

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Claudecir Gonçalves

UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO BASEADA EM PROBLEMAS

Bom Retiro – SC

2018

Claudecir Gonçalves

UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO BASEADA EM PROBLEMAS

Trabalho de Conclusão de Curso vinculado ao Curso de Especialização em Educação da Universidade do Planalto Catarinense, apresentado à disciplina de Seminário de Metodologia de Pesquisa.

Orientadora: Maria Selma Grosch Dra.

Coorientadora: Vanir Peixer Lorenzini MsC.

Linha de pesquisa: educação, cultura e políticas públicas.

Aprovado em ____ de _____ de 2018.

Bom Retiro – SC

2018

Dedico esse trabalho a todos aqueles que, apesar da minha ausência, apoiam a minha iniciativa de buscar conhecimento através da pesquisa.

UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO BASEADA EM PROBLEMAS

RESUMO:

Diante da incrível evolução das tecnologias, do bombardeio diário de informações e das constatações de que o ensino tem sido considerado, em muitos aspectos, arcaico, descontextualizado e de resultados pouco animadores, muitas inquietudes e desafios batem às portas daqueles que trabalham com a educação. Dentre esses desafios está a necessidade do docente saber o que fazer para que as aulas sejam mais criativas, atrativas e significativas para que de fato haja oportunidades de aprendizado. E é dessa forma que esse trabalho, através do relato de uma estratégia de ensino baseado em problemas vivenciados pelos educandos, que foi aplicada durante o mês de agosto de 2018, com cerca de 50 alunos de três turmas de segundo ano de uma escola de ensino médio de Bom Retiro – SC, visando avaliar a relevância, eficácia e a validade dessa estratégia, baseando-se em pesquisas já mapeadas e tendo como referencial teórico as contribuições de Ausubel (1982), Berbel (1998) e Anastasiou e Alves (2004).

Palavras-chave: Inquietudes docentes. Estratégias. Resolução de problemas.

UNA ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA BASADA EN PROBLEMAS

RESUMEN

Ante la increíble evolución de las tecnologías, del bombardeo diario de información y de las constataciones de que la enseñanza ha sido considerada, en muchos aspectos, arcaico, descontextualizado y de resultados poco alentadores, muchas inquietudes y desafíos golpean a las puertas de aquellos que trabajan con la educación. Entre estos desafíos está la necesidad del docente de saber qué hacer para que las clases sean más creativas, atractivas y significativas para que de hecho haya oportunidades de aprendizaje. Y es así que este trabajo, a través del relato de una estrategia de enseñanza basada en problemas vivenciados por los educandos, que fue aplicada durante el mes de agosto de 2018, en cerca de 50 alumnos de tres clases de segundo año de una escuela secundaria de Bom Retiro – SC, se pretende evaluar la relevancia, eficacia y la veracidad de esta estrategia, basándose en investigaciones ya mapeadas y teniendo como referencial teórico las contribuciones de Ausubel (1982), Berbel (1998) y Anastasiou y Alves (2004).

Palabras clave: Preocupaciones docentes. Estrategias. Resolución de problemas.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	6
2. A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS.....	6
3. METODOLOGIA	8
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	10
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	12
6. REFERÊNCIAS:	13
7. ANEXOS:.....	13

1. INTRODUÇÃO

Houve um tempo em que o professor entrava na sala de aula e todos o esperavam em pé, em posição de reverência, como um tratamento a alguém superior, mestre, memorável. Até Machado de Assis, um dos maiores escritores da literatura brasileira, no “Conto de Escola” (1840), descreve esse indivíduo como alguém admirado, imponente, com voz de trovão e detentor da razão e de um conhecimento sem igual.

Mas o tempo passou, a história mudou, as cidades cresceram, as informações se agigantaram e as finalidades do ensino deixaram de ser as mesmas. Automaticamente os métodos usados naquele momento, absolutos, inquestionáveis e suficientes para dar conta dos problemas da época, passaram a ser questionáveis, e em muitos aspectos, ineficientes e ultrapassados.

Hoje em dia já é comprovado que o insucesso no aprendizado não é responsabilidade exclusiva do aluno, mas também, dentre vários outros fatores, das metodologias usadas em sala de aula. Entra aí também os conteúdos que não estabelecem relação com o cotidiano, a falta de planejamento, o despreparo dos docentes, ou seja, inúmeros fatores que influenciam diretamente nos resultados do processo de ensino e aprendizagem, dentre outros fatores econômicos culturais e sociais.

Dessa forma, novas estratégias de *ensinagem* vêm sendo testadas em sala a fim de substituir o método tradicional de ensino e assim fazer com que o aluno seja protagonista no processo ensino/aprendizagem, que ele seja parte interessada nesse processo e que através disso as aulas sejam mais atrativas, produtivas e significativas.

É nesse sentido que este trabalho, a partir de pesquisas mapeadas de grandes estudiosos da educação como Ausubel, Berbel e Anastasiou e Alves, e da aplicação de uma estratégia de ensino centrada no estudante, visa verificar a validade e a relevância dessa metodologia no trabalho com os educandos.

Essa pesquisa teve origem em julho de 2018, na disciplina de Metodologias Ativas de Ensino Aprendizagem, do curso de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Planalto Catarinense, ministrada pela professora Vanir Peixer Lorenzini e tornou-se realidade por abordar, dentre várias metodologias ativas, uma que é diferente, que chama a atenção pelos resultados e que vale a pena ser estudada, compreendida e aplicada em sala de aula: o ensino através de problemas.

2. A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

A PBL (Problem Based Learning), termo em inglês que significa Aprendizagem Baseada em Problemas, é uma das metodologias ativas que foi introduzida no Brasil há algumas décadas (principalmente no ensino superior e em especial nos currículos de medicina), que se desenvolve com base na resolução de problemas e que pode ser usada pelo docente para o ensino de determinados conteúdos de um componente curricular.

São vários os que se dedicam, na atualidade, a estudar, entender, aplicar e comentar essa experiência. Segundo Berbel (1998), isso faz com que essa estratégia de ensino seja conhecida por vários nomes, tais como: procedimento, técnica, proposta, metodologia, método, dinâmica de ensino, entre outros.

O Método do Arco, de Charles Maguerez, apresentado por Bordenave e Pereira (1982) é, segundo Berbel, a primeira referência existente a essa metodologia. Ele inicia-se pela observação da realidade, passa para os postos-chave, encaminha-se a teorização e finaliza com as hipóteses de solução e aplicação das mesmas à realidade.

Ao aplicar à realidade o que foi produzido através dessa estratégia os objetivos do arco voltam-se ao objetivo maior que é o de preparar o estudante para a vida, para torná-lo consciente da realidade na qual está inserido e, claro, para que ele tenha uma vida mais justa e digna a partir daquilo que ele ajudou a construir.

É claro que esta é apenas uma estratégia, uma dinâmica de aula, mas Sakai e Lima (1996), dirá que a proposta curricular baseada em problemas é uma metodologia formativa, pois estimula uma atitude ativa do aluno em busca do conhecimento e não apenas informativa como é o caso do ensino tradicional.

Vale ressaltar que o ensino baseado em problemas, segundo Anastasiou e Alves (2004), ao contrário do modelo tradicional de ensino que tem o professor como centro das atenções e detentor do conhecimento, é um ensino centrado no educando e nas suas potencialidades. O professor, nesse caso, media e cria condições para que o aluno seja protagonista na busca pelo conhecimento.

Para que os problemas sejam resolvidos é necessário deixar bem claro para o educando o que precisa ser solucionado, quais as competências e habilidades que ele deve ter ao final daquele estudo e como funcionará a avaliação. Além disso, deve-se levar em conta a conexão desses novos conhecimentos com os demais componentes curriculares que o aluno estuda, com o contexto em que ele está inserido e, principalmente, os saberes que ele já possui.

Os problemas significam lacunas de conhecimentos que precisam ser preenchidas e, a partir do momento em que o educando percebe que o que ele sabe não é suficiente, que se sente intrigado e motivado, automaticamente começa a deduzir, a pensar em como resolver, a participar, ou seja, a buscar aquilo que lhe falta.

3. METODOLOGIA

Essa pesquisa-ação foi aplicada em agosto de 2018, durante seis aulas da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura. Envolveu cerca de 50 alunos de uma escola de ensino médio de Bom Retiro – SC, sendo eles de três turmas diferentes de segundo ano: uma do ensino médio regular, outra do curso técnico em agropecuária, e a terceira, do curso técnico em informática.

O objeto de estudo era gêneros e tipos textuais, com ênfase nos textos narrativos (resumo, resenha, síntese e sinopse) os quais, ao final desse estudo e a partir das competências e habilidades pré-estabelecidas e que deveriam ser atingidas durante as aulas, eles (educandos) produziram, apresentaram e avaliaram essas produções de acordo com o que sabiam e, claro, tendo como norte, posteriormente, o conhecimento científico.

O problema proposto foi o de que eles se imaginassem daqui a três anos, já formados e cientes de que precisam continuar os estudos, buscar novos conhecimentos, ter formação acadêmica, se atualizar para que não sejam ultrapassados e para que tenham melhores condições de vida.

Nesta metodologia, sob orientação, eles se espreguiçariam, abririam os olhos e, estariam diante de uma prova de vestibular com mais de 100 questões e um texto a ser escrito. Vestibular no qual eles necessitam ter boa nota para que pudessem conseguir uma bolsa e, quem sabe, estudar gratuitamente.

Para tanto, concentram-se na resolução das questões, enunciado por enunciado, pergunta por pergunta, até chegarem à produção de texto. Porém, ao contrário da dissertação argumentativa que estavam acostumados a produzir na época de escola, são incumbidos de escrever outros gêneros textuais, como resumo, resenha, síntese ou sinopse de um livro que deveriam ter lido com antecedência.

Estariam preparados? O que fariam? O que sabem sobre esse esses gêneros textuais? Como seriam esses textos? É claro que as inquietações foram muitas. Muitos não faziam ideia do que fazer e alguns disseram que tinham consciência do que deveriam escrever, mas que não sabiam como explicar.

Nesse momento todos ganharam um pedaço de papel em branco para que escrevessem tudo o que sabiam sobre cada um dos gêneros textuais em foco. Algumas respostas ficaram sem nexos, mas também várias foram lógicas, coerentes, próximas do esperado e até melhores do que os conceitos científicos, pois foram eles que as conceituaram através do que já sabiam, da linguagem simples, clara, propícia para o entendimento.

Todos tiveram também a oportunidade para comparar as respostas que tinham por certo com as que o conhecimento científico traz, e essa comparação foi feita a partir da visualização de um vídeo de cerca de 12 minutos, sobre gêneros textuais, o qual trazia, além dos conceitos dos quatro gêneros textuais estudados, os significados e exemplos de uso de outros tipos de textos.

Tendo ciência do significado de cada um deles e de como são escritos, todos foram convidados, em vez de ler um livro – já que o tempo era limitado – a assistir a um vídeo, a prestarem o máximo de atenção e a anotarem as informações necessárias, para que fosse possível a próxima etapa da atividade.

Foram três vídeos diferentes. A turma de ensino médio regular assistiu a um vídeo sobre um clássico da literatura brasileira; a turma do curso técnico em agropecuária assistiu a uma reportagem produzida pela Universidade Federal de Santa Catarina, sobre inovações na agricultura familiar; e a turma do curso técnico em informática assistiu a uma reportagem que abordava as possibilidades da tecnologia, um café filosófico com os cientistas das tecnologias Silvio Meira e Viviane Mosé.

Foi também reservado um tempo para que todos trocassem ideias, tirassem dúvidas, e se dedicassem à escrita, já que cada educando recebeu anteriormente um gênero textual para escrever sobre o que assistiram. Depois de pronto, todos deveriam enviar os textos via documento de *word* para o e-mail do professor que, através de um *datashow*, projetaria alguns deles no quadro para que fossem lidos, comentados e corrigidos.

Durante as apresentações, ou melhor, ainda antes delas, foi combinado que alguns apresentariam e que outros fariam os comentários e considerações a partir do conhecimento que dispunham a respeito de resumo, resenha, síntese e sinopse. Portanto, apesar de um aluno escrever apenas um gênero textual, precisava se apropriar também dos conceitos dos demais gêneros textuais estudados, para que pudesse comentá-los com coerência, clareza e domínio de causa.

É claro que sempre há quem se dedica apenas àquele gênero que está sob sua responsabilidade, mas o fato de ser necessário escrever bem e em consonância com as regras que caracterizam determinados gêneros textuais, e ainda ter que comentar as produções dos colegas, exige em possibilita ao estudante um leque maior de conhecimentos e responsabilidades.

Dessa forma todos participaram, colaboraram, construíram novos conhecimentos e contribuíram para a própria formação, pois além de preencher as lacunas de saberes ausentes ou de conhecimentos vagos, deram conta de resolver o problema simulado ao qual foram propostos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Trabalhar a disciplina de Língua Portuguesa já é por si só um desafio, pois está enraizado na cabeça dos educandos de que ela é uma disciplina chata, cansativa, que exige demais. Além disso, poucos conseguem ligá-la à realidade e, principalmente, poucos gostam realmente dos conteúdos que ela trabalha. Portanto, pensar e organizar as aulas a partir de estratégias diferentes é o que os educandos esperam e o primeiro passo para despertar o interesse dos mesmos é alterar essa visão negativa que a disciplina tem.

Essa estratégia de ensino baseada em problemas provocou um certo espanto nos educandos, inicialmente, pois, de modo geral, a escola leva-os a se acostumarem a receber tudo pronto, desde a escolha dos conteúdos, dos conceitos, às questões que devem responder, ou seja, não estão acostumados a pensar, a ter vez e voz sobre determinados assuntos e muito menos a serem protagonistas na busca pelo conhecimento.

Além do conteúdo a ser aprendido foi também levado em consideração e valorizado os conhecimentos prévios que cada estudante dispunha. Conhecimentos que foram expressados através da opinião, da participação, dos questionamentos e até mesmo das expressões faciais de dúvidas, desespero e inquietações, comportamento que foram fundamentais para a sequência da atividade.

Tomados pelas incertezas em relação ao problema ao qual foram expostos e através da valorização, pelo professor, da participação e da contribuição do aluno, fez com que se sentissem cada vez mais envolvidos na busca pela solução do problema e que surgissem, ao final de algumas aulas, comentários como “*nossa, já acabou a aula!*”.

Com o interesse se transformando em capacidade e potencialidade para agir e, conseqüentemente, resolver a situação, durante essas aulas, pelo fato de estarem todos focados num único propósito, raras foram as vezes em que foi necessário chamar a atenção de alguém por bagunça ou por não estar fazendo a atividade proposta. Além disso, aumentou consideravelmente os pedidos para usar os *smartphones* e a internet como fonte de pesquisa e aprofundamento do tema.

Os conceitos trazidos pelos educandos foram, muitas vezes, melhores dos que os dicionários, livros e vídeos trazem, pois foram de linguagem simples e de melhor compreensão. Exemplos disso foram algumas deduções feitas por alguns alunos: “acho que síntese é a essência de texto ou de um filme” e “resenha deve ter algo a ver com opinar, criticar, dizer se concorda ou não com aquilo”.

Ao comparar o que sabiam sobre o tema estudado aos conhecimentos científicos acerca do assunto, perceberam que todo aquele alvoroço inicial era, na verdade, desnecessário, pois

já possuíam uma certa bagagem e que, claro, precisavam, além de aprofundar o que já sabiam, produzir mais textos para, através da prática, tornarem-se bons escritores desses gêneros textuais.

E assim se sucedeu. A sequência das atividades, após assistirem as reportagens programadas, foi escrever sobre elas. Cabe ressaltar aqui que o fato de elas serem adequadas às realidades dos educandos, pois, por exemplo, a turma de informática assistir algo ligado às tecnologias e a turma de agropecuária, às inovações na agricultura familiar, fez com que houvesse ainda mais interesse deles em relação às aulas e a perceberem e comentarem que aquilo fazia sentido ao que viviam fora da escola.

Os textos produzidos foram típicos de alunos de ensino médio, com vocabulário limitado, erros de pontuação e acentuação, vícios de linguagem, aos quais foram também dadas as devidas atenções e corrigidos, mas que não vêm ao caso, pois o objetivo principal era, além de que eles se apropriassem dos conceitos inerentes a quatro gêneros textuais, produzi-los conforme as características próprias de cada gênero e, claro, que eles soubessem também que é possível um vestibular cobrar outros textos além da dissertação argumentativa.

Alguns obstáculos também fizeram presentes, como o fato de nem todos os educandos terem *notebook* ou *smartphones* com o aplicativo de produção e edição de texto (*word*), a fim de que pudessem digitar o que produziram e enviar para o e-mail do professor. Aliás, nem e-mail alguns tinham e muito menos acesso à internet. Questões que também tiveram que ser solucionadas durante a atividade.

Além disso, se o professor não tivesse o próprio *datashow*, dificilmente a correção das produções textuais teria o resultado planejado, pois a escola – naquele momento – dispunha de apenas dois aparelhos e ambos já estavam agendadas para todas as aulas da semana. Fato que acontece com frequência nas escolas públicas brasileiras. Isso quando eles existem nelas.

A projeção dos textos no quadro possibilitou a todos ver e perceber os pontos positivos e negativos, corretos e incorretos de cada texto e, claro, opinar sobre eles, criticar e/ou elogiar as produções. A correção simultânea dos mesmos garantiu melhor compreensão e fixação daquilo que estava proposto.

Como em quase todas as turmas, de todas as séries e de todas as idades, nessas também houve caso de estudantes que pouco contribuem, que se juntam a colegas criativos a fim de tirar proveito, que não demonstram muita vontade em aprender e preferem estar em casa, na rua ou na aula de educação física, mas ao verem todos fazendo, participando, contribuindo, começam também a participar, a fazer o que é proposto e cumpriram pelo menos o básico da atividade.

Raros foram os casos de alunos que não produziram os resumos, resenhas, sínteses ou sinopses a partir do que assistiram e do que foi trabalhado em sala, isso ficou a cargo dos que são faltosos e prestes a abandonar a escola. Todos responderam de forma positiva à maneira pela qual foi trabalhado o conteúdo e, inclusive, pediram para que fossem desafiados novamente por mais assuntos interessantes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da incrível evolução das tecnologias, do bombardeio diário de informações e das constatações de que o ensino tem sido considerado, em muitos aspectos, arcaico, descontextualizado e de resultados pouco animadores, muitas inquietudes e desafios batem às portas daqueles que trabalham com a educação.

Dentre esses desafios está a necessidade do docente saber o que fazer para que as aulas sejam mais criativas, atrativas e significativas para que de fato haja oportunidades de aprendizado.

Inicialmente, com o objetivo de levar o aluno a sentir prazer pelo aprender e da necessidade de testar novas estratégias a fim de conseguir resultados diferentes, buscou-se algo que Comenius, em pleno século XVII, em sua obra denominada “Didática Magna”, recomendava: que a escola e o ensino deixassem de ser considerados espantalhos, pela maneira rígida e desinteressante de ser.

Como vários pensadores reforçam que a educação escolar - um dos principais pilares da sociedade e responsável pela formação humana - deve acontecer de maneira que leve o sujeito a pensar - em vez de ser mero receptor e reproduzidor de informações - essa estratégia de aula foi escolhida justamente para esse fim.

A estratégia de ensino baseada em problemas aplicada nessa pesquisa-ação foi apenas uma das várias dinâmicas de *ensinagem* que Anastasiou e Alves (2004) aborda na obra “*Estratégias de Ensinagem*” – a qual recomendo todos a ler –. Nesse caso, o problema não foi real e sim simulado, criado para que os educandos percebessem que o conhecimento que dispõem é insuficiente e, principalmente, para que se sentissem desafiados a buscar e a transformar a si mesmos.

De maneira a se evitar trabalhar o conteúdo de forma mecânica e acabada, buscou-se proporcionar ao educando uma aprendizagem significativa, que valorizasse os conhecimentos prévios de cada um e que fosse também uma aprendizagem prazerosa e eficaz.

Tentou-se, e de certa forma com êxito, que os educandos fossem levados a ter disposição para aprender através do tornar o conteúdo potencialmente significativo, lógico e

necessário de ser investigado. Dessa forma o aprendizado, segundo Ausubel (1982), é retido, lembrado por mais tempo e possibilita ao educando aprender novos conteúdos de maneira mais fácil.

Portanto, é possível afirmar que a experiência foi bem sucedida, que houve aprendizado significativo e que, para que isso vire rotina na educação, há a necessidade de que novas estratégias de *ensinagem* sejam investigadas, testadas, experimentadas a fim de que o ensino tenha melhores resultados.

Ter ciência de que o ensino escolar brasileiro não está tão bom, que pode e deve ser melhorado e não fazer nada para transformá-lo ou não fazer nada para mudar essa realidade é ser conivente com o fracasso da educação, com a desvalorização da profissão professor e com as injustiças sociais nas quais muitos dos nossos educandos estão inseridos.

6. REFERÊNCIAS:

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate. Processos de ensinagem na universidade: pressuposto para as estratégias de trabalho em aula. 3ª edição, Joinville – SC.

UNIVILLE 2004. Cap. 3, p. 68 a 100.

ASSIS, Machado de. Obra Completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar 1994. v. II.

AUSUBEL, D. P. A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

BERBEL. N. A. N. “Problematization” end Problem-Based Learning: different words or different ways? Interface – Comunicação, Saúde, Educação, v.2, n.2, 1998.

BORDENAVE, J.; PEREIRA, A. Estratégias de ensino aprendizagem. 4. ed., Petrópolis: Vozes, 1982.

COMENIOS, J. A. Didática Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Lisboa: Caloluste Gulbenkian.

SAKAI, M. H.; LIMA, G. Z. PBL: uma visão geral do método. Olho mágico, Londrina, v. 2, n. 5/6, n. esp., 1996.

7. ANEXOS:



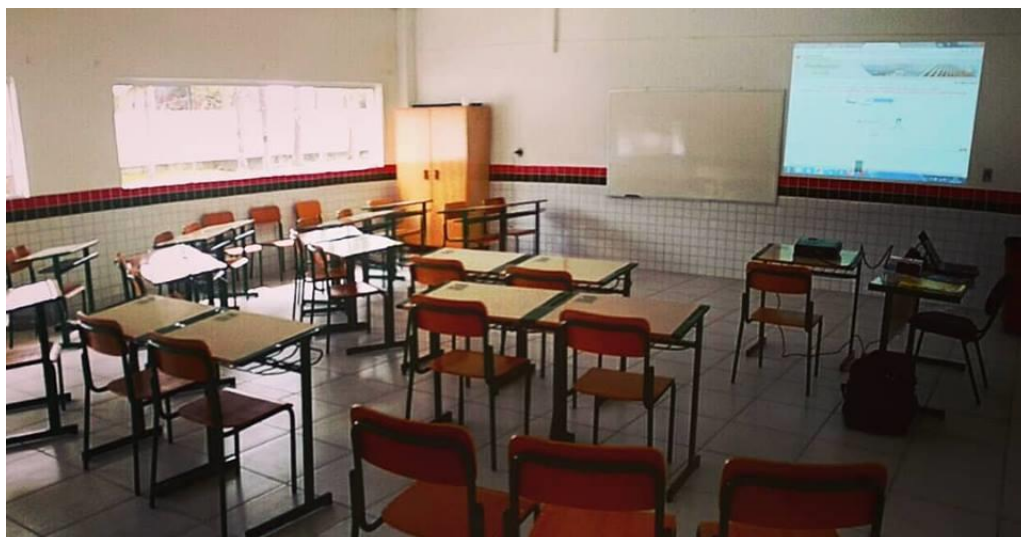
Escola de Ensino Médio Valmir Omarques Nunes, de Bom Retiro - SC (2018).



Brasão da EEM Valmir Omarque Nunes (2018).



Corredores da EEM Valmir Omarque Nunes (2018).



Sala de aula onde aconteceu essa pesquisa (2018).



O autor/Claudecir Gonçalves (2018).