

ESPECIALIZAÇÃO DOCENTE E ADMINISTRAÇÃO DAS ESCOLAS

análise das dimensões da especialização docente e problematização da sua articulação com a administração das escolas

Escrito por **João Formosinho** *Investigador do Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho*

Este artigo analisa as respostas ao nível da função docente inerentes à construção da escola de massas, concluindo que esta foi sempre acompanhada pelo reforço das competências genéricas dos professores e pela construção progressiva da especialização docente

O artigo analisa seguidamente algumas dimensões desta especialização docente – a gestão das especializações docentes, o significado do desempenho especializado e as especializações emergentes

O artigo conclui problematizando os efeitos da especialização docente na administração das escolas, na carreira docente e nas culturas docentes, assumindo que o desempenho especializado, tal como a acção docente, deve ser considerado uma acção moral, o que significa um compromisso ético com as grandes finalidades de democratização da educação

Introdução

O sistema educativo dos países ocidentais sofreu grandes transformações com a construção da escola de massas resultante das políticas de expansão da

¹ Investigador do Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho

educação escolar do pós-guerra. Estas transformações suscitaram a representação social de que a educação escolar está em crise porque a escola actual é muito diferente e mais complexa do que aquela em que a maioria dos cidadãos se formou.

Como consequência das transformações e da 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 na socialização das crianças e dos jovens, na promoção do seu desenvolvimento individual e na realização da sua instrução.

A diversidade e complexidade dessas novas tarefas suscitaram um conjunto diversificado de respostas por parte do sistema educativo: o reforço dos conhecimentos e competências genéricas dos professores, que se traduziu em mudanças na formação inicial de professores e na sua formação contínua; a entrada de outros profissionais na escola (especializações não docentes); a construção de especializações na função docente, criando-se a figura do professor especializado.

Este trabalho não assume uma perspectiva normativa nem prescritiva, visa antes analisar e problematizar a especialização docente enquanto resposta às transformações da função docente na escola de massas, tendo por referência a realidade portuguesa. Irei para tal analisar quatro dimensões da especialização docente – a construção de tarefas e cargos especializados, a gestão das especializações docentes na escola, o desempenho especializado (isto é, a acção docente especializada) e a formação para as especializações docentes.

Terminarei problematizando a articulação da especialização docente com a administração dos recursos humanos na escola, assumindo como pressuposto a necessidade de promover uma cultura colaborativa numa escola autónoma.

1. As novas funções cometidas à escola de massas e as respostas ao nível da função docente – alargamento, diversificação, especialização

A unificação das vias escolares anteriormente diferenciadas conduziu à educação conjunta numa mesma escola da população estudantil antes compartimentada em duas escolas – liceu e escola técnica. Esta unificação, potenciada

pela dinâmica de expansão escolar, provocou grandes transformações na composição discente da escola, que passou a ser caracterizada, a partir daí, pela **heterogeneidade social**.

Esta heterogeneidade é a essência da escola de massas. A escola de massas congrega crianças e adolescentes das várias posições sociais, de variados meios – rurais, suburbanos, urbanos – de grande diversidade de educações informais familiares com diferentes valorizações da educação escolar, o que acarreta expectativas e poder de intervenção na escola diferenciados. Esta diversidade tem também expressão nos contextos geográficos e sociais em que a escola actua – ou seja, a heterogenização discente faz-se através da heterogenização contextual. Por outro lado, a admissão de novos professores para estas novas escolas localizadas em novos contextos conduziu a uma heterogenização quer da base de recrutamento quer dos modelos da formação inicial – a massificação discente arrastou também uma massificação docente (Formosinho, 1992a, 1992 b).

Todas estas alterações induzem modificações relevantes na representação social do cidadão comum sobre a escola – para ele é evidente que a educação escolar está em crise. 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 social desencadeou pressões da sociedade para uma intervenção política activa no sistema escolar, que se traduziram numa reconfiguração das tarefas cometidas à escola para todos¹. Há novas *funções de apoio ao acesso à escola*; novas *funções de apoio pessoal aos alunos* para suporte de integração na vida escolar (apoio pedagógico, apoio psicológico); novas *funções de colaboração com a família* necessárias para a resolução eficaz dos problemas inerentes ao sucesso educativo dos alunos na escola básica; novas *funções de apoio didáctico* ao processo de ensino-aprendizagem; novas *funções na formação permanente dos seus professores*.

¹ Para uma análise mais pormenorizada ver Formosinho, 1997 a; 1997 b, 232-242

1.1. As respostas ao nível da função docente – alargamento, diversificação, especialização

Estas novas funções inevitavelmente tiveram tradução em alterações ao nível da função docente, isto é, nos papéis desempenhados pelos professores na escola de massas, sendo a especialização dos professores uma de entre outras respostas a estas novas funções cometidas à escola. O sistema educativo construiu respostas diversificadas a estas novas exigências:

a) **alargamento e diversificação da função docente**, o que conduziu à reformulação da formação inicial profissional dos professores e à criação de sistemas massivos de formação contínua, para reforço das competências genéricas necessárias para cumprir uma nova profissionalidade abrangente;

b) **criação de especializações não docentes**, chamando outros profissionais à escola – psicólogos, terapeutas, assistentes sociais, pedagogos, bibliotecários, informáticos, etc

c) **criação de especializações na função docente**, transformando a diversificação em especialização – apoio às crianças com necessidades educativas especiais (crianças diminuídas, crianças em risco, crianças com dificuldades de aprendizagem, crianças com dificuldades de inserção na vida escolar), supervisão dos professores em formação, formação contínua de professores, gestão da formação, educação de adultos, animação comunitária, desenvolvimento curricular, tecnologias da informação e da comunicação, etc

1.2. As especializações dos professores e as novas funções da escola de massas

Para compreender que tipo de especializações se foram desenvolvendo é necessário ter presentes as novas funções que a sociedade cometeu à escola de massas. Como vimos atrás, essas novas funções têm a ver essencialmente com a diversidade de populações que a escola serve, com os conhecimentos sobre a diversificação das metodologias de ensino que tenham em conta a diversi-

dade discente, com a complexidade organizacional que, por tudo isto, a escola de massas foi adquirindo²

Noutro texto apresentámos uma tipologia das especializações docentes para a qual remetemos (Formosinho, 1997 a) Há **especializações em populações específicas de beneficiários da escola**, desde os estudantes (alunos com necessidades educativas especiais, alunos emigrantes de minorias étnicas ou linguísticas), aos adultos em busca de segunda oportunidade (educação de adultos, ensino recorrente), acabando nos professores que se constituíram inequivocamente em beneficiários dos serviços educativos da escola de massas (os professores em formação inicial prática, mas posteriormente todos os professores, em formação permanente)

Há as **especializações curriculares** ligadas ao apoio aos professores no ensino dos conteúdos disciplinares, dos novos conteúdos transversais; apoio ao uso de novas metodologias de ensino ou de novos meios tecnológicos (por exemplo, as tecnologias da informação e da comunicação) Há **especializações nos apoios educativos** a prestar a todos os alunos (orientação educativa), e há as especializações em como organizar e gerir a complexidade organizacional em que a escola de massas se transformou – as **especializações em administração escolar**

2. A construção de tarefas e cargos especializados na escola de massas

A criação de especializações docentes foi um processo progressivo e concomitante com a introdução das outras respostas – alargamento e diversificação da função docente, introdução de especializações não docentes. O alargamento da função docente foi a primeira resposta experimentada, o que é natural porque não questiona a organização pedagógica da escola. Foi suportada por vários discursos missionários, militantes ou prospectivos que eu designei nou-

² Há outras fontes de especialização – as decorrentes do progresso da ciência, com conseqüente criação ou desenvolvimento de novas disciplinas científicas, e as decorrentes do enorme avanço tecnológico da sociedade pós-moderna com a indispensabilidade social de domínio de tecnologias audiovisuais e informáticas, entre outras

tros textos de *discursos normativos do superprofessor* (Formosinho, 1992 a; 1997 b, 243-247)

Há uma evolução gradual entre o alargamento, a diversificação e a especialização docente desde o nível mínimo de identificação de uma *tarefa* especializada inserida por adição a um cargo pré-existente, à sua configuração num *cargo* especializado a desempenhar a *meio tempo* (com redução da carga horária docente normal) ou a desempenhar a *tempo inteiro*, à formulação de *perfis profissionais* específicos para o desempenho desses cargos, ao nível máximo de exigência de *formação especializada* para o desempenho desses cargos especializados

A inserção de novas tarefas na função docente normal é configurada como um **alargamento dessa função docente**; a criação de tarefas ou cargos sujeitos a desempenho ocasional e temporário, sem especificação precisa de um perfil profissional, é interpretada como uma **diversificação da função docente**

Iremos considerar como **especializações docentes** os desempenhos continuados de cargos e os desempenhos que exijam formação especializada, porque só esses configuram o aprofundamento, pela experiência e pela formação, dos saberes e competências profissionais que constituem a essência da especialização docente

2.1 As respostas da década de 1970

A primeira resposta da Administração da Educação à complexificação introduzida pela massificação numa escola, até aí de elites, foi o de estender o âmbito da função docente, explicitando o que estava implícito, cometendo-lhe novas responsabilidades didáticas e curriculares para responder às diferentes motivações e capacidades académicas dos alunos, responsabilizando o professor pelo acompanhamento e pela avaliação contínua dos seus progressos, alargando as suas tarefas ao apoio pessoal e académico a esses mesmos alunos e à coordenação das actividades dos professores da mesma turma ou da mesma disciplina

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 construção da escola para todos em Portugal, se suscitou a necessidade de alargar a função docente à coordenação horizontal e vertical do trabalho dos professores O cargo de director de turma foi definido como visando a apreciação dos problemas educativos e disciplinares dos alunos e visando assegurar os contactos com as famílias³. Ou seja, visando satisfazer duas tarefas reconfiguradas na escola de massas – o apoio individual aos alunos e a cooperação com os pais

2.2. As respostas da década de 1980

Nos anos 1980 consolidou-se a necessidade de proporcionar a todos os futuros professores uma formação inicial para uma profissionalidade alargada congruente com o desempenho docente numa escola de massas (Formosinho, 1987) – o modelo integrado de formação profissional de professores praticado nas universidades novas foi consagrado na Lei de Bases do Sistema Educativo

No fim desta década todas as escolas universitárias que efectivamente formavam professores mas não o assumiam em termos de modelo de formação (que ofereciam «formações tendencialmente vocacionadas para a docência», para recordar a terminologia burocrática de então), como é o caso das Faculdades de Letras, passaram a proporcionar formação profissional aos seus estudantes Estava, assim, assegurada uma formação generalizada dos novos professores que se queria mais adequada às exigências dos múltiplos papéis da função docente alargada do professor na escola de massas⁴ O gradual alarga-

³ A novidade que a criação deste cargo especializado trouxe à relação entre professores e alunos é a atribuição da responsabilidade de um grupo de alunos a um professor em concreto, e não a todos os docentes da turma Os professores, embora tendo de apoiar pedagogicamente todos os seus alunos, têm de velar especialmente pelos da turma a seu cargo; por outro lado, os alunos sabem que há um dos seus professores a quem podem pedir apoio especial

⁴ Os cursos de formação inicial de professores nas universidades podem organizar-se em dois modelos – o modelo integrado iniciado nas universidades novas que pressupõem uma *concepção alargada de profissionalidade docente* na escola de massas, incluindo no seu currículo disciplinas de Psicologia da Educação, Sociologia de Educação e Administração Escolar e uma *concepção didác-*

mento da função docente na escola de massas tinha uma consagração legal e institucional, em termos de formação inicial, no final da década de 1980

Nesta década começaram a diversificar-se as respostas, tendo sido introduzidas as especializações não docentes. Foram contratados para as escolas, de modo gradual, psicólogos educacionais. Os psicólogos são, para já, os únicos profissionais não docentes que a escola portuguesa considerou como uma resposta generalizada aos problemas da massificação do corpo discente⁵

Foi também na década de 1980 que surgiram de modo claro e explícito as especializações docentes. Foram criadas as equipas de educação especial para actuar nas escolas regulares, transformando o apoio às crianças com diminuição mental em apoio à integração na escola regular dessas crianças (Correia, 1997, 27-32). Por outro lado, importou-se o conceito de necessidades educativas especiais, ao serviço de uma política de inclusão, que incorpora as dificuldades de aprendizagem na educação especial (Correia, 1997, 32-34). Alarga-se, assim, a função docente do professor de educação especial.

A especialização em administração escolar foi fortemente discutida no âmbito dos debates suscitados pela Comissão da Reforma do Sistema Educativo (1987-88) e pela legislação subsequente tendo sido, por isso, na década seguinte a área de formação especializada de maior oferta e procura.

Como vimos, nesta década estavam já a experimentar-se os vários tipos de resposta às novas funções da escola para todos, ainda que algumas apenas em esboço.

2.3. As respostas da década de 1990

No âmbito do reforço das competências genéricas dos professores, foi estabelecida a obrigatoriedade, para o progresso na carreira docente, da frequência de acções de formação contínua, foi criado o enquadramento legal da forma-

tica dessa profissionalidade, muitas vezes servida por uma estrutura sequencial de formação, como é o caso genericamente nas Faculdades de Letras – ver Campos 1995, 12-13

⁵ Apesar de muitos problemas da escola de massas serem de índole social e cultural, nem assistentes sociais nem sociólogos têm tido um papel na escola de massas em Portugal

ção contínua; foram criados os organismos que a asseguram e a superintendem; foi estabelecido um programa específico de financiamento; foram lançados programas de formação contínua, massiva e sistemática, dos professores⁶ Houve, assim, um reconhecimento por parte da Administração da Educação, das instituições de formação de professores e das associações de professores da necessidade de, na escola de massas, assegurar a educação permanente dos seus profissionais docentes

No âmbito das especializações docentes, foram criadas algumas ligadas a estes programas de formação contínua massiva, nomeadamente a de formador e a de gestor de formação (director de centro de formação), especializações que mobilizam milhares de professores Parece, assim, que a escola de massas incluiu decididamente os próprios professores como beneficiários dos seus serviços educativos

A década de 90, ainda não terminada, promoveu a evolução conceptual e a consagração legal da formação especializada de professores atribuindo-lhe efeitos na progressão na carreira docente e no desempenho profissional, o que foi um passo importante para a consolidação dos cargos e tarefas especializados na escola básica e secundária A oferta e a procura de formação especializada aumentaram em flecha

No âmbito das especializações não docentes, não houve progressos De facto, aliás, nem se resolveram ainda os problemas de carreira dos psicólogos educacionais já ao serviço

2.4. O alargamento e diversificação da função docente

O **alargamento da função docente** foi um processo gradual nestes últimos trinta anos A função docente foi incorporando, *em relação aos alunos*, a responsabilidade pela avaliação contínua e pela sua progressão na escolari-

⁶ O Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril), o Ordenamento Jurídico da Formação dos Professores (Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro (no seu art. 26º), n.º 4), condicionaram o progresso na carreira docente à frequência de acções de formação contínua O Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, criou o enquadramento legal para essa formação O Programa Foco, criado também em 1992, forneceu o suporte financeiro para a formação contínua massiva

dade, o atendimento a crianças com necessidades educativas especiais, o atendimento a crianças emigrantes e de minorias étnicas, o apoio tutorial a alunos com dificuldades de aprendizagem, o atendimento aos pais dos alunos entre outros papéis

A função docente foi integrando, *em termos curriculares*, a responsabilidade de manejo de metodologias diversificadas, uma maior responsabilidade na elaboração de provas de avaliação, a progressiva individualização do ensino, a concepção e orientação de actividades de complemento curricular e de ocupação dos tempos livres

A função docente foi integrando, *em termos de formação permanente*, a obrigatoriedade de frequência de acções de formação contínua e a conveniência da participação em projectos na escola e nos territórios educativos

A função docente foi integrando, *em termos de participação*, o contributo para a formação da vontade colectiva da comunidade educativa local e para a melhoria das reformas governamentais

Apesar de termos elencado apenas os papéis mais visíveis e regulares da profissionalidade docente na escola de massas, parece claro que a função docente se foi alargando de modo constante

A função docente também se foi diversificando. A **diversificação da função docente** traduziu-se no aumento das tarefas, actividades e cargos que foram sendo considerados parte integrante de uma profissionalidade docente diversificada – director de turma e delegado da disciplina, desde o início, membro do Conselho Pedagógico, delegado de disciplina com formandos a seu cargo a partir de 1985, coordenador dos directores de turma, membro da Comissão Pedagógica dos centros de formação da associação da escola, desde 1991. Elencámos aqui também apenas as tarefas diversificadas mais visíveis que podem ser desempenhadas pelos professores⁷

⁷ É evidente que estes cargos diversificados têm estatutos diferentes desde os que estão perto da integração na profissionalidade docente quotidiana, como o director de turma, aos cargos importantes de gestão intermédia como membro do Conselho Pedagógico e coordenador dos directores de turma. A intensificação do trabalho docente tem ainda uma componente burocrática e uma fortíssima componente simbólica, relacionada com as expectativas do poder político, da Administração da Educação, dos pais e da sociedade em geral sobre o papel dos professores nas escolas e o seu contributo para as mudanças educativas

É este crescimento de tarefas, responsabilidade e expectativas que tem sido teorizado como a intensificação da actividade docente (Hargreaves, 1992; Apple e Jungck, 1990; Nóvoa, 1992)

2.5. Conclusão – a construção da escola de massas em Portugal foi sempre acompanhada da progressiva construção da especialização docente em complementaridade das medidas de reforço das competências genéricas dos professores

Em síntese, a construção da escola de massas em Portugal (1970-1998) foi sempre acompanhada da progressiva construção da especialização docente, a par das outras respostas. Estas diversas respostas têm aparecido até agora em relação de complementaridade e não de concorrência⁸. As mesmas políticas que visam generalizar medidas ou programas para todos os professores, no âmbito do reforço das suas competências genéricas, suscitam a necessidade de especializações docentes para as executar, dirigir e orientar.

Na década de 1970 e 1980, o debate pedagógico e as medidas de política educativa andaram muito centradas na construção de uma nova profissionalidade docente, através de mudanças na formação inicial que reforçassem os saberes profissionais de todos os novos professores através de inclusão de matérias das ciências da educação. Neste âmbito desenvolveu-se uma importante especialização docente ligada à formação inicial – a da supervisão de professores. Aumentou o número dos orientadores de estágio (do modelo integrado), e criaram-se outras figuras especializadas⁹ no âmbito da supervisão de professores – o orientador pedagógico do modelo da profissionalização em exercício (1980-1985), o acompanhante da prática pedagógica do modelo da

⁸ Uma excepção a esta relação de complementaridade é o conflito entre os peritos-orientadores (uma especialização docente) e os psicólogos educacionais – ver o Parecer n.º 3/90 do Conselho Nacional de Educação sobre os «Serviços de Orientação e Psicologia Educacional». É um documento interessante porque é dos primeiros que analisa em termos de política educativa, o papel dos professores especializados, o papel das especializações não docentes e a sua relação entre si, com os outros professores e com as escolas.

⁹ Foram criadas concomitantemente tarefas diversificadas ligadas ao apoio na escola aos formandos em profissionalização – os delegados de disciplina com formandos a seu cargo – ver Freitas 1983

profissionalização em serviço (1985-1995), o professor ou educador cooperante da prática pedagógica dos cursos de educação de infância e do 1º e 2º ciclos do ensino básico (1985-1998)

Este debate centrado na construção de uma nova profissionalidade docente continuou na década de 1990, centrado agora na formação contínua e no seu papel como agente de inovação e agente executor da reforma educativa. Neste âmbito surgiram novas especializações docentes ligadas à formação contínua de professores – formador (de formadores), gestor de formação (director de centro de formação)¹⁰ e à elaboração e condução de projectos de inovação.

Para ilustrar o mesmo ponto da complementaridade entre as medidas de alargamento e de diversificação da função docente e as de criação de especializações docentes, analisemos a política educativa de inclusão. A necessidade de atender novas populações de alunos suscitou ao mesmo tempo medidas para reforçar a competência genérica dos professores¹¹, como a obrigatoriedade de incluir no currículo uma componente de introdução à educação especial¹² e a reconfiguração e expansão da especialização docente em atendimento às crianças com necessidades educativas especiais.

Em síntese, a construção da especialização docente foi acompanhando, a par e passo, a construção da escola de massas, em complementaridade com o gradual alargamento dos papéis docentes e com a criação de actividades e tarefas diversificadas, com algum conflito com a criação de especializações não docentes¹³.

¹⁰ Foi também criado o cargo de membro da Comissão Pedagógica do Centro de Formação de Associação de Escolas, mas é uma diversificação e não uma especialização da função docente. Todas as investigações sobre os centros de formação realçam a centralidade do papel do Director – ver Barroso e Canário, 1995; Canário, 1994; Ferreira, 1998.

¹¹ A profissionalidade docente na escola de massas passou a incluir o atendimento de crianças com necessidades educativas especiais.

¹² «Os cursos regulares de formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário devem incluir preparação inicial no campo da educação especial», prescreve, em 1989, o Ordenamento Jurídico da Formação de Professores (Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de Outubro).

¹³ A próxima década poderá ver surgir conflitos entre especializações docentes e especializações não docentes como soluções alternativas para os cada vez mais complexos problemas de uma escola de massas. Numa sociedade de comunicação de massas, de consumo de massas e globalização econó-

3. O desempenho especializado e a gestão das especializações docentes

Iremos agora abordar duas outras dimensões da especialização docente – o desempenho especializado, isto é, a acção docente especializada, e a gestão dos professores especializados e das especializações docentes. Começaremos pela análise desta última porque o modelo de gestão das especializações docentes condiciona fortemente o desempenho especializado.

3.1 *A gestão das especializações docentes*

Durante a década de 1970 e 1980, a gestão dos professores que exercem cargos especializados esteve sempre fora da escola – esteve a cargo da administração central, até à desconcentração da administração da educação (1985) e a cargo da Administração Regional, a partir daí.

Os professores são seleccionados e colocados nesses cargos por decisão da administração da educação e não das escolas, embora possa haver consulta às escolas. São assim recrutados e colocados os orientadores de estágio do modelo integrado de formação inicial de professores, as equipas de educação especial, os responsáveis concelhios pela educação de adultos. No caso das especializações de apoio à monodocência criadas nas Regiões Autónomas (animador de formação, professor de apoio à educação física) segue-se o mesmo sistema de colocação.

A partir da década de 1980, outra solução foi ensaiada na supervisão de formação inicial de professores – a escolha dos supervisores pela instituição de formação com quem vão trabalhar. É assim no modelo da profissionalização em serviço (Formosinho, 1987) e na prática pedagógica dos cursos de formação de educadores de infância e de professores do 1º e 2º ciclos do ensino básico (Formosinho, 1996). As razões para esta modificação têm a ver com a asserção de autonomia crescente por parte das instituições do ensino superior desde a década de 1980.

mica, mediática e cultural, alguns desses conflitos poderão surgir precisamente à roda do controlo e gestão da informação disponível na escola – especialistas em tecnologias da informação e da comunicação, bibliotecários, técnicos de informática poderão competir com professores especializados para a gestão das novas redes de acesso à informação.

Nas novas especializações docentes da década de 1990, relativas à formação contínua de professores, o modelo de recrutamento e colocação é diferente. A qualificação do formador obtém-se, pela primeira vez, através de formação especializada, dependendo assim da vontade e do mérito do próprio e não dos desígnios da administração educacional¹⁴. A qualificação de gestor da formação é feita pelas escolas através de um processo de candidatura organizado pela comissão pedagógica do centro, cujos membros são designados pelas escolas. Consta-se aqui enormes diferenças em relação à década anterior que resultam essencialmente do desenvolvimento de um sistema de oferta de formação especializadas por parte de instituições do ensino superior com uma capacidade estratégica muito superior à que tinham na década de 1970¹⁵.

Nas áreas em que não há interação da administração da educação com o ensino superior, mantém-se a divisão de trabalho entre as escolas e a administração. O carácter especializado de certos cargos docentes traduz-se na retirada à escola de competência para gerir (isto é, definir as necessidades concretas, definir os perfis específicos para satisfazer essas necessidades, recrutar) essas especializações.

Recentemente há uma orientação legal que procura regulamentar toda a gestão dos professores de apoio especializado (Despacho Conjunto nº 105/97, 1-07-97) mantendo os mesmos princípios, de uma forma mais racionalizada na lógica burocrática – introduz um concurso documental para o recrutamento e submete a uma equipa de coordenação concelhia dos apoios educativos, nomeada pelo director regional, a colocação dos professores especializados.

Poderão prever-se conflitos entre esta política de administração dos recursos humanos especializados e a construção de uma escola autónoma, ou seja, de uma escola que gere os seus recursos humanos.

¹⁴ A especialização de formador configura uma profissionalidade com algumas dimensões de exercício liberal, pois que o formador, na posse de uma habilitação profissional, pode desencadear diligências para ser indicado por centros de formação de associações de escolas, por centros de formação de associações de professores ou por instituições de ensino superior.

¹⁵ Para uma análise da relação entre as capacidades estratégicas das instituições de ensino superior e as especializações docentes na formação inicial de professores ver Formosinho, 1987, 1996; Oliveira-Formosinho, 1997.

3.2. O desempenho especializado

É altura de definirmos mais claramente o que entendemos por especialização docente. 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.

Podemos definir, de forma genérica, especialização profissional como o *aprofundamento convergente de conhecimentos e técnicas* numa determinada área de exercício profissional, visando a aquisição de saberes e competências profissionais e o desenvolvimento das disposições e atitudes adequadas ao desempenho especializado. Esse aprofundamento pode ser proporcionado por formação certificada e experiência reflectida ou por reflexão e problematização da experiência de desempenho continuado, suportada por autoformação e por formação inter pares. Formação, experiência e reflexão sobre a experiência são elementos essenciais do processo de especialização¹⁶

A especialização pode operar por simplificação ou por complexificação das tarefas docentes – é o que designaremos por especialização por segmentação por oposição à especialização por integração.

A **especialização por segmentação** opera por *fragmentação de tarefas*, dividindo tarefas globais e complexas em subtarefas parcelares e mais simples, ou por *compartimentação de pessoas*, isolando as pessoas a atender pelos professores especializados.

A *compartimentação de pessoas* foi o processo usado até à década de 1970 na educação especial, criando instituições próprias para os diminuídos e categorizando as especializações conforme o tipo de deficiência. Na educação de

¹⁶ Há em Portugal alguma literatura sobre o desempenho especializado em certas áreas – educação especial (Correia, 1997; Sanches, 1995), supervisão de professores (Alarcão, 1995 e Alarcão e Iavares 1987; Cortesão, 1991; Formosinho, 1996; Oliveira Formosinho, 1997; Sá Chaves, 1996; Sarmento, 1988; Vieira 1993), gestão da formação (Amiguinho e Canário, 1994; Canário, 1994; Ferreira, 1994 e 1998; Ruela, 1997), administração escolar (Barroso, 1991; Lima, 1991; Sarmento, 1997; entre outros)

adultos carecidos de instrução formal é também o processo usado – alfabetização de adultos, ensino recorrente

A *fragmentação de tarefas* é, por vezes, usada nas especializações didácticas. O domínio de determinada tecnologia pode levar à criação de especialistas nessa tecnologia – especialistas em meios audiovisuais, em tecnologias da informação¹⁷. A formação contínua poderia enveredar por essa via criando especialistas em determinadas modalidades de formação ou concebendo a especialização como a repetição *ad infinitum* da mesma acção de formação a populações diferentes.

A via oposta é a da **especialização por integração** que perspectiva esta como um processo de complexificação da actuação pedagógica, envolvendo novos conhecimentos e novas competências, desenvolvendo novas disposições e atitudes, integrando informações oriundas de vários agentes e de várias áreas disciplinares, coordenando a actuação dos que trabalham para o mesmo objetivo.

A delimitação dos saberes especializados deve ser feita «a partir de um olhar sobre a especificidade da acção concreta dos professores», como refere Nóvoa (1992) – ver, a este respeito, as pertinentes reflexões de Hameline (1992) sobre o conceito de acção sensata.

Esta especialização por integração, complexificadora, globalizadora e problematizadora, exige ao professor especializado competências e atitudes para a reflexão e partilha com os pares e o trabalho em equipa docente ou em equipa multidisciplinar.

Esta via é mais congruente com a natureza global do acto educativo e com a complexidade dos papéis docentes na escola de massas¹⁸. Nesta perspectiva a educação especial passa a ser perspectivada como a acção de apoio à integração na escola regular das crianças com necessidades educativas específicas.

¹⁷ Evidentemente a formação especializada em tecnologias da informação e da comunicação pode valorizar, em maior ou menor grau, o domínio da tecnologia específica ou a integração dessa tecnologia nos projectos pedagógicos e didácticos, isto é, pode ser mais segmentadora ou mais integradora.

¹⁸ A especialização concebida como um processo de complexificação e integração insere-se num processo de desenvolvimento profissional. É como desenvolvimento profissional que o desempenho especializado deve ser concebido.

(diagnosticadas por essa mesma dificuldade de integração), o que implica competências de articulação e de partilha de informação, de coordenação das actividades de outros, competências de interacção não exigidas numa perspectiva segmentadora¹⁹ Nesta perspectiva, as novas tecnologias da informação e da comunicação inserem-se nos projectos curriculares dos professores e da escola

A regulamentação portuguesa é, ao nível retórico, a favor de uma especialização por integração, como se pode concluir da análise das funções docentes dos professores de apoio especializado prescritas nos normativos legais²⁰ e nos «Perfis de Formação na Formação Especializada de Professores»²¹

No entanto, as possibilidades de uma acção docente especializada contextualizada, fundamentada, sustentada e continuada estão muito limitadas pelo *processo centralizado, abstracto e descontínuo* (anual) de alocação dos professores especializados às escolas e pela retirada a estas da definição e recrutamento dos seus recursos humanos especializados²² Neste sistema quem faz o levantamento das necessidades e formula o perfil capaz de as satisfazer não é quem recruta os professores que supostamente as vão satisfazer

As possibilidades de uma acção docente especializada contextualizada estão muito limitadas também pelo conflito entre o *carácter burocrático e impessoal dos concursos* para colocação de professores de apoio especializado²³ e o

¹⁹ O director de Centro de Formação de Professores pode perspectivar o seu desempenho como concentrando-se na gestão financeira do Centro e na mediação entre a oferta e a procura de formação, ou pode perspectivar o seu papel de forma mais alargado como um agente de educação permanente e desenvolvimento profissional dos professores e das suas comunidades

²⁰ Ver a Portaria 1209/97, de 23 de Dezembro, o Decreto-Lei nº 95/97, de 23 de Abril, o Decreto-Lei nº 105/97, de 29 de Abril, o Despacho nº 809/97, publicado no D.R. 2ª série, em 22 de Maio

²¹ Despacho Conjunto nº 198/99 de 15 de Fevereiro

²² A burocratização da alocação dos recursos humanos especializados é altamente contraditória com o papel técnico, que implica juízo profissional autónomo, que os professores especializados desempenham. Pode ser, assim, um forte incentivo à formalização e burocratização do seu desempenho

²³ O concurso é documental e como tal baseado nas características formais, abstractas e impessoais dos sujeitos, quando as necessidades educativas das escolas são reais, concretas, específicas e pessoais. Mas, na lógica burocrática, o que é importante é que, como diz o já citado Despacho Conjunto nº 105/97, «em caso de igualdade os candidatos (sejam) ordenados () de acordo () com o tempo de serviço na área de especialidade () contado após a conclusão do curso de especialização»

suporte adequado às necessidades das escolas que são concretas e específicas, dificilmente preenchidas por um concurso abstracto e genérico. A Administração decide não em função das necessidades, interesses, projectos e recursos concretos das escolas, mas em nome de uma igualdade abstracta de todas as escolas e de uma igualdade de todos os professores aos benefícios que o desempenho especializado representa²⁴

As possibilidades de uma acção docente especializada contextualizada nas necessidades das escolas estão muito limitadas também por uma *lógica exclusivamente individual da procura de formação especializada* que dificulta uma procura institucional adequada à satisfação dessas necessidades colectivas²⁵

Em conclusão, a retórica integradora das normas não é suportada pela lógica das práticas burocráticas de uma Administração da Educação que chama a si a gestão dos recursos docentes especializados

3.3. As especializações emergentes

Temos até aqui referido as **especializações formais**, isto é, as especializações que a Administração da Educação reconhece e regulamenta e as especializações criadas e oferecidas pelo ensino superior, mesmo que não tenham ainda desempenhos equivalentes nas escolas

Mas estas especializações formais não esgotam o universo possível dos desempenhos especializados a funcionar nas escolas. Há no sistema educativo outras lógicas derivadas da dinâmica dos professores nas escolas, da acção estratégica das instituições de formação, dos sindicatos e das associações profissionais de professores. Há inclusivamente nalgumas escolas lógicas derivadas

²⁴ Por isso a Administração não segue a lógica do senso comum de dar a quem sente as necessidades o poder de as satisfazer, mas a lógica de um concurso documental – isto é, formal, impessoal e logo, «objectivo» – a que todos os professores possam ter acesso em situação de igualdade, concurso não «poluído» por factores tão «subjectivos» como necessidades e projectos das escolas

²⁵ A procura individual de formação para mero enriquecimento pessoal pode até estar ao serviço de estratégias privadas, como utilizar a colocação como professor de apoio especializado para obter um lugar (por destacamento para outra escola) mais próximo da residência ou para ter uma carga horária mais reduzida ou mais flexível de modo a possibilitar o desempenho concomitante de outras actividades

da tomada à letra da retórica libertária que, desde o fim da década de 1980, o discurso político educativo assumiu, proclamando a autonomia das escolas

São lógicas minoritárias, alternativas, militantes, mas que devem ser consideradas especialmente, porque concretizam a possibilidade de outras soluções para os problemas que afectam as escolas actuais e mostram que a realidade escolar não é uniforme

São lógicas locais que devem ser objecto de divulgação e de investigação, até porque permitem desempenhos especializados mais contextualizados nas necessidades e nos projectos que as fizeram emergir. É um desafio aberto à investigação educacional identificar e estudar as dinâmicas das especializações docentes emergentes nas escolas. Estas especializações podem estar articuladas com dinâmicas territoriais, com parcerias com o ensino superior, com parcerias com associações profissionais de professores, ou podem estar alicerçadas na adopção de modelos pedagógicos ou curriculares. Podem, assim, existir apenas numa escola ou em várias escolas que partilhem o mesmo projecto, o mesmo modelo ou pertençam à mesma rede

A título de exemplo, queria citar uma experiência que incentivei e acompanhei, como consultor e como investigador, numa escola EB 2/3. Esta escola organizou-se em «agrupamentos educativos», juntando os alunos de quatro a seis turmas e todos os seus professores, professores que, por concentração da sua docência nessas turmas, estão exclusiva ou principalmente ao serviço do agrupamento. É criada uma unidade organizacional intermédia entre a turma e a escola – o *agrupamento educativo* – que tem um coordenador. Está, assim, criada uma especialização docente emergente – o *coordenador de agrupamento educativo*. É uma especialização que integra num processo decisório participado elementos da gestão curricular, das actividades de complemento curricular, da orientação educativa dos alunos e da gestão dos recursos humanos e materiais afectos ao agrupamento educativo. É claramente um processo de especialização por integração

As especializações docentes emergentes e integradoras são possíveis mesmo num sistema cuja lógica centralista e burocrática é maioritária e dominante²⁶

²⁶ Os contratos de autonomia podem ser usados como um instrumento de consagração dessas especializações emergentes

4. A formação para as especializações docentes

Abordaremos agora a quarta dimensão da especialização – a da formação para as especializações docentes. Esta formação envolve várias modalidades – a formação interpares, a autoformação, a formação ocupacional no posto de trabalho, a participação em encontros e congressos são importantes modalidades de formação, a par das acções de formação contínua certificadas. Por outro lado, a formação para a especialização docente inclui necessariamente a experiência acompanhada de desempenho especializado e a reflexão sobre essa experiência, pois, como sabemos, a reflexão sobre as práticas é essencial ao processo formativo.

Portanto, a formação especializada certificada é apenas uma componente da formação para as especializações docentes. No entanto, é a ela que iremos dedicar agora a nossa atenção porque é a que, tendo visibilidade e consagração formal, mais influencia as outras dimensões da especialização: a formação especializada pode pressionar a criação de cargos na escola, congruentes com as formações oferecidas; influencia a gestão dos recursos humanos especializados; tem como finalidade provocar um impacto significativo no desempenho especializado ao serviço dos beneficiários da escola.

4.1. Regulamentação da formação especializada

Na literatura educacional a formação especializada é tratada como uma formação contínua de longa duração, mas o nosso ordenamento jurídico separa claramente as duas nos requisitos e nos efeitos, como iremos ver.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro) aponta para três modalidades de formação de professores – formação inicial (artigos 31º, 32º e 62º), formação contínua (artigo 35º) e formação especializada (artigo 33º). O Ordenamento Jurídico de Formação de Professores (Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de Outubro) consagra a distinção separando claramente a formação especializada da formação contínua (artigos 23º e 24º). O Estatuto da Carreira Docente do Ensino Infantil, Básico e Secundário (Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril) explicitamente refere a existência de três modalidades de formação de professores (artigo 12º) e atribui-lhes diferentes consequências.

(artigos 50º, 56º, 57º e 60º) Mais recentemente o Decreto-Lei nº 95/97, de 23 de Abril – regime jurídico da formação especializada de professores – regula esta formação

A formação especializada é definida legalmente como aquela que qualifica para o desempenho de cargos, funções ou actividades educativas especializadas com aplicação directa no funcionamento do sistema educativo e das escolas. Podemos defini-la também como a formação acrescida proporcionada e certificada pelas instituições de ensino superior de formação de professores (ou de ciências da educação) que habilita para o desempenho de tarefas especializadas no sistema *educativo*

Assim, o que distingue a formação contínua da formação especializada no nosso ordenamento jurídico é que a formação especializada:

- a) Só pode ser oferecida por instituições de ensino superior;
- b) Tem como finalidade principal habilitar para o desempenho de tarefas ou cargos especializados;
- c) Confere um grau académico ou diploma que constitui uma habilitação profissional

O nosso ordenamento jurídico consagrou já oito áreas de formação especializada de professores que apresentamos no Quadro nº 1, enquadradas na tipologia de especialização dos professores apresentada (na secção 1.2 deste texto)

4.2 A oferta de formação especializada

No período de 1986-1997 foi, assim, construído o quadro legal da formação especializada de professores, tendo exactamente sido a mesma década que assistiu ao início e, depois, à rápida expansão da oferta de formação especializada. Os primeiros mestrados em educação iniciaram-se no fim da primeira metade da década de 1980, com clara intenção profissional de preparação para a docência no ensino superior; os cursos de estudos superiores especializados (CESE) em educação iniciaram-se no início da década de 1990

QUADRO Nº 1

Áreas de formação legalmente definidas
– relação com a tipologia da especialização dos professores

Especializações em populações específicas	Especializações curriculares	Especializações em apoios educativos	Especializações administracionais
– Educação especial	– Organização e Desenvolvimento Curricular	– Orientação Educativa	– Administração Escolar e Administração Educacional
– Orientação Educativa <i>Alunos</i>			
– Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores	– Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores	– Comunicação Educacional e Gestão da Informação	– Gestão e Animação da Formação
– Gestão e Animação da Formação <i>Professores</i>	– Gestão e Animação da Formação		
– Animação Sócio-cultural <i>Adultos</i>			

Os mestrados em educação têm uma lógica mista – académica e profissional. Os CESE em educação têm claramente uma lógica profissional, sendo a modalidade maioritária da formação especializada de professores²⁷

Em 1993-94 havia mestrados em educação em 14 universidades (12 públicas, 2 privadas), cursos de estudos superiores especializados em 21 escolas superiores de educação (12 públicas e 9 privadas) e numa universidade pública, há diplomas universitários de especialização em 5 universidades públicas (Campos, 1995: 30-31). Desde então para cá a oferta cresceu

²⁷ Ver sobre a lógica dos cursos superiores especializados (Formosinho, 1995: 153-169)

Referindo agora dados oriundos do Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua relativo ao número de edições de cursos acreditadas como formação especializada de 1997 a 1999:

Predomina a oferta pública e há, nestes cursos acreditados, um equilíbrio entre a oferta do ensino superior universitário e do politécnico. As especializações predominantes são a administração educacional (24%), a educação especial (16%), a animação sócio-cultural (15%) e a supervisão pedagógica e formação de formadores (14%). No total, estas especializações representam mais de dois terços do total de cursos acreditados como formação especializada.

A estas edições de cursos acreditados, há a acrescentar os cursos constantes da lista anexa ao Despacho nº 809/97 (22/05/97), publicada aquando da regulamentação dos efeitos da formação acrescida no progresso da carreira, cursos que podem vir a relevar para efeitos de desempenho especializado. Nessa lista surgem 75 cursos de CESE e 9 de licenciatura. Tendo sido tratados os dados constantes dessa lista em função da área de formação especializada, os resultados são apresentados no Quadro nº 2.

4.3. A procura de formação especializada

Os professores têm procurado formação especializada desde o início da década. Como refere Bártolo Campos (1995: 30-31), em 1993-94 havia já 5615 professores inscritos em cursos de estudos especializados, 447 em diplomas universitários de especialização e 965 em mestrados, num total de pouco mais de sete mil professores (7027).

Bártolo Campos aponta vários factores da procura destes cursos entre os quais a preparação para o exercício de funções docentes ou educativas específicas - «A oferta destes cursos de pós-graduação é uma realidade do fim dos anos oitenta. São várias as razões da respectiva procura: (i) o desejo de aprofundamento da formação inicial num determinado sector; (ii) a obtenção do grau de licenciado, no caso de professores que apenas estão habilitados com grau de bacharel (não só os do 1º ciclo, mas também muitos dos outros níveis de ensino que acederam à profissionalização em exercício, quando isso era

QUADRO Nº 2

Cursos relevantes para o desempenho especializado

	Cursos de CESE (Despacho Nº 809/97)	Cursos de Licenciatura (Despacho Nº 809/97)	Edições de Cursos acreditadas como formação especializada (até Dezembro 99)
1 – Educação Especial	21	1	47
2 – Orientação Educativa	7		21
3 – Organização e Desenvolvimento Curricular	2		34
4 – Comunicação Educativa e Gestão de Informação	8	9	30
5 – Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores	7		42
6 – Gestão e Animação da Formação	–		6
7 – Administração Escolar e Administração Educativa	23		71
8 – Animação Sócio- cultural	7		46
TOTAL	75	10	297

Nota: Os dados da primeira e segunda coluna referem-se a cursos (e não ao número de edições que tiveram) e os da terceira coluna a edições de cursos

possível apenas com o grau de bacharel); (iii) a expectativa de com esta pós-graduação progredir mais rapidamente na carreira; (iv) a preparação para o exercício de funções docentes ou educativas específicas: actualmente só está prevista a exigência desta pós-graduação para a docência na educação especial e para funções de gestão das escolas, mas prevê-se que outras funções a venham a exigir; de qualquer modo, estas outras funções já existem e a formação pós-graduada pode enriquecer o seu desempenho actual ou futuro» (Campos, 1995: 31)

Podemos afirmar que a especialização docente, conforme indiciada pela procura de formação especializada, é uma realidade inequívoca do nosso sistema educativo

5. Problemática da especialização docente

A especialização dos professores parece ser uma resposta adequada à diversificação da função docente provocada pelas novas exigências colocadas à escola de massas

No entanto, a especialização dos professores, se contribui para a resolução de problemas pedagógicos, coloca também novos *desafios organizacionais* à escola básica e secundária – como articular o trabalho dos professores especializados com o dos professores de classe? Como articular a formação especializada com o desempenho de cargos especializados? Como articular a diferenciação horizontal de tarefas com a diferenciação vertical de competências e habilitações profissionais? Como articular a escolha por eleição para os cargos com a necessidade de garantir a posse de competências profissionais adequadas? Como articular o desempenho de cargos especializados com a carreira docente?

Por outro lado, a problematização da especialização docente pode ser feita a partir do ponto de vista da sua utilidade e dos seus resultados. Se a especialização representa uma resposta aos problemas da escola de massas, que evidência empírica existe que prove que tenha contribuído para os resolver? A pergunta é pertinente, mas é difícil encontrar uma resposta conclusiva. Dado o número de variáveis sociais, familiares e organizacionais que influenciam as

aprendizagens dos alunos na escola, não é fácil isolar uma variável tão difusa, que se articula, quer com as práticas profissionais e de formação quer com as práticas organizacionais, e isolar-lhe o efeito e os resultados²⁸

Poder-se-ia igualmente questionar a pertinência desta solução típica da modernidade numa sociedade pós-moderna, embora nesta coexistam exactamente várias lógicas, entre as quais a da especialização. Caberia, no entanto, perguntar se a escola pode passar para a pós-modernidade sem cumprir a modernidade

Poderíamos também interrogarmo-nos sobre o aparente paradoxo de, ao mesmo tempo, a política educativa preconizar mais especialização na escola e mais participação, nessa mesma escola, dos professores e de elementos exteriores à comunidade profissional, como os pais. O paradoxo seria apenas retórico pois, para além das virtualidades específicas de cada solução, se trata de estratégias de legitimação de escola perante a crise da educação²⁹

Na impossibilidade de tratar todas estas problemáticas³⁰, irei concentrar-me em duas, na linha da articulação entre as temáticas da formação de professores e as da administração escolar

A primeira problemática é a da relação entre especialização docente e o modelo de administração das escolas, alertando para os perigos da implementação de uma política de especialização docente num modelo burocrático e centralizado de administração. A segunda é a análise das temáticas da especialização docente na perspectiva da(s) cultura(s) docente(s)

²⁸ Para uma revisão da literatura sobre a temática paralela da relação entre desenvolvimento profissional e as aprendizagens dos alunos, ver Orlich, *et al* 1993, Joyce e Showers 1998

²⁹ O facto de serem ambas estratégias de legitimação da escola não implica que não haja tensão entre a participação e a especialização – a administração das escolas é um bom exemplo dessa tensão

³⁰ Poderíamos até cruzar a temática com questões do género, perguntando se a especialização não é uma estratégia predominantemente masculina de legitimação – o que tanto pode ser entendido como uma estratégia de poder (ver, p. ex., Bardisa-Ruiz, 1997) como afirmar que na orientação moral das mulheres predomina uma ética de cuidados, na linha de Gilligan (1982), que favorece estratégias mais afectivas e globais numa profissionalidade genérica alargada

5.1. Especialização docente e modelo de administração das escolas

Num sistema burocrático centralizado, como o nosso, é a Administração Central que define as tarefas e cargos considerados especializados, é a Administração Central ou a Regional que define as regras de desempenho dos professores especializados, é a Administração Regional ou a Local que os aloca às escolas ou define as regras com que as escolas podem alocá-los

Essas regras são *burocráticas*, isto é, são abstractas, impessoais, formais e detalhadas, dificultam a contextualização da especialização docente nas necessidades e nos projectos da escola

Já dissemos anteriormente que as possibilidades de uma acção docente especializada, que seja contextualizada e fundamentada, estão muito limitadas pelo *processo centralizado, abstracto e descontínuo* de alocação dos professores especializados às escolas, pela retirada a estas da gestão dos seus recursos humanos especializados, pelo conflito entre o *carácter abstracto e impessoal dos concursos* e as necessidades concretas e específicas das escolas e pela *lógica exclusivamente individual da procura de formação especializada*

Assim, numa cultura profissional individualista, que coexiste com uma cultura organizacional burocrática em relação de simbiose, a especialização pode ser transformada na criação de novos espaços territoriais que funcionam como salas de aula, isto é, territórios exclusivos, onde vigora a soberania do professor e onde se desenrola uma acção docente não visível, não controlável e de que não se presta contas. A escola continuaria a ser um conjunto de desempenhos estanques justapostos

Mas há outras consequências possíveis no caso português, visto o nosso modelo de administração não poder ser explicado, ao nível da sua racionalidade assumida, apenas pela lógica burocrática, mas também pela lógica de concertação social que integra na lógica formal de decisão as componentes corporativas e sindicais

Haverá, assim, uma concertação a nível central entre governo e centrais sindicais incidindo sobre as condições docentes do desempenho especializado (carga docente, horário, número de alunos, responsabilidades, componentes lectivas e não lectivas), sobre a alocação dos professores especializados (concursos, critério de seriação), sobre os efeitos na carreira (progressão, contagem

de tempo de serviço), sobre a remuneração (subsídios, ajudas de custo) Esta concertação poderá dar origem a uma sobreprodução regulamentadora por parte da Administração que constituirá um espartilho para a gestão pelas escolas do desempenho especializado A especialização, em vez de um instrumento de flexibilização da actividade educativa, poderá passar a ser um instrumento de formalização sem sentido

Poderá gerar-se uma burocracia irracional, no sentido de que é atravessada por racionalidades burocráticas, corporativas, sindicais e profissionais, adicionadas em camadas geológicas, mas plasmadas em instrumentos burocráticos, que premeia a formação sem exigir o desempenho ou que premeia o desempenho sem exigir a formação, cumprindo o conhecido adágio acerca de quem pode, quem quer, quem sabe e quem faz³¹

O maior risco deste plasmar da especialização nos moldes burocráticos é a representação que pode causar na comunidade profissional e na sociedade de que a especialização docente é, para usar a conceptualização de Bourdoncle (1994), mais um processo de *professionismo*, isto é, de asserção dos méritos, do poder e dos benefícios da profissão, do que de um processo de *profissionalidade*, isto é, de crescimento e racionalização dos saberes e da capacidade utilizada no exercício profissional Ou seja, a especialização pode ser vista como um processo que se esgota nas questões de estatuto, monopólio de exercício, poder e benefícios, indiferente ao serviço a prestar aos estudantes, aos professores e às comunidades Um processo egoísta longe do altruísmo inerente ao conceito de profissão

Parece-nos, no entanto, que há alternativas – uma especialização docente que se constitua como processo de resolução de problemas dos alunos, dos professores e dos colectivos deve basear-se na identificação das necessidades da escola, na definição de especializações concretas em função dessas necessidades e do(s) projecto(s) da escola, na conceptualização do desempenho especializado adequado para essas necessidades e projectos, na autonomia regulada da gestão dos recursos humanos especializados, o que implica competências

³¹ A camada de especialização adiciona-se à camada corporativa e sindical, estas camadas à camada burocrática que constitui também o cimento agregador, num processo típico dos países ibero-latino-americanos (Barroso, 1991; Formosinho, 1987)

da escola no seu recrutamento, na gestão coordenada das especializações formais oficiais e das emergentes, na construção de desempenhos especializados integrados que, criando espaços e tempo de interacção, fomentam um processo decisório informado e participado, promovendo uma cultura docente colaborativa. É uma alternativa que considera a especialização docente, para além de um processo de enriquecimento individual, um processo de capacitação colectiva da comunidade escolar.

Esta alternativa implica um modelo de administração que pressupõe a autonomia da escola para gerir os seus recursos humanos, que se baseia no incentivo formal por parte da Administração da Educação ao uso eficaz dessa autonomia e espera que a vontade e a capacidade das escolas concretas permitam a utilização das competências que detêm para um melhor serviço aos alunos, às famílias e às comunidades.

A utilização desta autonomia por parte das escolas não depende, senão em pequena parte, da autonomia publicitada no Diário da República; depende fortemente da cultura organizacional da escola, a qual é muito dependente da cultura burocrática construída durante 150 anos (Sousa-Fernandes, 1992), e da cultura profissional dos professores (Loureiro, 1997). Assim, a cultura docente é uma importante variável a considerar no modo como a inevitável especialização irá sendo utilizada nas escolas.

5.2. Culturas docentes e especialização docente

Como se constata na literatura, a cultura docente no mundo ocidental é maioritariamente uma cultura individualista, sendo muito minoritárias as escolas onde prevalece uma cultura colaborativa.

Num contexto profissional onde prevalece uma cultura docente individualista³² a especialização é um processo de enriquecimento individual, procurado numa lógica puramente pessoal, profissional ou privada, por oposição a uma lógica de procura institucional e de capacitação colectiva.

A especialização, quer como desempenho quer como formação, pode até ser procurada na sequência de estratégias pessoais meramente privadas, como

³² Estamos a usar as formas de cultura docente apresentadas por Hargreaves, 1991, 1994.

a de trabalhar mais perto de casa, ter menor carga horária ou maior flexibilidade horária para poder desempenhar outras actividades, profissionais ou privadas

É possível que a especialização docente venha a fomentar a superação da cultura individualista, não para uma cultura colaborativa, mas em direcção a uma cultura balcanizada, fragmentada, suscitando a criação de territórios de influência com base na especialização controlada por certos grupos e excluindo os demais

Mas a lógica inerente a uma especialização por integração implica uma reorganização do trabalho docente que só pode ser baseada numa cultura colaborativa. De facto, um processo de decisão educacional mais informado implica, não só espaços e momentos de partilha e discussão da informação, mas uma instância coordenadora e integradora dessa informação

Não sendo a especialização docente de base disciplinar, ela assenta no saber específico da profissão docente – o saber pedagógico – como o saber que a distingue das especialidades de base ligadas aos conteúdos a ensinar. Esta referência a um saber partilhado torna mais fácil o processo de comunicação inerente a um processo de decisão mais informado

Assim, a especialização docente não aparece como uma forma da simplificação, mas antes de complexificação do processo da decisão que, por isso mesmo, apela ao trabalho em grupo assente numa cultura colaborativa

6. Reflexões finais

A evolução das tarefas cometidas à escola de massas continuará a contribuir para a intensificação do trabalho docente. A própria especialização docente, ao suscitar a necessidade de coordenação do trabalho dos professores de classe com o dos professores especializados, pode ser vista como um factor mais de intensificação

No entanto, a especialização docente deve ser vista como um serviço aos alunos concretizado essencialmente através do apoio e orientação dos professores de classe, ou seja, um apoio aos professores cujo trabalho tem vindo a ser intensificado

Considerada assim a especialização, teremos de aceitar a lógica de formatividade que lhe subjaz e questionar a lógica «profissionalista» de mera consagração de estatuto (socio)profissional e de progressão na carreira que ela também comporta. Para a promoção dessas competências de apoio e orientação deve equacionar-se, na lógica dos processos de formação, a questão da formação prática do professor especializado e da orientação da sua reflexão sobre o desempenho especializado, considerado como um desempenho «sensato», para usar o conceito de Hameline (1992), e como um desempenho moral.

A consideração do desempenho especializado como uma acção moral, permite que retomemos a questão inicial – a especialização docente é uma solução, em termos de função docente, para os problemas da escola de massas. O cerne desses problemas é a tensão entre a diversidade social e cultural das populações que são obrigadas a procurar a escola e o compromisso moral de proporcionar condições de sucesso educativo para todos e para cada um. Assim, a especialização docente representa necessariamente um compromisso moral e ético com as grandes finalidades de democratização da educação para todos e é, por isso, inextricavelmente uma actividade moral. Representa necessariamente um compromisso com a resolução dos problemas educativos da escola para todos; a não ser assim, passaria a ser uma parte do problema e não um contributo para a sua solução.

A recente literatura educacional em formação de professores revisita a questão moral da educação, acentuando o papel do professor como agente moral («moral agent»), (Beyer, 1997; Goodlad, 1990; Socket, 1991). De facto, depois do já clássico livro de John Goodlad e outros (1990) sobre as dimensões morais do ensino, têm surgido estudos sobre esta temática, considerando os contornos morais da formação de professores (Beyer, 1997), a base moral do profissionalismo (Socket, 1993), o papel do professor no âmbito da «agência moral» (Fullan, 1993).

De facto, formar professores especializados requer, em meu entender, que os formadores e investigadores problematizem a especialização docente para que visam contribuir, conheçam o desempenho especializado das pessoas que formaram, incorporem as dimensões morais e as da equidade como dimensões formativas.

Formar professores especializados requer ainda que os formadores e investigadores tenham uma visão holística e integrada da sua própria profissionalidade, que problematizem a sua própria especialização docente, que reflectam sobre as suas práticas de formação. O tipo de especialização docente e de cultura docente a construir nas escolas depende também da capacidade que os formadores de professores tiverem para reflectir e problematizar a sua própria formação e especialização.

Correspondência: João Formosinho; Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho, Av. Central, nº 100, 4710 – 219 BRAGA, email: formosinho@iec.uminho.pt

Bibliografia

- ALARCÃO, I (1995) *Supervisão de professores e inovação educacional*, Aveiro: CiDine
- ALARCÃO, I, e IAVARES, J (1987) *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*, Coimbra: Livraria Almedina
- AMIGUINHO, A, e CANÁRIO, R (1994) *Escolas e mudança. O papel dos centros de formação*, Lisboa: Educa
- APPLE, M (1986) *Ideología y curriculum*, Madrid: Akal
- APPLE, M (1990) «Trabajo e enseñanza y discriminación sexual», in I Popkewitz (Org.), *Formación del profesorado. Tradición. Teoría e práctica*, Valencia: Universidad de Valencia
- APPLE, M, e JUNCK, S (1990) «No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: La enseñanza, la tecnología y el control del aula», *Revista de Educación*, 291, 149-172
- BARDISA-RUIZ, I (1999) «La dirección escolar – el difícil acceso de las profesoras a los cargos de conducción», in Graciela Frigerio *et al.*, *Políticas, instituciones e actores en educación*, Buenos Aires: Centro de Estudios Multidisciplinarios e Ediciones Novedades Educativas
- BARROSO, J (1991) «A participação na administração da escola como campo de requalificação profissional dos professores», in *Ciências da Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas*, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação
- BARROSO, J (1995) *Os liceus. Organização pedagógica e administração (1836-1960)*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Tecnológica
- BARROSO, J, e CANARIO, R (1995) «Centros de formação das associações de escolas: De uma lógica de tutela a uma lógica de autonomia», *Inovação (Revista do Instituto de Inovação Educacional)*, 8, 263-294

- BEYER, Landon (1997), «The moral contours of teacher education», *Journal of Teacher Education*, vol 48, nº 4
- BOURDONCLE, R (1994) «La professionnalisation des enseignants», *European Journal of Teacher Education*, 17 (1, 2), 16
- CAMPOS, B P (1987), «Formação de professores centrada na escola e inovação pedagógica», in *As Ciências da Educação e a formação de professores*, Lisboa: GEP
- CAMPOS, B P (1988) «Política de formação de professores na Lei de Bases do Sistema Educativo», *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXII, 83-100
- CAMPOS, B P (1995), *Formação de professores em Portugal*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- CANARIO, R (1994) «Centros de formação das associações de escolas: Que futuro?», in A Amiguiño e R Canário (Orgs), *Escolas e mudança O papel dos centros de formação*, Lisboa: Educa
- Conselho Nacional de Educação (1991) *Parecer n.º 3/90 – Serviço de Orientação e Psicologia Educacional em Pareceres e Recomendações – 1990*, Lisboa: CNE
- CORREIA, José Alberto (1999) *Os lugares comuns na formação de professores*, Porto: Cadernos Pedagógicos, ASA
- CORREIA, I. (1987) *Alunos com necessidades especiais nas classes regulares*, Porto: Porto Editora
- CORTESÃO, I (1991) «Supervisão numa perspectiva crítica», in *Ciências da Educação em Portugal*, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação
- ESTRELA, A , e ESTRELA, M I (1993) «A formação contínua e a reforma educativa», *Revista Educação*, 6
- ESTRELA, M I (1986) «Algumas considerações sobre o conceito de profissionalismo docente», *Separata da Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra
- ESTRELA, M I (1993) «Profissionalismo docente e deontologia», *Colóquio Educação e Sociedade (Revista do Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian)*, (4), 185-210
- FERREIRA, F (1994) *Formação contínua e unidade do ensino básico. O papel dos professores, das escolas e dos centros de formação* Porto: Porto Editora
- FERREIRA, F I (1998) *As lógicas da formação. Um estudo das dinâmicas locais de um Centro de Formação de Escolas* (dissertação de mestrado) Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
- FORMOSINHO, J (1987a) «A Formação de Professores e Gestores Pedagógicos para a Escola de Massas», *O Ensino (Revista Galaico-Portuguesa de Sociopedagogia e Sociolinguística)*, (18-22), 145-155
- FORMOSINHO, J (1987b) «Profissionalização em Serviço – Um Projecto Pedagógico de Formação Profissional de Professores», *Psicologia* (Lisboa, Revista da Associação Portuguesa de Psicologia), vol V, nº 3, 351-369
- FORMOSINHO, J (1987c) *Educating for passivity Study of portuguese education (1926-1968)*, Londres: Insitute of Education – University of London (tese de doutoramento policopiada)

- FORMOSINHO, J (1989) «Formação Contínua e Carreira Docente – Uma Análise Organizacional», *Impasses e Novos desafios na Formação de Professores*, Porto: FENPROF
- FORMOSINHO, J (1992) «Da crise da educação escolar à diversificação da função docente Reflexões sobre a formação de professores», in *Lição Inaugural no Dia da Universidade do Minho*, Braga (policopiado)
- FORMOSINHO, J (1992) «O dilema organizacional da escola de massas» *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3), 23-48
- FORMOSINHO, J (1995) *A construção de uma escola de educação da criança – Relatório das actividades do CIFOP/CEFOPE 1987-1995*, Braga: CEFOPE
- FORMOSINHO, J (1996) «Três modelos: Estágio integrado, profissionalização em serviço e prática pedagógica final do bacharelato em educação de infância» *Comunicação apresentada no Seminário «O Estágio Pedagógico da formação Inicial de Professores Situação Actual e Cenários de Evolução»*, 3 Junho, Braga: Universidade do Minho (policopiado)
- FORMOSINHO, J (1997a) «A complexidade da escola de massas e a especialização dos professores», *Saber Educar* (Revista da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti) (3), 7-20
- FORMOSINHO, J (1997b) *Modelos e Processos de Formação de Educadores e Professores Relatório da Disciplina do CESE em Educação Infantil e Básica Inicial – Ramo de Administração Educacional*, Braga: IEC
- FREITAS, C (1983) Formação em serviço, *Boletim Informativo do Ministério da Educação*, 36
- FULLAN, M (1993) *Change forces Probing the depths of educational reform*, Londres: Falmer
- GILLIGAN, C (1982) *In a difference voice Psychological theory and women's development* Cambridge, Mass: Harvard University Press
- GOODLAD, J, SODER R e SIROINIK K (Orgs) *The moral dimension of teaching* San Francisco: Jossey-Bass
- HAMELINE, D (1991) «O educador e a acção sensata», in António Nóvoa *et al.*, *Profissão professor* Porto: Porto Editora
- HARGREAVES, A (1991) Cultures of teaching: A focus for change, in A Hargreaves e M Fullan, *Understanding teacher development* Nova Iorque: Columbia University, Teachers College Press
- HARGREAVES, A (1992) El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor, *Revista de Educación*, (298), 31-53
- HARGREAVES, A (1994) *Changing teachers, changing time Teachers work and culture in the postmodern age*, Londres: Cassell
- HARGREAVES, A, e Fullan, M (Eds) (1991) *Understanding teacher development*, Nova Iorque: Columbia University, Teachers College Press
- JOYCE, B, e SHOWERS, B (1995) *Student achievement through staff development Fundamentals of school renewal*, Nova Iorque: Longman
- LIMA, Ilicínio (1992) *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*, Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação

- LOUREIRO, M C (1997) *A docência como profissão Culturas dos professores e a (in)diferenciação profissional*, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa
- MARCELO GARCIA, C (1995) *Formación del profesorado para el cambio educativo*, Barcelona: EUB
- NÓVOA, A (1991) «A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola», *Inovação (Revista do Instituto de Inovação Educacional)*, 4(1), 63-76
- NÓVOA, A (1991) «O passado e o presente dos professores», in A Nóvoa (Org) *Profissão professor*, Porto: Porto Editora
- NÓVOA, A (1991) «Os professores: Em busca de uma autonomia perdida?», in *Ciências da Educação em Portugal Situação actual e perspectivas* (pp 521-531), Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação
- NÓVOA, A (1992) «Formação de professores e profissão docente», in A Nóvoa (Ed), *Os professores e a sua profissão*, Lisboa: Publicações D Quixote e Instituto de Inovação Educacional
- NÓVOA, A (1994) «Les enseignants à la recherche de leur profession», *European Journal of Teacher Education*, 17(1-2)
- NÓVOA, A (1997) «Professionalization de enseignants et sciences de l'éducation», in *History of Educational Studies*, Gent: Pedagogica Historica
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J (1997) «Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de educadoras de infância», *Inovação (Revista do Instituto de Inovação Educacional)*, 10 (1), 89-109
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J (1998) *O Desenvolvimento Profissional dos Educadores de Infância – um estudo de caso* (Dissertação de Doutoramento), Braga: Universidade do Minho
- ORLICH, D *et al* (1993) «Seeking the link between student and staff development: *Journal of Staff Development* 14(3), 2-8
- RUELA, C M (1997) *Centros de formação das associações de escolas. Processos de construção e natureza da oferta formativa*. Dissertação de Mestrado: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa
- SANCHES, I R (1995) *Professores de educação especial Da formação às práticas educativas* Porto: Porto Editora
- SA-CHAVES, I (1996) «Supervisão pedagógica e formação de professores: A distância entre Alfa e Ómega» *Revista de Educação (Revista do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa)*, VI(1), 37-42
- SARMENTO, M J (1988) «Supervisão e supervisores», *O Ensino (Revista Internacional de Sócio-Pedagogia e Sócio-Linguística)*, (65-76), 23-28
- SARMENTO, M J (1997) *Lógicas de acção Estudo organizacional da escola primária* (Dissertação de Doutoramento), Braga: Universidade do Minho
- SOCKETT, H (1993) *The moral base for teacher professionalism*, Nova Iorque: Teachers College Press
- SOUSA-FERNANDES, A (1992) *A Centralização Burocrática no Ensino Secundário – evolução do*

- sistema educativo português durante os períodos liberal e republicano (1836-1926)*, Braga: Universidade do Minho
- SOUSA-FERNANDES, A (1995) «O regresso dos modelos técnico-didáticos na formação dos professores e a centralização administrativa dos processos de formação», Comunicação apresentada no *III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação* Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Lisboa
- VIEIRA, F (1993) *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*, Rio Tinto: Edições Asa
- IAVARES, J (Ed) (1991) *Supervisão e formação de professores*, Aveiro: CiDine