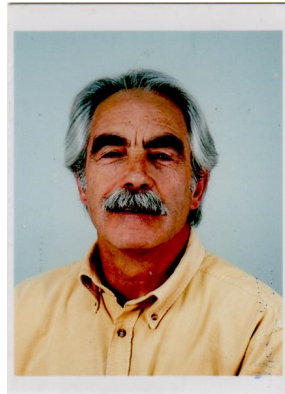


Revista Internacional de Formação de Professores (RIPF)

ISSN: 2447-8288
v. 1, n.2, 2016

Entrevista Interview



António Cachapuz

Professor doutor da Universidade de Aveiro/CIDTFF, Aveiro,
Portugal.
Contato: cachapuz@ua.pt

RIFP¹: Qual o seu percurso formativo até tornar-se professor?**António Cachapuz:**

Comecei como cientista em França, nas chamadas ciências duras (Química /Física) em que estava bem longe ainda das preocupações do ensino mas cultivava uma visão humanista da ciência. Só mais tarde, depois do 25 de Abril, de volta a Portugal, é que as circunstâncias da vida me deram a oportunidade de aceder à profissão. Ainda bem, pelo enriquecimento como pessoa e oportunidades profissionais que me ofereceu. Primeiro como professor do ensino médio e, mais tarde, como professor da universidade. O doutoramento em Inglaterra, em educação em ciências, que se intercalou entre esses dois percursos, abriu horizontes mais largos. Sobretudo, fez –me pensar do lado da aprendizagem e não só pelo lado do ensino, ou seja ver o currículo pelos olhos do aluno. Já era professor, mas só então me tornei professor. O desenvolvimento profissional de um professor é processo muito complexo e mal conhecido. Percebi então que a transposição do conhecimento é um processo bem mais complicado do que pensava. Foi uma novidade, um corte epistemológico. Mais tarde ainda, desloquei a atenção não já para os processos de transposição do saber/aprendizagem mas sim para a natureza do próprio conhecimento e dos processos de a ele aceder, fase filosófica. Cada uma destas três fases demorou mais ou menos dez anos. Penso que é um caminho “natural” a quem gosta de se colocar perguntas incómodas. Agora, professor aposentado, ando às voltas com o diálogo entre a arte e as ciências e já consegui entusiasmar alguns professores para este terreno minado. Já ficaria satisfeito se pudesse continuar, pelo menos, por mais dez anos.

¹ Entrevista realizada por Alexandre Shigunov Neto e Ivan Fortunato, editores da RIFP.

RIFP: Quais os maiores desafios cotidianos que os futuros docentes terão que enfrentar?**António Cachapuz:**

O cineasta Andrei Tarkosvsky considerava que o artista nunca trabalha em condições ideais, pelo contrário, o artista existe porque o mundo não é perfeito. O mesmo se pode dizer dos professores. Basta pensar por que é que se inventou a sua função de mediação e promoção do conhecimento (bem antes da escola). Mas os desafios não foram sempre os mesmos. Na actualidade há vários. O preocupante é que os mais importantes não estão sob o controlo dos professores. Desde logo, o paradigma organizativo da instituição onde exercem predominantemente a sua actividade profissional como professores, ou seja a escola, em particular a escola pública, não está preparada para lidar com as diferenças sócio culturais dos alunos que a frequentam. Nos colégios privados, a selecção dos alunos, logo à entrada, esbate tal tensão.

Um segundo desafio a ter em conta é o frequente afastamento e até desinteresse dos pais /encarregados de educação, em particular no caso de alunos oriundos de família disfuncionais. A falta de apoio académico que esses alunos têm e o ambiente social em que vivem não favorece o seu desempenho escolar e a sua integração social. Finalmente, ao nível curricular, a organização parcelar do tempo escolar em que de hora a hora se estudam currículos estanques, programas de teor academizante e, sobretudo nos anos terminais, a gestão do currículo como preparação para os exames, torna difícil aos professores dar respostas convincentes à pergunta dos alunos do “para que é que isto serve”. Do lado dos cientistas sobram avisos: Levy-Leblond adverte que para que a ciência sobreviva é preciso torná-la menos técnica e devolver - lhe uma vertente mais cultural e ética. Para Pierre - Gilles de Gennes (prémio Nobel da Física), é a própria matriz da atividade científica desenvolvida e da imagem que dela passa: “os manuais escolares de hoje relatam minuciosamente as conquistas da ciência com orgulho. Mas há algo de importante para o avanço da ciência que está ausente das vidas dos nossos filhos. Falta encantamento pelo progresso futuro da ciência, um crescente desinteresse cultural por ela”. Excepto para alunos com perfil muito académico, tudo isto concorre para o desinteresse dos alunos pela aprendizagem. A função primeira da escola é assim desvirtuada. Para muitos, a escola passa a ser sobretudo um lugar onde se vai por obrigação e onde se disfruta a companhia de colegas.

RIFP: É possível afirmar que a profissão docente é desvalorizada? O que fazer para mudar tal panorama?**Antônio Cachapuz**

A questão é sempre política, ou melhor das políticas educativas. Há países, Suécia, Dinamarca, Finlândia, Alemanha, entre outros, onde a função docente é socialmente reconhecida como muito relevante. Em muitos desses países, só os melhores alunos são admitidos como candidatos à profissão docente. E a exigência social à entrada na profissão e durante a mesma é particularmente elevada.

Os sistemas educativos são sempre marcados por construção ideológicas, políticas e culturais mais ou menos evidentes. Por exemplo, o Brasil teve na segunda metade do século XX uma experiência traumática de desvalorização da escola pública claramente marcada por questões ideológicas e políticas e que ainda hoje permanece. O cerne da questão está pois, em última análise, de que modo os poderes instituídos operam as suas construção ideológicas, políticas e culturais sobre a educação e de que modo os cidadãos estão disponíveis para as aceitar sem rebuço. O poeta alemão Hans Magnus Enzenbergen, dizia recentemente (sobre quem propalava a falta de alternativas à crise económica) que “dizer que não há alternativa é um insulto à razão. É como que dizer que é proibido pensar. É uma desistência, uma liquidação”. Também eu penso como o poeta. Chegados aqui, as questões educativas colocam-se claramente no terreno da cidadania política, ou melhor, no âmbito da democracia participativa (e não só representativa).

RIFP: Como as TIC têm impactado na prática docente dos professores? E qual o papel da formação inicial e continuada perante essa ferramenta?**António Cachapuz:**

Em boa verdade, o que está em jogo é a escola ter de reinventar novos modos de se relacionar com o conhecimento, o que implica ter de reformular o seu próprio projecto de organização e gestão estratégica dos saberes (a começar por um outro modo de conceber os horários de funcionamento dos alunos). Não é infrequente a escola que temos não servir a sociedade do conhecimento.

A discussão à volta dos instrumentos conduz sempre ao mesmo tipo de questões. Não se inventaram os garfos para comer sopa. Ou seja, é sempre necessário reflectir no para quê das ferramentas, neste caso informáticas, potencialmente muito úteis aos professores e aos alunos.

Em geral, esta discussão tem sobrevalorizado dois tipos de situações consoante o perfil dos investigadores que a abordam: a questão dos conteúdos como instrumentos da gestão curricular e a questão da alteração da relação educativa. No caso da primeira, o maior problema é a validação do software usado, muitas vezes sem o cuidado necessário. É voz corrente de quem se interessa por estas questões que faltam mecanismos adequados de avaliação e de certificação dos conteúdos usados. Formalmente, o problema não é muito diferente do que acontece com os manais escolares (com as dificuldades conhecidas). Mas tudo se torna mais difícil com a virtualidade das novas ferramentas.

Algo se ganharia se as empresas/editoras tivessem sempre professores experientes no desenho desses conteúdos em estreita colaboração com os professores que os implementam e, do lado do Estado, mecanismos de revisão e de certificação adequados.

Mas há uma outra questão mais profunda com implicações de âmbito epistemológico e que tem a ver com a invasão do espaço público de comunicação pelos atuais meios tecnológicos de comunicação. Esta questão, frequentemente abordada nos debates sobre as teorias da comunicação mas subvalorizada nas suas implicações educativas, pode ser designada como a utopia tecnocientífica, o agora electrónico. Segundo Soromenho Marques (2015) é a que está à espera da última app da internet para mudar o estado das coisas. É sintetizado por J. P. Pereira (2015), como a ideia do que se passa em rede é uma espécie de diálogo universal em que todos falam com todos, com base num estatuto de igualdade virtual, uma utopia que iguala a ignorância ao saber. Segundo este autor, não é preciso saber, basta estar conectado. É fácil de adivinhar as implicações educacionais desta nova ordem cibernética. Confunde-se informação com conhecimento, interactividade com verdade, ainda que efémera, à espera do próximo tweet.

RIFP: O professor sempre teve uma relação próxima com pesquisadores brasileiros. Em sua opinião quais são as características comuns e diferenças na formação docente dos dois países**António Cachapuz:**

A matéria prima, isto é, as pessoas, é a mesma. Há de tudo. Destaco aqui duas situações tendo a ver com a investigação e com a formação. Embora articuladas têm lógicas e caminhos próprios.

No caso da investigação, no essencial, o que diferencia é a organização e seu ordenamento geográfico num país que é continental. Os dois aspectos cruzam-se aliás. Conheço muitos grupos de investigação no Brasil de grande qualidade. O que se passa é que são sempre os grupos das mesmas instituições, ou seja não houve grande visibilidade na mudança dos grupos mais frágeis, quase sempre no Norte e Centro. A situação é conhecida. Há uma fragmentação de centros e das linhas de pesquisa cuja lógica de organização nem sempre é adequada, em que o número de doutorados é ainda relativamente baixo e redes institucionais ainda incipientes com problemas de isolamento; tais aspetos são limitativos de se levarem a cabo programas de investigação estruturados e ambiciosos pela falta de equipas de pesquisa sustentáveis.

Será difícil inverter a situação actual sem programas específicos de fomento de médio e longo prazo, digamos, a cinco e dez anos, com metas bem definidas, condições de mobilidade de investigadores/docentes no sentido sul/norte e leste/oeste, condições adequadas de fixação em zonas menos desenvolvidas e promovendo redes de internacionalização que, no seu conjunto, promovam a densidade da pesquisa, passando de pesquisas pontuais típicas de projetos de doutoramento temporalmente datados para verdadeiros programas de pesquisa a médio e longo termo.

Em Portugal não existe este efeito de escala. A situação é mais simples. Acresce que, desde meados dos anos 90, muito por iniciativa do então ministério da Ciência, um novidade político/institucional em Portugal, e do papel inovador do seu responsável, o cientista José Mariano Gago, foram dados passos substanciais na promoção, financiamento e internacionalização da investigação em geral e das ciências sociais em particular.

No caso dos sistemas de formação, em particular do sistema de formação de professores, ao meu conhecimento, a regulação pública institucional desta dimensão no Brasil não está tão bem garantida como no sistema de investigação, em que a CAPES tem tido um papel altamente meritório. A regulação dos sistemas de formação no Brasil necessita de muito melhor apuramento. Começaria pelo subsistema de formação no ensino privado. Não chega ter bons investigadores. Faltam sistemas de garantia de qualidade que ajudem a melhorar as condições de ingresso, coordenação dos cursos, a sua organização, o seu funcionamento e a criação de dispositivos e mecanismos de auto-avaliação e da sua monitorização.

Em Portugal, através da A3ES, Agência de Avaliação Acreditação do Ensino Superior, todos os cursos (instituições públicas e privadas) só podem funcionar depois de acreditados. Foi um passo muito importante que se deu nos últimos anos a nível da regulação do sistema de formação, a exemplo de outros países europeus, mas com características próprias (a A3ES não depende do Governo; o seu financiamento é assegurado pelas próprias instituições que por lei são obrigadas a ela recorrer; a avaliação que as instituições fazem do trabalho da A3Es é claramente positiva).

Em ambos os casos, no Brasil, desde que se assegure uma adequada gestão pública da riqueza produzida, é previsível poder alterar-se radicalmente a situação no prazo de uma geração.

RIFP: Quais as perspectivas futuras na formação de professores?**António Cachapuz:**

Refiro três, a saber: (i) A dignificação da profissão, aspeto que tem sobretudo a ver com a procura da profissão e o serviço público de enorme responsabilidade social a desempenhar pelos professores num país como o Brasil com enormes gradientes de escolarização e que o ponha pelo menos ao nível de alguns dos seus vizinhos mais próximos. Esta é certamente uma questão da esfera das políticas de formação.

(ii) Articular a pesquisa com a formação e com o ensino.

A qualidade da pesquisa não chega. A comunidade educativa deve clarificar o que é que a pesquisa em Educação pretende influenciar prioritariamente. O futuro da Educação não depende só da intrínseca qualidade da sua pesquisa; depende também da sua relevância social e da sua visibilidade pública. A minha experiência (similar à de outros colegas) é de que, com demasiada frequência, os resultados da pesquisa educacional não são transpostos para práticas relevantes do ensino, e não influenciam políticas educativas, decisores curriculares, media, encarregados de educação...Tal significa que, de algum modo, é necessário procurar novos equilíbrios entre duas tradições de pesquisa: orientação académica da pesquisa (tradicional) cujo foco é, entre outros, a construção de conhecimento teórico, testagem de hipóteses ou de modelos teóricos propostos, identificação de estratégias para o desenvolvimento de teorias ou definição de prioridades de pesquisa; e, por outro lado, uma outra orientação da pesquisa mais preocupada com a inovação, isto é procurando resolver problemas da prática, sobretudo das práticas de ensino e de formação de professores.

Esta é para mim uma tensão permanente para a qual não tenho solução pronta. A única certeza que tenho é de que ambas são relevantes e devem merecer a nossa atenção. O cerne da questão não o “se” mas sim o “como”.

A primeira direção de trabalho é mudar os modelos tradicionais de disseminação da pesquisa (em cascada, linear, centro-periferia...) que de acordo com Brown (2005), estão largamente desacreditados como simplistas e ineficazes. Como alternativa, explorar parcerias entre a comunidade de pesquisadores e a comunidade educacional (lato senso), em particular com professores experientes. Esta ideia é defendida por vários autores e tem sido levado à prática com êxito em muitas situações. A pesquisa sobre desenvolvimento/inovação curricular é aqui um forte candidato. A segunda medida é sobre a comunicação da pesquisa. A questão não é só os pesquisadores proporem implicações da sua pesquisa com potencial interesse para a prática mas também a linguagem que usam em tais

propostas. Por exemplo, na Universidade de Aveiro, temos uma publicação própria dirigida aos professores com uma síntese crítica dos resultados da pesquisa desenvolvida por equipas locais e as condições genéricas em que ela foi levada a cabo. A linguagem é adaptada às circunstâncias e omitem-se aspetos mais académicos ou academicamente controversos. Nem todos os projetos de pesquisa são transpostos nessas publicações (o tema de alguns deles não teria qualquer interesse para os professores).

(iii) O terceiro aspecto consiste numa visão sistémica da formação. Consiste em articular a formação inicial de professores com a formação contínua, inscrita numa lógica de formação permanente. O que implica um planeamento estratégico da formação em que os objectivos e planeamento do primeiro dos subsistemas de formação se articule harmoniosamente com os objectivos e o planeamento do outro. O domínio de intervenção são todos os domínios do saber inerentes à sua profissão, e não só estritamente curriculares. Cabem aqui as funções de direcção das escolas, coordenação e gestão de organismos intermédios, supervisão pedagógica e escolar, avaliação interna, etc..., que estão na primeira linha das dinâmicas de inovação das escolas. Tal visão sistémica da formação deve respeitar a pluralidade de estratégias a desenvolver e, sempre que possível, envolver os professores no desenho dessas mesmas estratégias.

Termino parafraseando Jacques Delors (1996), à guisa de uma homenagem e também de confiança que deposito nos professores do amanhã: “a importância do papel dos professores enquanto agente de mudança...nunca foi tão patente como hoje. Este papel ainda será mais decisivo no século XXI”.
Palavras sábias.

CURRICULUM VITAE

ANTÓNIO CACHAPUZ

- Formação Académica:

- Professor Catedrático/Educação da Universidade de Aveiro, Portugal (aposentado desde 2008)
- Bacharelato (1971) e Mestrado (1974)/ (Química Física), França.
- MSc e PhD (1984), Chemical Education, UK.
- Agregação/Livre Docência em Educação (1994), Universidade de Aveiro, Portugal.

- Publicações

Cerca de 150 publicações em jornais indexados e actas de conferências.

- Apresentação de trabalhos

- Apresentação de conferências, workshops, palestras ou cursos: Espanha, França, Reino Unido, Bélgica, Holanda, Grécia, USA, Canadá, Argentina, Chile, Cuba, Uruguai, China.

No Brasil: USP (2005 e 2006), UNESP/Bauru (2008), UNESP/Marília (1999 e 2000), UFSC/Florianópolis (2009), UF Ceará (1999), UF Uberlândia (2001), UF Goiânia (2008), UE Recife (2006), UE Londrina (1999), UNIMEP/Piracicaba (2001), UF. Mato Grosso/Cuiabá (2000), UF Mato Grosso do Sul/Campo Grande (1999 e 2000), UF Paraná/Curitiba (2002), UniIjuí/Ijuí (1999), UF Maranhão (2003), Valinhos (ENPEC, 1999), Caxambú (SB Química, 1994 e ANPED 1998), Águas de Lindóia (2000), Bauru, (ENPEC, 2003), UNICAMP (2008; 2011), FIOCRUZ/Rio de Janeiro (2009;2011), UERJ (2009), UFRJ (2011), Univ. Manaus (2013), UE Maringá (2013).

- Cargos relevantes

- Presidente do Conselho Directivo do Departamento de Educação, Univ. Aveiro (2003-2007)
- Coordenador do Centro de Investigação /CIDFTT, Universidade de Aveiro (1996/2008).
- Membro do Conselho Editorial/Científico de 15 jornais/revistas de pesquisa (11 estrangeiras)
- Vogal do júri internacional para a avaliação de propostas de criação de Museus Dinâmicos para o ensino das Ciências no Brasil, 1994 (programa SPEC).
- Membro de painel de avaliação conjunto CAPES/FCT, Projectos de Investigação/Educação, Cooperação Internacional.
- Perito Avaliador (projectos de investigação/educação) acreditado pela União Europeia, Bruxelas.
- Presidente do Painel de Avaliação de candidaturas a bolsas de Doutoramento e Pós doc /Educação, Ministério da Ciência, Portugal (desde 2006).
- Conselheiro do CNE, Conselho Nacional de Educação de Portugal, eleito de 2001/2010.
- Presidente da Comissão de Avaliação Externa dos Cursos Universitários de Educação, Portugal, em funções desde 2010.

- Interesses actuais

Arte e Ciência; Políticas de Formação e de Investigação.