

## **“Professores de educação especial – socialização e identidades profissionais”**

Isabel Pizarro Madureira

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

**Resumo:** Ser professor de educação especial constitui uma opção que qualquer docente pode realizar durante o seu percurso profissional. Tal opção envolve processos de mudança nos quais importa considerar a experiência e a formação especializada.

O estudo pretendeu identificar as motivações subjacentes àquela opção, as mudanças de concepções pedagógicas sobre o ensino e sobre a educação decorrentes da experiência e da formação especializada, e os fatores determinantes na socialização profissional.

Realizaram-se quatro entrevistas de natureza biográfica a professores do 1º ciclo do Ensino Básico e do 2º e 3º ciclo e do Ensino Secundário; usou-se o programa Atlas Ti para a análise de conteúdo.

Os resultados mostram as diferentes motivações, a influência da experiência profissional e, embora com menor expressão, a influência da formação especializada. A análise dos processos de socialização permitiu identificar três tipos de identidade profissional: a identidade pedagógica resiliente, a identidade plural vulnerável e a identidade ambígua vulnerável.

**Palavras-chave:** professores de educação especial; socialização; identidade profissional.

A construção progressiva de uma educação inclusiva implica que a escola seja capaz de gerir a natural diversidade da sua população e de garantir a igualdade de oportunidades numa sociedade cada vez mais desigual. Perante este desafio importa, entre outras dimensões, identificar os meios utilizados pela instituição escolar para combater pedagogias onde ainda predomina a indiferença face às diferenças individuais e é neste contexto que a intervenção do professor de educação especial, pela natureza das suas funções, adquire particular significado. Ao procurar introduzir valores, conhecimentos e práticas que contrariam ideologias dominantes e pressupostos de tradicionais métodos de ensino, o professor de educação especial constitui-se como um impulsionador de processos de mudança, podendo contribuir para o desenvolvimento de comunidades educativas solidárias e tolerantes e, assim fazendo, para a criação de uma cultura escolar onde a democracia, a igualdade e a dignidade humana constituam os valores de referência.

Embora os contextos, a formação e as funções dos professores de educação especial possam variar conforme os sistemas educativos de cada país, cremos que, no essencial, a sua missão de inclusão justifica a afirmação de Gardou & Develay (2005) quando sublinham a clarividência que atravessa a sua intervenção nas escolas, caracterizando-os como indivíduos que acreditam na influência determinante da ação educativa sobre o desenvolvimento humano, mostrando assim que o possível se pode substituir ao impossível e que o humano não tem como limite formas, aparências, corpos e ideias conformistas ou categorias estáticas.

Ao contrário de Espanha, mas com algumas semelhanças com o que acontece em Inglaterra, na Escócia e nos Estados Unidos, em que um professor qualificado pode optar por realizar uma formação adicional na área da educação especial, no nosso país, ser professor de educação especial constitui uma opção que qualquer docente pode realizar durante o seu percurso profissional, necessitando para tanto e apenas de ter experiência profissional de pelo menos cinco anos e realizar, posteriormente, a correspondente formação especializada.

A opção pela educação especial envolve, portanto, uma mudança em termos de carreira e de desenvolvimento profissional, uma vez que é apenas após uma primeira fase de entrada na profissão, caracterizada pela “sobrevivência” e pela “descoberta” (Huberman, 1989; Rodrigues, 2011), que é possível optar por outro percurso. Esta opção, esta mudança no percurso profissional do professor, assume-se como um processo voluntário, no qual a biografia, as experiências anteriores, a forma como o docente aborda a mudança e a formação que realiza poderão constituir-se como elementos fundamentais para a socialização na “nova” profissão e para o processo de reconfiguração identitária.

O estudo que agora se apresenta, de carácter exploratório, resulta de uma investigação mais vasta, na qual se procurou compreender como é que um professor se torna professor de educação especial, tendo sido possível identificar, entre outros aspetos, algumas dimensões fundamentais no processo de socialização e de reconfiguração identitária destes profissionais, as quais permitiram esboçar uma tipologia de perfis identitários, como hipótese heurística a testar noutros estudos, com outras metodologias.

## **1. Socialização profissional de professores de educação especial**

A socialização profissional é aqui perspectivada como um processo de mudança no qual o professor de forma ativa e criativa se reapropria da cultura docente, tornando-se progressivamente membro da estrutura e da

organização escolar, através da integração e da identificação com a profissão. Tal processo envolve diferentes fases, agentes e fatores e tem, face a outras profissões, a particularidade de se iniciar desde a infância, quando enquanto alunos observamos modelos e formas de ser professor que, posteriormente, reproduzimos ou refutamos, em função da nossa experiência, do percurso escolar e da formação profissional (Lacey, 1986; Zeichner & Gore, 1990; Carvalho, 1996; Lopes, 2004).

Quando pensado relativamente aos professores de educação especial, o processo de mudança referido assume características que lhe conferem alguma especificidade, exigindo um outro olhar sobre o que acontece em termos de socialização. De facto, a aprendizagem por observação, ou dito de outro modo, a socialização antecipatória, que decorre da experiência de cada um enquanto aluno, no caso dos docentes de educação especial não se verifica, uma vez que não tiveram possibilidades de observar modelos de inclusão; por outro lado, em termos da influência dos princípios e da cultura profissional preconizada pela instituição de formação no processo de socialização, sublinhada por diversos autores como relevante, importa referir que, num número significativo de casos, muitos dos docentes que frequentam a formação especializada desenvolvem simultaneamente a sua intervenção no âmbito da educação especial, tendo necessariamente uma determinada cultura profissional que poderá ou não estar de acordo com a que é preconizada durante a formação. Nessa medida, o processo de socialização durante a formação pode assumir para cada docente dimensões e características diferentes, tendo em conta a maior ou menor semelhança entre os princípios e valores individuais e a cultura profissional veiculada pela instituição de formação (Quaglia & Davis, 1991; Pugach, 1992; Gehrke & McCoy, 2007).

Por sua vez, a intervenção destes profissionais nas escolas, variável de acordo com a legislação dos diferentes países, exige, em qualquer caso, competências diversas e múltiplas (Brownell, Ross, Colón & McCallum, 2005; Rodrigues, 2011) reveladoras da natureza complexa da sua intervenção e que, configuram, no entender de alguns autores (Gersten, Keating, Yovanoff & Harniss, 2001), um perfil profissional ambíguo e indefinido. Assim, a opção pela educação especial implica processos de mudança em termos do papel, das funções e da carreira do professor e, nessa medida, envolve crenças, teorias pessoais e comportamentos profissionais, depende da *“experiência passada (história de vida e carreira), de predisposições, de capacidades, de condições sociais e do apoio institucional”* (Day, 1999), da formação especializada recebida (Young, 2008; Rodrigues, 2011) constituindo, portanto, um processo de natureza idiossincrática (Hargreaves, 2005).

A investigação sobre a socialização dos professores de educação especial surge dada a necessidade de compreender os fatores que justificam

“o êxodo” daqueles profissionais em início de carreira (Quaglia & Davis, 1991; Gehrke & McCoy, 2007) e dada a urgência de continuar a formar docentes que constituam recursos qualificados para a construção de uma escola inclusiva (Gersten et al., 2001; Brownell et al., 2005; Young, 2008).

Nessa medida, alguns estudos empíricos desenvolvidos têm vindo a procurar compreender, por um lado, qual o impacto da ambiguidade e da indefinição que caracteriza o perfil profissional destes professores na sua intervenção educativa (Quaglia & Davis, 1991; Gersten et al., 2001;) e, por outro, como se caracterizam as experiências destes profissionais no início da carreira. (Quaglia & Davis, 1991; Whitaker, 2001; Mastropieri, 2001; Bay & Parker Katz, 2009).

Quanto aos efeitos da indefinição e da ambiguidade do perfil profissional são de referir os estudos de Quaglia & Davis (1991) e de Gersten et al. (2001), uma vez que procuram conhecer as perceções dos professores de educação especial sobre a profissão e sobre as condições de trabalho, tendo sublinhado que o processo de socialização destes profissionais envolve fatores individuais e organizacionais. Nos fatores individuais, as crenças, a formação e as competências de comunicação constituem dimensões referidas como significativas.

Relativamente aos fatores organizacionais, os resultados assinalam que a inadequação de recursos nas escolas, a falta de informação, o escasso poder na tomada de decisão, e o fraco suporte administrativo têm consequências, por um lado, no comportamento e na forma como o docente de educação especial vive a profissão (experimentando dissonância de papel, stress, baixa satisfação profissional e fraco sentimento de eficácia) e, por outro, na decisão sobre a permanência ou abandono da profissão (Quaglia & Davis, 1991; Gersten et al., 2001).

Por sua vez, o conjunto diversificado de capacidades e competências que, segundo Nougaret, Scruggs & Mastropieri (2005), os professores de educação especial têm de ter quando iniciam as suas funções, justificam, em inúmeras situações, os sentimentos de esforço, de cansaço e de frustração profissional decorrentes da dificuldade em gerir de forma adequada o tempo para ensinar e para realizar as diversas tarefas que lhe são atribuídas, requerendo especial apoio emocional.

## **2. Objetivos e metodologia**

Compreender os percursos de mudança de professores que optam pela educação especial como carreira constituiu o objetivo geral do estudo.

Tal intenção envolveu, entre outros aspetos, procurar identificar as motivações subjacentes à escolha da educação especial de um grupo de professores, conhecer a perceção que os docentes têm das mudanças de conceções e de práticas pedagógicas sobre o ensino e sobre a educação especial decorrentes da experiência e da formação profissional, e ainda identificar, na perspetiva desses professores, os fatores que se revelaram determinantes no processo de socialização profissional e de reconfiguração identitária.

Face a estes objetivos, orientados essencialmente para uma procura de sentido, optou-se por uma metodologia de carácter qualitativo, baseada num paradigma fenomenológico e interpretativo (Denzin & Lincoln, 2006). Tratando-se de um estudo qualitativo não parte de hipóteses pré-definidas, mas procura chegar a elas, tendo, por isso, valor heurístico, uma vez que pode conduzir a outros estudos, com metodologias diferentes.

O estudo desenvolveu-se em duas fases: na inicial procurou-se conhecer, em traços gerais, o percurso de professor de ensino regular a professor de educação especial de dez docentes e identificar aspetos salientes; na segunda fase, de aprofundamento, procurou-se compreender o sentido dos percursos de quatro desses docentes e identificar formas e fatores de socialização.

Na fase inicial, o estudo envolveu a realização de relatos escritos sobre a passagem de professor de ensino regular a professor de educação especial. A análise de conteúdo categorial destes relatos escritos permitiu uma primeira identificação de interesses, preocupações e práticas, e possibilitou a elaboração do guião das entrevistas biográficas posteriormente realizadas. Na fase de aprofundamento e apesar da seleção dos casos ter sido condicionada pela disponibilidade dos sujeitos em colaborar neste tipo de estudo, efetuaram-se quatro entrevistas biográficas e procedeu-se à recolha de documentos secundários que, neste caso, constituíam evidências de práticas (por exemplo, planificações dos docentes de educação especial e trabalhos realizados pelos alunos com necessidades educativas especiais). Para a análise destes dados usou-se o programa Atlas Ti, uma vez que tem como pressupostos de base a “*grounded theory*” (Strauss & Corbin, 1990), facilitando, pela análise de conteúdo de natureza indutiva privilegiada, a reconstrução das trajetórias profissionais dos quatro docentes e, posteriormente, a identificação das categorias como maior densidade nas diferentes narrativas, evidenciando-se assim os fatores determinantes do processo de socialização dos professores de educação especial.

A realização de entrevistas de natureza biográfica permitiu aceder a dimensões ocultas e significativas e compreender, não só a natureza idiossincrática dos processos de socialização profissional, como também os contextos sociais em que emergem (Ferraroti, 1983).

### 3. Participantes

Inicialmente colaboraram neste estudo dez professores que trabalham no distrito de Lisboa e pertencem a agrupamentos de escolas diversos; o grupo era formado por cinco professores do sexo feminino e cinco do sexo masculino. Estes docentes responderam favoravelmente ao pedido feito através de “e – mail”, tendo relatado por escrito a passagem de professor de ensino regular a professor de educação especial. As idades dos professores variam entre os 31 e os 56 anos. O grupo abrangia profissionais de diferentes níveis de ensino, incluindo assim docentes com formação para a educação pré-escolar (dois educadores), para o 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) (quatro professores) e para o 2º e 3º ciclo e Ensino Secundário (quatro professores).

Quanto ao tempo de serviço docente, este varia entre os 7 anos (um professor) e os 34 anos (uma professora). Relativamente aos anos de experiência na educação especial, verifica-se que variam entre 1 (um professor) e 16 anos (uma professora). No que diz respeito à formação especializada, todos os docentes frequentaram a mesma instituição de ensino superior, numa mesma área de especialização (Problemas de cognição), e os anos de experiência após a especialização vão desde 1 a 4 anos.

Os quatro docentes de educação especial que se disponibilizaram para integrar a segunda fase do estudo caracterizam-se pela diversidade, quer em termos de nível de ensino/formação de base (dois professores do 1º ciclo e dois do 2º e 3º ciclos e do ensino secundário), quer em termos de idade, de género e de anos de experiência.

### **3. Resultados**

Os resultados que agora se apresentam decorrem da análise das trajetórias profissionais dos quatro docentes e mostram que o processo de socialização e de reconfiguração identitária, foi influenciado por um conjunto diversificado de fatores.

#### **3.1. A falta de motivação e a motivação encontrada pela experiência**

No que diz respeito às motivações subjacentes à opção pela educação especial foram sobretudo razões de natureza pragmática, familiar, circunstancial e afetiva que justificaram a escolha desta área de intervenção. Conseguir obter uma colocação próxima de casa e da família, ter mais tempo, ser convidado para integrar uma equipa de apoios educativos” foram algumas das razões apontadas, sendo perceptível, em

termos gerais, uma falta de motivação intrínseca inicial, visível nos excertos seguintes:

*(...) Eu fiquei grávida, nesse ano fiquei sem turma, fiquei só ligada ao projeto. Foi muito desgastante e quando chegámos a Junho, eu pensei, bom... agora de manhã, se eu continuo aqui neste projeto não tenho disponibilidade para estar com o bebé... (..) Diz-me uma colega: - E se nós concorrêssemos todas ao apoio? Foi uma boa ideia... experimentar o apoio. Pode ser que consiga ficar ao pé de casa, pensei. (...). (Madalena)*

*(...) E tinha um exemplo, se calhar um mau exemplo, de colegas que estavam nesses lugares de professores de apoio não especializado e que realmente tinham muito tempo livre e que ... que lhes permitia ter mais algum tempo. Foi sobretudo uma questão de tempo que me fez concorrer ao apoio (...). (Lourenço)*

*(...). O diretor da escola desafiou-me para o apoio educativo e apesar de não estar vocacionada para isso, decidi aceitar, para experimentar outras coisas. Então em 1997 há ali um corte... Porque deixo de ser professora do Ensino Regular, onde eu me via e revia e passo a ser professora de Educação Especial... (...)!” (Margarida)*

Importa, no entanto, salientar que a análise dos percursos profissionais dos docentes mostra como os efeitos desta falta de motivação inicial foram diversos, tendo dado origem em alguns casos a processos de superação e ao desejo de permanência na educação especial e, noutros casos, a uma superação apenas temporária da falta de motivação, seguida de um desejo de abandono e de regresso ao ensino regular.

Estes resultados mostram a possibilidade de, através da experiência e perante determinadas características pessoais e contextuais transformar a falta de motivação inicial numa vocação encontrada, sinónimo de oportunidade e de desenvolvimento profissional.

### **3.2. O contributo da experiência e da formação especializada**

A experiência na educação especial constituiu para os docentes envolvidos no estudo fonte de mudanças significativas em termos de concepções, de atitudes e de práticas. A análise dos dados sugere que a experiência na educação especial possibilitou a emergência de um conjunto de competências profissionais específicas, a saber:

- uma nova conceção sobre a função da escola e sobre o papel do professor, na qual se perspetiva a educação como um direito de todos, o que implica respeitar, valorizar e responder de modo eficaz à heterogeneidade da população escolar;

- uma outra atitude face ao processo de ensino e de aprendizagem caracterizada pela compreensão, pela tolerância e pela valorização dos percursos e progressos do aluno enquanto indivíduo único;

- novas e outras competências de intervenção, que envolvem trabalhar em equipa com os mais diversos intervenientes (pares, pais, técnicos de saúde, etc), caracterizar e avaliar de modo a identificar necessidades dos alunos e a implementar currículos adaptados e; por último,

- ganho de competências pessoais e emocionais evidentes na capacidade de enfrentar, superar e resolver situações imprevisíveis e difíceis.

Os excertos seguintes ilustram algumas das mudanças referidas pelos docentes:

*(...)“Aqui eu tenho fundamentalmente o aluno, a pessoa. Dentro de uma turma nós não chegamos tão bem à pessoa, chegamos a um ou outro, mas funcionamos essencialmente em função do grupo. Aqui não, é a educação daquela pessoa, daquele aluno.” (...) (Madalena)*

*(...)“Conseguí nesta fase uma boa relação com os pais. Tão boa, que no final desse ano, fizeram uma carta para a escola, para que pudesse continuar o trabalho no ano seguinte.” (...) (Lourenço)*

*(...) “Na aula de português, eu fiz questão de fazer par pedagógico com a minha colega. Então foi a carta, foi aprender todo o processo da carta, o destinatário, isto em termos funcionais, preenchimento de coisas, pronto... foi essa a aposta e a mudança que eu fiz no 7º ano.” (...) (Eduardo)*

*(...)“Neste processo de crescimento profissional, eu identifico nos últimos anos dois aspetos: um, que tem a ver com esta coisa da estruturação dos processos de aprendizagem, a estruturação, a análise de tarefas. Eu passei a usar muito, a análise da tarefa, a auto-avaliação e a articulação destes dois processos como justificação dos objetivos para eles.” (...) (Margarida)*

Em todos os docentes é evidente a influência da experiência na mudança de conceções, de atitudes e de práticas, o que julgamos ser



revelador do potencial formativo que a intervenção junto de alunos com dificuldades pode ter em termos pessoais e profissionais. Estes dados confirmam a ideia de que *“a produção de mudanças nas práticas profissionais remete para o processo de socialização vivido nos contextos de trabalho onde coexistem, no mesmo tempo e no mesmo espaço, uma dinâmica formativa e um processo de construção identitária”* (Canário e Correia, 1999, p.6).

Já quanto à formação especializada, resulta evidente a sua menor influência nos processos de mudança dos professores, quando comparada com a influência da experiência profissional. Com efeito, a formação especializada possibilitou uma melhor fundamentação de conceções sobre a educação especial, a compreensão de modelos intervenção com adultos e a aquisição de competências de avaliação, sendo parcas as mudanças referidas em termos de práticas, apenas se salientando a capacidade de pesquisar metodologias de intervenção em função das problemáticas dos alunos.

Saliente-se que é ao nível das atitudes que a formação especializada desencadeou mais mudanças nos docentes, possibilitando a interiorização de princípios e valores de equidade e inclusão e a conceção do papel do professor de educação especial como ator de mudança da escola e dos professores. O excerto seguinte sintetiza, de algum modo, esta ideia comum:

*(...) “A formação conseguiu transmitir ou reforçar algumas ideias que eu já tinha da educação especial e de práticas e de princípios pela qual se deve reger.” (...).* (Lourenço)

### **3.3. Fatores determinantes da socialização na educação especial**

A identificação das categorias com maior densidade nas narrativas dos professores, possível pela utilização do programa Atlas.Ti na análise das entrevistas, permite compreender as dimensões mais significativas nos processos de socialização. No quadro nº 1, e tendo em conta a frequência e a densidade das categorias encontradas em cada narrativa, torna-se evidente que os aspetos decorrentes da experiência na educação especial (cultura organizacional de escola, características da intervenção pedagógica, política educativa e sentimentos que experimentam face à profissão) constituem as dimensões determinantes do processo de socialização profissional vivido.

Quadro 1 - *Categorias com maior densidade nas narrativas docentes*

<b>Professores</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Lourenço Prof. 1º CEB	Cultura organizacional (28-22) <sup>1</sup>	Características da Intervenção (35- 21)	Fontes de Satisfação Profissional (35-15)
Madalena Profª. 1º CEB	Cultura Organizacional (35-29)	Fontes de Satisfação Profissional (47-22)	Política Educativa (18-13)
Eduardo Prof. 2º/3º Ciclo e E. Secundário	Cultura organizacional (36-18)	Política Educativa (27-14)	Fontes de Satisfação Profissional (26-10)
Margarida Profª. 2º/3º Ciclo e E. Secundário	Cultura organizacional (104-28)	Características da Intervenção (130-21)	Sentimentos enquanto Professores Educação Especial (52-16)

É possível constatar que a cultura organizacional da escola desempenhou um papel significativo no processo de socialização profissional destes quatro docentes, constituindo o traço de união entre as diferentes narrativas; por sua vez, as características da intervenção pedagógica assumem-se como dimensões diferenciadoras dos percursos ligados ao desejo de permanência (Lourenço e Margarida) ou ao desejo de abandono da educação especial (Madalena e Eduardo)

Desenvolver uma intervenção pedagógica capaz de responder às necessidades dos alunos e dos contextos, perspectivar o exercício de funções na educação especial como fonte de satisfação profissional e narrar sentimentos reveladores de segurança, de prazer e de identificação com a profissão constituem dimensões relevantes nos processos de socialização dos docentes que pretendem permanecer na Educação Especial. Os excertos que seguidamente se apresentam, ilustram algumas destas dimensões.

*(...) “É bastante gratificante, apesar de todos os condicionalismos e dificuldades é gratificante trabalhar com os alunos da Educação*

<sup>1</sup> O primeiro número (por exemplo, 28) refere-se à frequência de determinada categoria na narrativa do sujeito; já o número seguinte (por exemplo, 22) indica a densidade dessa categoria, ou seja, número de relações que estabelece com outras categorias em toda a unidade hermenêutica.

*Especial. Acho que é enriquecedor tanto do ponto de vista profissional, como do ponto de vista humano.” (...) (Lourenço)*

*(...) “Acho que os conheço muito bem e sinto-me segura do que estou a fazer. Sei que vou fazer isto e acho que vai correr bem, que sou capaz de fazer. Sinto-me segura comigo própria, sinto-me confiante.” (...) (Margarida)*

Já para os professores que manifestam o desejo de abandonar a Educação Especial, tal intenção decorre do receio e do desinvestimento que revelam face à profissão, perante as exigências do decreto-lei 3/2008 em termos de intervenção, uma vez que pode pôr em causa o sucesso profissional e o sentimento de eficácia experimentado anteriormente, enquanto docentes de apoio educativo. Os seguintes excertos são reveladores das dimensões referidas:

*(...) Ser professor de Educação Especial não é tarefa fácil. Há condicionalismos e depende da resistência de cada um... resistência no sentido de algumas contrariedades. Quando digo contrariedades falo da falta de recursos e da falta de suportes técnicos (...), e depois às vezes também não consigo corresponder às expectativas dos pais, (...) vive-se numa angústia, criam-me alguma ansiedade, não é insatisfação, é mais ansiedade em dar resposta a alguns casos (...). É uma função que não é fácil. E depois os progressos nestes casos mais complicados só se vêm a longo tempo e isso causa alguma ansiedade “Estou a fazer bem? O que é que eu faço?” (...) (Madalena)*

*(...) Sinto-me frustrado, frustrado não por razões minhas, pessoais, mas por razões exteriores, pelo próprio sistema educativo que não valoriza a educação especial. E quando eu falo do sistema educativo, falo das políticas educativas deste domínio que limitam bastante todo o trabalho de um professor (...) (Rui)*

## **Conclusões**

Considerando a forma como foi vivida a experiência profissional na Educação Especial, o tipo de relação pedagógica que desenvolveram com os alunos com necessidades educativas especiais e a perceção que atualmente têm da profissão, os dados sugerem a possibilidade de existirem três tipos

de identidades no grupo de docentes estudados: a identidade pedagógica resiliente, a identidade plural vulnerável e a identidade ambígua vulnerável.

Para os professores com uma identidade pedagógica resiliente a experiência profissional na educação especial constituiu fonte de diversas aprendizagens e de mudanças significativas em termos de conceções, de atitudes e de práticas; sempre preocupados com a aprendizagem e com a evolução dos alunos, estes docentes investem de modo constante na pesquisa e aprendizagem de novas metodologias de ensino, adquirindo um conjunto diversificado de competências de natureza pedagógica; por sua vez, perante situações que envolvem alguma dificuldade e perante as quais se sentem impotentes e impreparados, a resiliência que manifestam facilita a procura do apoio e da formação que julgam necessária. Nestes docentes a reconfiguração identitária acontece, não se verificando qualquer conflito entre a identidade profissional passada e atual; devido aos princípios educativos e éticos que preconizam e às práticas pedagógicas que narram, tornam-se professores de educação especial comprometidos com a função com o papel que desempenham na escola.

Já a identidade plural vulnerável retrata o professor que, embora tenha experimentado, decorrente da experiência na educação especial, alguma mudança ao nível das atitudes face aos alunos e das conceções sobre as funções da escola e sobre o seu papel, não se identifica com o papel e com as funções atribuídas atualmente na legislação. Na relação pedagógica que desenvolve com os alunos é evidente a preocupação com a aprendizagem dos alunos e com os efeitos educativos da sua ação. Trata-se, portanto, de um professor muito preocupado com a eficácia do seu desempenho profissional, eficácia que consegue enquanto docente do ensino regular e quando exerce funções de apoio educativo junto de alunos com dificuldades de aprendizagem. Perante a necessidade de apoiar alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente decorrente das disposições oficiais previstas no decreto-lei nº 3 de 2008, mostra frustração, cansaço profissional e desejo de abandono da educação especial, revelando, em suma, grande vulnerabilidade perante as exigências da política educativa. A identidade plural é influenciada de modo determinante pela sua formação de base, pela formação especializada e pela experiência havida na educação especial; e, uma vez que não quer abdicar de qualquer destas influências, o professor com uma identidade plural vulnerável poderá ser ora docente de uma área disciplinar, ora docente de apoio educativo, no entanto, não se identifica com o papel e com as funções que lhe são atribuídas na legislação atual.

No que diz respeito à identidade ambígua vulnerável, a análise da narrativa deste professor mostra que à falta de motivação inicial para a profissão se associa um percurso marcado pela ambiguidade, pela procura de afinidades profissionais e por uma preocupação constante com a eficácia da sua intervenção. Este tipo de identidade retrata um professor à procura

de si próprio enquanto profissional, um professor para quem a experiência na educação especial constituiu fonte de desenvolvimento e de crescimento profissional, num determinado momento do seu percurso; um professor preocupado com a eficácia da sua ação quer enquanto docente de ensino regular, quer enquanto docente de apoio educativo. Por isso, procura frequentemente na formação contínua respostas para as dificuldades com que se depara; um professor que perante a obrigatoriedade de apoiar apenas alunos com problemáticas severas, se sente vulnerável, não se identificando com o perfil de desempenho previsto na lei e manifestando, por isso, o desejo de abandonar a educação especial.

Do que está exposto infere-se que as alterações legislativas constituíram assim fator de socialização, provocando mudanças difíceis em termos de identidade profissional.

Para finalizar, importa referir que com a construção desta tipologia de perfis identitários se procurou dar inteligibilidade a um conjunto vasto e disperso de dados, próprio de investigações de natureza qualitativa. De facto, temos consciência que a criação de uma tipologia neste domínio pode ter aspetos positivos, pelas possibilidades de identificação que proporciona aos professores (Dubar, 1997; Cattonar, 2001), como negativos, pela dificuldade em se construírem ou se aceitarem outras identidades diferentes (Zembylas, 2003). Trata-se de uma tipologia construída com base num número restrito de sujeitos e não de um modelo de socialização. Para a sua construção em muito poderão contribuir novos estudos que confirmem ou infirmem os resultados encontrados e que possibilitem a caracterização de outras formas identitárias

## Referências Bibliográficas

- Bay, Mary & Parker- Katz, Michelle (2009). Perspectives on Induction of Beginning Special Educators: Research Summary, Key Program Features, and the State-Level Policies. *Teacher Education and Special Education*, 32, 1, 17-32.
- Brownell, Mary T., Ross, Dorene D., Colón, Elayne P. & McCallum, Cynthia L. (2005). Critical Features of Special Education Teacher Preparation: A Comparison with General Teacher Education. *The Journal of Special Education*, 38./NO., 242-252.
- Canário, Rui & Correia, José Alberto (1999). Enseignants au Portugal. Formation continue et enjeux identitaires. *Éducation et Sociétés*, 4, 131-142.

- Carvalho, Luis Miguel (1996). O estudo da socialização dos professores em Educação Física: Uma Revisão e um Convite. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 13, 11- 37.
- Cattonar, Branka (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. Louvain-la-Neuve: *Cahier de Recherche, Groupe Interfacultaire de Recherche sur les Systèmes d'Education et de Formation*, 1-35.
- Day, Christopher (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: The Falmer Press.
- Denzin, Norman K., Lincoln, Ivonna S. e col. (2006). *O planeamento da pesquisa qualitativa : teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2ª ed.
- Dubar, Claude (1997). *A Socialização. Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Ferrarotti, Franco (1983). *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique*. Paris: Editions ouvrières.
- Gardou, Charles & Develay, Michel (2005). O que as situações de deficiência e a educação inclusiva 'dizem' às Ciências da Educação. *Revista Lusófona de Educação*, 6, 31-45.
- Gehrke, Rebecca S. & McCoy, Kathleen (2007). Sustaining and retaining beginning special educators: It takes a village. *Teaching and Teacher Education*, 23, 490-500.
- Gersten, Russel, Keating, Thomas, Yovanoff, Paul & Harniss, Mark K. (2001). Working in Special Education: Factors that Enhance Special Educators' Intent to Stay. *The Council for Exceptional Children*, 67, 4, 549- 567.
- Hargreaves, Andy (2005). Educational change takes ages: life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 967-983.
- Huberman, Michael (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Paris: Delachaux & Niestlé S.A.
- Lacey, Colin (1986). Professional Socialization of Teachers. In: Dunkin, M.J. (Ed.) *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, 634-645, Oxford: Pergamon Press.
- Lopes, Amélia (2004). O estado da investigação portuguesa no domínio do desenvolvimento profissional e (re)construções identitárias dos

- professores: missão (im)possível. *Investigar em Educação, Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 3, 59-127.
- Mastropieri, Margo (2001). Is the Glass Half Full or half Empty? Challenges Encountered by First- Year Special Education Teachers. *The Journal of Special Education*, 35/NO, 2, 66-74.
- Nougaret, André; Scruggs, Thomas; Mastropieri, Margo (2005). Does Teacher Education Produce better Speial Education Teachers? *Exceptional Children*, 71, 3, 217-229.
- Pugach, Marleen (1992). Uncharted territory: Research on the socialization of special education teachers. *Teacher Education and Special Education*, 15, 133-147.
- Quaglia, Russ & Davis, Edward E. (1991). The socialization of special educators: A model for understanding the beginning teacher. *Journal of Instructional Psychology*, 18, 29- 37.
- Rodrigues, David (2011). Educação Inclusiva. Dos Conceitos às Práticas de Formação. Lisboa: Instituto Piaget.
- Staton, Ann Q. & Hunt, Sandra L. (1992). Teacher Socialization: Review and Conceptualization. *Communication Education*, 41, 2, 109-137.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. London: Sage Publications.
- Whitaker, Susan D. (2001) Supporting Beginning Special Education Teachers, *Focus on Exceptional Children*, 34, 4, 370-376.
- York-Barr, Jennifer; Sommerness, Jennifer; Duke, Karen; Ghere, Gail (2005). Special educators in inclusive education programmes: reframing their work as teacher leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 9, 2, 193-215.
- Young, Kathryn (2008). An alternative model of special education teacher education socialization. *Teaching and Teacher Education*, 24, 901-914.
- Zeichner, Kenneth & Gore, Jennifer (1990). Teacher socialization. Houston, W. et al., (eds). *Handbook of teacher education*, 329-348, New Cork: Mc Milan.
- Zembylas, Michalinos (2003). Emotions and Teacher Identity: a poststructural perspective. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 9, 3, 213- 238.

