

# XIII Congresso Nacional de CFAEs

“Pensar o presente, perspetivar o futuro”

15 de outubro de 2016, Mangualde

## Conferência:

*“Passado, presente e futuro da formação contínua - reforçar a importância dos CFAE no sistema educativo”*

*José Lemos Diogo*

## Introdução

Queria começar por agradecer o convite que me foi feito, pelo Dr. José Miguel, para neste XIII Congresso Nacional de CFAEs, mais uma vez, refletir convosco algumas ideias e pontos de vista relacionados com a problemática da formação contínua, um tema que a todos motiva e envolve.

Foi pois com prazer que aceitei o convite, que muito me honra, para partilhar convosco, aqui em Mangualde, uma parte da celebração de mais um dia de aniversário.

Queria, antes de mais, apelar para que não coloquem as expetativas demasiado elevadas com a abordagem que farei com o título: ***“Passado, presente e futuro da formação contínua - reforçar a importância dos CFAE no sistema educativo”***, já que é um título só abordável em muitos milhares de páginas escritas.

Esforçar-me-ei em não vos maçar com grandes teorizações, e procurarei ser convenientemente sintético na reflexão, tentando articular o pensamento com o tema deste Congresso: *«Pensar o presente e perspetivar o futuro»* da formação contínua de professores, assim como dos CFAE.

Começamos então por nos focalizar um pouco no passado.

Como é do conhecimento de todos, a formação de professores é um fenómeno muito recente entre nós.

Até aos anos 70 só os professores do primeiro ciclo, através das Escolas do Magistérios Primário, eram sujeitos a formação específica para o exercício profissional, tendo os restantes apenas a formação científica legalmente exigida.

Nos finais dos anos 80, na sequência da criação das “Universidades Novas” e das “Escolas Superiores de Educação<sup>1</sup>”, a formação de professores passou a ser uma responsabilidade das instituições de ensino superior, apesar de, na época, o crescimento do sistema ter determinado a necessidade de integração de contingentes significativos de licenciados e bacharéis sem qualquer tipo de formação específica para a docência.

O ponto de partida da formação contínua (FC) foi assim, desde logo, ambíguo, correspondendo para muitos a uma espécie de *alfabetização pedagógico-didática* (Lopes *et al*, 2011).

Neste quadro, à entrada no séc. XXI, o acesso à docência, tanto era feito através de uma instituição de ensino superior que, numa lógica integrada ou sequencial, garantia a formação académica e a formação profissional, como através de uma primeira etapa de formação académica, seguida de uma segunda etapa de formação profissional, não raras vezes da responsabilidade de outra instituição. Pela parte que me toca, recordo com saudade os 17 anos que vivi na FCT/UNL, ligado ora à

---

<sup>1</sup> Substituindo as “Escolas do Magistério Primário” que, até aí, eram as entidades responsáveis pela formação dos educadores de infância e os professores do primeiro ciclo de escolaridade.

«*profissionalização em exercício*», ora à «*formação em serviço*», ora à «*profissionalização em serviço*», ora à formação inicial de docentes de varias licenciaturas em ensino.

Por outro lado, a “Declaração de Bolonha” assinada em 1999, trouxe-nos uma outra realidade, em que, a formação de professores e de educadores de infância passou a acontecer num 2º ciclo de estudos (mestrado), na sequência da conclusão de um 1º ciclo dedicado uma formação geral (licenciatura). Não sendo aqui o local próprio para proceder ao debate de avaliação do modelo, não tenho dúvidas das muitas debilidades e fragilidades que apresenta, tendo em vista a formação de profissionais de ensino devidamente capacitados para fazer face a diversidade de contextos sociais, económicos e culturais que caracterizam a nossa sociedade e as nossas escolas. Refiro-me concretamente às fragilidades da sua componente experiencial e prática e, nomeadamente, em contexto de sala de aula, bem como de todo o ecossistema que lhe está associado.

3

---

Mas regressemos um pouco atrás.

Os anos 80 foram marcados, por um lado, pelo crescimento do sistema, o aumento da sua complexidade e pela constatação das limitações da formação inicial no que se refere à capacitação dos profissionais para um exercício competente da docência. Por outro lado, assistimos também a um profundo movimento de reforma do sistema educativo iniciado com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986)<sup>2</sup>, que este ano comemora os seus trinta anos de vigência, a que se seguiu o DL da Autonomia das Escolas<sup>3</sup>, o Regime Jurídico da Formação de Educadores de

---

<sup>2</sup>O n.º 1 do artigo 38 da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, refere expressamente que: «**A todos os educadores, professores e outros profissionais da educação é reconhecido o direito à formação contínua**»..

<sup>3</sup> Decreto-Lei nº 43/1989, de 3 de fevereiro.

Infância e de Professores dos Ensinos Básico e Secundário (1989), do Estatuto da Carreira Docente (1990), das mudanças no regime de autonomia, direção e administração das escolas, bem como as alterações do currículo, num amplo movimento que à época foi conhecido pela Reforma Global do Sistema Educativo Português, *vulgus* reforma Roberto Carneiro..

Na sequência deste processo de mudança e de reforma, foram criados os Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAEs) os quais, nas últimas duas décadas e meia, têm sido responsáveis pela planificação e gestão da maior fatia da oferta formativa do país no que se refere à formação contínua dos profissionais de ensino. Cerca de 73% da oferta formativa, de acordo com o trabalho de Machado dos Santos (2009).

Um dos problemas crónicos que o sistema sempre teve, foi o da falta de informação sistemática e categorizada que nos permita caracterizar com rigor a situação. O trabalho de Sérgio Machado dos Santos (2009) Percursos de Formação Contínua de Professores: Um Olhar Analítico e prospetivo é, uma das obras interessantes de caracterização do sistema de formação contínua:

- 1996 – 90,1% da oferta de formação era constituída por cursos de formação estruturados a partir da ideia de satisfação das necessidades individuais do professores, consequência da obrigatoriedade de frequência da formação contínua para efeitos de progressão na carreira.

Este facto, que num trabalho anterior designei por “*cursite*” (Diogo, 2012), é compreensível, mas tem tido assinaláveis efeitos perversos que se prendem com a primazia de satisfação dos interesses individuais dos

professores, sobre os interesses coletivos, isto é, os interesses das organizações em que os docentes desenvolvem o seu trabalho.

Dez anos volvidos, em 2006, 63% da oferta já era centrada nas práticas profissionais e nos contextos escolares e hoje esse valor será porventura mais expressivo.

Estes dados, ajudam-nos a conhecer a realidade que temos vivido, mas a grande questão que se coloca, é a de saber se a formação realizada se tem refletido positivamente na melhoria das práticas dos docentes, das escolas e muito especialmente das aprendizagens dos alunos.

Apesar da carência de estudos sólidos sobre os impactos da formação, várias têm sido as vozes que se têm levantado criticando as fracas repercussões que a formação contínua tem tido na melhoria das condições de aprendizagem dos alunos ou de exercício profissional docente. Pessoalmente, sou daqueles que, no contacto direto com o terreno, conhece bons exemplos e até práticas de excelência que, em muito, têm servido os alunos, as escolas e as comunidades locais em que estas se inserem. Todavia, parece haver sinais de que, com os recursos disponíveis, designadamente nos tempos marcados pelos financiamentos PRODEP, se poderia ter feito mais e melhor.

Num artigo interessante, Carminda Leite (2005) elencou alguns dos problemas que a formação contínua tem evidenciado:

- a) A formação tem sido muitas vezes «*subalternizada pelas políticas e agendas da tutela da educação, deixando pouca margem e disposição para que localmente se definam novos interesses e se aprofundem novas problemáticas*» (Leite, 2005: 379), falo-vos dos constrangimentos impostos pelo estrangulamento dos recursos

- (financeiros e humanos) ou pela preponderância dos planos formação de iniciativa central e que remetem o papel dos CFAE a instâncias de gestão da formação;
- b) A identificação de formadores avulsos oriundos de outros contextos que não os da escola e que orientam formação a professores (facto que hoje já está felizmente desatualizado);
  - c) A prevalência de um modelo formativo de cariz prescritivo, segundo uma lógica tecnicista, que uniformiza práticas e subvaloriza os contextos específicos;
  - d) Dificuldade na abertura de caminhos de inovação no exercício profissional dos professores e na sua capacitação para agir e pensar;
  - e) Limitações em tocar no “habitus” dos professores, ou seja, nos efeitos na alteração das suas socializações primárias e na reinterpretção e requalificação dos seus coletivos de trabalho (Leite, 2005: 381).

Neste quadro, criado em 1992, o sistema de formação contínua de professores, durante os vinte e quatro anos que leva de existência, *«esteve por vezes sujeito a flutuações e foi objeto de alguns ajustes, mas manteve ao longo deste tempo as suas características quanto à missão e objetivos e quanto à forma da sua organização no terreno»* (Santos, 2009: 29).

A ilação que quero tirar destas palavras, é a de que a formação contínua conta com um quarto de século de experiência, e tem desempenhado o seu papel num percurso por vezes atribulado, com diversidade de ação e de impactos, e em que, considerando o território nacional, todos conhecemos excelentes exemplos de boas práticas, mas também outros

exemplos menos conseguidos que importa melhorar. Em meu entender um dos efeitos mais perversos que o sistema tem vivido resulta da relação direta da formação contínua com a progressão na carreira. De facto, questiono o ato de fé, que reside no anátema de que a formação que responde aos interesses particulares e individuais dos professores, só por si, induz uma mudança de mentalidades e leva à transformação da escola (Leite e Fernandes, 2003).

### Formação contínua - Um presente sustentado?

Debruçando-nos agora sucintamente sobre o presente, todos conhecemos algumas boas notícias decorrentes da aprovação do novo quadro normativo e designadamente da entrada em vigor do novo RJFC<sup>4</sup> e do Decreto-Lei que enquadra o funcionamento dos CFAEs<sup>5</sup>, conferindo-lhe, pela primeira vez, um estatuto que nunca haviam tido.

7

Este reconhecimento, decorre de um conjunto diverso de fatores de que saliento:

- Em primeiro lugar, o bom trabalho que muitos CFAEs têm vindo a desempenhar na prestação de serviços de formação contínua, da dinamização socioeducativa e na contribuição para a resolução de problemas que têm afetado as comunidades educativas;
- Em segundo lugar, terá sido também uma consequência da falta de apetite institucional face à magreza da fatia financeira disponibilizada para a formação contínua, extinto que foi, há anos, o *“programa das vacas gordas”*, vulgus PRODEP;

<sup>4</sup> Decreto-Lei nº 22/2014, de 11 de fevereiro.

<sup>5</sup> Decreto-Lei nº 127/2017, de 7 de julho.

- Por último, terá também resultado de uma tomada de consciência de a rede de CFAEs constitui, pela experiência e *know how* acumulados, mas também pela versatilidade e rapidez de resposta uma estrutura indispensável na criação de condições de difusão de inovações e de apoio a movimentos de mudança e de reforma educativa que mais nenhuma outra estrutura educativa no país tem condições de resposta com idênticos índices de celeridade e eficácia. Veja-se a este respeito o papel que os CFAE têm tido na gestão da formação dos vários Planos Nacionais de Formação dos últimos anos: Plano Nacional de Leitura, Plano de Ação para a Matemática, Ensino Experimental das Ciências, Quadros Interativos Multimédia, Plano Nacional de Formação em Avaliação do Desempenho Docente, e este ano já o Plano Nacional de Promoção da Qualidade das Aprendizagens);

Todos sabemos que aqueles dois instrumentos normativos, não são perfeitos mas, se os analisarmos em detalhe, facilmente se perceberá que encerram em si um potencial importante de mudança e de melhoria da eficácia do sistema de formação contínua em Portugal. Refiro-me concretamente:

- i. Ao reconhecimento da relevância da formação contínua no desenvolvimento profissional dos docentes e não docentes e na melhoria da qualidade do sistema e das aprendizagens dos alunos;
- ii. Ao aprofundamento da autonomia das escolas associadas e no apoio à melhoria das condições de concretização dos seus projetos educativos e curriculares;

- iii. À focalização em planos de atividade plurianuais assentes em prioridades pedagógicas e organizacionais (e não como, até aqui, nas crónicas necessidades de formação);
- iv. À centralidade da dimensão científica e pedagógica que se pretende para a oferta de formação;
- v. À inovação nas modalidades e metodologias de formação com especial relevo no reconhecimento de modalidades de curta duração e do uso metodologias de formação à distância com recurso às tecnologias da informação e da comunicação;
- vi. À cooperação institucional entre instituições do ensino básico e secundário e instituições de ensino superior num processo que sustente a colaboração entre as escolas e a sua integração na comunidade local;
- vii. À adoção de uma cultura de monitorização e avaliação orientada para a melhoria da qualidade do sistema de formação e da oferta formativa.

Pretendi fazer uma breve caracterização do estado da arte a partir dos dados recolhidos na plataforma de monitorização criada na DGAE, mas confirmou-se o ditado popular de que *“santos da casa não fazem milagres”*, não tendo tido acesso aos dados da plataforma e tendo obtido como justificação que há dados por validar que não podem ser objeto de divulgação pública.

Deste modo, recorri a alguns dados disponíveis no *Teaching and Learning International Survey* (TALIS – OECD, 2007-08) que permitem ser uma ideia da posição de Portugal no conjunto dos diferentes estados da OCDE no que diz respeito a:

- Percentagem de docentes que nos “últimos” 18 meses frequentaram formação contínua, em que se contata o posicionamento de Portugal abaixo da média da OCDE;
- Percentagem de docentes que desejam ter mais formação contínua que a formação recebida, em que se contata o posicionamento de Portugal acima da média da OCDE ;
- Razões explicativas para a não frequência de mais formação contínua (i.e. Horário e falta de adequação da formação).

No que se refere à evolução recente da formação contínua em PT, apenas foi possível obter dados brutos e globais que poucas ilações permitem, para lá de que o sistema de formação contínua tem, genericamente, sido capaz de envolver anualmente um efetivo muito significativos de docentes, mas não mais do que isso, ficando quase tudo por saber neste particular: Que domínios de formação estão a ser privilegiados? Que conteúdos temáticos têm sido abordados? Que modalidades de formação se promovem e qual a sua distribuição e peso relativo? Que adequação as prioridades definidas? Qual a eficácia e a qualidade da formação e quais os seus impactos reais nas escolas e na aprendizagem? Quais os níveis sede satisfação dos diferentes atores envolvidos, etc. tudo isso são questões que infelizmente ainda não sabemos responder, apesar de termos criado uma plataforma para o efeito.

Não queria terminar esta reflexão sobre o presente, sem vos falar do desafio que temos pela frente com o *Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar* em curso porque, sendo presente, é um projeto que me parece ter potencial de criação de futuros particularmente otimistas em matéria da viragem do paradigma de formação contínua que anuncia e

induz e com o qual me identifico há muito. Mas falemos disso mais adiante e foquemos então, nas tendências de futuro para a formação contínua e para os CFAE

### **Os CFAE em prospetiva – tendências de um caminho novo**

Numa intervenção que fiz no IX congresso Nacional dos CFAE (Diogo, 2012), discuti e refleti em torno de 7 grandes tensões que não queria deixar de lembrar aqui:

- i. Tensão entre a “engenharia” e o “artesanato”
- ii. Tensão entre a gestão e a liderança
- iii. Tensão entre a necessidade e o sentido
- iv. Tensão entre o “cardápio” e o plano
- v. Tensão entre a “*cursite*” e a eficácia
- vi. Tensão entre a abundância e a penúria
- vii. Tensão entre a tradição e a inovação (Diogo, 2012).

11

---

A ideia que tive em mente na altura e que hoje aqui reforço, foi a de sustentar que os CFAE terão futuro se forem capazes de superar com responsabilidade, criatividade e eficácia este conjunto de tensões.

Hoje contudo, queria aqui refletir convosco sobre algumas ideias sobre o futuro da FC e dos CFAE, apresentando-vos sete eixos de inspiração, que visam melhorar a eficácia e a qualidade da FC junto das escolas, dos seus profissionais e dos alunos.

#### **Eixo 1 – Os CFAE como agências de interface entre o Central e o Local**

Como todos sabemos, os CFAE são, desde a sua origem, estruturas de formação contínua descentralizadas e de grande proximidade com os

contextos locais. Por outro lado, os CFAE, sobretudo na última década, têm sido convocados por parte do Ministério da Educação no sentido de disseminarem, numa lógica de formação em cascata, diferentes Programas de Formação contínua centralmente concebidos.

Naturalmente que a rede de CFAEs sendo uma rede flexível e descentralizada pelo território nacional, tem particular capacidade de disseminar esse tipo de Programas de forma rápida, eficiente e eficaz. Parece-me até que, nesta matéria, a rede de CFAEs, com o know how acumulado e a capacidade instalada de que dispõe, não terá, nesta matéria, concorrência direta por parte de qualquer outra entidade formadora.

A rede de CFAEs tem, assim, demonstrado uma vocação e uma eficácia particular na disseminação deste tipo de Programas e deve continuar a desempenhar este papel. No entanto, os CFAE têm, uma vocação substantivamente mais ampla que, de resto, sempre lhe foi conferida pela regulamentação em vigor, uma vocação de proximidade, e de apoio à concretização dos projetos educativos locais, designadamente através de programas de formação orientados para o aprofundamento da autonomia das escolas, da capacitação dos seus profissionais na diversidade que estes apresentam.

Os CFAE têm, assim, hoje, uma vocação estratégica de interface entre o local e o central, que devem promover, aprofundar e melhorar.

O que quero dizer é que os CFAE são estruturas de “entre dois” que têm um papel determinante no sucesso dos Programas Nacionais de Formação. Mas estes, não podem, nem devem, restringir a sua ação a meras agências de gestão de uma formação contínua programada e

concebida por terceiros que lhes inibe a ação por via dos estrangulamentos e dependências financeiras que imprimem.

A associação de escolas foi, e é, a sua ideia geradora e esta ideia precisa de ser regenerada com o desenho e implementação de programas de formação contextualizados, de qualidade e com sentido ao serviço das escolas, dos profissionais de educação e das comunidades educativas na sua diversidade.

## **Eixo 2 – O agrupamento de escolas: «o lugar da formação»**

É comumente aceite que o grande objetivo da FC deixou de ser o da qualificação dos professores, para passar a ser o da capacitação dos professores para concretizarem com qualidade um determinado projeto educativo. Por outras palavras, apesar da FC continuar a ser um requisito individual de progressão na carreira e de ADD, ela não pode insistir em privilegiar o indivíduo e secundarizar a organização em que este se insere, isto é uma formação centrada na escola, para a escola, com a colaboração implicada da escola.

Num trabalho importante sobre o estado da arte da formação contínua em Portugal, Machado dos Santos (2009) destacava que a vida das escolas é um “*não lugar*” da formação, sendo estas «*o grande ausente deste enredo*» (117). Parece, portanto, óbvio e natural que insistir nesta lógica será tanto ineficaz, como destituído de sentido. Consequentemente, no quadro da FC o AE tem de deixar de ser um «*não lugar*» para passar a ser **o lugar**.

Sem me alongar sobre a matéria, defendo portanto, como António Nóvoa o fazia em 1991, a conceção e implementação de programas de formação

contínua estruturados em torno de problemas e de projetos de ação relevantes para a escola e os seus alunos e não em torno de conteúdos académicos.

A este respeito, quero aqui deixar de modo muito claro, que o futuro é já hoje, e que vivemos um momento particularmente adequado à concretização desta ideia, não apenas por inspiração do corpo de princípios que inspira o quadro regulamentar atualmente em vigor, mas também porque o paradigma de formação contínua associado ao Programa Nacional de Promoção da Qualidade das Aprendizagens é indiciador desta visão que partilho há já bastante tempo e que, por isso, gostaria muito de ver materializada com sucesso.

A proposta é suficientemente consistente para que possa servir de inspiração a uma trajetória de melhoria em espiral: Fazer um “TAC” ao AE (diagnóstico da situação), desenvolver uma terapêutica (conceber um plano de ação estratégico de curto-medio prazo/eleger prioridades/propor medidas), apoiar os profissionais (formação contínua adequada à ação estratégica), monitorizar, avaliar e regular em permanência ... e a roda continua e renova-se.

Temos assim atualmente entre mãos, uma perspetiva que partilho com João Formosinho, e que convida *«a uma praxis da formação contínua que incidam nas instituições de formação, nos agentes da formação, nas modalidades de formação e nos aspetos organizacionais, mas não se detenham exclusivamente neles e se orientarem para o desenvolvimento profissional dos professores, preocupando-se também com os processos (...), os conteúdos concretos aprendidos (...), os contextos de aprendizagem*

*(formação centrada na escola), a relevância das práticas* (Oliveira-Formosinho, 2009: 226) citados por Formosinho (2011. 18).

Adotando esta visão e esta prática de desenho e implantação de projetos de formação centrados em prioridades contextualizadas, os CFAEs transformam-se em entidades formadora mais autónoma ao serviço das escolas associadas e das comunidades locais.

Saibamos pois estar à altura do momento, e transformemos a escola e o agrupamento de escolas no «*lugar*» da formação por excelência.

### **Eixo 3 - Adoção de uma “ecologia” de rede**

O conceito de rede é nos nossos dias porventura um dos mais propalados conceitos para enfrentar com sucesso os problemas contemporâneos e não apenas os problemas educativos.

A educação e a formação não têm fugido a este movimento: liderança de sistemas, redes de partilha e de boas práticas, redes de professores e de trabalho cooperativo, redes de escolas, associações de escolas como é o caso dos CFAE, redes de centro de formação, etc., etc.

No entanto, em meu entender, parte substantiva deste discurso encontra na prática uma tradução muito tímida. Se formos humildes temos que admitir que em matéria de redes, de interação, de colaboração, de partilhas e de complementaridades, muito está ainda por fazer, não obstante sabermos que existem sempre exceções que confirmam a regra.

Importa pois, potenciar a ideia de associação que, de acordo com a sua definição mais corrente, resulta da livre organização de pessoas ou

instituições, sem fins lucrativos, tendo em vista realização de objetivos comuns.

A associação inspira-se também no princípio da adesão livre e voluntária em torno de objetivos partilhados, bem como nas ideias da participação, da autonomia, da interação e do interesse pelo bem comum.

O que urge pois fazer é conferir aplicabilidade prática ao conceito, quebrar rotinas e privilegiar o arquipélago em detrimento da ilha.

Uma rede é sempre constituída por nós e por fluxos de interação que se estabelecem entre eles, quanto maior for a frequência, a complexidade e âmbito desses fluxos, maior será a conectividade da ação e maior será a possibilidade de eficácia no trabalho produzido.

Portanto, um dos desafios que temos pela frente, é o de adotar uma ecologia de rede e ajudar a transformar os agrupamentos de escolas e escolas não agrupada, a associação de escolas, as estruturas regionais dos CFAEs, os CFAE e as diferentes instituições da comunidade, etc., em redes efetivas de conectividade elevada, quebrando os isolamentos e incentivando dinâmicas de colaboração e de interatividade sistemática na resolução dos problemas educativos nos seus diferentes níveis de análise.

#### **Eixo 4 – Desenvolver lideranças distribuídas e consistentes**

A literatura sobre a liderança reconhece hoje que os líderes e a liderança que estes exercem moldam as organizações de forma contundente, fruto de como são, ou não, capazes de persuadir os restantes membros da organização a seguir a sua visão e linha de atuação.

Apesar da grande diversidade de estudos, abordagens e paradigmas sobre a liderança, as organizações de sucesso apresentam um perfil de líder, que Collins (2001) designou de *líder de nível 5*, um líder que promove o desenvolvimento organizacional de modo consistente e duradouro recorrendo, para o efeito, a uma combinação entre a humildade e determinação. Isto é, recorrendo a uma simbiose entre uma atitude ponderada e emocionalmente madura e uma atitude tenaz e enérgica quando em presença de ambientes difíceis e conflituosos. **O líder de nível 5** é assim, sobretudo, um **líder servidor, dedicado e competente**.

A investigação recente produziu um corpus de evidência que associa a liderança à integridade e à lealdade dos líderes (Reichheld, 2001), à sua confiança e autenticidade (O’Toole, 1995), à *atuação exemplar* (Cunha e Rego, 2004), etc.. De modo convergente com estas teses, a liderança de *nível 5* radica no respeito pelas pessoas, na participação, na construção e aprofundamento de relações de confiança, no estabelecimento de comunidades duráveis e na criação das condições para que as pessoas e organização aprendam em permanência (O’Toole, 1995).

Neste quadro, temos hoje também por muito adquirido que a boa liderança resulta num trabalho de equipa assente em lideranças distribuídas (OCDE, 2009, EPNOSL, 2014). Mas um processo de liderança distribuído não implica necessariamente que *todas* as funções de liderança sejam distribuídas ou delegadas.

O Prof. Pina Cunha (2015) numa intervenção recente efetuada no *Seminário Internacional: Autonomia e Liderança das Escolas*, sistematizou de modo muito sintético seis funções não delegáveis nos líderes: explicitar

o propósito<sup>6</sup>, clarificar a estratégia, desenhar a cultura, praticar a cultura<sup>7</sup>, definir objetivos e por fim estimular a aprendizagem e a mudança.

Por outro lado, «*para aferirem as responsabilidades pelos fracassos, (os líderes de nível 5) olham-se ao espelho, e não pela janela. Assumem os erros - em vez de procurarem bodes expiatórios. Pelo contrário, para aferirem as responsabilidades pelos sucessos, (os líderes de nível 5) olham pela janela, e não ao espelho!*» (Cunha e Rego, 2004: 49; 2005: 33).

A capacidade de suscitar o entusiasmo em torno de projetos credíveis e consistentes é pois um traço distintivo das lideranças fortes, entendendo-se por fortes não as lideranças musculadas, mas as lideranças conscientes das trajetórias a percorrer já que a liderança é visão, é intencionalidade, é missão, é projeto, é futuro a construir.

Importa portanto que os diretores dos CFAE se inspirem neste perfil funcional de liderança e que, de modo muito intencional, saibam trilhar este caminho em conjunto com os restantes elementos das Comissões Pedagógicas.

18

---

## **Eixo 5. Autonomia, projeto e identidade**

Este eixo refere-se a elementos estratégicos para a sobrevivência, a eficácia e o reconhecimento externo dos CFAE.

De facto no respeito pelas orientações do ME ou do CCPFC, os CFAE gozam de autonomia pedagógica na concretização dos princípios, objetivos e competências que enquadram a sua ação.

---

<sup>6</sup> “O verdadeiro líder não tem necessidade de liderar – contenta-se em apontar o caminho.” Henry Miller. Efetivamente o difícil não é caminhar, o difícil é o caminho! é definir e apontar o propósito.

<sup>7</sup> Dar o exemplo não é a melhor maneira de influenciar os outros – é a única” Albert Schweitzer, Prémio Nobel da Paz (1952)

Se lermos atentamente, o enquadramento regulamentar (veja-se os artigos 6.º, 7.º e 8.º do Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho), facilmente se compreenderá a envergadura da tarefa que o legislador reservou ao papel dos CFAE no sistema de formação contínua dos profissionais de educação. Aproveito aqui para elencar apenas alguns dos que considero menos comuns: Planificação plurianual baseada em prioridades pedagógicas e organizacionais; construção e aprofundamento de redes qualificantes de formação; desenvolvimento de centros de recursos educativos; estabelecimento de redes de parceria com instituições de ensino superior; privilegiar relações com as comunidades locais e regionais; disseminação das boas práticas, da partilha de experiências pedagógicas e de recursos educativos; garantir a qualidade da formação, através de mecanismos de monitorização e de avaliação da formação; constituir e gerir uma bolsa de formadores internos; contratualizar com as escolas associadas os recursos necessários à concretização dos objetivos definidos; promover o estabelecimento de redes de colaboração com outros CFAE e outras entidades formadoras, etc.

A tarefa é de envergadura, mas interrogar-me-ão muitos de vós: “sim! Mas com que recursos”?

Respondo, afirmando que todos temos consciência que a tarefa não é fácil, todos temos a certeza de que os recursos não caem do céu, todos sabemos que o exagero da dependência externa gera bloqueios, dificuldades e perda de autonomia. Mas também sabemos que de pouco valem as lamúrias fatalistas da falta de recursos. Os recursos produzem-se, inventam-se, criam-se através de projetos de ação coerentes,

assertivos, localmente pertinentes, e sobretudo através de projetos muito intencionais associados a uma ação determinada para os concretizar.

Estaremos no trilho certo se nos implicarmos:

- i) A convencer os diretores das escolas da relevância da formação contínua para a melhoria do serviço educativo, mas também se os soubermos implicar na tarefa, designadamente definindo prioridades, avaliando resultados e mobilizando recursos humanos e financeiros;
- ii) A estabelecer parcerias estratégicas e colaborações diversas com instituições comunitárias, entre as quais os municípios são elementos vitais;
- iii) Em projetos internacionais suscetíveis de trazer conhecimento e recursos;
- iv) Na busca da concessão de identidade jurídica para os CFAE;
- v) Na diversificação inteligente da prestação de serviços à comunidade escolar, etc.

Em síntese, serão fatores positivos, todos os que permitam fugir à claustrofobia da dependência dos financiamentos externos, designadamente dos fundos comunitários, embora seja importante aproveitá-los bem, sempre que estes existam e forem disponibilizados.

Importa pois em torno de projetos de ação estratégica consistentes, aprofundar a autonomia de ação de cada CFAE, reforçando a identidade do seu projeto e da comunidade a local e regional em que este se inscreve.

## **Eixo 6. Mudar o “chip” ao paradigma de formação**

Muitas das instituições de formação de professores (inicial, em serviço e contínua) não se conseguiram libertar do pecado original de *“faz o que eu digo, não faças o que eu faço”*.

A investigação e a produção teórica sobre a formação tem vindo a propor abordagens e paradigmas da formação particularmente adequados à mutabilidade e complexidade dos contextos em que nos inserimos : i. Formação em contexto ou formação centrada na escola (Nóvoa, 1991); ii. Paradigma investigativo (Stenhouse, 1981); iii. Profissionais reflexivos (Schon, 1992; Zeichener, 1993); iv. “Autotransformação coletiva” Bolívar (2000); v. Comunidades de prática (Wenger, 1998). Neste quadro, tem sido muito difundida a apologia a modelos de formação centrados na reflexividade, na racionalidade crítica, na reflexão contextualizada dos processos e das situações de trabalho, enfim, na recusa de modelos transmissivos de formação de matriz tradicional. Todavia, este discurso, não têm sabido encontrar nos contextos reais uma tradução consequente. Isto é, os discursos em torno da formação são, em grande medida, discursos apologéticos de práticas e de processos de formação que efetivamente encontram uma tímida tradução prática. E isto tem consequência!

Não se pode formar professores reflexivos, dizendo-lhe para serem reflexivos e sujeitando-os a processos formativos de matriz convencional. Esta contradição entre modelos teóricos de matriz construtivista e modelos práticos sustentados por abordagens clássicas assentes em metodologias de racionalidade técnica denotam incapacidade de gerar ressonância na ação formativa e, conseqüentemente, incapacidade em

equacionar muitos dos problemas com que as escolas e os seus profissionais diariamente são confrontados.

Como gerar ressonância na ação formativa é um das grandes questões que os CFAE e a formação contínua de professores atualmente enfrentam. Como salientou António Nóvoa «as estratégias de formação contínua são necessariamente híbridas, apelando segundo uma coerência própria e contextualizada a diferentes contributos teóricos e metodológicos» (1991: 20). De facto, os docentes são pessoas diferentes, com experiências de vida distintas, com processos de socialização profissional heterogêneos, com experiências profissionais diversas, que diariamente trabalham em escolas com contextos e projetos distintos, e em interação permanente com colegas de perfil científico e pedagógico variado, bem como em fases diversas da carreira. Pelo que soluções padronizadas e “em pacote” terão sempre uma eficácia limitada.

Precisamos pois de modelos práticos de formação mais congruentes com os modelos teóricos que sustentamos. Com isto, quero dizer que precisamos de mudar de *chip* e enveredar por abordagens mais clínicas e construtivistas da formação: diagnosticar problemas e resolvê-los através de terapêuticas desenvolvidas a partir da reflexividade sobre o conhecimento experiencial e práticas dos atores.

Privilegiar a racionalidade prática sobre a racionalidade técnica, adotar metodologias de reflexividade sobre os contextos experienciais, incentivar e promover a «reflexão na ação» a «reflexão sobre a ação» e a «reflexão sobre a reflexão na ação» são linhas centrais do pensamento de autores como Donald Shon (1992, 2000) ou Philip Perrenoud (2002) sobre a matéria que muitos conhecem e poucos praticam, e que correspondem a eixos nucleares nesta mudança de *chip* do paradigma de formação de que

vos falo. Recordo aqui que, desde sempre, o quadro regulamentar que nos rege comporta modalidades de formação particularmente vocacionadas para esta mudança de *chip*: as oficinas de formação, os círculos de estudo e os projetos de formação; e mais não digo a este respeito porque todos compreenderão que na gestão dos silêncios também reside boa parte da mensagem.

### **Eixo 7 - Cultura de monitorização e avaliação – amigos críticos**

Por último, falar de cultura de monitorização e avaliação é falar da criação de processos através dos quais o CFAE descreve, analisa e interpreta o seu trabalho, tendo em vista melhorá-lo de modo consistente e sustentado.

A avaliação, ou se preferimos, a autoavaliação traduz-se assim num «***pensar sobre o trabalho***» (Perrenoud, 2004), num movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, visando compreender as decisões tomadas, os processos utilizados e os resultados obtidos. O exercício autoavaliativo é portanto, um processo que consciencializa a sobre ***o que faz, como se faz*** e, sobretudo, sobre ***o porque faz***. Por isso, a avaliação tem uma vocação emancipadora que liga dialogicamente ação e reflexão, capacitando para uma maior «*consciência das fraquezas e potencialidades, e a identificar necessidades de melhoria*» (OCDE; 2009: 14). Deste modo, o diálogo reflexivo que o CFAE estabelece com o seu projeto, com a sua ação e com os resultados obtidos, constitui o elemento privilegiado de compreensão da realidade, bem como, de indução dos mecanismos de regulação, aperfeiçoamento e melhoria.

Como as escolas, os CFAE precisam de *aprender a pensar por si próprios* (Diogo, 2003) e, desse modo, instituírem processos contínuos, duradouros e sistemáticos de acompanhamento e avaliação do trabalho

produzido, envolvendo neste processo todos os intervenientes no processo: CFAE, formadores, docentes, escolas associadas, amigos críticos (prefiro este nome e esta função que a de consultor de formação) e a comunidade .

Para tal, há que preparar instrumentos de avaliação, mas haverá sobretudo que diversificar os processos de recolha e análise da informação recolhida.

Sem monitorização e avaliação não há conhecimento do que se faz, nem dos seus impactos e sem conhecimento são poucas as possibilidades de regulação e de melhoria.

## Conclusão

Concluo dizendo que, estes eixos de que vos falei podem inspirar os CFAE a cumprir com sucesso e qualidade a missão de melhorar a eficácia da formação contínua, designadamente caminhando no sentido do que João Formosinho designou por uma abordagem «*ecológica de mudança*» (Formosinho, 2011) da formação<sup>8</sup>.

Para tal, haverá que combater a ideia da relação da formação contínua com a progressão na carreira, e orientá-la para o desenvolvimento organizacional e para o aperfeiçoamento profissional dos docentes, tendo em mente que os docentes são *profissionais do desenvolvimento humano* e, como tal, toda a sua formação e ação terá sempre como locus a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos: os cidadãos de amanhã.

---

<sup>8</sup> E que o autor sintetizou seis pontos: melhoria organizacional e desenvolvimento profissional, formação centrada nos contextos de trabalho, docente como profissionais do desenvolvimento humano, pensar as prioridades, pensar a relevância para as práticas, impacto nos alunos.

Termino dizendo que o futuro só terá futuro se for marcado pela reflexividade, pela criatividade, pela inovação e pelo desenvolvimento. A formação contínua dos profissionais de ensino e os CFAEs em particular têm um papel determinante na construção de um futuro melhor para a educação e para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Potenciar o efeito de associação e de rede, lideranças fortes, ação estratégica, formação centrada nos contextos de trabalho e na reflexividade prática e a difusão de uma cultura de monitorização e avaliação, são as peças que a que atribuo uma função primordial na construção desse futuro melhor para a educação e a formação em Portugal, mas tendo permanentemente em mente que o seu objeto central é a aprendizagem dos alunos e o sucesso escolar.

Deixo-vos com uma frase escrita em 1992, mas que mantém todo o seu sentido e atualidade:

*«O processo de formação é tanto mais feliz quanto mais as suas diversas fases assumirem o carácter de acontecimentos vividos»*

Hugo Hofmannsthal,  
in O livro dos amigos, 1922.

Muito obrigado.

## Bibliografia:

- BOLÍVAR, A. “O lugar da escola na política curricular actual. Para além da reestruturação e da descentralização”, in SARMENTO, M. – org.- *Autonomia da escola*, Porto: Edições ASA, pp. 157-190, 2000.
- COLLINS, J. «Level 5 leadership: The triumph of humility and fierce resolve», In *Harvard Business Review*, 79(1), 67–77. 2001.
- CUNHA, P. «A Liderança como condição de melhoria das organizações», conferência apresentada no *Seminário Internacional: Autonomia e Liderança das Escolas*. MEC: Auditório da Faculdade de Medicina Dentária da Universidade de Lisboa, 2015.
- CUNHA, P, REGO, A. *Liderar*. Lisboa: Dom Quixote, 2005.
- CUNHA, P, REGO, A. *A Essência da Liderança: Mudança - Resultados – Integridade*, Lisboa: Editora RH, 2004.
- EPNoSL, *School Leadership Policy Development*, European Policy Network on School Leadership, 2014, in <http://www.schoolleadership.eu/portal/deliverable/briefing-notes-school-leadership-policy-development>.
- DIOGO, José. «A formação contínua dos profissionais de ensino: Tensões e oportunidades, in *PROFFORMA Nº 08 – Dezembro.2012*. In: [http://cefopna.edu.pt/revista/revista\\_08/pdf\\_08/congresso\\_04\\_08\\_jd.pdf](http://cefopna.edu.pt/revista/revista_08/pdf_08/congresso_04_08_jd.pdf)
- DIOGO, José «School Self-Evaluation: A Collective Process of Meaning Construction», in *Anais de Educação e Desenvolvimento 2001*. Monte de Caparica: UIED - FCT/UNL, pp. 71-89. 2003.
- FORMOSINHO, João «Contributo para a análise dos efeitos da formação contínua», in Lopes. A. et al, *Formação Contínua de Professores 1992- 2007*. Braga: Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, 2011.
- LEITE, Carlinda. «Percurso e tendências recentes da formação de professores em Portugal», in *Educação*, nº. 3 (57), p. 371 – 389, Set./Dez., 2005.
- LOPES, A. et al, *Formação contínua de professores 1992-2007: contributos de investigação para uma apreciação retrospectiva*. Porto: Livpsic/Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua. 2011.
- NÓVOA, A. «Concepções e práticas da formação contínua de professores», In: Nóvoa A. (org.). *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.1991.
- OECD, *Improving School Leadership: The Toolkit*. 2009. In [www.oecd.org/publishing/corrigenda](http://www.oecd.org/publishing/corrigenda).
- O'TOOL, J. *Leading Change: The Argument for Values-Based Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.
- PERRENOUD, P. *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre. Artmed.2002.
- REICHELDT, F. *Loyalty Rules!*, Harvard Business School Press, 2001.
- SANTOS, S.. *Percurso da Formação Contínua de Professores. Um olhar analítico e prospetivo*. Braga: Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua. 2009.
- SCHÖN, D. A.*Formar professores como profissionais reflexivos*, In: Nóvoa, António, “Os Professores e a sua Formação”. Portugal (Lisboa): Publicações Dom Quixote, 1992.
- SCHÖN, D. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- STENHOUSE, L. *Investigación y Desarrollo del Curriculum*. Madrid. Morata. 1981.
- WENGER, E. *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998.
- ZEICHENER, K. *A Formação Reflexiva de Professores: ideias e práticas*. Lisboa. Educa. 1993.