

Conceitos, procedimentos e atitudes na formação inicial: propostas para o ensino da cidadania

Bruno Pasquarelli, Professor da Universidade do Sagrado Coração (USC), Doutor em Ciência Política pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Membro do Centro de Estudos de Partidos Políticos Latino-Americanos (CEPPLA-UFSCar), Visitante-acadêmico na Universidade de Oxford, brunopasqua@gmail.com

Thais Benetti de Oliveira, Mestrado em Educação para Ciência (Unesp- Bauru), Doutora em Educação para Ciência, Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência, Pós-Doutora em Educação para Ciência (Unesp-Bauru), Professora da Universidade do Sagrado Coração (USC- Bauru), thaisbbbp@hotmail.com

Resumo: O estudo parte do pressuposto de que conceitos, procedimentos e atitudes sejam incluídos e concebidos como modalidades curriculares, sendo inseridos de maneira equitativa no planejamento e na ação docente. Isso porque cada modalidade curricular possui importância para a aquisição de uma aprendizagem integrada e articulada com temas específicos. Nesse ínterim, o objetivo central deste estudo é abordar a análise do conceito de cidadania a partir da aprendizagem das três modalidades curriculares, enfatizando sua importância nos processos de ensino no que tange ao planejamento, sistematização e proposição de abordagens pedagógicas. Para tanto, propõe-se que o ensino de conceitos, procedimentos e atitudes seja trabalhado de maneira equitativa na formação inicial, considerando aspectos de cidadania e de responsabilidade social, conjugando ações pedagógicas voltadas a um ensino integrado e que contemple outros objetivos além da memorização de dados.

Palavras-Chave: Projetos sociais, instituições de ensino superior, responsabilidade social.

Concepts, procedures and attitudes in initial formation: proposals for teaching citizenship

Abstract: the study assumes that concepts, procedures and attitudes are included and designed as curriculum forms, being inserted in an equitable manner in planning and teaching activities. This is because each curricular modality has importance for the acquisition of an integrated and articulated learning with specific topics. Meanwhile, the central objective of this study is to approach the analysis of the concept of citizenship from the learning curriculum of the three modes, emphasizing its importance in teaching processes in relation to the planning, organization and propose pedagogical approaches. Therefore, it is proposed that the teaching of concepts, procedures and attitudes is working equitably in the initial training, considering aspects of citizenship and social responsibility, combining pedagogical actions to integrated education and including other objectives beyond memorization data.

Key words: Higher education institutions, social projects, social responsibility.

Introdução

As condições epistemológicas sobre a organização do conhecimento são transitórias e articuladas a demandas sociais. Portanto, uma tradição formativa adquire significado em decorrência da transitoriedade e permanência características da sociedade em que vivemos e, portanto, determina os objetivos educacionais.

Quando pensamos na Formação Inicial de professores, é preciso identificar que este cenário profissional articula-se de forma direta e estreita à Educação Básica e à maneira a partir da qual os objetivos de aprendizagem desta etapa serão apropriados e cumpridos pelos professores inseridos no espaço escolar. A ideia é que o que defendemos teoricamente sobre necessidades formativas contemporâneas para Educação Básica deve circunscrever, em primeira instância, os espaços de Formação Inicial de professores no que tange a pergunta, eminentemente retórica: Que professores estão sendo formados? E alguns desmembramentos como: Qual a base epistemológica dessa formação? Como as discussões contemporâneas sobre a Educação Científica participam dos espaços de Formação Inicial?

Essa reflexão retoma uma questão bastante discutida atualmente sobre a Educação Básica ter como objetivo a formação para cidadania cujo mote é a possibilidade de inserção e participação efetiva dos alunos na sociedade. No entanto, se vislumbramos que as ações que envolvam a formação cidadã sejam materializadas, é preciso viabilizar estratégias teóricas e didáticas para que a inserção sobre o que é a cidadania e como esse conteúdo poderia ser trabalhado como um eixo transversal na Educação Básica ocorra na esfera de formação de professores.

É importante delimitar a cidadania como um conteúdo a ser trabalhado na Formação Inicial a partir das três modalidades curriculares: conceitos, procedimentos e atitudes de modo que a intervenção do aluno na sociedade - seja pela tomada de decisão, pela capacidade de argumentar e analisar criticamente as informações difundidas pelos mais diversos meios de comunicação ou pela afirmação de defesa de uma idiosincrasia construída- seja uma possibilidade factível, uma ação articulada aos conteúdos aprendidos na escola. Para tanto, esse artigo procura discutir como a cidadania pode ser compreendida, pensando na inserção desse conteúdo no âmbito de Formação Inicial, por meio do ensino de conceitos, procedimentos e atitudes.

Conceitos, procedimentos e atitudes na formação inicial

As exigências da educação neste século apontam para a criação de propostas metodológicas e desafios pedagógicos por meio dos quais seja possível a aquisição de uma aprendizagem cujo objetivo propicie que os alunos pensem/reflitam e ainda sejam capazes de elaborar soluções para questões e problemas contemporâneos ou seja, participar e intervir na sociedade. A escola e a educação científica, portanto, também participam efetivamente desse processo de mudanças, já que a exequibilidade das propostas inovadoras apresenta-se não só como um desafio, mas como um caminho de interação com novas formas de saberes e novos meios disponíveis para a busca de aprendizagem significativa (OLIVEIRA E VENTURA, 2005).

Está constantemente em pauta nas discussões educacionais o perfil do sujeito que as escolas precisam formar numa sociedade globalizada e mutável como a nossa. Tornou-se exigência a formação do sujeito crítico e consciente de seu papel nas mudanças sociais que ocorrem a cada segundo (*IBID.*).

É preciso identificar a importância desse tipo de formação não só na Educação Básica, mas, também, na Formação Inicial, uma vez que formamos professores que continuarão a perpetuar esse ensino tecnicista respaldado pela memorização excessiva de termos e por condições docimológicas estritamente reducionistas. No entanto, a formação integral e voltada, também, para formação do cidadão gera resistências já que a ideia é preparar os alunos para que possam ser grandes cientistas e/ou tecnólogos.

Assim, a Formação Inicial deve ter como objetivo a aquisição de habilidades que permitam uma inserção e participação efetiva dos alunos perante a sociedade, bem como a identificação dos conteúdos ensinados em situações cotidianas. Para tanto, é necessário entendermos que, embora os conceitos sejam prevalentes nos discursos dos professores e nas salas de aulas, há outras modalidades curriculares fundamentais para que a formação integral seja atingida. É importante ressaltar que os conceitos são importantes, mas muitas vezes, reduzidos a ideia de memorização arbitrária de termos complexos e sem significado para os alunos.

A escolha sobre o que ensinar e sobre como ensinar é uma tarefa que, necessariamente, incorpora diferentes concepções sobre qual aluno se deseja formar no âmbito das instituições de ensino superior. Embora o professor tenha suas próprias crenças

acerca de como atuar no ensino – seja por comportamentos e ideias repetidas de outros professores, seja pela experiência adquirida em sala de aula ou ainda com base em referenciais específicos da área –, os desafios e imprevisibilidades encontrados nas salas de aula dificultam a materialização de algumas escolhas e planejamentos pedagógicos.

Em uma orientação construtivista, os processos de aprender e de ensinar não devem proporcionar a reprodução de conhecimentos acumulados, mas a transformação da mente de quem aprende (POZO, 2000; CRESPO, 2009). Ou seja, a aprendizagem não deve exigir a repetição ou a reprodução das coisas com exatidão.

Aprender não é fazer fotocópias mentais do mundo, assim como ensinar não é enviar um fax para a mente do aluno, esperando que ele reproduza uma cópia no dia da prova, para que o professor a compare com o original enviado por ele anteriormente (*IBID.*, p. 23).

A reforma educacional não deve ser interpretada como um retorno às propostas tradicionais de ensino, baseadas unicamente na transmissão e no acúmulo de conhecimentos (Coll, 2000). Também não pode ser interpretada como a fuga completa do conteúdo pois há, nas atuais propostas curriculares, a orientação para uma reconsideração do próprio conceito de conteúdo. Assim, objetiva-se certo afastamento do ensino transmissivo e cumulativo, defendendo que os conteúdos têm um papel resolutivo na educação e no ensino.

Este estudo propõe, portanto, a ideia de que conceitos, procedimentos e atitudes sejam concebidos como modalidades curriculares que devem estar, equitativamente, inseridos no planejamento e na ação docente. Embora os fatos e conceitos ainda continuem exercendo o papel de eixo central das disciplinas, destaca-se a realização do ensino integrado a partir de três modalidades curriculares tidas como complementares e mutuamente dependentes (Pozo, 2000). Essas modalidades podem ser definidas conforme mostra a tabela 1 a seguir:

Tabela 1 - Relação entre o conteúdo de aprendizagem e usos.

Modalidades curriculares	Conteúdos conceituais	Conteúdos procedimentais	Conteúdos atitudinais
Subdivisões	Fatos, conceitos e princípios	Destrezas, técnicas e estratégias	Valores, normas e atitudes
Usos	Conteúdos que é preciso saber	Conteúdos que é preciso saber fazer	Conteúdos que admitem ser

Fontes: Zabala (1999) e Coll (2000).

Os Conteúdos Conceituais

Embora o termo “conteúdos” possa, constantemente, ser referido como sinônimo de fatos ou conceitos, é premente a inserção de procedimentos e atitudes para o significado teórico e prático do que venha a ser conteúdo na Formação Inicial. O ensino de conceitos, fatos e princípios não propicia, de forma subjacente, a aprendizagem de procedimentos e atitudes pelos alunos. Embora esses conteúdos estejam epistemologicamente intrincados, na prática, é preciso que o professor tenha como objetivo ensinar conceitos, procedimentos e atitudes e, para tanto, disponha de planejamento e estratégias cujo potencial didático permite o trabalho de todas as modalidades curriculares em sala (POZO, 2000).

Na proposta da reforma, os conteúdos conceituais são subdivididos em três tipos principais: dados, conceitos e princípios. Os dados ou fatos são informações que declaram algo sobre o mundo, cujo aprendizado é necessário para que seja possível o ensino de conceitos. Os conceitos são dados relacionados dentro de uma rede significados que lhes forneçam sentido. Princípios são conceitos gerais com grande nível de abstração, por atravessarem todos os conteúdos de uma dada disciplina. Dados, conceitos e princípios compõe um gradiente de generalização, assim os dados são necessários para o acesso a conteúdos mais gerais (Pozo; Crespo, 2009).

A dicotomia estabelecida entre o ensino memorístico e a busca pelo significado do conhecimento pode ser entendida pela dualidade entre o ensino de dados e o ensino de conceitos. O ensino de dados é necessário e, é necessária também, a aprendizagem por memorização. Este é um mecanismo fundamental se pensarmos no processo de aprendizagem como um todo. O que ocorre é que o ensino de dados tem se tornado o âmago das aprendizagens, o objetivo final do que se ensina, enquanto deveria ser um dos conteúdos a serem ensinados, por meio de um dos mecanismos existentes para a aquisição da aprendizagem- a memorização.

Ensinar dados e ensinar conceitos podem ser formas complementares, uma vez que a aprendizagem de dados pode ser tácita e ocorre, na maioria das vezes, sem que percebamos. Quando esses dados adquirem uma lógica para o nosso sistema cognitivo, podem dar origem a aprendizagem de conceitos (POZO; CRESPO, 2009).

Essa distinção é importante, uma vez que o entendimento pode resultar em uma prática docente diferente. Os fatos são aprendidos de forma memorística, literal e sem

compreensão, enquanto os conceitos são aprendidos por meio da aprendizagem significativa ausubeliana que pressupõe a interação com conhecimentos prévios. Sem uma distinção parcimoniosa entre ensino e aprendizagem de fatos e conceitos, é comum que professores ensinem fatos e avaliem conceitos (POZO, 2000).

O ensino de fatos normalmente é viabilizado pela repetição ou revisão para que a informação seja memorizada. A memorização é obtida em melhores níveis quando as sessões práticas são distribuídas ao longo do tempo e não concentradas em um momento intensivo, principalmente se os fatos se apresentarem associados a diferentes contextos em cada uma das práticas (POZO, 2000).

Segundo Pozo (2000), o conteúdo conceitual a ser aprendido deve ser constituído por uma organização lógica interna e, normalmente, enfrenta a dualidade da atividade de descobrimento e da atividade de exposição (ensino tradicional).

Nas atividades por descoberta, o professor fornece um conjunto de elementos para que o aluno interprete e analise, mas não declara os conceitos envolvidos. Nas atividades expositivas, o professor dispõe da informação na forma oral ou escrita (texto) por meio dos conceitos já organizados (POZO, 2000). A ideia é que essas atividades possam ser entendidas a partir de caracterizações didáticas específicas e o professor possa apropriar-se de cada uma delas em uma lógica de complementaridade.

Além de subsidiar o ensino de conceitos, a aprendizagem de fatos desempenha outra função ainda mais importante: a de proporcionar o uso funcional de um conhecimento. Por exemplo, no caso do ensino de formas de prevenção e tratamento de algumas doenças, sem que o aluno entenda o funcionamento científico da doença. Esperar um momento no qual o aluno poderá entender o sistema imunológico e a função de um agente patogênico para esclarecer os meios de evitar uma doença, pode acarretar em um contágio que poderia ter sido evitado pela memorização da forma de prevenção (CRESPO, 2009).

A partir dessa breve definição e discussão acerca das modalidades curriculares e da importância de cada uma para a aquisição de uma aprendizagem integrada, como uma possibilidade de articular conceitos, procedimentos e atitudes a um conteúdo específico- a cidadania- apresentar-se-á uma análise da abordagem deste conceito a partir da aprendizagem das três modalidades curriculares mencionadas.

Os conteúdos conceituais são subdivididos em três tipos, quais sejam, os *dados*,

os *conceitos* e os *princípios*. Por conseguinte, em primeiro lugar, para a inserção prévia do tema da cidadania em sala de aula na Formação Inicial, os dados irão destacar informações imprescindíveis para análise e entendimento do fenômeno conceitual em si mesmo.

Contudo, quais são os dados que indicam ou compõem o conceito de cidadania? Nessa primeira etapa, relativa aos conteúdos conceituais, é necessário compreender que o fenômeno da cidadania, historicamente complexo e definido de acordo com um espaço delimitado, envolve direitos e deveres dos indivíduos de uma população que compreendem aspectos civis, políticos e sociais (MARSHALL, 1967, p.8).

Nesse sentido, um cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três tipos de direitos. Os direitos civis são pautados pela liberdade individual, sendo observados nos direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, e à igualdade perante à lei. Podem se desdobrar na garantia de ir e vir, na liberdade de escolha do trabalho, de manifestação de pensamento e de organização, do respeito à inviolabilidade do lar e da correspondência, do direito de ser preso apenas por autoridade competente e de acordo com as leis e de não ser condenado sem o devido processo legal, cuja justiça deve ser independente, eficiente, barata e acessível para todos.

Por sua vez, os direitos políticos se referem à participação do cidadão no governo da sociedade, sendo seu exercício consistindo na capacidade de realizar demonstrações políticas, de organizar partidos, de votar e de ser votado. É relativo, portanto, ao direito do voto, cujas instituições principais são os partidos e um parlamento livre e representativo, que garantem legitimidade à organização política da sociedade (CARVALHO, 2008).

Finalmente, existem os direitos sociais, que visam garantir a participação da população na riqueza coletiva proveniente da máquina administrativa do Estado, incluindo o direito à educação, ao trabalho, à moradia, à saúde, à alimentação, ao salário justo, à previdência social, à assistência social, dentro outros. São, portanto, o conjunto de direitos e de obrigações que possibilitam a participação equitativa e igualitária de todos os membros da sociedade nos seus padrões básicos de vida.

Portanto, para o aprendizado necessário do ensino do conceito de cidadania, é necessário que o professor insira dados estatísticos, sejam eles qualitativos ou quantitativos, sobre o panorama contextual relativo aos direitos civis, sociais e políticos, promovendo discussões em salas de aula sobre a sociedade em que vivemos, bem como suas dimensões de direitos, seja no âmbito mundial, nacional ou regional. Este panorama é

central para que o conceito de cidadania, assim como seus princípios, sejam debatidos em sala de aula a partir do primeiro aspecto de conteúdo, pois é somente com a contextualização é que os alunos poderão intervir na realidade social a partir de um projeto social delimitado a uma área específica e que considere um direito em especial.

A partir dos dados apresentados, pode-se chegar ao conceito específico de cidadania, de maneira que o termo adquira sentido para os alunos. Mas, afinal, o que faz com que uma pessoa seja considerada como cidadã?

Cidadão é todo indivíduo que possui vínculo com o Estado em um dado momento histórico fixado em um espaço específico, sendo portador de direitos e de deveres civis, políticos e sociais, que são garantidos por uma estrutura normativa baseada em textos legais. Assim, cabe destacar que a natureza histórica da cidadania está diretamente ligada ao fenômeno do Estado Nação e da sociedade, de maneira que os direitos sempre estão circunscritos às fronteiras geográficas e políticas do Estado-Nação.

Por meio deste conceito de cidadania, o professor, em sala de aula, deve caracterizar seus elementos e componentes essenciais, quais sejam, a sociedade, o Estado, bem como a relação do Estado com o Direito e suas dimensões políticas, civis e sociais. Para tanto, deverá destringir a origem e a evolução da sociedade com base no contratualismo, bem como seus elementos característicos que a identificam e as transformações promovidas na contemporaneidade.

No plano do Estado, é dever do professor mostrar como ocorreu sua origem e formação, tanto quanto os tipos de estados que já existiram, além de delimitar o surgimento do Estado-Nação por meio de seus três componentes: a soberania, o território e o povo. Tais componentes são essenciais para que o ensino da cidadania se torne mais plausível dentro do contexto dos projetos sociais, pois os alunos compreenderão a importância do Estado e da sua população em relação a garantia de direitos e deveres.

Por fim, cabe ressaltar o vínculo existente entre Estado, Direito e Governo, pois é por meio das normas legais produzidas pelos políticos que são estabelecidos quais os direitos e obrigações destinados à população em geral.

Após delimitar os dados e os conceitos relativos à cidadania, o professor, deve explanar os princípios gerais que atravessam o conteúdo da disciplina específica que auxiliará os alunos a compreenderem o contexto e a realidade local em que vivem. Propomos, nesse sentido, que a ênfase da cidadania inserida em projetos sociais e ligada

aos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais deve pautar-se na responsabilidade social e na possibilidade de articulação deste conceito à pesquisa, extensão e ensino nas universidades.

Os princípios que norteiam a cidadania e a prática da responsabilidade social no âmbito da universidade serão tratados em sala de aula, de forma concomitante ao processo de ensino de conteúdos procedimentais. Dentre os princípios da atuação socialmente responsável de uma instituição, organização ou até mesmo de um indivíduo, podemos citar: o comportamento ético, agindo com base em valores de honestidade, equidade e integridade perante as realidades societárias em geral ou os indivíduos em especial; o respeito pelo Estado de Direito, obedecendo leis e regulamentos aplicáveis à sociedade em geral; e, por fim, o respeito aos Direitos Humanos, reconhecendo sua importância e sua universalidade, de maneira que as atividades relativas aos projetos sociais não os agridam direta ou indiretamente.

Os Conteúdos Procedimentais

Os professores ensinam o conhecimento científico pela dimensão conceitual e, dessa forma, os verbos presentes nesse contexto são “explicar” para o professor e “escutar” e “copiar” para os alunos. Para o aprendizado de procedimentos, é preciso que haja a substituição pelo verbo “fazer” tanto para alunos, como para professores (POZO E CRESPO, 2009).

Procedimentos podem partir de simples técnicas até estratégias complexas, já que as estratégias são compostas por técnicas. A distinção entre técnica e estratégia está atrelada, respectivamente, a distinção entre exercício e problema, pois um exercício consiste em utilizar técnicas previamente treinadas, não sendo necessário um planejamento ou controle, apenas uma repetição. Para a resolução de um problema, é preciso que haja uma prática reflexiva, com planejamento e estratégia (IBID., 2009).

Em outras palavras, enquanto as técnicas serviriam para enfrentar exercícios, tarefas rotineiras sempre iguais, as estratégias seriam necessárias para resolver problemas, se entendemos por problema uma situação relativamente aberta em que sabemos onde estamos e onde queremos ir, mas não exatamente como chegar lá (POZO, CRESPO, 2009, p.52).

É possível distinguir alguns procedimentos pertinentes no ensino: (a) aquisição de informação, (b) interpretação da informação, (c) análise de informação e realização de

inferências, (d) compreensão e organização conceitual da informação e (e) comunicação da informação (POZO; CRESPO, 2009).

Os conteúdos procedimentais não se referem somente a destrezas motoras que podem ser observados por comportamento externo, mas também às habilidades ou estratégias cognitivas, cuja ação é interna – como se pode ver a seguir, na tabela 2.

Tabela 2 - Procedimentos externos e internos

Tipo de procedimento	Habilidades motoras	Habilidades cognitivas
Exemplos do procedimento	Manejo de instrumentos, objetos e aparelhos; uso de computador e de representação gráfica	Ações e decisões referentes a símbolos, representações, ideias, imagens e conceitos

Fonte: Coll e Valls (2000).

Frequentemente, professores constroem frases que são iniciadas com verbos quando fazem referência a aprendizagem de conceitos ou procedimentos. Tais verbos são denominados por Coll e Valls (2000) como verbos conceituais, uma vez que se referem a aprendizagem de fatos, conceitos e princípios: “descrever, conhecer, explicar, relacionar, lembrar, analisa, inferir, interpretar, tirar conclusões, enumerar, resumir, etc” (COLL E VALLS, 2000, p.91). Conteúdos conceituais tratam de conhecimentos que são mobilizados na fala ou na declaração escrita, são conhecimentos que sabemos declarar; enquanto os conteúdos procedimentais aprendidos resultam em um saber fazer.

Os verbos procedimentais referem-se a ações para atingir objetivos ou metas e são: “manejar, usar, construir, aplicar, coletar, observar, experimentar, elaborar, simular, demonstrar, planejar, compor, avaliar, representar, etc.” (COLL E VALLS, 2000, p.91).

Como vimos, para o aprendizado de procedimentos, é necessária a inclusão do verbo “fazer” na ação do professor e dos alunos. Ou seja, o ensino da cidadania deve ser realizado não somente pelo seu conteúdo conceitual, mas também por meio da prática e da ação.

Nesse sentido, como atuar procedimentalmente visando a prática cidadã? Por meio da responsabilidade social e da participação dos alunos projetos sociais, ensinando-os os métodos de realização de projetos sociais. Isso porque, em um cenário de necessidade de práticas e de projetos que lidam com os problemas das demandas populacionais em relação

à cidadania, deve-se destacar a função das instituições de ensino superior para adequar suas atividades a fim de regulamentar práticas de ensino, pesquisa e extensão no âmbito da responsabilidade social. Assim, é função central da universidade a promoção da responsabilidade social a partir da interdependência entre ensino, pesquisa e extensão, formando alunos (e, mais importante, cidadãos), capazes de fazer uma leitura de qualidade da realidade e dos direitos inerentes à cidadania, bem como da necessidade de intervenção em uma realidade social distinta.

Nesse sentido, podemos conceituar a responsabilidade social universitária como a articulação e a capacidade de diversas partes da instituição em um projeto que visa a promoção social por meio de princípios éticos e de desenvolvimento social, equitativo e sustentável, produzindo e transmitindo saberes por meio da gestão, da docência, da pesquisa e da extensão universitária, respondendo socialmente perante a própria comunidade e objetivando a formação de cidadãos responsáveis (CALDERÓN, 2006; VALLAEYS, 2006).

Dessa maneira, a aprendizagem da responsabilidade social deve ser pautada pela indissociação entre ensino, pesquisa e extensão, despertando

a potencialidade e a capacidade de aprender dos sujeitos aprendentes, nas vivências diárias nos distintos tempos e espaços de aprendizagem, bem como fortalecer a ação e a reflexão nos diversos processos, por meio dos projetos de ensino, pesquisa e extensão, objetivando efetivar propostas e práticas de desenvolvimento pessoal e social, com base em critérios de responsabilidade, ética e justiça social, podem caracterizar-se como os pressupostos básicos de um projeto político-pedagógico da instituição de ensino superior (SÍVERES, 2013, p.28).

Para se tornar significativo, um projeto social que envolva aspectos de cidadania precisa ser constituído em um espaço favorável para o processo de aprendizagem, relacionando o ambiente das instituições de ensino superior com a sociedade. Por conseguinte, as ações de responsabilidade social no âmbito da cidadania devem, acima de tudo, ser organizadas pelo ensino pedagógico de como realizar o projeto social, envolvendo o aprendizado de conteúdos conceituais centrais relativos à cidadania (como já destacado anteriormente), mas inserindo conteúdos procedimentais, de maneira que aluno absorva o conhecimento teórico para realizar projetos de relevante impacto social a partir de procedimentos fornecidos pelo professor.

Tais conteúdos procedimentais são orientados a partir de vínculo do ensino com a pesquisa, com implementação de projetos sociais com rigor científico, seguindo a

formatação de um projeto de pesquisa que será ministrado e orientado, inicialmente, pelo professor no ambiente de sala de aula. A partir disso, o aluno construirá um arcabouço lógico no tocante à intervenção social que realizará na comunidade por meio dos seguintes procedimentos: aquisição de informação; interpretação e análise da informação, com realização de inferências; compreensão e organização das informações obtidas, com construção de relatório; e comunicação da informação.

O aluno deverá escolher o local onde irá desenvolver o projeto social visando a *aquisição de informação* sobre o local em que deseja intervir, verificando o histórico, o público-alvo e área de atuação referente aos direitos do cidadão. Existem algumas maneiras para diagnosticar as reais necessidades do público-alvo, tais como: entrevistas com as pessoas da comunidade, traçando o perfil das necessidades locais; realização de questionários, com perguntas abertas ou fechadas a fim de mapear as condições atuais; e por meio de conversas com moradores antigos, imprensa e lideranças locais, com o intuito de pesquisar o histórico da comunidade.

A partir do diagnóstico das necessidades do público-alvo, deve-se *interpretar* o fenômeno social e o direito em questão no qual é necessária a atuação visando a cidadania. Ao interpretar as necessidades, pode-se dar início à formulação de um pré-projeto a partir de questões que irão nortear os alunos, pois é com a interpretação que se verifica o vínculo entre demandas societárias e necessidade de inclusão social por meio de direitos sociais, civis ou políticos. Fundamental também é a *análise da informação* relativa ao direito em questão, realizando *inferências* e buscando dados que comprovem a necessidade de suprir as demandas. Para tanto, o professor mostrará ao aluno a importância de se inserir no local em que deseja realizar a ação social, realizando uma análise pormenorizada do local por meio de uma pesquisa de campo. Nesse sentido, é de extrema relevância a coleta de dados sobre o local, pois é somente com a experiência etnográfica que o aluno poderá “sentir” o problema local existente, bem como a necessidade de intervenção via projeto social.

Após realizar as inferências, o estudante deverá *organizá-las em um relatório* sobre o projeto, inserindo os dados obtidos e as percepções observadas no dia a dia com a comunidade. O aluno organizará o relatório com base em um projeto de pesquisa, cujos componentes são: justificativa e problematização, objetivos gerais e específicos do projeto social, metodologia do plano de ação (considerando os instrumentos e estratégias cognitivas que serão aplicados de acordo com os objetivos do projeto e do relatório),

cronograma de atividades já realizadas e que irão realizar, recursos necessários e referências bibliográficas. Cada etapa deverá ser debatida em reuniões realizadas com o grupo de alunos e o professor, que os orientará a realizar o projeto social, construindo logicamente o seu arcabouço conceitual e procedimental.

Por fim, após a intervenção no local, ou seja, com a realização da ação social, os estudantes devem tornar pública a prática cidadã, mostrando como foi feito o projeto em exposição para a sala de aula e para a comunidade universitária. Além da visibilidade e do envolvimento da comunidade com o desenvolvimento projeto social, pode estimular os próprios alunos a continuarem suas atividades.

Portanto, a partir dos conteúdos procedimentais, conclui-se a segunda etapa de construção do ensino e da aprendizagem sobre cidadania em sala de aula. Ensino pautado pela ideia de responsabilidade social universitária, com vistas a promover o vínculo entre ensino, conhecimento científico e ações de extensão voltadas para as necessidades locais, respondendo efetivamente às demandas societárias e propondo soluções para os problemas sociais via prática cidadã.

Os Conteúdos Atitudinais

Segundo a definição proposta por Sarabia (2000, p. 122) atitudes são “tendências ou disposições adquiridas e relativamente duradouras a avaliar de um modo determinado um objeto, pessoa, acontecimento ou situação e a atuar de acordo com essa avaliação”.

As atitudes podem ser detectadas por meio de evidências obtidas pela observação direta, a partir da qual se entende a existência de um construto hipotético (elemento sobre o qual há a suposição de que existe apesar de não ser detectável por observação direta). A atitude envolve o componente *cognitivo*, pautado por conhecimentos e crenças, *afetivo*, envolvendo sentimentos e preferências, e de *conduta*, com ações manifestas ou declarações de intenções verbais ou não-verbais. A verbalização das atitudes se dão na forma de opiniões e expressam a posição avaliativa do sujeito em relação a um objeto. Atitudes se diferenciam de habilidades por possuírem, acima de tudo, o componente afetivo (SARABIA, 2000, p.124).

Segundo Pozo e Crespo (2009), a aprendizagem de atitudes ainda não é entendida pelos professores como um conteúdo de aprendizagem. Coll (2000) afirma que há uma

crença de que os alunos possam aprender procedimentos, valores, atitudes e normas por si mesmos, sem uma ação pedagógica planejada e sistemática.

A orientação sobre como ensinar atitudes não está presente nos currículos e nem nos materiais didáticos e a falta dessa sistematização, constitui uma dificuldade eminente para o ensino e aprendizagem (POZO; CRESPO, 2009).

Os conteúdos atitudinais podem ser subdivididos em: atitudes (regras ou padrões de conduta), normas (ideias ou crenças sobre como comportar-se) e valores (grau em que foram interiorizados ou assumidos princípios que regem o funcionamento de normas). Com base nas subcategorias dos conteúdos atitudinais, o ensino de atitudes deve estar focado na construção de valores por meio da interiorização de certas normas e não por controle coercitivo pelos professores dos comportamentos dos alunos (*IBID.*, 2009).

Segundo Pozo e Crespo (2009), o ensino de normas é uma tarefa cujo desenvolvimento depende da conduta compartilhada de todos, visto que uma norma sem a interiorização de valores só é seguida quando mantida por uma disciplina externa como, por exemplo, na presença de uma autoridade. Assim, é preciso traduzir valores em normas e padrões de condutas compartilhados por todos. Os autores afirmam que discursos politicamente corretos realizados por professores, dificilmente, materializam-se em atitudes concretas.

O mecanismo mais comum para controle dos alunos é fazer com que sua conduta resulte em reforços e castigos, ou seja, controlando seu comportamento dentro de uma abordagem behaviorista (*IBID.*, 2009). Segundo Jonnaert, Ettayebi e Defise (2010), ainda hoje, a escola e as universidades se mantêm relacionadas ao projeto comportamentalista e às pedagogias dele decorrentes. Pode haver eficiência no processo de ensino coercitivo behaviorista, mas não eficácia, visto que o controle da conduta dos alunos por coerção não se traduz em aprendizagem duradoura.

A alternativa para o ensino de atitudes, segundo Pozo e Crespo (2009), é a modelagem ou aprendizagem por imitação. A modelagem costuma ser um processo de aprendizado não intencional e, pode não ser percebido, nem pelo professor, e nem pelo aluno. Um aluno não imitará a compreensão de um dado conceito do professor, mas provavelmente imitará a forma como o professor resolve uma dúvida ou planeja uma pesquisa. Nessa perspectiva, é muito importante que o professor adquira consciência tanto das condutas que são tomadas intencionalmente porque são desejadas em seus alunos,

quanto daquelas que são expressas de forma não intencional e que podem ser imitadas na sala de aula.

Para a aquisição de atitudes por meio da modelagem, o aluno precisa se identificar com um modelo que haja envolvimento pessoal e, acima de tudo, social. Estudantes são muito sensíveis a necessidade de possuir identidade social, sendo assim, para o pertencimento a um grupo social de referência, o indivíduo precisará se identificar e se conformar diante da pressão do grupo. Para manter sua identidade, precisará se adequar às normas e atitudes impostas pelo grupo no qual está inserido (*IBID.*, 2009).

A intervenção ou influência para o ensino de atitudes pode ser dificultada pela receptividade aversiva que é determinada, principalmente, pelo conjunto de valores, crenças e conhecimentos e pelas atitudes de uma pessoa. Para aumentar a adequação de valores, atitudes e normas dos alunos ao processo de influência é preciso: (a) divulgar as normas justificando-as com base nos valores que as fundamentam (para dar sentido ao cumprimento) e (b) incluir os alunos na elaboração das normas, para conferir o sentimento de pertencimento e de cumprimentos de normas livre e solidariamente compartilhadas (*SARABIA*, 2000).

De acordo com a tabela 3, as técnicas para mudança de atitudes devem ser planejadas com a consideração dos três componentes das atitudes: cognitivo (crenças), afetivo (emoções) e comportamental (ação), que correspondem a pensar, sentir e atuar, respectivamente. As técnicas indicadas por Sarabia (2000), são (a) role-playing, (b) diálogo, discussões e técnicas de estudo ativo, (c) exposições em pública e (d) tomada de decisões.

Quando se trata de mudar atitudes já estabelecidas, é necessária a inserção de conflitos para desestabilizar a atitude e fomentar mudanças. Pozo e Crespo (2009) propõe dois tipos de conflitos: (a) desajuste social e (b) desequilíbrios cognitivos. O primeiro trata do conflito que se estabelece entre as próprias atitudes e o grupo de referência. Um exemplo da prática desse modelo seria inserir um aluno em um novo grupo cujas atitudes dos que o compõem sejam desejadas nesse aluno, para que o aluno passe a imitar o comportamento dos integrantes do grupo.

Tabela 3 - Técnicas para o ensino de atitudes

Técnicas de intervenção para a mudança de atitudes	
Role-playing	Dramatização ou representação mental da adoção do papel de outra pessoa. O objetivo é produzir mudanças na percepção e na avaliação de uma outra pessoa.
Diálogo, discussões e técnicas de estudo ativo	Os personagens reais ocupam seu próprio papel e tratam de assuntos de interesse acadêmico ou humano. O ensino é potencializado porque os alunos tendem a lembrar dos próprios argumentos, devido ao caráter ativo do exercício do debate.
Exposições em público	Expor ações em público reforça o estabelecimento de vínculos entre atitudes e comportamentos, principalmente quando a exposição ocorre diante de pessoas importantes para o aluno.
Tomada de decisões	Consiste em encaminhar os alunos para que tomem decisões que lhes dizem respeito diretamente. Estimula o aluno a refletir sobre si mesmo, sobre suas atitudes em relação à escola e à sociedade. Deve ser gradativo para não ter efeitos negativos sobre excessiva responsabilização.

Fonte: Sarabia (2000).

O segundo modelo, o de desequilíbrio cognitivo contempla atitudes paradoxais, as quais precisam ser refletidas para se expressarem como o próprio indivíduo precisa que se expressem. Consiste em situações que possam estimular a consciência de que a atitude tomada pode estar em desacordo com as preferências e crenças do próprio aluno. Exemplos para o modelo de desequilíbrio cognitivo seriam inserir um aluno individualista em uma situação cooperativa, ou inserir um aluno intolerante em uma situação na qual tenha que ser o moderador das discussões. Para que o processo de modelagem não se torne tão coercitivo quanto os modelos behavioristas de direcionamento do comportamento, o aluno tem que adotar condutas por opção autônoma (POZO; CRESPO, 2009).

Contudo, existem diversas dificuldades para a efetiva implementação do ensino de atitudes. Dentre elas, pode-se citar a

Falta de um modelo teórico unificado ao qual fazer referência na hora de escolher entre os diferentes métodos de intervenção para a formação e a mudança de atitudes nos alunos, associa-se o fato de que não são especialistas no tema das atitudes. A tarefa de formação e mudança de atitudes exige uma destreza a qual eles, em princípio e pela sua formação, não têm por que ter (SARABIA, 2000, p.138).

Para o ensino da prática da cidadania e da responsabilidade social, as atitudes são detectadas, em um primeiro plano, a partir das evidências obtidas por meio da observação direta e participante do aluno no projeto social em si, no qual os alunos conhecem a realidade societária que necessita de maiores cuidados. Dessa maneira, ao atuar no projeto social, o aluno exercita o componente *cognitivo*, pautado pela aquisição de conhecimentos conceituais e de crenças, *afetivo*, pois envolve-se diretamente com a comunidade local, percebendo que há um problema social que necessita de intervenção, e de *conduta*, em uma prática que envolve ações gerais para a consecução dos objetivos do relatório a partir da constatação da problemática inicial.

Para realização da prática cidadã e da atuação socialmente responsável no âmbito universitário, torna-se essencial a introdução das técnicas desenvolvidas para o ensino de atitudes (*IBID.*, 2000), conforme visto anteriormente na tabela 3.

Inicialmente, com o *role-playing*, dramatiza-se sobre a realidade social do contexto e a necessidade de intervenção social, promovendo a percepção no aluno de que determinada localidade necessita de suplementação de alguns direitos relativos à cidadania. Com isso, são necessárias estratégias de ensino que enfatizem o debate da responsabilidade social, no qual “os sujeitos educativos tenham consciência de sua formação profissional e cidadã, e percebam que fazem parte de um mundo no qual podem contribuir” (SÍVERES, 2013, p.23-4).

O *diálogo*, as *discussões* e as *técnicas de estudo ativo* são realizados por meio de orientações dos professores com os alunos e grupos de alunos, onde estes irão expor seu projeto e seu relatório e o professor fará os ajustes procedimentais e conceituais necessários. Nesse ínterim, a reflexão é uma ação essencial que deve permear todas as etapas de ensino e aplicação do projeto social. Sempre que necessário, o grupo e o professor devem trocar impressões, ideias, observando se o resultado da ação corresponde ao esperado. Assim, é fundamental que o projeto social seja constantemente avaliado por meio de reflexão conjunta sobre os seus resultados, de maneira que o diálogo é fundamental no processo de aprendizagem. Dialogar envolve, acima de tudo, dizer, ouvir e refletir sobre o que foi dito e feito para reconstruir e ressignificar.

Já as *exposições em público* ocorrem tanto na realização do próprio projeto social, onde a localidade se beneficia da intervenção realizada pelos alunos, quanto durante as apresentações orais realizadas em sala de aula. Na etapa oral do ensino da cidadania e da

responsabilidade social, os alunos apresentarão cada etapa do relatório, quais seja, os objetivos, a justificativa, a metodologia, o cronograma, o debate teórico, bem como os resultados encontrados.

Por fim, a última técnica voltada para o ensino de atitudes consiste na *tomada de decisões* que dizem respeito diretamente aos alunos, estimulando a conscientização do estudante acerca do meio social onde vive e da importância de sua intervenção em uma realidade social até então distante. Dessa maneira, o ensino da responsabilidade social perpassa o campus universitário, gerando conscientização e compromisso social, além de promover sujeitos autônomos capazes de observar a realidade e atuarem sobre ela de maneira responsável (VERCELLI, 2010, p. 129).

Considerações finais

A integração dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais nos processos de ensino e aprendizagem podem ser objetos de estudo no que tange ao planejamento, sistematização e proposição de abordagens pedagógicas cujo objetivo seja a aquisição, pelo aluno, desses três conteúdos. O que pode ocorrer, é uma situação de aprendizagem que preconize ou dê maior ênfase para o ensino de um conteúdo em detrimento de outro. Essa divisão é parte da sistematização e planejamento metodológico do professor, a partir do conteúdo específico que será ministrado (alguns conteúdos favorecem o trabalho de conteúdos atitudinais, por exemplo).

A relação entre os tipos de conteúdos pode ser exemplificada no ensino específico da cidadania e da atuação socialmente responsável do aluno na Formação Inicial. Isso porque o ensino, a pesquisa e a atuação extensionista por meio dos projetos sociais, além dos benefícios que traz para a comunidade em si, promove a cultura de ação voluntária entre os estudantes, envolvendo-os, juntamente com o professor e a comunidade, em discussões político-sociais e de cidadania.

A partir da análise, diagnóstico e planejamento das ações do projeto social, os alunos envolvidos passam a beneficiar toda uma comunidade, aumentando o componente responsável, crítico e autônomo de sua passagem pela universidade, favorecendo, assim, o desenvolvimento de novas inteligências essenciais para a formação de cidadãos conscientes.

Portanto, a prática do ensino da cidadania e da responsabilidade social deve ser pautada por conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, promovendo o desenvolvimento de projetos de extensão voltados a remediar (ou até mesmo solucionar) os problemas sociais existentes. Por um lado, os alunos se beneficiam através da troca de saberes e de experiências com a comunidade local. Por outro lado, a população absorve a ação social que irá auxiliá-los na promoção do desenvolvimento. Dessa forma, delinea-se uma possibilidade de formação integral do estudante que, ao longo do curso, desenvolverá diferentes tipos de habilidades e apresentar-se-á como um cidadão capaz de mobilizar os conteúdos científicos não apenas no contexto escolar, mas em situações análogas em uma diversidade de contextos imprevistos.

Decorre disso, uma contribuição para que o ensino de conceitos, procedimentos e atitudes comece a ser trabalhado de maneira equalizada na Formação Inicial e, como consequência, os professores adquiram condições de planejar ações pedagógicas voltadas a um ensino integrado e que contemple outros objetivos além da memorização de dados.

Referências

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Responsabilidade social universitária: Contribuições para o fortalecimento do debate no Brasil. **Revista da Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior**, 24(36), 8-22, 2006.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o Longo Caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

COLL, C.; VALLS, E. A Aprendizagem e o Ensino dos Procedimentos. In: COLL, C. **Os Conteúdos na reforma** – ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre. Artes Médicas, 2000.

COLL, César. **Os Conteúdos na reforma** – ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre. Artes Médicas, 2000.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

PERRENOUD, P. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?** A escola que prepara para a vida. Editora Penso. Porto Alegre, 2013.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. **A aprendizagem e o Ensino de Ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. 5ed. São Paulo: Editora Artmed., 2009.

POZO, Juan Ignacio. A aprendizagem e o ensino de fatos e conceitos. In: COLL, César. **Os Conteúdos na reforma** – ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre. Artes Médicas, 2000.

SARABIA, B. A Aprendizagem e Ensino das Atitudes. In: COLL, C. **Os Conteúdos na reforma** – ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre. Artes Médicas, 2000.

SÍVERES, Luiz. O princípio da aprendizagem na extensão universitária. In SÍVERES, Luiz. **A extensão universitária como um princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber Livro, p.19-36, 2013.

VALLAEYS, François. O que significa responsabilidade social universitária?. **Revista da Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior**, 24(36), 35-56, 2006.

VERCELLI, Lígia de Carvalho. **Responsabilidade Social e Universidade**: uma ação necessária. *Eccos Revista Científica*, vol.12, n.1, p.119-140, 2010.

ZABALA, A. **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. 2 ed. Artmed, Porto Alegre., 1999.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Artmed, Porto Alegre, 2010.