

Criar espaços transversais de cidadania na Formação de Professores

Fátima Paixão

Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Castelo Branco. Portugal
fatimapaixao@ese.pcb.pt

Abstract. A dificuldade de uma formação de professores despertos para a educação para a cidadania transforma-se num desafio, tanto maior quanto mais consciência vamos tendo da exigência do tempo actual e da natureza complexa e transversal do próprio conceito de cidadania.

Na impossibilidade da existência de *Manuais de Cidadania* e levantando a questão da natureza de um conhecimento que se adapte ao tempo actual, mas tomando como imprescindível preparar os professores para actuarem como construtores de saberes estruturantes, discutimos a *cidadania activa* identificada como competência para a acção crítico/reflexiva. Tal ponto de vista impõe a sua identificação com um agir responsável, com o saber lidar adequadamente com diferenças culturais e envolvendo uma relação harmoniosa com as múltiplas vertentes dos patrimónios culturais e naturais.

Desta ideia de cidadania, passamos para questões que se prendem com mudanças nas metodologias de formação de professores, relevando que as metodologias tradicionais e expositivas, ainda muito habituais no ensino superior, já não podem ter lugar num quadro de exigências como as que se impõem. A criação de espaços transversais de cidadania pode surgir como uma estratégia adequada para desenvolver essa competência nos futuros professores.

Introdução

Qual é o significado de cidadania, ou seja, que possibilidades semânticas encontrámos? No Dicionário da Língua Portuguesa (Houaiss, 2005) *cidadania* surge como “a qualidade ou condição de cidadão”, seguindo-se-lhe o ponto de vista jurídico, como a “condição da pessoa que, como membro de um Estado, se acha no gozo de direitos que lhe permitem participar na vida política”. Ao passar ao vocábulo *cidadão* encontrámo-lo associado ao “habitante da cidade”, ao “indivíduo que, como membro de um Estado, usufrui de direitos civis e políticos garantidos pelo mesmo Estado e desempenha os deveres que, nesta condição, lhe são atribuídos” ou ainda “aquele que goza de direitos constitucionais e respeita as liberdades democráticas”. Elegemos, contudo, um sentido particular que este mesmo Dicionário realça: *cidadão do mundo ou do Universo* como o “indivíduo que coloca as suas obrigações para com a humanidade acima dos interesses do seu país”. Quão exigente é esta ideia de cidadania: exercer a condição de cidadão, na perspectiva de obrigações, suas, para como toda a humanidade.

Esta escolha semântica, que se toma como actual tendo em conta a facilidade de dar, receber ou partilhar *informação e comunicação*, instantaneamente e globalmente, mas que por esse motivo torna o relacionamento dos indivíduos mais sensível e, mesmo, mais exigente, assenta num quadro de complexidade social no qual vivemos e, que, irreversivelmente, só crescerá. Deste modo, o indivíduo é, neste tempo e inevitavelmente, cidadão do mundo. E se tem direitos, igualmente as suas obrigações são, necessariamente, para com toda a humanidade. Preferimos dizer que, as suas

obrigações são para com o Planeta. Assim sendo, *informação e comunicação* são elementos de base para a construção de *saberes essenciais para o cidadão*.

Assente a ideia de cidadão, temos como objectivos: (i) explicitar e interpretar o sentido de saberes básicos ou estruturantes, de modo particular clarificar o sentido de *cidadania activa*; (ii) relevar o princípio de transversalidade curricular no âmbito da formação de professores para o Ensino Básico como condição indispensável; (iii) ilustrar, com um exemplo, a concretização de espaços transversais que contribuam para o desenvolvimento dessa competência.

Saberes básicos ou estruturantes

Adequa-se aqui, em primeiro lugar, retomar a clarificação que já fizemos num estudo intitulado *Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no Século XXI* (nota 1) (Cachapuz, et al., 2004), do que se entende por saberes básicos ou estruturantes. Queremos com esta designação significar “competências fundacionais que se deseja que todos os cidadãos na sociedade da informação e do conhecimento possuam, harmoniosamente articulados, para aprender ao longo da vida e sem as quais a sua realização pessoal, social e profissional se torna problemática”, atribuindo-lhes o estatuto de “saberes considerados *essenciais* no processo de desenvolvimento dos cidadãos nas sociedades contemporâneas (e próximas futuras)” (Op. cit. p.16-17). Integra-se este conceito no que poderíamos chamar, no domínio educacional, de “Movimento das Competências” e que, ou se clarifica e se integra, assimila e se põe em marcha de modo intencional, ou acaba enterrado, com a vida por viver. Em primeiro lugar, é necessário explicitar melhor, repetindo, embora, Documentos Oficiais (CNEB, 2001), o sentido de *competência* como um *saber em acção*. Se temos competências podemos actuar em conformidade, fazer perguntas e dar e exigir respostas, tomar decisões e actuar explicitando, nas atitudes, o quadro de valores que nos orienta o pensamento.

Assim sendo, para que o indivíduo ponha, efectivamente, o seu saber em acção é preciso ter um potencial de saber, consciente, positivo e elevado. O indivíduo precisa munir-se de conhecimentos (que se possam entrecruzar), desenvolver capacidades (no conjunto das quais entram as de carácter manipulativo e de raciocínio) e estruturar um quadro de valores (que defina e oriente, de modo coerente, uma ética de responsabilidade individual, contudo, inserida no colectivo social). A acção do indivíduo torna-se, assim, dependente do seu potencial para actuar, mas um potencial dinâmico, sempre em constante renovação, engrandecimento e reorganização ou reestruturação. Para clarificar o conceito de competência usamos uma metáfora que, em nossa opinião, se pode tornar clarificadora - saber dinâmico -, ou seja, numa comparação mecânica implicaria força e movimento, o que se traduziria no facto de o indivíduo ter que mobilizar dinamicamente o seu saber, ou seja, de modo intencional e consciente, fazê-lo passar de potência a acto.

Muitos autores vêm admitindo, como estruturante da nossa sociedade, uma matriz social marcada pela complexidade crescente (Morin e Le Moigne, 1991) e assente numa base de natureza tecnocientífica. Tomando como referência tal paradigma, foram identificadas, no estudo a que já nos referimos (Cachapuz et al. 2004), tendências ao nível dos saberes básicos definindo um quadro de cinco saberes, entre eles a *cidadania activa*.

Enunciamos o conjunto dos cinco saberes básicos identificados, para depois nos centrarmos no de *cidadania activa*, mas na ideia de que nenhum destes saberes se

potencia ou se expressa, de modo isolado. Tais saberes, pela sua natureza estruturante, articulam-se, em conjunto e harmoniosamente, ou seja, é explícito que nenhum deles se constrói sem o contributo dos outros:

- (i) *Aprender a aprender*, que implica “mobilizar estratégias adequadas para procurar, processar, sistematizar e organizar a informação (múltiplos tipos e fontes), bem como avaliá-la criteriosamente, tendo em vista transformá-la em conhecimento”. Este conhecimento é multifacetado, integrando a um tempo, arte e ciência, cultura e humanidades.
- (ii) *Comunicar adequadamente*, que se explicita no “usar diferentes suportes e veículos de representação, simbolização e comunicação”. Uma tal competência envolve o domínio e a reflexão sobre a língua materna e, imprescindivelmente, o domínio de outra ou outras línguas, que favoreçam o acesso a mais e melhor informação e diálogos inter culturas.
- (ii) *Espírito crítico*, ou seja, “desenvolver uma opinião pessoal com base em argumentos”. Tal competência, que faz apelo a conhecimentos multidisciplinares permite previsão de situações, busca de razões, escolhas reflectidas, apreciação da plausibilidade de situação e actuação, dirimindo argumentos a favor e contra.
- (iv) *Resolver situações problemáticas e conflitos* que se identifica com a mobilização de conhecimentos, capacidades e valores no sentido de escolher estratégias que permitam actuar para ultrapassar obstáculos. Tal saber facilita a compreensão de estruturas abstractas das situações, a racionalização e a avaliação de eventuais alternativas de resolução. Ao mesmo tempo, tal competência aplica-se a domínios do relacional, na resolução de situações de conflitos através da mediação, negociação e assunção do risco.
- (v) *Cidadania activa*, identificado com “agir responsabilmente sob o ponto de vista pessoal e social no quadro das sociedades modernas que se querem abertas e democráticas, potenciando simultaneamente esses sistemas e tirando partido deles para o seu desenvolvimento pessoal e/ou académico/profissional.

É na análise deste saber de cidadania activa que vamos, mais directa e incisivamente, ao encontro da semântica atrás referida. Para que o indivíduo possa construir a sua própria identidade, exigida por uma cidadania renovada, implica “repensar a cidadania e as suas articulações à cultura, à identidade e à educação” (Moniz Santos, 2005). Considerá-la exige, portanto:

- (i) Privilegiar a vertente axiológica, de forma a agir num quadro de uma ética de responsabilidade, solidariedade e tolerância.
- (ii) Saber lidar adequadamente com a multiplicidade de culturas e de géneros.
- (iii) Evidenciar sensibilidade para a vertente do desenvolvimento sustentável, envolvendo a relação homem/natureza (cidadania do mundo ou do universo)

- (iv) Desafiar o actual sentido de globalização, incorporando a liberdade, a justiça, a solidariedade, a cultura, e ultrapassando a visão centrada no económico, mas estando consciente do peso desta vertente.
- (v) Realizar esforços cooperativos para tarefas colectivas.
- (vi) Ter em conta *o ser com os outros*, no sentido de minimizar tensões particulares (competência das esferas sócio-relacional e cultural alargadas).

Implicações na formação de professores

É nossa convicção que não se adquire a competência da *cidadania activa* em *Manuais de Cidadania*, ou seja, não se ensina e não se aprende a não ser expondo os aprendentes, e com eles se expondo, à prática reflectida de tal saber fundacional.

Trata-se, deste modo, de uma competência para actuar de forma crítica e reflexiva, integrando a complexidade e a transversalidade dos saberes.

Quando somos formadores de professores, tal aspecto tem que ser trabalhado, o que significa ter consciência da metáfora do saber dinâmico, usando-a para alterar metodologias de formação, como guia para pensar estratégias e organizar actividades.

Assim sendo, e continuando a seguir de perto alguns aspectos do estudo atrás referido, identificámos a **transversalidade** como sinónimo de transcurricularidade, como um princípio de **reconceptualização curricular** exigido para os tempos actuais e para as mudanças que estes impõem como necessárias e urgentes. Se quando identificámos tal princípio o quadro de reconceptualização se dirigia, de modo incidente, para o currículo do Ensino Básico (Cachapuz et al., 2004), ele era já identificado em Roldão (2004) do modo que aqui o queremos voltar a evidenciar mas, desta feita, pela sua necessidade como instrumento de concretização e modelação de uma formação de professores em que o desenvolvimento da competência de *cidadania activa* seja encarada como preocupação central, durante a sua formação, e com expressão em metodologias concretas, inseridas nas próprias áreas específicas de formação.

Em primeiro lugar, clarificamos o princípio da transversalidade curricular como a tendência para a desfragmentação, a tendência para a interactividade e a sustentação da “multidimensionalidade, sistematicidade, dinamicidade e coerência internas” (Cachapuz et al. 2004, p. 41). Este princípio aponta para um processo de recomposição teórica através da qual se procura compreender relações complexas entre conceitos, frequentemente não considerados e que, na prática, se encontram profundamente intrincados.

Explicitamos que se procura aprofundar o conhecimento actual para que, quem o adquiriu, dele se possa servir. Tal significa tornar o saber a que ele conduz, mais real e mais próximo do que existe, para que seja parte da pessoa e da sua vida em sociedade, para que esta possa agir, activamente, como cidadão. Tal significa que não há saber desperdiçado, na ideia de que não pode existir saber que se distinga da pessoa que o tem... É no sentido referido que dizemos que não existem *Manuais de Cidadania*. Estes compilariam, fora da pessoa, saberes que a não serviriam na construção da necessária competência que identificámos como *cidadania activa* e em relação à qual apontámos modos que a explicitam. Tais *Manuais* identificar-se-iam com saberes passivos, alimentando utilizações não interiorizadas, discricionárias, à disposição de retóricas, raramente transformadas em atitudes fundamentadas e reflectidas. Incentivariam

metodologias tradicionais descritivas, ainda pouco afastadas, mesmo quando, racionalmente, já desprezadas.

No inverso, trata-se, portanto, de aprofundar o conhecimento e usá-lo nas múltiplas situações que a complexidade das diversificadas relações sociais existentes não permite que se fragmente.

Tal princípio de transversalidade curricular tem, portanto, que encontrar a **forma** de produzir efeito, ao nível de metodologias de formação, ou seja, de poder contribuir para a construção de um conhecimento profissional por parte dos futuros professores.

Desse modo, o que exige tal entendimento da *cidadania activa* como um saber básico e estruturante e o tomar a *transversalidade* como um *princípio curricular*, ao nível da formação de professores?

Uma estratégia na formação de professores

Uma estratégia que ensaiamos com frequência ao nível da formação de professores para o ensino básico, aplica o princípio da transversalidade curricular partindo de diversos centros de interesse para aumentar e valorizar contactos de áreas disciplinares particulares que têm tendência a ser vistas como isoladas. Não se trata de “pôr de lado” os aspectos específicos do saber que identificamos como científico. É necessário que as ideias, os conceitos e as explicações científicas dêem sentido ao mundo e enquadrem os fenómenos e os problemas tecnocientíficos identificados na esfera social (Chamizo e Izquierdo, 2005). É também este o âmbito da perspectiva Ciência Tecnologia e Sociedade, que se toma como relevante para incrementar a educação científica para a participação activa e o compromisso dos cidadãos nas decisões tecnocientíficas (Acevedo et al. 2005).

Trata-se, na estratégia que usamos, de valorizar contextos e alargar as zonas de contactos interdisciplinares. O contacto entre professores de diferentes áreas é um elemento desejável e enriquecedor. Contudo, a impossibilidade de o conseguir, nunca é entrave à concretização da estratégia.

Um exemplo prático para desenvolver a competência de cidadania activa

A título de exemplo, apresentamos aqui, embora de modo sucinto, a estratégia que adoptámos numa disciplina de ciência e tecnologia, da área de formação específica de alunos futuros professores de Educação Visual e Tecnológica para o 2º Ciclo do Ensino Básico. No estudo de materiais industriais, e em concreto para o estudo dos metais e ligas metálicas, centrámo-nos na nova moeda comum, o euro, para propor aos nossos alunos o desenvolvimento de um Projecto.

Tal centro de interesse implicou a ideia de Europa e de nações europeias, evidenciada nas simbologias da face comum e das faces nacionais de cada moeda. Ao mesmo tempo fundiram-se estas ideias de união e de identidades nacionais, de fácil identificação com os conceitos tradicionalmente associados a cidadania, com a economia, no que diz respeito às decisões que presidiram à adopção de uma moeda única para um alargado conjunto de países com soberanias nacionais e às implicações para as respectivas finanças e economias. Também convergiram aspectos relativos à mobilidade dos cidadãos entre os diferentes Estados e do que está subjacente a esse “convite” a passar mais facilmente as fronteiras até às implicações das decisões de um Banco Central Europeu no quotidiano dos cidadãos... A arte também esteve presente na concepção da forma e dos simbolismos criados para as diversas moedas, no que respeita

à face comum, que implicou um concurso lançado a nível dos Estados aderentes e das faces nacionais, da autoria de artistas de cada país.

Todos os aspectos enunciados, embora válidos por eles próprios, agregaram-se como contributo para o desenvolvimento da competência de *cidadania activa*, ganhando um novo relevo porque foram, ao mesmo tempo, indutores de um contexto para um aprofundamento do estudo dos aspectos ligados à ciência e tecnologia dos metais e das ligas metálicas de que são feitas as moedas. A ciência e a tecnologia surgiram associadas à identificação dos materiais e ao conhecimento das suas propriedades físicas e químicas e também à concepção do próprio objecto físico, tendo em conta formas, dimensões, materiais, massa, aspectos de segurança, reprodução e produção em larga escala, entre outros...

A estratégia adoptada compreendeu:

- (i) Pesquisas de informação pelos alunos e comunicação.
A moeda da Europa e os seus múltiplos sentidos. A criação e os tratados da União. A adesão e a não adesão e as imposições financeiras e económicas aos Estados aderentes. A ideia de Banco Central europeu. A face comum e as faces nacionais, a história particular de cada país. O artista que criou a face comum e os artistas portugueses que criaram as faces das nossas moedas.
- (ii) Identificação dos metais e das ligas metálicas das diferentes moedas. As decisões subjacentes a tal escolha. As propriedades físicas e químicas dos metais e das ligas. Os critérios de segurança. A geometria particular da moeda de 20 cêntimos (flor espanhola). As dimensões das moedas, a sua massa, o bordo e as adaptações destinadas a cidadãos invisuais.
- (iii) Actividades laboratoriais - A preparação de uma das ligas presentes em moedas (o latão).
- (iv) Criação de composições artísticas livres, com os metais e ligas que constituem algumas das moedas (ferro e aço, latão, cobre...).

Os alunos tiveram oportunidade de:

- (i) Desenvolver projectos que contemplaram a discussão de aspectos que implicaram decisões colectivas e decisões particulares, a pesquisa de informação e de fundamentação, a experimentação de recursos e de materiais com uma intenção deliberada e relacionada com aspectos do quotidiano.
- (ii) Articular as suas aprendizagens, simultaneamente como alunos e como futuros professores
- (iii) Compreender que a sua formação vai ao encontro das suas necessidades tendo em conta indicações da investigação educacional.

Dito isto, é possível entrever que o tema dos metais e ligas metálicas é rico, mas que o não era antes de pegarmos nele com a intenção deliberada de o explorar de modo transversal, para desenvolver nos alunos futuros professores, a par com a ciência, a competência de *cidadania*.

Podíamos, simplesmente, ter descrito os metais e as ligas metálicas, dado que a disciplina em que tal projecto foi desenvolvido se chamava Tecnologia dos Materiais Industriais. Para que serviria o resto, além da descrição e interpretação estrutural de propriedades de materiais industriais (por exemplo, os metais e as ligas metálicas) e de tecnologias associadas (extracção e obtenção de metais, corrosão e protecção, aplicações...)?

Como conclusão

Esta mudança de metodologias na formação induz nos futuros professores uma postura que os activa na pesquisa, na criação de relações entre saberes aparentemente afastados, que lhes exige um forte domínio das temáticas científicas e tecnológicas, que acrescenta valor e que ultrapassa, em muito, a aridez de um saber simples e praticamente inútil num mundo e numa sociedade marcada pela complexidade e a exigir uma visão “mais humanizada, mais ambiciosa e sobretudo mais coerente com os princípios que, desde a modernidade, presidem ao desejo e expectativa de uma humanidade mais “humana”, mais generosa e mais responsabilmente solidária” (Sá-Chaves, 2004).

A avaliação, pelos alunos, da estratégia seguida, foi muito positiva. A estratégia foi reconhecida como tendo contribuído para compreender aspectos que se referem a implicações da moeda única no que respeita a igualdade e à circulação dos cidadãos na Europa ou aspectos que os alunos apontam directamente como a adaptação das moedas a invisuais a par de aprenderem aspectos científicos e técnicos. Também foi referida a ligação que puderam estabelecer entre arte e dinheiro, em que, simplesmente, nunca tinham pensado. Foi também muito apreciado o trabalho criativo com metais, podendo, com base nas suas propriedades, fazer previsões sobre os resultados que iriam obter com as técnicas utilizadas. Os futuros professores valorizaram muito positivamente o facto de ficarem despertos para virem a utilizar com os seus alunos estratégias semelhantes, realçando a importância da transversalidade curricular para o desenvolvimento da competência *ciudadania activa*. O conhecimento tornou-se “saber útil porque importante” (Martins, 2006).

O principal desafio é, pois, a mudança de atitude face ao valor e utilidade do conhecimento... o que implica a exigência e a necessidade de uma diferente forma de o adquirir e dele se servir e, portanto, uma diferente forma de o ensinar e de o aprender para o ensinar.

Estamos num tempo de criar espaços transversais, que se afigurem como reais, de desenvolvimento da competência de *ciudadania activa*, apoiados na confiança que as teorias da complexidade nos proporcionam, no turbilhão inevitável das grandes e aceleradas mudanças que o caracterizam.

Não convém continuar, por muito mais tempo, a manter o *discurso da investigação* dissociado da *actuação na prática*. Corremos excessivos riscos de atrasos irremediáveis e de críticas merecidas.

Nota: O estudo *Saberes Básicos de todos os cidadãos no século XXI* foi desenvolvido por uma equipa integrando os investigadores António Cachapuz (Coordenador) e Idália Sá-Chaves (ambos da Universidade de Aveiro) e Fátima Paixão (Instituto Politécnico de Castelo Branco) por solicitação do Conselho Nacional de Educação e financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian.

Referências bibliográficas

- Acevedo, J.A.; Vazquez, A.; Martín-Gordillo, M.; Oliva, J.M.; Acevedo, P.; Paixão, M.F.; Manassero M.A. (2005). Naturaleza de la Ciencia y educación científica para la participación ciudadana. Una revisión crítica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2(2):121-140.
<http://www.apac-eureka.org/revista/Larevista.htm>
- Cachapuz, A., Sá-Chaves, I.; Paixão, F. (2004). *Saberes Básicos de todos os cidadãos no século XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, Estudos e Relatórios.
- Chamizo, J.A.; Izquierdo, M. (2005). Ciencia en contexto: una reflexión desde la filosofía. *Alambique: Contextualizar la Ciencia*, 46, 9-17.
- Hernández, L.A. (2006). Las nuevas reformas: autoevaluación y mejora de la calidad. Un caso y algunas implicaciones. *Tarbya*, 37, 5-30.
- Houaiss, A. (2005). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Lisboa: Fundação António Houaiss.
- Morin, E.; Le Moigne, L. (1991). *A Inteligência da Complexidade*. S. Paulo: Fundação Peirópolis.
- Martins, I.P. (2006). Educação em Ciência, Cultura e Desenvolvimento. In: M.F. Paixão (Coord.). *Educação em Ciência, Cultura e Cidadania. Encontros em Castelo Branco*. Coimbra: Alma Azul.
- Roldão, M.C. (2004). Transversalidade e Especificidade no currículo: Como se constrói o conhecimento? Infância e Educação - Investigação e Práticas. *Revista GEDEL*, 6, 61-72.
- Sá-Chaves, I. (2004). Desafios da Complexidade. Novas tendências de reconceptualização curricular. *Quadrante*, 13(2), 75-86.
- Santos, M.E. (2005). *Que Educação? Para que Cidadania? Em que Escola?* (Que Cidadania? - tomos II). Lisboa: Santos-Edu.