



# A Complexidade da Escola de Massas e a Especialização dos Professores

João Formosinho\*

## INTRODUÇÃO

O sistema escolar dos países ocidentais sofreu grandes transformações com o advento da escola de massas resultante das políticas de expansão da educação escolar do pós-guerra. Estas transformações conduziram à representação social de que a educação escolar está em crise.

A representação social da crise deriva, por um lado, da comparação da escola de massas actual com a escola de elites que a maioria da população adulta frequentou, por outro lado, dos problemas sociais que a escola importa e da inadaptação da sua estrutura e tecnologia a estas transformações.

Como consequência desta representação social de uma instituição em crise a sociedade e o Estado passaram a exigir a esta escola de massas o desempenho de novas tarefas. As novas tarefas cometidas à escola de massas alargaram e diversificaram a função docente - ser professor passou a ser muito mais do que dar aulas.

É, evidentemente, impossível encarregar cada professor de toda esta variedade de tarefas, multiplicidade de tarefas. É neste contexto que surge a necessidade da especialização como forma de a escola de massas cumprir as suas diversas funções sem transformar em responsabilidade individual de cada professor os encargos institucionais da escola.

Foi-se, assim, construindo a especialização nas suas duas dimensões - a especialização da função docente e a formação especializada dos professores. Analisaremos a criação progressiva na escola de massas portuguesa de tarefas e cargos especializados e a recente dinâmica de oferta de formação especializada para o desempenho desses cargos.

\* Professor da Universidade do Minho.  
Conselheiro do Gabinete de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

## I. O ADVENTO DA ESCOLA DE MASSAS E A CRISE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

### I.1. O advento da escola de massas

Desde a 2ª Guerra Mundial os países do mundo ocidental, e posteriormente também os países menos desenvolvidos, têm vindo a aumentar os anos de escolaridade obrigatória. Para além do ensino primário, que já era obrigatório nos países desenvolvidos, passou a considerar-se necessária a frequência do primeiro ciclo do ensino secundário. Passou também a ser prioridade nestes países a generalização da oferta da educação pré-escolar às crianças dos 3 aos 5 anos. Temos, assim, nos países desenvolvidos uma educação pré-escolar generalizada e de frequência recomendada, um ensino primário e um primeiro ciclo do ensino secundário de frequência obrigatória. Este conjunto é considerado a educação básica do futuro cidadão assegurada pela escola de massas\*.

A unificação, numa só escola, da população estudantil, antes dividida por liceu e escola técnica, traduz-se numa maior heterogeneidade social na composição do corpo discente da escola. Esta heterogeneidade é a essência da escola de massas - a escola congrega crianças e adolescentes das várias posições sociais, de variados meios - rurais, suburbanos, urbanos - o que implica grande diversidade de educações informais familiares e de valorizações da educação escolar. Mas tal diversidade arrasta a heterogeneidade de motivações e interesses, de necessidades e projectos de vida, o que naturalmente conduz a esforços diferenciados na obtenção das credenciais educativas. Evidentemente, que a expansão escolar implica a construção de escolas em contextos geográficos dantes não abrangidos - contextos rurais, contextos suburbanos, contextos urbanos de reduzida dimensão. Assim, a heterogeneidade contextual é também uma característica distintiva da escola de massas.

Estas heterogeneidades são, evidentemente, o cerne da diferença entre a escola de massas, por um lado, e a escola de elites (liceu) ou de trabalhadores qualificados (escola técnica), por outro. Como a escola de massas é uma escola unificada curricularmente, interagindo na mesma escola os professores do antigo currículo liberal (humanidades, artes e ciências) com os professores ligados aos trabalhos oficinais e manuais e às tecnologias, a heterogeneidade discente arrasta uma maior heterogeneidade docente, de base disciplinar.

Mas a heterogeneidade da população escolar e dos contextos em que a escola se insere implica, por si só, alterações profundas nos valores morais e sociais da escola. Aliás, a própria missão e objectivos da escola de massas são diferentes dos

\* Usaremos o conceito escola de massas para nos referirmos à nova realidade sociológica e a designação escola básica para nos referirmos à realidade organizacional e administrativa.

das escolas que a precederam.

A alteração radical do corpo discente, a alteração substancial do corpo docente e a diversificação dos contextos locais em que a escola se insere configuram o aparecimento de uma organização com uma nova missão, objectivos mais abrangentes, "ethós" diferente, clima organizacional modificado, novos recursos humanos. Trata-se, de facto, de uma organização parcialmente diferente do liceu e da escola técnica.

A continuidade dos edifícios escolares, do modelo de trabalho, do modelo pedagógico das aulas, conjuntamente com o carácter gradual da sua construção, ocultam a ruptura produzida no sistema educativo com o advento da escola de massas. A estrutura e a tecnologia da escola básica pouco mudaram. Houve, até, factores de homogeneização na tecnologia da escola básica em relação à situação anterior. Com a unificação de vias de ensino até aí diferenciadas - as representadas pelo liceu e pela escola técnica - todos os alunos passaram a frequentar o mesmo currículo. Ou seja, à diversificação de beneficiários e clientes a escola básica correspondeu, de um modo geral, com a permanência, no essencial, da estrutura e tecnologia herdadas e com a redução da variedade curricular.

Os efeitos desta ruptura são, no entanto, bem mais visíveis nas consequências sociais - retirada de fonte de rendimento familiar e do mercado de trabalho das crianças e adolescentes menores, insucesso escolar massivo de certos grupos sociais, abandono escolar precoce de muitos adolescentes que correm o risco de, por não estarem habilitados com o certificado da escolaridade obrigatória, serem cidadãos de segunda classe, indisciplina e violência em muitas escolas, natural desvalorização dos certificados escolares, aumento da competição no acesso ao ensino superior, etc.

## 1.2. A "crise da educação escolar"

Assim, o advento da escola de massas desencadeou modificações relevantes na representação social do cidadão comum sobre a escola - para ele é evidente que a educação está em crise. E, assim, desde a década de 1970 que o tema da **crise da escola** tem sido um tema recorrente nas queixas dos pais, nas conversas de café, nos editoriais dos jornais, nas intervenções dos políticos.

Esta representação da escola como uma instituição em crise deriva, em primeira instância, da comparação da actual escola para todos com a escola para alguns (liceu ou escola técnica) que os cidadãos instruídos frequentaram e da comparação do actual início da escolaridade básica com o ensino primário quando era o único nível de ensino obrigatório. A apreciação da escola para todos à luz da concepção

de escola para alguns ignora a essência da missão da actual escola básica e atribui à própria escola problemas que ela importa da sociedade.

A escola de massas importou os problemas sociais do trabalho infantil, da delinquência juvenil, da violência marginal, do consumo da droga, para além dos conflitos entre grupos sociais — conflitos de classe, conflitos raciais e étnicos, conflitos religiosos, conflitos linguísticos. Ao socializar todos os adolescentes nos mesmos valores e normas, a escola entra directamente em tensões com origem na classe social ou em conflitos raciais, étnicos, regionais, religiosos. Ao escolher uma língua de transmissão do ensino a escola entra, em muitos países, na zona dos conflitos linguísticos. Mas esses problemas e conflitos já existiam na sociedade — a educação escolar obrigatória contribui para os tornar mais visíveis socialmente ao deslocá-los da periferia social para uma instituição central do nosso tempo como a escola.

Evidentemente que a **visibilização social** da heterogeneidade e da conflitualidade da nossa sociedade que a escola de massas comporta contribui para alimentar a representação social da crise - a história mostra que os portadores das más novas nunca foram apreciados.

Talvez por isso a ruptura com o modelo de escola anterior tem, pelo menos, tanta visibilidade externa como interna.

Há, no entanto, importantes dimensões internas desta crise. A heterogeneidade social e cultural inerente à escola de massas quebra o clima de consenso social e moral em que operava a escola de elites, consenso que permitia uma clareza de objectivos e processos na função de socialização da escola. A actual situação de pluralidade de valores sociais torna mais confuso e difícil o desempenho dessa função, o que pode ser interpretado como demissão da escola de uma missão essencial.

Por outro lado, há a dimensão já afluída que resulta do desajuste entre a heterogeneização social dos contextos e das populações da escola básica e a uniformidade e homogeneidade das componentes curriculares e organizacionais. É também um elemento objectivo da crise - a inadaptação do sistema escolar, quer no seu modelo de direcção quer na sua organização pedagógica, ao advento da escola de massas.

**1.3. A "crise da educação escolar" e as novas tarefas sociais e educativas cometidas à escola de massas**

A "crise da escola" tem, como vemos, factores subjectivos e factores objectivos. Enquanto representação social encontram-se inextricavelmente misturados os

pré-juízos sobre a concepção de escola herdados da escola para alguns com os reais problemas (problemas novos) da escola de massas para todos. Podemos dizer que a escola de massas é uma organização que nasceu já em crise, ou melhor, é uma organização cuja construção incorporou desde o início essa representação de crise. Dito de outro modo, a representação social da "crise da escola" combina pré-conceitos sobre a função social da instituição escola com os problemas actuais desta nova organização que é a escola de massas para todos.

Esta representação social desencadeia pressões da sociedade para uma intervenção política activa no sistema escolar, que se traduzem numa reconfiguração das tarefas cometidas à escola básica. Como consequência de todos estes efeitos a sociedade vem pedindo a esta escola novas tarefas, em parte, na esperança de devolver à instituição escola o prestígio que já teve.

É neste contexto que o problema da especialização dos professores tem vindo a ser equacionado. Para compreender melhor esta problemática iremos apresentar uma tipologia das novas tarefas cometidas à escola de massas, e posteriormente, relacionar a especialização dos professores com essas novas tarefas.

## 2. NOVAS TAREFAS COMETIDAS À ESCOLA DE MASSAS

### 2.1. Tipologia das novas tarefas cometidas à escola de massas - funções de acesso à escola, segurança e prevenção social

A escola de massas é uma instituição de frequência obrigatória durante oito a dez anos. Este facto, por si só, impõe-lhe novas tarefas organizacionais - trazer e manter as crianças e adolescentes na escola, velar pela sua segurança durante a permanência. Estas tarefas de acesso à escola e segurança na escola são evidentemente prévias a qualquer actividade substantiva, mas suscitam a mobilização de importantes recursos financeiros e humanos. Transportar e alimentar os alunos, apoiar economicamente as famílias carecidas são, entre outros, novos encargos da escola básica subsumidos em Portugal no conceito de "acção social escolar". A manutenção dos alunos durante toda a escolaridade obrigatória é um outro óbvio objectivo da escola básica, o que implica acções e programas de prevenção do abandono escolar.

É essencial, como dissemos, que a escola ofereça custódia segura às crianças e adolescentes durante o seu tempo de permanência nos estabelecimentos escolares. Esta segurança implica a garantia de que a escola se envolve no combate ao consumo de droga nos seus espaços, controla a violência nos recreios, se preocupa com a gravidez precoce das adolescentes, promove um ambiente higiénico, etc.

Estas funções obrigam a escola não só a dar relevo às tarefas de vigilância, como a envolver-se na prevenção de comportamentos prejudiciais à vida escolar e à vida em sociedade. Daí que a escola básica se envolva na prevenção do consumo da droga, do tabagismo, da gravidez precoce, da agressividade criando programas de educação para a saúde, de educação sexual, de educação social, etc. A melhor forma de prevenção de comportamentos negativos é a promoção de actividades saudáveis que ocupem e interessem as crianças e os adolescentes - surgem, assim, os programas de ocupação de tempos livres e de animação cultural e desportiva.

## 2.2. Tipologia das novas tarefas cometidas à escola de massas - função de apoio pessoal aos alunos

A escola básica assume uma função de apoio pessoal aos alunos, função que não sendo nova (toda a educação implica uma atitude de apoio individual aos educandos) assume na escola de massa novos contornos. A grande diversidade de educações informais familiares e, conseqüentemente, de motivações e interesses, de necessidades e projectos de vida, conduz naturalmente a diferentes valorizações da educação escolar. Estas diferentes valorizações traduzem-se em esforços diferenciados na obtenção das credenciais educativas.

Essa mesma diversidade de ritmos de aprendizagem, de valores sociais e educacionais, de normas de convívio, de processos de integração na vida escolar suscita a necessidade de apoio pessoal aos alunos. Há, assim, apoio pedagógico aos alunos com dificuldades de aprendizagem, apoio psicossocial aos alunos com mais dificuldade de inserção na vida escolar e social, apoio psicológico aos alunos com problemas pessoais ou escolares, orientação vocacional para todos.

Muitas destas tarefas especializadas não são tarefas docentes e, por isso, estão muitas vezes a cargo de outros técnicos - psicólogos, assistentes sociais, orientadores vocacionais, etc. Mas há tarefas que, pela sua imbricação com a aprendizagem escolar, são diversificações da docência - apoio pedagógico aos alunos com dificuldades de aprendizagem, apoio psicossocial aos alunos com dificuldade de inserção na vida escolar, por exemplo.

## 2.3. Tipologia das novas tarefas cometidas à escola de massas - função de colaboração com a família

Para a resolução eficaz dos problemas inerentes ao desempenho das funções de acesso e manutenção na escola, de prevenção social, de apoio pessoal a escola básica necessita inevitavelmente do apoio da família. A continuidade de actuação

escola-família (ou a diminuição da descontinuidade) é condição necessária para o sucesso na maioria dos casos. Daí que a escola básica tenha necessidade por razões pragmáticas de criar mecanismos de cooperação formal com a família.

É evidente que a participação da família na educação dos filhos é um direito natural legalmente consagrado e, portanto, não se baseia apenas em razões pragmáticas, mas a premência com que a problemática se põe hoje em dia deve muito à necessidade que a escola básica sente de cooptar a família para obter o sucesso educativo dos alunos, ou seja, o seu sucesso.

#### **2.4. Tipologia das novas tarefas cometidas à escola de massas - funções de apoio à instrução e apoio aos professores**

Evidentemente que a presença na escola de novos utentes com necessidade, motivações, interesses, projectos de vida muito diferentes, vivendo num meio familiar distante da cultura escolar, coloca à escola novos desafios pedagógicos e didácticos. Multiplicam-se as tarefas e serviços de apoio aos alunos - quer os apoios directos quer os apoios mediados pelos apoios aos professores. Os alunos necessitam de apoios diversificados que, numa sociedade comunicacional e informática como a actual, revestem frequentemente o formato de apoios audiovisuais e informáticos. Surgem especialistas ligados às tecnologias desses apoios.

A formação contínua de professores passou a ser uma nova tarefa da escola de massas, sendo valorizada em termos de relevância e eficácia a formação centrada na escola. Surgem, assim, tarefas e cargos especializados de apoio directo aos professores dentro da consciencialização de que ninguém pode ser bom formador se não for permanentemente formando.

O quadro apresenta um resumo do que acabámos de apresentar.

**NOVAS FUNÇÕES DA ESCOLA DE MASSAS**

	NOVAS FUNÇÕES	ACESSO E SEGURANÇA ESCOLAR  PREVENÇÃO SOCIAL	APOIO PESSOAL AOS ALUNOS	COLABORAÇÃO DA FAMÍLIA	APOIOS À INSTRUÇÃO APOIOS AOS PROFESSORES
S A O S P R O T I M E N C I N Z O T E X T O L O C A L	NOVAS TAREFAS				
	NOVAS TAREFAS EM RELAÇÃO AOS (NOVOS) ALUNOS	- Transporte dos alunos - Ocupação dos Tempos Livres e Animação- - Educação Multicultural	- Educação de Crianças com Necessidade Educativas Especiais - Apoio aos Alunos com Dificuldades de Aprendizagem - Apoio Psicológico - Orientação Educativa - Orientação Vocacional		- Utilização de novos métodos, tecnologias, manuais - Apoios tutoriais
	NOVAS TAREFAS EM RELAÇÃO AOS PAIS E FAMÍLIAS	- Apoio social e económico às famílias - Prevenção do abandono escolar - Criação de mecanismos formais de cooperação Escola Família			- Apoio Audiovisual e Informático
	NOVAS TAREFAS EM RELAÇÃO AOS PROFESSORES				- Formação Contínua e Especializada de Professores
	NOVAS TAREFAS EM RELAÇÃO AO CONHECIMENTO - CONTEÚDOS A ENSINAR	- Educação Pessoal - Educação Multicultural - Educação para a Saúde - Educação Sexual - Educação para a Participação			- Especialização em conhecimentos transdisciplinares
	NOVAS TAREFAS EM RELAÇÃO AO CONHECIMENTO / METODOLOGIAS E TECNOLOGIAS				
	NOVAS TAREFAS RELACIONADAS COM O CONTEXTO ADMINISTRATIVO		- Direcção de Turma		- Coordenação do ensino de uma disciplina - Coordenação curricular
NOVAS TAREFAS DE RELAÇÃO DA ESCOLA COM O CONTEXTO LOCAL			- Promoção do desenvolvimento (da comunidade) local		

### 3. AS NOVAS TAREFAS COMETIDAS À ESCOLA DE MASSAS E A DIVERSIFICAÇÃO DA FUNÇÃO DOCENTE

#### 3.1. Tendências contraditórias na definição da função docente na escola de massas portuguesa

Ser professor sempre foi muito mais do que dar aulas, sempre implicou preocupar-se com o bem estar e segurança dos alunos, apoiar pessoalmente os alunos, respeitar as famílias e procurar os métodos de ensino e avaliação mais eficazes. Ser professor sempre foi mais educar do que instruir.

Na escola de elite a continuidade entre as práticas educativas das famílias e da escola, decorrente do consenso social sobre os valores e normas a transmitir, tornavam natural a extensão das práticas de ensino para as práticas educativas. A diversidade social dos alunos e a heterogeneidade socioprofissional dos professores - o advento da escola de massas expandiu o corpo docente, tornando-o mais heterogéneo profissionalmente - quebraram esse consenso. Assim, a formação profissional inicial e a socialização institucional dos professores deixaram de ter o peso que tinham antes como factores de homogeneidade. Muitos dos novos professores que a escola de massas recrutou não eram formados profissionalmente nem socializados institucionalmente.

Aquilo que era implícito passou a ter de ser explicitado\*. A escola de massas, ao ter de definir explicitamente o que era esperado dos professores, burocratizou-se. Numa cultura burocrática a definição do conteúdo das funções tende a concentrar-se no que é visível e controlável - na função docente, dar aulas. Dar aulas tem operacionalmente um significado preciso - é transmitir conteúdos, de forma sistemática e sequente, num tempo pré-determinado, a grupos alargados de alunos no contexto (físico e social) de uma classe. A própria organização pedagógica da escola está centrada nestas diversas componentes da definição - programas, planificação curricular, constituição das turmas, alocação de turmas aos professores, distribuição do espaço e tempos escolares.

Como GOULDNER referiu\*\*, a explicitação burocrática dos conteúdos das funções torna visível o nível mínimo de desempenho induzindo, pela difusão generalizada desse conhecimento, esse mesmo mínimo. Assim, quer na representação social quer na representação ocupacional o conteúdo funcional do trabalho nas escolas foi-se concentrando no tempo passado nas salas de aula.

No entanto, como já vimos, a escola de massas teve de assumir novas funções e dar conteúdos alargados às funções permanentes. Esta assunção de novas funções

\* Assim, o que antes era tratado no âmbito dos deveres docentes passa a ser deslocado para o âmbito das componentes da função docente.

\*\* Este conceito de GOULDNER surge no contexto do seu estudo sobre as disfunções da burocracia.

e de novos conteúdos de funções (novas tarefas) repercute-se naturalmente na definição da docência, alargando e diversificando o seu âmbito. Gera-se uma tensão na escola de massas entre a necessidade de burocratizar, que conduz ao estreitamento da definição de docência, e a necessidade de responder às exigências sociais, que obriga a alargar esse âmbito.

Assim, o alargamento e diversificação da função docente fez-se explicitando e formalizando os novos conteúdos funcionais da docência. Vejamos, numa breve panorâmica, como tal evolução se processou na escola de massas portuguesa.

### 3.2. Breve panorâmica da evolução do alargamento e diversificação da função docente na escola de massas portuguesa (1970-1996)

A reforma de Veiga Simão (1970-74) representou a primeira assunção da necessidade de expansão da escolaridade e de democratização do ensino. Logo em 1971 foi criado, a nível de administração central, o Instituto de Acção Social Escolar. Em 1973 foram estendidos a todos os níveis de ensino os cargos de director de turma, já existente no ensino preparatório, e de professor delegado de disciplina já existente no ensino técnico. Assim, logo na primeira fase de expansão da escola para todos se suscitou a necessidade de melhorar a coordenação horizontal e vertical do trabalho dos professores e de alargar a função docente.

O cargo de director de turma é definido como apreciação dos problemas educativos e disciplinares dos alunos e responsabilização pelos contactos com as famílias. Ou seja, satisfaz duas tarefas inerentes à escola de massas - apoiar individualmente os alunos e obter a cooperação da família.

A novidade que a criação deste cargo especializado traz à relação entre professores e alunos é a atribuição da responsabilidade de um grupo de alunos a um professor em especial, e não a todos os docentes da turma. Os professores não têm de apoiar igualmente todos os seus alunos, têm de velar especialmente pela turma a seu cargo; os alunos sabem que há um dos seus professores a quem podem pedir apoio especial.

Assim, depois da Reforma Veiga Simão, ser professor passou a incorporar eventualmente ser responsável por um grupo de alunos e coordenar o ensino de uma disciplina.

Em 1974 ser professor passou a ser também participar na vida da escola e colaborar na tomada de decisão dos seus órgãos. Esta extensão do papel do professor deve-se à dinâmica social suscitada pela Revolução de Abril e não a uma evolução

interna da escola de massas. No entanto, a **dinâmica desenvolvida nas escolas de 1974-1976** só pode ser explicada tendo em conta o pano de fundo de uma escola pós-primária onde largas minorias (nalguns casos a maioria) dos professores eram professores provisórios, não profissionalizados, sem estabilidade garantida. Ou seja, o advento da escola de massas modificou a composição docente das escolas e, com isso, suscitou novas dinâmicas.

De **1976 a 1986** decorre a fase de **consolidação do modelo de "gestão democrática"** que balizamos com a aprovação do modelo estabilizado de gestão das escolas em 1976 e com o questionamento desse modelo na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) e nos trabalhos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1987-88).

Esta fase foi sobretudo a consolidação da escola de massas nos moldes já definidos nas fases anteriores. O cargo de director de turma passou a ser um conteúdo funcional normal de qualquer professor profissionalizado e de muitos professores provisórios. O cargo de delegado de disciplina foi em muitas escolas considerado um serviço e, como tal, um cargo fortemente sujeito a rotatividade. Assim, nesta fase a preocupação foi sobretudo com o alargamento da função docente e não com a sua diversificação, isto é, a prioridade foi o desenvolvimento das competências genéricas e não a promoção de competências especializadas.

A fase de **1986 a 1996** decorre sob o signo da **Reforma Educativa**, sendo marcada pelos documentos, discursos e legislação produzidos nesse âmbito.

A Reforma Educativa enquanto discurso, enquanto imaginário, enquanto legislação e enquanto práticas no terreno marcou todo este período.

Este período iniciou uma dinâmica nova na decisão política - a sujeição da tomada de decisão em matérias relevantes ao estudo dos especialistas (os documentos preparatórios da Comissão de Reforma do Sistema Educativo são um bom exemplo), a debates públicos (1987-88 foram anos de intenso debate), a pareceres de órgãos consultivos e de concertação social (Conselho Nacional de Educação). Estas novas dinâmicas, ao darem um tempo ao debate técnico, suscitaram um clima favorável à emergência da especialização.

Os governos e a administração desencadearam reformas que alteraram em vários aspectos o quotidiano dos professores e das escolas - os programas, os manuais, a avaliação dos alunos, a integração de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular, a promoção de actividades de complemento curricular, a gestão das escolas, a profissionalização dos professores, a carreira docente são áreas, entre outras, onde houve modificações importantes das normas e das

realidades que obrigaram a reequacionar as práticas.

Muitos professores e escolas sentiram a necessidade de pedir o apoio de especialistas em educação para dar inteligibilidade a todas estas mudanças e para suportar a modificação das práticas. Estas tentativas, mesmo tímidas, representaram a entrada nas escolas e nas associações profissionais duma dinâmica diferente que suscitou a existência de uma procura de formação especializada. Esta procura converge com uma dinâmica de oferta do ensino superior motivada não só por essa procura, mas também pelo desejo de alargamento do campo de influência (nas escolas e nas práticas) dos especialistas de educação.

A existência de professores especializados nas escolas concorreu muito para potenciar estas dinâmicas - surgem grupos a concorrer a projectos de intervenção, a elaborar projectos de inovação, a formular programas.

A institucionalização da formação contínua obrigatória e dos centros de formação contínua de associações de escolas e de professores veio generalizar a dinâmica de formação, com os aspectos positivos e negativos que uma "formação de massas" implica, mas também com as oportunidades de sustentação de uma dinâmica de reflexão e inovação que inevitavelmente cria.

Esta fase de 1986 a 1996 mostra uma preocupação nova - a diversificação da função docente e não apenas o alargamento do seu âmbito. É esta preocupação com a diversificação que se insere na dinâmica da especialização dos professores.

### 3.3. A função docente na escola de massas portuguesa de hoje - uma função intensificada, alargada e diversificada

A função docente na escola de massas é uma função intensificada pela quantidade de trabalho exigida, pela componente burocrática acrescida que a maior parte do trabalho docente hoje envolve, pela enorme diversidade do tipo de tarefas desempenhadas, pela grande variedade de destinatários da intervenção educativa.

Assim, ser professor na escola de massas hoje significa ser responsável pelo apoio específico a um grupo de alunos, avaliar compreensivamente o progresso dos alunos, apoiar os alunos com necessidades educativas especiais presentes nas suas classes.

Ser professor na escola de massas hoje significa colaborar nos programas de prevenção - de educação para a saúde, de educação sexual e prevenção da gravidez precoce, de prevenção da toxicod dependência.

Ser professor na escola de massas hoje significa também dominar os apoios à instrução - apoios audiovisuais, apoios informáticos, redes de informação, bibliotecas,

mediatecas, bedetecas, ludotecas, etc.

Ser professor na escola de massas hoje significa ser capaz de elaborar projectos de inovação, de formular programas, de organizar e/ou orientar acções de formação contínua.

Ser professor na escola de massas hoje significa ser capaz de formular programas de ocupação dos tempos livres, de gerir clubes, de desenvolver outras actividades de complemento curricular.

Ser professor na escola de massas hoje significa, antes de tudo o mais, procurar actualizar-se permanentemente, partilhando as experiências e reflexões com colegas, frequentando obrigatoriamente acções de formação contínua, frequentando eventualmente cursos de formação especializada, participando em encontros pedagógicos, lendo a literatura especializada.

É, evidentemente, impossível encarregar cada professor desta multiplicidade de tarefas. É neste contexto que surge a necessidade da especialização como forma de a escola de massas cumprir as suas diversas funções sem transformar em responsabilidade individual de cada professor os encargos institucionais da escola. Todas estas tarefas configuram áreas de especialização.

#### 3.4. Da especialização de tarefas docentes à formação especializada dos professores

Há, evidentemente, diferentes níveis de especialização. A existência de tarefas especializadas não é por si só condição para que essas tarefas exijam um perfil profissional definido ou sejam mesmo inseridas num cargo específico.

Há assim um contínuo desde o nível mínimo de identificação de uma tarefa especializada, à sua configuração num cargo especializado, à formulação de perfis profissionais específicos, ao nível máximo de exigência de formação especializada para o desempenho desses cargos especializados. Só neste último nível entra em cena a formação especializada, tal como ela é definida pelo ordenamento jurídico português.

Assim o sistema escolar tem um crescendo de respostas de especialização para os desafios da diversificação da função docente. Será interessante analisar que tipo de resposta é que se desenvolve para os diferentes tipos de tarefa. Esta análise tem, no entanto, de incorporar várias dimensões não funcionais, pois essa resposta depende da cultura profissional dos professores, da cultura organizacional da escola, de variáveis ligadas à estruturação do Estado.

#### 4. CONCLUSÃO

Este artigo é apenas uma primeira abordagem a um tema que envolve a gestão das escolas, o estudo das representações e práticas dos professores e a sua formação, ou seja, que articula várias ciências da educação - a administração escolar, a sociologia da educação e a teoria da formação de professores.

A especialização dos professores parece ter sido construída como uma resposta adequada à diversificação da função docente evitando a excessiva dispersão de tarefas, de contextos e de públicos que tem intensificado o trabalho na escola actual.

No entanto, a especialização dos professores se contribui para a resolução de problemas pedagógicos e laborais, coloca também novos desafios organizacionais à escola - como articular o trabalho dos professores especializados com o dos professores de classe? como articular a formação especializada com o desempenho de cargos especializados?

Isto é, a especialização dos professores resulta da complexidade da escola de massas enquanto instituição, mas acrescenta-lhe novas complexidades organizacionais. O estudo deste processo de complexificação é uma necessidade, mas exige novos modelos de análise.

