nos permitiram definir que tipo de profissional acham que são, que tipo gostariam de ser,

como sentem que os outros as vêem e de que forma gostariam de ser vistas, no fundo a identidade *para si e para o outro*.

Todas as entrevistadas revelaram uma construção bastante positiva da sua **auto-imagem**, independentemente da fase do ciclo de vida profissional em que se encontram. Olham-se como profissionais capazes e seguras que desempenham as suas funções com qualidade; disponíveis para os assuntos relacionados com a vida da escola; interventivas nos seus contextos profissionais; dinâmicas, motivadas e empenhadas, não se furtando a desafios; profissionais interessadas que buscam conhecimento; afectuosas e optimistas que dão o melhor de si.

Apenas duas entrevistadas expuseram também os seus defeitos e revelaram aspectos que consideraram menos abonatórios em favor da sua profissionalidade, tais como: ser impulsiva, irreflectida, procrastinada e errar nas suas decisões.

As representações em relação à forma como **a profissão é vista e entendida pelos outros (Hetero - imagem)**, são divergentes entre as entrevistadas. No entanto, a maioria considera que a imagem que os outros (comunidade educativa e sociedade em geral) têm dos professores de educação especial é negativa aduzindo para isso, aspectos como:

-A inclusão da educação especial no Departamento de Expressões não contribuiu para a valorização da sua identidade e autonomia;

-a multiplicidade de funções do professor de educação especial não dignifica a sua profissão;

-as expectativas em relação ao trabalho do professor de educação especial são desajustadas, uma vez que se espera que este faça um “milagre” e solucione os problemas da criança e do professor de turma em particular, da própria escola, em geral;

-os colegas de outros departamentos apelidam os professores de educação especial de privilegiados porque “*não têm turma atribuída, ganham bem e não fazem nada*”.

Referiram, por fim, a influência dos *órgãos de comunicação social* na construção das representações negativas da sociedade em relação à classe docente.

Apesar de possuírem conhecimento das representações a seu respeito, as entrevistadas recusam-nas definindo-se profissionalmente de outra forma, no entanto as mesmas, entristecem-nas e dão azo a algum mal-estar.

Relativamente à **imagem profissional que gostariam de transmitir**, apenas a entrevistada que vive a fase do ciclo profissional de *desinvestimento*, não revelou qualquer preocupação acerca do tipo de imagem que gostaria de transmitir.

As restantes entrevistadas referiram-se a uma imagem de seriedade e competência profissional, em muitos pontos coincidente com a que dizem já transmitir actualmente, baseada em características como: Dinamismo/determinação e disponibilidade; constante actualização de conhecimentos; cooperação/trabalho em equipa; responsabilidade no planeamento das actividades; mediação, confiança, segurança e gosto pela profissão.

Uma das entrevistadas, revela que, ela própria, não vê os professores de educação especial como um verdadeiro grupo de docência, devido à heterogeneidade de motivações, umas com maior legitimidade que outras, que os levaram a enveredar por esta área de docência. O facto de ser do conhecimento público que alguns professores ingressaram na educação especial movidos exclusivamente pela vontade de aproximação à residência e de se estabilizarem na carreira, é percebido como uma motivação pouco ética, em nada abonando para uma boa imagem deste grupo profissional. Esta situação parece ser uma das “feridas” da educação especial, que não deve sem dúvida alguma continuar a ser, a única alternativa profissional para se estar mais perto de casa.

Ao tentarmos perceber, junto das professoras de educação especial entrevistadas, se existiriam ou não uma série de **pré requisitos básicos para o bom exercício da função docente**, verificámos que é consensual a ideia de que **existem aspectos específicos** que se impõem como imprescindíveis e devem caracterizar o perfil do professor de educação especial.

Porter (1997) aponta para a experiência e a competência, aliadas aos conhecimentos neste campo, como pré requisitos necessários para a entrada na profissão.

No caso das nossas entrevistadas a posse de formação teórica específica foi apontado como o mais importante, uma vez que foi nomeada por cinco das entrevistadas.

Logo de seguida surgem as competências relacionais como a empatia, a cordialidade, a mediação, a capacidade de adaptação aos vários contextos, a disponibilidade para o outro.

Em terceiro lugar, o enfoque recai sobre as competências pessoais, inerentes à personalidade do próprio sujeito, tais como: possuir bom senso; ser capaz de gerir o stress e a ansiedade; saber lidar com a sua própria frustração; reconhecer as suas potencialidades e limites como pessoa; ser criativo e ter bom carácter.

A singularidade de cada um é também referida como factor de enriquecimento para uma equipa de trabalho.

Como competências profissionais, são referidas a estruturação e sistematização do trabalho diário relacionados com o planeamento e a programação das actividades; o dinamismo e a inovação numa perspectiva de pro-actividade; a firmeza necessária, útil á tomada de decisões.

Curiosamente, aspectos como a vocação e o gosto pela profissão não foram aduzidos pelas entrevistadas.

5 - REPRESENTAÇÕES RELATIVAS AO CONTEXTO DAS POLITICAS EDUCATIVAS

“Há ainda muito caminho a fazer...”

Maria (2010)

No que respeita às **Representações acerca do actual panorama da inclusão**, a maioria das professoras do nosso estudo acredita que as crianças com necessidades educativas especiais devem estar incluídas nas classes regulares mas, reconhecem neste modelo fragilidades substanciais como a falta de pessoal especializado e outros recursos adicionais, o que acaba por comprometer os objectivos educativos individuais dos alunos com necessidades educativas especiais.

Consideram haver ainda, um longo caminho a percorrer, que envolve uma mudança ao nível das atitudes individuais, das organizações e da sociedade em geral.

A figura do professor de educação especial assume-se neste contexto como indispensável, uma vez que, é em parte devido ao seu esforço e empenhamento que algumas das lacunas são minimizadas. A eficácia da sua intervenção está no entanto limitada, devido ao elevado número de alunos, o que implica repartir o tempo por várias salas de aula, colaborar com vários professores e principalmente ter menos tempo disponível para cada aluno.

Além da necessidade de mais recursos humanos, apontam como barreiras ao sucesso da inclusão:

- Número insuficiente de professores especializados que tem como resultado a colocação de professores inexperientes;

- baixas expectativas em relação ao desempenho dos alunos e ao resultado das estratégias aplicadas;

- dificuldade na criação de espaços de encontro entre os intervenientes, para discussão e planeamento das estratégias a implementar.

Questionam ainda, em que medida as unidades de referência se impõem nas escolas, como estruturas de segregação ou de inclusão? Referem como pertinente a acção no terreno de equipas de monitorização, para averiguarem da sua eficácia.

Apenas uma das entrevistadas não se posicionou a favor da inclusão dos jovens e crianças com deficiência no sistema de ensino regular, curiosamente, a que possui mais tempo de serviço na profissão, e experiência profissional por um longo período de tempo numa instituição de ensino especial. Fundamentou a sua posição com base na falta de recursos adequados tendo em vista uma resposta eficaz de qualidade.

Sabemos que as **orientações legislativas** não são condição suficiente para que, na prática, os ideais inclusivos sejam cumpridos. Qualquer mudança normativa implica de uma forma geral, alguma resistência e ansiedade. Apesar de poderem ser impostas por lei, o modo como o professor lida com as necessidades dos seus alunos pode ser uma variável muito mais influente para o seu êxito.

Quisemos saber como convivem as nossas entrevistadas com as mudanças mais recentes que enformam a educação especial no nosso País.

Neste âmbito, as entrevistadas alegam que, as reformas educativas levadas a cabo nos últimos anos, não tiveram em conta o papel dos professores de educação especial e as suas práticas. Consideram que existem experiências e projectos muito positivos, que não são valorizados quando da implementação de novas medidas legislativas. Desta forma, são apagados ciclos contínuos de boas práticas sem se averiguar a sua eficácia. Implementam-se modelos “importados” que em pouco têm a ver com a realidade no terreno provocando o desencantamento de muitos professores.

Quando se trata de educação, importa que os processos de mudança sejam geridos com os professores, pois a mudança sentida como imposta e exterior “*estará condenada e provocará forte reacção se não levar em consideração a sua carreira e a sua cultura, enquanto sujeitos e agentes de mudança*” Sikes (1993 in Morgado 2003:117).

Convidadas a expressar o seu posicionamento relativamente ao enquadramento legislativo que enforma a educação especial actualmente, emergiram entre as entrevistadas representações de natureza diversa. É perceptível que depois de uma atitude de resistência inicial, os professores tentam agora reajustar-se ao desempenho de um novo papel de acordo com as novas directrizes.

No caso específico do **Decreto-Lei 3/2008**, são tecidas críticas negativas a uma excessiva preocupação economicista que o Diploma trará dissimulada. Ao redefinir o público-alvo da educação especial, limita o leque da população atendida e “deixa de fora” casos considerados graves. Quando restringe o âmbito da intervenção, reduz automaticamente o número de professores, o dispêndio de gastos com os seus vencimentos e com outros recursos necessários.

Apesar destes factos, a maioria das entrevistadas, ultrapassadas as reservas iniciais conseguem identificar alguns aspectos positivos tais como:

-A Explicitação clara da “responsabilidade” atribuída aos professores de turma, concedendo-lhe o papel de coordenadores de todo o processo educativo do aluno;

-a introdução de medidas relativas à transição para a vida activa;

-a criação das unidades de apoio e centros de referência nas escolas que representam a possibilidade da própria escola poder dispor de mais recursos especializados;

-o Reforço dos ideais de inclusão educativa.

No que diz respeito às representações construídas em torno da **Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF)**, a sua utilização na descrição da funcionalidade dos alunos com necessidades educativas especiais tem sido foco de alguma discórdia entre os docentes. A sua aplicabilidade não tem sido fácil, é pouco clara e não gera consenso. As entrevistadas consideraram-na subjectiva e acusam-na de falta de rigor.

Para além disso, são manifestas as dificuldades na constituição das equipas transdisciplinares para avaliação do aluno, por falta de técnicos e/ou disponibilidade de tempo.

O seu preenchimento e aplicabilidade são difíceis tornando-se um instrumento que, na prática, os professores estão com muita dificuldade em utilizar, devido em parte, ao pouco conhecimento e domínio dos procedimentos para a sua correcta utilização. Apresenta-se ainda pouco acessível, de leitura e interpretação difíceis, implicando um processo moroso e pouco útil devido aos inúmeros procedimentos burocráticos.

É, neste contexto, considerada pelas entrevistadas como desadequada a sua aplicabilidade a fins educativos, uma vez que foi criada para ser utilizada na área da saúde.

Ao mesmo tempo que limita a elegibilidade dos alunos para o acesso às medidas do regime educativo especial contribuiu para a desvalorização das práticas de avaliação anteriores.

No entanto, são também apontados, ainda que em menor número, alguns aspectos positivos relativamente à sua utilização tais como a possibilidade de conhecer e compreender o aluno nos vários domínios e áreas da vida; o apelo a uma linguagem imparcial; maior rigor na elaboração e organização dos processos dos alunos e maior envolvimento dos serviços de saúde no processo educativo dos mesmos.

Interessa esclarecer que a Classificação Internacional de Funcionalidade e Saúde (OMS, CIF, 2004), não define necessidades educativas especiais, antes adopta uma estrutura conceptual de funcionalidade, que permite classificar os níveis de funcionamento e incapacidade, identificando os factores contextuais que poderão constituir uma barreira ou serem facilitadores do processo educativo. A utilização da CIF, modelo *biopsicossocial*, como paradigma na avaliação das NEE, implica uma prática de cooperação transdisciplinar, bem como a organização da participação de diversos intervenientes, requerendo a interacção sistemática entre a escola e outros serviços da comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao darmos por terminado este nosso estudo deparámo-nos com algumas fragilidades. Umas inerentes às características do mesmo (estudo baseado em narrativas biográficas) em especial, no que diz respeito à fiabilidade dos dados fornecidos e à especificidade dos contextos em que os sujeitos se movem; outras decorrentes da inexperiência do aprendiz de investigador.

Relativamente às últimas, julgamos ser pertinente em trabalhos futuros que se venham a debruçar sobre a temática dos ciclos de vida profissional, recrutar classes amostrais com maior número de elementos e seleccioná-las por diferentes estádios da sua carreira docente, de modo a poder caracterizar-se com maior rigor as várias fases da carreira dos Professores de Educação Especial, uma vez que, no nosso caso, o reduzido número da amostra e o facto das entrevistadas não terem ainda percorrido toda a trajectória do seu ciclo de vida profissional até à aposentação tornou, particularmente, difícil essa tarefa.

Apesar destas reflexões consideramos que a metodologia utilizada, numa aproximação à abordagem biográfica nos permitiu, para além da identificação e caracterização das fases dos ciclos de vida profissionais, aceder a um maior conhecimento acerca de quem são e como são os professores de educação especial e à forma como se sentem na sua profissão. Especialmente para estes, o presente estudo poderá adquirir um especial interesse, uma vez que, se poderão certamente rever em algumas palavras e situações, descritas pelos profissionais que nele participaram.

BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, I. e TAVARES, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.

ALONSO, L. e ROLDÃO, M. (2005). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Edições Almedina

ALVES-PINTO, Conceição (2001). Socialização e identidades docentes. In M. Teixeira (Org.). *Ser Professor no Limiar do Século XXI*. Porto: Edições ISET, pp. 19-80.

BAIRRÃO, J.(1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação - Ministério da Educação.

BALL, S. J. & GOODSON, I. F. (1985). *Teachers' Lives and Carrers*. Londres: The Falmer Press.

BARDIN, L.(1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge. Massachusetts: Harvard University Press.

CARROLO, C (1997). Formação e Identidade Profissional dos Professores. In ESTRELA (Org.). (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora, pp. 21-49.

CAVACO, H. (1989). *Ser Professor: Fases de Vida e Percursos. Um contributo para o Estudo da condição do Professor do Ensino Secundário*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Ciências.

CORREIA, L. M. (1991). *Dificuldades de Aprendizagem: Contributos para a clarificação e unificação de conceitos*. Porto: APPORT.

CORREIA, L. M. (2008) *A Escola Contemporânea e a Inclusão de Alunos com NEE: Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora

COSTA, A. M. B. (1995). A Escola Inclusiva: Do conceito à Prática. *Inovação* nº9. Instituto de Inovação Educacional, pp. 151-163.

- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora
- DIGNEFFE, F. (1997) Do Individual ao Social: A Abordagem Biográfica. In Albarello, F. Digneffe. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E ENQUADRAMENTO DA ACÇÃO. (1994) *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais Acesso e Qualidade*. Salamanca: Ministério da Educação e Ciência de Espanha.
- DGIDC. (2008). *Educação Especial: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- DUBAR, C. (1997). *A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora
- ESTRELA, T. (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- FORMOSINHO, J. (1998). *O Desenvolvimento profissional das Educadoras de Infância - Estudo de um caso*. Braga: Universidade do Minho.
- FONTANA, A., & FREY, J.H. (1994). Interviewing: The art of science. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 361-376.
- GONÇALVES, J. (1990). *A Carreira dos Professores do Ensino Primário. Contributo para a sua caracterização*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- GONÇALVES, J. (1992). A Carreira dos professores do Ensino Primário. In A. Nóvoa (Org.). (2007). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- GOODSON, I. & Sikes, P. (2001). *Life History Research in Educational Setting*. United States of America: Open University Press.
- GUSKEY, T. R. & Huberman, M. (1995). *Professional Development In Education. New Paradigms & Practices*. New York: Teachers College Press.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Amadora: McGraw-Hil

HAVIGHURST, R. J. (1972), *Developmental Tasks and Edition*. New York: David Mckay.

HERDEIRO, R. & SILVA, A. (2009). Carreira e desenvolvimento profissional: narrativas de professores do 1º CEB. In Silva, B. Almeida, A., Barca & M. Peralbo, *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 2009, pp. 489-506.

HUBERMAN, M. (1975). *Cycle de Vie et Formation*. Vevey : Delta

HUBERMAN, M. (1989). *La Vie des Enseignants. Évolution et Bilan d'une Profession*. Paris : Delachaux & Niestlé

HUGHES, Everett C. (1996). *Le regard Sociologique*. Essais choisis. Editions de L'école dès Hautes Études en Sciences Sociales.

JODELET, D. (Org.). (1989). *Les Représentations Sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.

LESSARD, C. (1986), La Profission Enseignante : Multiplicité des Identités Professionnelles et Culture Comune, Repères, *Essais en Education*, nº 8

LESSARD, H. M. ; Goyette G. ; Boutin G. (1994). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa : Instituto Piaget.

LOPES, A. (2002). Construção de identidades docentes e selves profissionais : Um estudo sobre a mudança pessoal nos professores. *Revista de Educação*. Vol. XL, 2, pp. 35-52.

MARCHAND, H. (2001). *Temas de Desenvolvimento Psicológico do Adulto e do Idoso*. Coimbra: Quarteto.

MOITA, M.C. (2000). Percursos de Formação e de Trans-formação. In Nóvoa, A. (Org.), *Vidas de Professores*. Porto : Porto Editora, pp.111-140.

MONTERO, L. (2005). *A Construção do Conhecimento Profissional Docente*. Lisboa : Instituto Piaget.

MARCELO, C. (1997). *El Pensamiento del Professor*. Barcelona : Ed. CEAC.

MARCHESI, Alvaro (2001). A Prática das Escolas Inclusivas. In D. Rodrigues (Org.). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora, pp.93-108.

MORGADO, C. J. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto : Porto Editora

NÓVOA, A. (1992). *Formação de Professores e Profissão Docente*. In A. Nóvoa. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações D. Quixote, pp. 15-34.

NÓVOA, A. (Org.). (1999). *Profissão Professor*. Porto : Porto Editora

NOVOA, A. (Org.). (2000). *Vidas de Professores*. Porto : Porto Editora

OMS (2001). *Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Genebra: Organização Mundial de Saúde.

POIRIER, J.; VALLADON, S.C.; RAYBAUT, P., (1999). *Histórias de Vida: Teoria e Prática*. Celta Editora.

PORTER, G. (1994). *Organização das Escolas: Conseguir o Acesso e a Qualidade Através da Inclusão*. In Caminhos para as Escolas Inclusivas, pp.34-48. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

PUBLIC LAW 94-142 (1975). *Education for All Handicapped Children*

QUIVY, R. & CAMPENHOUT, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações Lda.

SANCHES, Isabel Rodrigues (1995). *Professores de Educação Especial - da formação às práticas educativas*. Porto: Porto Editora.

SARMENTO, T. (2002). *Histórias de Vida de Educadoras de Infância*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

SIKES, P. MEASOR, L. e WOODS, P. (1985). *Teacher Careers. Crises and continuities*. Londres: The Falmer Press.

TUCKMAN, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VASCONCELOS, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande*. Porto: Porto Editora

VONK, J. & SCHRAS, G. (1987). From beginning to experienced teacher: a study of the professional development of teachers during their first years of service. *European Journal of Teacher Education*, 10 (1), pp. 95-110.

WARNOCK, M. (1978). *Special Education Needs*. London: HMSO.

LEGISLAÇÃO CITADA

Decreto-lei nº20/2006 de 31 de Janeiro

Decreto-Lei nº 27/2006 de 10 de Fevereiro

Decreto-Lei nº. 3/2008 de 7 de Janeiro

ANEXOS

ANEXO 1

Transcrição das Entrevistas

PROTOCOLO DE ENTREVISTA: nº1

Codificação do entrevistado: **Maria - M**

Codificação do Entrevistador: **Isabel - I**

Data: 17 de Maio de 2010

Local: “Cafézinho” perto da residência da entrevistada

Início: 16 Horas

Duração: 42 minutos

I: Bom dia Maria, obrigada por teres acedido a participar neste trabalho. Como já conversamos anteriormente, este meu trabalho tem como principal objectivo conhecer as trajectórias profissionais dos professores de educação especial, o modo como chegaram à profissão, os caminhos que percorreram, os sentimentos que os foram acompanhando, as suas representações em relação à profissão. Considero que pela experiência profissional que já tens és um óptimo sujeito de investigação e me podes fornecer excelentes informações. Queria pedir-te então que me descreveres o teu percurso profissional e sempre que possível situasses esses acontecimentos numa linha de tempo. Podemos começar pela tua apresentação e depois podes começar a contar-me a tua história. Tens a palavra...

M: *(risos) Pois bem, obrigada por me convidares. Não sei é que se o que tenho para contar te interessa. (risos). Tenho 48 anos, o meu estado civil é de solteira e boa rapariga, tenho uma filha. A minha formação inicial foi o magistério em “P” e posteriormente fiz o complemento na área de Educação física. Fiz o magistério em 1985. Depois, por volta de 1995 fiz o complemento na área de Educação física, e já em 2004/2005 terminei a minha especialização em ensino especial. O complemento de formação resolvi fazer inclusivamente, numa altura em que nem sequer se falava na regulamentação do “55”, que tem a ver com as carreiras e isso. Achei que a área de Educação Física era uma área da qual eu gostava, e por isso investi nela. Na altura quando já estava a fazer, o Ensino Especial, com as alterações que foram havendo pensei em enveredar pela Educação Física, mas depois de ter acabado o curso dei continuidade àquilo, a nível da Educação Especial. Achei que faria sentido fazer a pós-graduação em Ensino Especial.*

Foi por mero acaso. Todos os anos tinha que concorrer e houve um ano em que apareceram nos concursos, vagas para CERCI e Educação Especial. Como os lugares eram próximos do local onde eu vivia, resolvi concorrer. Fiquei então colocada na equipa de Educação Especial de “V”, para começar. Penso que foi neste ano que algumas das equipas começaram. Foi um ano interessante, uma experiência nova. Recebi bastante apoio das colegas que trabalhavam no ensino especial há já algum tempo, e gostei muito. Penso que estive dois anos no ensino especial nessa equipa. Posteriormente, criou-se a equipa de “A”, da qual acabei por fazer parte. Passei lá alguns anos, e cheguei inclusivamente a ser coordenadora da equipa. Mais tarde, na altura em que houve a alteração da legislação na educação especial e tínhamos de concorrer através das escolas, pois estávamos ligadas a escolas em vez de equipas, concorri para “L”, onde trabalhei também no ensino especial.

Entre para a educação especial em 1989, porque estive quatro ou cinco anos no ensino regular. Depois da experiência na cidade de “L”, retornei a “R”. Era aqui que trabalhava quando se deu a alteração nos agrupamentos. Entretanto fiz o complemento de formação quando estava já na educação especial.

Depois do complemento em educação física ainda pensei: “vou experimentar outra coisa”, mas por várias circunstâncias como por exemplo a proximidade, os colegas, os miúdos que eram um desafio, acabei por ir ficando na educação especial, até que decidi definitivamente que era na educação especial que queria continuar. Cheguei à educação especial de certa forma por mero acaso, pela força das circunstâncias. Fiz a especialização em domínios cognitivos e motores, que iniciei no ano de 2003 e terminei em 2004/05.

I: Voltando um pouco atrás quando entras-te para o ensino quais foram as tuas motivações? Recordas-te como foram os primeiros tempos na profissão?

M: *Não foi a minha primeira escolha. O interessante é que eu não tinha grande aptidão para o ensino, mas tinha boas perspectivas de carreira. No entanto, durante a formação e quando comecei a trabalhar, gostei. Achei que era uma área na qual eu me ia dar bem. A formação inicial foi boa. Quando comecei a trabalhar, existem sempre aquelas dificuldades inerentes, mas acho que estava preparada, e por isso não senti grandes problemas. Em relação à formação de ensino especial, não sei se poderei dizer o mesmo. Apesar da experiência anterior, na especialização procuramos sempre mais do que aquilo que nos é*

dado. Quando terminei, vim com essa sensação de “falta de qualquer coisa”, que nem consigo bem explicar. Sinto que não adicionei muito mais ao que já havia aprendido durante a minha experiência, houve até uma certa desilusão, visto que estava à espera de mais. A especialização fiz na ESE de “X”, e o complemento na escola particular “A. G”.

I: Quando realmente ficaste efectiva numa escola sentiste alguma mudança? Esse facto teve algumas repercussões em ti? Sentiste-te mais confiante, segura, com mais vontade de intervir e afirmar a tua posição, ou pelo contrário?

M: *Não, não senti mudança nenhuma. Não senti por causa do seguinte: apesar de eu estar efectiva numa escola, como pertencia ao ensino especial, tinha que voltar a concorrer todos os anos, ou pedir destacamento. Assim, nunca havia a garantia de eu permanecer em determinada zona, mas isso nunca me incomodou. De qualquer forma, nas equipas onde estive inserida, tive sempre a possibilidade de manifestar as minhas ideias e de implementar algumas coisas que eu achava que eram importantes.*

Mais Tarde, houveram muitas mudanças na legislação, e a forma como os professores estavam enquadrados (em equipas, ou mais tarde através do 105, em que estavam ligados às escolas, mudanças em agrupamentos, etc); aí sim, existiram alterações nas possibilidades de intervenção, de articulação com serviços... Nesse tipo de desenvolvimento do trabalho é que eu acho que houve alterações.

Penso que no tempo das equipas o funcionamento da Educação Especial era bem melhor. Nessa altura sim! Penso que ainda que com algumas lacunas, as equipas de educação especial tinham um funcionamento que era uma resposta mais adequada do que o que veio a seguir. Talvez porque as equipas já se encontravam no terreno há algum tempo, ou porque articulavam com as câmaras e com os centros de saúde, o tipo de apoio que era dado aos alunos e aos professores era mais “concreto”, consistente, resultava melhor. A partir desse momento do “105” da alteração da legislação houve uma maior responsabilização dos professores titulares de turma. A responsabilidade pelos alunos passou a ser dividida entre o professor de educação especial e o professor titular, e acho que nesse sentido foi positiva a mudança. Antes, se aquele menino tinha dificuldades, se era um aluno com necessidades educativas especiais, então é da responsabilidade do professor de ensino especial.

I: Então e agora? Já que estamos a falar em termos de enquadramento legislativo, o que pensas acerca do 3/2008? E do actual funcionamento da educação especial?

M: *Com o 3/2008... Eu continuo a achar que... pronto, em alguns aspectos talvez as coisas estivessem melhorado, mas penso que ainda há muito, muito a fazer no sentido da integração e da inclusão, porque existe um grande distanciamento entre aquilo que é... as ideias que... que o próprio ministério apresenta, e aquilo que depois na prática se concretiza. Para que as coisas realmente aconteçam é preciso meios, e nós não dispomos desses meios. Existem “n” coisas que são propostas e depois não se chegam a concretizar. Os serviços que seriam necessários não chegam a acontecer nem a existir, e é muito difícil...*

Acho que enquanto não houver articulação séria entre os vários serviços e as escolas é muito difícil. Nós queremos ter respostas de alguns serviços como o da saúde, e muitas vezes não temos. Aí, é logo uma perda! Acho perfeito os ideais de inclusão, mas eu penso que actualmente existe uma maior dificuldade de articulação com os serviços, e mesmo das nossas ideias serem implementadas, eu acho que começou a haver alguma dificuldade, mesmo no apoio às crianças. É muito difícil dar-lhes o que realmente precisam. Acho que a verdadeira inclusão não existe. Por outro lado, eu penso que não temos uma escola inclusiva. Há ainda muito caminho a fazer para se conseguir alcançar a verdadeira escola inclusiva. O que existe é uma tentativa, mas não é de maneira nenhuma a verdadeira escola inclusiva. Penso que não.

Há ainda a questão da CIF; eu penso que o objectivo da CIF talvez fosse o de... que... aaaa... houvesse um critério para que os alunos fossem enquadrados de forma rigorosa. No entanto, quem faz a CIF são os médicos (nalguns casos), e os professores, e como a forma de avaliação que se faz antes de se preencher a CIF não é a mesma que para todos os técnicos que a vão preencher, eu penso que logo à partida a CIF não é rigorosa. Se um professor faz uma avaliação, e outro professor faz outro tipo de avaliação, ao preencher a CIF, os parâmetros são diferentes e conseqüentemente vão existir respostas diferentes. Assim acho que a partir daí, a utilização da CIF perdeu o valor que devia ter.

Todos sabemos que isso é muito difícil de concretizar, conseguir sentar à mesma mesa todos os intervenientes ... a dificuldade começa logo por aí. Ninguém tem tempo para nada e sem tempo vai-se a vontade. O “3/2008” veio porque, cada vez mais as políticas de educação se preocupam com números, economia... pronto. É necessário, sim, mas não podem sobrevalorizar esses aspectos, e com... sucesso, mas com sucesso só em termos estatísticos, porque na realidade não é isso que se vê. Portanto... O que

eu vejo é que há uma preocupação excessiva nesses aspectos, o que não é bom nem para professores nem para alunos. Às vezes quando estou mais saturada ou aborrecida penso que estou farta disto, estou farta de ser professora, não me valorizam... e realmente existem momentos em que a pessoa...

I: E é uma fase que tu vives actualmente?

M: *Actualmente acho que não, já passei... Tenho 25 anos de serviço... Actualmente... penso que não. Mas houve uma fase em que realmente achei que se calhar o melhor era mesmo deixar esta profissão... Para aí há uns 5, 6 anos atrás. Mas enfim, as dificuldades acabam por estar em tantas outras profissões, que pronto, é mais uma em que há dificuldades. Daí a continuidade, e não ter partido ainda para outra situação. Agora estou a ficar! Depois, alteraram-nos a carreira, congelaram-nos os salários. Em relação ao dia-a-dia...pronto... cá se vai andando. Depois temos a família não é? Isso também pesa nas nossas decisões e vice-versa. Se pudesse voltar ao princípio provavelmente tinha escolhido outra profissão, penso que sim. Penso que isto é muito desgastante, e realmente não é valorizado nem por colegas...colegas, quer dizer, estruturas superiores, ministério da educação, muitas vezes pelos pais, alunos...portanto, penso que sim, que se tivesse oportunidade mudava. Actualmente, já não estou para grandes coisas.*

I: Consegues dizer-me quais foram os momentos mais significativos da tua vida profissional?

M: *Mais significativos...Eu penso que o início da carreira é sempre significativo porque é sempre uma partida para uma caminhada, e pronto, foi uma experiência com crianças, com a responsabilidade que eu não tinha e que comecei a ter naquela altura... Foi importante e muito positivo. Posteriormente, outra fase talvez tenha sido a fase da implementação das equipas de educação especial, eu penso que foi muito importante naquela altura aquela experiência que eu tive, positiva, foi algo que ... uma altura em que realmente a educação especial foi incrementada e vista com outro olhos. Foi valorizada, e houve uma grande sensibilização de toda a gente para aqueles problemas, foi uma fase em que o país... a educação especial começou a ser vista de outra maneira, os alunos com deficiência passaram a ser vistos de outra forma, os direitos que tinham, os apoios que poderiam ter... penso que foi nessa fase de 1988/89.*

I: Já falaste nos momentos mais significativos, digamos em termos de positividade na tua carreira. E os momento mais difíceis? Consegues identificar? Queres falar deles?

M: *Difíceis, difíceis...Posso falar neste ano lectivo...que...é difícil...foi difícil porque as crianças que eu apoiei, especialmente uma delas, apercebi-me de que todo o esforço que eu tinha...foi frustrante, porque era uma criança multideficiente, e realmente a escola não tem as respostas adequadas para aquele tipo de situação. Nesse aspecto foi frustrante porque no dia-a-dia não se verificavam as respostas de que eu estava à espera e nesse sentido foi um ano em termos de trabalho um bocadinho difícil.*

I: Agora se te pudesses definir como pessoa e não só como profissional...és alguém que se alimenta muito da nostalgia, do passado...preferes mudança, inovação...como é que te vês? Já falaste muitas vezes da equipa de educação especial, portanto pressinto uma certa nostalgia em relação àquilo que foi a educação especial para ti ...

M: *Há, há uma certa nostalgia porque penso que essa foi uma fase importante em termos de valorização e até mesmo em termos de, pronto... eu penso que em termos gerais, em termos do trabalho desenvolvido, foi uma fase importante. Foram tempos de dinamismo. De desbravar caminho, sim. Penso é que se calhar, estou aberta e gosto de mudanças e não sei quê, só que fazendo o balanço não sei se conseguiram superar os aspectos positivos que aquela fase teve, e percebo que se tem que fazer mudanças. Não sei é que se as mudanças conseguem chegar onde se pretende. Quanto a mim... .. penso que tenho conseguido desempenhar as minhas funções com qualidade, e pronto. Os ideais não cumpri, porque há muita coisa que eu penso que não se conseguiu atingir, mas pronto, em termos do que é possível...É assim, eu tenho sempre boas expectativas em relação ao futuro. Se calhar, nesta fase, estou um bocadinho desiludida, e com pouca energia para realizar novos projectos, mas não quer dizer que se houver alguma alteração ou mudança eu não ganhe essa força novamente para realizar novos projectos. Estes últimos anos têm sido uns anos complicados e que nos deixam essas marcas, que nos levam ao tal desgaste.*

I: Se me quisesse descrever um bocadinho o teu dia-a-dia, com os colegas, com outros técnicos, o trabalho com as famílias, o que é que te custa mais? O que é mais fácil? O que gostas mais no meio disso tudo? ...

M: *É assim... esse tipo de serviços que são importantes, a articulação é difícil. No que diz respeito aos colegas, não tenho... pontualmente existe uma questão ou outra com o trabalho de articulação com colegas, mas na maior parte dos casos as coisas resolveram-se bem e acho que não tenho problemas de relacionamento com colegas. Mesmo com os pais o que se nota é que os pais negligenciam um bocadinho as situações, mas pronto, também é uma questão pontual. O que gosto mais é o trabalho com as crianças, sem dúvida. Quando há a possibilidade de ser o próprio professor titular a estar com a criança, penso que é mais vantajoso. Também vejo que por vezes devido às dimensões da turma, é difícil o professor dar uma resposta adequada a determinado tipo de alunos. Nesse caso é necessária a articulação com o professor de educação especial é fundamental para lidar com esse tipo de aluno. Ainda temos alguma importância (risos). Fazemos muita falta!*

Eu acho que é fundamental, alguma formação específica na área do ensino especial. Tem que ser uma pessoa com flexibilidade a nível de relacionamento, porque é um trabalho que exige que a pessoa crie empatia com os outros, com as crianças, acho fundamental. De outra forma seria difícil a interacção com os outros. Evidente que nem toda a gente tem essa faceta, mas acho que deve trabalhá-la e tentar que esta se manifeste, visto que facilita o trabalho.

I: Neste momento, que imagem é que tens de ti própria? Sinceramente... Achas que és uma pessoa capaz, uma pessoa mais insegura... o que é que sentes quando te olhas ao espelho?

M: *Eu penso que a experiência que tenho traz-me alguma segurança. Por outro lado há sempre momentos em que existe alguma insegurança. Este ano, a situação, não em termos globais, mas aquele caso, foi um caso com que me deparei e no qual senti alguma insegurança... Em termos gerais vejo-me como uma pessoa segura. Penso que sim. Não quero estar a fazer... mas sim, em termos profissionais sinto-me capaz e com alguma segurança.*

I: E como achas que os outros te vêem? O que é que podem pensar?

M: *A nossa situação no ensino especial é sempre muito complicada, porque os nossos colegas muitas vezes... eu senti isto ao longo do ano...os colegas acham que somos privilegiados muitas vezes, e não valorizam o nosso trabalho. Vêem-nos como alguém que tem privilégios em estar com aquele número de alunos, e não ter turma...Nesse aspecto penso que às vezes somos um bocadinho mal vistos, subvalorizados...Somos vistos como aquele professor que anda ali, mas efectivamente não faz nada. Nesse aspecto penso que é isso que muitas vezes alguns colegas que se calhar não sabem observar bem as coisas, também nos vêem assim. Isso tem a ver com a formação e a maneira de ser de cada um. Também há pessoas que sabem perfeitamente o trabalho que desenvolvemos, pronto. Não podemos estar a negar que a maioria dos colegas acha que fazemos pouco, que temos poucos alunos, que somos desafogados em termos de horário, trabalho a desenvolver... São poucos aqueles que nos vêem realmente com os olhos de um parceiro que está ali para ajudar, para apoiar... Se calhar também somos nós que temos de desenvolver isso. Mas penso que... a maior parte das vezes acontece. Acho que a nossa profissão é mal entendida pelos outros!*

I: Então e qual era a imagem que gostavas de transmitir? O que gostarias que os outros pensassem?

M: *Acho que devíamos de ser encarados como alguém que está com eles, a trabalhar ao lado deles, com o objectivo de melhorar e desenvolver um trabalho com o aluno que proporcione melhor aprendizagem e desenvolvimento em termos globais. É nesse sentido que acho que nós trabalhamos e devemos trabalhar, e ser encarados. Eu penso que em termos gerais a imagem que predomina em nós como classe achas que é algo negativa. Também passa por nós mudar isso. Acho que devemos de ser mais profissionais, mais parceiros, ajudar os colegas, planificar tudo, tentar articular com o colega...é nesse tipo de coisas que temos a oportunidade de mostrar o nosso trabalho. Só assim conseguimos ser vistos de outra maneira.*

I: Bom, muito obrigada, pela tua colaboração. Tocaste todos os assuntos que preciso para este trabalho, deste-me óptimas informações. Obrigada. Se não te importasses iríamos só recapitular em termos temporais, as datas.

M: *Ora essa. Já terminámos? Foi muito boa a conversa! (risos).*

Vamos lá então. Tenho 25 anos de serviço, terminei o curso em 1985, passados 10 anos tirei o complemento de formação, mas já estava no ensino especial. Estive lá durante quatro, cinco anos. Depois, em 2003 tirei a especialização. Foram tempos de dinamismo, de desbravar caminho, sim. Agora, estou numa fase, já com 25 anos de serviço, de desencanto, e algum comodismo. Já tenho a certeza do que quero, aos 40 e tal anos, já não vou fazer outras coisas. É continuar neste caminho, da melhor forma possível, se me aparecer um desafio, melhor ainda, estou aberta, mas também não estou já para grandes canseiras.

I: Mais uma vez muito obrigada! Queres acrescentar alguma coisa?

M: *Não. Nada...*

PROTOCOLO DE ENTREVISTA nº 2

Codificação do entrevistado: **Luzia - L**

Codificação do Entrevistador: **Isabel - I**

Data: 23 de Maio de 2010;

Local: Jardim da Biblioteca Municipal

Início: 17:20

Duração: 29 minutos

L: *Chamo-me Luzia, sou casada, tenho 52 anos e uma catrefada de filhos. Iniciei a minha carreira em 1976 como professora de trabalhos oficiais, tinha o curso relacionado com trabalhos manuais da "A.A". Comecei nesse ano também a fazer o curso de magistério primário. Deixei a área de E.V.T. e trabalhos oficiais porque não me sentia realizada, não gostei pronto, e quando acabei o curso dediquei-me só ao primeiro ciclo, em 1980. Mas apesar disso, pessoalmente, sempre me senti atraída pelo ensino e também, na altura, era uma boa profissão com algum reconhecimento.*

Em 1980 terminei o magistério, depois fui coordenar um A.T.L. numa instituição como professora do primeiro ciclo, onde estive dois anos. Durante esses dois anos, uma filha de uma amiga minha com deficiência queria muito aprender a ler, e esta foi a minha motivação para enveredar pelo ensino especial.

Tinha apenas dois anos de serviço, nem sequer eram numa escola, tinham sido como coordenadora de um A.T.L., e... e a menina começou... disse-lhe a ela, que íamos experimentar, e a menina começou a ir a minha casa, duas horas por dia para aprender a ler. Ao deparar-me com a menina com uma deficiência cognitiva, que na altura não sabia o que era... Aprendeu de facto a ler, porque era uma deficiência ligeira, mas tinha também uma questão relacional. Assim, decidi não só trabalhar a leitura, mas trabalhar tudo o resto. Lembro-me que lhe dava uma bola, ela levava com a bola na cara e não reagia. Depois comecei a fazer um trabalho diferente com a menina, para além da parte académica, também da parte social (os relacionamentos, cumplicidade, autonomia...). Notou-se uma grande evolução na menina, ela fez o 4º ano. Posteriormente tirou um curso de formação profissional e é hoje fotógrafa. É adulta, casou mas não tem filhos, e é fotógrafa. Isto foi o início da minha carreira no ensino especial. A partir daí, pensei " eu até gosto disto, isto é interessante ", e fui para a CERC. Estive nove anos na CERC, e ao fim desses nove anos decidi fazer a especialização. Fiz a especialização, e quando terminei a especialização e estive uns dois anos ainda na equipa de educação especial de "A". e depois vim para esta escola, onde já estou há 12/13 anos, ou seja, 34 anos de carreira.

Terminei a especialização em 1997. Para aí de 1996/98 estive na equipa de educação especial de "A", a ignorância/intolerância, detestei, achei que aquilo não servia para nada. Tinha um monte de escolas com uma distância em termos geográficos em que ia lá uma vez por semana ou duas. Em educação especial, em termos de trabalho, isto não é nada, porque é necessário um trabalho sistemático e não era isso que acontecia. Num relatório da altura considerei que era muito trabalho em quantidade, mas com pouca qualidade. De facto, tive de sair de lá. Acabei por vir para aqui depois. Pronto, e a minha carreira do ensino especial foi esta, por isso é que estou agora aqui.

Eu quando ingressei na carreira, tinha só o curso da "A.A.", fui para uma escola secundária leccionar trabalhos oficiais, e tinha 18 anos, haviam alguns alunos mais velhos do que eu. Fui obrigada a ter uma atitude muito rígida em relação aos alunos, como é óbvio. Apanhei nessa escola um colega que foi meu professor de liceu, e que me deu um conselho que ainda hoje eu sigo. Ele dizia "primeiro mês, cara de pau, segundo mês um sorriso, ao terceiro mês tem os alunos nas mãos". Depois de ter estudado muita pedagogia, de ter lido muita coisa, e de ter feito muita investigação sobre o assunto, acho que este conselho que ele me deu há 30 e tal anos se mantém até hoje. Facto é que eu tinha alunos mais velhos do que eu, porque eu tinha 18 anos, e era na escola secundária de B, e existia uma turma que tinha garotos filhos de emigrantes que tinham regressado a Portugal para retomar os estudos. Tinha lá alunos do 9º ano que eram mais velhos do que eu, e realmente, ao fim dos três meses, eu tinha os alunos na mão.

Depois, quando fiz o magistério, fui para uma associação em "A", coordenar o A.T.L., não senti assim grandes dificuldades. Quando saí do A.T.L., estive um ano no público. Entretanto tive aquela menina filha da minha amiga durante 2 anos, que foi a principal motivação para ir para a CERC. Estive nove anos na CERC, e depois fiz a especialização para vir para a Equipa de "A". Depois vim para aqui.

I: Com tanta experiência, a formação especializada foi uma mais-valia?

L: *Alguma, sim. Sem dúvida. Ajudou-me a sistematizar uma série de conceitos, porque é assim... 12 anos de experiência na CERCI dá-nos uma grande bagagem. Só a formação sem esta experiência, era capaz de ser pouco, mas como tinha 12 anos de experiência numa CERCI, a especialização acabou por sistematizar tudo aquilo que tinha trabalhado ao longo desses 12 anos. Fiz um ERASMUS em S. Sebastian que também me deu outra visão sobre a forma de encarar em especial, situações de transição da vida activa, que é aquilo que eu gosto de trabalhar. Achei a formação do magistério também interessante. Acho que fiquei bem preparada. A que fiz na área de trabalhos oficinais nem tanto. Faltava a pedagogia!*

I: Já estás na tua escola actual há muitos anos, encontras-te o “teu lugar”? Esse facto dá-te mais confiança, mais segurança, oportunidade para seres mais interventiva?

L: *Sempre me achei muito interventiva, e sempre disse tudo o que tinha a dizer. Talvez agora seja menos, não em relação à prática pedagógica, mas em relação à conjuntura do ensino, ao sistema. No entanto, isso também tem a ver com a idade. Em determinada idade somos mais impulsivos em relação àquilo que sentimos...agora se querem assim, eu faço assim. Se é preciso preencher mais um papel, preenche-se mais um papel. Eu acho que acima de tudo, o que chateia mais na nossa profissão, pelo menos para mim, é a questão dos papéis. Quando me aparecia muita coisa para preencher, muito documento, muito procedimento...O tempo de preencher esses procedimentos e documentos, é o tempo que se devia estar mais com os alunos.*

I: E houve algum momento em que tu te questionaste acerca da tua escolha profissional?

L: *Não, nunca.*

I: E nunca te sentiste mais fragilizada? Não houve momentos da tua vida em que...

L: *Tive um momento grave de desencanto ali durante um ano ou dois, quando saiu a nova legislação. Foi há dois ou três anos. A nova legislação no que diz respeito à reforma. Desencantou-me, a profissão perdeu a magia. Desinvesti bastante, mesmo na prática pedagógica. Tinha entrado com determinadas expectativas em relação ao meu percurso e carreira profissional, e afinal não é bem assim. O jogo mudou a meio, as regras mudaram, agora são mais não sei quantos anos... Ensino especial aos 65 anos? Trabalhar com miúdos, aqueles que dão mais trabalho, de transição à vida activa que são meninos não propriamente deficientes (porque com esses é mais fácil de trabalhar, com um surdo, com um cego, com um menino com trissomia ... Existem formas fixas que se aprendem para lidar com este tipo de casos). A questão é mesmo os meninos com problemas comportamentais, emocionais. Aqueles que tem problemas graves de comportamento.*

I: A tua linha de especialização é ...

L: *De linguagem, surdos, mudos... ou o que esteja relacionado com a comunicação. Mas aqueles com os quais eu gosto de trabalhar são com os meninos em risco. Meninos com patologias do foro emocional, adoro! São miúdos com problemas graves de comportamento. Sendo estes os casos com quem eu mais trabalho, não me estou a ver com 65 anos a trabalhar com meninos com os quais eu guardo a faca ponta e mola no armário... a estaleca é diferente. A nova legislação da carreira é o que mais me traz insatisfação.*

I: E consegues situar o momento mais feliz da tua vida profissional?

L: *Houve muitos. Uma vez que eu fui para o ensino especial porque quis ir para o ensino especial (visto que conheço situações nas quais as pessoas vão para o ensino especial porque querem ficar mais perto de casa, etc.), houve muitos momentos felizes. Todos os ganhos e todos os percursos positivos dos meus alunos são momentos felizes para mim. O balanço da minha carreira é até ao momento, de uma forma geral, positivo.*

I: E ainda tens projectos em relação ao futuro?

L: *Sim, tenho. Em relação ao trabalho com os alunos? Claro que tenho. Neste momento tenho aqui na escola vários projectos nos quais quero acompanhar os alunos até ao seu momento de saída, e posteriormente, porque interessa-me saber o “depois”.*

I: Agora falando um bocadinho do teu quotidiano profissional. Como é que te posicionas face à interacção com os outros colegas, com os técnicos, com os pais...

L: *Acho que os pais são o mais complicado. Há pais e pais... Os pais com quem eu conto, conto. Relaciono-me bem com eles. Os pais com que não conto... paciência. Faço eu e a escola, assumimos e avançamos. Depois há aqueles em que não conseguimos fazer nada porque os pais inviabilizam algumas situações. Não são muitas. Em relação aos colegas não tenho qualquer problema neste agrupamento em termos de articulação. É certo que quando cá cheguei (há 11 ou 12 anos), o ensino especial não estava muito implementado, mas com muitos anos de trabalho... fomos construindo tudo. Não considero que o ensino especial tenha uma má imagem neste agrupamento. É conceituado, os professores não fazem alterações aos meninos com necessidades educativas especiais sem nos consultarem (nomeadamente a formação de turmas, horários, transferências).*

I: Então consideras que os outros colegas têm uma boa imagem daquilo que é a educação especial no agrupamento.

L: *Acho, acho que têm uma boa imagem. Pelo menos aqueles com quem eu trabalho. Os outros, não sei, não é importante para mim. Considero-me uma profissional razoável, tento dar o meu melhor. Tenho um defeito, que é quando tenho coisas para fazer, guardo sempre para a última, então faço umas directas, e aquilo fica feito na mesma. Trabalho melhor sobre pressão, mas isso é defeito dos portugueses, por isso não é só meu. A escola conta comigo, seja para o que for, a que horas for... Não sou pessoa que me preocupe com o horário. Entro, tenho de facto o horário, mas se é preciso mais, eu estou cá. A imagem que gostava de transmitir em termos de grupo é aquela que eu pessoalmente acho que transmito - energia, determinação e conhecimento, detesto ver pessoas a morrer. É isso que faz falta a muita gente*

I: E se tivesses de traçar por exemplo o perfil de um professor de educação especial? Quais são os pré-requisitos que devem ser básicos na figura do professor para ser um “bom profissional”?

L: *Para além de ter que ter formação técnica, como é evidente, tem que ser essencialmente boa pessoa. Tem que ser disponível, com muito bom senso, e com alguma capacidade de argumentação. Acima de tudo, disponível e com bom senso.*

I: És uma pessoa que consegue fazer a dissociação entre o lado profissional e o lado pessoal, ou levas os problemas profissionais para casa? Como fazes a gestão entre o “eu” profissional e o “eu” pessoal?

L: *Perfeitamente, faço perfeitamente a separação entre o lado profissional e o pessoal. Eles vão sempre comigo, mas não me afectam. Consigo fazer o distanciamento. Eles estão sempre comigo, quer dizer, não se fechou uma gaveta, nem se desligou um botão, mas não interferem no resto da minha vida. Tenho muitas actividades paralelas a esta, e não posso misturar as coisas como é óbvio. A única coisa que me desgosta nesta profissão é a alteração da carreira. Puxaram-nos o tapete! Até o 3/2008 foi bem-vindo, embora com falhas essencialmente no enquadramento legal da parte da transição da vida activa. Desde que vim para esta escola que começámos logo a implementar... foi uma das minhas lutas, e que deu resultado com a transição à vida activa de muitos alunos (sem termos ainda o enquadramento legal). Servi-me dos programas dos currículos alternativos, da frequência por disciplinas, para dar a volta para os alunos estarem umas horas na escola e outras horas num local, numa componente prática. O 3/2008 veio exactamente fazer o enquadramento que nós fazíamos sem enquadramento legal. Em relação à CIF, deixa um bocadinho a desejar. Por um lado, obrigou (se é que se pode dizer obrigar) a parte clínica a ter mais alguma responsabilidade nos planos dos alunos. Por outro lado, muita coisa se faz, muita coisa que é paga, e é dito que não é. Eu por exemplo, tive um aluno aqui na escola que está num percurso alternativo, onde é um bom aluno, não é um aluno com necessidades educativas especiais porque entendi que não era; quer através da avaliação e das observações que lhe fiz, quer através do meu conhecimento do aluno. Não tendo necessidades educativas especiais, encaminhei o aluno para um P.C.A, e ele lá está, a ter boas notas e a fazer o ser percurso. Quando o aluno me chegou aqui com uma referência de uma psicóloga, o aluno era multideficiente. Quem não conhecesse o aluno e olhasse para aquilo, era multideficiente! Isto é só um exemplo do que se pode dizer ou do que se pode fazer em relação à CIF.*

A propósito desta trapalhada toda digo-te já que não sou pela inclusão, ou seja, eu seria pela inclusão, se tivéssemos meios para a fazer, era o facto ideal. Os meninos estariam incluídos nas escolas

mas com os seus recursos, de acordo com aquilo que é necessário tendo em conta as suas necessidades. Se não existem estas condições, então é preferível estar num local onde existem estes recursos. Se calhar, poderiam passar uma parte do dia numa escola dita regular; para ter como referencia os pares da sua idade ditos normais, e depois outra parte do dia num outro local onde teriam acesso a recursos mais específicos. As escolas públicas de ensino regular não têm de facto os recursos necessários àquilo que seria o ideal e que seria bom para os alunos com NEE.

I: Queres acrescentar alguma coisa, dizer algo que aches importante e que eu não questioneie?

L: *Acho que não.*

I: Muito obrigada pela tua colaboração!

PROTOCOLO DE ENTREVISTA: nº3

Codificação do entrevistado: **Lena - (L)**

Codificação do Entrevistador: **Isabel – (I)**

Data: 29 de Maio de 2010

Local: Casa da entrevistada

Início: 17:20

Duração: 43 minutos

L: *Tenho 44 anos, sou casada, tenho dois filhos já adolescentes, tenho o curso formação base de educadora de infância. Depois fiz a licenciatura em orientação educativa, a pós-graduação e especialização em educação especial, e um mestrado em psicologia educacional. Eu terminei o bacharelato do curso de educadora de infância em 1988, e comecei a trabalhar como professora contratada na função pública durante mais ou menos dois anos. Depois optei por uma situação mais estável já estava casada, e fui trabalhar uns 9 anos numa IPSS. Mais tarde, quando houve a reorganização dos próprios cursos de professor de primeiro ciclo e de educadores de infância (começaram a ser licenciaturas e não bacharelatos como eram os nossos); nessa altura, as pessoas faziam os complementos de formação para ficar com a licenciatura, e eu optei por fazer não o complemento de formação, mas sim o curso de especialização, que me dava a licenciatura, e a especialização em acção educativa. Já fiz isto em 1999/2001, mais ao menos ao fim de 10/11 anos de carreira. Actualmente tenho... hummm... 22 anos de serviço. Terminei o meu curso de educadora de infância em 1988.*

I: Consegues lembrar-te de quais foram os motivos que te levaram a enveredar pela carreira docente?

L: *Ahaaa... A carreira docente é assim... existia aquele sonho de infância de ser professora, mas depois foi-se diluindo ao longo da adolescência. Comecei a ter outros interesses, mas ao mesmo tempo comecei a fazer alguns trabalhos ligados à animação, à dinamização de colónias de férias, centros de férias com crianças pequenas...comecei a gostar. Isso influenciou a minha tomada de decisão na altura de concorrer. Comecei a achar que sim, que esse poderia ser um trabalho que gostaria de ter durante muito tempo, e pronto, concorri.*

Havia o sonho de infância de me identificar com a professora. Depois disso diluiu-se um pouco, comecei a ter outros interesses, mas como paralelamente fui fazendo este trabalho com crianças, e comecei muito cedo, comecei a tomar gosto, achava que tinha um certo jeito. Naturalmente que isso influenciou a tomada de decisão de seguir a via do ensino.

I: E o que é que te levou a mudar de uma situação em que estavas já há 9 anos numa IPSS para a rede pública?

L: *Bom, porque a situação do trabalho na rede pública, todos nós que trabalhávamos numa IPSS, achávamos que era mais aliciante: melhores condições de trabalho, melhores vencimentos... e isso naturalmente tornava tudo muito mais aliciante, e fazia com que as pessoas assim que tivessem a oportunidade de sair, saíssem para a rede pública. De facto, houve ali uma determinada altura em que achei que estavam reunidas as condições para sair da IPSS (um pouco por algum desgaste ou saturação de estar no mesmo sítio). Havia já alguma insatisfação, que aliada à vontade de ir para a rede pública...juntaram-se os dois factores e saí.*

Quando saí da situação desta IPSS concorri a nível nacional e fiquei longe de casa. Havia em simultâneo a possibilidade de ficar mais perto se concorresse para os apoios educativos. Não era uma situação que me desagradasse, era uma situação que me agradava e que podia aliar ao factor de alguma estabilidade e proximidade de casa. No meu percurso sempre me fui cruzando com crianças com características especiais.... Uma das primeiras experiências que tive quando acabei o curso de educadora foi de facto ficar a trabalhar numa instituição de educação especial. Depois fui tendo ao longo do meu percurso e dos meus 10 anos seguintes mais experiência; eu tinha tido quase sempre crianças com deficiência integradas no contexto da sala de aula, portanto não era uma novidade para mim, e não era um trabalho que me desgostasse e que me deixasse muito ansiosa. Foi mesmo a conjugação dos

dois factores de ter a possibilidade de ficar mais perto de casa, mas por outro lado também fazer uma coisa que achei que iria gostar.

I: Por falar em ansiedade, remontando um pouco aos tempos do início da tua carreira. Quando começaste como é que te sentiste? Sentiste-te insegura, motivada? Achaste que a tua formação inicial te deu as bases para ...

L: *É assim... eu acho que houve... quer dizer... há sempre uma grande curiosidade, eu considerava um grande desafio e tinha uma grande vontade de começar a trabalhar para aplicar o aprendido, para ver aquilo do que era capaz. Durante o curso, aprendemos "imeeeenso", mas não há nada como chegar ao terreno e estarmos por nossa conta. Para mim era um desafio, nada que me deixasse ansiosa, mas fui sempre uma pessoa muito preocupada em encontrar resposta às dificuldades. Sempre. Eu lembro-me de que tinha os meus grupos de crianças com as suas características, diferentes, eu procurava saber sobre o desenvolvimento da criança, estratégias, lia imenso. Procurava estar o mais atualizada possível e conhecer o máximo sobre o desenvolvimento da criança para tentar encontrar as melhores estratégias de trabalho.*

I: Mas não te sentiste insegura. Vinhas confiante, e sentias-te capaz, achavas que vinhas bem preparada?

L: *Ssssim (alguma hesitação). Eu tinha dúvidas, mas acho que a escola nos dá prática, ferramentas, instrumentos, e acima de tudo dá-nos a capacidade de saber procurar quando estamos com... e sabermos adaptar-nos às situações que temos pela frente, e às turmas que temos pela frente. Essa capacidade, eu acho que tinha. Se a adquiri na escola, se isso é um factor intrínseco a mim, como pessoa, não sei. Acho que é uma conjugação dos dois factores, não há aqui exclusivamente uma aprendizagem.*

I: Já disseste situando numa linha de tempo, que 9 anos depois de teres estado na IPSS foste para a rede pública. Como foi?

L: *Eu sai para a rede pública, ainda andei aí uns 2 anos em sítios diferentes, até que no 3º ano acabei por ficar no sítio onde estou agora. Efectivei-me ali por me identificar com aquele tipo de trabalho, um trabalho de cariz muito social (para além do educativo). Sou uma pessoa muito mais moderadora...moderada. Sou uma pessoa mais de consensos do que de contestação. Não quer dizer que não conteste e que aceite tudo, mas procuro sempre a negociação. Em situações que podem não me agradar, tento contorná-las procuro chegar onde quero chegar de uma forma... não através da contestação e isso, no sítio onde me encontro é fundamental, não só para o trabalho educativo, mas também para a parte, digamos, de cariz social. É um trabalho que faço com satisfação. É assim, o que me levou a ficar neste sítio... o que aconteceu foi eu envolver-me cada vez mais, ou seja, assumir cada vez mais determinadas causas e envolver-me mais no trabalho, procurei novos desafios. Não foi propriamente numa postura de me acomodar, nem uma postura de contestação, desinteresse ou motivação, senão provavelmente teria mudado. Foi pelo contrário, uma postura de aa... agarrar nas situações que tinha ali, identificá-las, e ver em quais eu poderia ter uma intervenção que mudasse alguma coisa, e envolver-me cada vez mais.*

I: E em algum momento durante o teu percurso profissional te questionaste acerca da utilidade das tuas práticas?

L: *É assim, eu questiono-me todos os dias. Desencanto e desmotivação...também me acontece, mas normalmente não alimento. Também ponho em questão as minha próprias práticas, quer dizer, é isso que também me faz...perceber onde estou a agir menos bem. Questiono, faço muito esta auto-reflexão para mudar, corrigir...*

I: Nunca pensaste em mudar de carreira ou mudar alguma coisa na tua trajectória profissional?

L: *Hummm... não. Ainda não. É assim, eu gosto muito daquilo que faço. Posso é ter a nostalgia de outras coisas que também gostaria de fazer, mas nunca como: "vou deixar de fazer isto, não gosto, estaria bem a fazer algo completamente diferente...". Não posso dizer que isso... porque isso faz parte... não é que nunca tenha esse pensamento. Se tiver alguma dificuldade que seja muito... ou uma contrariedade, posso ter um pensamento momentâneo, mas não é para valorizar sequer. Aaaa... mudar*

alguma coisa... é assim, não mudava. Talvez tivesse feito... eu acho que fui sempre fazendo as escolhas e agarrando determinadas oportunidades em detrimento de outras, aaaaa...há coisas que provavelmente gostaria de ter feito, outras em que poderia ter seguido uma linha mais ligada à investigação... aaa...ter continuado estudos...mas não sei se...

I: Então ainda não deste esse capítulo da formação como encerrado...

L: *Não, não dei, ainda é uma perspectiva que tenho, gostava. É só um projecto que está na gaveta e que foi interrompido à espera de uma melhor oportunidade. Não me sinto propriamente desagradada em relação a isso... as coisas estão onde estão, neste momento estou muito envolvida no que estou a fazer. Tenho outras coisas que assim que tiver oportunidade quero fazer, mas não é nada que me deixe angustiada de "aiii, gostaria de estar a fazer outra coisa e não estou".*

I: Se eu te pedisse para identificares os momentos mais significativos da tua vida profissional conseguirias fazê-lo?

L: *(suspiro) Os momentos mais significativos... ai tenho tantooooos. O início foi: " ahh, agora finalmente a responsabilidade é minha, vamos ver do que sou capaz!" Foi pôr-me à prova, o desafio. Depois, sinto todos os dias que... não sou uma pessoa que funcione muito por rotinas e como todos os dias tenho desafios novos... foi o início, e sempre que tenho situações de mudança em que sou posta à prova e devo corresponder, tenho de corresponder a esses novos desafios. São bons momentos!*

Sempre pela positiva como algo que puxa por mim, é mais um desafio. Algo que me entusiasma. Sim, sempre com entusiasmo. É evidente que há sempre alguma angústia, algumas dúvidas, mas...

I: Encaras isso sempre com naturalidade?

L: *É.*

I: Então se pudesses neste momento fazer um balanço da tua vida profissional, de que forma o farias?

L: *Ah... balanço...*

I: Achas que fizeste tudo o que querias até agora? Deixaste muito por fazer?

L: *Não, naaão. É claro que não fiz tudo. Gostaria de ter feito imensa coisa, acho que os dias deviam ter 48 horas, nunca me chega, acho sempre que gostaria de ir mais além, mas...tenho que me contentar com a minha condição de ser humano. Acho sempre que gostaria de fazer mais coisas. Tenho pena que o tempo e as minhas capacidades não me cheguem. Mas, o balanço é claramente positivo!*

I: Então neste momento achas que ainda não cumpriste os teus ideais e as tuas ambições?

L: *Não, não. O futuro está ainda em aberto.*

I: Já disseste que tens projectos ainda arrumados numa gaveta que vais abrindo devagarinho, qualquer dia. Falando um pouco do teu quotidiano profissional, como é que te relacionas com os teus colegas da educação especial, com os do regular, com outros técnicos com quem trabalhas, com os pais...?

L: *É assim, como eu dizia há bocado, sou uma pessoa muito consensual, de mediação. Tento sempre ouvir as pessoas e tentar perceber, valorizar o trabalho dos outros, e de equipa. Isto é de facto uma frase já feita, mas é nisso que eu acredito. Ninguém consegue fazer nada sozinho. Valorizo muito as capacidades dos outros. O que eu sinto é que quando... na generalidade dos casos, o que sinto é que quando deposito confiança nas capacidades do outro, e quando consigo ver a outra parte e estabelecer a ponte, o trabalho resulta sempre melhor. É evidente que nem sempre se consegue. O segredo está na relação que se consegue estabelecer, e nem sempre consigo que... estabelecer essa relação com o outro. No entanto, trabalho sempre muito nesse sentido. Como professora de educação especial, tu entras sempre em várias salas e tens de te relacionar com muita gente: professores do ensino regular, famílias, coordenadores de escola, meninos da turma... Sinto muito isto na educação especial. Esta missão de itinerância, de andar por várias salas e contactar com várias pessoas. Eu sinto sempre que a minha primeira missão é conseguir trabalhar com a colega titular de turma, conseguir lidar com a família,*

construir este espírito de trabalho em equipa, e aí conseguimos sempre ir muito mais além no trabalho com os alunos.

I: Quais são então os requisitos básicos que achas que um professor de educação especial deve ter?

L: A principal é esta... tem várias, é evidente que tem várias, mas por muito conhecimento e técnica que se tenha, se for uma pessoa que não consegue estabelecer uma relação e trabalhar bem com o outro... Tem que se ter esta consciência do trabalho em equipa, senão por muito bom técnico que se seja a fazer planos educativos, por muito boas que sejam as estratégias utilizadas com os alunos ou que utilizem técnicas muito específicas de intervenção... é assim, o trabalho de inclusão na sala de aula passa muito por esta parceria e cooperação com o professor da turma. No fundo, é a tal capacidade de negociação, de aceitar e de conseguir ver as competências do outro. A imagem que gostaria que transmitíssemos é a de competência profissional, de mediação, de segurança.

I: Ainda remontando um pouco ao teu quotidiano profissional... Tu és uma pessoa que quando sai da escola consegue fechar a porta, abrir a janela? Levas os assuntos escolares para casa? Fazes essa separação do teu "eu" profissional e do teu "eu" pessoal? Como é que é ...

L: Levo, sim. As coisas misturam-se muito. O trabalho é imenso e é natural que não consiga fazer essa distinção do "ok, agora vou para casa, acabou", até porque levamos muito trabalho para casa. No entanto, também tenho momentos em que consigo desligar. Consigo estar com os amigos, consigo estar com a família... aaaa... é claro que quando vou para casa não recuso um telefonema de trabalho, não recuso um telefonema a uma família, ou quando vou para casa não deixo de mexer nos relatórios, ou nos documentos, não. Estou sempre disponível, mas isso não quer dizer que não desligue. Desligo, mantendo-me ligada... como é que isto se explica... não estou permanentemente a pensar no trabalho.

Se estou num momento de lazer, ou com a família, estou. Se surge uma situação de trabalho, também não digo: "olha, agora estou no lazer, estou com a família, não dá, não vou trabalhar em casa...".

Acho que existe um equilíbrio, pelo menos não me sinto lesada com isso, ou não sinto que isso me traga alguma desvantagem, antes pelo contrário. Acho que em relação às famílias... as famílias precisam realmente de ser ouvidas. Se precisarem de um telefonema, um pedido de ajuda ou de informação.

O professor de educação especial tem de ser uma pessoa disponível. Como profissional tem de ser uma pessoa que procura e não uma pessoa que acha que sabe tudo, ou que já aprendeu tudo, que já fez as formações todas... não. Tem de ser uma pessoa que em permanente actualização. Procuo frequentemente manter-me actualizada, porque cada caso é um caso, cada família é uma família, cada problemática é uma problemática. Para cada uma delas eu tenho que me informar, saber mais, adaptar-me e começar de novo. Poder contribuir para o desenvolvimento de uma criança, ajudar uma família, ser parceiro é muito gratificante!

I: Já que falas-te de ti, que imagem é que tu tens dos outros professores de educação especial? Achas que todos são assim parecidos contigo?

L: Não, a imagem que eu tenho dos meus colegas depende de colega para colega. Tenho pessoas que já estão mais acomodadas, que acham que já sabem tudo... que fazem as coisas sempre da mesma forma, e acham que é assim que se faz. Depois tenho pessoas com imensa vontade de aprender, normalmente as pessoas mais jovens, em início de carreira, com imensa vontade de aprender, com imensa curiosidade, com imensa vontade de procurar... e ainda com uma certa... hum, como é que eu hei-de chamar... alguma ingenuidade. Depois também tens algumas pessoas que já atingiram um patamar extremamente avançado, com muita experiência, com muito conhecimento, com muito know-how mas que continuam à procura, e que tentam sempre manter-se actualizadas. De colega para colega, cada uma é diferente da outra, não tenho uma imagem generalizada dos professores de educação especial. Trabalho com vários e... aa... todos são diferentes... na generalidade estou a gostar muito dos professores jovens que estão a chegar às escolas, desta nova geração que vem ainda com essa ingenuidade, mas com muita vontade. É a juventude! É aquela vontade de ter emprego, e assegurar o emprego, é... são pessoas que se calhar por terem vontade de dar continuidade ao trabalho, sentem vontade de demonstrar, procurar, e de se envolver. Estão a pôr-se à prova, à espera de novos desafios.

I: Então agora, que estás a olhar para os outros, como é que achas que os outros te vêem a ti? As famílias, os colegas, os meninos... qual é o olhar que eles te devolvem?

L: *(suspiro).* Como é que acho que me vêem a mim? Bem, é diferente. Os colegas é com uma grande expectativa de que eu tenha soluções milagrosas. As famílias também. Os colegas, vejo colegas que... em relação a mim esperam que eu tenha o conhecimento suficiente para os ajudar a resolver as situações de sala de aula e a ter as melhores estratégias para lidar com determinadas problemáticas. Esperam que eu possa facilitar-lhes no fundo, toda aquela parte de elaboração dos documentos, dos PEI's, dos relatórios, e que confirme de alguma maneira que aquele menino tem determinado problema, que aaaa...que...nomeadamente quando são situações em que avaliam, e pedem opinião, pedem o parecer. Têm uma grande expectativa. Da parte das famílias é também uma grande expectativa em relação a nós. Na generalidade, são expectativas muito grandes que nós tenhamos soluções milagrosas. Esperam através da nossa intervenção que as crianças deixem de ter as dificuldades que tinham de um momento para o outro.

I: Sentes essa pressão? Lidas bem com essa pressão sobre ti?

L: Quer dizer...vou tentando desmistificar isto gradualmente, e lidar com isto com naturalidade. Procuo desmistificar tudo, tanto às famílias como aos colegas. Por vezes, não consigo isso de um momento para o outro, preciso de tempo. Vou também ajudando tanto os colegas como as famílias a valorizar o que a criança consegue fazer, a valorizar os pequenos passos que a criança consegue dar, e a desmistificar um pouco as grandes dificuldades que não se conseguem ultrapassar assim de um momento para o outro. Mas considero que em geral o reflexo do meu trabalho é positivo e os outros reconhecem isso.

I: E não sentes um pouco que com esta conjuntura toda em termos de políticas educativas que o papel do professor em geral esta mais desvalorizado?

L: *(suspiro).* Não. Quer dizer, isso são situações que... eu como professora nunca senti isso. É claro que com aquilo que ouvimos depois na comunicação social (valorizam determinados aspectos), sai essa imagem de que os professores não têm valor, ou de que os professores não trabalham, ou de que existe essa má imagem dos professores. Há professores que têm uma má imagem, há professores que têm uma boa relação com os alunos, há outros que não, há outros que...depende da nossa...da própria... do nosso trabalho. Depende da forma como nós valorizamos o nosso trabalho. Eu não tenho que estar a provar a ninguém que sou muito boa professora. Não tenho que provar. Vejo isto também em relação às lideranças. O bom líder, não é aquele que diz: "venham atrás de mim". É o que é seguido naturalmente. Um bom professor também é assim, não precisa de estar a dizer "eu sou muito bom, eu faço, eu..."não. Eu faço, eu trabalho, eu tento fazer o melhor possível, e esse reconhecimento vai vindo, não é? Eu nunca tive nenhuma situação assim, e a generalidade dos professores que conheço também não teve. De uma maneira geral, os professores são reconhecidos, e os alunos e as famílias reconhecem a autoridade do professor. Há sempre uma percentagem de pais que questionam, e há sempre uma percentagem de alunos que contestam, mas... isso é assim em tudo na vida. Eu de facto já tinha avisado de que não sou uma pessoa assim muito radical, sou mais de equilíbrio e de consensos.

I: Agora por falar em consensos vamos abordar um assunto nada consensual... o novo enquadramento para a educação especial, nomeadamente o decreto de lei 3/2008, e a nova forma de avaliar por referencia à CIF, como é que te posicionas no meio disso tudo?

L: É assim, eu em relação ao 3/2008 acho que com as suas qualidades e com os seus defeitos estava na altura de sair. O 119 já estava a ser implantado há muito tempo, havia muitas mudanças que era necessário fazer. Era naturalmente necessário sair uma nova legislação. Agora, é evidente que me incomoda um pouco que com tantas potencialidades que tem o 3/2008... aa... se resume quase ao processo de avaliação, à CIF. O 3/2008 traz muito mais do que a avaliação.

I: E porque é que achas que as pessoas se fixaram nisso?

L: Se calhar porque na questão da avaliação se criou a ideia de que veio limitar muito mais a elegibilidade das crianças para a educação especial. Talvez por isso tenha havido esta fixação com a CIF e o processo de avaliação por referência à CIF, mas o 3/2008 é muito além da CIF. Traz bem regulamentadas a criação das unidades, vem reforçar a importância da inclusão dos alunos nas escolas regulares, vem criar uma serie de possibilidades de recursos às escolas...o 3/2008 não se resume à CIF. Agora, a filosofia da CIF é ... como sabemos é um instrumento que vem da área da saúde... a filosofia... o que é que podemos dizer em relação a isso... Eu acho que os princípios subjacentes à CIF são... são...

tem alguns aspectos positivos. O que a CIF nos vem dizer é que um aluno não deve ser visto como um aluno autista, um aluno com trissomia 21, um aluno com paralisia cerebral... deve ser visto o aluno com as suas características todas, com todos os factores biopsicosociais. Deve ser um aluno com a influência dos factores motores, dos factores ambientais, dos factores ao nível da sua actividade de participação... a sua actividade e participação é afectada por algumas funções do corpo, e funções ambientais. Isto remetia-nos para uma visão mais abrangente do indivíduo, da criança.

I: Estás a falar dos princípios, e a prática?

L: Na prática, aquilo tornou-se num instrumento que as pessoas estão com imensa dificuldade em aplicar. A CIF é um instrumento de saúde, os próprios serviços da saúde não trazem... aaaa..., nem todos concordam com essa aplicação do instrumento, depois nem todos passam os relatórios com informação que nos permita fazer uma transferência para aquela checklist que temos de preencher e que nos permite identificar quais são os factores, as funções do corpo, as estruturas...

Os relatórios clínicos que vêm, nem sempre nos facilitam essa parte da identificação das funções do corpo. É claro que a aplicabilidade prática do instrumento não tem sido fácil, não tem sido clara, não é consensual... na generalidade quando sai um instrumento novo nunca é consensual, mas com a aplicação prática vai melhorando. Aqui, não me parece que esteja a melhorar muito, mas alguma coisa melhorou. De facto, quando recebemos os processos, agora vêm muito melhor elaborados. Quando... aaa... Já não há como acontecia antes, os alunos que estavam no 319 na alínea i, por exemplo, que era a medida mais restritiva; não havia sequer um relatório clínico que afirmasse que a criança tinha determinado problema. Isto criou uma obrigatoriedade de que se desse alguma seriedade aos processos individuais dos alunos.

De facto, hoje em dia, quando recebemos um processo de um aluno abrangido pelas medidas da educação especial, vem lá toda a informação que precisamos. Isso, é uma medida positiva. Agora, existem aspectos a melhorar. É evidente que quando recebemos um relatório que nos diz que ao nível das funções do corpo a criança tem uma perturbação ao nível mental e intelectual... ficamos assim: "o que é isto, o que é que o menino tem?", não é? Não nos conseguimos desligar de tal aspecto clínico, não sabemos se o menino tem autismo ou paralisia cerebral, ou trissomia 21.

Acho que temos de caminhar com equilíbrio, mas pelo menos esta nova legislação levou a que as pessoas fossem mais rigorosas. Os alunos devem estar todos nas escolas regulares, e as escolas regulares devem criar respostas adequadas aos alunos que têm. Outra coisa do 3/2008, é que reforça a importância das equipas, a importância da participação da família... tudo isto são coisas que já estavam mais ou menos implícitas no 319, mas que aqui estão muito mais reforçadas. Depois, lá está, a aplicação prática, até que ponto é que as unidades funcionam como estruturas promotoras da inclusão... não sei. Isso depende de cada equipa, da maneira como consegue que de facto essa unidade funcione como uma estrutura de apoio em que os alunos não estão completamente segregados, ali numa sala à parte, como se fosse uma "mini-CERCI" dentro de uma escola regular. Isto não se define por um decreto-lei. Define-se depois na prática, na sensibilidade das pessoas que estão envolvidas. Agora, tem que haver uma monitorização, não podemos permitir que essas situações se mantenham. Temos que ir caminhando no sentido de melhorar as condições. Acredito piamente na inclusão, mas têm de ser providenciados recursos. Contudo, muito está na mão dos profissionais envolvidos, da sua atitude. Isso condiciona tudo.

I: O pior momento da tua carreira?

L: (suspiro) lhhh, o pior momento da minha carreira...Hum hum . Não é fácil. Sabes que eu sou uma pessoa que valorizo sempre mais os bons momentos e que tenta ver sempre um lado positivo, ahahahah (risos). O pior momento da minha carreira...(silêncio).Talvez o... o momento em que tive...(hesitação). Por exemplo, há uma situação. Uma situação em que eu tinha que tomar decisões em relação a continuidade da minha carreira; continuar num caminho, ou seguir outro. Foi uma escolha muito difícil. Foi perto dos 16/17 anos de carreira. Eu tinha que fazer uma escolha entre manter-me na carreira de professora de educação especial, ou seguir outros caminhos ligados à investigação, ligados ao estudo, continuar a estudar; ou uma carreira em que eu teria que me dedicar cada vez mais à escola. Teria que assumir outros cargos e outras funções, vestir ainda mais a camisola... Ai balancei. Coloquei tudo em questão, o tipo de trabalho que fazia, o que era ou não verdadeiramente importante...

I: Isso teve a ver com um desafio que te foi proposto?

L: *É, exactamente. Foi difícil para mim. Não posso dizer que tenha sido um mau momento, mas foi um momento muito difícil. Foi difícil porque era uma escolha entre coisas que me atraíam imenso, e tive mesmo que fazer uma opção. Como gostava imenso das duas coisas e não podia fazer as duas ao mesmo tempo (naquela altura não conseguia) ... não posso dizer que tenha sido mau, mas foi um momento difícil. Não foi mau, foi difícil. Foi difícil, muito difícil, porque implicava uma escolha. Não me lembro de ter um momento tão difícil.*

I: Bom, vamos situar-nos: em 1988 acabas o teu curso de formação inicial de educação de infância. Passado 13 anos, aproximadamente de teres iniciado a tua carreira fazes a licenciatura.

L: *Sim, 12 anos. Ora, em 1998 eu terminei a licenciatura. O bacharelato em 88. Andei 3 anos como professora contratada na função pública, tive 9 anos numa IPSS, e depois fui para a função pública e para a educação especial.*

I: Já te manténs na função pública e na educação especial há...

L: *Há 11 anos, a caminho de 12. Depois em 1999, 11 anos após ter iniciado a minha carreira fiz a licenciatura em orientação educativa, durante 2 anos (Entre 1999 e 2001). Depois, em 2001/02 fiz a pós-graduação em educação especial. Gostei muito. Em 2002/04, fiz o mestrado em psicologia educativa. Quanto retomei para fazer a licenciatura, “tomei-lhe o gosto”. Tomei-lhe o gosto, gostei, e tive vontade de fazer mais. Fiz tudo seguidinho: acabei a licenciatura e pus-me na pós-graduação; acabei a pós-graduação, meti-me no mestrado, depois do mestrado ainda tentei ir um bocadinho mais além, mas...*

I: Então foi aquele momento crucial em que tiveste que optar entre a continuidade e enveredar por uma via mais académica...

L: *Sim. Eu estava numa linha de continuar a estudar e seguir um doutoramento, mas tinha ali outras coisas... aaa... alguma... aaa... um convite, uma serie de propostas que me faziam abraçar ainda com mais intensidade o trabalho que estava a fazer; com outras funções, mas muito... acabando por ficar muito ligada à educação especial mas também com outras funções. Senti que não conseguia fazer as duas coisas ao mesmo tempo, e isso foi a decisão mais difícil que tomei, não posso dizer que tenha sido um mau momento.*

I: E em termos familiares, disseste que tinhas os dois filhos adolescentes, o facto de eles estarem mais crescidos também influenciou?

L: *Claro, enquanto eles eram pequeninos, não tive ideias nenhuma de fazer coisíssima nenhuma, quis dedicar-me completamente à família, aos meninos, e ao crescimento deles. Hummm, mas não era nada que me desgostasse, ou que me ... não. Eu vivi intensamente a minha maternidade com os meus dois filhos, e o crescimento deles. Quando achei que eles estavam mais crescidinhos, que não precisavam tanto de mim, comecei a pensar em fazer outras coisas. Acho que isso também... Humm..., nunca vi isso como “ah, tenho que fazer isto, e vai-me privar de estar com os meus filhos”, não; houve sempre uma gestão equilibrada. Para eles também era interessante verem a mãe envolvida noutros projectos e entusiasmada. Acho que isso também é saudável para eles.*

I: Então a mãe é uma pessoa “entusiasmada”!

L: *Ah- ah- ah, se essa é a palavra que me define... se calhar anda lá perto.*

I: Então muito obrigada!

L: *Já acabou, a entrevista?*

I: Se quiseres acrescentar mais alguma coisa...

L: *Não. Gostei muito da entrevista, gosto sempre de conversar sobre estas coisas, uma conversa de colegas...*

PROTOCOLO DE ENTREVISTA: nº4

Codificação do entrevistado: **Estela - E**

Codificação do Entrevistador: **Isabel - I**

Data: 3 de Junho de 2010

Local: Explanada do Jardim - Parque

Início: 16 Horas

Duração: 39 minutos

E: *Tenho 44 anos, sou solteira, tirei o curso de educadora de infância em 1988; fiz a especialização em 2004, agora estou... vou fazer este ano 22 anos, em Setembro. Antes de ir para a educação especial trabalhei 11 anos como educadora, nove Anos numa IPSS, e dois anos no regular, um ano na "M.", e um ano... na "L". Fui para a rede pública porque se ganhava mais, tínhamos outra regalias e o nosso papel era mais valorizado. Eu sempre gostei de ser desde criança professora primária, como diziam antigamente, mas quando cheguei lá, não haviam vagas, e fui para educadora. Acho que foi mesmo acertado.*

I: Quando entraste na profissão como educadora, o que é que consideraste mais difícil? Sentiste algumas dificuldades iniciais, achavas que estavas preparada para exercer a profissão?

E: *Eu achava que estava muito bem preparada, mas olhando para trás, acho que não. A experiência é que faz tudo, mas na altura, uma pessoa é nova e acha que está muito bem preparada, mas gostei muito da formação. A nível de conteúdos foi muito boa.*

I: Então sentiste-te confiante, os teus colegas receberam-te bem...

E: *Sim, receberam. Lá na instituição receberam-me muito bem, a nível de trabalho ajudaram-me muito; até foi tranquilo. Estive lá 9 anos na instituição. Fiquei efectiva, passados três anos, lá na instituição.*

I: Então e depois, como é que a educação especial apareceu na tua vida?

E: *Olha, com o meu percurso... Depois de sair da instituição fui para a Madeira para me vincular. Quando voltei concorri e fui parar a "L." Eu estava na "L." e pensei "isto não é vida para mim, andar a fazer tantos quilómetros". Vim, concorri aos apoios educativos, actual educação especial. Fui parar a F., e fui para pertinho de casa. Gostei imenso da experiência. Adorei! Gostei do trabalho, das colegas que eram impecáveis, também me ajudaram muito. Trabalhávamos em Equipa, articulávamos com os serviços, tínhamos uma relação de proximidade com o Centro de Saúde local. O contacto com as famílias era mais próximo e... com os miúdos foi muito bom. Às vezes não sabia muito bem o que fazer, mas os colegas do especial ajudavam. Depois fui ficando durante para ai uns 7 anos.*

I: Depois, após quantos anos é que decidiste fazer a especialização? Porque é que a fizeste?

E: *Hum, deixa-me pensar... 2000...a....1997, 1998... uff... (silêncio) passado 4 anos nos Apoios Educativos/Educação especial, no domínio cognitivo e motor.*

I: E quais foram as principais motivações para fazeres a especialização? Porque sentiste que a devias de fazer? Precisavas de mais formação para teres melhor desempenho?

E: *Hummm, não. Fiz para que quando concorresse ficar perto de casa, e ser especializada. Mas vou dizer-te...detestei fazer a especialização. Foi um sacrifício, foram 18 meses de sacrifício. Não aprendia nada, e foram 18 meses de muitas aulas, e muitos sacrifícios. Só pensava: "quando é que isto acaba para ter o diploma, ou o certificado."*

I: Então relativamente à formação que recebeste durante a especialização, não a entendes-te como adequada? Achas que não foi útil?

E: *Em algumas coisas foi útil, mas acho que a experiência faz muito, e aprendemos muito com as outras pessoas. Nós já trazemos uma boa bagagem do sítio onde estávamos a trabalhar e quando chegámos ali achámos que...bem, se calhar a nível teórico até aprendemos algumas coisas, mas a nível prático, não acho. E fiz na ESE de "L", que eu acho que como é uma instituição pública... achei que aquilo fosse diferente, mas nem aí.*

I: Quando finalmente atingiste alguma estabilidade em termos de emprego e ficaste finalmente efectiva, isso mudou a tua atitude?

E: *Quando eu concorri ao quadro foi outra viragem na minha vida. Concorri ao quadro, quando colocaram os quadros do ensino especial, e fiquei colocada no agrupamento de "A". Fui para a EB1 do "S"... onde estou até agora.*

I: Isso foi passado quanto tempo? Com quantos anos de carreira é que encontraste o teu lugar seguro?

E: *Ahh, não sei. Alguns 15 ou 16...Qual foi o primeiro ano em que houve o quadro? 2005, para aí, não? Se tenho 22, já tinha 17 anos de serviço. Foi uma viragem na minha vida porque é assim, pela primeira vez na vida, detestei o ensino, detestava trabalhar, detestava levantar-me de manhã...Detestava tudo, porque comecei a sentir-me impotente e incompetente: fui para o primeiro ciclo, não dominava bem os conteúdos do primeiro ciclo (porque tinha vindo da educação de infância e da intervenção precoce que é totalmente diferente); fui para uma escola com 12 turmas que tinha 200 e tal crianças. Foi muito complicado...muito complicado. Só aí ao fim de dois anos é que comecei a ficar mais segura outra vez, e a saber bem o que estava a fazer, porque ao início eu não sabia o que estava a fazer.*

Gostava de voltar atrás e ter o meu grupo, os meus meninos...ser feliz outra vez. Eu era infeliz, eu era mesmo infeliz. Levantava-me de manhã e pensava "eu detesto a escola, eu detesto a escola, eu não gosto de vir para a escola"... E aquilo ainda durou um ano e pouco. Foi muito complicado. No entanto hoje, já gosto. Uma pessoa vai criando defesas e vai estudando...vai estando a fim de conhecimentos que outrora não tinha. É assim...Se eu tiver que ir para o segundo ciclo ou para o terceiro, isto vai-me acontecer novamente.

I: E tu és uma pessoa que quando vais para casa consegues distanciar-te dos problemas da escola?

E: *Depende dos problemas. Às vezes consigo, mas há certos problemas que nós levamos para casa. Tu sabes que na educação especial nem tudo é assim tão linear há coisas que mexem mesmo connosco até a nível dos rituais das famílias que não conseguimos mesmo... desvincular-nos. Pensamos naquilo, em como é que conseguimos resolver aqueles problemas, e levamos isso para casa. Às vezes é muito complicado, o que vale é que vivo sozinha, não transporto a minha angústia para cima dos outros. Não consigo geralmente separar...*

I: Se pudesses situar no tempo o momento mais difícil da tua carreira, teria sido aquele que referiste há bocado?

E: *Mesmo, mesmo.*

I: Tu és uma pessoa que fazendo o balanço da tua vida profissional? Até agora, que balanço farias? Positivo?

E: *Muito positivo, mas nunca pensei em vir para a educação especial. O ensino foi por vocação, mas a educação especial foi para ficar mesmo perto de casa. Não gosto nada das mudanças, e sou muito resistente às mudanças, mas depois quando mudo, gosto. Acabo por pensar "porque é que eu sou assim?".*

I: Precisas daquele período de adaptação?

E: *Sim, sim.*

I: Então, e qual foi o momento mais significativo da tua carreira profissional?

E: *Adorei ir para a Madeira. Foi em 1997. Tinha 30 anos, e tinha 10 anos de carreira. Adorei, adorei... Há nove anos que estava numa IPSS, as instituições saturam-nos um bocadinho, roda tudo há volta do mesmo, e eu ir para a Madeira, foi assim uma liberdade... Aquilo lá na Madeira não tem nada a ver com isto cá, é muito, muito melhor. Foi uma questão monetária e realização pessoal. Numa IPSS, nós ficamos um bocadinho saturadas, porque também acham que estamos ali para guardar crianças.*

I: Então sentes que cumpriste as tuas ambições, os teus ideais... não estás desiludida?

E: *Não estou desiludida com a minha carreira nem com aquilo que escolhi. Estou desiludida com estas reformas que passaram na nossa profissão e com estas políticas todas que passaram agora...*

I: Queres especificar mais?

E: *Sou nitidamente pela inclusão dos meninos no regular, mas devo dizer que cada vez é muito mais difícil responder às suas necessidades. Não temos meios nem recursos nas escolas. O que conseguimos fazer sai-nos do corpo e é porque nos ligamos aos miúdos, às famílias e aos colegas do regular. São muitos miúdos que nos chegam todos os dias. Não conseguimos dar a resposta e intervir como deveria ser. Somos poucos, não há material, não há salas. As pessoas não estão disponíveis para trabalhar em equipa, não têm tempo. Articular com os técnicos é muito difícil. O D.L. 3/2008... Nem consigo avaliar. Mas foi bom numa coisa, responsabilizou mais os professores da turma pelos seus meninos. Há colegas do regular que quase os empurram para cima de nós como se fossemos os milagreiros ou o mágico da cartola. Agora parece que perceberam que somos todos responsáveis. A CIF é muito complicada, e acho que nem nós sabemos muito bem utilizá-la, nem para que é que a estamos a utilizar. É só papel, não serve para nada.*

I: Neste momento da tua carreira como é que tu te sentes? Tens expectativas, projectos?

E: *Sinto-me com projectos, para o ano vou para o 2º ano do mestrado, gosto das crianças, das colegas. Já conheço a escola e as famílias. Cada ano é um desafio diferente... agora vamos ver como é que é para o ano, espero que as coisas não mudem muito...*

I: Então, falando agora do teu dia-a-dia profissional. O que é que tu gostas mais no teu trabalho? Articulação com os colegas do regular, famílias, trabalho com os próprios miúdos... O que é que te custa e agrada mais?

E: *Agora gosto do trabalho com as crianças, a articulação com os colegas também não tem sido difícil. O que eu menos gosto, é da parte burocrática (papelada), e do facto de serem sempre os mesmos a fazerem as mesmas coisas. As pessoas às vezes não se aplicam muito. O que o "3" diz é que deviam ser os titulares de turma, e acabam por ser sempre os mesmos a fazer as mesmas coisas. Nós! Temos de andar sempre atrás deles...*

I: Quais é que achas que são as qualidades de um professor de educação especial? Achas que são diferentes dos outros?

E: *Sem dúvida que somos diferentes! Somos mais sensíveis. Temos de ser pacientes, promissores, em constante mudança, actualizados, bons mediadores... acho uma coisa: se nós estamos na educação especial é porque temos alguma experiência do regular. Não devemos sair do curso e ir logo para a educação especial. Devemos ter já uma experiência anterior para depois... pronto, vemos bem o que estamos a fazer e podemos fazer uma comparação. Nós temos mais sentido de inclusão de proporcionar oportunidades aos garotos. Somos especiais não só pela formação que tivemos mas sobretudo pelas experiências. A prática é que nos faz!*

I: Se te pudesses ver ao espelho como profissional, o que é que vias? Como é que te julgarias?

E: *Às vezes também faço coisas que não sei se serão as correctas, e que tenho que pensar bem na minha forma de agir. Sou um pouco precipitada e reconheço que falo um pouco demais, isto em relação aos colegas. Com os miúdos, vejo-me muito bem. Gosto muito do meu relacionamento com eles e acho que tenho uma boa relação com as crianças.*

I: Mas, sentes-te segura, determinada nas tuas práticas?

E: *Sim, mas também porque já os conheço há muito tempo. Sinto-me segura. Às vezes, quando não sei, pergunto, peço ajuda aos colegas de Educação Especial. Mas sinto-me segura. Costumo pedir sempre a opinião delas, se acham que está bem, que não está bem...*

I: E que imagem é que tens do grupo?

E: *Eu tenho uma imagem boa, acho que somos trabalhadores. Não sei se será bem a imagem que os outros têm de nós. Acho que essa é a imagem que gostaria que tivessem de nós, de profissionais empenhados.*

I: Hum, e o que é que achas que os outros pensam? Por exemplo, os colegas do regular?

E: *Ah, acho que têm uma imagem boa. Uma pessoa que ajuda, que está ali, que é precisa...A sociedade em geral, depende das pessoas. Alguns, não têm uma boa imagem de nós. Acho que aqueles que tem filhos, ou uma criança com alguma problemática, esses tem uma boa imagem nossa. Entreja... quem não tem uma boa imagem nossa, acho que são as pessoas que são muito individualistas, que não gostam de ouvir opiniões. Acho que já estive muito pior, agora está um bocadinho mais calmo. Acho que toda a gente diz que ganhamos muito bem e não fazemos nada. Isso é completamente falso! Matamo-nos a trabalhar, levamos trabalho para casa. Aturamos o mau humor de todos, temos de saber adequar a nossa personalidade. Fazemos vários papéis já viste? Por isso às vezes é muito desgastante. Gosto do que faço mas há coisas que já não estou para me chatear muito!*

I: Não te quero ocupar mais tempo. Muito obrigada! Foi muito importante a tua colaboração.

E: *De nada. Faz-nos falta estes bocadinhos sabes? Nas reuniões nem temos tempo para falar de nós. Sempre que precisares...*

PROTOCOLO DE ENTREVISTA: nº5

Codificação do entrevistado: **Carmo – (C)**

Codificação do Entrevistador: **Isabel – (I)**

Data: 4 de Junho de 2010;

Local: Pastelaria perto da residência da entrevistada

Início: 10Horas

Duração: 43 minutos

C: *Bom, tenho 48 anos, sou casada, Tenho duas filhas uma é psicóloga outra ainda está na faculdade. Fiz a minha formação inicial em educação de infância, terminei em 84, no magistério primário de E, ainda quando o curso era só bacharelato. Estive no ensino regular e depois em 91 fiz a especialização. Terminei a formação e estive um ano no ensino particular; depois iniciei o segundo ano, mas fui colocada em substituição no Restelo. Desde aí, estive sempre no oficial. Depois em 1990/91 estive grávida, e fui destacada por aproximação à residência para o bairro do de B, para a unidade de surdos. No fundo, foi o primeiro contacto que tive com a educação especial. A educação especial surgiu por aí. Eu quando acabei o curso, ao fim de dois ou três anos... nos primeiros dois anos na rede pública, eu decidi claramente que queria fazer outras coisas. Então inscrevi-me em psicologia no ISPA, na altura. Depois, tive que fazer uma opção: ou continuava a morar num quarto, ou fazia a licenciatura em psicologia. Ainda estive dois anos no ISPA, mas depois só ganhava 25 contos, e não deu.*

I: E essa tua opção de enveredar pela psicologia ficou a dever-se a quê?

C: *Eu tomei consciência de que aquilo que eu sabia em termos de desenvolvimento era uma coisa que não chegava a nada. Se calhar foi isso que me fez optar, porque eu candidatei-me ao primeiro ciclo. Depois optei pela educação de infância. Teve já a ver com as questões do desenvolvimento, porque naquelas primeiras idades é onde tudo acontece. Depois, quando estive realmente naqueles dois primeiros 3 anos com aquelas idades percebi que o que eu sabia não é realmente nada, não é? Teve a ver com uma questão...com uma constatação de necessidade de perceber mais coisas sobre o desenvolvimento para conseguir perceber uma quantidade de coisas.*

I: Tu simultaneamente estavas a trabalhar...

C: *Estava, e simultaneamente iniciei a formação em psicologia. Mas depois entretanto como o Instituto tinha uma mensalidade elevada, e eu estava a morar num quarto cá, optei por comprar uma casa e desisti de psicologia. Entretanto, estava grávida e pensei bem...se calhar não terá obrigatoriamente de ser psicologia; se eu optar pela formação nesta área, também me interessa. Era mais fácil porque as aulas eram ao sábado e ao domingo...não. À sexta e ao sábado. Acabei a especialização em problemas cognitivos e motores quando nem havia a hipótese dos concursos de especializados ou o quadro. Acabei a especialização em 91, quando estava grávida. Nesse ano não consegui candidatar-me. Depois, assim que a bebé nasceu, concorri. A especialização durou 2 anos e depois mais a tese.*

I: Nunca ficaste em qualquer momento desiludida com a formação que recebeste, uma vez que disseste que a formação inicial não foi suficiente? O que é que achaste depois da especialização que fizeste?

C: *Achei que foi... Aliás, eu acho que tenho tido muita sorte porque aaa... não consigo dizer que foi mal empregue o tempo, ou que não aprendi com as formações que fui fazendo, aaa... Acho que aprendi imenso, se calhar porque fiz a formação numa escola que ela própria também estava a arrancar. O P que estava a começar a entrar nestes cursos mais especializados... acho que aprendi imenso, não me desiludi nada. Assim que me inscrevi para fazer a especialização candidatei-me logo. Assim acabou a minha trajetória no ensino regular.*

I: Então quantos anos passaram após a entrada na carreira, e quantos tens na educação especial?

C: *Faço 26 a 1 de Setembro, e desde 91 na educação especial.*

I: Depois eu faço as contas.

C: *Ah-ah-ah (risos). A minha escolha pela educação especial não foi propriamente arbitrária. Deveu-se a uma necessidade anterior de conhecer mais qualquer coisa, e claramente tinha a certeza de que queria continuar os estudos. A minha experiência com os alunos surdos integrados fez-me perceber que se calhar aquilo que eu queria era aprofundar ou conhecer... Não era propriamente para conhecer o desenvolvimento normal, mas fez-se ali o click. Tudo teve a ver com essa experiência. Apesar desta mudança, a minha entrada na profissão e a minha formação inicial não me desiludiram. O que senti é que aa... Se calhar é o que se pensa sempre que uma formação de inicia. O que senti era que a diversidade era tão grande que portanto, aquilo que tu aprendes não te serve de bitola em termos de trabalho. Tens aquele grupo com 25 em que cada um é um. A dificuldade que eu sentia era em responder ajustadamente e assertivamente às necessidades de cada um. Isso é que foi a minha principal dificuldade.*

I: Quando finalmente encontraste uma estabilidade em termos profissionais, em que assentaste num sítio ou que ficaste efectiva, a tua perspectiva de veres as coisas e de estares na escola alterou-se?

C: *Não, não. Nada! Isso não teve efeito nenhum em mim...ah-ah-ah (risos). Porque é assim, nunca senti... para mim, o vínculo e a efectividade foi seguir o percurso logístico. A efectividade para mim foi uma questão de logística e de arrumação, porque os concursos na altura não tinham anda a ver com o que são hoje; porque afinal eu nunca estive nos locais onde fiquei efectiva, a não ser agora nestes últimos 4 anos. O facto de estar efectiva num sítio nunca determinou aquilo que eu iria fazer nesse ano. Eu fiz em cada ano aquilo que sempre me apetecia fazer, e não aquilo que hierarquicamente estava definido a pontos de chegar a ser efectiva do lado de lá da rua, no sentido da minha casa e ir para um sítio que ficava a 12 km de distancia. Portanto... a efectividade não mexeu nada comigo, nem alterou a minha atitude e a minha maneira de ser. Algumas vezes, até atrapalhou, porque me deixou algo confusa, ah - ah - ah (risos).*

I: Então, resumindo, fizeste a tua especialização em 91, no domínio cognitivo e motor...

C: *Sim, sim. Dois anos e mais um... e depois estive 10 anos seguidos numa instituição de ensino especial com destaque. Entretanto quando ainda estava na Cerci, houve uma alteração nos movimentos de educação especial, que coincidiu com um padrão em termos de alteração da legislação. No mesmo ano, é proposto o término das equipas de educação especial e... inicia-se um modelo de apoios educativos, que eu achei muita piada, e que tinha alguma coisa a ver comigo. Com o anterior modelo, eu achava que era muito mais assertivo manter-me na instituição de ensino especial porque não havia um trabalho de equipa, de parceria, porque não havia recursos, não é? Teoricamente, aquela nova visão tinha mais a ver comigo; e então eu deixei a instituição e integrei o primeiro ano de existência da rede dos apoios educativos, que aí sim, vim a perceber mais tarde que foi a grande desilusão da minha vida, ah-ah-ah (risos). Porque efectivamente a legislação era a legislação, mas no terreno, eu não fiz mais que uma intervenção isolada onde acontecia pontualmente uma reunião com quatro ou cinco pessoas. Estive só um ano no apoio educativo, e depois no 2º ano, a ECAE convidou-me para criar o projecto de intervenção precoce, e pronto. Saltei depois para o projecto. Fiquei lá até à criação dos quadros de educação especial que me levaram a não poder continuar em destaque no projecto e a regressar à escola onde tinha a minha efectividade.*

I: Então julgo ter percebido a tua trajectória profissional. Em termos de formação consideras que a que recebeste, ou melhor que procuraste, foi adequada, embora tenhas sentido sempre necessidade de ir aprofundando as coisas, de ir fazendo sempre mais. Também julgo ter compreendido que a tua passagem à efectivação não interferiu com as tuas tomadas de decisão e de posição...

C: *Sim, sim, sim. Depois em termos de formação, quando estava no centro de saúde, na intervenção precoce, candidatei-me ao mestrado... agora tenho de tentar perceber quando foi... ora... tenho 26 anos de serviço... humm... e isso foi... tinha 20 anos de serviço quando o fiz. Foi em psicologia educacional há 6 anos atrás*

I: Então, parece que o ciclo se fechou e regressaste à tua área de eleição a psicologia.

C: *Sim, sim. É verdade, e mais uma vez achei que valeu a pena a formação.*

I: Já falaste da tua maior desilusão que foi quando passaste para os apoios educativos, mas eu gostaria também de saber se, em algum momento da tua carreira profissional puseste em causa as tuas práticas?

C: *Olha, é assim, eu acho que as práticas põem-se em causa...em contínuo; há sempre a consciência de que aquilo que se faz agora é o mais ajustado, ou mais assertivo, mas á medida que tu tens conhecimento e percebes que há sempre outras perspectivas, outras ideias, outras formas de actuar, ficas sempre com a certeza de que aquilo foi aquilo naquele momento, mas que podia ter sido melhorado, não é? Questionar-me nessa perspectiva, acho que sim. Agora, questionar-me no percurso que fui fazendo acho que não.*

I: E questionar a tua escolha na carreira?

C: *Eu acho que não. Sabes, questionar a escolha da carreira, também não sinto isso, porque nunca consegui fazer...fui sempre fazendo coisas muito diferentes. Mesmo em relação à psicologia, não foi tanto... o que estava em causa não era a psicologia, era aquilo que eu podia aprender com a psicologia; mas, fazer exercício daquilo, não quero mesmo fazer, e então só fiz o primeiro ano.*

I: Falaste há pouco do questionamento diário das nossas práticas...eu gostava de saber se és uma pessoa que quando sai da escola 'fecha a porta' e abre a janela, ou se levas os assuntos escolares para casa e se isso faz parte da tua vida pessoal, ou se...

C: *Fechar a porta, não é? Fechar a porta e não levar nada, era o desejável, não é? Mas infelizmente é uma coisa que eu não consigo fazer. Durmo com frequência com os meninos, com os casos e com as situações. Aprendi a fazer uma coisa, que é recente, mas isso tem a ver com outra fase. Consegui foi... deixar de falar sobre a escola em casa. Consegui. Falo pontualmente, numa situação ou noutra, naquele registo de correu bem o teu dia, correu bem o meu..., mas deixei de levar a escola para casa como levava. A minha família ressentia-se. Isso eu já consigo fazer, mas é recente. Chegamos a casa e só falamos daquilo, vivemos aquilo, parece que estamos a por em primeiro lugar.*

I: Exacto. Gostaria também de saber se houve algum momento que sentisses como mais difícil na tua carreira em termos profissionais?

C: *Olha, o meu momento mais difícil foi há exactamente cinco anos atrás. Foi efectivamente motivado pela mudança da legislação e a constituição do quadro da educação especial. Acabaram-se os destacamentos, tive de voltar à minha escola de origem e deixei um projecto que gostava muito. Quando o tal caminhar legislativo que acompanha qualquer um de nós, interfere de forma drástica com a nossa vida e com a nossa vontade é complicado não é? Há cinco anos atrás isso teve um peso drástico na minha vida. Porque...Já não estava numa fase da vida em que pudesse ignorar aquele percurso legislativo que estava ao meu lado, tinha que o valorizar, e isso fez com que eu deixasse de fazer aquilo que tinha feito durante 20 anos.*

I: Que efectivamente te dava satisfação em termos profissionais...

C: *E...pois. E fazer aquilo que...vamos lá...que me tinha...padronizado sempre, que era fazer aquilo que me apetecesse e tinha vontade de fazer; portanto, há 5 anos com a criação dos quadros de ensino especial fizeram com que eu deixasse de fazer isso e obrigatoriamente, obrigatoriamente tivesse de integrar um quadro de ensino especial e se não me integrasse era difícil. Os meus melhores anos foram sem dúvida os que estive no Projecto de Intervenção precoce.*

I: Compreendo... Mas uma vez que estamos a falar de termos legislativos, o que achas do novo enquadramento legislativo, e das novas políticas educativas, como é que te revês em relação ao 3/2008?

C: *Eu acho que as políticas educativas... aaa... pronto, eu já... só não apanhei o movimento CERCI, portanto já apanhei todas as reformas. Já os apanhei nessa fase de instalação definitiva. Infelizmente, eu acho que as políticas educativas são aquilo que tem sempre desvalorizado, e desvalorizam as práticas. Acho que temos práticas muito boas no geral, práticas muito boas, que não são*

valorizadas aquando das medidas legislativas. E às vezes, ou quase sempre que aparecem medidas legislativas... aaamm... são medidas importadas de algum sítio, sem valorização das práticas e da realidade portuguesa que eu acho que é muito boa nas suas práticas. Incomoda-me imenso, é uma das coisas que faz o meu desencantamento, que se tente acabar com o movimento de CERCI sem ter sido avaliado; que acabaram drasticamente de um ano para o outro, quase de um mês para o outro com as equipas de ensino especial, criou-se as equipas dos apoios educativos, não foi nada avaliado, e não se aproveitou o que havia de bom naquele trabalho; acabaram com os apoios educativos, acabaram-se as ECAES, não se avaliou, nem houve um feedback real daquilo que era feito...

Acho que em termos de políticas, vamos sempre importando coisas de outros lados sem valorizar muito, e sem criar e construir coisas de acordo com as práticas e a voz das pessoas que estão no terreno. Acho que é o que acontece com o 3/2008 e com a CIF. Até parece que as práticas não tinham uma avaliação séria do trabalho, dos miúdos, das competências, dos défices, das deficiências, até parece que isso não existia. Apagamos ciclos contínuos de coisas muito boas que muita gente tinha aprendido connosco. Optamos sempre por ir aprender a outros sítios, depois chegamos cá, e isso faz o desencantamento de muitas pessoas. Estou efectivamente numa fase de desencanto, claro.

I: Pronto, então o balanço que fazes da tua vida profissional até determinada data, é positivo e depois?

C: Sim, e depois... não quer dizer que ele não seja positivo... vou ver se te consigo explicar. É assim: aaaam... eu acho que mais uma vez as mudanças de práticas e políticas e de... regras, não é? Fizeram com que eu... não é desinvestimento, mas fizeram com que eu deixasse de periodizar uma série de coisas, alteram os planos. Por exemplo, quando acabei o mestrado, preconizava, pensava, um ano depois, iniciar o doutoramento. Neste momento, não peguei no doutoramento, porque efectivamente me desencantei com... com... com a escola. Portanto, aquilo que eu optei por fazer é fazer o meu trabalho diário o melhor possível. Não posso dizer que deixei de investir na formação, porque quando saí da intervenção precoce (estive lá 12 anos, não é?), vim para os quadros de ensino especial, e aquilo que eu tinha à frente eram dificuldades de leitura e escrita. Aquilo que eu tenho procurado fazer nestes últimos 5 anos é: se sinto que tenho um défice numa área, eu vou procurar formação naquela área, para responder àquele aluno, e ao meu trabalho diário. Agora, não consigo, e sinto-me indisponível para investir de forma alargada... aaa... neste voo alargado. Projectos... perspectiva futura... desencantei completamente. Acho que investi imenso durante 20 e tal anos, e o meu investimento não foi valorizado. Portanto... pronto. Desencantei-me com o sistema. Não é com a escola, estou desencantada é com o sistema. Estou muito indisponível para trabalhar com o sistema; estou disponível para fazer o meu trabalho diário o melhor que consigo... aaa... também consegui com base nisso, fazer algum distanciamento da escola. Acho que neste momento, aa... distanciei-me efectivamente da escola. Já não estou naquela... não é da escola. É do sistema. Se estiver uma mesa que discute questões de educação, e outra mesa que fale do tempo, eu vou para a mesa do tempo. (silêncio).

I: Falaste um pouco do teu quotidiano profissional. O que é que te interessa dentro desse quotidiano profissional? Como é que tu vives a articulação com outros técnicos, o contacto com os pais, com os miúdos...

C: Aquilo que me interessa neste momento, e aquilo em que eu invisto mais, é nas famílias, e nos alunos. Aaaa ... porque até as próprias equipas, o trabalho em equipa, sinto que... Olha, eu costumo arranjar uma metáfora que é muito... muito real, para quem conhece. Não faz falta nenhuma para a entrevista, mas vou dizer. É o seguinte: naquele ano que eu falei que estive nos apoios educativos, eu fiz... fazia... que a minha perspectiva era o trabalho de equipa, e aquela legislação toda posta em pé, eu fazia um percurso que voltei a fazer agora doze anos depois. Doze anos depois, voltei às mesmas escolas e aos mesmos sítios. Quando eu estava a fazer esse percurso, havia um casal que eu por acaso conheci, que estava a construir uma vivenda fantástica no alto da serra. No entanto, não acabaram a vivenda, porque morreu a família. Doze anos depois, eu comecei a fazer o percurso e a vivenda estava exactamente na mesma, quando olhei para lá. Exactamente na mesma. Não foi vendida, não foi modificada, não nada. E aquilo que eu encontrei doze anos depois em termos de equipa e em termos de trabalho, estava como tinha deixado, tal como a vivenda. É muito difícil. Depois, acho que integrar os quadros de agrupamento de escola... neste momento estou a ficar um bocadinho cansada. Eu sempre gostei de fazer itinerância, de andar de um lado para o outro, aaaa... neste momento estou um bocadinho cansada porque em cinco anos tive pré-escolar, primeiro ciclo, segundo ciclo, e projectos. Portanto, eu

tenho chegado um ano a ter meninos de jardim-de-infância, duas escolas de primeiro ciclo, e a escola de segundo ciclo aqui.

Portanto, como vês, neste momento estou um bocadinho vacinada. É um bocadinho difícil, com isto, tu criares equipas de trabalho numa escola, que permitam trabalhar ao nível da comunidade educativa. É difícil, porque o trabalho que tu fazes a cada aluno, na maioria dos casos, é sempre insuficiente, não é? Já se torna insuficiente em termos de articulação com esse professor, já não se fala com essa escola, depois com o agrupamento, ainda muito mais. Acho que já passei por experiências de trabalho de equipa muito mais gratificantes do que aquelas que existem agora nos agrupamentos das escolas. Agora, efectivamente, também já só existem professores, não é? Não existem os outros técnicos com que possas articular, portanto acho que é tudo muito insuficiente, e tudo muito pouco avançado em relação à extensão das equipas de ensino especial.

I: Então, se pudesses traçar o perfil do professor de educação especial, o que é que achas que é mais importante? Quais são os requisitos?

C: *Eu acho que deve ser uma pessoa com uma grande capacidade de....de...de... como é que eu te hei de dizer... de gerir o stress, a ansiedade, a diversidade, aaa... flexibilidade...uma pessoa se não tiver algumas destas características, aaaa... dificilmente consegue encaixar nesta vida. Portanto, tem que ser uma pessoa com uma grande capacidade de adaptação, e de integração daquilo que sabe perante depois mil e uma coisas que tem á volta. Acho que deve ser das áreas em que é mais exigente. Depois também pode nunca ser valorizada, não se sente muito a valorização deste trabalho*

I: Gostava de saber, quando te olhas no espelho, o que é que vês? O teu eu profissional?

C: *Ah – ah - ah... (risos), eu sou uma pessoa fantástica ah – ah – ah - ah. É a sério! A olhar para trás, eu acho!*

I: Em termos de identidade e de auto-estima... Que imagem é que tens de ti?

C: *Ah – ah - ah (risos), tenho uma imagem positiva de mim! Tenho uma imagem do meu percurso positiva, claramente positiva. Ammm...não posso centrar-me muito nestes últimos tempos, porque se me centrar nestes últimos tempos, a coisa complica-se mais um bocadinho. Mas acho que é uma imagem extremamente positiva, acho que o percurso profissional fez de mim a pessoa que sou hoje, portanto, se não tivesse conhecido os meninos que conheci, todos com alguma dificuldade, se não tivesse conhecido 'n' pessoas que trabalham com a mesma vontade de os por de pé que eu, e se não tivesse conhecido tanta mãe e tanto pai deprimido, se calhar também não conseguia ser optimista... Ainda não consigo separar o eu pessoal do eu profissional. Acho que estou numa fase... estou nesse caminho. O meu objectivo, é terminar a minha carreira conseguindo fazer isso. Conseguir arrumar... Contudo verdadeiramente, acho que depois vou sentir a falta dos miúdos, da articulação com as famílias. Isso é o mais gratificante nesta história toda.*

I: E achas que é possível?

C: *Eu acho que é possível. Eu acho que é possível. Se me deixarem andar cá até ao 65 anos, de certeza que vou conseguir. Temos que procurar distanciarmo-nos, porque se não procurarmos um distanciamento, a nossa saúde mental, vai abaixo.*

I: Falaste de como te vês a ti. E como é que achas que os outros te vêem?

C: *Olha, eu acho que é assim, tem dias. Acho eu. Acho que no fundo, as pessoas tem uma imagem positiva de mim, porque eu também tenho delas. Depois, temos que ajustar isso à...eu acho que no fundo todos somos um bocadinho influenciados pelo sistema, e o sistema marcou toda a gente negativamente, penso eu. De alguma forma, marcou as pessoas negativamente. Portanto, isso, segundo lá as teorias do Brofenbrenner , acaba por ter uma influencia em todos os contextos e em todas as pessoas; mas de uma forma geral eu acho que as pessoas tem uma ideia positiva, tiveram na maior parte dos momentos uma ideia positiva de mim.*

I: E como é que achas que os outros nos vêem, a nós professores de educação especial? Qual é a imagem que achas que os outros, colegas, pais, sociedade em geral têm ?

C: *Eu acho que...os outros colegas não têm uma imagem positiva de nós. Sinceramente, acho que não têm. Humm... Acho que não têm em muito, por causa da forma de como o sistema está organizado. Permite criar...ser um elemento representativo de uma equipa, e isso é aquilo que eu acho que é drástico. Aa...é o professor de educação especial estar ali, tapar o buraco em qualquer circunstancia, trata, se houver falhas na legislação, se a coisa se complicar com o menino, também está lá, se as relações com os pais forem difíceis, ele também está lá, não é? Acho que somos um bocadinho vistos assim tipo bombeiro, que apaga os fogos, mas acho que não somos vistos como um elemento sério na escola, isso eu não consigo sentir.*

I: Como é que gostarias que nos vissem?

C: *Olha, nesta fase da minha vida, se me perguntares em como eu gostaria que nos vissem pensando nos outros, eu acho que se calhar o Ministério tinha que ouvir as pessoas para criar algumas estratégias e algumas leis e formas de actuação diferenciada, para que as pessoas pudessem estar mais integradas e ser aceites numa perspectiva mais globalizante. Acho que é um bocadinho difícil, mas passava por aí. Acho é que, o que faz sentido é que as pessoas deveriam como grupo aaa... sentir ... serem aceites como um grupo sério, um grupo de trabalho... eu continuo a achar que as pessoas acham assim: Há um grupo de história, que há um grupo de línguas, que há um grupo de não sei quê, e que há o grupo de ensino especial. Hummm. Acho agora que nesta reestruturação de termos integrado um departamento que é um departamento de expressões, não veio contribuir em nada para a valorização. Acho que não temos nada a ver nem com o de educação física nem com EVT... portanto, acho que não contribuí para essa identidade. Isto no todo, eu gostaria que isto fosse conseguido. Eu não tenho expectativas em relação a isso, portanto, eu já me deixei de preocupar com isso.*

Em termos de grupo ...acho que já não vale a pena, não consigo já preocupar-me com isso. Tento concretizar o trabalho que me é dado da melhor forma possível, mas já não me preocupo com isso. Tenho que me preocupar com outras coisas, a minha sanidade mental.

I: E como é que tu vês o próprio grupo da educação especial? Já me deste o teu olhar sobre ti, já me deste o olhar dos outros sobre nós...como é que...

C: *Como é que eu vejo os grupos de ensino especial? Eu não os vejo como grupo, não vejo. Acho que os grupos de ensino especial foram criados na linha da... da... criação dos quadros de ensino especial, e receberam 2 tipos de profissionais: receberam os profissionais que viam na integração do grupo de ensino especial uma forma de resolver aquele percurso legislativo e burocrático de que eu te falava há bocadinho, que fui acompanhando; portanto, eu até tenho formação para tal, entro no grupo de ensino especial, resolvo os meus problemas de efectividade, resolvo os meus problemas de ensino regular, resolvo os meus problemas de turma... tenho aqui a forma de me arrumar na carreira. E há muitos. Acho que há muitos que vieram para o ensino especial, para os quadros, com essa motivação; que é uma motivação legítima, sem dúvida nenhuma, mas depois também andam aí uma quantidade de anos sem saber efectivamente organizar-se de forma séria nos sítios que lhe interessam...acho que há esse tipo de profissionais. Depois há os outros profissionais que apesar...e houve muitos que não integraram os quadros de ensino especial, sabes isso, não é? Que optaram por ficar nas carreiras do regular, porque isso à partida ainda tinha algum ponto de interrogação, poderia dar alguma continuidade, alguma mais valia... aaaa... incentivo de ter uma reforma mais antecipada, de encurtar a carreira... mas depois há aqueles que pensam: isto não é para mim, não interessa, é isto que eu quero fazer, é isto que eu gosto de fazer, portanto é para aqui que eu vou, não vou agora voltar atrás, ' ; como no meu caso, não fazia sentido voltar 20 anos para trás. Mas, essas pessoas acho eu, são pessoas que na sua generalidade vieram com alguma experiência já, e são também pessoas que vieram de áreas e formações completamente distintas; e depois criou-se o grupo com pessoas com formações destas áreas completamente distintas, com estas pessoas que tem menos experiência ou menos motivação no ensino especial... a gente sabe que isto aconteceu, pessoas que foram para o ensino especial por uma questão de proximidade... pronto. Essas pessoas juntaram-se todas, e depois o que a legislação lhes propunha era que formassem um grupo. Isto foi num bom sentido na altura, porque eu integrei esses grupos, mas o que eu acho é que havia várias estratégias a seguir. Era ouvir cada um, e pensar em conjunto - o que é que nós queremos que este grupo seja? e havia outra: calma, eu agora tenho aqui uma quantidade de gente que não percebe nada disto ou que sabe pouco, mas está cá, tenho outra que percebe muito disto ou daquilo, portanto, como é que eu vou gerir isto? Tenho uma legislação, logo a legislação vai ser a regra número um. Eu penso que a maior parte dos grupos de ensino especial se formaram assim. A regra número um convém ser a legislação, portanto pegou-se na legislação, e esta foi a minha experiência*

também. Pegou-se no que estava legislado, começou-se a distribuir serviços, a fazer um regulamento interno de grupo, estruturou-se tudo de acordo com aquilo e meteu-se numa gaveta. Isso causou a frustração de muita gente, inclusive a minha. Enfiou-se os saberes de todos numa gaveta e a experiência de cada um. Passámos a cumprir a tal legislação, começámos a andar de pé, e pronto.

I: Tendo trabalhado 10 anos numa instituição de ensino especial, como te posicionas face à inclusão?

C: *Pela experiência que tive com multideficiências na instituição, aaa... faz com que eu acredite piamente na inclusão, porque cada vez que tu estavas num espaço, numa sala, num recreio, com cinco cadeiras de rodas tu vias aquelas cinco cadeiras de rodas, aqueles miúdos a sorrir, a olhar, o olho a mexer, quando havia movimento há volta deles. Claramente. E eu cheguei a estar numa sala com 6 cadeiras de rodas, portanto quem se movimentavam eram os adultos. Se não houvesse o movimento dos adultos, muita coisa não se aprendia durante o dia. Isso faz-me acreditar no movimento de inclusão sem dúvidas nenhuma. Agora mais uma vez, eu acho que a legislação falhou, porque eu acho que aquilo que estava legislado em termos de inclusão é o que está a ser possível acontecer; porque também os miúdos não precisam só de movimento á volta deles. Precisam da especialidade e das pessoas que depois trabalham a especialidade, e isso claramente, não temos. Também acho que colocar um técnico seis meses numa unidade, que vai embora novamente e volta no outro ano, ou não e digo seis meses porque eles nunca são colocados em Setembro ...Acredito na inclusão, mas se calhar teria que ser com as equipas da CERCI no bloco no terreno. Acho que há imensas falhas, e tenho muitas dúvidas se os meninos ganham ou perdem só pelo facto de poderem observar o ambiente e os contextos...tenho dúvidas.*

I: E então para terminar, que expectativas é que ainda tens em relação ao futuro?

C: *Ah... a minha perspectiva em relação ao futuro, é ir-me embora o mais rapidamente possível. Lamento, mas é verdade. Era assim que eu perspectivaria, porque nunca imaginei que no fim da carreira me sentisse completamente traída. Sinto-me como...como...os miúdos que lhes oferecem um chupa e depois nunca lho chegam a dar. Iniciei a minha carreira com um ciclo, programei a minha vida pessoal com um ciclo, aaa... acho que depois de 20 anos de carreira, não estava em fase de me mudarem o ciclo drasticamente. Eu aceitaria ter que trabalhar durante mais dois ou três anos, mas tenho uma certa dificuldade em aceitar que em vez de trabalhar mais 5 anos, que era o que me faltaria, tenho que trabalhar 15. Aí, eu acho que estão a brincar comigo. Tenho uma certa dificuldade! O que eu gostaria mesmo era de ter a capacidade para andar estes 5 anos bem, e aquilo que eu gostaria mesmo era ir-me embora na altura em que programei ir embora. Dei o que tinha a dar, dei aquilo que... não me sinto motivada a dar mais.*

I: Obrigada pelas tuas palavras. Julgo que terminámos. Obrigada!

C: *Obrigada pelo desabafo.*

PROTOCOLO DE ENTREVISTA nº6

Codificação do entrevistado: **Inês Rosa – (R)**

Codificação do Entrevistador: **Isabel – (I)**

Data: de Junho de 2010

Local: Restaurante Chinês

Início: 14 horas

Duração: 36 minutos

R: *Sou a Inês, tenho 48 anos, sou casada e mãe de 2 filhos. Fiz o Magistério Primário, o curso de professora do ensino básico e depois a especialização em Necessidades educativas Especiais Ligeiras (pré-escolar e 1º Ciclo). O meu tempo de serviço antes da especialização é de 7 anos e 18 anos depois da especialização, 25 anos. Na altura, existam muitos jovens a candidatar-se à faculdade e poucas vagas. Matriculei-me por influência do meu namorado (agora meu marido e na altura este estar a acabar o curso de professor), fui fazer o exame ao Magistério Primário em B. Não estava muito convencida e pensei que não entraria, éramos quatrocentos para cinquenta vagas. O facto de ter começado a namorar o meu marido muito cedo, existirem uns anos de diferença nas nossas idades e a distância, ele residia na Guarda e eu em Vialonga, fizeram com que eu abreviasse caminho. O Magistério, era um curso de três anos e quase a certeza de emprego rápido. O que se veio a confirmar-se.*

Nos quando cinco anos que leccionei no ensino regular, eram-me atribuídas sempre as turmas mais complicadas, cada ano ia sendo pior que o anterior. A gota de água foi estive em “A”, tinha uma turma com crianças de 1º,2º,3º anos e integradas crianças com deficiência, que não conseguiam ler sequer as vogais e já tinham 12 e 13 anos. Trabalhava muito e preparava sempre as aulas, fazia trabalhos que partiam muito das expressões, mas sempre na dúvida se estaria a fazer o que era correcto. No ano seguinte, resolvi concorrer para a CERCI para aprender a trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais e até hoje nunca deixei de trabalhar com esta população. Quando me candidatei à ESE de “L.”, para fazer a especialização e entrei, decidi que o meu caminho era o especial e nunca o abandonaria!

Não concordava, nem concordo que um professor sirva desde a Pré até ao Secundário e também a uma mobilidade dentro do agrupamento ou agrupamentos. Quando pensei sair, já estava na Eb2,3 de V. Havia que dar continuidade ao trabalho no currículo funcional e então decidimos que seria benéfico para esta população que eu ficasse. Agora sou uma professora do 1º Ciclo muito especial (brincadeira).

I: Consideras que a formação recebida durante a formação inicial e a especialização foi adequada?

R: *Sim, foi muito gratificante, mas também uma grande responsabilidade e muito trabalho. Considero que tive uma boa formação e bons professores.*

I: Sentiste-te então bem preparada para o exercício da profissão?

R: *Sim. Mas na minha formação inicial não tive preparação para trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais.*

I: Como foram os primeiros anos na profissão?

R: *Foram conturbados, todos os anos ficava numa escola diferente, mas sempre consegui vir dormir a casa e como já referi, tinha sempre turmas muito difíceis quer ao nível das aprendizagens, comportamentos, etc... Até que fui para a Cerci, fiz a especialização e fiquei lá, até à saída do despacho 105/97. Nesse ano saí, porque sempre defendi que em cada escola devia haver um professor de educação especial, de modo a trabalhar em conjunto com os professores titulares de turma, e o “105” defendia isso mesmo. Fui a primeira professora de educação especial em Vialonga. Tive sempre relações cordiais com os colegas, auxiliares, pais e alunos por onde passei.*

I: O que significou a passagem à efectivação? Quais foram os sentimentos em relação à sua nova situação?

R: A efectivação para mim, serviu apenas para dizer que tinha uma escola, apesar de ser perto, nunca leccionei em nenhuma dessas escolas, pois estava sempre destacada na Educação especial. Sempre tive as minhas ideias, quando considerava que era oportuno, era crítica. Sempre fui decidida, a efectivação não me acrescentou nem tirou nada. Considero que sempre fui dinâmica, motivada e demonstrei empenhamento e nunca me furtei a desafios. Pelas escolas onde passei tenho deixado como se diz “obra feita”. Gosto muito da minha profissão que vejo como uma paixão. Aprendi a gostar de alunos especiais, quanto mais complicados melhor! A efectivação não teve significado na minha vida profissional, se por essa altura se tivesse constituído o grupo de recrutamento da educação especial, aí sim, talvez não tivéssemos de andar todos os anos a concorrer ao destacamento e ao sabor das “vagas” (lugares e políticas educativas). Mas isso não iria modificar a minha forma de estar na profissão.

I: Em alguma fase da tua carreira questionas-te o teu percurso, o teu desempenho profissional? A utilidade das práticas, etc.

R: Sim. Quando me candidatei ao lugar de professora titular. Todos os professores de educação especial, concorriam com menos sete pontos, uma vez que não tinham turma atribuída (um ponto por ano). Nessa altura, senti-me uma professora de “segunda” e não era justo. Tinha dado tudo de mim, achei que nunca mais ia ser a professora que tinha sido até ali. Os meus anos de serviço eram no especial. Consegui ser professora titular devido aos projectos que coordenei, a biblioteca escolar, o grupo de educação especial a representação no pedagógico, etc...Não que a titularidade do cargo me desse alguma benesse, daria trabalho, como se veio a confirmar.

I: Costumas “levar para casa” os assuntos escolares?

R: Levo sempre para casa assuntos escolares. Em casa, afasto-me da escola e passo a pente fino, o meu dia de trabalho. Faço uma reflexão: fiz bem, devo fazer diferente, tenho de ler sobre isto.... Por vezes troco ideias com o meu marido. Outras vezes, a minha filha (que tem formação na área das Ciências empresariais), faz-me voltar à realidade, com conversas muito assertivas, que terminam dizendo “Mãe, tu ainda acreditas no Pai Natal!”. Também porque todos os dias preparo trabalho para os meus alunos, porque não têm manuais escolares.

I: Consegues situar no tempo a fase mais difícil pela qual passas-te em termos do teu percurso profissional?

R: A não ser o embate dos primeiros anos, que já referi, não considero nenhuma fase propriamente difícil. Gosto de recordar o passado, mas prefiro a novidade e a mudança. “Temos de fazermos à vida ou a vida faz-se a nós.” A novidade e a mudança é que nos traz equilíbrio e não como vejo muitos colegas num frenesim, acabando por recorrer a anti-depressivos, etc. ... Numa organização, como é a escola, necessitamos de professores com vários perfis, porque é essa heterogeneidade que constitui uma mais-valia para a escola, e para os alunos. Todos somos igualmente importantes e temos que reconhecer as nossas capacidades e as nossas limitações. É necessários existirem professores criativos, inovadores, mas também é necessário haver o trabalho estruturado, com rotina. Cabe a cada um de nós, e a todos que trabalhamos nesta organização ajustar-nos de acordo com o nosso perfil e sabermos que podemos contar com todos, “cada um à sua maneira”.

I: Se pudesses voltar atrás mudarias alguma coisa? O quê?

R: Não, faria tudo o que fiz até agora.

I: Quais os momentos mais significativos da sua vida profissional?

R: Não consigo identificar nenhum momento mais significativo, porque são todos. Sempre que consigo que um aluno saiba ler, é muito bom, que um estágio profissional de um aluno termine com sucesso é óptimo, que um aluno faça o trajecto casa/escola em transporte público é uma vitória, que um aluno consiga confeccionar em casa a sopa que aprendeu a fazer no atelier de Culinária e a mãe nos vem dizer que sopa tão boa, é excelente.

I: Que balanço fazes da tua carreira profissional? Sentes que cumpriste as suas ambições e ideais?

R: *Até agora, todos os dias gosto de ir para a escola. Gosto de trabalhar com os meus alunos. Considero que tudo tem corrido bem. Sim. Tento que os meus alunos sejam pessoas felizes, de bem com a vida. Apesar destes tempos de incerteza, sinto-me confiante. Temos sempre de e contextualizar os acontecimentos e daqui a cinco anos, ao olharmos para trás, havemos de achar no mínimo, excêntricas, as energias desperdiçadas com algumas questões. Peço saúde, para levar por diante todos os projectos que tenho em mente, dado que animo e entusiasmo ainda não me faltam.*

O meu dia-a-dia é uma azáfama, nunca há rotina. Dou aulas de Língua Portuguesa, TIC, Atelier de Vida Activa e Culinária, aos catorze alunos do currículo funcional (divididos em pequenos grupos). Procuo e faço a supervisão de estágios laborais. Tento articular-me e colaborar com os vários intervenientes, directores de turma, encarregados de educação, professores, médicos, psicólogos, direcção, pois quanto melhor for essa cooperação mais ganham os alunos. Todos tentamos ir na mesma direcção. Por vezes existem pequenos desajustes no tempo, mas o desafio é conseguir contornar esses pequenos obstáculos. Temos um bom ambiente, este ano lectivo, em parceria com uma associação, conseguimos constituir um grupo de ajuda para os pais que visa a formação parental. Esta actividade correu muito bem, para o ano, vamos alargar a outros encarregados de educação que não pertençam ao currículo funcional.

I: Qual o aspecto que consideras mais importante no exercício da sua profissão?

R: *A relação que estabeleço com os meus alunos.*

I: Que imagem tens da profissão? Corresponde à imagem que gostarias de transmitir?

R: *Considero que ser professor é uma boa profissão, sobretudo bastante gratificante. Penso que a imagem que gostaria de transmitir é a que transmito, isto é, uma professora que gosta do que faz, em quem se pode confiar, que trabalha em cooperação, receptiva a outras ideias, que dá o melhor de si e com a qual se pode contar.*

I: Como é que achas que a profissão é vista e entendida pelos outros?

R: *Penso que apesar todos entenderem de educação e terem opinião sobre ela (sem nunca terem estudado ou investigado) e muitas vezes essas opiniões não serem as melhores, um estudo recente revelou que esta é a profissão em que as pessoas mais confiam, isto quer dizer alguma coisa.*

I: A nível pessoal e profissional quais achas que são os requisitos mais importantes num docente de E.E.?

R: *Possuir uma boa formação teórica, a experiência vem com o tempo. Ser capaz de estabelecer relações cordiais, ter empatia, ser firme e afectuosa, dinâmico, grande capacidade para resistir à frustração, disponibilidade e ser inovador.*

I: Como defines o actual panorama da Educação Especial em Particular?

R: *Considero que caminhamos muito lentamente (por vezes paramos) para que a inclusão seja uma realidade. Mas ainda temos muito trabalho para fazer, quer ao nível das atitudes individuais, quer das organizações (escolas e empresas) e da sociedade em geral. São grandes mudanças em espaços de tempo muito curtos. Legisla-se por tudo e por nada, mudam-se os programas, depois suspendem-se, há acordo ortográfico, depois ainda não há, faz-se sem reflectir sobre as implicações, nada se avalia. Considero que há um grande deficit no planeamento e nas políticas educativas consertadas. Não há visão para a educação.*

A educação especial sofre do mesmo mal da educação em geral. Agora temos o 3/2008, com um atendimento, para um leque muito mais restrito de NEE, mas esqueceram-se da deficiência mental, que necessita igualmente de espaços estruturados, funcionais, etc.... Mas a deficiência mental sempre foi o parente pobre da educação especial. Também é preciso reduzir custos, logo corta-se na educação especial, restringindo este tipo de população reduz o número de professores, foi uma consequência da aplicação da CIF. A CIF é um instrumento de classificação que utiliza uma linguagem imparcial, o que é bom, mas as crianças deixam de ser vistas como um ser único e passam a ter os mesmos rótulos, havendo necessidade de recorrer á linguagem dita "tradicional" para se entender a criança que temos pela frente. Por outro lado, a mudança de paradigma ver a criança de acordo com o contexto (facilitadores e as barreiras) é útil, mas o facto é que as equipas multidisciplinares cada vez estão mais restritas, logo a

eficácia desta dimensão é de pouco alcance. Também a CIF, deixa de fora, uma faixa de alunos importantes as dificuldades de aprendizagem permanentes, a sobre dotação entre outras. Os professores que estão a apoiar estes alunos são em número reduzido e não possuem formação adequada. Por outro lado, as expectativas são tão baixas em relação aos alunos e ao que se faz que qualquer professor serve para tudo. É assim...

I: Bom... muito obrigada pela tua colaboração. Queria pedir-te autorização para te voltar a contactar se for necessário. Não sei se gostarias de acrescentar algo mais à nossa conversa...

R: *Com certeza. Gostei muito desta oportunidade para falar um pouco de alguns assuntos que me inquietam, mas que anda me dão algum prazer. Eu é que agradeço. É melhor que psicanálise. (risos)*

ANEXO 2

Grelhas de Análise de Conteúdo

ANÁLISE DE CONTEÚDO

GRELHA DE CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS

Entrevista nº1

Identificação do Entrevistado: **Maria**

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
1.Perfil do Entrevistado	1.1-Dados biográficos	-Nome	Maria
		-Idade	<i>-Tenho 48 anos;</i>
		-Estado civil	<i>Solteira e boa rapariga;</i>
		-Nº de filhos	<i>-Tenho uma filha;</i>
2.Trajectória e Desenvolvimento Profissional	2.1-Tempo de serviço na Profissão	-Total de anos de serviço docente	<i>-Tenho 25 anos de serviço;</i>
		-Anos de serviço no ensino regular	<i>-estive 4 ou 5 anos no ensino regular;</i>
		-Anos de serviço docente em Educação Especial antes da formação especializada	<i>-entrei para a educação especial em 1989. (15 anos de serviço)</i>
		-Anos de serviço docente em Educação Especial após a especialização em Educação Especial	<i>- (5 anos de serviço)</i>
	2.2-Habilitação Profissional	Formação Inicial	<i>-A minha formação inicial foi o magistério Primário; -Fiz o magistério em 1985;</i>
		-Outras Formações: (Complemento de formação em Educação Física)	<i>-1995 Fiz o complemento na área de Educação física; -o complemento de formação resolvi fazer inclusivamente numa altura em que nem sequer se falava na regulamentação do "55", que tem a ver com as carreiras e isso. -Achei que a área de Educação Física era uma área da qual eu gostava, e por isso investi nela.</i>
		Especialização em Educação Especial	<i>-Em 2004/2005, terminei a minha especialização em ensino especial; -Fiz a especialização em domínios cognitivos e motores, que iniciei no ano de 2003 e terminei em 2004/05</i>
	2.3 -Factores que determinaram a escolha da profissão	-Factores intrínsecos ao sujeito: pouca aptidão para o ensino	<i>-Não foi a minha primeira escolha; -O interessante é que eu não tinha grande aptidão para o ensino; -Achei que era uma área na qual eu me ia dar bem.</i>

		-Factores externos ao sujeito	-A profissão tinha boas perspectivas de carreira.
	2.4-Motivações para a opção pela educação especial	Proximidade da residência	-Cheguei à educação especial de certa forma foi mero acaso; -pela força das circunstâncias; -todos os anos tinha que concorrer e houve um ano em que apareceram nos concursos, vagas para CERC's e Educação Especial; -os lugares eram próximos do local onde eu vivia, resolvi concorrer.
	2.5-Avaliação dos Processos formativos	Formação inicial gratificante	-A formação inicial foi boa; -durante a formação e quando comecei a trabalhar, gostei.
		Formação no domínio de especialização pouco enriquecedora	-Em 2003 tirei a especialização. -Em relação à formação de ensino especial, não sei se poderei dizer o mesmo. -Apesar da experiência anterior, na especialização procuramos sempre mais do que aquilo que nos é dado. - Quando terminei, vim com essa sensação de "falta de qualquer coisa", que nem consigo bem explicar. - Sinto que não adicionei muito mais ao que já havia aprendido durante a minha experiência; -houve até uma certa desilusão, visto que estava à espera de mais.
	2.5 -Fases do ciclo de vida profissional do professor: Descrição/ Avaliação da fase de entrada na carreira (1-3) anos	Preparação para o início da carreira	- Acho que estava preparada, e por isso não senti grandes problemas
		Dificuldades, aceites com naturalidade.	-Quando comecei a trabalhar, existem sempre aquelas dificuldades inerentes.
		Assunção de responsabilidade	-Foi uma experiência com crianças, com a responsabilidade que eu não tinha e que comecei a ter naquela altura...
		Fase vivida de forma positiva	-Foi importante e muito positivo.
	2.5. 1-Fases do ciclo de vida profissional do professor: Descrição/Avaliação da fase de estabilização (4-7 anos)	Contextualização da colocação	-Fiquei então colocada na equipa de Educação Especial de "V". -Penso que estive dois anos no ensino especial nessa equipa.
		Impressões positivas	-Foi um ano interessante, uma experiência nova; -gostei muito.
		Ajuda de colegas mais experientes	-Recebi bastante apoio das colegas que trabalhavam no ensino especial há já algum tempo.
		Assunção de cargos	-Posteriormente, criou-se a equipa de "A", da qual acabei por fazer parte. Passei lá alguns anos, e cheguei inclusivamente a ser coordenadora da equipa.

		Mudanças sentidas com a estabilidade	<p><i>-Não senti mudança nenhuma.</i></p> <p><i>-Não senti por causa do seguinte: apesar de eu estar efectiva numa escola, como pertencia ao ensino especial, tinha que voltar a concorrer todos os anos, ou pedir destacamento.</i></p> <p><i>-Nunca havia a garantia de eu permanecer em determinada zona, mas isso nunca me incomodou.</i></p>
		Abertura para a expressão das suas ideias	<p><i>-Nas equipas onde estive inserida, tive sempre a possibilidade de manifestar as minhas ideias e de implementar algumas coisas que eu achava que eram importantes.</i></p>
<p>2.5.3-Fases do ciclo de vida profissional do professor/</p> <p>Descrição/Avaliação da fase de Diversificação (7-25 anos)</p>	Investimento na formação	<p><i>-Passados 10 anos tirei o complemento de formação.</i></p>	
	Mudança de lugar de colocação	<p><i>-Mais tarde, na altura em que houve a alteração da legislação na educação especial e tínhamos de concorrer através das escolas pois estávamos ligadas a escolas em vez de equipas, concorri para "L", onde trabalhei também no ensino especial.</i></p>	
	Consequências das alterações legislativas	<p><i>-Mais tarde, houveram muitas mudanças na legislação, e a forma como os professores estavam enquadrados (em equipas, ou mais tarde através do 105, em que estavam ligados às escolas, mudanças em agrupamentos, etc);</i></p> <p><i>-aí sim, existiram alterações nas possibilidades de intervenção, de articulação com serviços... Nesse tipo de desenvolvimento do trabalho é que eu acho que houve alterações.</i></p>	
	Mudança de lugar de colocação	<p><i>-Depois da experiência na cidade de "L", retornei a "R". Era aqui que trabalhava quando se deu a alteração nos agrupamentos.</i></p>	
	Ponderação em mudar de grupo disciplinar	<p><i>-Ainda pensei: " vou experimentar outra coisa", mas por várias circunstâncias como por exemplo a proximidade, os colegas, os miúdos que eram um desafio, acabei por ir ficando na educação especial;</i></p> <p><i>-até que decidi definitivamente que era na educação especial que queria continuar.</i></p> <p><i>-Na altura quando já estava a fazer, o Ensino Especial, com as alterações que foram havendo pensei em enveredar pela Educação Física;</i></p> <p><i>-depois de ter acabado o curso dei continuidade àquilo a nível da Educação Especial.</i></p>	
	Investimento na formação : Realização da pós - graduação em educação especial	<p><i>-Achei que faria sentido fazer a pós-graduação em Ensino Especial.</i></p>	

<p>2.5.4-Fases do ciclo de vida profissional do professor/ Descrição/Avaliação da fase de Pôr-se em Questão (15-25 anos)</p>	Dúvidas em relação ao prosseguimento na carreira	-Houve uma fase em que realmente achei que se calhar o melhor era mesmo deixar esta profissão...	
	Dificuldades não especificadas	-Para ai há uns 5, 6 anos atrás. Mas enfim, as dificuldades acabam por estar em tantas outras profissões, que pronto, é mais uma em que há dificuldades. Daí a continuidade, e não ter partido ainda para outra situação.	
	<p>2.5.5-Fases do ciclo de vida profissional do professor/ Descrição/Avaliação da fase de Serenidade e Distanciamento Afectivo (25-35 anos)</p>	Não foram encontrados indicadores que permitam identificar e caracterizar esta fase	
	<p>2.5.6-Fases do ciclo de vida profissional do professor/ Descrição/Avaliação da fase de conservadorismo e Lamentações (25-35)</p>	Sentimentos negativos: saturação; aborrecimento; desvalorização; desilusão; falta de energia; desencanto e acomodação.	-Agora estou a ficar saturada! -Às vezes quando estou mais saturada ou aborrecida penso “estou farta disto, estou farta de ser professora, não me valorizam... ”, -Se calhar, nesta fase, estou um bocadinho desiludida ; -com pouca energia para realizar novos projectos, mas não quer dizer que se houver alguma alteração ou mudança eu não ganhe essa força novamente para realizar novos projectos. -Agora, estou numa fase, já com 25 anos de serviço, de desencanto , e algum comodismo .
		Últimos anos caracterizados por alterações legislativas penalizadoras (lamentações)	-Estes últimos anos têm sido uns anos complicados e que nos deixam essas marcas, que nos levam ao tal desgaste. -Alteraram-nos a carreira, congelaram-nos os salários
		Acomodação	-Em relação ao dia-a-dia...pronto... cá se vai andando... -É continuar neste caminho, da melhor forma possível. -Não estou já para grandes canseiras. - Aos 40 e tal anos, já não vou fazer outras coisas
		Nostalgia em relação à extinção das Equipas de Educação Especial	-Há, há uma certa nostalgia porque penso que essa foi uma fase importante em termos de valorização e até mesmo em termos de, pronto... eu penso que em termos gerais, em termos do trabalho desenvolvido, foi uma fase importante. Foram tempos de dinamismo, de desbravar caminho, sim.
<p>2.5.5-Fases do ciclo de vida profissional do professor/ Descrição/Avaliação da fase de Desinvestimento</p>	Não foram encontrados indicadores que permitam identificar e caracterizar esta fase		

2.6 Avaliação da Trajectória Profissional	A Experiência traz segurança	- <i>Eu penso que a experiência que tenho traz-me alguma segurança. Por outro lado há sempre momentos em que existe alguma insegurança</i>
	Dificuldade na prossecução dos ideais. Conformação com o alcançado.	- <i>Os ideais não cumpri, porque há muita coisa que eu penso que não se conseguiu atingir, mas pronto. Em termos do que é possível...</i>
	Os melhores anos: início de carreira e o tempo nas equipas de educação especial.	- <i>Eu penso que o início da carreira é sempre significativo porque é sempre uma partida para uma caminhada.</i> - <i>Outra fase talvez tenha sido a fase da implementação das equipas de educação especial, eu penso que foi muito importante naquela altura aquela experiência que eu tive, positiva; uma altura em que realmente a educação especial foi incrementada e vista com outro olhos. Foi valorizada, e houve uma grande sensibilização de toda a gente para aqueles problemas.</i> - <i>Os alunos com deficiência passaram a ser vistos de outra forma, os direitos que tinham, os apoios que poderiam ter... penso que foi nessa fase de 1988/89.</i>
	Os piores anos: o último ano lectivo	- <i>Posso falar neste ano lectivo...que...é difícil.</i> - <i>Foi difícil porque as crianças que eu apoiei, especialmente uma delas, apercebi-me de que todo o esforço que eu tinha...</i> - <i>Foi frustrante, porque era uma criança multideficiente, e realmente a escola não tem as respostas adequadas para aquele tipo de situação.</i> - <i>No dia-a-dia não se verificava as respostas de que eu estava à espera;</i> - <i>foi um ano em termos de trabalho um bocadinho difícil.</i> - <i>Este ano, a situação não em termos globais, mas aquele caso, foi um caso com que me deparei e no qual senti alguma insegurança...</i>
	Traços de insatisfação em relação à carreira: desgastante; pouco valorizada.	- <i>Penso que isto é muito desgastante; não é valorizado nem por colegas (...), estruturas superiores, ministério da educação, muitas vezes pelos pais, alunos...</i>
	"Balanço"	- <i>Se tivesse oportunidade mudava.</i> - <i>Se tivesse voltado ao principio? Provavelmente tinha escolhido outra profissão, penso que sim.</i> - <i>Estou aberta e gosto de mudanças e não sei quê, só que fazendo o balanço não sei se conseguiram superar os aspectos positivos que aquela fase teve, e percebo que se tem que fazer mudanças.</i>
	Expectativas e ambições	- <i>Actualmente, já não estou para grandes coisas.</i> - <i>É assim, eu tenho sempre boas expectativas em relação ao futuro.</i> - <i>Se me aparecer um desafio, melhor</i>

			<i>ainda, estou aberta;</i>
3. Representações do Quotidiano Profissional	3.1 -Caracterização do vivido profissional	Articulação com serviços intervenientes do processo educativo	<i>-Esse tipo de serviços que são importantes, a articulação é difícil;</i>
		Articulação com colegas do Ensino regular	<i>-Pontualmente existe uma questão ou outra com o trabalho de articulação com colegas, mas na maior parte dos casos as coisas resolveram-se se bem; -não tenho problemas de relacionamento com colegas. -Quando há a possibilidade de ser o próprio professor titular a estar com a criança, penso que é mais vantajoso. -Também vejo que por vezes devido às dimensões da turma, é difícil o professor dar uma resposta adequada a determinado tipo de alunos. -Nesse caso é necessária a articulação com o professor de educação especial é fundamental para lidar com esse tipo de aluno. -Ainda temos alguma importância (risos). Fazemos muita falta!</i>
		Articulação com pais	<i>-Mesmo com os pais o que se nota é que os pais negligenciam um bocadinho as situações, mas pronto, também é uma questão pontual.</i>
	3.2- Interferência do vivido profissional no vivido pessoal	<i>-Vida profissional e vida familiar - dois contextos que se condicionam mutuamente.</i>	<i>-Depois temos a família não é? Isso também pesa nas nossas decisões e vice-versa</i>
4 -Representações do professor de Educação Especial face à Profissão	4.1 -Marcas de Identidade Profissional	<i>-Elementos caracterizadores do perfil do professor de Educação especial: Aspectos mais importantes para o exercício da profissão</i>	<i>-Eu acho que é fundamental alguma formação específica na área do ensino especial. -Tem que ser uma pessoa com flexibilidade a nível de relacionamento, porque é um trabalho que exige que a pessoa crie empatia com os outros, com as crianças. Acho fundamental! De outra forma seria difícil a interacção com os outros. -Evidente que nem toda a gente tem essa faceta, mas acho que deve trabalhá-la e tentar que esta se manifeste, visto que facilita o trabalho.</i>
		A imagem profissional que gostaria de transmitir	<i>-Acho que devemos de ser mais profissionais; -mais parceiros; -ajudar os colegas; -planificar tudo; -tentar articular com o colega...é nesse tipo de coisas que temos a oportunidade de mostrar o nosso trabalho. Só assim conseguimos ser vistos de outra maneira.</i>
		Forma como a profissão é vista e entendida pelos outros: genericamente negativa	<i>-A nossa situação no ensino especial é sempre muito complicada. os colegas acham que somos privilegiados muitas vezes, e não valorizam o nosso trabalho.</i>

			<p>-Vêm-nos nos como alguém que tem privilégios em estar com aquele número de alunos, e não ter turma... - às vezes somos um bocadinho mal vistos, subvalorizados... -Somos vistos como aquele professor que anda ali, mas efectivamente não faz nada. -Isso tem a ver com a formação e a maneira de ser de cada um. -Também há pessoas que sabem perfeitamente o trabalho que desenvolvemos. -A maioria dos colegas acha que fazemos pouco; -que temos poucos alunos; que somos desafogados em termos de horário, trabalho a desenvolver... -São poucos aqueles que nos vêem realmente com os olhos de um parceiro que está ali para ajudar, para apoiar... -Se calhar também somos nós que temos de desenvolver isso. Mas penso que... a maior parte das vezes acontece. -Eu penso que em termos gerais a imagem que predomina em nós como classe é algo negativa.</p>
		A visão de si como profissional	<p>Quanto a mim... ..penso que tenho conseguido desempenhar as minhas funções com qualidade, e pronto. -em termos profissionais sinto-me capaz e com alguma segurança</p>
		Factores de gratificação profissional	<p>-O que gosto mais é o trabalho com as crianças, sem dúvida.</p>
5. Contexto das políticas educativas	5.1 -Atitudes e valores face à inclusão	Saudosismo de outros tempos	<p>-No tempo das equipas o funcionamento da Educação Especial era bem melhor; -penso que ainda que com algumas lacunas, as equipas de educação especial tinham um funcionamento que era uma resposta mais adequada do que o que veio a seguir. -Talvez porque as equipas já se encontravam no terreno há algum tempo, ou porque articulavam com as câmaras e com os centros de saúde. -O tipo de apoio que era dado aos alunos e aos professores era mais "concreto", consistente, resultava melhor</p>
		Concordância com os ideais inclusivos	<p>-Acho perfeito os ideais de inclusão;</p>
			<p>-Para que as coisas realmente aconteçam é preciso meios, e nós não dispomos desses meios. -Existem "n" coisas que são propostas e depois não se chegam a concretizar. -Os serviços que seriam necessários não chegam a acontecer nem a existir, e é muito difícil...</p>
		Representações acerca do actual panorama da inclusão	<p>-Acho que a verdadeira inclusão não existe. -Por outro lado, eu penso que não temos uma escola inclusiva. -Há ainda muito caminho a fazer para se conseguir alcançar a verdadeira escola inclusiva.</p>

			<p>-O que existe é uma tentativa, mas não é de maneira nenhuma a verdadeira escola inclusiva..</p> <p>-Penso que ainda há muito, muito a fazer no sentido da integração e da inclusão, porque existe um grande distanciamento entre as ideias que o próprio ministério apresenta, e aquilo que depois na prática se concretiza.</p>
		<p>Fragilidades do sistema inclusivo: Dificuldades na articulação com outros serviços</p>	<p>- Actualmente existe uma maior dificuldade de articulação com os serviços, e mesmo das nossas ideias serem implementadas;</p> <p>-começou a haver alguma dificuldade, mesmo no apoio às crianças; é muito difícil dar-lhes o que realmente precisam.</p> <p>-acho que enquanto não houver articulação séria entre os vários serviços e as escolas é muito difícil. Nós queremos ter respostas de alguns serviços como o da saúde, e muitas vezes não temos. Aí, é logo uma perda!</p>
		<p>Representações referentes ao Decreto-Lei 3/2008: Aspectos Positivos</p> <p>-Maior responsabilização dos professores titulares</p>	<p>-A partir desse momento da alteração da legislação houve uma maior responsabilização dos professores titulares de turma.</p>
		<p>Partilha de responsabilidades</p>	<p>-A responsabilidade pelos alunos passou a ser dividida entre o professor de educação especial e o professor titular, e acho que nesse sentido foi positiva a mudança.</p> <p>-Antes, se aquele menino tinha dificuldades, se era um aluno com necessidades educativas especiais, então é da responsabilidade do professor de ensino especial.</p> <p>-Com o 3/2008 (...) eu continuo a achar que... pronto, em alguns aspectos talvez as coisas estivessem melhorado</p>
		<p>Representações referentes ao Decreto-Lei 3/2008: Aspectos Negativos</p> <p>-Vertente economicista</p>	<p>- O "3/2008" veio porque, cada vez mais as políticas de educação se preocupam com números, economia... pronto.</p> <p>-É necessário, sim, mas não pode sobrevalorizar esses aspectos;</p>
		<p>Excessiva preocupação com os índices de sucesso</p>	<p>-Com sucesso só em termos estatísticos, porque na realidade não é isso que se vê.</p> <p>-Portanto... O que eu vejo é que há uma preocupação excessiva nesses aspectos, o que não é bom nem para professores nem para alunos.</p>

		<p>Representações referentes à Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF):</p> <p>-Objectivos</p>	<p><i>-Há ainda a questão da CIF; eu penso que o objectivo da CIF talvez fosse o de que houvesse um critério para que os alunos fossem enquadrados de forma rigorosa.</i></p>
		<p>Fragilidades/ Falta de rigor</p>	<p><i>-No entanto, quem faz a CIF são os médicos (nalguns casos), e os professores, e como a forma de avaliação que se faz antes de se preencher a CIF não é a mesma que para todos os técnicos que a vão preencher, eu penso que logo à partida a CIF não é rigorosa.</i></p> <p><i>-Se um professor faz uma avaliação, e outro professor faz outro tipo de avaliação, ao preencher a CIF, os parâmetros são diferentes;</i></p> <p><i>-consequentemente vão existir respostas diferentes.</i></p>
		<p>Dificuldades em reunir uma equipa de avaliação</p>	<p><i>Conseguir sentar à mesma mesa todos os intervenientes ... a dificuldade começa logo por aí;</i></p> <p><i>-todos sabemos que isso é muito difícil de concretizar.</i></p> <p><i>-Ninguém tem tempo para nada;</i></p> <p><i>-sem tempo vai-se a vontade.</i></p>
<p>6. Finalização da Entrevista</p>			<p><i>-Ora essa. Já terminámos? Foi muito boa a conversa! (risos)</i></p>

ANÁLISE DE CONTEÚDO

GRELHA DE CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS

Entrevista nº2

Identificação do Entrevistado: **Luzia**

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
1.Perfil do Entrevistado	1.1-Dados biográficos	-Nome	<i>Luzia</i>
		-Idade	<i>52 anos</i>
		-Estado civil	<i>Sou casada</i>
		-Nº de filhos	<i>Tenho uma catrefada de filhos</i>
2.Trajectória e Desenvolvimento Profissional	2.1-Tempo de serviço na Profissão	-Total de anos de serviço docente	<i>-Iniciei a minha carreira em 1976 como professora de trabalhos oficinais -34 Anos de carreira</i>
		-Anos de serviço no ensino regular	<i>-8 Anos</i>
		-Anos de serviço docente em Educação Especial antes da formação especializada	<i>-12 Anos</i>
		-Anos de serviço docente em Educação Especial após a especialização em Educação Especial	<i>-14 Anos</i>
	2.2-Habilitação Profissional	-Formação Inicial	<i>- Curso relacionado com trabalhos manuais</i>
		-Outras Formações	<i>-Em 1980 terminei o magistério.</i>
		-Domínio de especialização em Educação Especial	<i>-Terminei em 1996; -linguagem, surdos, mudos... ou o que esteja relacionado com a comunicação.</i>
	2.3 -Factores que determinaram a escolha da profissão	-Factores intrínsecos ao sujeito: atracção pelo ensino	<i>-Pessoalmente sempre me senti atraída pelo ensino.</i>
		-Factores externos ao sujeito	<i>-Na altura, era uma boa profissão com algum reconhecimento.</i>
	2.4-Motivações para a opção pela educação especial	Contacto estreito com criança com deficiência	<i>-Uma filha de uma amiga minha com deficiência queria muito aprender a ler, e esta foi a minha motivação para enveredar pelo ensino especial. A menina começou a ir a minha casa, 2 horas por dia para aprender a ler. -Notou-se uma grande evolução na menina, ela fez o 4º ano, posteriormente tirou um curso de formação profissional e é hoje fotógrafa. É adulta, casou mas não tem filhos, e é fotógrafa. Isto foi o inicio da minha carreira no ensino especial. -A partir daí, pensei " eu até gosto disto, isto é interessante</i>

			<i>“, e fui para a CERCÍ.</i>
		-Crítica implícita a quem faz da educação especial um meio para se aproximar da residência	<i>-Conheço situações nas quais as pessoas vão para o ensino especial porque querem ficar mais perto de casa.</i>
2.5 -Avaliação do sujeito em relação processos formativos		-Formação inicial	<i>-A que fiz na área de trabalhos oficinais nem tanto; faltava a pedagogia.</i>
		-Formação no domínio de especialização	<i>-Ajudou-me a sistematizar uma série de conceitos; -porque é assim... 12 anos de experiência na CERCÍ dá-nos uma grande bagagem. Só a formação sem esta experiência, era capaz de ser pouco. -A especialização acabou por sistematizar tudo aquilo que tinha trabalhado ao longo desses 12 anos.</i>
		-Outras Formações	<i>-Achei a formação do magistério também interessante. Acho que fiquei bem preparada. -Fiz um ERASMUS em S. Sebastian que também me deu outra visão sobre a forma de encarar em especial, situações de transição da vida activa, que é aquilo que eu gosto de trabalhar.</i>
2.5 -Fases do ciclo profissional do professor: Descrição/ Avaliação da fase de entrada na carreira (1-3) anos		Alunos com idade similar	<i>-Eu quando ingressei na carreira, tinha só o curso da A.A. -Fui para uma escola secundária leccionar trabalhos oficinais, e tinha 18 anos; (...) existia uma turma que tinha garotos filhos de emigrantes que tinham regressado a Portugal para retomar os estudos. -Tinha lá alunos do 9º ano que eram mais velhos do que eu.</i>
		-Combate à insegurança inicial, com atitude de rigidez	<i>-Fui obrigada a ter uma atitude muito rígida em relação aos alunos, como é óbvio.</i>
		-Aconselhamento de antigo professor/ colega mais experiente	<i>-Apanhei nessa escola um colega que foi meu professor de liceu, e que me deu um conselho que ainda hoje eu sigo. -Ele dizia “primeiro mês, cara de pau, segundo mês um sorriso, ao terceiro mês tem os alunos nas mãos”. -Depois de ter estudado muita pedagogia, de ter lido muita coisa, e de ter feito muita investigação sobre o assunto, acho que este conselho que ele me deu há 30 e tal anos se mantém até hoje. (...) realmente, ao fim dos três meses, eu tinha os alunos na mão.</i>
		-Insatisfação em relação à área curricular que leccionava.	<i>-Deixei a área de E.V.T. e trabalhos oficinais porque não me sentia realizada, não gostei pronto, e quando acabei o curso dediquei-me só ao</i>

			<i>primeiro ciclo.</i>
2.5. 1-Fases do ciclo de vida profissional do professor/ Descrição/Avaliação da fase de estabilização (4-7 anos)	Assunção de cargo		<i>-Fui coordenar um A.T.L. numa instituição como professora do primeiro ciclo, onde estive 2 anos. -Quando saí do A.T.L., estive um ano no público.</i>
	Fase vivida de forma tranquila		<i>-Não senti assim grandes dificuldades.</i>
	Estabilidade		<i>-Estive nove anos na CERCI.</i>
2.5.3-Fases do ciclo de vida profissional do professor/ Descrição/Avaliação da fase de Diversificação (7-25 anos)	Saída da Instituição de ensino especial		<i>-Saí da Instituição.</i>
	Investimento na formação: Realização da especialização em educação especial		<i>-Ao fim desses nove anos decidi fazer a especialização. -Fiz a especialização.</i>
	Mudanças de lugar de colocação		<i>-Quando terminei a especialização estive uns dois anos ainda na equipa de educação especial de "A" -Vim para esta escola, onde já estou há 12/13 anos.</i>
2.5.4-Fases do ciclo de vida profissional do professor/ Descrição/Avaliação da fase de Pôr-se em Questão (15-25 anos)	Atitude crítica em relação ao modo de funcionamento da equipa		<i>-Estive na equipa de educação especial de A, a ignorância/intolerância, detestei; -achei que aquilo não servia para nada.</i>
	Percepções e sentimentos		<i>-Tinha um monte de escolas com uma distância em termos geográficos em que ia lá uma vez por semana ou duas. -Em educação especial, em termos de trabalho, isto não é nada, porque é necessário um trabalho sistemático e não era isso que acontecia. -Num relatório da altura considerei que era muito trabalho em quantidade, mas com pouca qualidade.</i>
	Mudança de lugar de colocação devido a discordância na forma de organização e funcionamento		<i>-De facto, tive de sair de lá. -Acabei por vir para aqui depois.</i>
2.5.5-Fases do ciclo de vida profissional do professor/ Descrição/Avaliação da fase de Serenidade e Distanciamento Afectivo (25-35 anos)	Não foram encontrados indicadores que permitam identificar e caracterizar esta fase		
2.5.6-Fases do ciclo de vida profissional do professor/ Descrição/Avaliação da fase de conservadorismo e Lamentações (25-35)	Desagrado em relação ao estatuto da carreira docente e às alterações relativas ao tempo de serviço para a reforma.		<i>-Não me estou a ver com 65 anos a trabalhar com meninos com os quais eu guardo a faca ponta e mola no armário... a estaleca é diferente. -A nova legislação no que diz respeito à reforma desencantou-me, a profissão perdeu a magia. -O jogo mudou a meio, as regras mudaram, agora são mais não sei quantos anos... -Ensino especial aos 65 anos?</i>

		Exigência e o desgaste do trabalho	-Trabalhar com miúdos, aqueles que dão mais trabalho, de transição à vida activa que são meninos não propriamente deficientes; -é mais fácil de trabalhar, com um surdo, com um cego, com um menino com trissomia 21... -existem formas fixas que se aprendem para lidar com este tipo de casos. -A questão é mesmo os meninos com problemas comportamentais, emocionais. Aqueles que tem problemas graves de comportamento.
		Desilusão	-A profissão perdeu a magia.
		Burocracia decorrente dos novos procedimentos	-Agora se querem assim, eu faço assim. Se é preciso preencher mais um papel, preenche-se mais um papel. -O tempo de preencher esses procedimentos e documentos, é o tempo que se devia estar mais com os alunos.
	2.5.5-Fases do ciclo de vida profissional do professor/ Descrição/Avaliação da fase de Desinvestimento	Alguns sinais não consolidados de desinvestimento	-Desinvesti bastante, mesmo na prática pedagógica
	2.6 Avaliação da Trajectória Profissional	Os melhores anos	-Houve muitos. -Uma vez que eu fui para o ensino especial porque quis ir para o ensino especial, houve muitos momentos felizes. -Todos os ganhos e todos os percursos positivos dos meus alunos são momentos felizes para mim.
		Os piores anos	-Tive um momento grave de desencanto ali durante um ano ou dois, quando saiu a nova legislação. -Foi há 2 ou 3 anos. -Tinha entrado com determinadas expectativas em relação ao meu percurso e carreira profissional, e afinal não é bem assim.
		Traços de insatisfação em relação à carreira: Burocracia; estatuto da carreira docente.	-Eu acho que acima de tudo, o que chateia mais na nossa profissão, pelo menos para mim, é a questão dos papéis . -A nova legislação da carreira é o que mais me traz insatisfação. -A única coisa que me desgosta nesta profissão é a alteração da carreira . Puxaram-nos o tapete!
		"Balanço" positivo	-O balanço da minha carreira é até ao momento, de uma forma geral, positivo.

		Expectativas e ambições	-Neste momento tenho aqui na escola vários projectos nos quais quero acompanhar os alunos até ao seu momento de saída, e posteriormente, porque interessa-me saber o "depois".
3.Representações do Quotidiano Profissional	3.1 -Caracterização do vivido profissional	Descritivo do trabalho do professor: Dificuldades no relacionamento/entendimento com alguns pais dificultam a implementação de medidas.	-Acho que os pais são o mais complicado. Há pais e pais...Os pais com quem eu conto, conto. Relaciono-me bem com eles. Os pais com que não conto...paciência. -Há aqueles em que não conseguimos fazer nada porque os pais inviabilizam algumas situações. Não são muitas.
		Descritivo do trabalho do professor: Boa articulação com os colegas dos vários departamentos.	Em relação aos colegas não tenho qualquer problema neste agrupamento em termos de articulação. -É certo que quando cá cheguei (há 11 ou 12 anos), o ensino especial não estava muito implementado; -com muitos anos de trabalho... fomos construindo tudo.
		Descritivo do trabalho do professor: Papel da educação especial implementado gradualmente	-É certo que quando cá cheguei (há 11 ou 12 anos), o ensino especial não estava muito implementado; -com muitos anos de trabalho... fomos construindo tudo.
		Descritivo do trabalho do professor: A "escola" é cúmplice das suas decisões	Faço eu e a escola, assumimos e avançamos.
	3.2- Interferência do vivido profissional no vivido pessoal	Separação entre a vida pessoal e profissional	-Faço perfeitamente a separação entre o lado profissional e o pessoal. -Eles vão sempre comigo, mas não me afectam. -Consigo fazer o distanciamento; -quer dizer, não se fechou uma gaveta, nem se desligou um botão, mas não interferem no resto da minha vida. -Tenho muitas actividades paralelas a esta, e não posso misturar as coisas como é óbvio.
	A vida escolar não interfere nas outras facetas da sua vida.	-Tenho muitas actividades paralelas a esta, e não posso misturar as coisas como é óbvio.	
4 Representações do professor de Educação Especial face à Profissão	4.1 -Marcas de Identidade Profissional	Aspectos mais importantes para o exercício da profissão: Elementos caracterizadores do perfil do professor de Educação especial	-Para além de ter que ter formação técnica , como é evidente, tem que ser essencialmente boa pessoa . -Tem que ser disponível , com muito bom senso , e com alguma capacidade de argumentação . -Acima de tudo, disponível e com bom senso.
		A imagem profissional que gostaria de transmitir	-A imagem que gostava de transmitir em termos de grupo é aquela que eu pessoalmente acho que transmito. - energia, determinação e

			<p>conhecimento; detesto ver pessoas a morrer. É isso que faz falta a muita gente</p>
		<p>Forma como a profissão é vista e entendida pelos colegas mais próximos é positiva</p>	<p>-Não considero que o ensino especial tenha uma má imagem neste agrupamento. -É conceituado; -os professores não fazem alterações aos meninos com necessidades educativas especial sem nos consultarem (nomeadamente a formação de turmas, horários, transferências). - Acho que têm uma boa imagem. Pelo menos aqueles com quem eu trabalho. -Os outros não sei, não é importante para mim.</p>
		<p>A visão de si como profissional</p>	<p>-Sempre me achei muito interventiva; -sempre disse tudo o que tinha a dizer. -Considero-me uma profissional razoável; -tento dar o meu melhor. -Tenho um defeito, que é quando tenho coisas para fazer, guardo sempre para a última, então faço umas directas, e aquilo fica feito na mesma. -Trabalho melhor sobre pressão, mas isso é defeito dos portugueses, por isso não é só meu. -A escola conta comigo, seja para o que for, a que horas for... -Não sou pessoa que me preocupe com o horário. -Entro, tenho de facto o horário, mas se é preciso mais, eu estou cá.</p>
		<p>A idade "traz" ponderação</p>	<p>-Talvez agora seja menos (interventiva) não em relação à prática pedagógica, mas em relação à conjuntura do ensino, ao sistema. -No entanto, isso também tem a ver com a idade. -Em determinada idade somos mais impulsivos em relação àquilo que sentimos.</p>
		<p>Factores de gratificação profissional: os alunos</p>	<p>-Aqueles com os quais eu gosto de trabalhar são com os meninos em risco. Meninos com patologias do foro emocional, adoro!</p>
<p>5. Contexto das políticas educativas</p>	<p>5.1 -Atitudes e valores face à inclusão</p>	<p>Representações acerca do actual panorama da inclusão: Manifestações de discordância com o actual sistema de inclusão</p>	<p>-Não, não sou pela inclusão; -eu seria pela inclusão, se tivéssemos meios para a fazer, era o facto ideal. -Os meninos estariam incluídos nas escolas mas com os seus recursos, de acordo com aquilo que é necessário tendo em conta as suas necessidades. -Se não existem estas condições, então é preferível estar num local onde existem</p>

			<p>estes recursos.</p> <p>-Se calhar, poderiam passar uma parte do dia numa escola dita regular para ter como referência os pares da sua idade ditos normais, e depois outra parte do dia num outro local onde teriam acesso a recursos mais específicos.</p> <p>-As escolas públicas de ensino regular não têm de facto os recursos necessários àquilo que seria o ideal e que seria bom para os alunos com NEE's.</p>
		Falta de recursos	<p>-As escolas públicas de ensino regular não têm de facto os recursos necessários àquilo que seria o ideal e que seria bom para os alunos com NEE's.</p>
		Representações referentes ao Decreto-Lei 3/2008: Aspectos positivos	<p>-Até o 3/2008 foi bem-vindo;</p> <p>-O 3/2008 veio exactamente fazer o enquadramento que nós fazíamos sem enquadramento legal.</p>
		Lacunas presentes no Decreto-Lei 3/2008	<p>-(...)Falhas essencialmente no enquadramento legal da parte da transição da vida activa.</p> <p>-Desde que vim para esta escola que começámos logo a implementar...</p> <p>-foi uma das minhas lutas, e que deu resultado com a transição à vida activa de muitos alunos (sem termos ainda o enquadramento legal).</p> <p>-Servi-me dos programas dos currículos alternativos, da frequência por disciplinas, para dar a volta para os alunos estarem umas horas na escola e outras horas num local, numa componente prática.</p>
		Representações referentes à Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF):	<p>-Em relação à CIF, deixa um bocadinho a desejar.</p> <p>-Por um lado, obrigou (se é que se pode dizer obrigar) a parte clínica a ter mais alguma responsabilidade nos planos dos alunos.</p>
		<p>Cepticismo</p> <p>Representações referentes à Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF):</p> <p>Maior envolvimento dos serviços de saúde</p>	<p>-Por um lado, obrigou (se é que se pode dizer obrigar) a parte clínica a ter mais alguma responsabilidade nos planos dos alunos.</p>
		<p>Representações referentes à Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF):</p> <p>Falta de rigor e veracidade das avaliações na aplicação da CIF</p>	<p>-Muita coisa se faz, muita coisa que é paga, e é dito que não é.</p> <p>-Eu por exemplo, tive um aluno aqui na escola que está num percurso alternativo, onde é um bom aluno. Não é um</p>

			<p><i>aluno com necessidades educativas especiais porque entendi que não era, quer através da avaliação e das observações que lhe fiz, quer através do meu conhecimento do aluno.</i></p> <p><i>-Quando o aluno me chegou aqui com uma referência de uma psicóloga, o aluno era multideficiente. Quem não conhecesse o aluno e olhasse para aquilo, era multideficiente!</i></p> <p><i>-Isto é só um exemplo do que se pode dizer ou do que se pode fazer em relação à CIF.</i></p>
6. Finalização da Entrevista		Não foram tecidos comentários	

ANÁLISE DE CONTEÚDO

GRELHA DE CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS

Entrevista nº3

Identificação do Entrevistado: **Lena**

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
1.Perfil do Entrevistado	1.1-Dados biográficos	-Nome	<i>Lena</i>
		-Idade	<i>-Tenho 44 anos</i>
		-Estado civil	<i>-Sou casada</i>
		-Nº de filhos	<i>-Tenho dois filhos já adolescentes</i>
2.Trajectória e Desenvolvimento Profissional	2.1-Tempo de serviço na Profissão	-Total de anos de serviço docente	<i>-22 anos</i>
		-Anos de serviço no ensino regular	<i>-11 anos</i>
		-Anos de serviço docente em Educação Especial antes da formação especializada	<i>-2 anos</i>
		-Anos de serviço docente em Educação Especial após a especialização em Educação Especial	<i>-Há 11 anos, a caminho de 12</i>
	2.2-Habilitação Profissional	-Formação Inicial	<i>-Terminei o meu curso de educadora de infância em 1988.</i> <i>-Tenho o curso formação base de educadora de infância.</i>
		-Outras Formações	<i>-O curso de especialização, que me dava a licenciatura, e a especialização em orientação educativa.</i> <i>-mestrado em psicologia educacional.</i>
		-Domínio de especialização em Educação Especial	<i>-pós-graduação e especialização em educação especial pré-escolar e 1º ciclo.</i>

	2.3 -Factores que determinaram a escolha da profissão	-Factores intrínsecos ao sujeito: sonho de infância	-Existia aquele sonho de infância de ser professora mas depois foi-se diluindo ao longo da adolescência; -de me identificar com a professora.
		Factores externos ao sujeito: Experiência de trabalho com crianças	-Comecei a fazer alguns trabalhos ligados à animação, à dinamização de colónias de férias, centros de férias com crianças pequenas...comecei a gostar; -isso influenciou a minha tomada de decisão na altura de concorrer. -comecei a tomar gosto, achava que tinha um certo jeito. -Comecei a achar que sim, que esse poderia ser um trabalho que gostaria de ter durante muito tempo, e pronto, concorri.
	2.4-Motivações para a opção pela educação especial	Aproximação à residência e consequente estabilidade	-Concorri a nível nacional e fiquei longe de casa. -Havia em simultâneo a possibilidade de ficar mais perto se concorresse para os apoios educativos.
		Contacto com crianças com N.E.E.	-No meu percurso sempre me fui cruzando com crianças com características especiais. (...) Não era uma situação que me desagradasse, era uma situação que me agradava e que podia aliar ao factor de alguma estabilidade e proximidade de casa".
	2.5 -Avaliação do sujeito em relação processos formativos	-Formação inicial: realização de grandes aprendizagens	-Durante o curso, aprendemos "imeeeenso". -acho que a escola nos dá prática, ferramentas, instrumentos, e acima de tudo dá-nos a capacidade de saber procurar; -sabermos adaptar-nos às situações que temos pela frente, e às turmas que temos pela frente. Essa capacidade, eu acho que tinha. -Se a adquiri na escola, se isso é um factor intrínseco a mim, como pessoa, não sei. Acho que é uma conjugação dos dois factores, não há aqui exclusivamente uma aprendizagem.
		-Manifestação de agrado em relação à formação no domínio de especialização	-Gostei muito.

<p>2.5 -Fases do ciclo profissional do professor:</p> <p>Descrição/ Avaliação da fase de entrada na carreira (1-3) anos</p>	Contextualização temporal	-Terminei o bacharelato do curso de educadora de infância em 1988, e comecei a trabalhar como professora contratada na função pública durante mais ou menos dois anos.
	Sentimentos experienciados	-Há sempre uma grande curiosidade ; -eu considerava um grande desafio ; -tinha uma grande vontade de começar a trabalhar para aplicar o aprendido , para ver aquilo do que era capaz. -Nada que me deixasse ansiosa. -Eu tinha dúvidas . -Não há nada como chegar ao terreno e estarmos por nossa conta .
	Investigação/acção Procura de informação com vista à melhoria das práticas	-Fui sempre uma pessoa muito preocupada em encontrar resposta às dificuldades. -lembro-me de que tinha os meus grupos de crianças com as suas características diferentes; -eu procurava saber sobre o desenvolvimento da criança, estratégias; -lia imenso. -Procurava estar o mais actualizada possível, e conhecer o máximo sobre o desenvolvimento da criança para tentar encontrar as melhores estratégias de trabalho
<p>2.5.1-Fases do ciclo de vida profissional do professor:</p> <p>Descrição/Avaliação da fase de estabilização (4-7 anos)</p>	Troca a inquietude vivida na rede pública pela estabilidade numa instituição privada de solidariedade social (IPSS).	-Optei por uma situação mais estável; -Já estava casada e fui trabalhar uns 9 anos numa IPSS.
<p>2.5.3-Fases do ciclo de vida profissional do professor/</p> <p>Descrição/Avaliação da fase de Diversificação (7-25 anos)</p>	Investimento na formação:	-Fiz a licenciatura em orientação educativa (...) durante 2 anos, entre 1999 e 2001; 11anos após ter iniciado a minha carreira. -Em 2002/04, fiz o mestrado em psicologia educacional. -Em 2001/02, fiz a pós-graduação e especialização em educação especial pré-escolar e 1º ciclo. -Quanto retomei para fazer a licenciatura, "tomei-lhe o gosto". Tomei-lhe o gosto, gostei, e tive vontade de fazer mais. -Fiz tudo seguidinho: acabei a licenciatura e pus-me na pós-graduação; acabei a pós-graduação, meti-me no mestrado, depois do mestrado ainda tentei ir um bocadinho mais além, mas...
	Motivação para a saída da IPSS:	-Houve ali uma determinada altura em que achei que estavam reunidas as condições para sair da IPSS (um pouco por algum desgaste ou saturação de estar no mesmo sítio). -Havia já alguma insatisfação , que aliada à vontade de ir para a rede pública...juntaram-se os dois factores e saí. -A situação do trabalho na rede pública, todos nós que trabalhávamos numa IPSS, achávamos que era mais aliciante: melhores condições de trabalho ,

			<p>melhores vencimentos... e isso naturalmente tornava tudo muito mais aliciante;</p> <p>-fazia com que as pessoas assim que tivessem a oportunidade de sair, saíssem para a rede pública.</p>
		Retorno à rede Pública	<p>-Eu sai para a rede pública;</p> <p>-ainda andei aí uns 2 anos em sítios diferentes, até que no 3º ano acabei por ficar no sítio onde estou agora.</p>
		"A Efectivação" na sua escola de eleição	<p>-Efectivei-me ali por me identificar com aquele tipo de trabalho, um trabalho de cariz muito social (para além do educativo).</p> <p>-o que aconteceu foi eu envolver-me cada vez mais;</p> <p>-assumir cada vez mais determinadas causas e envolver-me mais no trabalho;</p> <p>-procurei novos desafios.</p> <p>-Não foi propriamente numa postura de me acomodar, nem uma postura de contestação, desinteresse ou desmotivação, senão provavelmente teria mudado.</p> <p>-Foi pelo contrário, uma postura de agarrar nas situações que tinha ali, identificá-las, e ver em quais eu poderia ter uma intervenção que mudasse alguma coisa, e envolver-me cada vez mais.</p>
	2.5.4-Fases do ciclo de vida profissional do professor/ Descrição/Avaliação da fase de Pôr-se em Questão (15-25 anos)	Dúvidas em relação à escolha do caminho a seguir.	<p>-Foi perto dos 16/17 anos de carreira. Eu tinha que fazer uma escolha entre manter-me na carreira de professora de educação especial, mas seguir outros caminhos ligados à investigação, ligados ao estudo, continuar a estudar; ou uma carreira em que eu teria que me dedicar cada vez mais à escola.</p> <p>-Teria que assumir outros cargos e outras funções, vestir ainda mais a camisola...</p> <p>- Aí balancei!</p>
		Interrogações em relação às práticas	-Coloquei tudo em questão, o tipo de trabalho que fazia, o que era ou não verdadeiramente importante...
		Opção pelo cargo na direcção do agrupamento em detrimento dos seus projectos pessoais.	<p>-Eu estava numa linha de continuar a estudar e seguir um doutoramento, mas tinha ali outras coisas...</p> <p>-um convite, uma serie de propostas que me faziam abraçar ainda com mais intensidade o trabalho que estava a fazer;</p> <p>-acabando por ficar muito ligada à educação especial mas também com outras funções.</p>
	2.5.5-Fases do ciclo de vida profissional do professor/ Descrição/Avaliação da fase de Serenidade e Distanciamento Afectivo (25-35 anos)	Envolvimento em novos projectos	<p>-O que aconteceu foi eu envolver-me cada vez mais, ou seja, assumir cada vez mais determinadas causas e envolver-me mais no trabalho, procurei novos desafios.</p> <p>-É assim, eu gosto muito daquilo que faço</p>
		Atitude reflexiva	<p>-É assim, eu questiono-me todos os dias.</p> <p>Também ponho em questão as minha próprias práticas,</p> <p>-é isso que também me faz...perceber onde estou a agir menos bem.</p> <p>-Questiono, faço muito esta auto-reflexão para mudar, corrigir...</p>
		Desvalorização dos Episódios de	-Desencanto e desmotivação...também me

		desencanto e desmotivação	<i>acontece, mas normalmente não alimento.</i>
	2.5.6-Fases do ciclo de vida profissional do professor/ Descrição/Avaliação da fase de conservadorismo e Lamentações (25-35)	Não foram encontrados indicadores que permitam identificar e caracterizar esta fase	
	2.5.5-Fases do ciclo de vida profissional do professor/ Descrição/Avaliação da fase de Desinvestimento	Não foram encontrados indicadores que permitam identificar e caracterizar esta fase	
	2.6 Avaliação da Trajectória Profissional	Os melhores anos	-O início foi: <i>agora finalmente a responsabilidade é minha, vamos ver do que sou capaz!</i> - Foi pôr-me à prova, o desafio. Foi o início, e sempre que tenho situações de mudança em que sou posta à prova e devo corresponder; -tenho de corresponder a esses novos desafios, são bons momentos!
Os piores anos: Escolha entre a possibilidade continuar os seus estudos e a aceitação de um cargo na direcção da escola.		-Foi difícil porque era uma escolha entre coisas que me atraíam imenso, e tive mesmo que fazer uma opção. -Como gostava imenso das duas coisas e não podia fazer as duas ao mesmo tempo (naquela altura não conseguia) ... -Não foi mau, foi difícil. Foi difícil, muito difícil, porque implicava uma escolha. Não me lembro de ter um momento tão difícil.	
"Balanço"		-O balanço é claramente positivo! -Posso é ter a nostalgia de outras coisas que também gostaria de fazer, mas nunca como: "vou deixar de fazer isto, não gosto, estaria bem a fazer algo completamente diferente" -não é que nunca tenha esse pensamento. Se tiver alguma dificuldade que seja muito...ou uma contrariedade, posso ter um pensamento momentâneo, mas não é para valorizar sequer. -Mudar alguma coisa... é assim, não mudava. -Eu acho que fui sempre fazendo as escolhas e agarrando determinadas oportunidades em detrimento de outras.	
Sinais de alguma nostalgia em relação ao facto de não ter prosseguido com o doutoramento		-Há coisas que provavelmente gostaria de ter feito, outras em que poderia ter seguido uma linha mais ligada à investigação; -ter continuado estudos. -É claro que não fiz tudo. Gostaria de ter feito imensa coisa, acho que os dias deviam ter 48 horas, nunca me chega, acho sempre que gostaria de ir mais além; -tenho que me contentar com a minha condição de ser humano.	
Expectativas e ambições: Continuidade dos estudos (doutoramento)		Acho sempre que gostaria de fazer mais coisas. -Tenho pena que o tempo e as minhas capacidades não me cheguem. -O futuro está ainda em aberto. Ainda é uma perspectiva que tenho, gostava (continuar os estudos).	

			<p>-É só um projecto que está na gaveta e que foi interrompido à espera de uma melhor oportunidade.</p> <p>-As coisas estão onde estão, neste momento estou muito envolvida no que estou a fazer.</p> <p>-O futuro está ainda em aberto.</p>
3. Representações do Quotidiano Profissional	3.1 -Caracterização do vivido profissional	<p>Descritivo do trabalho do professor: Articulação com outros intervenientes no processo educativo</p>	<p>-Eu sinto sempre que a minha primeira missão é conseguir trabalhar com a colega titular de turma;</p> <p>-conseguir lidar com a família;</p> <p>-Vou também ajudando tanto os colegas como as famílias a valorizar o que a criança consegue fazer, a valorizar os pequenos passos que a criança consegue dar;</p> <p>-a desmistificar um pouco as grandes dificuldades que não se conseguem ultrapassar assim de um momento para o outro.</p> <p>-Por vezes, não consigo isso de um momento para o outro, preciso de tempo.</p>
		<p>Descritivo do trabalho do professor: importância do trabalho do trabalho em equipa</p>	<p>-Ninguém consegue fazer nada sozinho.</p> <p>-Valorizo muito as capacidades dos outros.</p> <p>-Na generalidade dos casos, o que sinto é que quando deposito confiança nas capacidades do outro, e quando consigo ver a outra parte e estabelecer a ponte, o trabalho resulta sempre melhor;</p> <p>-construir este espírito de trabalho em equipa, e aí conseguimos sempre ir muito mais além no trabalho com os alunos.</p> <p>-É evidente que nem sempre se consegue.</p>
		<p>Descritivo do trabalho do professor: Analogia entre o seu trabalho e uma missão de itinerância</p>	<p>-Como professora de educação especial, tu entras sempre em várias salas e tens de te relacionar com muita gente: professores do ensino regular, famílias, coordenadores de escola, meninos da turma...</p> <p>-Sinto muito isto na educação especial. Esta missão de itinerância, de andar por várias salas e contactar com várias pessoas.</p>
	3.2- Interferência do vivido profissional no vivido pessoal	<p>Dificuldade em estabelecer uma barreira de separação entre a vida pessoal e profissional</p>	<p>-As coisas misturam-se muito.</p> <p>-O trabalho é imenso e é natural que não consiga fazer essa distinção do "ok, agora vou para casa, acabou";</p> <p>-Até porque levamos muito trabalho para casa.</p> <p>-No entanto, também tenho momentos em que consigo desligar.</p> <p>-Consigo estar com os amigos, consigo estar com a família...</p> <p>-É claro que quando vou para casa não recuso um telefonema de trabalho, não recuso um telefonema a uma família;</p> <p>-quando vou para casa não deixo de mexer nos relatórios, ou nos documentos, não.</p> <p>-Estou sempre disponível, mas isso não quer dizer que não desligue.</p> <p>-Desligo, mantendo-me ligada... como é que isto se explica... não estou permanentemente a pensar no trabalho.</p> <p>-Se estou num momento de lazer, ou com a família, estou.</p>

			-Se surge uma situação de trabalho, também não digo " olha, agora estou no lazer, estou com a família, não dá, não vou trabalhar em casa...".
		Gestão equilibrada das duas vertentes	-Houve sempre uma gestão equilibrada Acho que existe um equilíbrio, pelo menos não me sinto lesada com isso; -não sinto que isso me traga alguma desvantagem, antes pelo contrário.
		O seu papel de mãe	-Claro, enquanto eles eram pequeninos, não tive ideias nenhuma de fazer coisa alguma, quis dedicar-me completamente à família, aos meninos, e ao crescimento deles. -Eu vivi intensamente a minha maternidade com os meus dois filhos, e o crescimento deles. -Quando achei que eles estavam mais crescidinhos, que não precisavam tanto de mim, comecei a pensar em fazer outras coisas; -nunca vi isso como "ah, tenho que fazer isto, e vai-me privar de estar com os meus filhos", para eles também era interessante verem a mãe envolvida noutros projectos e entusiasmada. Acho que isso também é saudável para eles.
4 Representações do professor de Educação Especial face à Profissão	4.1 -Marcas de Identidade Profissional	Aspectos mais importantes para o exercício da profissão: Elementos caracterizadores do perfil do professor de Educação especial:	-Consciência do trabalho em equipa , senão por muito bom técnico que se seja a fazer planos educativos, por muito boas que sejam as estratégias utilizadas com os alunos ou que utilizem técnicas muito específicas de intervenção... -o trabalho de inclusão na sala de aula passa muito por esta parceria e cooperação com o professor da turma . - Capacidade de negociação, de aceitar e de conseguir ver as competências do outro . -O professor de educação especial tem de ser uma pessoa disponível . - O segredo está na relação que se consegue estabelecer, e nem sempre consigo estabelecer essa relação com o outro. -No entanto, trabalho sempre muito nesse sentido.
		A visão de si como profissional	- (...) Sou uma pessoa muito consensual, de mediação. -Tento sempre ouvir as pessoas e tentar perceber, valorizar o trabalho dos outros , e de equipa. -Sou uma pessoa muito mais moderadora...moderada ; (...) De consensos do que de contestação . -Não quer dizer que não conteste e que aceite tudo, mas procuro sempre a negociação . -Em situações que podem não me agradar, tento contorná-las; -procuro chegar onde quero (...) não através da contestação. -Sempre pela positiva como algo que puxa por mim; -sempre com entusiasmo . -É evidente que há sempre alguma angústia, algumas dúvidas . -Procuro frequentemente manter-me

			<p>actualizada; <i>-cada caso é um caso, cada família é uma família, cada problemática é uma problemática.</i> <i>-Para cada uma delas eu tenho que me informar, saber mais; adaptar-me e começar de novo.</i></p>
		A imagem profissional que gostaria de transmitir	<p><i>-A imagem que gostaria que transmitíssemos é a de competência profissional; mediação; segurança.</i> <i>-O professor de educação especial tem de ser uma pessoa disponível.</i> <i>-Como profissional tem de ser uma pessoa que procura; não uma pessoa que acha que sabe tudo, ou que já aprendeu tudo, que já fez as formações todas...não.</i> <i>-Tem de ser uma pessoa que em permanente actualização.</i></p>
		Forma como a profissão é vista e entendida pelos outros: colegas	<p><i>-Os colegas é com uma grande expectativa de que eu tenha soluções milagrosas;</i> <i>-esperam que eu tenha o conhecimento suficiente para os ajudar a resolver as situações de sala de aula;</i> <i>-a ter as melhores estratégias para lidar com determinadas problemáticas.</i> <i>-Esperam que eu possa facilitar-lhes no fundo, toda aquela parte de elaboração dos documentos, dos PEI's, dos relatórios;</i> <i>-que confirme de alguma maneira que aquele menino tem determinado problema;</i> <i>-pedem opinião, pedem o parecer.</i> <i>-Considero que em geral o reflexo do meu trabalho é positivo e os outros reconhecem isso.</i></p>
		Forma como a profissão é vista e entendida pelos outros: Famílias	<p><i>-Da parte das famílias é também uma grande expectativa em relação a nós.</i> <i>-Na generalidade, são expectativas muito grandes que nós tenhamos soluções milagrosas.</i> <i>-Esperam através da nossa intervenção que as crianças deixem de ter as dificuldades que tinham de um momento para o outro.</i> <i>-Os alunos e as famílias reconhecem a autoridade do professor.</i> <i>-Há sempre uma percentagem de pais que questionam, e há sempre uma percentagem de alunos que contestam, mas... isso é assim em tudo na vida.</i></p>
		Influencia da Comunicação Social na construção da imagem dos professores	<p><i>-É claro que com aquilo que ouvimos depois na comunicação social (valorizam determinados aspectos), sai essa imagem de que os professores não têm valor, ou de que os professores não trabalham, ou de que existe essa má imagem dos professores.</i> <i>-Há professores que têm uma má imagem;</i> <i>-há professores que têm uma boa relação com os alunos, há outros que não.</i> <i>-Eu não tenho que estar a provar a ninguém que sou muito boa professora.</i> <i>-Um bom professor (...) não precisa</i></p>

			<p><i>de estar a dizer "eu sou muito bom, eu faço"...</i></p> <p><i>-Eu faço, eu trabalho, eu tento fazer o melhor possível, e esse reconhecimento vai vindo, não é?</i></p>
		<p>Forma como a profissão é vista e entendida pelos outros: Sociedade em geral</p>	<p><i>-De uma maneira geral, os professores são reconhecidos.</i></p>

ANÁLISE DE CONTEÚDO
GRELHA DE CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS

Entrevista nº4

Identificação do Entrevistado: **Estela**

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
1.Perfil do Entrevistado	1.1-Dados biográficos	-Nome	Estela
		-Idade	<i>-Tenho 44 anos.</i>
		-Estado civil	<i>-Sou solteira.</i>
		-Nº de filhos	<i>-Sem filhos</i>
2.Trajectória e Desenvolvimento Profissional	2.1-Tempo de serviço na Profissão	-Total de anos de serviço docente	<i>-Vou fazer este ano 22 anos, em Setembro.</i>
		-Anos de serviço no ensino regular	<i>- Antes de ir para a educação especial trabalhei 11 anos como educadora; - 9 Anos numa IPSS, e 2 anos no regular.</i>
		-Anos de serviço docente em Educação Especial antes da formação especializada	<i>- 4 anos</i>
		-Anos de serviço docente em Educação Especial após a especialização em Educação Especial	<i>-7 anos</i>
	2.2-Habilitação Profissional	-Formação Inicial	<i>-Tirei o curso de educadora de infância em 1988.</i>
		Outras Formações	<i>-Frequência do mestrado em educação especial</i>
		-Domínio de especialização em Educação Especial	<i>-Cognitivo e motor.</i>
	2.3 -Factores que determinaram a escolha da profissão	-Factores intrínsecos ao sujeito: Vocação	<i>-Eu sempre gostei de ser desde criança professora primária, como diziam antigamente. -O ensino foi por vocação.</i>
		Factores externos ao sujeito: inexistência de vagas para o curso de professor de 1º ciclo	<i>-Quando cheguei lá, não haviam vagas, e fui para educadora. Acho que foi mesmo acertado.</i>
	2.4-Motivações para a opção pela educação especial	Aproximação à residência	<i>-Pensei "isto não é vida para mim, andar a fazer tantos quilómetros". -Vim, concorri aos apoios, e fui para pertinho de casa; - A educação especial foi para ficar mesmo perto de casa.</i>
	2.5 -Avaliação do sujeito em relação processos formativos	-Formação inicial: muito gratificante	<i>-Gostei muito da formação. -A nível de conteúdos foi muito boa.</i>
		Formação no domínio de especialização: Impressões negativas	<i>-Detestei fazer a especialização. -Foi um sacrifício, foram 18 meses de sacrifício. -Não aprendia nada, e foram 18</i>

			<p>meses de muitas aulas, e muitos sacrifícios.</p> <p>-Só pensava: “quando é que isto acaba para ter o diploma, ou o certificado.”</p> <p>-Em algumas coisas foi útil.</p> <p>-Acho que a experiência faz muito, e aprendemos muito com as outras pessoas.</p> <p>-Nós já trazemos uma boa bagagem do sítio onde estávamos a trabalhar</p> <p>-se calhar a nível teórico até aprendemos algumas coisas, mas a nível prático, não acho.</p> <p>-Achei que aquilo fosse diferente</p>
<p>2.5 -Fases do ciclo profissional do professor:</p> <p>Descrição/ Avaliação da fase de entrada na carreira (1-3) anos</p>	<p>Falsa sensação de boa preparação para o exercício da função devido à inexperiência.</p>	<p>-Eu achava que estava muito bem preparada, mas olhando para trás, acho que não.</p> <p>-Na altura, uma pessoa é nova e acha que está muito bem preparada</p>	
	<p>Importância da Experiência prática sobre a teoria</p>	<p>-A experiência é que faz tudo</p>	
	<p>Ajuda dos colegas mais experientes.</p>	<p>-Lá na instituição receberam-me muito bem, a nível de trabalho ajudaram-me muito.</p>	
<p>2.5. 1-Fases do ciclo de vida profissional do professor:</p> <p>Descrição/Avaliação da fase de estabilização (4-7 anos)</p>	<p>Contextualização da colocação</p>	<p>-Fiquei efectiva, passados três anos, lá na instituição.</p> <p>-Estive lá na instituição 9 anos;</p>	
	<p>Tranquilidade</p>	<p>- Foi tranquilo</p>	
<p>2.5.3-Fases do ciclo de vida profissional do professor/</p> <p>Descrição/Avaliação da fase de Diversificação (7-25 anos)</p>	<p>Saída da Instituição Privada de solidariedade Social (IPSS)</p>	<p>-Há 9 anos que estava numa IPSS;</p> <p>-as instituições saturam-nos um bocadinho, roda tudo há volta do mesmo;</p> <p>- Acham que estamos ali para guardar crianças.</p>	
	<p>Ida para a Madeira</p>	<p>-Depois de sair da instituição fui para a Madeira para me vincular.</p> <p>-Foi em 1997.</p> <p>-Tinha 30 anos;</p> <p>- tinha 10 anos de carreira.</p> <p>-Aquilo lá na Madeira não tem nada a ver com isto cá, é muito, muito melhor.</p> <p>-Foi uma questão monetária e realização pessoal.</p>	
	<p>Mudança de rumo: A Entrada para a educação especial</p>	<p>-Vim, quando voltei concorri e fui parar a L. Eu estava na “L.” muito longe de casa;</p> <p>-depois concorri para os apoios educativos, actual educação especial.</p> <p>-Fui parar a “F”.</p> <p>-Gostei imenso da experiência.</p> <p>-Adorei! Gostei do trabalho;</p> <p>-das colegas que eram impecáveis, também me ajudaram muito.</p> <p>-Trabalhávamos em Equipa, articulávamos com os serviços, tínhamos uma relação de proximidade com o Centro de Saúde local.</p> <p>-O contacto com as famílias era mais próximo;</p> <p>-com os miúdos foi muito bom.</p>	

			<p>-As vezes não sabia muito bem o que fazer, mas os colegas do especial ajudavam.</p> <p>-Depois fui ficando durante para ai uns 7 anos.</p>
		Entrada para o quadro de educação especial	<p>-Quando eu concorri ao quadro foi outra viragem na minha vida.</p> <p>-Concorri ao quadro, quando colocaram os quadros do ensino especial, e fiquei colocada no agrupamento de "A".</p>
		Investimento na formação	<p>-Fiz a especialização em 2004;</p> <p>-passado 4 anos nos apoios educativos/ educação especial.</p>
	<p>2.5.4-Fases do ciclo de vida profissional do professor/ Descrição/Avaliação da fase de Pôr-se em Questão (15-25 anos)</p>	Forte Insegurança gerada por mudança de contexto de intervenção	<p>- Fui para a EB1 do "S"... onde estou até agora. Se tenho 22, já tinha 17 anos de serviço.</p> <p>-Foi uma viragem na minha vida</p> <p>-comecei a sentir-me impotente e incompetente;</p> <p>-Não dominava bem os conteúdos do primeiro ciclo (porque tinha vindo da educação de infância e da intervenção precoce que é totalmente diferente);</p> <p>-fui para uma escola com 12 turmas que tinha 200 e tal crianças.</p> <p>- ao inicio eu não sabia o que estava a fazer.</p>
		Mal-estar; sofrimento; sentimentos negativos em relação à escola	<p>-Pela primeira vez na vida, detestei o ensino;</p> <p>-detestava trabalhar;</p> <p>-detestava levantar-me de manhã...</p> <p>-Detestava tudo;</p> <p>-Foi muito complicado...muito complicado.</p> <p>-Só aí ao fim de 2 anos é que comecei a ficar mais segura outra vez, e a saber bem o que estava a fazer;</p> <p>-Gostava de voltar atrás e ter o meu grupo, os meus meninos...ser feliz outra vez.</p> <p>-Levantava-me de manhã e pensava "eu detesto a escola, eu detesto a escola, eu não gosto de vir para a escola"...</p>
		Auxílio de colegas mais experientes contribui para o ultrapassar a situação de crise	<p>-As vezes, quando não sei, pergunto, peço ajuda aos colegas de Educação Especial.</p> <p>-Costumo pedir sempre a opinião delas, se acham que está bem, que não está bem...</p> <p>-No entanto hoje, já gosto.</p>
		Fragilidades	<p>-Se eu tiver que ir para o segundo ciclo ou para o terceiro, isto vai-me acontecer novamente.</p>

	<p>2.5.5-Fases do ciclo de vida profissional do professor/ Descrição/Avaliação da fase de Serenidade e Distanciamento Afectivo (25-35 anos)</p>	<p>-Avizinha-se a fase de “Serenidade e Distanciamento Afectivo” contudo não foram encontradas indicadores consistentes que permitam identificar e caracterizar de forma clara esta etapa da carreira docente na trajectória profissional da entrevistada.</p>	<p><i>-Uma pessoa vai criando defesas e vai estudando...vai estando a fim de conhecimentos que outrora não tinha.</i> <i>-Sinto-me segura.</i></p>
	<p>2.5.6-Fases do ciclo de vida profissional do professor/ Descrição/Avaliação da fase de conservadorismo e Lamentações (25-35)</p>	<p>Não foram encontrados indicadores que permitam identificar e caracterizar esta fase</p>	
	<p>2.5.5-Fases do ciclo de vida profissional do professor/ Descrição/Avaliação da fase de Desinvestimento</p>	<p>Não foram encontrados indicadores que permitam identificar e caracterizar esta fase</p>	
	<p>2.6 Avaliação da Trajectória Profissional</p>	<p>Os melhores anos</p>	<p><i>-Ir para a Madeira, foi assim uma liberdade...</i> <i>-Adorei ir para a Madeira.</i></p>
		<p>Os piores anos:</p>	<p><i>-Foi com 17 anos de serviço sensivelmente;</i> <i>- fui para o primeiro ciclo.</i> <i>-Eu era infeliz, eu era mesmo infeliz.</i></p>
		<p>Traços de insatisfação em relação à carreira: Burocracia</p>	<p><i>-O que eu menos gosto, é da parte burocrática a papelada;</i></p>
		<p>Traços de insatisfação em relação à carreira: Desresponsabilização dos colegas do ensino regular.</p>	<p><i>facto de serem sempre os mesmos a fazerem as mesmas coisas.</i> <i>-As pessoas às vezes não se aplicam muito.</i> <i>-O que o “3” diz é que deviam ser os titulares de turma, e acabam por ser sempre os mesmos a fazer as mesmas coisas. Nós!</i> <i>-Temos de andar sempre atrás deles...</i></p>
		<p>Traços de insatisfação em relação à carreira: Reformas educativas.</p>	<p><i>-Estou desiludida com estas reformas que passaram na nossa profissão e com estas políticas todas que passaram agora...</i></p>
		<p>“Balanço”</p>	<p><i>-Não estou desiludida com a minha carreira nem com aquilo que escolhi.</i> <i>-Gosto do que faço mas há coisas que já não estou para me chatear muito!</i></p>
		<p>Expectativas e ambições: terminar o mestrado</p>	<p><i>-Espero que as coisas não mudem muito</i> <i>Sinto-me com projectos, para o ano vou para o 2º ano do mestrado.</i></p>
		<p>Expectativas e ambições: ausência de mudanças significativas</p>	<p><i>-Gosto das crianças, das colegas.</i> <i>-Já conheço a escola e as famílias.</i> <i>-Cada ano é um desafio diferente... agora vamos ver como é que é para</i></p>

			o ano; -espero que as coisas não mudem muito
3. Representações do Quotidiano Profissional	3.1 -Caracterização do vivido profissional	Descritivo do trabalho do professor: Articulação com outros intervenientes no processo educativo	-A articulação com os colegas também não tem sido difícil; -Aturamos o mau humor de todos.
	3.2- Interferência do vivido profissional no vivido pessoal	Incapacidade para se desvincular das questões profissionais na esfera privada	-As vezes consigo, mas há certos problemas que nós levamos para casa. -Tu sabes que na educação especial nem tudo é assim tão linear há coisas que mexem mesmo connosco até a nível dos rituais das famílias que não conseguimos mesmo... desvincular-nos. -Pensamos naquilo, em como é que conseguimos resolver aqueles problemas, e levamos isso para casa. - Às vezes é muito complicado; -o que vale é que vivo sozinha, não transporto a minha angustia para cima dos outros. -Não consigo geralmente separar...
		Excesso de trabalho obriga realizar algumas tarefas em casa	-Matamo-nos a trabalhar, levamos trabalho para casa.
4 Representações do professor de Educação Especial face à Profissão	4.1 -Marcas de Identidade Profissional	Aspectos mais importantes para o exercício da profissão: Elementos caracterizadores do perfil do professor de Educação especial	-Temos de ser pacientes , - promissores ; - em constante mudança ; - actualizados ; - bons mediadores ... Não devemos sair do curso e ir logo para a educação especial. -Devemos ter já uma experiência anterior para depois...pronto, vemos bem o que estamos a fazer e podermos fazer uma comparação. -Temos de saber adequar a nossa personalidade .
		A visão de si como profissional	-Às vezes também faço coisas que não sei se serão as correctas; - tenho que pensar bem na minha forma de agir . - Sou um pouco precipitada e reconheço que falo um pouco demais , isto em relação aos colegas. - Com os miúdos, vejo-me muito bem .
		A imagem profissional que gostaria de transmitir	- Eu tenho uma imagem boa, acho que somos trabalhadores . - essa é a imagem que gostaria que tivessem de nós . -(...) profissionais empenhados .
		Forma como a profissão é vista e entendida pelos outros: Sociedade em geral tem imagem negativa	- Acho que já estive muito pior, agora está um bocadinho mais calmo . - Acho que toda a gente diz que ganhamos muito bem e não fazemos nada. Isso é completamente falso! - Alguns, não têm uma boa imagem de nós . - Quem não tem uma boa imagem nossa, acho que são as pessoas que são muito individualistas, que não gostam de ouvir opiniões .
		Forma como a profissão	-Os colegas, acho que têm uma

		<p>é vista e entendida pelos outros:</p> <p>Colegas têm imagem positiva</p>	<p><i>imagem boa. Uma pessoa que ajuda, que está ali, que é precisa...</i></p>
		<p>Forma como a profissão é vista e entendida pelos outros:</p> <p>Famílias têm imagem positiva</p>	<p><i>-Acho que aqueles que tem filhos, ou uma criança com alguma problemática, esses tem uma boa imagem nossa. Entreajuda...</i></p>
		<p>Como vê os outros profissionais do seu grupo de docência</p>	<p><i>-Nós temos mais sentido de inclusão;</i> <i>-de proporcionar oportunidades aos garotos.</i> <i>-Somos especiais não só pela formação que tivemos mas sobretudo pelas experiências.</i> <i>-A prática é que nos faz!</i></p>
		<p>Factores de gratificação profissional: a intervenção com os alunos</p>	<p><i>-Gosto muito do meu relacionamento com eles e acho que tenho uma boa relação com as crianças.</i> <i>-Gosto do trabalho com as crianças.</i></p>
5. Contexto das políticas educativas	5.1 -Atitudes e valores face à inclusão	<p>A favor da Inclusão das crianças com deficiência no ensino regular</p>	<p><i>-Sou nitidamente pela inclusão dos meninos no regular;</i></p>
		<p>Representações acerca do actual panorama da inclusão: Falta de recursos para dar resposta às necessidades dos alunos</p>	<p><i>-Cada vez é muito mais difícil responder às suas necessidades.</i> <i>-Não temos meios nem recursos nas escolas.</i> <i>-O que conseguimos fazer sai-nos do corpo e é porque nos ligamos aos miúdos, às famílias e aos colegas do regular.</i> <i>-São muitos miúdos que nos chegam todos os dias.</i> <i>-Não conseguimos dar a resposta e intervir como deveria ser.</i> <i>-Somos poucos;</i> <i>- não há material;</i> <i>- não há salas.</i></p>
		<p>Representações acerca do actual panorama da inclusão: Pouca disponibilidade dos elementos envolvidos no processo para trabalhar em equipa devido à sobrecarga de trabalho</p>	<p><i>-As pessoas não estão disponíveis para trabalhar em equipa, não têm tempo.</i> <i>-Articular com os técnicos é muito difícil.</i></p>
	5.2 -Enquadramento legislativo	<p>Aspectos Positivos do Decreto-Lei 3/2008:</p> <p>Co-responsabilização</p>	<p><i>-O D.L. 3/2008... Nem consigo avaliar.</i></p> <p><i>- Mas foi bom numa coisa, responsabilizou mais os professores da turma pelos seus meninos.</i></p> <p><i>-Há colegas do regular que quase os empurram para cima de nós como se fossemos os milagreiros ou o mágico da cartola.</i></p> <p><i>-Agora parece que perceberam que somos todos responsáveis.</i></p>

		Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF): difícil operacionalização e pouca utilidade	<p><i>-A CIF é muito complicada;</i></p> <p><i>-acho que nem nós sabemos muito bem utilizá-la;</i></p> <p><i>-nem para que é que a estamos a utilizar.</i></p> <p><i>-É só papel, não serve para nada.</i></p>
6. Finalização da Entrevista			<p><i>-Faz-nos falta estes bocadinhos sabes? Nas reuniões nem temos tempo para falar de nós. Sempre que precisares...</i></p>

ANÁLISE DE CONTEÚDO

GRELHA DE CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS

Entrevista nº5

Identificação do Entrevistado: **Carmo**

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
1. Perfil do Entrevistado	1.1-Dados biográficos	-Nome	-Carmo
		-Idade	-Tenho 48 anos
		-Estado civil	-Sou casada
		-Nº de filhos	-Tenho duas filhas, uma é psicóloga outra ainda está na faculdade.
2.Trajectória e Desenvolvimento Profissional	2.1-Tempo de serviço na Profissão	-Total de anos de serviço docente	-Faço 26 a 1 de Setembro,
		-Anos de serviço no ensino regular	-Estive no ensino regular (7anos)
		-Anos de serviço docente em Educação Especial antes da formação especializada	Não possui tempo de serviço em educação especial antes da formação especializada
		-Anos de serviço docente em Educação Especial após a especialização em Educação Especial	-Depois em 91 fiz a especialização (19 anos)
	2.2-Habilitação Profissional	-Formação Inicial	-Terminei em 84, no magistério primário de "E", ainda quando o curso era só bacharelato. -Fiz a minha formação inicial em educação de infância.
		-Outras Formações	-Inscrevi-me em psicologia no ISPA. -Ainda estive 2 anos no ISPA, mas depois só ganhava 25 contos, e não deu. -(...) optei por comprar uma casa e desisti de psicologia . -Quando estava no centro de saúde, na intervenção precoce, candidatei-me ao mestrado ;
		-Domínio de especialização em Educação Especial	-Acabei a especialização em problemas cognitivos e motores (...) em 91. -A especialização durou 2 anos e depois mais a tese.

	2.3 -Factores que determinaram a escolha da profissão	Preferência pelas primeiras idades;	- <i>Eu candidatei-me ao primeiro ciclo. Depois optei pela educação de infância.</i> - <i>Naquelas primeiras idades é onde tudo acontece.</i>
		Curiosidade especial pelas questões do desenvolvimento	- <i>Teve já a ver com as questões do desenvolvimento.</i>
	2.4-Motivações para a opção pela educação especial	Colocação por destacamento numa unidade de surdos	- <i>Em 1990/91 estive grávida, e fui destacada por aproximação à residência para o bairro do de B, para a unidade de surdos. No fundo, foi o primeiro contacto que tive com a educação especial.</i>
		Forma de aprofundar e desenvolver conhecimentos	- <i>A minha escolha pela educação especial não foi propriamente arbitrária.</i> - <i>A minha experiência com os alunos surdos integrados fez-me perceber que se calhar aquilo que eu queria era aprofundar ou conhecer (...) fez-se ali o click.</i> - <i>Tudo teve a ver com essa experiência.</i>
	2.5 -Avaliação do sujeito em relação processos formativos	-Formação inicial não a desiludiu	- <i>(...) A minha formação inicial não me desiludiu.</i> - <i>Eu acho que tenho tido muita sorte porque não consigo dizer que foi mal empregue o tempo, ou que não aprendi com as formações que fui fazendo.</i>
		-Formação no domínio de especialização: riqueza de aprendizagens	- <i>(...) Aprendi imenso, se calhar porque fiz a especialização numa escola que ela própria também estava a arrancar.</i> - <i>Acho que aprendi imenso, não me desiludi nada.</i>
		-Outras Formações: avaliação positiva	- <i>Mais uma vez achei que valeu a pena a formação (Mestrado)</i>
	2.5 -Fases do ciclo profissional do professor: Descrição/ Avaliação da fase de entrada na carreira (1-3) anos	Correspondência com as suas expectativas	- <i>A minha entrada na profissão (...) não me desiludiram.</i> - <i>O que senti era que a diversidade era tão grande que portanto, aquilo que tu aprendes não te serve de bitola em termos de trabalho.</i> - <i>Tens aquele grupo com 25 em que cada um é um.</i>
		Dificuldade em responder á heterogeneidade das necessidades das crianças	- <i>O que senti era que a diversidade era tão grande que portanto, aquilo que tu aprendes não te serve de bitola em termos de trabalho.</i> - <i>Tens aquele grupo com 25 em que cada um é um.</i> - <i>A dificuldade que eu sentia era em responder ajustadamente e assertivamente às necessidades de cada um. Isso é que foi a minha principal dificuldade.</i>
		Tomada de consciência da limitação do seu conhecimento	- <i>Quando estive realmente naqueles dois primeiros anos com aquelas idades percebi que o que eu sabia não é realmente nada, não é?</i>
2.5. 1-Fases do ciclo de vida profissional do professor: Descrição/Avaliação da fase de estabilização (4-7 anos)	Período de maior estabilidade	- <i>Estive 10 anos seguidos numa instituição de ensino especial com destacamento.</i>	
	O vínculo de efectividade à rede pública foi uma mera formalidade não tendo peso nas decisões relativas ao seu percurso profissional	- <i>A efectividade para mim foi uma questão de logística e de arrumação, porque os concursos na altura não tinham nada a ver com o que são hoje;</i> - <i>eu nunca estive nos locais onde fiquei efectiva, a não ser agora nestes</i>	

			<p>últimos 4 anos.</p> <p>-O facto de estar efectiva num sítio nunca determinou aquilo que eu iria fazer nesse ano.</p> <p>-Eu fiz em cada ano aquilo que sempre me apetecia fazer, e não aquilo que hierarquicamente estava definido, a pontos de chegar a ser efectiva do lado de lá da rua, no sentido da minha casa e ir para um sítio que ficava a 12 km de distância.</p>
		A efectividade não alterou o seu modo de pensar e agir	-A efectividade não mexeu nada comigo, nem alterou a minha atitude e a minha maneira de ser.
	<p>2.5.3-Fases do ciclo de vida profissional do professor/ Descrição/Avaliação da fase de Diversificação (7-25 anos)</p>	<p>Saída do despacho 105/97: identificação com o modelo proposto de organização para a educação especial; Saída da instituição de ensino especial</p>	<p>-Quando ainda estava na Cerci, houve uma alteração nos movimentos de educação especial, que coincidiu com um padrão em termos de alteração da legislação.</p> <p>-No mesmo ano, é proposto o término das equipas de educação especial e inicia-se um modelo de apoios educativos, que eu achei muita piada, e que tinha alguma coisa a ver comigo.</p> <p>-Com o anterior modelo, eu achava que era muito mais assertivo manter-me na instituição de ensino especial porque não havia um trabalho de equipa, de parceria, porque não havia recursos, não é?</p> <p>-Teoricamente, aquela nova visão tinha mais a ver comigo.</p>
		A experiência no apoio Educativo não correspondeu às suas expectativas	<p>-O primeiro ano de existência da rede dos apoios educativos foi a grande desilusão da minha vida;</p> <p>-Porque efectivamente a legislação era a legislação, mas no terreno, eu não fiz mais que uma intervenção isolada onde acontecia pontualmente uma reunião com 4 ou 5 pessoas.</p> <p>-Estive só um ano no apoio educativo.</p>
		Integra a equipa de implementação de um projecto de intervenção precoce; assume a sua coordenação.	<p>-Depois no 2º ano, a ECAE convidou-me para criar o projecto de intervenção precoce</p> <p>-Saltei depois para o projecto.</p>
	<p>2.5.4-Fases do ciclo de vida profissional do professor/ Descrição/Avaliação da fase de Pôr-se em Questão (15-25 anos)</p>	A alteração na legislação que enquadra a Educação Especial altera-lhe os planos e fazem-na questionar o seu investimento	<p>-A criação dos quadros de educação especial (...) levaram a não poder continuar em destacamento no projecto e a regressar à escola onde tinha a minha efectividade.</p> <p>-Vou ver se te consigo explicar. É assim: eu acho que mais uma vez as mudanças de práticas e políticas e de regras, não é? (...) fizeram com que eu deixasse de periodizar uma série de coisas, alteram os planos.</p>
	<p>2.5.5-Fases do ciclo de vida profissional do professor/ Descrição/Avaliação da fase de Serenidade e Distanciamento Afectivo (25-35 anos)</p>	Não foram encontrados indicadores que permitam identificar e caracterizar esta fase	

	<p>2.5.6-Fases do ciclo de vida profissional do professor/ Descrição/Avaliação da fase de conservadorismo e Lamentações (25-35)</p>	<p>Desencantamento com a escola impede-a de investir em projectos futuros</p>	<p>-Quando acabei o mestrado, preconizava, pensava, um ano depois, iniciar o doutoramento. -Neste momento, não peguei no doutoramento, porque efectivamente me desencantei com a escola . -(...) aquilo que eu optei por fazer é o meu trabalho diário o melhor possível. -Aquilo que eu tenho procurado fazer nestes últimos 5 anos é: se sinto que tenho um défice numa área, eu vou procurar formação naquela área, para responder àquele aluno, e ao meu trabalho diário. -Agora, não consigo, e sinto-me indisponível para investir de forma alargada</p>
		<p>Distanciamento das questões relativas da vida escolar</p>	<p>-Também consegui com base nisso, fazer algum distanciamento da escola.</p>
	<p>2.5.5-Fases do ciclo de vida profissional do professor/ Descrição/Avaliação da fase de Desinvestimento</p>	<p>Cansaço e saturação</p>	<p>-Neste momento estou a ficar um bocadinho cansada. -Eu sempre gostei de fazer itinerância, de andar de um lado para o outro (...) neste momento estou um bocadinho cansada porque em 5 anos tive pré-escolar, primeiro ciclo, segundo ciclo, e projectos. -Eu tenho chegado um ano a ter meninos de jardim-de-infância, 2 escolas de primeiro ciclo, e a escola de segundo ciclo aqui. -Portanto como vês, neste momento estou um bocadinho vacinada.</p>
		<p>Indisponibilidade para trabalhar e colaborar com "o sistema".</p>	<p>-Estou desencantada é com o sistema. Estou muito indisponível para trabalhar com o sistema;</p>
		<p>Alteração do estatuto da carreira docente contraria as suas expectativas em relação ao desenrolar da sua carreira profissional</p>	<p>-Iniciei a minha carreira com um ciclo, programei a minha vida pessoal com um ciclo; -acho que depois de 20 anos de carreira, não estava em fase de me mudarem o ciclo drasticamente. -Eu aceitaria ter que trabalhar durante mais dois ou três anos, mas tenho uma certa dificuldade em aceitar que em vez de trabalhar mais 5 anos, que era o que me faltaria, tenho que trabalhar 15. -Nunca imaginei que no fim da carreira me sentisse completamente traída. -Sinto-me como os miúdos que lhes oferecem um chupa e depois nunca lho chegam a dar.</p>
		<p>Anseio pela aposentação</p>	<p>-Dei o que tinha a dar, dei aquilo que... não me sinto motivada a dar mais. -A minha perspectiva em relação ao futuro, é ir-me embora o mais rapidamente possível. Lamento, mas é verdade. -Já não estou naquela (...). Se estiver</p>

			<i>uma mesa que discute questões de educação, e outra mesa que fale do tempo, eu vou para a mesa do tempo.</i>
2.6 Avaliação da Trajectória Profissional 3.1 -Caracterização do vivido profissional	Os melhores anos		<i>-Os meus melhores anos foram sem duvida os que estive no Projecto de Intervenção precoce.</i>
	Os piores anos: Criação do quadro de educação especial terminou com os destacamentos fazendo com que tivesse de abandonar o projecto de intervenção precoce		<i>-O meu momento mais difícil foi há exactamente 5 anos atrás. -Foi efectivamente motivado pela mudança da legislação e a constituição do quadro da educação especial. -Acabaram-se os destacamentos, tive de voltar à minha escola de origem e deixei um projecto que gostava muito. -Quando o tal caminhar legislativo que acompanha qualquer um de nós, interfere de forma drástica com a nossa vida e com a nossa vontade é complicado não é?</i>
	Traços de insatisfação em relação à carreira: Criação do quadro de educação especial		<i>-Há 5 anos com a criação dos quadros de ensino especial fizeram com que eu deixasse de fazer isso e obrigatoriamente, obrigatoriamente tivesse de integrar um quadro de ensino especial e se não me integrasse era difícil. -Já não estava numa fase da vida em que pudesse ignorar aquele percurso legislativo que estava ao meu lado, tinha que o valorizar, e isso fez com que eu deixasse de fazer aquilo que tinha feito durante 20 anos.</i>
	"Balanço" imagem genericamente positiva à excepção dos últimos cinco anos		<i>-Tenho uma imagem do meu percurso positiva. claramente positiva. -Não posso centrar-me muito nestes últimos tempos, porque se me centrar nestes últimos tempos, a coisa complica-se mais um bocadinho.</i>
	Últimos cinco anos vividos com desencanto		<i>-Acho que investi imenso durante 20 e tal anos, e o meu investimento não foi valorizado. -Portanto...pronto. Desencantei-me com o sistema.</i>
	Nunca colocou em causa a escolha da profissão		<i>-Questionar a escolha da carreira, não sinto isso. -Á medida que tu tens conhecimento e percebes que há sempre outras perspectivas, outras ideias, outras formas de actuar, ficas sempre com a certeza de que aquilo foi aquilo naquele momento, mas que podia ter sido melhorado, não é? -Questionar-me nessa perspectiva, acho que sim. -Agora, questionar-me no percurso que fui fazendo acho que não.</i>
	Expectativas e ambições: aposentar-se o mais rapidamente possível		<i>-Projectos... perspectiva futura...desencantei completamente. -O que eu gostaria mesmo era de ter a capacidade para andar estes 5 anos bem, e aquilo que eu gostaria mesmo era ir-me embora na altura em que programei ir embora.</i>
3. Representações do Quotidiano Profissional	Descritivo do trabalho do professor: Trabalho em equipa difícil de concretizar		<i>-Aquilo que eu encontrei 12 anos depois em termos de equipa e em termos de trabalho, estava como tinha deixado. -É um bocadinho difícil, (...)tu criares equipas de trabalho numa escola, que permitam trabalhar ao nível da comunidade educativa. -Acho que já passei por experiencias de trabalho de equipa muito mais</i>

			<i>gratificantes do que aquelas que existem agora nos agrupamentos das escolas.</i>
		Descritivo do trabalho do professor: Intervenção com os alunos fica aquém do desejado	<i>O trabalho que tu fazes a cada aluno, na maioria dos casos, é sempre insuficiente, não é?</i>
		Descritivo do trabalho do professor: Deficiente articulação com o professor titular de turma e com os órgãos de gestão	<i>-Já se torna insuficiente em termos de articulação com esse professor, já não se fala com essa escola, depois com o agrupamento, ainda muito mais.</i>
		Descritivo do trabalho do professor: inexistência de técnicos de outras áreas, na escola com os quais articular	<i>-Agora, efectivamente, também já só existem professores, não é? -Não existem os outros técnicos com que possas articular, portanto acho que é tudo muito insuficiente, e tudo muito pouco avançado em relação à extensão das equipas de ensino especial.</i>
	3.2- Interferência do vivido profissional no vivido pessoal	Dificuldades em separar a vida pessoal e profissional	<i>-Fechar a porta e não levar nada, era o desejável, não é? Mas infelizmente é uma coisa que eu não consigo fazer. -Durmo com frequência com os meninos, com os casos e com as situações.</i>
		Não fala dos assuntos da escola em casa	<i>-Aprendi a fazer uma coisa, que é recente, mas isso tem a ver com outra fase. -Consegui foi... deixar de falar sobre a escola em casa. Consegui. -Falo pontualmente, numa situação ou noutra, naquele registo de "correu bem o teu dia, correu bem o meu"... -Mas deixei de levar a escola para casa como levava. -A minha família ressentia-se. -Isso eu já consigo fazer, mas é recente.</i>
		Distanciação progressiva dos assuntos da escola	<i>-Ainda não consigo separar o eu pessoal do eu profissional. - (...) Estou nesse caminho. -O meu objectivo, é terminar a minha carreira conseguindo fazer isso. Conseguir arrumar... -Temos que procurar distanciarmos, porque se não procurarmos um distanciamento, a nossa saúde mental, vai abaixo. -Se me deixarem andar cá até ao 65 anos, de certeza que vou conseguir.</i>
4 -Representações do professor de Educação Especial face à Profissão	4.1 -Marcas de Identidade Profissional	- Aspectos mais importantes para o exercício da profissão: Elementos caracterizadores do perfil do professor de Educação especial	<i>-Eu acho que deve ser uma pessoa com uma grande capacidade de gerir o stress, a ansiedade, a diversidade; - flexibilidade... -Uma pessoa se não tiver algumas destas características, dificilmente consegue encaixar nesta vida. -Tem que ser uma pessoa com uma grande capacidade de adaptação, de integração daquilo que sabe perante depois mil e uma coisas que tem á volta. -Acho que deve ser das áreas que é mais exigente.</i>

		<p>A visão de si como profissional : auto avaliação extremamente positiva</p>	<p><i>-Eu sou uma pessoa fantástica (...). É a sério, a olhar para trás eu acho!</i> <i>-acho que é uma imagem extremamente positiva;</i> <i>-acho que o percurso profissional fez de mim a pessoa que sou hoje;</i> <i>-se não tivesse conhecido os meninos que conheci, todos com alguma dificuldade, se não tivesse conhecido 'n' pessoas que trabalham com a mesma vontade de os por de pé que eu;</i> <i>-se não tivesse conhecido tanta mãe e tanto pai deprimido, se calhar também não conseguia ser optimista...</i> <i>-Tenho uma imagem positiva de mim</i></p>
		<p>A imagem que julga que os outros têm de si</p>	<p><i>-Acho que no fundo, as pessoas tem uma imagem positiva de mim, porque eu também tenho delas.</i> <i>-Eu acho que no fundo todos somos um bocadinho influenciados pelo sistema, e o sistema marcou toda a gente negativamente, penso eu.</i> <i>-(...) de uma forma geral, eu acho que as pessoas tem uma ideia positiva, tiveram na maior parte dos momentos uma ideia positiva de mim.</i></p>
		<p>A imagem profissional que gostaria de transmitir: Um grupo de trabalho sério</p>	<p><i>-Acho é que, o que faz sentido é que as pessoas deveriam como grupo, serem aceites como um grupo sério, um grupo de trabalho...</i></p>
		<p>A opinião dos outros não é relevante para si</p>	<p><i>-Eu não tenho expectativas em relação a isso</i> <i>-Em termos de grupo acho que já não vale a pena, não consigo já preocupar-me com isso.</i> <i>-Tento concretizar o trabalho que me é dado da melhor forma possível, mas já não me preocupo com isso. Tenho que me preocupar com outras coisas, a minha sanidade mental.</i></p>
		<p>A inclusão da educação especial no departamento de expressões não contribuiu para a valorização da sua identidade</p>	<p><i>-Acho agora que nesta reestruturação de termos integrado um departamento que é um departamento de expressões, não veio contribuir em nada para a valorização.</i> <i>-Acho que não temos nada a ver nem com o de educação física nem com EVT... portanto, acho que não contribui para essa identidade.</i></p>
		<p>Forma como a profissão é vista e entendida pelos outros: os outros professores não possuem uma imagem positiva</p>	<p><i>-Não se sente muito a valorização deste trabalho.</i> <i>-Eu acho que os outros colegas não têm uma imagem positiva de nós.</i> <i>-Acho que não têm em muito, por causa da forma de como o sistema está organizado.</i></p>

	<p>A multiplicidade de funções do professor de educação especial não dignifica a sua profissão</p>	<p><i>-É o professor de educação especial estar ali, tapar o buraco em qualquer circunstância;</i> <i>-trata, se houver falhas na legislação, se a coisa se complicar com o menino;</i> <i>-também está lá, se as relações com os pais forem difíceis, ele também está lá, não é?</i> <i>-Acho que somos um bocadinho vistos assim tipo bombeiro, que apaga os fogos.</i> <i>-Acho que não somos vistos como um elemento sério na escola, isso eu não consigo sentir.</i></p>
	<p>Representações acerca do seu próprio grupo de docência: Grupo heterogêneo que integra três tipos de profissionais</p>	<p><i>-Eu não os vejo como grupo, não vejo.</i> <i>- (...) Criou-se o grupo com pessoas com formações destas áreas completamente distintas, com estas pessoas que tem menos experiência ou menos motivação no ensino especial...</i></p>
	<p>Profissionais que fizeram da educação especial um meio de aproximação à residência</p>	<p><i>-Pessoas que foram para o ensino especial por uma questão de proximidade</i></p>
	<p>Profissionais que viram na criação do quadro de educação especial um meio para se "arrumarem" na carreira</p>	<p><i>-Os profissionais que vieram na integração do grupo de ensino especial uma forma de resolver aquele percurso legislativo e burocrático;</i> <i>-eu até tenho formação para tal, entro no grupo de ensino especial, resolvo os meus problemas de efectividade, resolvo os meus problemas de ensino regular, resolvo os meus problemas de turma... tenho aqui a forma de me arrumar na carreira. E há muitos.</i> <i>-Acho que há muitos que vieram para o ensino especial, para os quadros, com essa motivação; que é uma motivação legítima, sem dúvida nenhuma, mas depois também andam aí uma quantidade de anos sem saber efectivamente organizar-se de forma séria nos sítios que lhe interessam.</i></p>
	<p>Profissionais com motivação legítima</p>	<p><i>-Depois há aqueles que pensam (...) é isto que eu quero fazer, é isto que eu gosto de fazer, portanto é para aqui que eu vou, não vou agora voltar atrás, como no meu caso;</i> <i>-não fazia sentido voltar 20 anos para trás.</i> <i>-São pessoas que na sua generalidade vieram com alguma experiência já, e são também pessoas que vieram de áreas e formações completamente distintas;</i></p>
	<p>Legislação: ponto de partida para a constituição dos grupos de educação especial nas escolas ignorando-se os saberes de cada um</p>	<p><i>-Tenho uma legislação, logo a legislação vai ser a regra número um.</i> <i>-Pegou-se no que estava legislado, começou-se a distribuir serviços, a fazer um regulamento interno de grupo, estruturou-se tudo de acordo com aquilo e meteu-se numa gaveta.</i> <i>-Isso causou a frustração de muita gente, inclusive a minha.</i> <i>-Enfiou-se os saberes de todos numa gaveta e a experiência de cada um.</i> <i>-Passámos a cumprir a tal legislação, começámos a andar de pé, e pronto.</i></p>

		Factores de gratificação profissional: trabalho com os alunos e famílias	<p>-Verdadeiramente, acho que depois vou sentir a falta dos miúdos, da articulação com as famílias. Isso é o mais gratificante nesta história toda.</p> <p>-Aquilo que me interessa neste momento, e aquilo em que eu invisto mais, é nas famílias, e nos alunos</p>
5. Contexto das políticas educativas	5.1 -Atitudes e valores face à inclusão	Representações acerca do actual panorama da inclusão: benefícios para os alunos com deficiência	<p>-Pela experiência que tive com multideficiências, na instituição faz com que eu acredite piamente na inclusão;</p> <p>-Porque cada vez que tu estavas num espaço, numa sala, num recreio, com 5 cadeiras de rodas tu vias aquelas 5 cadeiras de rodas, aqueles miúdos a sorrir, a olhar, o olho a mexer, quando havia movimento há volta deles. Claramente.</p>
		Representações acerca do actual panorama da inclusão: falta de recursos no terreno condiciona a concretização dos ideais inclusivos	<p>-Agora mais uma vez, eu acho que a legislação falhou;</p> <p>-(...) Acho que há imensas falhas, e tenho muitas dúvidas se os meninos ganham ou perdem só pelo facto de poderem observar o ambiente e os contextos...tenho dúvidas.</p> <p>-os miúdos (...) Precisam da especialidade e das pessoas que depois trabalham a especialidade, e isso claramente, não temos.</p> <p>-Também acho que colocar um técnico 6 meses numa unidade, que vai embora novamente e volta no outro ano, ou não e digo 6 meses porque eles nunca são colocados em Setembro.</p> <p>- Acredito na inclusão, mas se calhar teria que ser com as equipas da CERC I no bloco, no terreno.</p>
		Representações referentes ao Decreto-Lei 3/2008: Ao longo do tempo as políticas educativas, não têm valorizado as práticas	<p>-Só não apanhei o movimento CERC I, portanto já apanhei todas as reformas. Já os apanhei nessa fase de instalação definitiva.</p> <p>-Infelizmente, eu acho que as políticas educativas são aquilo que tem sempre desvalorizado, e desvalorizam as práticas.</p> <p>-Acho que temos práticas muito boas no geral, que não são valorizadas aquando das medidas legislativas.</p>
		Legislação produzida não tem em conta a realidade portuguesa	<p>-Às vezes, ou quase sempre que aparecem medidas legislativas, são medidas importadas de algum sítio sem valorização das práticas e da realidade portuguesa, que eu acho, é muito boa nas suas práticas.</p> <p>-Acho que em termos de políticas, vamos sempre importando coisas de outros lados sem valorizar muito, e sem criar e construir coisas de acordo com as práticas e a voz das pessoas que estão no terreno. Acho que é o que acontece com o 3/2008 e com a CIF.</p>
		Medidas implementadas dão lugar a outras, sem que tenha sido avaliada a eficácia das mesmas	<p>-Incomoda-me imenso, é uma das coisas que faz o meu desencantamento;</p> <p>-que se tente acabar com o movimento de CERC I sem ter sido avaliado;</p> <p>-que acabaram drasticamente de um ano para o outro, quase de um mês para o outro com as equipas de ensino especial;</p> <p>-criou-se as equipas dos apoios educativos,</p>

			<p>-não foi nada avaliado, e não se aproveitou o que havia de bom naquele trabalho;</p> <p>-acabaram com os apoios educativos, acabaram-se as ECAES, não se avaliou, nem houve um feedback real daquilo que era feito...</p> <p>-Apagamos ciclos contínuos de coisas muito boas que muita gente tinha aprendido connosco.</p> <p>-Optamos sempre por ir aprender a outros sítios, depois chegamos cá, e isso faz o desencantamento de muitas pessoas.</p> <p>-Estou efectivamente numa fase de desencanto, claro</p>
		<p>Representações referentes à Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF): preocupações com o rigor do processo de avaliação são anteriores à CIF.</p>	<p>-Até parece que as práticas não tinham uma avaliação séria do trabalho, dos miúdos, das competências, dos défices, das deficiências, até parece que isso não existia.</p>
6. Finalização da Entrevista			Obrigada pelo desabafo.

ANÁLISE DE CONTEÚDO

GRELHA DE CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS

Entrevista nº6

Identificação do Entrevistado: **Inês**

Categories	Subcategories	Indicadores	Unidades de Registo
1. Perfil do Entrevistado	1.1-Dados biográficos	-Nome	Inês
		-Idade	48 Anos
		-Estado civil	Casada
		-Nº de filhos	1 Filha
2. Trajectória e Desenvolvimento Profissional	2.1-Tempo de serviço na Profissão	-Total de anos de serviço docente	-25 Anos.
		-Anos de serviço no ensino regular	- 5 Anos no ensino regular
		-Anos de serviço docente em Educação Especial antes da formação especializada	-2 Anos de serviço antes da especialização
		-Anos de serviço docente em Educação Especial após a especialização em Educação Especial	-18 Anos depois da especialização
	2.2-Habilitação Profissional	Formação Inicial	-Magistério Primário
		Especialização em Educação Especial	-Diploma de Estudos Superiores Especializados em Educação Especial: Necessidades educativas Especiais Ligeiras (pré-escolar e 1º Ciclo).
	2.3 -Factores que determinaram a escolha da profissão	Influência de outrem	-Por influência do meu namorado (agora meu marido e na altura este estar a acabar o curso de professor); -Não estava muito convencida e pensei que não entraria, éramos quatrocentos para cinquenta vagas. Afinal entrei.
		Curso rápido com boas perspectivas de emprego	O Magistério, era um curso de três anos; -Quase a certeza de emprego rápido. O que veio a confirmar-se.
	2.4-Motivações para a opção pela educação especial	Atribuição de turmas com casos de crianças com necessidades educativas especiais	-Nos cinco anos que leccionei no ensino regular, eram-me atribuídas sempre as turmas mais complicadas cada ano ia sendo pior que o anterior. -A gota de água foi quando estive em A e tinha uma turma com crianças de 1º,2º,3º anos e integradas crianças com deficiência, que não conseguiam ler sequer as vogais e já tinham 12 e 13 anos. -No ano seguinte, resolvi concorrer para a Cerci, para aprender a trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais e até hoje nunca deixei de trabalhar

			<p>com esta população.</p> <p>-Quando me candidatei à ESE, para fazer a especialização e entrei, decidi que o meu caminho era o especial e nunca o abandonaria.</p>
2.5-Avaliação dos Processos formativos	Formação inicial: falta de preparação para o trabalho com alunos com necessidades educativas especiais		- Na minha formação inicial não tive preparação para trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais.
	-Formação no domínio de especialização muito enriquecedora		-Foi muito gratificante. -Uma grande responsabilidade. - Muito trabalho. -Considero que tive uma boa formação. - Bons professores.
2.5 -Fases do ciclo de vida profissional do professor: Descrição/ Avaliação da fase de entrada na carreira (1-3) anos	Instabilidade das colocações		-Foram conturbados, todos os anos ficava numa escola diferente, mas sempre consegui vir dormir a casa.
	Turmas muito difíceis		-Como já referi tinha sempre turmas muito difíceis quer ao nível das aprendizagens, comportamentos, etc...
2.5. 1-Fases do ciclo de vida profissional do professor: Descrição/Avaliação da fase de estabilização (4-7 anos)	Colocação por Destacamento durante sete anos numa cooperativa de educação e reabilitação de crianças e jovens (Cerci)		-Até que fui para a Cerci.
	Efectivação numa escola não trouxe alterações à sua vida profissional		-A efectivação para mim, serviu apenas para dizer que tinha uma escola, apesar de ser perto, nunca leccionei em nenhuma dessas escolas, pois estava sempre destacada na Educação especial. -Se por essa altura se tivesse constituído o grupo de recrutamento da educação especial, aí sim, talvez não tivéssemos de andar todos os anos a concorrer ao destacamento e ao sabor das “vagas” (lugares e políticas educativas).
	A Efectivação não alterou a sua forma de estar		-Sempre tive as minhas ideias, quando considerava que era oportuno, era crítica. -A efectivação não me acrescentou nem tirou nada. -A efectivação não teve significado na minha vida profissional. -Não iria modificar a minha forma de estar na profissão.
2.5.3-Fases do ciclo de vida profissional do professor/ Descrição/Avaliação da fase de Diversificação (7-25 anos)	Investimento na formação		-Fiz a especialização e fiquei lá, até á saída do despacho 105/97.
	Saída da Cerci coincide com a publicação do Decreto-lei 105/97		-Saí, porque sempre defendi que em cada escola devia haver um professor de educação especial, de modo a trabalhar em conjunto com os professores titulares de turma, e o “105” defendia isso mesmo.
	Orgulho em ser “pioneira”		-Fui a primeira professora de educação especial em “V”.

		Assunção de cargos: coordenação dos currículos funcionais	<i>-Havia que dar continuidade ao trabalho no currículo funcional e então decidimos que seria benéfico para esta população que eu ficasse.</i>
	2.5.4-Fases do ciclo de vida profissional do professor/ Descrição/Avaliação da fase de Pôr-se em Questão (15-25 anos)	Concurso para professor titular na origem do seu desconforto	<i>-Quando me candidatei ao lugar de professora titular, todos os professores de educação especial, concorriam com menos sete pontos, uma vez que não tinham turma atribuída (um ponto por ano). -Trabalhava muito e preparava sempre as aulas -Os meus anos de serviço eram no especial. -Consegui ser professora titular devido aos projectos que coordenei, a biblioteca escolar, o grupo de educação especial a representação no pedagógico, etc... -Não que a titularidade do cargo me desse alguma benesse, daria trabalho, como se veio a confirmar.</i>
		Sentimentos presentes	<i>-Nessa altura, senti-me uma professora de "segunda" e não era justo. -Fazia trabalhos que partiam muito das expressões; -sempre na dúvida se estaria a fazer o que era correcto. -Tinha dado tudo de mim. -Achei que nunca mais ia ser a professora que tinha sido até ali.</i>
	2.5.5-Fases do ciclo de vida profissional do professor/ Descrição/Avaliação da fase de Serenidade e Distanciamento Afectivo (25-35 anos)	Abertura à novidade e à mudança	<i>-Gosto de recordar o passado, mas prefiro a novidade e a mudança. -A novidade e a mudança é que nos traz equilíbrio e não como vejo muitos colegas num frenesim, acabando por recorrer a anti-depressivos, etc...</i>
		Confiança e determinação para o futuro	<i>-Apesar destes tempos de incerteza, sinto-me confiante. -"Temos de fazer-nos à vida ou a vida faz-se a nós."</i>
		Relativização dos problemas/questões	<i>-Temos sempre de relativizar e contextualizar os acontecimentos. -Daqui a cinco anos, ao olharmos para trás, havemos de achar no mínimo, excêntricas, as energias desperdiçadas com algumas questões.</i>
	2.5.6-Fases do ciclo de vida profissional do professor/ Descrição/Avaliação da fase de conservadorismo e Lamentações (25-35)	Não foram encontrados indicadores que permitam identificar e caracterizar esta fase	
	2.5.5-Fases do ciclo de vida profissional do professor/ Descrição/Avaliação da fase de Desinvestimento	Não foram encontrados indicadores que permitam identificar e caracterizar esta fase	

	2.6 Avaliação da Trajectória Profissional	Os melhores anos/ momentos: Todos os sucessos dos seus alunos	-Não consigo identificar nenhum momento mais significativo, porque são todos. -Sempre que consigo que um aluno saiba ler, é muito bom; -que um estágio profissional de um aluno termine com sucesso é ótimo; -que um aluno faça o trajecto casa/escola em transporte público é uma vitória; -que um aluno consiga confeccionar em casa a sopa que aprendeu a fazer no atelier de Culinária e a mãe nos vem dizer que sopa tão boa, é excelente.
		Os piores anos: Inicio de carreira/ o embate dos primeiros anos	-A não ser o embate dos primeiros anos, que já referi, não considero nenhuma fase propriamente difícil.
		Traços de insatisfação em relação à carreira: Mobilidade do professor de educação especial pelos vários ciclos de ensino.	-O super-professor de educação especial que intervém em todos os ciclos de ensino, agora também no Secundário, não pressagia nada de bom. -Não concordava, nem concordo que um professor sirva desde a Pré até ao Secundário e também a uma mobilidade dentro do agrupamento ou agrupamentos.
		"Balanço" claramente positivo	-Faria tudo o que fiz até agora. -Até agora, todos os dias gosto de ir para a escola. -Gosto de trabalhar com os meus alunos. -Considero que tudo tem corrido bem. Sim. -Tento que os meus alunos sejam pessoas felizes, de bem com a vida.
		Expectativas e ambições: Saúde para poder empreender novos projectos	-Peço saúde, para levar por diante todos os projectos que tenho em mente. -Animo e entusiasmo ainda não me faltam.
		Continuidade e alargamento do projecto de formação parental	- Este ano lectivo, em parceria com uma associação, conseguimos constituir um grupo de ajuda para os pais que visa a formação parental. -Esta actividade correu muito bem, para o ano, vamos alargar a outros encarregados de educação que não pertencem ao currículo funcional.
3. Representações do Quotidiano Profissional		3.1 -Caracterização do vivido profissional	Descrição do seu dia-a- dia
		Descritivo do trabalho do professor: Articulação com outros intervenientes no	-Todos somos igualmente importantes. -Tento articular-me e colaborar com os vários intervenientes: -directores de turma;

		processo educativo	-encarregados de educação; -professores; -médico; -psicólogos; -direcção; -pois quanto melhor for essa cooperação mais ganham os alunos. -Todos tentamos ir na mesma direcção.
		O valor atribuído à cordialidade	-Sempre tive relações cordiais, com os colegas, auxiliares, pais e alunos por onde passei. -Temos um bom ambiente
	3.2- Interferência do vivido profissional no vivido pessoal		-Levo sempre para casa assuntos escolares -Também, porque todos os dias preparo trabalho para os meus alunos, porque não têm manuais escolares.
		Análise reflexiva da prática quotidiana	-Em casa, afasto-me da escola e passo a pente fino, o meu dia de trabalho. -Faço uma reflexão: fiz bem, devo fazer diferente, tenho de ler sobre isto....
		Discussão de assuntos de trabalho com a família	-Por vezes troco ideias com o meu marido. -Outras vezes, a minha filha (que tem formação na área das Ciências empresariais), faz-me voltar à realidade, com conversas muito assertivas, que terminam dizendo "Mãe, tu ainda acreditas no Pai Natal!".
4 Representações do professor de Educação Especial face à Profissão	4.1 -Marcas de Identidade Profissional	Aspectos mais importantes para o exercício da profissão: Elementos caracterizadores do perfil do professor de Educação especial:	-Possuir uma boa formação teórica . -A experiência vem com o tempo. -Ser capaz de estabelecer relações cordiais . - Reconhecer as nossas capacidades e as nossas limitações . -É necessário existirem professores criativos ; - inovadores -Também é necessário haver o trabalho estruturado , com rotina. -Sabermos que podemos contar com todos. - ter empatia ; - ser firme ; - dinâmico ; -Grande capacidade para resistir à frustração . - Disponibilidade e ser inovador .
		A importância da singularidade de cada professor	-Numa organização, como é a escola, necessitamos de professores com vários perfis; -cada um à sua maneira. -É essa heterogeneidade que constitui uma mais-valia para a escola, e para os alunos. -Cabe a cada um de nós, e a todos que trabalhamos nesta organização ajustar-nos de acordo com o nosso perfil.
		A visão de si como profissional	-Sempre fui decidida. -Considero que sempre fui dinâmica. -Motivada. -Afectuosa. -Demonstrei empenhamento. -Nunca me furtei a desafios. -Pelos escolas onde passei tenho deixado (...) "obra feita".
		A imagem profissional que gostaria de	-Penso que a imagem que gostaria de transmitir é a que transmito;

		transmitir	<p>-Uma professora que gosta do que faz;</p> <p>-Em quem se pode confiar</p> <p>-Que trabalha em cooperação;</p> <p>-Receptiva a outras ideias,</p> <p>-Que dá o melhor de si</p> <p>- Com a qual se pode contar.</p>
		Forma como a profissão é vista e entendida pelos outros: frequentemente as opiniões são pouco positivas	<p>-Penso que apesar todos entenderem de educação e terem opinião sobre ela (sem nunca terem estudado ou investigado), muitas vezes essas opiniões não são as melhores.</p> <p>-Um estudo recente revelou que esta é a profissão em que as pessoas mais confiam, isto quer dizer alguma coisa.</p>
		Factores de gratificação profissional: Relação com os alunos; paixão pela profissão	<p>-Considero que ser professor é uma boa profissão, sobretudo bastante gratificante.</p> <p>-A relação que estabeleço com os meus alunos</p> <p>-Gosto muito da minha profissão que vejo como uma paixão.</p> <p>-Aprendi a gostar de alunos especiais, quanto mais complicados melhor!</p>
5. Contexto das políticas educativas	5.1 -Atitudes e valores face à inclusão	Representações acerca do actual panorama da inclusão: Longo caminho a percorrer ao nível da mudança de atitudes	<p>-Considero que caminhamos muito lentamente (por vezes paramos) para que a inclusão seja uma realidade.</p> <p>-Ainda temos muito trabalho para fazer, quer ao nível das atitudes individuais quer das organizações (escolas e empresas) e da sociedade em geral.</p>
		Número de professores que apoia os alunos com necessidades educativas especiais é reduzido; muitos não possuem a formação adequada.	<p>-Os professores que estão a apoiar estes alunos são em número reduzido e não possuem formação adequada.</p> <p>-Qualquer professor serve para tudo</p>
		Baixas expectativas em relação ao desempenho dos alunos	<p>-As expectativas são tão baixas em relação aos alunos e ao que se faz.</p>
		Decreto-Lei 3/2008 veio restringir a elegibilidade dos alunos para a educação especial	<p>-Agora temos o 3/2008, com um atendimento, para um leque muito mais restrito de NEE;</p> <p>-restringindo este tipo de população reduz o número de professores.</p>
		Decreto-Lei 3/2008: Omissão de estruturas de apoio destinadas à deficiência mental.	<p>-Esqueceram-se da deficiência mental, que necessita igualmente de espaços estruturados, funcionais, etc....</p> <p>-A deficiência. mental sempre foi o parente pobre da educação especial.</p>
		Decreto-Lei 3/2008: forma de redução de custos	<p>-Também é preciso reduzir custos, logo corta-se na educação especial.</p>

		Representações referentes à Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF): Aspectos positivos	-A <i>Cif</i> é um instrumento de classificação que utiliza uma linguagem imparcial. -a mudança de paradigma ver a criança de acordo com o contexto (facilitadores e as barreiras) é útil.
		Representações referentes à Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF): Aspectos negativos	-O facto é que as equipas multidisciplinares cada vez estão mais restritas. - A eficácia desta dimensão é de pouco alcance. -Também a CIF, deixa de fora, uma faixa de alunos importantes as dificuldades de aprendizagem permanentes, a sobre dotação entre outras.
6. Finalização da Entrevista	Impressões acerca da entrevista		-Gostei muito desta oportunidade para falar um pouco de alguns assuntos que me inquietam, mas que ainda me dão algum prazer. Eu é que agradeço. É melhor que psicanálise. (risos)

ANEXO 3

Seis Breves Retratos: Cada um com sua História

1. A história de Maria

“Sem tempo vai-se a vontade.”

Maria (2010)

Maria é o seu nome verdadeiro; tem quarenta e oito anos, é solteira. Vive em união de facto com o pai da sua única filha.

Quando contactada telefonicamente aceitou sem reservas a dar-nos esta entrevista.

O nosso conhecimento era apenas profissional e muito recente. Embora existisse entre nós alguma empatia, mantínhamos apenas contactos formais que aconteciam nas várias reuniões em que participávamos. Ambas trabalhávamos no mesmo agrupamento de escolas mas em estabelecimentos diferentes.

Reservámos uma parte da tarde do dia 17 de Maio para realizarmos a entrevista. Encontrámo-nos num cafezinho simpático onde a Maria habitualmente toma o seu primeiro café do dia. Cheguei mais cedo que o combinado e aguardei a sua chegada. Vinha sorridente e bem-disposta. Agradeceu o “convite” e exclamou entre risos “ *Não sei, se o que tenho para contar, te interessa.*”

Tempo de serviço na profissão: Com formação inicial de Professora de 1ºciclo tem actualmente 25 anos de serviço, 20 dos quais vividos na Educação especial.

A escolha da profissão: A Docência não foi a sua primeira opção “*O interessante é que eu não tinha grande aptidão para o ensino*”; contudo considerava que a função docente possuía boas perspectivas de carreira. Depois, ainda durante a formação inicial Maria tomou-lhe o gosto.

A escolha do grupo de recrutamento de Educação Especial: Mais tarde, a passagem para a Educação Especial também não foi ditada por uma vontade ou paixão, mas significou a oportunidade de estar mais perto de casa e do companheiro. “*Cheguei à educação especial de certa forma foi mero acaso; pela força das circunstâncias; todos os anos tinha que concorrer e houve um ano em que apareceram nos concursos, vagas para CERCI’s e Educação Especial como os lugares eram próximos do local onde eu vivia, resolvi concorrer.*”

Acabou por ser uma experiência gratificante, para a qual contribuiu a atitude de entajuda dos outros colegas no seu processo de socialização: “*Foi um ano interessante, uma experiência nova. Recebi bastante apoio das colegas que trabalhavam no ensino especial há já algum tempo, e gostei muito.*”

Avaliação dos processos formativos: Ao fazer referência à formação inicial recebida, Maria afirma que, a mesma foi positiva tendo esta contribuído para que desenvolvesse o gosto pela profissão. “*A formação inicial foi boa; durante a formação e quando comecei a trabalhar, gostei.*” Já quando, cinco anos depois resolveu fazer a especialização em educação Especial sentiu uma certa desilusão em relação à própria formação “*Quando terminei, vim com essa sensação de “falta de qualquer coisa”, que nem consigo bem explicar. Sinto que não adicionei muito mais ao que já havia aprendido durante a minha experiência; houve até uma certa desilusão, visto que estava à espera de mais (...) procuramos sempre mais do que aquilo que nos é dado.*”

Fases do ciclo profissional do professor: Entrada na Carreira Ao falar-nos da sua trajectória profissional, refere que a sua entrada na carreira foi vivida sem grandes sobressaltos, “*quando comecei a trabalhar, existem sempre aquelas dificuldades inerentes; (...) mas acho que estava preparada, e por isso*

não senti grandes problemas; (...) foi uma experiência com crianças, com a responsabilidade que eu não tinha e que comecei a ter naquela altura”...

Estabilidade: A efectivação não trouxe grandes alterações à sua vida profissional nem ao seu modo de sentir e viver a escola, isto porque naquela altura os docentes chegavam à educação especial via destacamento anual. Tal facto implicava uma certa mobilidade e impossibilitava a fixação numa determinada escola. *“Apesar de eu estar efectiva numa escola, como pertencia ao ensino especial, tinha que voltar a concorrer todos os anos, ou pedir destacamento. (...) Nunca havia a garantia de eu permanecer em determinada zona, mas isso nunca me incomodou.*

Diversificação: Ao fim de 10 anos de serviço fez o complemento de formação na área da Educação física e ainda pensou mudar o rumo da sua vida profissional, *“vou experimentar outra coisa”.*

Contudo, tal não veio a acontecer por várias circunstâncias, como por exemplo *“(...) a proximidade, os colegas, os miúdos que eram um desafio; acabei por ir ficando na educação especial, até que decidi definitivamente que era na educação especial que queria continuar”.* Decorridos outros 10 anos resolveu fazer a Especialização no domínio cognitivo e motor.

Pôr-se em Questão: Há sensivelmente cinco ou seis anos atrás Maria passou por uma fase na sua vida profissional caracterizada por algumas dúvidas em relação ao prosseguimento da carreira. Coincidiu em termos legislativos com a criação dos quadros de educação especial. *“ (...) Houve uma fase em que realmente achei que se calhar o melhor era mesmo deixar esta profissão... Mas enfim, as dificuldades acabam por estar em tantas outras profissões, que pronto, é mais uma em que há dificuldades. Daí a continuidade, e não ter partido ainda para outra situação.*

Conservadorismo e Lamentações: Actualmente vive momentos de cansaço e algum desalento profissional que podemos considerar decorrentes da conjuntura social e política *(...) estes últimos anos têm sido uns anos complicados e que nos deixam essas marcas que nos levam ao tal desgaste.*

Constatamos também uma tendência para uma atitude de resistência e cepticismo às inovações e à mudança que expressa da seguinte forma: *“Agora estou a ficar saturada! (...) alteraram-nos a carreira, congelaram-nos os salários. Às vezes quando estou mais saturada ou aborrecida penso “ estou farta disto, estou farta de ser professora, não me valorizam...”, e realmente existem momentos em que a pessoa...*

Encontramos ainda no seu discurso marcas de alguma ambiguidade polarizada em dois extremos. Por um lado um espelhar de positivismo, que se justifica com as seguintes frases *(...) tenho sempre boas expectativas em relação ao futuro. Se me aparecer um desafio, melhor ainda, estou aberta”.* Apesar de se sentir com pouca energia para realizar novos projectos *“ não quer dizer que, se houver alguma alteração ou mudança, eu não ganhe essa força novamente.*

De outra forma fornece-nos indícios fortes de desencanto quando afirma *“ Se calhar, nesta fase, estou um bocadinho desiludida; (...) não estou já para grandes canseiras. (...) Agora, estou numa fase, já com 25 anos de serviço, de desencanto, e algum comodismo.*

Considera que nesta fase *“já tenho a certeza do que quero”.* No tom das suas palavras está implícito algum desalento pelo facto de considerar ter passado já a oportunidade de uma viragem na sua vida profissional *“Aos 40 e tal anos, já não vou fazer outras coisas; (...) É continuar neste caminho, da melhor forma possível”.*

Avaliação da Trajectória Profissional: Ao efectuar a avaliação da sua trajectória profissional considera este ultimo ano como o **pior momento da sua carreira.** *“Posso falar neste ano lectivo...que...é difícil...”*

No seu discurso transparecem alguns queixumes e insatisfação face ao rendimento dos alunos com quem intervém *“nesse aspecto foi frustrante porque no dia-a-dia não se verificavam as respostas de*

que eu estava à espera; foi frustrante, porque era uma criança multideficiente, e realmente a escola não tem as respostas adequadas para aquele tipo de situação”.

Quando alude aos momentos mais significativos da sua carreira, **os melhores anos**, fala da entrada na profissão “*eu penso que o início da carreira é sempre significativo, porque é sempre uma partida para uma caminhada*”. Refere também uma outra fase “*(...) talvez tenha sido a fase da implementação das equipas de educação especial, eu penso que foi muito importante naquela altura aquela experiência que eu tive, positiva; uma altura em que realmente a educação especial foi incrementada e vista com outro olhos. Foi valorizada, e houve uma grande sensibilização de toda a gente para aqueles problemas. (...foi uma fase em que o país... a educação especial começou a ser vista de outra maneira, os alunos com deficiência passaram a ser vistos de outra forma, os direitos que tinham, os apoios que poderiam ter... penso que foi nessa fase de 1988/89.*

Solicitada a fazer **o balanço** da sua trajectória profissional, se pudesse voltar atrás no tempo, Maria afirma com convicção que “*Se tivesse voltado ao princípio? Provavelmente tinha escolhido outra profissão, penso que sim; (...) se tivesse oportunidade mudava*”

Justifica essas afirmações apontando alguns **traços de insatisfação em relação à carreira** e ao estatuto do profissional de educação. Sente que a profissão “*é muito desgastante*”. Queixa-se de uma subvalorização da profissão, de uma falta de reconhecimento pela importância do trabalho realizado “*realmente não é valorizado nem por colegas... colegas, quer dizer, estruturas superiores, ministério da educação, muitas vezes pelos pais, alunos...*”

Mais uma vez revela algum cepticismo: “*(...) percebo que se tem que fazer mudanças. Não sei é que se as mudanças conseguem chegar onde se pretende.*”

Neste encadeamento é oportuno referir **as suas próprias representações do quotidiano profissional** que nos fornecem pistas para a caracterização do seu vivido profissional.

No dia a dia o **relacionamento com os colegas** decorre de forma satisfatória “*(...) pontualmente existe uma questão ou outra com o trabalho de articulação com colegas, mas na maior parte dos casos as coisas resolveram-se bem; acho que não tenho problemas de relacionamento com colegas*”.

O trabalho com as famílias também não lhe tem suscitado dificuldades, no entanto ressalta: “*o que se nota é que os pais negligenciam um bocadinho as situações, mas pronto, também é uma questão pontual*”

A articulação com outros serviços é para Maria, o mais difícil de concretizar “*esse tipo de serviços que são importantes, a articulação é difícil*”.

Considera que, sempre que há a possibilidade de a intervenção com o aluno com necessidades educativas especiais ser realizada directamente pelo professor do ensino regular resulta em benefício para a criança “*Quando há a possibilidade de ser o próprio professor titular a estar com a criança, penso que é mais vantajoso*”.

Contudo compreende que “*(...) por vezes devido às dimensões da turma, é difícil o professor dar uma resposta adequada a determinado tipo de alunos. Nesse caso é necessária a articulação com o professor de educação especial; é fundamental para lidar com esse tipo de aluno*”. Podemos inferir através das suas palavras, que para Maria, é neste aspecto que, a função do professor de Educação Especial se materializa e assume maior relevância “*(...) ainda temos alguma importância (risos). Fazemos muita falta*”.

Marcas de Identidade Profissional: Maria considera que para se ser professor de educação especial é necessário possuir-se determinadas características. Como **elementos caracterizadores do perfil do professor** de Educação especial, realça os aspectos que considera serem mais importantes para o exercício da profissão “*(...) alguma formação específica na área do ensino especial; tem que ser*

uma pessoa com flexibilidade a nível de relacionamento, porque é um trabalho que exige que a pessoa crie empatia com os outros, com as crianças. Acho fundamental! De outra forma seria difícil a interacção com os outros”.

Embora considere que nem todos os professores possuem naturalmente essa competência defende que devem “(...) *trabalhá-la e tentar que esta se manifeste, visto que facilita o trabalho.*”

No que concerne à hetero imagem da profissão e dos seus profissionais, gostaria que o **modo como a profissão é vista e entendida pelos outros** fosse diferente; o facto de o docente de educação especial ser professor de alunos e não de uma turma faz com que alguns não entendam a especificidade da profissão. “*A nossa situação no ensino especial é sempre muito complicada, porque os nossos colegas muitas vezes (...) acham que somos privilegiados muitas vezes, e não valorizam o nosso trabalho. (...) Vêm-nos nos como alguém que tem privilégios em estar com aquele número de alunos, e não ter turma; (...) que temos poucos alunos; que somos desafogados em termos de horário, trabalho a desenvolver*”.

Perfila da representação de que “*Não podemos estar a negar que a maioria dos colegas acha que fazemos pouco; (...) Somos vistos como aquele professor que anda ali, mas efectivamente não faz nada*”. Tal facto, segundo Maria deve-se sobretudo à formação e a aspectos particulares relacionados com a personalidade de cada um. “*Nesse aspecto penso que é isso que muitas vezes alguns colegas que, se calhar não sabem observar bem as coisas, nos vêem assim. Isso tem a ver com a formação e a maneira de ser de cada um. Conclui que “ (...) em termos gerais a imagem que predomina em nós como classe achas que é algo negativa*”.

Existe no entanto quem veja os professores de educação especial com outros olhos: “*Também há pessoas que sabem perfeitamente o trabalho que desenvolvemos. (...) São poucos aqueles que nos vêem realmente com os olhos de um parceiro que está ali para ajudar, para apoiar...*”

Reportando à **imagem profissional que gostaria de transmitir**, afirma que o professor de educação especial deveria ser considerado pela comunidade educativa e especialmente pelo professor do ensino regular como um parceiro que desenvolve a sua acção “*(...) com o objectivo de melhorar e desenvolver um trabalho com o aluno que proporcione melhor aprendizagem e desenvolvimento em termos globais. (...) Acho que devíamos de ser encarados como alguém que está com eles, a trabalhar ao lado deles*”.

Maria acha também que há alguns aspectos que compete ao professor de educação especial alterar para que os olhares que lhe são devolvidos sejam mais positivos tais como: “*Acho que devemos de ser mais profissionais; mais parceiros; ajudar os colegas; planificar tudo; tentar articular com o colega...é nesse tipo de coisas que temos a oportunidade de mostrar o nosso trabalho. Só assim conseguimos ser vistos de outra maneira*”.

No que diz respeito à **visão de si (auto-imagem) como profissional**, define-se como competente e segura, nas suas palavras “*capaz e com alguma segurança; (...) penso que tenho conseguido desempenhar as minhas funções com qualidade, e pronto.*

Como principal **factor de gratificação profissional** defende o *feedback* conseguido na interacção com os alunos. “*O que gosto mais é o trabalho com as crianças, sem dúvida*”.

A *nível pessoal*, a família é para si um factor determinante do seu equilíbrio e bem-estar. A mesma assume algum de peso nas tomadas de decisão profissionais. Foi por ela que decidiu enveredar pela educação especial como meio para ficar mais perto de casa. “*Depois temos a família não é? Isso também pesa nas nossas decisões e vice-versa*”.

Constatamos que se revela uma Interferência do vivido profissional no vivido pessoal sendo que, no seu caso particular, o contrário também se aplica.

Em relação ao panorama de **inclusão** que se vive em Portugal e à conjuntura das **políticas educativas** Maria concorda com os ideais de inclusão contudo considera que a escola inclusiva ainda não é uma realidade. *“Acho perfeito os ideais de inclusão; Há ainda muito caminho a fazer para se conseguir alcançar a verdadeira escola inclusiva. O que existe é uma tentativa, mas não é de maneira nenhuma a verdadeira escola inclusiva. (...Existe um grande distanciamento entre aquilo que é... as ideias que... que o próprio ministério apresenta, e aquilo que depois na prática se concretiza.*

Alega a **falta de recursos materiais** e a **pouca articulação entre os diversos serviços** como principais barreiras para a prossecução dos ideais de inclusão. *Para que as coisas realmente aconteçam é preciso meios, e nós não dispomos desses meios. (...) Os serviços que seriam necessários não chegam a acontecer nem a existir, e é muito difícil... (...) eu acho que começou a haver alguma dificuldade, mesmo no apoio às crianças; é muito difícil dar-lhes o que realmente precisam. Acho que a verdadeira inclusão não existe.*

“Enquanto não houver articulação séria entre os vários serviços e as escolas é muito difícil. Nós queremos ter respostas de alguns serviços como o da saúde, e muitas vezes não temos. Aí, é logo uma perda!”

Fala com alguma nostalgia e saudosismo do tempo em que estavam implementadas no terreno as Equipas de educação especial, considerando-as uma solução mais eficaz em comparação ao modelo que hoje existe *“Penso que no tempo das equipas o funcionamento da Educação Especial era bem melhor, nessa altura sim! Penso que ainda que com algumas lacunas, as equipas de educação especial tinham um funcionamento que era uma resposta mais adequada do que o que veio a seguir. (...) O tipo de apoio que era dado aos alunos e aos professores era mais “concreto”, consistente, resultava melhor.*

São identificáveis alguns sinais de descrença e cepticismo em relação à eficácia das medidas propostas pelos órgãos legisladores *“Existem “n” coisas que são propostas e depois não se chegam a concretizar”.*

Considera o **Decreto-Lei 3/2008** que enquadra e regulamenta a Educação Especial como o fruto de políticas de contenção economicista, duvidando da eficácia das suas medidas.

“O 3/2008 veio porque, cada vez mais as políticas de educação se preocupam com números, economia... pronto. (...) e com sucesso, mas com sucesso só em termos estatísticos, porque na realidade não é isso que se vê. O que eu vejo é que há uma preocupação excessiva nesses aspectos, o que não é bom nem para professores nem para alunos.”

Consegue no entanto vislumbrar neste documento um aspecto positivo que se consubstancia na explicitação clara da “responsabilidade” atribuída aos professores de turma concedendo-lhe o papel de coordenadores de todo o processo educativo do aluno.

Ao manifestar a sua opinião quanto a pertinência da **utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade – (CIF)** como forma de elegibilidade para o enquadramento de alunos no regime educativo especial considera que, a premissa de que esta serviria para aferir critérios rigorosos de classificação é um aspecto a valorizar. No entanto é com bastantes reservas que faz menção à sua verdadeira eficácia, utilidade e rigor. Considera difícil uma avaliação consensual. *“Se um professor faz uma avaliação, e outro professor faz outro tipo de avaliação, ao preencher a CIF, os parâmetros são diferentes; conseqüentemente vão existir respostas diferentes. Acho que a partir daí, a utilização da CIF perdeu o valor que devia ter”.*

Conseguir constituir uma equipa que efectue uma avaliação biopsicossocial é outro aspecto que para Maria se afigura difícil de concretizar. *“Conseguir sentar à mesma mesa todos os intervenientes ... a dificuldade começa logo por aí; todos sabemos que isso é muito difícil de concretizar. Ninguém tem tempo para nada; sem tempo vai-se a vontade.*

Neste contexto social, político e educativo, Maria já não tece grandes expectativas e ambições:
“Actualmente, já não estou para grandes coisas. Os ideais não cumpri, porque há muita coisa que eu penso que não se conseguiu atingir, mas pronto. Em termos do que é possível”...

2. A História de Luzia

“Em determinada idade somos mais impulsivos em relação àquilo que sentimos...”

Luzia (2010)

Naquele dia pela manhã, enviei um SMS a Luzia a lembrar-lhe o nosso encontro previsto para o fim da tarde. Recebi de imediato a confirmação. Encontrámo-nos pois, no Jardim do Paço adjacente ao edifício da Biblioteca municipal de “A”. ; local sossegado e aprazível, a meio caminho entre a sua casa e a minha.

Luzia tem 52 anos é casada e tem como diz *“uma catrefada de filhos”*. É uma mulher multifacetada, enérgica e muito determinada. Convive bem com o stress e necessita mesmo dessa espécie de adrenalina para se sentir feliz. Avisa desde logo que não dispõe de muito tempo, pois tem de levar o filho mais novo ao treino de futebol.

Tempo de serviço na profissão: Iniciou a sua carreira docente *“em 1976 como professora de trabalhos oficinais”*, para quatro anos depois em 1980, a trocar pelo magistério primário como professora do 1º ciclo. Ao mesmo tempo que leccionava a disciplina de Trabalhos Manuais foi fazendo o Curso *“Deixei a área de E.V.T. e trabalhos oficinais porque não me sentia realizada, não gostei pronto, e quando acabei o curso dediquei-me só ao primeiro ciclo.”*

Possui no total 34 anos de carreira vividos da seguinte forma: Oito anos no ensino regular; 11 anos no ensino especial sem especialização e 15 anos de serviço docente após a especialização.

A escolha da profissão: Luzia sempre se sentiu atraída pelo ensino; para além do seu gosto pessoal pela profissão outros factores contextuais externos a si pesaram na sua escolha *“na altura, era uma boa profissão com algum reconhecimento”*.

Avaliação dos processos formativos: Quando alude às varias formações que realizou e que lhe conferiram a habilitação para a docência, refere alguma insatisfação em relação à que efectuou na área dos trabalhos Manuais por considerar que *“(…) faltava a pedagogia”*.

Da formação em 1º ciclo do ensino básico guarda um sentimento positivo referindo-se a esta como *“interessante”*, e acrescentando *“(…) fiquei bem preparada”*.

Em relação à sua especialização na área da educação especial afirma que, a mesma contribuiu para o aprofundamento e sistematização de uma serie de conceitos com os quais foi lidando durante o período que trabalhou numa instituição de ensino especial. Esta complementaridade resultou numa mais-valia do ponto de vista profissional. *“A especialização acabou por sistematizar tudo aquilo que tinha trabalhado ao longo desses nove anos (...) Porque é assim... nove anos de experiência na CERCI dá-nos uma grande bagagem. Só a formação, sem esta experiência, era capaz de ser pouco”*.

A sua procura de saber levou-a mais tarde a fazer um ERASMUS em S. Sebastian que lhe permitiu aceder a uma outra perspectiva do que deveria ser a educação especial ao mesmo tempo que lhe forneceu o conhecimento acerca de matérias tão importantes para si como a Transição para a vida activa e que transparece nas suas palavras *“(…) Outra visão sobre a forma de encarar em especial, situações de transição da vida activa, que é aquilo que eu gosto de trabalhar.”*

A escolha do grupo de recrutamento de Educação Especial: A sua passagem para a Educação Especial aconteceu passados sete anos de ter iniciado a sua carreira docente. As razões que

conduziram à mudança ficaram a dever-se a um contacto muito próximo com a deficiência que ocorreu quando coordenava as Actividades de Tempos Livres (ATL) de uma instituição. *“Fui coordenar um A.T.L. numa instituição como professora do primeiro ciclo, onde estive dois anos. Durante esses dois anos, uma filha de uma amiga minha com deficiência queria muito aprender a ler, e esta foi a minha motivação para enveredar pelo ensino especial. (...) Disse-lhe a ela, que íamos experimentar, e a menina começou a ir a minha casa, duas horas por dia para aprender a ler.*

A partir desta experiência que deu bons frutos, pois a menina cresceu e é hoje fotógrafa, Luzia tomou a sua decisão: Concorreu à rede pública, pediu destacamento para uma CERCI e mudou o seu rumo profissional. *“A partir daí pensei, eu até gosto disto, isto é interessante e fui para a CERCI”.*

Fases do ciclo profissional do professor: A sua entrada na carreira ocorreu quando Luzia era ainda muito jovem. Os seus alunos tinham praticamente a sua idade. Para criar defesas obrigou-se a adoptar uma postura mais rígida a conselho de um colega mais experiente e pelo qual afirma reger-se até hoje - *“Primeiro mês, cara de pau, segundo mês um sorriso, ao terceiro mês tem os alunos nas mãos. Depois de ter estudado muita pedagogia, de ter lido muita coisa, e de ter feito muita investigação sobre o assunto, acho que este conselho que ele me deu há 30 e tal anos se mantém até hoje.”*

Contudo, mesmo com estes ensinamentos Luzia não se sentiu realizada. Ao mesmo tempo que dava aulas tirou o curso do Magistério Primário. Assim que o terminou dedicou-se ao 1º ciclo do ensino básico.

A fase de estabilização aconteceu por volta do sétimo ano de serviço e correspondeu à sua entrada via destacamento para uma Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas.

Diversificação - Ao fim de nove anos na referida instituição, surge uma nova mudança. Decide fazer a especialização e abandona a CERCI para integrar as recém criadas Equipas de Educação Especial *“Fiz a especialização, e quando terminei a especialização estive uns dois anos ainda na equipa de educação especial de A.”*

Pôr-se em Questão - A sua experiência como elemento da Equipa de Educação Especial não foi para si em nada positiva sobretudo devido à grande dispersão geográfica das escolas nas quais realizava a sua intervenção facto que a impedia de desenvolver um trabalho sistemático com os alunos. Podemos comprová-lo através das suas palavras

“- Em 1996/98 estive na equipa de educação especial de A, a ignorância/intolerância, detestei; (...) achei que aquilo não servia para nada. Tinha um monte de escolas com uma distância em termos geográficos em que ia lá uma vez por semana ou duas. (...) Em educação especial, em termos de trabalho, isto não é nada, porque é necessário um trabalho sistemático e não era isso que acontecia.”

Inconformada com a situação profissional que vivia, redigiu um relatório onde considerava (...) *que era muito trabalho em quantidade, mas com pouca qualidade. De facto, tive de sair de lá.”*

Acabou por sair e concorrer para a escola onde ainda hoje se encontra, devido ao seu domínio de especialização (Surdez) pois na altura esta tinha a funcionar uma unidade para alunos com aquele tipo de problemática. *“Acabei por vir para aqui depois, onde estou desde 1998 (...) há 12/13 anos.*

Conservadorismo e Lamentações - Apesar de ter sido sempre uma pessoa apaixonada pelo seu trabalho, Luzia vive uma fase de algum desalento e insatisfação devido sobretudo, às alterações da carreira decorrentes das mudanças de política educativa, expressando-se da seguinte forma *“- O jogo mudou a meio, as regras mudaram. (...) A nova legislação no que diz respeito à reforma desencantou-me, a profissão perdeu a magia. (...) Não me estou a ver com 65 anos a trabalhar com meninos com os quais eu guardo a faca de ponta e mola no armário...”*

Lamenta também, a burocracia decorrente dos novos procedimentos e orientações, emanadas pelo Ministério da Educação, ao mesmo tempo que, se tenta conformar e acomodar a essa situação “*O tempo de preencher esses procedimentos e documentos, é o tempo que se devia estar mais com os alunos. (...) Agora se querem assim, eu faço assim. Se é preciso preencher mais um papel, preenche-se mais um papel.*”

Vive uma fase de desencanto caracterizada por algum desinvestimento ao nível das práticas “*desinvesti bastante, mesmo na prática pedagógica.*”

Avaliação da Trajectória Profissional: Ao reflectir ainda que fugazmente sobre a sua trajectória profissional Luzia considera que existiram muitos momentos felizes uma vez que abraçar esta área da educação foi uma decisão tomada convictamente. “*Uma vez que eu fui para o ensino especial, porque quis ir para o ensino especial, houve muitos momentos felizes.*”

Neste contexto, o sucesso dos seus alunos são de alguma forma os seus sucessos “*todos os ganhos e todos os percursos positivos dos meus alunos são momentos felizes para mim*”

Apesar de tanta positividade alude a um momento de grande desencanto acontecido à relativamente pouco tempo e que ficou a dever-se à derrocada de algumas representações em relação ao seu futuro profissional e pessoal. “*Tive um momento grave de desencanto ali durante um ano ou dois, quando saiu a nova legislação. (...) Foi há 2 ou 3 anos. (...) Tinha entrado com determinadas expectativas em relação ao meu percurso e carreira profissional, e afinal não é bem assim.*”

Traços de insatisfação em relação à carreira: Luzia revelou-nos também alguns factores a fazerem sentir desagradada em relação à sua profissão tais como os inúmeros procedimentos escritos “*Eu acho que acima de tudo, o que chateia mais na nossa profissão, pelo menos para mim, é a questão dos papéis*”

Sente de certa forma, o actual Estatuto da Carreira Docente como uma traição -“*A nova legislação da carreira é o que mais me traz insatisfação.* (...) *A única coisa que me desgosta nesta profissão é a alteração da carreira. Puxaram-nos o tapete!*”

Apesar destes revezes as situações positivas vivenciadas, são qualitativa e quantitativamente superiores sendo por isso o **balanço** da sua carreira positivo “*o balanço da minha carreira é até ao momento, de uma forma geral, positivo.*”

Expectativas e ambições: Em relação àquilo que ainda gostaria de realizar Luzia diz ainda ter alguns projectos a concretizar na sua escola, nomeadamente o acompanhamento dos alunos nas situações de transição para a vida activa. “*Neste momento tenho aqui na escola vários projectos nos quais quero acompanhar os alunos até ao seu momento de saída, e posteriormente, porque interessa-me saber o “depois”.*”

Representações do Quotidiano Profissional: Caracterização do vivido

O seu quotidiano profissional é vivido com muita intensidade. Luzia desmultiplica-se por várias actividades; o exercício das suas funções docentes, a coordenação do Departamento de Expressões que acumula com a coordenação do grupo de educação especial e ainda extra - escola, as aulas de ginástica que dá, no clube local.

No seu dia-a-dia contacta, por inerência dos cargos que desempenha, com muitas pessoas, pais colegas, outros técnicos. Considera que o relacionamento com os pais é o mais difícil de concretizar contudo não sente essa situação como um problema insolúvel. -“*Acho que os pais são o mais complicado. Há pais e pais...Os pais com quem eu conto, conto. Relaciono-me bem com eles. Os pais com que não conto...paciência. (...) Há aqueles em que não conseguimos fazer nada porque os pais inviabilizam algumas situações. Não são muitas.*”

Na escola onde está encontra por parte dos órgãos directivos, a confiança e o apoio necessário para a resolução das situações mais difíceis, *“Faço eu e a escola, assumimos e avançamos”*.

A Escola reconhece o seu trabalho. A Luzia se ficou a dever a implementação de vários projectos relacionados com a educação especial. Na escola onde está muita coisa mudou desde então. *“É certo que quando cá cheguei há 11 ou 12 anos, o ensino especial não estava muito implementado com muitos anos de trabalho... fomos construindo tudo”*

No que diz respeito ao seu relacionamento com os outros colegas tanto do regular como do especial, mantém com todos uma relação profissional. *“Em relação aos colegas não tenho qualquer problema neste agrupamento em termos de articulação”*.

Interferência do vivido profissional no vivido pessoal: Apesar de uma vida profissional intensa, Luzia afirma que os assuntos de trabalho não perturbam a sua vida pessoal, a isso fica a dever-se o facto de para ela, ser possível, estabelecer um limite entre o domínio profissional e o pessoal. *“Faço perfeitamente a separação entre o lado profissional e o pessoal. Eles vão sempre comigo, mas não me afectam. Consigo fazer o distanciamento. (...) Quer dizer, não se fechou uma gaveta, nem se desligou um botão, mas não interferem no resto da minha vida.”*

O facto de exercer outras actividades profissionais, nomeadamente as aulas de ginástica para adultos que dá num clube, também induz a uma maior distanciação das actividades da escola. *“Tenho muitas actividades paralelas a esta, e não posso misturar as coisas como é óbvio”*.

Representações do professor de Educação Especial face à Profissão: Marcas de Identidade Profissional No que respeita aos aspectos mais importantes para o exercício da profissão, Luzia ressalva não só a importância da formação teórica, como também do carácter *“Para além de ter que ter formação técnica, como é evidente, tem que ser essencialmente boa pessoa”*. Acrescenta ainda, qualidades como a sensatez, a capacidade de argumentação e a disponibilidade, reforçando a importância das duas últimas. *“Tem que ser disponível, com muito bom senso, e com alguma capacidade de argumentação. Acima de tudo, disponível e com bom senso”*.

A imagem profissional que gostaria de transmitir é o reflexo da sua própria imagem *“A imagem que gostava de transmitir em termos de grupo é aquela que eu pessoalmente acho que transmito. (...) Energia, determinação e conhecimento”*.

Desagrada-lhe o comodismo e a indolência; *“detesto ver pessoas a morrer (...) conheço situações nas quais as pessoas vão para o ensino especial porque querem ficar mais perto de casa”*.

Como a profissão é vista e entendida pelos outros: Ao manifestar a sua opinião acerca da imagem que considera que a profissão possui vista do exterior, particulariza fazendo alusão à imagem dos docentes de educação especial do agrupamento de escolas ao qual pertence. *“Não considero que o ensino especial tenha uma má imagem neste agrupamento; é conceituado. (...) os professores não fazem alterações aos meninos com necessidades educativas especiais sem nos consultarem, nomeadamente a formação de turmas, horários, transferências”*.

Considera pois, que os docentes com quem trabalha transmitem uma imagem positiva *“(...) uma boa imagem”*.

A visão de si como profissional: quando fala de si como profissional, Luzia considera que no seu dia-a-dia profissional sempre foi muito interventiva na dinâmica da escola e muito clara e directa no seu discurso. *“Sempre me achei muito interventiva, sempre disse tudo o que tinha a dizer. Talvez agora seja menos, não em relação à prática pedagógica, mas em relação à conjuntura do ensino, ao sistema.”*

Contudo, nos últimos tempos esta sua postura sofreu algumas alterações, não por receio em manifestar as suas opiniões mas, porque conforme podemos inferir nas suas palavras, a idade lhe trouxe

algum amadurecimento o que lhe permitiu refrear-se um pouco mais. *“Isso também tem a ver com a idade. Em determinada idade somos mais impulsivos em relação àquilo que sentimos”.*

Auto-avaliando o seu grau de profissionalismo, Luzia considera-se *“(…) uma profissional razoável”*, que se esforça para dar o seu melhor. As suas palavras dizem-nos da disponibilidade para colaborar com a sua escola *“A escola conta comigo, seja para o que for, a que horas forem”...*

Reconhece em si, o defeito de ir protelando a realização de algumas tarefas mas, de forma divertida, escuda-se no que diz ser característica do povo português. *“Tenho um defeito, que é quando tenho coisas para fazer, guardo sempre para a última, então faço umas directas, e aquilo fica feito na mesma. Trabalho melhor sobre pressão, mas isso é defeito dos portugueses, por isso não é só meu.”*

Factores de gratificação profissional: O factor que mais lhe agrada mais na sua profissão e que lhe dá maior prazer é, sem dúvida, a intervenção directa com os alunos especialmente com aqueles que possuem perturbações de origem emocional. *“Aqueles com os quais eu gosto de trabalhar são com os meninos em risco. Meninos com patologias do foro emocional, adoro!”*

Atitudes e valores face à inclusão Ao abordarmos de forma mais directa a questão das políticas educativas e, em relação ao paradigma da inclusão, Luzia surpreende-nos ao afirmar, de forma veemente, que não é a favor da inclusão das crianças e jovens com deficiência no sistema de ensino regular *“Não, não sou pela inclusão;*

Justifica, mais adiante as suas afirmações com a falta de meios e recursos que, no terreno funcionem de forma eficaz como resposta às necessidades de cada um *“(…) eu seria pela inclusão, se tivéssemos meios para a fazer, era o facto ideal. Os meninos estariam incluídos nas escolas mas com os seus recursos, de acordo com aquilo que é necessário tendo em conta as suas necessidades. Se não existem estas condições, então é preferível estar num local onde existem estes recursos”.*

Aponta ainda uma solução para resolver este problema que se traduz na seguinte dinâmica de funcionamento: *“Se calhar, poderiam passar uma parte do dia numa escola dita regular para ter como referência os pares da sua idade ditos normais, e depois outra parte do dia num outro local onde teriam acesso a recursos mais específicos. (...) As escolas públicas de ensino regular não têm de facto os recursos necessários àquilo que seria o ideal e que seria bom para os alunos com NEE's”.*

Decreto-Lei 3/2008: Aparentemente contraditório com a sua opinião relativamente à inclusão, considera que o Decreto-lei que enquadra e regulamenta a Educação especial foi oportuno, uma vez que veio explicitar algumas medidas que, no caso de Luzia e da escola onde exerce docência, já aconteciam. *“Até o 3/2008 foi bem-vindo embora com falhas essencialmente no enquadramento legal da parte da transição da vida activa. O 3/2008 veio exactamente fazer o enquadramento que nós fazíamos sem enquadramento legal.*

Já o seu parecer em relação à **Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF)** é um pouco divergente. *“Em relação à CIF, deixa um bocadinho a desejar”.* Contesta também o rigor das avaliações realizadas e a veracidade do resultado de algumas avaliações aos alunos efectuadas por referência àquela classificação *“muita coisa se faz, muita coisa que é paga, e é dito que não é”.*

Refere um aspecto positivo: a maior envolvimento dos serviços de saúde *“por um lado, obrigou (se é que se pode dizer obrigar) a parte clínica a ter mais alguma responsabilidade nos planos dos alunos”.*

3. A História de Lena

“O futuro está ainda em aberto”.

Lena (2010)

Encontramo-nos ao fim do dia em sua casa. Lena gosta de receber e de longas conversas ao redor de uma mesa. A nossa entrevista foi o pretexto para mais um jantar.

Lena tem 44 anos é casada e mãe de dois rapazes em plena adolescência.

Tempo de serviço na profissão: Tem 22 anos de serviço na carreira docente; 10 anos passados no ensino regular e os outros 12 na educação especial. Terminou o bacharelato do curso de educadora de infância em 1988, e começou a trabalhar logo depois como educadora contratada, na função pública.

Factores que determinaram a escolha da profissão: Desde criança que sonhava ser professora. *“Existia aquele sonho de infância de ser professora mas depois foi-se diluindo ao longo da adolescência (...) de me identificar com a professora”.* Sonho esse, que se foi diluindo entre os vários apelos da adolescência, para mais tarde ser retomado quando, ainda estudante do secundário começou a ocupar o período de férias escolares como monitora de colónias de férias para crianças. *“Comecei a fazer alguns trabalhos ligados à animação, à dinamização de colónias de férias, centros de férias com crianças pequenas...comecei a gostar; (...) Comecei a achar que sim, que esse poderia ser um trabalho que gostaria de ter durante muito tempo, e pronto, concorri”.*

Habilitação Profissional: A sua formação inicial é o curso de bacharelato em educação de infância que concluiu em 1988. Em 2001 completa a licenciatura em orientação educativa; no ano lectivo de 2001/02 termina a pós-graduação e especialização em educação especial pré-escolar e 1º ciclo. De 2002 a 2004, efectua o mestrado em psicologia educacional. *“ Fiz tudo seguidinho: acabei a licenciatura e pus-me na pós-graduação, acabei a pós-graduação, meti-me no mestrado, depois do mestrado ainda tentei ir um bocadinho mais além, mas...”*

Avaliação dos processos formativos: Todas as experiências de formação pelas quais passou foram vividas de forma bastante positiva. *“ Acho que a escola nos dá prática, ferramentas, instrumentos, e acima de tudo dá-nos a capacidade de saber procurar”;* Considera no entanto que não são apenas os processos formativos que nos transformam em bons profissionais. No seu caso particular considera haver factores inerentes ao próprio sujeito facilitadores de todo o processo. *(...) Sabermos adaptar-nos às situações que temos pela frente, e às turmas que temos pela frente. Essa capacidade, eu acho que tinha. Se a adquiri na escola, se isso é um factor intrínseco a mim, como pessoa, não sei. Acho que é uma conjugação dos dois factores, não há aqui exclusivamente uma aprendizagem”*

A escolha do grupo de recrutamento de Educação Especial: Enveredou pela educação especial fundamentalmente porque esta lhe proporcionaria a oportunidade de se aproximar da residência. *“Concorri a nível nacional e fiquei longe de casa. Havia em simultâneo a possibilidade de ficar mais perto se concorresse para os apoios educativos”.* Também o facto de anteriormente ter já trabalhado com crianças com deficiência e de esta ter sido uma experiência vivida pela positiva influenciou a sua tomada de decisão. *“No meu percurso sempre me fui cruzando com crianças com características especiais. (...)*

Não era uma situação que me desagradasse, era uma situação que me agradava e que podia aliar ao factor de alguma estabilidade e proximidade de casa”.

Fases do ciclo profissional do professor:

A entrada na carreira aconteceu aos 22 anos de idade. Os primeiros tempos foram vividos com grande expectativa. Aventurar-se no terreno, estar por sua própria conta e risco, testando as suas competências e os conhecimentos aprendidos foi sentido para Lena como um desafio aliciante. *“Não há nada como chegar ao terreno e estarmos por nossa conta (...) tinha uma grande vontade de começar a trabalhar para aplicar o aprendido, para ver aquilo do que era capaz.*

No exercício da sua função continuou a investigar, na procura de respostas para as questões que lhe iam surgindo no dia-a-dia. *“Lia imenso (...) procurava estar o mais actualizada possível e conhecer o máximo sobre o desenvolvimento da criança para tentar encontrar as melhores estratégias de trabalho”.*

Estabilização - Depois de trabalhar alguns anos como educadora contratada na rede pública de educação pré-escolar, sem conseguir vincular-se a um quadro distrital, o que tinha como consequência uma mudança de escola a cada início de ano lectivo, Lena sentiu que era chegado o momento de alguma tranquilidade. Tinha casado entretanto, pensava ter filhos e resolveu ir trabalhar para um instituição privada de solidariedade social na valência de jardim-de-infância. *“ Optei por uma situação mais estável (...) já estava casada e fui trabalhar uns 9 anos numa IPSS”.*

Diversificação - Após um período de cerca de nove anos a trabalhar na mesma instituição Lena decide sair de novo para a rede pública. As razões apontadas para a tomada de decisão são várias: desgaste, saturação, insatisfação em relação às condições de trabalho *“De facto, houve ali uma determinada altura em que achei que estavam reunidas as condições para sair da IPSS. A situação do trabalho na rede pública (...) era mais aliciante: melhores condições de trabalho, melhores vencimentos...”*

Naquela altura, possuindo mais anos de serviço, consegue vincular ao quadro. Fica colocada longe de casa mas, mediante um pedido de destacamento para os apoios educativos/educação especial obtém a aproximação à residência.

Durante os seis anos seguintes Lena não pára. A sua necessidade e gosto pelo conhecimento levam-na a fazer quase num só fôlego, a licenciatura, a pós - graduação e especialização e por fim o mestrado.

Durante os dois anos seguintes após a sua saída da IPSS, Lena ainda trabalhou em duas escolas sem se efectivar. Até que no terceiro ano encontrou a sua escola, o seu lugar. *Effectivei-me ali por me identificar com aquele tipo de trabalho, um trabalho de cariz muito social, para além do educativo (...) procurei novos desafios (...) uma postura de agarrar nas situações que tinha ali, identificá-las, e ver em quais eu poderia ter uma intervenção que mudasse alguma coisa, e envolver-me cada vez mais”.*

Pôr-se em Questão - Lena passou por uma fase na sua carreira de maiores dúvidas em relação ao percurso a seguir. Dividida entre continuar na sua função de docente de educação especial fazendo intervenção directa com os alunos, com margem para dar continuidade aos seus próprios estudos, investigando, investindo num doutoramento ou aceitar um cargo na direcção de uma escola continuando ligada à educação especial mas sem intervenção directa no terreno.” *Foi perto dos 16/17 anos de carreira. Eu tinha que fazer uma escolha entre manter-me na carreira de professora de educação especial, mas seguir outros caminhos ligados à investigação, ligados ao estudo, continuar a estudar ou uma carreira em que eu teria que me dedicar cada vez mais à escola”.* Nessa tomada de decisão equacionou vários factores inclusive as suas práticas, o valor da função que desempenhava *“Aí balancei!*

(...)Coloquei tudo em questão, o tipo de trabalho que fazia, o que era ou não verdadeiramente importante...”

Resolveu aceitar a nova proposta que envolvia a assunção de novas funções *“acabando por ficar muito ligada à educação especial mas também com outras funções.*

Considera aquele momento, como o mais difícil da sua carreira, pois despertou em si sentimentos ambivalentes. *“Foi difícil, muito difícil, porque implicava uma escolha. Não me lembro de ter um momento tão difícil”*

Serenidade e Distanciamento Afectivo - Lena começa a mostrar evidências de uma nova fase no seu ciclo de vida profissional.

Está de momento muito envolvida no desempenho das suas funções no órgão de gestão de um agrupamento de escola e na dinamização de projectos relacionados com estratégias inclusivas não apenas de alunos com necessidades educativas especiais mas também de outras minorias étnicas. É um trabalho absorvente, ao qual se dedica de corpo e alma.

Ainda hoje, pontualmente, lhe vem à ideia o pensamento, de que a opção pela assunção de um cargo na direcção da escola, lhe terá tirado a oportunidade de realizar o doutoramento.

Algumas vezes, ainda que por breves instantes sente algum desencanto e desmotivação, contudo prefere não alimentar esses sentimentos *“as coisas estão onde estão, neste momento estou muito envolvida no que estou a fazer”.*

Em relação ao seu desempenho profissional, Lena coloca-o em causa diariamente; não porque sente insegurança em relação às suas acções, mas antes, com o intuito de evoluir como profissional, melhorando a qualidade das suas práticas. *“É assim, eu questiono-me todos os dias. (...) Isso que também me faz...perceber onde estou a agir menos bem. Questiono, faço muito esta auto-reflexão para mudar, corrigir...”*

Avaliação da Trajectória Profissional: Ao reflectir acerca da sua trajectória profissional tem alguma dificuldade em isolar um só momento entre os tantos que já viveu. Menciona como os melhores anos os correspondentes à sua entrada na carreira uma vez que estes constituíram um desafio. *“Foi o início, e sempre que tenho situações de mudança em que sou posta à prova e devo corresponder”.* Desagrada-lhe a rotina e por isso sempre que está perante uma situação de mudança sente-se posta à prova e essa sensação é vivida com agrado *“(...) tenho de corresponder a esses novos desafios, são bons momentos!”*

Toda a sua carreira tem sido vivida com intensidade não sendo identificáveis traços de insatisfação em relação ao desenrolar da mesma; o balanço que faz é claramente positivo. Refere no entanto sentir por vezes uma certa nostalgia em relação a algumas coisas que gostaria de ter tido a oportunidade de realizar nomeadamente ter conciliado uma carreira mais ligada à investigação. *“Gostaria de ter feito imensa coisa, acho que os dias deviam ter 48 horas, nunca me chega, acho sempre que gostaria de ir mais além”*

Admite que quando se vê confrontada com uma contrariedade maior ou uma dificuldade, já foi invadida por sensações breves de alguma saturação e descontentamento. *“ Posso ter um pensamento momentâneo, mas não é para valorizar sequer”.*

Expectativas e ambições: No entanto aguarda a oportunidade de poder investir nos seus projectos pessoais nomeadamente continuar os seus estudos prosseguindo num doutoramento. *É só um projecto que está na gaveta e que foi interrompido à espera de uma melhor oportunidade (...)* O futuro está ainda em aberto”.

Representações do Quotidiano Profissional: Caracterização do vivido profissional

Quando alude ao seu dia a dia profissional, Lena refere a importância do trabalho do trabalho em equipa *“ninguém consegue fazer nada sozinho”*. Defende que se atingem resultados mais positivos se depositarmos confiança no outro e lhe dermos oportunidade para exercitar as suas competências *“Na generalidade dos casos, o que sinto é que quando deposito confiança nas capacidades do outro, e quando consigo ver a outra parte e estabelecer a ponte, o trabalho resulta sempre melhor;”*

Assume para si, a valorização das competências da criança e a desmistificação das suas dificuldades, como uma tarefa que tem de realizar junto das respectivas famílias e professores *“vou também ajudando tanto os colegas como as famílias a valorizar o que a criança consegue fazer, a valorizar os pequenos passos que a criança consegue dar; a desmistificar um pouco as grandes dificuldades que não se conseguem ultrapassar assim de um momento para o outro. Por vezes, não consigo isso de um momento para o outro, preciso de tempo”*.

Encara o seu trabalho como uma espécie de missão com várias frentes de actuação, junto dos colegas do ensino regular, famílias, coordenadores de escola, crianças e refere-o por várias vezes (...) *esta missão de itinerância, de andar por várias salas e contactar com várias pessoas (...) tu entras sempre em várias salas e tens de te relacionar com muita gente: professores do ensino regular, famílias, coordenadores de escola, meninos da turma....”*

Interferência do vivido profissional no vivido pessoal: Lena reconhece não conseguir separar o vivido profissional do pessoal. A grande quantidade de trabalho torna impossível essa separação. *“As coisas misturam-se muito”*. Leva com frequência assuntos para resolver em casa; é incapaz de voltar costas a quem quer que seja. *“Claro que quando vou para casa não recuso um telefonema de trabalho, não recuso um telefonema a uma família; quando vou para casa não deixo de mexer nos relatórios, ou nos documentos, não”*.

Esforça-se por conciliar as duas facetas e não sente a extensão da vida profissional à sua vida pessoal como prejudiciais *“Acho que existe um equilíbrio, pelo menos não me sinto lesada com isso”*. No fundo, são as duas faces da sua vida.

Apesar de tudo sempre conseguiu tempo para estar com a família e os amigos e para se dedicar em pleno à maternidade quando chegou o momento. *“Eu vivi intensamente a minha maternidade com os meus dois filhos, e o crescimento deles. Quando achei que eles estavam mais crescidinhos, que não precisavam tanto de mim, comecei a pensar em fazer outras coisas;”*

Considera que o facto de se sentir realizada profissionalmente trouxe efeitos positivos não só para si como para aqueles que a rodeiam. O seu bem-estar profissional reflecte-se no seu modo de estar em privado com aqueles que lhe são importantes. Acha que a sua dedicação ao trabalho é bem aceite e nunca foi um impedimento para uma boa dinâmica familiar *“nunca vi isso como “ah, tenho que fazer isto, e vai-me privar de estar com os meus filhos. (...) Para eles também era interessante verem a mãe envolvida noutros projectos e entusiasmada. Acho que isso também é saudável para eles.”*

Representações do professor de Educação Especial face à Profissão: Marcas de Identidade Profissional: Como **aspectos mais importante para o exercício da profissão** considera a capacidade de se relacionar com o outro, de estabelecer uma boa relação de empatia. *“Por muito conhecimento e técnica que se tenha, se for uma pessoa que não consegue estabelecer uma relação e trabalhar bem com o outro...(...) O segredo está na relação que se consegue estabelecer.”* Reconhece que aquele tipo de atitude não é fácil. Implica esforço e empenhamento e nem sempre se obtém êxito *“(...) nem sempre consigo estabelecer essa relação com o outro. No entanto, trabalho sempre muito nesse sentido.”*

Para si, o professor de educação especial tem de ser uma pessoa disponível, com espírito de equipa, que olha os outros como potenciais parceiros igualmente importantes no processo de intervenção com os alunos e as famílias.

A visão de si como profissional: Quando olha para si como profissional, vê uma pessoa que busca o consenso, que evita o confronto mas que não se inibe de manifestar a sua opinião quando contrária à dos outros. (...) *Sou uma pessoa muito consensual, de mediação. (...) Não quer dizer que não conteste e que aceite tudo, mas procuro sempre a negociação.*

È uma entusiasta por natureza que tenta sempre ver os factos sob uma perspectiva positiva. *Sempre pela positiva como algo que puxa por mim (...) sempre com entusiasmo.*

Para cada situação esforça-se por ir ao encontro da resposta mais adequada *“Procuro frequentemente manter-me actualizada, porque cada caso é um caso, cada família é uma família, cada problemática é uma problemática. Para cada uma delas eu tenho que me informar, saber mais”.*

A imagem profissional que gostaria de transmitir: a imagem que gostaria que fosse percebida pelos outros é sobretudo a de competência profissional, de *“segurança; mediação”* bem como de alguma humildade na medida em que se deve colocar na posição de aprendiz *“ (...) não uma pessoa que acha que sabe tudo, ou que já aprendeu tudo, que já fez as formações todas...não (...) Como profissional tem de ser uma pessoa que procura (...) em permanente actualização”.*

Como a profissão é vista e entendida pelos outros: Neste campo, Lena foge um pouco à questão inicial e alude sobretudo às expectativas que os docentes do ensino regular e as famílias dos alunos com necessidades educativas especiais sobre as práticas do docente de educação especial e ao resultado das suas acções. *“Esperam através da nossa intervenção que as crianças deixem de ter as dificuldades que tinham de um momento para o outro (...). Pedem opinião, pedem o parecer. E sobretudo em relação aos primeiros, esperam que o docente de educação especial os alivie de toda a carga burocrática relativamente ao processo educativo daqueles alunos lhes confirme as suas suspeições e os auxilie na criação e aplicação das estratégias mais adequadas. “Esperam que eu possa facilitar-lhes no fundo, toda aquela parte de elaboração dos documentos, dos PEI’s, dos relatórios; que confirme de alguma maneira que aquele menino tem determinado problema; a ter as melhores estratégias para lidar com determinadas problemáticas”.*

Considera que de um modo geral o reflexo das acções dos professores é positivo e parte da sociedade reconhece-o. Refere no entanto uma imagem mais depreciativa que afirma ser a veiculada pelos órgãos de comunicação social *“É claro que com aquilo que ouvimos depois na comunicação social (valorizam determinados aspectos), sai essa imagem de que os professores não têm valor, ou de que os professores não trabalham, ou de que existe essa má imagem dos professores”.*

Encara sem grandes alarmismos essa situação e acrescenta que como nas outras áreas da vida, existem sempre aqueles que questionam e contestam sejam pais sejam alunos *“Há sempre uma percentagem de pais que questionam, e há sempre uma percentagem de alunos que contestam, mas... isso é assim em tudo na vida”.*

Abre no seu discurso espaço para se referir à existência de professores que não sendo um exemplo de profissionalismo transmitem uma imagem menos positiva *“Há professores que têm uma má imagem; há professores que têm uma boa relação com os alunos, há outros que não”.*

Reserva-se ao direito de não ter de provar a ninguém a sua competência senão a si própria *“Eu não tenho que estar a provar a ninguém que sou muito boa professora”.*

Como vê os outros profissionais do seu grupo de docência: A representação que tem dos seus colegas de grupo não é uniforme e estratifica-os segundo três categorias *Não tenho uma imagem generalizada dos professores de educação especial.*

Afirma que se por um lado existem aqueles que são imbuídos de um espírito empreendedor, geralmente colegas mais jovens e em início de carreira (...) *peessoas com imensa vontade de aprender, normalmente as pessoas mais jovens, em início de carreira com imensa curiosidade, com imensa vontade de procurar...e ainda com uma certa ingenuidade (...) Estão a pôr-se à prova, à espera de novos desafios.*

Existem outros, mais acomodados e convencidos do seu saber, resistentes à mudança e à inovação (...) *que acham que já sabem tudo...que fazem as coisas sempre da mesma forma, e acham que é assim que se faz*”

Os restantes, são docentes numa fase consolidada da sua carreira mas, que nem por isso perderam a curiosidade e a sede de mais conhecimento, que continuam a apostar na melhoria das suas práticas. *“Depois também tens algumas pessoas que já atingiram um patamar extremamente avançado, com muita experiência, com muito conhecimento, com muito know-how mas que continuam à procura, que tentam sempre manter-se actualizadas”.*

Factores de gratificação profissional: Lena gosta da sua profissão *“eu gosto muito daquilo que faço. É um trabalho que faço com satisfação”.* Considera como aspectos de maior gratificação profissional a sua intervenção no processo educativo e desenvolvimental dos alunos, numa relação de parceria com as famílias. *“Poder contribuir para o desenvolvimento de uma criança; ajudar uma família; ser parceiro, é muito gratificante!”*

Contexto das políticas educativas: Atitudes e valores face à inclusão

Lena é de opinião que tem de haver uma escola para todos e que esta tem de estar preparada para responder adequadamente às necessidades dos alunos *“os alunos devem estar todos nas escolas regulares, e as escolas regulares devem criar respostas adequadas aos alunos que têm”.*

Perfila da opinião de que embora as orientações legislativas se situem num paradigma inclusivo, por si só, não é condição suficiente para que na prática os ideais sejam cumpridos *“(...) não se define por um decreto-lei. Define-se depois na prática”.* Tudo depende de quem está no terreno (...) *na sensibilidade das pessoas que estão envolvidas*” e da forma como se gerem estes recursos (...) *muito está na mão dos profissionais envolvidos, da sua atitude”.*

Manifesta algumas reservas em relação à recente criação das unidades de apoio e centros de referência para alunos com necessidades educativas especiais no espaço da escola, uma vez que questiona até que ponto estas estruturas de apoio funcionam como pólos de inclusão ou de segregação. Atribui a responsabilidade pelo modo de funcionamento às equipas responsáveis por estas. *“(...) Depende de cada equipa, da maneira como consegue que de facto essa unidade funcione como uma estrutura de apoio em que os alunos não estão completamente segregados, ali numa sala à parte, como se fosse uma “mini-CERCI” dentro de uma escola regular”.*

Considera relevante a existência de equipas de monitorização no terreno para apoiar e avaliar o processo de implementação e funcionamento das referidas unidades” *tem que haver uma monitorização, não podemos permitir que essas situações se mantenham”.*

Enquadramento legislativo

Lena encontra muitos aspectos positivos no Decreto-Lei 3/2008 que conforma a educação especial. Considera que vem reforçar os ideais de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais particularmente quando prevê a criação das unidades de apoio nas escolas. Estas são uma mais-valia uma vez que representam a possibilidade da própria escola poder dispor de mais recursos especializados. *“Reforça a importância das equipas, a importância da participação da família... tudo isto são coisas que já estavam mais ou menos implícitas no 319, mas que aqui estão muito mais reforçadas”.*

O seu posicionamento face à Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) é similar. *“Eu acho que os princípios subjacentes à CIF têm alguns aspectos positivos. Considera terem sido criados alguns mitos infundados em relação à sua utilidade prática nomeadamente a de que veio limitar a elegibilidade das crianças para a educação especial. Refere como principal aspecto positivo o facto de a avaliação da criança feita por referência à classificação internacional de funcionalidade nos remeter para uma visão mais abrangente do indivíduo, da criança “O que a CIF nos vem dizer é que um aluno não deve ser visto como um aluno autista, um aluno com trissomia 21, um aluno com paralisia cerebral... deve ser visto o aluno com as suas características todas, com todos os factores biopsicosociais”.*

Considera que a utilização da CIF veio conferir alguma ordem na desordem que eram os processos dos alunos, onde na maioria das vezes não existia um único documento que comprovasse a sua problemática. *Já não há como acontecia antes, os alunos que estavam no 319 na alínea i por exemplo, que era a medida mais restritiva, não havia sequer um relatório clínico que afirmasse que a criança tinha determinado problema. (...) De facto, quando recebemos os processos, agora vêm muito melhor elaborados. (...) Vem lá toda a informação que precisamos.”*

Lena fala-nos de alguma dificuldade na utilização daquele instrumento uma vez que existe uma discordância não só entre os docentes de educação especial, mas também entre outros técnicos ligados ao sector da saúde, relativamente à sua aplicabilidade para fins educativos. *“ A aplicabilidade prática do instrumento não tem sido fácil, não tem sido clara, não é consensual”*

Queixa-se de alguma dificuldade na descodificação da linguagem utilizada na CIF uma vez que nem todos os docentes estão ainda com ela familiarizados *“É evidente que quando recebemos um relatório que nos diz que ao nível das funções do corpo a criança tem uma perturbação ao nível mental e intelectual... ficamos assim: “ o que é isto, o que é que o menino tem?”, não é?*

Espera que o tempo dissipe todos os preconceitos em relação a este instrumento que considera ter vindo a introduzir maior rigor aos processos de avaliação das crianças.

Finalização: Já acabou, a entrevista? (...) Gostei muito da entrevista, gosto sempre de conversar sobre estas coisas, uma conversa de colegas...

4. A história de Estela

“A prática é que nos faz!”

Estela (2010)

Os nossos caminhos encontraram-se quando Estela trabalhava no projecto de intervenção precoce de V., à cerca de oito anos atrás, para de novo se cruzarem seis anos depois, no mesmo agrupamento de escolas onde nos encontramos ainda.

Marcámos encontro para dia três de Junho às 16 horas da tarde, na explanada do jardim parque da cidade onde Estela mora. Escolhemos uma mesinha mais distante do balcão para que o ruído do serviço não nos incomodasse e demos início á nossa entrevista.

Estela nasceu à 44 anos atrás numa aldeia da beira interior. Veio para a cidade de Lisboa para estudar e tirar o curso de educadora de infância e por cá ficou. Vai frequentemente à sua terra onde ainda tem família para matar as saudades não só das pessoas mas também dos sítios. É solteira e não tem filhos. Investe grande parte do seu tempo livre em acções de formação num esforço constante para se manter actualizada e dar resposta às necessidades dos meninos com quem trabalha. Aproveita essas ocasiões para se encontrar e conviver com os colegas, quebrar a rotina do dia-a-dia profissional e o isolamento.

Tempo de serviço na profissão: Completa vinte e dois anos de serviço em Setembro deste ano civil que se dividem meio a meio entre o ensino regular e a educação especial.

Factores que determinaram a escolha da profissão: Estela assume o ensino como uma vocação. Desde criança que alimentava o sonho de ser professora do primeiro ciclo. Contudo, devido à circunstancia de não haver já vagas para o curso do então magistério primário, quando da sua candidatura, acabou por matricular-se em educação de infância, o que no seu entender não poderia ter sido mais *“acertado”*.

A escolha do grupo de recrutamento de Educação Especial: Mais tarde, quando opta por enveredar pela educação especial as razões foram substancialmente diferentes. Cansada de fazer diariamente tantos quilómetros pediu destacamento para os apoios educativos. Tratou-se muito simplesmente de uma estratégia para ficar perto de casa.

Avaliação dos processos formativos: Estela terminou em 1988, o curso de bacharelato em educação de infância foi um período de formação bastante prazeroso. Considera que a formação que recebeu foi bastante adequada ao nível dos conteúdos. *“Gostei muito da formação. A nível de conteúdos foi muito boa.”*

Relativamente à especialização em educação especial nos domínios cognitivo e motor, que efectuou em 2004 considera que esta pouco acrescentou aos seus conhecimentos e não teve efeitos visíveis nas suas práticas. Desde o seu início que ansiava pelo seu término. *“Detestei fazer a especialização. Foi um sacrifício, foram 18 meses de sacrifício. Não aprendia nada, e foram 18 meses de muitas aulas, e muitos sacrifícios. Só pensava: quando é que isto acaba para ter o diploma, ou o certificado.”*

Atribui maior importância ao saber empírico. Revela que a experiência que foi adquirindo no terreno através da interacção com outros colegas tem sido essencial para a construção de si como profissional *“ acho que a experiência faz muito, e aprendemos muito com as outras pessoas.”*

Fases do ciclo profissional do professor:

Estela iniciou a sua carreira indo trabalhar para uma instituição privada de solidariedade social. Rememorando a sua entrada na carreira, Estela revela não ter sentido dificuldades iniciais; sentia-se na altura, bem preparada para o exercício das suas funções. No entanto, à distância de 22 anos passados e avaliando essa fase considera que de facto terão acontecidos situações que sendo mais experiente, provavelmente as teria abordado de uma outra forma. *“Na altura, uma pessoa é nova e acha que está muito bem preparada. (...) A experiência é que faz tudo”*.

Estabilização - Ao fim de três anos a contrato passa a efectiva. Permaneceu na instituição onde iniciou a sua carreira durante nove anos que considera terem sido muito tranquilos. Era um lugar seguro. Existia uma boa camaradagem entre os docentes bem como um grande espírito de entreatajuda que em tudo contribuíram para que fosse adiando a sua saída. Se por um lado a instituição lhe trouxe a estabilidade profissional em termos de lugar de emprego, o mesmo não aconteceu em relação à sua própria realização profissional. Estela ansiava por outras coisas.

Diversificação - Em busca de condições de trabalho mais aliciantes, nomeadamente melhor remuneração e maior reconhecimento, e já um pouco saturada da rotina institucional, Estela resolve deixar a instituição e concorre para a rede pública de estabelecimentos de educação pré-escolar do Ministério da Educação. Com o intuito de conseguir vincular-se mais rapidamente àquela rede, e obter mais segurança resolve concorrer para a ilha da Madeira, uma vez que seguindo esta via, após um período obrigatório de colocação de dois anos poderia concorrer para o continente e automaticamente conseguir entrar para os quadros de vinculação. *“Fui para a rede pública porque se ganhava mais, tínhamos outra regalias e o nosso papel era mais valorizado”*.

Adorou a experiência. Sentiu-se mais autónoma, com maior poder de decisão sobre os factos; viu o seu trabalho ser valorizado e reconhecido pelos outros. *“Ir para a Madeira, foi assim uma liberdade...”*

Quando regressou ao continente conseguiu efectivamente a vinculação e ficou colocada na zona Oeste, distrito de Leiria, a uma distância de 100 km da sua residência (...) *“fui parar a L. muito longe de casa”*.

Como forma de aproximação à residência concorreu ao destacamento para os Apoios Educativos e obteve colocação a cerca de dois km no projecto de Intervenção precoce de V. A exercer funções numa área para a qual não possuía formação, mais uma vez a ajuda dos colegas mais experientes foi uma mais-valia para o seu desenvolvimento profissional e contribuiu em parte para que esta fosse uma experiência de trabalho muito gratificante *“às vezes não sabia muito bem o que fazer, mas os colegas do especial ajudavam”*. Refere o trabalho em equipa e as sinergias estabelecidas entre os docentes que integravam o projecto, as famílias e o centro de saúde local como principal factor de sucesso do mesmo. *“Trabalhávamos em equipa, articulávamos com os serviços, tínhamos uma relação de proximidade com o Centro de Saúde local. O contacto com as famílias era mais próximo”*

É durante o período que passa no projecto que resolve investir numa formação especializada em educação especial, que como anteriormente referiu, não lhe trouxe maiores conhecimentos. Foi para si um período difícil uma vez que as aulas decorriam em período pós-laboral, a motivação não era muita e o cansaço teimava em vencer.

Decorreram entretanto sete anos desde que integrou o projecto O final de cada ano lectivo era marcado pela sujeição a novo pedido de destacamento e por alguma incerteza em relação à sua continuidade no lugar.

Com a criação em dos quadros de educação especial, opta definitivamente pela educação especial *“ (...) foi outra viragem na minha vida”*. Através de concurso integra o grupo de docência 910 e

fica colocada no Agrupamento de Escolas de A. Foi para a escola onde actualmente ainda exerce funções. *“Fui para a EB1 do “S”... onde estou até agora. Se tenho 22, já tinha 17 anos de serviço”.*

Pôr-se em Questão - No seu novo lugar, Estela vê-se confrontada com uma outra realidade. As crianças com quem tinha intervindo até então situavam-se maioritariamente na faixa etária compreendida entre os três anos e os cinco anos de idade mas o seu público-alvo era agora constituído por crianças com necessidades educativas especiais a frequentar o primeiro ciclo do ensino básico. Com formação inicial em educação de infância, Estela sentia que lhe faltavam alguns conhecimentos para efectuar a sua intervenção com a qualidade que a si própria exigia *“Não dominava bem os conteúdos do primeiro ciclo (porque tinha vindo da educação de infância e da intervenção precoce que é totalmente diferente) ”.* O contexto de intervenção era também completamente diferente *“fui para uma escola com 12 turmas que tinha 200 e tal crianças”.* Pela primeira vez Estela sentiu-se extremamente desagradaada com o exercício da sua profissão *“Pela primeira vez na vida, detestei o ensino, detestava trabalhar, detestava levantar-me de manhã...detestava tudo. Comecei a sentir-me impotente e incompetente,”*

Foi um período muito doloroso para Estela em que várias vezes desejou regressar à sua situação inicial de Educadora de infância *“Gostava de voltar atrás e ter o meu grupo, os meus meninos...ser feliz outra vez”.* Só passados dois anos começou a ultrapassar a situação e a sentir-se de novo mais segura. Esforçou-se por se adaptar procurou fazer acções de formação nas áreas onde considerava ter lacunas. *“Uma pessoa vai criando defesas e vai estudando...vai estando a fim de conhecimentos que outrora não tinha”*

Ainda hoje vive as sequelas daquele período da sua carreira mais negativo.

Decidiu mais uma vez apostar na sua formação pessoal e encontra-se a frequentar o 2º ano do curso de mestrado em educação especial.

Sente que a angústia pode voltar a qualquer momento, sempre que se avizinhar outra mudança que não tenha sido uma opção sua. *“É assim...Se eu tiver que ir para o segundo ciclo ou para o terceiro, isto vai-me acontecer novamente”.*

Ao efectuar a **avaliação da sua Trajectória Profissional** alude aos melhores anos como sendo os que passou enquanto esteve colocada na ilha da Madeira. Aconteceu em 1997 tinha Estela 30 anos de idade e 10 anos de experiência na profissão.

Já os piores anos aconteceram ao relativamente pouco tempo e refere-se aos mesmos da seguinte forma: *“Foi com 17 anos de serviço sensivelmente, fui para o primeiro ciclo. Eu era infeliz, eu era mesmo infeliz.”*

Traços de insatisfação em relação à carreira: O que menos lhe agrada na sua profissão é a parte burocrática. Os inúmeros documentos que se incluem nos processos dos alunos por inerência do D.L. 3/2008 e decorrentes da avaliação por referência à CIF, deixam-na exasperada. Afirma que apesar da legislação vigente deixar bem claro as funções de cada elemento que constitui a equipa multidisciplinar, no terreno isso não acontece cabendo ainda devido ao incumprimento dos outros ao docente de educação especial a responsabilidade pela organização de todo o processo. *“As pessoas às vezes não se aplicam muito. O que o “3” diz é que deviam ser os titulares de turma, e acabam por ser sempre os mesmos a fazer as mesmas coisas. Nós!”*

“Balanço” Ao efectuar o balanço da sua trajectória profissional, afirma não estar desiludida com o rumo que a sua carreira tomou, nem com a sua opção profissional. *“Não estou desiludida com a minha carreira nem com aquilo que escolhi”.* O mesmo não diz acerca das actuais políticas educativas com implicações directas no estatuto da carreira docente e condicionam o seu modo de agir. *“Estou desiludida com estas reformas que passaram na nossa profissão e com estas políticas todas que passaram agora... (...) Gosto do que faço mas há coisas que já não estou para me chatear muito!”*

Expectativas e ambições: Um pouco resistente à mudança Estela afirma *“espero que as coisas não mudem muito...”* Os seus projectos imediatos tem a ver com a conclusão do mestrado. Espera manter-se na escola onde está uma vez que já existe uma relação de proximidade com colegas, alunos e respectivas famílias.

Representações do Quotidiano Profissional: a articulação com outros intervenientes no processo educativo dos alunos, nomeadamente os colegas tem acontecido sem grandes obstáculos. Exige no entanto uma grande permeabilidade da parte dos docentes de educação especial como expressa de modo cru através destas palavras *“Aturamos o mau humor de todos”*.

Interferência do vivido profissional no vivido pessoal: Para Estela é impossível desvincular-se totalmente dos assuntos relacionados com a sua prática profissional na sua esfera privada *“na educação especial nem tudo é assim tão linear; há coisas que mexem mesmo connosco. (...) Pensamos naquilo, em como é que conseguimos resolver aqueles problemas, e levamos isso para casa”*.

Afirma que lhe vale o facto de viver sozinha pois assim não transporta a sua angústia para os outros.

Mas não são só os assuntos do dia-a-dia que transporta no pensamento. Muitas vezes leva também consigo o tal trabalho burocrático que lhe desagrada tanto. *“Matamo-nos a trabalhar, levamos trabalho para casa”*

Marcas de Identidade Profissional: Como aspectos mais importantes para o exercício da profissão e que distinguem os professores de Educação especial dos professores dos outros grupos de docência, Estela refere a sensibilidade e a versatilidade *“Sem dúvida que somos diferentes! Somos mais sensíveis. (...) Fazemos vários papéis já viste? Por isso às vezes é muito desgastante”*.

Considera que lhes é exigido uma serie de atributos que não são tão visíveis nos outros docentes, tais como a paciência, a capacidade de mediação, a actualização de conhecimentos, a imagem de competência.

Acha importantíssimo que o docente de educação especial passe por uma experiencia de trabalho no ensino regular, para não perder as referências *“Devemos ter já uma experiencia anterior para depois...pronto, vemos bem o que estamos a fazer e podermos fazer uma comparação.”*

A visão de si como profissional: Quando adopta uma atitude mais introspectiva e olhando para si se avalia como profissional, afirma que em relação ao trabalho directo com os alunos se sente muito bem. Diz que por vezes deveria ter uma atitude mais reflectida e de temperança antes de agir pois isso pode conduzir a atitudes menos adequadas. *“Às vezes também faço coisas que não sei se serão as correctas; tenho que pensar bem na minha forma de agir. Sou um pouco precipitada e reconheço que falo um pouco demais, isto em relação aos colegas”*.

A imagem profissional que gostaria de transmitir: Neste campo, a imagem que tem dos restantes docentes do seu grupo é a que gostaria de pessoalmente transmitir, e que se consubstancia numa profissional dedicada e empenhada na resolução das situações. *“Eu tenho uma imagem boa, acho que somos trabalhadores (...) profissionais empenhados.”*

Manifesta algumas reservas no sentido de que a imagem que os outros têm, sociedade em geral, não corresponder a este perfil *“acho que toda a gente diz que ganhamos muito bem e não fazemos nada. Isso é completamente falso!”*

No entanto, considera que o modo como a profissão é vista e entendida pelos outros tem vindo a sofrer alterações no sentido ascendente, nomeadamente no que diz respeito à opinião das famílias das crianças com as quais se intervém. *“Acho que aqueles que tem filhos, ou uma criança com alguma problemática, esses tem uma boa imagem nossa. Entreajuda.”*

Alude que, os colegas do ensino regular reconhecem cada vez mais, na figura do docente de educação especial, uma atitude disponível e colaborativa “Os colegas, acho que têm uma imagem boa. Uma pessoa que ajuda, que está ali, que é precisa...”

Como vê os outros profissionais do seu grupo de docência: Ao referir-se aos seus pares, considera-os detentores de um maior sentido de inclusão, uma vez que se esforçam por proporcionar aos alunos oportunidades de desenvolvimento de competências. Considera que a profissionalidade docente vai sendo construída no confronto do conhecimento com a própria experiência prática. “Somos especiais não só pela formação que tivemos mas sobretudo pelas experiências. A prática é que nos faz!”

Factores de gratificação profissional: O que gosta verdadeiramente na sua profissão é sem dúvida o tipo de interação que consegue desenvolver com os alunos “Gosto muito do meu relacionamento com eles e acho que tenho uma boa relação com as crianças.

Contexto das políticas educativas : Representações acerca do actual panorama da inclusão

Apesar de ser a favor da inclusão Estela considera ser difícil responder de forma adequada às necessidades específicas de cada um devido à falta de recursos materiais e humanos especializados. “Somos poucos; não há material; não há salas

Tais factos exigem um esforço adicional e muito empenhamento por parte dos docentes de educação especial. “O que conseguimos fazer sai-nos do corpo e é porque nos ligamos aos miúdos, às famílias e aos colegas do regular.”

A diversificação de tarefas atribuídas aos docentes do regular e às quais tem de dar resposta dificulta a criação de espaços de encontro para discussão e planeamento das estratégias a implementar. “As pessoas não estão disponíveis para trabalhar em equipa, não têm tempo”.

Enquadramento legislativo: Decreto-Lei 3/2008: Depois de revelar alguma resistência inicial em relação à implementação do Decreto-Lei, Estela actualmente consegue encontrar nele algumas virtudes, nomeadamente no que concerne à atribuição do papel de coordenador do processo educativo do aluno ao docente do ensino regular responsável pela turma onde o aluno está incluído “foi bom numa coisa, responsabilizou mais os professores da turma pelos seus meninos. Há colegas do regular que quase os empurram para cima de nós como se fossemos os milagreiros ou o mágico da cartola. Agora parece que perceberam que somos todos responsáveis”.

Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF): considera o processo de avaliação das crianças e jovens por referência à Classificação Internacional de funcionalidade de difícil operacionalização principalmente devido ainda a algum desconhecimento acerca do seu modo de utilização. Os inúmeros procedimentos fazem com que se transforme num processo moroso que depois de concluído pouca utilidade tem para as práticas. “A CIF é muito complicada, acho que nem nós sabemos muito bem utilizá-la nem para que é que a estamos a utilizar. É só papel, não serve para nada.”

Finalização: Faz-nos falta estes bocadinhos sabes? Nas reuniões nem temos tempo para falar de nós. Sempre que precisares...

5. A história de Carmo

“Iniciei a minha carreira com um ciclo, programei a minha vida pessoal com um ciclo.”

Carmo (2010)

Aquela manhã de sábado cheirava especialmente a Primavera. Encontrei-me com a Carmo numa pastelaria perto de sua casa para tomarmos juntas o pequeno-almoço.

Aos 48 anos, casada, é uma mãe orgulhosa de duas filhas; (...) *uma é psicóloga outra ainda está na faculdade*”.

Tempo de serviço na profissão: Completa 26 anos de serviço a 1 de Setembro de 2010. Sete desses anos contabilizados no ensino regular os restantes dezanove na educação especial.

Factores que determinaram a escolha da profissão: O seu interesse pelas questões do desenvolvimento nas primeiras idades levou-a a optar pela educação de infância *“Eu candidatei-me ao primeiro ciclo. Depois optei pela educação de infância. Teve já a ver com as questões do desenvolvimento, porque naquelas primeiras idades é onde tudo acontece”*.

A escolha do grupo de recrutamento de Educação Especial: A sua transição para a educação especial aconteceu em 1990/91 sete anos depois de ter terminado a sua formação inicial. Carmo engravidou da sua primeira filha e como se encontrava num lugar de educadora de infância longe de casa pediu destacamento por aproximação à residência. Ficou colocada numa unidade de surdez a funcionar integrada numa escola regular. *“ (...) estive grávida, e fui para o bairro do de B, para a unidade de surdos. No fundo, foi o primeiro contacto que tive com a educação especial (...) Tudo teve a ver com essa experiência.*

À medida que contactava com este tipo de população, começou a sentir necessidade de saber um pouco mais. *“A minha experiência com os alunos surdos integrados fez-me perceber que se calhar aquilo que eu queria era aprofundar ou conhecer (...) fez-se ali o click”*.

O curso de Psicologia que tinha iniciado não com o intuito de mais tarde vir a exercer a profissão mas para complementar os conhecimentos, dois ou três anos após a conclusão do curso de educação de infância e que, por questões financeiras teve de abandonar, ficou definitivamente para trás. Pouco tempo depois especializou-se em educação especial. *“Deveu-se a uma necessidade anterior de conhecer mais qualquer coisa, e claramente tinha a certeza de que queria continuar os estudos. (...) Se calhar não terá obrigatoriamente de ser psicologia; se eu optar pela formação nesta área, também me interessa. Era mais fácil porque as aulas eram à sexta e ao sábado”*.

Avaliação dos processos formativos: terminou em 1984, o curso de educadora de infância quando o curso era ainda só bacharelato. Três anos depois iniciou o curso de psicologia que teve de abandonar por dificuldades financeiras e não chegou a concluir *“Eu quando acabei o curso, ao fim de 2 ou 3 anos... eu decidi claramente que queria fazer outras coisas. Então inscrevi-me em psicologia no ISPA, na altura. Depois, tive que fazer uma opção: ou continuava a morar num quarto, ou fazia a licenciatura em psicologia”*.

Quatro anos mais tarde, iniciou a especialização em educação especial, terminada com sucesso, dois anos depois. À seis anos atrás concluiu o mestrado em psicologia educacional. Considera todas estas formações que foi fazendo extremamente valiosas um vez que delas retirou imenso conhecimento.

“Eu acho que tenho tido muita sorte porque não consigo dizer que foi mal empregue o tempo, ou que não aprendi com as formações que fui fazendo. (...) Acho que aprendi imenso, não me desiludi nada.”

Fases do ciclo profissional do professor

Entrada na carreira - A sua entrada na carreira não foi difícil nem traumática, nem mesmo defraudou as suas expectativas *“A minha entrada na profissão (...) não me desiludiram”*.

Contudo, ao estar perante um grupo de 25 crianças foi confrontada com a sua diversidade e com a emergência de responder adequadamente às necessidades de cada uma. Nessa altura sentiu que, aquilo que aprendeu na sua formação inicial, não era suficiente para esta sua ambição. *“Tens aquele grupo com 25 em que cada um é um. A dificuldade que eu sentia era em responder ajustadamente e assertivamente às necessidades de cada um. O que senti era que a diversidade era tão grande, que portanto, aquilo que tu aprendes não te serve de bitola em termos de trabalho”*.

Decidiu prosseguir com os estudos e ingressou no curso de psicologia *“Teve a ver com uma questão...com uma constatação de necessidade de perceber mais coisas sobre o desenvolvimento”*

Estabilização - Carmo alcançou a efectividade na rede publica de estabelecimentos de ensino do ministério de Educação três anos após ter ingressado na carreira. Tal facto transmitiu-lhe um segurança relativa em termos profissionais, contudo não a fixaram a um lugar, nem condicionaram as suas escolhas em termos profissionais *“A efectividade para mim foi uma questão de logística e de arrumação, porque os concursos na altura não tinham ainda a ver com o que são hoje; (...) a efectividade não mexeu nada comigo, nem alterou a minha atitude e a minha maneira de ser. Eu fiz em cada ano aquilo que sempre me apetecia fazer, e não aquilo que hierarquicamente estava definido, a pontos de chegar a ser efectiva do lado de lá da rua, no sentido da minha casa e ir para um sitio que ficava a 12 km de distância.*

O seu período de maior estabilidade profissional aconteceu quando pediu o destacamento para uma Instituição de Ensino especial” *Estive 10 anos seguidos numa instituição de ensino especial com destacamento”*.

Diversificação - Em 1997 houve uma alteração em relação ao enquadramento legislativo que regulamentava o funcionamento da educação especial; foram extintas as equipas de educação especial, criada as Equipas concelhias de coordenação dos Apoios Educativos e iniciado um modelo de atendimento às crianças e jovens com deficiência com o qual Carmo se identificou, é deste modo que acompanhando os movimentos de inclusão abandona a Instituição *“(...) é proposto o término das equipas de educação especial e inicia-se um modelo de apoios educativos, que eu achei muita piada, e que tinha alguma coisa a ver comigo. (...) Teoricamente, aquela nova visão tinha mais a ver comigo”*.

Após um ano a integrar a rede dos apoios educativos, Carmo foi-se apercebendo que as orientações constantes na legislação não tinham uma repercussão efectiva no terreno e ao nível da qualidade das práticas. *“Foi a grande desilusão da minha vida”*. A dispersão geográfica dos locais de intervenção, a escassez de recursos humanos e materiais, dificultava o encontro e a articulação dos profissionais. *“Porque efectivamente a legislação era a legislação, mas no terreno, eu não fiz mais que uma intervenção isolada onde acontecia pontualmente uma reunião com 4 ou 5 pessoas”*.

Assim, quando convidada pela Equipa de coordenação dos Apoios Educativos do concelho a que pertencia, para iniciar um projecto de intervenção precoce, não hesitou e abraçou com satisfação o novo desafio. Que esse sim foi feito à sua medida e veio ao encontro dos seus ideais de intervenção. Por lá permaneceu até surgir nova alteração das políticas educativas relativas à educação especial.

Pôr-se em Questão - A criação do grupo de recrutamento da educação especial e posteriormente os quadros de educação da educação especial, impediram a sua continuidade em situação de destacamento no projecto ao qual estava intimamente ligada. *“Fiquei lá até à criação dos*

quadros de educação especial que me levaram a não poder continuar em destacamento no projecto e a regressar à escola onde tinha a minha efectividade”.

Regressou ao seu lugar, ao local onde formalmente estava efectiva (após sucessivos concursos foi-se aproximando da área de residência).

A mudança nas políticas educativas alteraram-lhe os planos e fizeram-na questionar todo o investimento e toda a dedicação à profissão e à carreira.

Conservadorismo e Lamentações: Carmo vive uma fase de tristeza e desilusão em relação à sua profissão, cujas causas atribui às alterações decorrentes das políticas educativas e ao estatuto da carreira docente.

O alargamento da idade da reforma para os 65 anos de idade, a alteração dos escalões de progressão com implicações ao nível remuneratório, vieram retirar-lhe o ânimo para continuar a investir na sua formação e conseqüentemente no enriquecimento das suas práticas. (...) *Neste momento, não peguei no doutoramento, porque efectivamente me desencantei com a escola”.*

Está desde há cinco anos na escola onde à 12 anos atrás ficou efectiva. Tenta agora acomodar-se mas, não descurando a qualidade das suas práticas “ (...) *aquilo que eu optei por fazer é (...) o meu trabalho diário o melhor possível.*

Desencantada com o sistema diz-se indisponível para outras acções que não sejam o seu trabalho com os seus alunos. Bem-humorada diz: “ (...) *Se estiver uma mesa que discute questões de educação, e outra mesa que fale do tempo, eu vou para a mesa do tempo. (...) Neste momento estou a ficar um bocadinho cansada.*

Desinvestimento - São identificáveis no seu discurso indicadores de algum desinvestimento. Carmo Anseia pela aposentação e sente-se completamente traída nas suas expectativas; explicita-o de forma clara com recurso a alguma ironia “*A minha perspectiva em relação ao futuro, é ir-me embora o mais rapidamente possível (...) Nunca imaginei que no fim da carreira me sentisse completamente traída. (...) Sinto-me como os miúdos, que lhes oferecem um chupa, e depois nunca lho chegam a dar”*

Diz ter planeado a sua vida pessoal em função do seu ciclo profissional e agora vê gorados todos os seus projectos. “*Iniciei a minha carreira com um ciclo, programei a minha vida pessoal com um ciclo (...) não estava em fase de me mudarem o ciclo drasticamente (...) tenho uma certa dificuldade em aceitar que em vez de trabalhar mais 5 anos, que era o que me faltaria, tenho que trabalhar 15. (...) Dei o que tinha a dar, não me sinto motivada a dar mais”.*

Avaliação da Trajectória Profissional: Classifica como **os melhores anos da sua carreira**, aqueles em que se sentiu mais feliz e realizada os passados no Projecto de Intervenção precoce “*Os meus melhores anos foram sem dúvida os que estive no Projecto de Intervenção precoce”.*

O seu **momento mais difícil** foi à cinco anos atrás. Afirma ter sido motivado por factores contextuais de mudança de cenário na Educação Especial. “*Foi efectivamente motivado pela mudança da legislação e a constituição do quadro da educação especial. (...) Acabaram-se os destacamentos, tive de voltar à minha escola de origem e deixei um projecto que gostava muito”.*

Os aspectos que referiu, constituem os principais **traços de insatisfação em relação à carreira** “*Quando o tal caminhar legislativo que acompanha qualquer um de nós, interfere de forma drástica com a nossa vida e com a nossa vontade é complicado não é? “*

Nesta fase que vive as suas **Expectativas e ambições** são algo redutoras e fatalistas “*Projectos... perspectiva futura...desencantei completamente”.* Gostaria sim de se poder aposentar na altura em que programou “*ir embora”.*

Apesar dos reveses sofridos nestes últimos tempos, ao distanciar-se e olhar para trás, Carmo realiza um **balanço** positivo da sua trajectória profissional “*Tenho uma imagem do meu percurso positiva,*

claramente positiva (...) Não posso centrar-me muito nestes últimos tempos, porque se me centrar nestes últimos tempos, a coisa complica-se mais um bocadinho”.

Nunca questionou a escolha da carreira, mas antes, em determinados momentos a pertinência das suas práticas *“à medida que tu tens conhecimento e percebes que há sempre outras perspectivas, outras ideias, outras formas de actuar, ficas sempre com a certeza de que aquilo foi aquilo naquele momento, mas que podia ter sido melhorado, não é?”*

Sente que deu muito de si à profissão, mas que esse foi um investimento sem retorno efectivo. *“Acho que investi imenso durante 20 e tal anos, e o meu investimento não foi valorizado”.*

Representações do Quotidiano Profissional: Caracterização do vivido

Carmo considera difícil o **trabalho em equipa**; queixa-se da **falta de técnicos** de outras áreas na escola; na **escassez de tempo para articular** com os outros docentes; na **insuficiência do tempo destinada à intervenção** com os alunos; no **deficiente trabalho junto da comunidade educativa**; na **difficuldade em encontrar parcerias** dentro da própria escola. Recorda saudosista o tempo em que funcionavam no terreno as Equipas de educação especial. *“ (...) Acho que é tudo muito insuficiente, e tudo muito pouco avançado em relação à extinção das equipas de ensino especial”.*

Interferência do vivido profissional no vivido pessoal: Carmo não consegue de forma alguma separar os assuntos escolares da sua vida pessoal. *“Fechar a porta e não levar nada, era o desejável, não é? Mas infelizmente é uma coisa que eu não consigo fazer (...) Durmo com frequência com os meninos, com os casos e com as situações.*

Reconhece que este modo de ser não é de todo saudável *“ (...) se não procurarmos um distanciamento, a nossa saúde mental, vai abaixo. (...) O meu objectivo, é terminar a minha carreira conseguindo fazer isso. Conseguir arrumar...”*

Ultimamente tem-se esforçado para não expor aqueles assuntos quando está junto da sua família, porque sente que de certa forma lhes rouba o tempo a eles destinado.

“Falo pontualmente, numa situação ou noutra, naquele registo, de correu bem o teu dia, correu bem o meu... Mas deixei de levar a escola para casa como levava. A minha família ressentia-se”.

Representações do professor de Educação Especial face à Profissão: Marcas de Identidade Profissional: Quando nos fala de um hipotético **perfil do professor de educação especial**, aponta como **aspectos mais importantes para o exercício da profissão**: ser um bom gestor das suas emoções, ser flexível ter uma grande capacidade de gestão de stress, da ansiedade, de adaptação e de integração e aplicação do próprio conhecimento. *“Uma pessoa se não tiver algumas destas características, dificilmente consegue encaixar nesta vida”.*

A visão de si como profissional: Segura de si e com uma boa auto-estima, tem uma imagem de si bastante positiva. *“Eu sou uma pessoa fantástica (...). É a sério, a olhar para trás eu acho!”*

Considera que deve à sua trajectória profissional a sua própria construção identitária *“acho que o percurso profissional fez de mim a pessoa que sou hoje; se não tivesse conhecido os meninos que conheci, todos com alguma dificuldade, se não tivesse conhecido ‘n’ pessoas que trabalham com a mesma vontade de os por de pé que eu; se não tivesse conhecido tanta mãe e tanto pai deprimido, se calhar também não conseguia ser optimista...”*

A imagem que julga que os outros têm de si: Quanto à imagem que espelha considera que de certa forma existe uma reciprocidade pois uma vez que olha os outros de forma positiva os olhares que lhe são devolvidos também o são. *“Acho que no fundo, as pessoas tem uma imagem positiva de mim, porque eu também tenho delas. (...) De uma forma geral eu acho que as pessoas tem uma ideia positiva, tiveram na maior parte dos momentos uma ideia positiva de mim”.*

A imagem profissional que gostaria de transmitir: Refere que a Educação especial nunca deveria ter integrado o grupo de expressões pois isso não abona em termos da valorização do próprio grupo e da sua identidade *“Acho agora que nesta reestruturação de termos integrado um departamento que é um departamento de expressões, não veio contribuir em nada para a valorização”. (...) Acho que não temos nada a ver nem com o de educação física nem com EVT... portanto, acho que não contribuí para essa identidade”*.

Afirma também que a imagem do grupo para si já deixou de ser uma preocupação uma vez que se encontra numa fase mais individualista. *“Em termos de grupo acho que já não vale a pena, não consigo já preocupar-me com isso. (...) Tento concretizar o trabalho que me é dado da melhor forma possível, mas já não me preocupo com isso. Tenho que me preocupar com outras coisas, a minha sanidade mental”*.

A Forma como que a profissão é vista e entendida pelos outros: Carmo não sente que a profissão de professor de educação especial, seja valorizada pelos colegas das outras áreas curriculares. Considera que tal facto se deve em parte aquilo que classifica como *“a forma de como o sistema está organizado”*.

O professor de educação especial é polyvalente na sua função, uma espécie de -faz-tudo o que, do ponto de vista de Carmo, não dignifica a sua profissão, nem lhe traz o reconhecimento dos outros. *“Acho que somos um bocadinho vistos assim tipo bombeiro, que apaga os fogos. É o professor de educação especial estar ali, tapar o buraco em qualquer circunstância. (...) Trata, se houver falhas na legislação, se a coisa se complicar com o menino. Também está lá, se as relações com os pais forem difíceis, ele também está lá, não é? (...) Acho que não somos vistos como um elemento sério na escola, isso eu não consigo senti”r*.

Como vê o seu próprio grupo de docência: Quando do exterior lança um olhar ao seu próprio grupo de docência, Carmo não gosta do que vê. Considera que são constituídos por dois tipos de profissionais: o primeiro grupo integra os que encontraram na educação especial uma forma de se arrumarem na carreira, docentes com menor experiência profissional e menor grau de motivação para a especificidade do trabalho *“eu até tenho formação para tal, entro no grupo de ensino especial, resolvo os meus problemas de efectividade, resolvo os meus problemas de ensino regular, resolvo os meus problemas de turma... tenho aqui a forma de me arrumar na carreira”*.

O segundo grupo inclui aqueles que efectivamente gostam daquilo que fazem e que pensam *“(...) é isto que eu quero fazer, é isto que eu gosto de fazer, portanto é para aqui que eu vou*. Salienta o facto que com a criação dos quadros de educação Especial e do grupo de docência 910 houve docentes especializados que estavam há muitos anos na educação especial e que confrontados com as alterações optaram por abandonar aquela área *“Que optaram por ficar nas carreiras do regular, porque isso à partida ainda tinha algum ponto de interrogação, poderia dar alguma continuidade, alguma mais valia... Incentivo de ter uma reforma mais antecipada, de encurtar a carreira...”*

Mediante esta diversidade o suporte legislativo foi a base para se aferir normas e procedimentos. Relegando para segundo plano as experiências individuais e os saberes de cada um. *“Pegou-se no que estava legislado, começou-se a distribuir serviços, a fazer um regulamento interno de grupo, estruturou-se tudo de acordo com aquilo e meteu-se numa gaveta. Isso causou a frustração de muita gente, inclusive a minha. Enfiou-se os saberes de todos numa gaveta e a experiência de cada um. Passámos a cumprir a tal legislação, começámos a andar de pé, e pronto”*.

Factores de gratificação profissional: Aquilo que nas suas palavras atribui maior importância e que mais a gratifica do ponto de vista profissional é a interacção que mantém com os alunos e as famílias. É disso que teme um dia vir a sentir falta. É nestes que continua a investir o seu esforço

“Verdadeiramente, acho que depois vou sentir a falta dos miúdos, da articulação com as famílias. Isso é o mais gratificante nesta história toda. (...) Aquilo que me interessa neste momento, e aquilo em que eu invisto mais, é nas famílias, e nos alunos

Contexto das políticas educativas: Representações acerca do actual panorama da inclusão

Acredita incondicionalmente nos benefícios da inclusão, contudo considera que existem imensas falhas que podem comprometer a sua eficácia nomeadamente, ao nível dos recursos necessários “ (...) *os miúdos não precisam só de movimento á volta deles. Precisam da especialidade e das pessoas que depois trabalham a especialidade, e isso claramente, não temos. (...) Tenho muitas dúvidas se os meninos ganham ou perdem só pelo facto de poderem observar o ambiente e os contextos...tenho dúvidas”.*

Enquadramento legislativo: Decreto-Lei 3/2008

Dados os seus muitos anos na carreira docente, Carmo passou por várias mudanças nas políticas educativas relativas à educação especial. As mesmas levam-na a considerar que a legislação produzida e as subseqüentes reformas não tem em consideração as práticas que acontecem no terreno. (...) *Já apanhei todas as reformas (...) Infelizmente, eu acho que as políticas educativas são aquilo que tem sempre desvalorizado, e desvalorizam as práticas.”*

Legisla-se sem conhecimento de causa o que muitas vezes se traduz na inadequação das medidas à realidade. *“Acho que temos práticas muito boas no geral, que não são valorizadas aquando das medidas legislativas. (...) Quase sempre que aparecem medidas legislativas, são medidas importadas de algum sítio;*

Pouco do que é feito é avaliado, não se retirando assim os devidos ensinamentos. Tomam-se medidas umas a seguir às outras sem se discutir a eficácia das anteriores (...) *não foi nada avaliado, e não se aproveitou o que havia de bom naquele trabalho. (...) Apagamos ciclos contínuos de coisas muito boas que muita gente tinha aprendido connosco. Optamos sempre por ir aprender a outros sítios (...) e isso faz o desencantamento de muitas pessoas.”*

Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF)

È com muitas reservas que se refere à utilidade da CIF Considera que a mesma não é necessária para que se efectue uma rigorosa avaliação das crianças e dos correctos procedimentos. *“Até parece que as práticas não tinham uma avaliação séria do trabalho, dos miúdos, das competências, dos défices, das deficiências, até parece que isso não existia.”*

Mais uma vez alude à aplicação de modelos teóricos provenientes de outras realidades e que dificilmente se adequam à realidade portuguesa. *“Acho que em termos de políticas, vamos sempre importando coisas de outros lados sem valorizar muito, e sem criar e construir coisas de acordo com as práticas e a voz das pessoas que estão no terreno. Acho que é o que acontece com o 3/2008 e com a CIF.”*

Finalização: Obrigada pelo desabafo.

6. A História de Inês

“Temos de fazer-nos à vida ou a vida faz-se a nós.”

Inês (2010)

Inês é uma mulher de ideais que se dedica de corpo e alma às causas nas quais acredita. Tem 48 anos á casada e tem uma filha.

Tempo de serviço na profissão: Tem 25 anos de serviço na carreira docente, cinco anos no ensino regular e 20 anos, inteiramente dedicados ao apoio a alunos com necessidades educativas especiais e A sua formação inicial é a de professora do 1º ciclo do ensino básico. O curso do *Magistério Primário* como ainda gosta de dizer. Mais tarde, ao fim de sete anos de serviço fez a especialização em necessidades educativas especiais ligeiras - pré-escolar e 1º Ciclo.

Factores que determinaram a escolha da profissão:

O ensino surgiu na sua vida não por vocação mas antes por influência directa do namorado com quem mais tarde veio a casar, que estava na época a terminar o curso de professor do 1º ciclo. O Curso era de apenas três anos com boas perspectivas de futuro profissional. *“O facto de ter começado a namorar o meu marido muito cedo, existirem uns anos de diferença nas nossas idades e a distância, ele residia na G. e eu em V., fizeram com que eu abreviasse caminho. O Magistério, era um curso de três anos e quase a certeza de emprego rápido. O que veio a confirmar-se”.*

A escolha do grupo de recrutamento de Educação Especial:

Recordando as razões que a levaram a enveredar pela educação especial, Inês remete-nos para o início da sua carreira quando exercia as suas funções docentes no primeiro ciclo do ensino básico oficial e a ela lhe eram atribuídas as turmas “mais complicadas”, constituídas por alunos em diferentes anos de escolaridade e também com necessidades educativas especiais. A necessidade de saber mais acerca da forma de trabalhar com este tipo de população fez com que pedisse destacamento para uma instituição de Ensino especial. Tal tomada de decisão veio a alterar o rumo inicialmente traçado da sua vida profissional. *“ (...) resolvi concorrer para a Cerci, para aprender a trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais e até hoje nunca deixei de trabalhar com esta população”.*

Avaliação dos processos formativos: Inês afirma ter-se sentido bem preparada para o exercício das suas funções docentes; no entanto sente como uma lacuna o facto de na sua formação inicial de professora do 1º ciclo, não ter tido formação em educação especial *“na minha formação inicial não tive preparação para trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais”.*

Durante o período de dois anos em que decorreu a sua formação especializada na área das necessidades educativas especiais, Inês considera que foi uma pessoa privilegiada uma vez que beneficiou de dispensa do serviço lectivo para estudar.

Esta formação foi para si muito gratificante, para tal, terão em parte contribuído, os bons professores que teve.

Fases do ciclo profissional do professor/ Entrada na carreira: Os primeiros anos na carreira foram vividos de forma pouco tranquila, devido não só á instabilidade nas colocações, uma vez que em cada ano lectivo, Inês ficava colocada numa escola diferente, bem como ao facto já referido, de ter tido sempre turmas difíceis tanto do ponto de vista dos comportamentos dos alunos, como às dificuldades existentes ao nível das aprendizagens.

Estabilização - Ao rememorar a fase da sua carreira correspondente à efectivação Inês conta-nos que a mesma não veio trazer em termos práticos nenhuma alteração à sua vida profissional, uma vez que não chegou a exercer funções em nenhuma dessas escolas. *“A efectivação não teve significado na minha vida profissional”.*

Pelo facto de não existir na altura o grupo de recrutamento da educação especial, Inês tinha de concorrer todos os anos a um destacamento. *“A efectivação para mim, serviu apenas para dizer que tinha uma escola, apesar de ser perto, nunca leccionei em nenhuma dessas escolas, pois estava sempre destacada na Educação especial”.*

Passou por um período de maior estabilidade quando Ao fim de 5 anos no ensino regular, Inês fez a sua transição para o ensino especial concorrendo através de destacamento para uma instituição de ensino *“(…) fui para a CERCI”.* Conclui depois que a efectivação não lhe acrescentou nem tirou nada; nem mesmo alterou o seu modo de pensar e sentir a profissão. Sempre foi uma pessoa com ideias muito claras e quando necessário saía em sua defesa. Também nunca se sentiu reprimida para fazer as suas críticas, tal como pudemos constatar através das suas palavras: *“Sempre tive as minhas ideias, quando considerava que era oportuno, era crítica”.*

Passou por um período de maior estabilidade quando Ao fim de 5 anos no ensino regular, Inês fez a sua transição para o ensino especial concorrendo através de destacamento para uma instituição de ensino *“(…) fui para a CERCI”.*

Dois anos mais tarde candidatou-se a uma Escola Superior de Educação para efectuar a especialização e é a partir dessa altura que sente a certeza da sua opção *(…) decidi que o meu caminho era o especial e nunca o abandonaria”.*

Diversificação: Passados sete anos, com a publicação do despacho 105/97, Inês resolve sair da Instituição. *“Nesse ano saí, porque sempre defendi que em cada escola devia haver um professor de educação especial, de modo a trabalhar em conjunto com os professores titulares de turma, e o 105 defendia isso mesmo”.* Foi colocada na escola do 1º ciclo de “V”. e orgulha-se de dizer que foi a primeira professora de educação especial daquela escola.

Decorridos cinco anos é convidada pelo Conselho executivo para coordenar os currículos funcionais na EB 2,3do mesmo Agrupamento de escolas.

Pôr-se em Questão - Equaciona sair da educação especial, não sem alguma mágoa, quando da apresentação da sua candidatura para professor titular se viu penalizada por não ter uma turma atribuída *“Nessa altura, senti-me uma professora de “segunda” e não era justo. Tinha dado tudo de mim. Achei que nunca mais ia ser a professora que tinha sido até ali”.*

Deixando-se guiar pelo sentido do dever e pela sua paixão pelo trabalho com os alunos com necessidades educativas especiais aceita o desafio de exercer funções de apoio educativo para assim poder dar continuidade ao seu trabalho com os currículos funcionais. *“Havia que dar continuidade ao trabalho no currículo funcional e então decidimos que seria benéfico para esta população que eu ficasse”.*

Serenidade e Distanciamento Afectivo - Apesar de considerar que, actualmente, devido ao próprio contexto das políticas educativas se vivem tempos de incerteza, Inês sente-se confiante. Fala da necessidade de termos de relativizar os acontecimentos *(…) daqui a cinco anos, ao olharmos para trás, havemos de achar no mínimo, excêntricas, as energias desperdiçadas com algumas questões.*

Mormente esteja implícito nas suas palavras, um esforço de adaptação, o espírito determinado com que continua a abraçar as causas em que acredita, continua vivo e leva-a a afirmar tranquila e sabiamente: *“Temos de fazer-nos à vida ou a vida faz-se a nós.”*

Inês gosta de recordar o passado mas, prefere a novidade e a mudança. *“A novidade e a mudança é que nos trazem equilíbrio e não como vejo muitos colegas num frenesim, acabando por recorrer a anti-depressivos”.*

Os melhores anos: Inês afirma, não conseguir identificar ao longo da sua trajectória profissional nenhum período especialmente significativo uma vez que para si cada conquista ou vitória de cada um dos seus alunos são momentos vividos com regozijo pessoal.

“Sempre que consigo que um aluno saiba ler, é muito bom; que um estágio profissional de um aluno termine com sucesso é óptimo; que um aluno faça o trajecto casa/escola em transporte público é uma vitória; que um aluno consiga confeccionar em casa a sopa que aprendeu a fazer no atelier de Culinária e a mãe nos vem dizer que sopa tão boa, é excelente”.

Os piores anos: Classifica os primeiros anos da sua carreira como os mais difíceis devido ao choque do real *“a não ser o embate dos primeiros anos, que já referi, não considero nenhuma fase propriamente difícil”.*

Traços de insatisfação em relação à carreira: Inês discorda veementemente que um professor de educação especial exerça funções em vários ciclos de ensino. *“Não concordava, nem concordo que um professor sirva desde a Pré até ao Secundário”.* O facto de poder estar sujeito a situações de mobilidade dentro do próprio agrupamento ou entre agrupamentos diferentes constitui também para si um factor de insatisfação.

“Balanço”: Quando reflecte acerca do balanço da sua trajectória profissional, Inês conclui que não a alteraria em nada, faria tudo o que fez até agora. Continua a retirar grande prazer daquilo que faz, e assim, ir diariamente para a escola para trabalhar com os seus alunos continua a ser factor de grande satisfação. *“Até agora, todos os dias gosto de ir para a escola. Gosto de trabalhar com os meus alunos. Considero que tudo tem corrido bem. Sim”.*

Expectativas e ambições: Inês gostaria sobretudo de dar continuidade ao trabalho que tem desenvolvido nestes últimos anos no âmbito dos currículos funcionais e alargar a sua acção com o desenvolvimento de um projecto de formação parental destinado não exclusivamente aos pais dos alunos dos currículos funcionais mas de todos os alunos. O seu empenhamento está patente nas suas palavras: *“Peço saúde, para levar por diante todos os projectos que tenho em mente. Animo e entusiasmo, ainda não me faltam”.*

Representações do Quotidiano Profissional: Caracterização do vivido profissional

Quando descreve o seu dia-a-dia profissional Inês refere-se a este como sendo uma azáfama onde a rotina não tem lugar. É da sua responsabilidade ministrar as áreas de Língua Portuguesa, TIC, Atelier de Vida Activa e Culinária, aos catorze alunos do currículo funcional, divididos em pequenos grupos; Procura locais para os estágios laborais e faz a sua supervisão.

Porém, as suas actividades não se cingem apenas à intervenção directa com os alunos; tem como principal objectivo o envolvimento e a articulação com todos aqueles que podem ser mais-valias, não só para o processo de ensino aprendizagem dos alunos mas, para o projecto de vida de cada um. *“Tento articular-me e colaborar com os vários intervenientes, directores de turma, encarregados de educação, professores, médico, psicólogos, direcção. Pois quanto melhor for essa cooperação mais ganham os alunos. Todos tentamos ir na mesma direcção”.* Levar a cabo tal intentona não é tarefa fácil. É necessário esforço e persistência *“por vezes existem pequenos desajustes no tempo, mas o desafio é conseguir contornar esses pequenos obstáculos”.* O facto de ter conseguido sempre estabelecer relações cordiais com todos os intervenientes e a existência de um bom ambiente profissional têm sido facilitadores para o desenvolvimento de todo o processo.

Interferência do vivido profissional no vivido pessoal: Inês vive intensa mas saudavelmente a sua vida profissional e é para si muito difícil separá-la de tudo o resto. Diz levar sempre para casa os assuntos escolares e é ao fim do dia de trabalho que faz a sua auto-reflexão acerca de tudo o que realizou e à forma como o fez com o intuito de melhorar as suas práticas. A família é também envolvida neste processo. Por vezes partilha os assuntos com o seu marido que é também professor, e com a filha, que possui formação na área das Ciências Sociais. É ela, que frequentemente, no meio dos seus sonhos, a faz baixar à terra dizendo-lhe: “*Mãe, tu ainda acreditas no Pai Natal!*”.

O facto de os seus alunos não possuírem manuais escolares e ter de preparar com antecedência o trabalho diário é outro dos motivos que faz com que leve os assuntos escolares para casa.

Representações do professor de Educação Especial face à Profissão/ Marcas de Identidade Profissional: Quando se refere especificamente à figura do professor de educação especial aponta como principais requisitos para o exercício da profissão possuir uma boa formação teórica, ser capaz de estabelecer relações cordiais, ter a capacidade de reconhecer as suas capacidades e limitações. Atributos como a firmeza, o dinamismo, a disponibilidade, a resistência à frustração e a capacidade de inovar são também aspectos apontados por si. Considera a experiência igualmente importante mas, essa adquire-se com o decorrer do tempo.

Afirma que a Escola necessita de professores com vários perfis e diversidade de competências, pois essa heterogeneidade constitui uma mais-valia para a escola, e para os alunos. “*Numa organização, como é a escola, necessitamos de professores com vários perfis, cada um à sua maneira.*”.

Complementa com a observação de que o professor deve saber ajustar-se à própria escola sem se descaracterizar. “*Cabe a cada um de nós, e a todos que trabalhamos nesta organização ajustar-nos de acordo com o nosso perfil.*”.

A visão de si como profissional Quando questionada acerca do tipo de profissional que é, Inês vê-se decidida, dinâmica, empenhada, motivada, afectuosa, alguém que nunca se furtou a desafios; uma profissional que tem deixado “*obra feita*” nas escolas por onde passou.

A imagem profissional que gostaria de transmitir: confunde-se com aquilo que considera que é, e que sempre foi: uma professora que gosta de o ser. “*Uma professora que gosta do que faz; em quem se pode confiar; que trabalha em cooperação; receptiva a outras ideias; que dá o melhor de si. Com a qual se pode contar*”

Como a profissão é vista e entendida pelos outros: Inês refere que existem de facto opiniões que se revelam menos abonatórias a respeito dos professores, as quais não possuem qualquer tipo de fundamento. Para contrariar apesar dessas vozes críticas, faz alusão a um estudo recente que terá revelado que “*esta é a profissão em que as pessoas mais confiam*”.

Factores de gratificação profissional: Inês perfila da opinião de que ser professor é uma boa profissão, bastante gratificante do ponto de vista relacional. Sente-a como uma paixão que a levou a aprender “*a gostar de alunos especiais, quanto mais complicados melhor!*”

Contexto das políticas educativas/ Atitudes e valores face à inclusão: É muito clara na manifestação das suas representações relativas ao actual panorama da inclusão no nosso país. Considera que poucos esforços se têm empreendido para que a inclusão seja uma realidade. O número de professores que apoia os alunos com necessidades educativas especiais é reduzido não possuindo frequentemente a formação adequada. Ainda existe um longo caminho a percorrer que envolve uma mudança ao nível das atitudes individuais, das organizações e da sociedade em geral. Escuda que a educação especial sofre das mesmas maleitas das quais sofre o ensino em geral. Nas suas palavras, as expectativas em relação ao desempenho dos alunos e ao resultado das estratégias utilizadas é tão baixo que “*(...) qualquer professor serve para tudo*”.

Enquadramento legislativo: Depreendemos através das suas palavras que para si, o **Decreto-Lei 3/2008** veio restringir em termos de critérios de elegibilidade a população alvo da educação especial. Ao concretizarem-se as tais medidas, reduz-se também o número de professores de educação especial e os gastos inerentes à colocação dos mesmos. *“É preciso reduzir custos, logo corta-se na educação especial”.*

Tece críticas ao facto de não ver contempladas neste Decreto-Lei, a criação de estruturas de apoio, destinadas à deficiência mental. *“A deficiência mental sempre foi o parente pobre da educação especial”.*

Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF): Inês consegue identificar virtudes e (des)virtudes na utilização da CIF no sector da educação. Considera que a mesma apela a uma uniformização de critérios contudo a sua linguagem demasiado hermética e técnica pode dar azo *“(…) à necessidade de recorrer á linguagem dita tradicional para se entender a criança que temos pela frente”.*

A aplicação com rigor dos critérios de elegibilidade padronizados por aquele instrumento deixa de fora os casos de dificuldades de aprendizagem permanentes e a sobredotação entre outros.

A visão da criança como um ser *biopsicossocial* e a análise do meio envolvente, mediante a avaliação daquilo que pode ser uma barreira, ou um facilitador do seu desenvolvimento, é um dos exemplos de aspectos positivos.

Finalização: *Gostei muito desta oportunidade para falar um pouco de alguns assuntos que me inquietam, mas que ainda me dão algum prazer. Eu é que agradeço. É melhor que psicanálise (risos).*

Gostei muito desta oportunidade para falar um pouco de alguns assuntos que me inquietam, mas que anda me dão algum prazer. Eu é que agradeço. É melhor que psicanálise. (risos)

ANEXO 4

Itinerários Individuais da Trajectória Profissional

Itinerário Individual: Maria

Idade	Fase do Ciclo de Vida Profissional	Descrição/Avaliação
23 Anos	Entrada na carreira	1985- -Aceita com naturalidade as dificuldades iniciais que são minimizadas devido á boa preparação recebida na formação inicial -Assumir de responsabilidade
28 Anos	Estabilização (5º ano de actividade)	1990 - Fica efectiva numa escola distante de casa. -Entrada para a educação especial/destacamento no apoio educativo/aproximação à residência. -Enfrenta uma nova experiência; Recebe apoio de colegas mais experientes. -Renovação anual do destacamento; não existia a garantia de manter o mesmo lugar, mas tal facto não a perturba. -Chega a ser coordenadora de uma das equipas por onde passa. -Teve sempre a possibilidade de manifestar as suas ideias e de as implementar.
33 Anos	Diversificação (10º ano de actividade)	1995 - Faz o complemento de formação em educação física -Com as alterações em termos legislativos (extinção das equipas de educação especial; criação dos agrupamentos de escolas etc.) Pensa em mudar de área e dedicar-se à educação física, facto que não se concretiza. -Muda de escola várias vezes 2004/2005 - Faz a especialização em educação especial; decide que a educação especial é o seu caminho 2005/2006 - Concorre para o Agrupamento onde ainda hoje se mantém.
44 Anos	Pôr-se em Questão (21ºano de actividade)	2006/2007 -Dúvidas em relação ao prosseguimento da carreira. Equaciona sair da educação especial e voltar ao ensino regular (coincidência em termos políticas educativas com a criação dos quadros de educação especial).
	Serenidade e Distanciamento Afectivo	Não foram encontradas pistas que permitam identificar e caracterizar esta etapa da carreira docente.
48 Anos	Conservadorismo e Lamentações (25º ano de actividade)	2010- Exerce funções há cerca de cinco anos no mesmo agrupamento de escolas -Sentimentos presentes: Forte sentimento de nostalgia em relação ao tempo em que funcionavam no terreno as equipas de educação especial e aos seus primeiros anos na educação especial (" <i>tempos de dinamismo, de desbravar caminho</i> "). -Saturação; cansaço; desvalorização profissional; desilusão com a progressão na carreira; pouca energia para realizar novos projectos; desgaste; desencanto; comodismo. -Com a sua idade já não considera viável mudar de carreira; conformismo. -Aberta a desafios mas não está para " <i>grandes canseiras</i> " -Sente-se mais segura devido aos anos de experiência.
	Desinvestimento	Não foram encontradas pistas que permitam identificar e caracterizar esta etapa da carreira docente.

Itinerário Individual: Luzia

Idade	Fase do ciclo de Vida Profissional	Descrição/Avaliação
18 Anos	Entrada na carreira	<p>1976-Alunos com idade similar à sua. -Segue conselhos de colega mais experiente. -Combate a insegurança inicial com atitude muito rígida em relação aos alunos. -Insatisfação em relação à área curricular que leccionava. 1980-Faz o curso do Magistério primário. -Decorridos três anos abandona a carreira no secundário.</p>
25 Anos	Estabilização (7º ano de actividade)	<p>1983-Sai do ensino oficial para o particular onde permanece dois anos como professora de 1º ciclo e na coordenação de um A.T.L. (assunção de um cargo). 1985-Concorre ao ensino oficial e fica colocada longe de casa; consegue obter a efectivação. 1986-Pede destacamento para uma instituição de ensino especial. -Adapta-se bem; não sente dificuldades; fase vivida de forma tranquila. -Permanece na instituição de ensino especial durante 9 anos, o que lhe confere alguma estabilidade. -Durante este período nunca exerceu funções nas escolas onde ficou efectiva.</p>
37 Anos	Diversificação (19º ano de actividade)	<p>1995-Sai da Instituição de ensino especial; Vai para o ensino oficial para os Apoios educativos/Educação especial na escola de "A" 1997-decide fazer a especialização em problemas de comunicação/surdez.</p>
40 Anos	Pôr-se em Questão (22º ano de actividade)	<p>1998-Elemento da equipa de educação especial de "A". -Percepções e sentimentos: experiência negativa; grande dispersão geográfica das escolas nas quais realizava a sua intervenção; pouco tempo para dedicar aos alunos; incapacidade para desenvolver um trabalho sistemático com os alunos; critica aos pares que acusa de <i>ignorância e intolerância</i>. -Ineficácia das acções; grande volume de trabalho atribuído; pouca qualidade. Elaboração de relatório onde avalia de forma negativa os moldes de funcionamento da equipa e a sua prestação. -Abandona a equipa devido à insatisfação com o seu trabalho e a discordâncias na forma de organização, funcionamento. - Concorre para a unidade de surdez que existia à data, na escola onde ainda hoje se encontra</p>
	Serenidade e Distanciamento Afectivo	<p>Não foram encontradas pistas que permitam identificar e caracterizar esta etapa da carreira docente.</p>
52 Anos	Conservadorismo e Lamentações (34º ano de actividade)	<p>2010-Desagrado em relação ao estatuto da carreira docente e às alterações relativas ao tempo de serviço para a reforma. -A exigência e o desgaste do trabalho com o perfil de alunos com os quais intervém não se coadunam com os 65 anos preconizados como idade para a aposentação. -Desilusão, "<i>a profissão perdeu a magia</i>". -Queixas acerca da burocracia decorrente dos novos procedimentos e orientações para a elegibilidade dos alunos para a educação especial. roubo de tempo que poderia destinar-se à intervenção. -Acomodação; desencanto caracterizado por algum desinvestimento ao nível das práticas "<i>desinvesti bastante, mesmo na prática pedagógica.</i>"</p>

	Desinvestimento (34 ° ano de actividade)	2010 -O seu discurso começa a dar mostras de algum desinvestimento, contudo, não permite identificar claramente esta fase uma vez que à demonstrações de investimento em novos projectos
--	---	---

Itinerário Individual: Lena

Idade	Fase do ciclo de Vida Profissional	Descrição/Avaliação
22 Anos	Entrada na carreira	<p>1988-Sem ansiedade; um aliciante desafio; curiosidade; dúvidas naturais</p> <p>-Grande vontade de começar a trabalhar para aplicar o aprendido, para ver aquilo de que era capaz (pôr-se à prova).</p> <p>-Atitude de Investigação/acção: Procura de informação com vista à melhoria das práticas</p>
24 Anos	Estabilização (3º ano de actividade)	<p>1990-Casamento.-Troca a inquietude pela estabilidade: Deixa o ensino oficial onde estava em regime de contrato e opta por uma situação mais estável no ensino particular, no qual se mantém durante nove anos.</p>
33 Anos	Diversificação (11º ano de actividade)	<p>1999- Acusa um certo desgaste e saturação ao fim de nove anos a exercer funções na mesma instituição;</p> <p>Dá mostras de insatisfação; anseio por melhores condições de trabalho e remuneração mais elevada.</p> <p>-Abandona a Instituição particular; A Rede pública perspectiva-se como mais aliciante.</p> <p>-Concorre, e consegue integrar o quadro de vinculação do distrito onde vive. Durante os dois anos seguintes ficou colocada em diferentes escolas.</p> <p>1999/2001- Faz a licenciatura em orientação educativa</p> <p>2001/02- Faz a pós-graduação e especialização em educação especial</p> <p>2002- Consegue a efectivação na escola onde actualmente ainda se encontra; identifica-se com a filosofia da escola; envolve-se voluntariamente cada vez mais; procura novos desafios.</p> <p>2002/04- Faz o mestrado em psicologia educacional.</p>
38 Anos	Pôr-se em Questão (16º/17º de actividade)	<p>2005-Dúvidas em relação ao percurso a seguir.</p> <p>-Dividida entre continuar na sua função de docente de educação especial fazendo intervenção directa com os alunos, com margem para dar continuidade aos seus próprios estudos, investigando, investindo num doutoramento, ou aceitar um cargo na direcção de uma escola continuando ligada à educação especial mas sem intervenção directa no terreno.</p> <p>-Hesitação; questionamento acerca do modo como realiza o seu trabalho, de quais as suas prioridades e interesses pessoais.</p> <p>-Opção pelo cargo na direcção do agrupamento; adiamento dos seus projectos pessoais.</p> <p>-Interroga-se frequentemente acerca das suas práticas e do rumo que a sua vida profissional tomou.</p> <p>-Atitude auto-reflexiva com vista à mudança, à correcção eventuais erros.</p> <p>-Episódios de desencanto e desmotivação</p>
44 Anos	Serenidade e Distanciamento Afectivo (22º ano de actividade)	<p>2010 -Envolvimento em novos projectos</p> <p>-Adopção de uma atitude reflexiva</p> <p>-Desvalorização dos Episódios de desencanto e desmotivação</p> <p>-Aguarda com tranquilidade a oportunidade de prosseguir num doutoramento.</p>

Itinerário Individual: Estela

Idade	Fase do ciclo de Vida Profissional	Descrição/Avaliação
22 Anos	Entrada na Carreira	<p>1988-Falsa sensação de boa preparação para o exercício da função devido à inexperiência.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Importância da Experiência prática sobre a teoria -Ajuda dos colegas mais experientes.
25 Anos	Estabilização (4º ano de actividade)	<p>1991-Ao fim de três anos a contrato na instituição onde iniciou a sua carreira, Estela fica efectiva, no início do 4º ano de serviço.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Permanece na instituição cerca de nove anos. -Período pautado pela tranquilidade. -Durante este período nunca exerceu funções nos jardins-de-infância onde ficou efectiva.
31 Anos	Diversificação (9º ano de actividade)	<p>1997- Sai da instituição de ensino privada.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Sente-se saturada, cansada da rotina; -Vai para a rede pública almejando melhor remuneração, mais regalias; realização pessoal e maior reconhecimento e valorização. -Concorre para a região autónoma da Madeira como forma de garantir a sua vinculação aos quadros do Ministério da Educação. -Experiencia um sentimento de liberdade. <p>1998- Regresso da Madeira</p> <p>1999- Fica colocada em “L” muito longe de casa</p> <p>2000- Concorre para os Apoios educativos/educação especial aproxima-se de casa; adora a experiência, agrada-lhe o tipo de trabalho; conta com a ajuda de colegas mais experientes. Permanece na mesma escola durante sete anos.</p> <p>2004- Faz especialização em educação especial</p>
39 Anos	Pôr-se em Questão (17º de actividade)	<p>2005-Mudança de contexto de intervenção (passa da intervenção precoce e pré escolar para o 1º ciclo).</p> <ul style="list-style-type: none"> -Insegurança devido ao não domínio dos conteúdos -Pela primeira vez na vida, detesta o ensino; detesta o seu trabalho -Custa-lhe levantar de manhã... -Mal-estar; sofrimento. <p>2007- Com a criação dos quadros de educação especial, concorre, entra para o quadro e muda de Agrupamento de escolas. Refere uma nova viragem na sua vida. Fica colocada na escola onde actualmente exerce funções.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Arrependimento por ter optado por integrar o quadro de educação especial; vontade de voltar ao ensino regular -Gradualmente vai recuperando a confiança -Faz pesquisas procura conhecimentos que não possuía -Auxílio de colegas mais experientes contribui para ultrapassar a situação de crise -Cria defesas. <p>2010- Ganhou novamente o gosto por aquilo que faz</p> <ul style="list-style-type: none"> -Em situações de dúvida pergunta e aconselha-se junto dos seus pares. Pede sempre a opinião em momentos decisivos -Demonstra ainda fragilidade perante eventuais situações de mudança.
44 Anos	Serenidade e Distanciamento Afectivo (22º ano de actividade)	<p>2010--Gradualmente vai recuperando a confiança.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Faz pesquisas procura conhecimentos que não possuía. <p>-Avizinha-se a fase de “Serenidade e Distanciamento Afectivo” contudo não foram encontradas indicadores consistentes que permitam identificar e caracterizar de forma clara esta etapa da carreira docente na trajectória profissional da entrevistada.</p>

Itinerário Individual: Carmo

Idade	Fase do ciclo de Vida Profissional	Descrição/Avaliação
22 Anos	Entrada na Carreira	1984 -Dificuldades na gestão da diversidade do grupo; responder adequadamente às necessidades das crianças; -Consciência da limitação dos seus conhecimentos: Conhecimentos insuficientes acerca das questões relacionadas com o desenvolvimento na infância.
28 Anos	Estabilização (3º ano de actividade)	1987 -Fica efectiva longe de casa. Pede destacamento por aproximação à residência. -Gravidez - Faz especialização em educação especial. -Permanece dez anos numa instituição de ensino especial mediante destacamento renovável anualmente. -Durante este período nunca exerceu funções nos jardins-de-infância onde ficou efectiva. -O vínculo de efectividade à rede pública foi uma mera formalidade não tendo peso nas decisões relativas ao seu percurso profissional. -A efectividade não alterou o seu modo de pensar e agir.
38 Anos	Diversificação (10ºano de actividade)	1997 -Identifica-se com o modelo criado para a organização da educação especial (Apoio Educativo); sai da Instituição de Ensino Especial. -Permanece apenas um ano nos Apoios educativos. Na prática o modelo de atendimento foi sentido como uma utopia; uma das suas grandes desilusões. -Não consegue desenvolver o trabalho desejado junto das crianças. -Queixa-se de falta de recursos no terreno. 1998 -Integra a equipa de implementação de um projecto de intervenção precoce; assume a sua coordenação. 2002 - Inicia o mestrado em psicologia educacional.
45 Anos	Pôr-se em Questão (22º de actividade)	2006 - A criação dos quadros de educação especial teve como consequência profissional a sua não continuidade em regime de destacamento no projecto de intervenção precoce e o regresso à escola onde tinha a sua efectividade, para integrar os novos quadros. -Interroga-se até que ponto valeu a pena todo o investimento e dedicação. -Sentimentos latentes de mágoa e revolta.
	Serenidade e Distanciamento Afectivo	Não foram encontradas pistas que permitam identificar e caracterizar esta etapa da carreira docente.
48 Anos	Conservadorismo e Lamentações (26º ano de actividade)	2010 -Desencantamento com a escola impede-a de avançar para novos projectos (doutoramento). Optou por fazer o seu trabalho diário o melhor possível. -Sente-se indisponível para investir mais na profissão. -Indisponibilidade para trabalhar e colaborar com "o sistema". Distanciamento dos assuntos relativos à vida da escola. Cansaço
	Desinvestimento (26º ano de actividade)	2010 -Presença de alguns indicadores de desinvestimento decorrentes da recente alteração do estatuto da carreira docente e da imposição da idade de 65 anos para a aposentação. - Anseia pela aposentação; não se sente motivada a investir mais na profissão.

Itinerário Individual: Inês

Idade	Fase do ciclo de Vida Profissional	Descrição/Avaliação
23 Anos	Entrada na Carreira	1985- Entrada na carreira conturbada, devido à instabilidade das colocações, todos os anos ficava numa escola diferente. -Turmas muito difíceis ao nível das aprendizagens e comportamentos
28 Anos	Estabilização (5º ano de actividade)	1990- Fica efectiva no ensino oficial; pede destacamento para uma instituição de ensino especial onde fica sete anos. -A efectivação serviu-lhe apenas para obter uma escola de referência; nunca leccionou em nenhuma, pois neste período esteve sempre destacada na Educação especial. -A efectivação não lhe acrescentou nem tirou nada; não teve significado na sua vida profissional nem alterou o seu modo de pensar. Sempre teve as suas próprias convicções e uma atitude crítica. -Inicia a especialização em educação especial.
34 Anos	Diversificação (12ºano de actividade)	1997- A sua saída da Instituição de ensino especial coincide com a publicação do despacho 105/97. -Ambiciona trabalhar em equipa; em articulação estreita com os professores de turma. -Defende a fixação do professor de educação especial a uma escola. -Orgulho em ser pioneira neste tipo de intervenção. Foi a primeira professora de educação especial em "V". 2002- Assume a coordenação dos currículos funcionais da escola sede do agrupamento de "V"
45 Anos	Pôr-se em Questão (22º de actividade)	2007- Equaciona sair da educação especial, não sem alguma mágoa, quando da apresentação da sua candidatura para professor titular se viu penalizada por não ter uma turma atribuída. -Sente-se injustiçada; o seu trabalho desvalorizado; uma professora de "segunda". -Duvida que consiga, algum dia, voltar a desempenhar da mesma forma a sua função.
48 Anos	Serenidade e Distanciamento Afectivo (25º ano de actividade)	2010- Sente-se confiante; consegue relativizar os acontecimentos; esforça-se por compreender a origem dos problemas. -Considera excêntrico o dispêndio de energia gasto com questões de somenos importância. -Continua a abraçar e defender as causas nas quais acredita. -Gosta de recordar o passado mas agrada-lhe a novidade e a mudança. Procura o equilíbrio. Recusa-se a viver num frenesim.