

## **Uma proposta de aprendizagem ativa e interdisciplinaridade no curso de pedagogia: baseada em problemas**

**Weider Alberto Costa Santos**

weideralberto@gmail.com

### **Resumo**

A formação do egresso em pedagogia tem sido um *locus* de discussão na atualidade face a disparidade entre os sujeitos formado e o atuante, sob as demandas da sociedade, sobretudo do mercado laboral. Há, por vezes, como Freire (2016) categorizou, uma supremacia da pedagogia bancária ao invés de uma educação problematizadora e em contexto sócio histórico, e de certo, uma das lacunas deixadas desde o século XVIII pelo Positivismo, fazendo da formação superior essencialmente objetiva, propedêutica. Neste artigo refletiremos sobre a possibilidade de integração entre as demandas da sociedade e o indispensável saber epistêmico, apresentado por uma proposta de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) como metodologia ativa e interdisciplinar para o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Serão analisados os fundamentos do movimento escolanovista, das metodologias ativas e a ABP, desde os fundamentos teóricos de Bacich e Moran (2018), Cunha (2001), Freire (2016), Munhoz (2015) e Ribeiro (2010). Como resultado, sustentamos que a modificação da abordagem tradicional de ensino por uma metodologia ativa como ABP no Curso de Pedagogia pode dirimir as disparidades entre os sujeitos formado e atuante.

**Palavras-chave:** Aprendizagem Baseada em Problemas; Metodologias Ativas; Formação pedagógica; Curso de Pedagogia.

### **Abstract**

The formation of egress in pedagogy has been a locus of discussion in the contemporaneity in the face of the disparity between the trained subject and the acting subject, under the demands of society, especially the labor market. There is sometimes, as Freire (2016) categorized, a supremacy of banking pedagogy rather than problematizing education and in a socio-historical context, and indeed, one of the gaps left since the eighteenth century by Positivism, making higher education essentially objective, propaedeutic. In this article we will reflect on the possibility of integration between the demands of society and the indispensable epistemic knowledge presented by a Problem Based Learning (ABP) proposal as an active and interdisciplinary methodology for the Pedagogy Course of the Federal University of Alagoas (UFAL). The fundamentals of the Dewey school, the active methodologies and the PBL, from the theoretical foundations of Bacich and Moran (2018), Cunha (2001), Freire (2016), Munhoz (2015) and Ribeiro (2010) will be analyzed. As a result, we maintain that the modification of the traditional approach of teaching by an active methodology like ABP in the Course of Pedagogy can solve the disparities between the trained and acting subjects.

**Keywords:** Problem-Based Learning; Active Methodologies; Pedagogical training; Course of Pedagogy.

## Introdução

A Sociedade da Informação potencializada pela internet e as tecnologias digitais, trouxe, além de um novo paradigma social apoiado pelo poder da informação, avanços significativos nos processos produtivos, na abertura de novos mercados, na disseminação e descentralização da informação e no desenvolvimento de tecnologias da informação e comunicação (TIC) – consequência dos investimentos em Ciência e Tecnologia.

Os efeitos não se restringem as sociedades hegemônicas, têm alcançado todos os segmentos sociais e exigido das formações de ofício uma releitura de seus programas formais de educação frente aos novos requisitos do mercado laboral: geração de conhecimento, inovação, pensamento crítico, adaptabilidade, conectividade, interação e capacidade de intervenção social, exigindo das formações, práticas pedagógicas próximas da realidade e dos profissionais da educação, uma atuação ativa e reflexiva.

A educação, por sua vez, tenta caminhar face aos resultados dessa sociedade globalizada e em rede, desde a reflexão sobre o atual processo de ensino e aprendizagem e a incorporação das TIC como meios facilitadores da informação e construção das atividades.

Na perspectiva de diminuir a lacuna existente entre essa sociedade Pós-Industrial e a concepção pedagógica ainda pautada no tradicionalismo do século XIX, o ensino básico e superior têm incorporado de maneira instrumentalista os recursos tecnológicos a fim de corresponder, a contento, os requisitos desta comunidade mundializada e interconectada, sob a alegação de avanço e adaptação à Sociedade da Informação.

Equacionar os efeitos da Sociedade da Informação e o processo de ensino e aprendizagem não é tarefa simplificada. Modificar a concepção pedagógica tradicional para um processo metodológico ativo, dinâmico e incorporado as TIC, põe desafios ao ensino superior desde a formação de professores, integração das disciplinas para o contexto interdisciplinar, planejamento educacional ao suporte estrutural. Uma revolução que apresenta à escola novos contextos sociais, culturais e particularidades demandadas por estudantes com necessidades específicas.

Esse cenário que impacta a prática pedagógica tem chegado às universidades – responsáveis pelo desenvolvimento e formação dos profissionais – com novos desafios cognitivos, técnicos e atitudinais. Além disso, o questionamento e a pressão social, como afirma Zabala (2010), tem cobrado das instituições educacionais um cenário de aprendizagens que explorem as habilidades e competências conectadas com a realidade, uma proposta metodológica ativa que se pautem na exploração, mediação pedagógica, colaboração e resolução de problemas da vida real, desafiando os centros de formação profissional, sobretudo na área de educação, a construir um espaço de aprendizagens significativas e correspondente ao lugar democrático do conhecimento.

Embora a formação do profissional do magistério da educação básica esteja contemplada, segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE) desde a Resolução CNE/CP nº 2, 07/2015, pelas dimensões técnicas, políticas, éticas, domínio e manejo de conteúdos e metodologias, pelo uso competente das TIC, pelas inovações e ampliação da visão e atuação profissional, existe um distanciamento entre a formação do profissional do magistério da educação básica e as demandas que os esperam na atuação profissional.

Sob essa perspectiva este artigo discute uma proposta de metodologia ativa, contextualizada e interdisciplinar: a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou, em inglês, *Problem-Based Learning* (PBL), como uma indicação de interdisciplinaridade no currículo do Curso de Pedagogia da UFAL desde temas geradores, tendo por base a inserção dos estudantes em atividades concretas através de situações reais ou simulações da realidade profissional.

Faremos uma leitura da pedagógica escolanovista entendida aqui como uma das bases da aprendizagem ativa, além de discutir os fundamentos das metodologias ativas, descrição e processos da ABP, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação pedagógica e uma proposta de implantação da ABP.

## 1. A pedagogia escolanovista

A pedagogia escolanovista, também conhecida por Escola Nova ou ainda pedagogia ativa, se estabeleceu como um movimento de oposição ao método tradicionalista que se desenvolveu no final do século XIX. Defende a pedagogia do aprender a aprender, das situações problemáticas a partir das experiências e do processo educativo constituído pelo meio social. Nesta pedagogia, a educação é o resultado da interação com o meio e o constante exercício entre teoria e prática.

Para Dewey (apud Westbook e Teixeira, 2010, p. 20), “a educação para a democracia requer que a escola se converta em uma instituição que seja, provisoriamente, um lugar de vida para a criança, em que ela seja um membro da sociedade, tenha consciência de seu pertencimento e para a qual contribua”. Para os autores a educação é o meio social de reconstrução e reorganização da experiência impondo-lhe sentido e melhor dirigindo as experiências futuras, característica, como afirma Cunha (2001), de uma escola sintonizada com o movimento do mundo [da mutabilidade incessante].

Essa pedagogia será possível diante da dialética ação-reflexão-ação ou relação prática-teoria-prática (BERBEL, 1998), reincorporando os temas de estudo à experiência e, dessa forma, estabelecendo aprendizagens significativas aos estudantes desde atividades concretas. Na concepção deweyana, quando a criança entende a razão pela qual tem de adquirir um conhecimento, terá grande interesse em adquiri-lo.

Em Dewey, desde a ideia de movimento (CUNHA, 2001), o locus de transformação na educação é a reflexão a partir dos contextos sociais e das atividades constituídas desde situações problemas, que não se limite a abstração, ao conteúdo simbólico ou dogmático. O conhecimento nesse entorno é resultado do método de investigação experimental que conduz “à incessante revisão da ordem social” (CUNHA, 2001, p. 90), e de tal forma à educação, como espaço de progresso científico jamais estático e definido, o que exigirá dos estudantes, além dos saberes técnicos, científicos e objetivos, capacidade reflexiva diante novas experiências.

## 2. Metodologias ativas

Metodologias ativas pressupõe situações concretas, desafios, complexidades e contextualizações, nas quais os sujeitos ressignificam as relações entre fatos e objetos taxeados pelas diferentes situações do processo de ensino e aprendizagem. Essa aprendizagem é possível na existência de um conteúdo potencialmente significativo e de uma atitude favorável à aprendizagem, embasada pelas associações entre os novos conhecimentos, produtos das experiências novas e os já contemplados na estrutura cognitiva. Klein (1998) destaca a importância dos estudantes em estarem abertos ao novo, ter disposições para aprender, querer aprender, ter curiosidade pelo novo e que sejam capazes de incorporar novos conhecimentos. Dessa forma, em conjunto com o novo papel do professor de orientador de situações de aprendizagens, distante da função transmissiva de conteúdos, se tem as bases para uma metodologia ativa.

A aprendizagem se torna significativa, segundo Mitre et. al. (2008, p. 2.136), por meio de um movimento de continuidade/ruptura, pois o

**processo de continuidade** é aquele no qual o estudante é capaz de relacionar o conteúdo apreendido aos conhecimentos prévios, ou seja, o conteúdo novo deve apoiar-se em estruturas cognitivas já existentes, organizadas como subsunções [conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz]. O **processo de ruptura**, por outro lado, instaura-se a partir do surgimento de novos desafios, os quais deverão ser trabalhados pela análise crítica, levando o aprendiz a ultrapassar as suas vivências – conceitos prévios, sínteses anteriores e outros –, tensão que acaba por possibilitar a ampliação de suas possibilidades de conhecimento.

É nesta relação dialética que se possibilita a aquisição de novos conhecimentos, desde problematizações como estratégia de ensino e aprendizagem. Quando se questiona, pesquisa, envolve, avalia e dialoga de modo indissociável (BACICH; MORAN, 2018), um processo educativo, conforme Mitre et. al. (2008, p. 2.134), “transformador, ético, crítico” que efetivamente alcança a totalidade do sujeito com o ser histórico e inscrito na dialeticidade: ação-reflexão-ação, em contraposição das metodologias conservadoras ou tradicionalistas em que o professor assume a função de transmissor de conteúdos e os estudantes de agentes passivos: receptores de conteúdos e meros expectadores preocupados em memorizar conteúdos.

O percurso da aprendizagem ativa, como ensino pela problematização, com potencial social, investigativo e dialético, numa perspectiva construtivista, parte de níveis elementares aos mais complexos, isto é, de situações concretas (processo indutivo) às abstratas (processo dedutivo), sob mediação pelo professor em um ensino dirigido e personalizado às necessidades dos estudantes (BACICH; MORAN 2018). É, também, a intersecção entre sujeito e mundo (MITRE ET. AL., 2008), na prescrição de uma educação libertadora possível quando os estudantes-professores se inscrevem na realidade num processo dialético entre subjetividade e objetividade (FREIRE, 2016).

Em metodologias como a ABP ou a sala de aula invertida, a aprendizagem é considerada ativa na proporção em que as atividades de pesquisa, projetos, resoluções de problemas e produções em sala de aula são construções individuais e coletivas mediadas pelos professores que estimulam o aprofundamento dos conhecimentos e competências entre os estudantes, desde uma sistemática onde “o conhecimento básico fica a cargo dos estudantes – com curadoria do professor – e os estágios mais avançados têm interferência do professor e um forte componente grupal” (BACICH; MORAN, 2018, p. 13). Isto é, a metodologia se torna ativa quando as atividades propostas, centradas no desenvolvimento social e cognitivo dos estudantes e asseguradas pela mediação pedagógica, resultem em apropriação escalável de conhecimentos, dos níveis conceituais à capacidade de síntese a transformação dos dados informacionais em conhecimentos nessa dialética ação-reflexão-ação.

### 3. Aprendizagem Baseada em Problemas

A ABP, ou PBL, foi concebida com o objetivo de atender as exigências do mundo profissional por meio de uma abordagem contextualizada e ativa de ensino e aprendizagem, como uma alternativa aos ambientes convencionais de ensino em que, para Munhoz (2015), as pessoas aprendem cada vez menos – consequência da estrutura do método tradicional (Quadro 1).

**Quadro 1.** Comparativo entre metodologia tradicional e ABP.

<b>Metodologia tradicional</b>	<b>ABP</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Método de ensino e aprendizagem centrado no professor</li> <li>• Estudantes como sujeitos passivos</li> <li>• Professor como detentor do conhecimento</li> <li>• Preconiza a aula expositiva e a transmissão de informações.</li> <li>• A avaliação é pontual e instrumento de poder.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Método de ensino e aprendizagem centrado nos estudantes</li> <li>• Estudantes como sujeitos ativos</li> <li>• Professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem</li> <li>• Preconiza a relação dialógica entre informações, estudantes e professor, de forma cíclica.</li> <li>• A avaliação é processual e instrumento de autocrítica e personalização.</li> </ul>

Fonte: baseado em Munhoz (2015).

Na ABP os novos conhecimentos são consequências das interações extensivas e do processo dialógico ação-reflexão-ação. Mediado por alguém (tutor) que, com sua *expertise*, está em constante estado de observação a fim de intervir, quando necessário, o processo de ensino e aprendizagem aproximando os estudantes às novas experiências, conquistas, competências e habilidades (MUNHOZ, 2015).

Em geral, segundo Munhoz (2015) e Ribeiro (2010), a ABP ocorre desde um tema (assunto, componente curricular), exposto por meio de um conhecimento inicial de base conceitual, que impulsiona a busca por novas informações e, ao final do ciclo, resulta em novos conhecimentos: comparando os estágios inicial e final da situação problema.

Para Batista e Batista (2009), a ABP se destaca por ser uma aprendizagem significativa, pela indissociabilidade entre teoria e prática, por respeitar a autonomia do estudante, desenvolver trabalho em pequenos grupos, pelo processo de ensino e aprendizagem contínuo e pela avaliação formativa/processual. O foco do processo de ensino e aprendizagem está no significado e na funcionalidade, estabelecendo pontes entre a vida real e a vida acadêmica, como afirmam Coll e Monereo (2010).

A ABP, como base para aprendizagem integrada e estruturada em torno de problemas reais, conforme Ribeiro (2010), deve contemplar, de maneira sincrônica, os objetivos educacionais: aprendizagem ativa (colocação de perguntas e busca por respostas), aprendizagem integrada (o problema envolve várias subáreas), aprendizagem cumulativa (o problema é gradualmente mais complexo) e aprendizagem para a compreensão (reflexão e *feedback* sobre o aprendido). Dessa forma, os estudantes são inseridos num contexto educacional que os engajam, por meio da interdisciplinaridade, frente às habilidades cognitivas e sociais. O processo educativo não está, portanto, restrito ao “método científico como seleção, hierarquização, observação, controle, eficácia e previsão” (ISKANDAR; LEAL, 2002, p. 91), mas oportuniza, segundo Gomes et. al. (2009), uma formação humanista, convivência e interação com o ambiente profissional e a integração entre teoria e prática.

Nessa metodologia ativa, segundo Gomes et. al. (2009), Meireles e Bonifácio (2015) e Coll e Monereo (2010), a eficácia depende de ações eficientes relacionadas ao planejamento, gestão do currículo e a definição dos papéis e responsabilidades antes de sua utilização face ao processo de desenvolvimento tradicional.

Para Barrows (1996), o centro da ABP é o problema que, segundo Coll e Monereo (2010, p. 192), deve ser “relevante (conhecimento que deve incorporar à formação), pertinente (relação com a vida real ou vivências profissionais) e complexo (diversidade de atuações, opiniões e ideias em torno do tema ou realidade)”, suportado pelo processo tutorial estruturado desde (Quadro 2) a análise do problema, a resolução do problema e o compartilhamento dos resultados e avaliação, com o professor como principal agente de mediação na busca por novos conhecimentos desde os conhecimentos prévios dos estudantes.

**Quadro 2.** Processo tutorial em ABP.

<b>Etapas</b>	<b>Momentos</b>
1. Identificação do problema. 2. Geração de explicações e hipóteses. 3. Resumo das hipóteses.	I. Análise do problema
4. Formulação dos objetivos de aprendizagem. 5. Leitura e pesquisa individual dos objetivos de aprendizagem. 6. Discussão dos objetivos de aprendizagem.	II. Resolução do problema

7. Síntese.	III. Compartilhamento dos resultados e avaliação
8. Elaboração das pendências.	
9. Avaliação da dinâmica pelos estudantes e professor.	

Fonte: baseado em Coll e Monereo (2010) e Silva et. al. (2015).

O primeiro momento é o da análise do problema, da “observação da realidade social, concreta, pelos estudantes, desde um tema ou unidade de estudo”, segundo Berbel (1998, p. 142). Também é o instante em que os grupos organizam suas ideias a fim de solucionar o problema desde seus conhecimentos prévios (RIBEIRO; MIZUKAMI, 2004). Em seguida, passam para o momento da resolução do problema em que a discussão entre os pares, consubstanciada pela pesquisa individual, resultarão em objetivos de aprendizagem envolvendo questões a serem investigadas no contexto do problema. Por fim, o momento de compartilhamento dos resultados e avaliação cujo objetivo é, além de chegar a uma solução satisfatória, avaliar o processo, a si mesmos e o grupo, sob as ponderações professor (mediador pedagógico).

A ABP se organiza em torno de um novo papel do professor: o de mediador do processo de ensino e aprendizagem, cuja prática pedagógica, segundo Mattar (2017, p. 19), está alicerçada na maiêutica socrática, em que os estudantes são conduzidos às respostas por meio de perguntas que os guiam, indiretamente, a reconhecerem as possíveis respostas. O diálogo, o debate, a interação é o percurso que os levam às resoluções, descentralizando, dessa forma, o poder do professor e centralizando o processo educativo no estudante, o que exige da docência grande esforço e comprometimento com o processo de ensino e aprendizagem (FILHO; RIBEIRO, 2008).

#### 4. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação pedagógica

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação pedagógica, formuladas, avaliadas e aprimoradas junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE), ditam os fundamentos legais ao funcionamento dos cursos de pedagogia nas universidades brasileiras, debatendo desde a formação dos profissionais do magistério para educação básica à estrutura curricular dos cursos superiores e de formação continuada.

A resolução CNE/CP nº 2, 07/2015, define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e continuada do curso de formação pedagógica e defende uma formação do profissional de educação que contemple as dimensões epistemológicas – conhecimento científico, multidimensional e interdisciplinar –, pedagógica – planos pedagógicos articulados à aprendizagem –, e político-social – diversidade social, cultural e política –, que insira os sujeitos num processo contextualizado da formação pedagógica ampliado pelo debate da “superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras”. (BRASIL, 2015, p. 8).

O processo formativo é cunhado por uma metodologia que explora conhecimentos teóricos e práticos interdisciplinares problematizados desde a realidade profissional. Por outro lado, em diferentes espaços, com uso pertinente das TIC (para o desenvolvimento da aprendizagem) e que valorize o trabalho coletivo. E no artigo 8º, VII, está claro que a formação pedagógica deve se pautar no caráter investigativo, integrativo e propositivo face às realidades complexas e problematizadoras que cercam a profissão.

São diretrizes permeadas por metodologias ativas, uma formação do aprender a aprender, da prática reflexiva, da ação-reflexão-ação. Desde o conteúdo propedêutico indispensável à compreensão das teorias e contextos sociais arrolados à educação.

## 5. Proposta de implantação da ABP

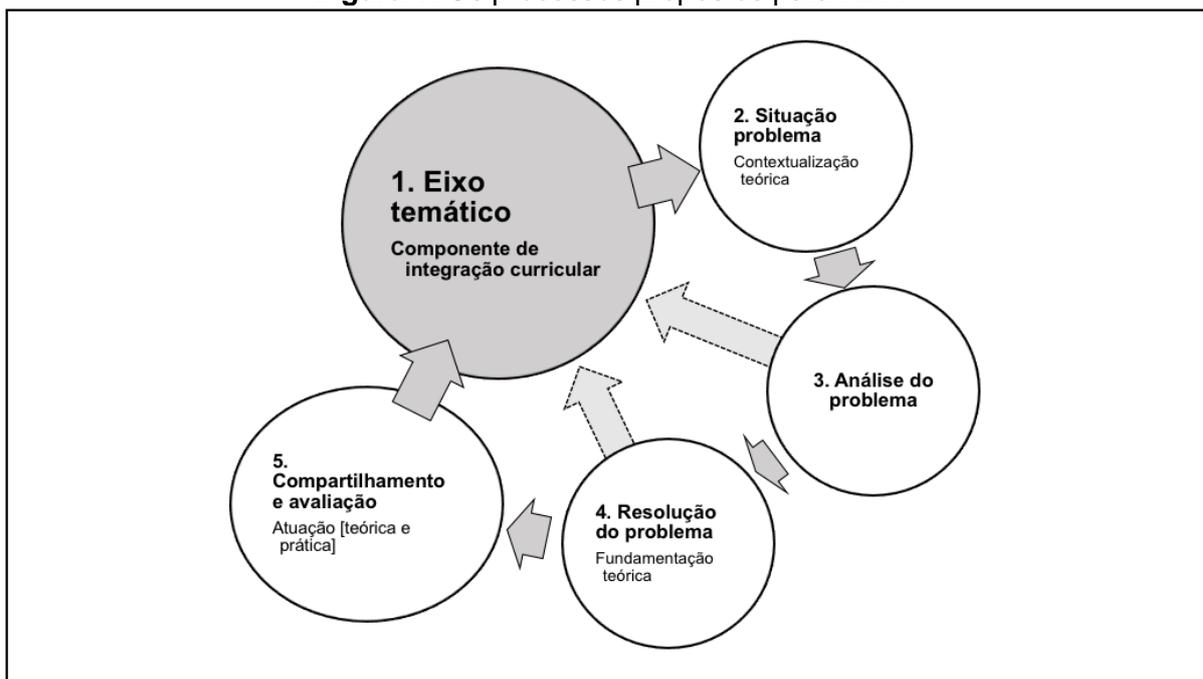
A finalidade de contextualizar sob o aporte teórico relativo a ABP, constituindo uma reflexão sobre sua implantação no Curso de Pedagogia da UFAL, se deve pela necessária integração entre o dispositivo legal, o arcabouço teórico exigido pela formação e as demandas do mercado laboral.

Como locus da proposta de implantação da ABP escolhemos o Curso de Pedagogia da UFAL, cujo objetivo é formar profissionais reflexivos, críticos, cooperativos, com habilidades para levantar problemas e propor resoluções e intervenções para a educação básica brasileira, que sejam capazes de liderar e estejam em constante busca do conhecimento.

O Curso de Pedagogia procura integrar ao seu projeto de formação pedagógica aprendizagens significativas e metodologias ativas desenvolvendo estratégias educacionais que relacione, de forma substantiva, a prática docente aos pressupostos teóricos necessários ao exercício da profissão no contexto educativo brasileiro.

Com o intuito de tornar o ensino problematizador, personalizado, centrado no estudante, sugerimos a ABP como uma metodologia que engloba: interdisciplinaridade, reflexão, intervenção e construção social, atendendo às demandas da sociedade contemporânea. Neste contexto, os processos da ABP dar-se-ão por (figura 1):

**Figura 1.** Os processos propostos para ABP.



Fonte: o autor (2018).

O ciclo ABP inicia com o *brainstorming* desde o eixo temático, integração dos componentes curriculares por meio de uma temática circundante, abrangente, que esteja inscrita na realidade social e profissional dos professores. Em seguida é apresentada a situação problema, de forma contextualizada entre a teoria e a prática profissional, exposta por meio de palestras, estudos de casos, casos modificados e a própria aula expositiva, indicando os caminhos teóricos que os estudantes deverão percorrer a fim de resolver o problema (RIBEIRO, 2010). No momento seguinte é feita a análise do problema, etapa em que o grupo tutorial buscará explicações por meio da pesquisa objetivando as hipóteses. Na sequência vem a resolução do problema, suportado pelo professor, o grupo tutorial fundamentará suas hipóteses e discutirá os objetivos de aprendizagem na medida em que se aproxime das intervenções e resoluções do problema. E na última etapa – compartilhamento

e avaliação – o grupo tutorial apresentará sua síntese teórica no contexto da prática, avaliando as pendências, os pares e recebendo o feedback do professor.

A literatura considera razoável um “grupo tutorial formado por quatro a cinco estudantes” (Ribeiro, 2010, p. 58), suportado pela curadoria e mediação pedagógica do professor. As regras para o funcionamento dos grupos tutoriais devem ser claras e pontuadas antes das atividades, considerando os seguintes critérios: presença, pontualidade, participação dos membros das equipes e o cumprimento dos prazos de entrega das tarefas individuais. Em geral, se trabalha ABP com os papéis devidamente definidos para os grupos tutoriais: líder, redator, porta-voz e membros participantes. (RIBEIRO, 2010).

O professor, no formato ABP, atua como mediador do processo de ensino e aprendizagem, alternando em sala de aula, entre um tempo centrado no professor na explanação e comentário sobre aspectos metodológicos, e na parte do tempo centrado nos estudantes, na apresentação do eixo temático e da situação problema. Em seguida se volta ao professor para o debate inicial sobre a situação problema e síntese, e, por último, centraliza nos estudantes, na verificação das hipóteses, levantamento das pendências, avaliação e relatório parcial.

Todo processo é permeado pelas TIC, nos elementos comunicacionais ou pela produção de conteúdos. A comunicação que antes era restrita à sala de aula, agora, devido ao avanço das tecnologias digitais e móveis do século XXI, está presente de forma assíncrona e síncrona, transpondo as tecnologias analógicas dos séculos passados. Além disso, o professor tem à sua disposição recursos online que possibilitam, por exemplo por meio do *Google Docs.*, trabalhar de forma colaborativa, em tempo real e tornar tal produção de autoria coletiva, ressignificando, dessa forma, o espaço de produção, a comunicação entre os sujeitos do processo educativo e a possibilidade imersiva em tecnologias antes vista pelo currículo como instrumentos para o professor.

No trabalho com um documento, por exemplo, com *Google Docs*, em formato de relatório compartilhado entre os membros dos grupos tutoriais e sob orientação presencial e online do professor, teremos agilidade na disposição e organização das informações e *feedback* constante, além de ampliar a discussão fora da sala de aula, garante, sem prejuízo da ausência de algum membro do grupo/equipe, a construção processual das resoluções compartilhadas com todos os membros e salva na nuvem (*Google Drive*).

A proposta para o Curso de Pedagogia da UFAL, resultado do seminário em ABP na disciplina de Metodologia do Ensino Superior com TIC no segundo semestre de 2017 do mestrado em Educação da UFAL, está estruturada por um eixo temático que liga quatro disciplinas do 1º período do Curso de Pedagogia da UFAL. No exemplo abordado pelo seminário, utilizamos como eixo temático a “Educação online” e as situações problema distribuídas nas disciplinas da seguinte forma (quadro 3):

**Quadro 3.** Distribuição das situações problema.

Eixo temático: <b>Educação online</b>	
<b>Disciplinas</b>	<b>Situação problema</b>
TIC na educação	Abordagem conceitual sobre educação online, ensino híbrido e TIC.
Projetos integradores	Os PCN e a DCN para a formação pedagógica.
Profissão docente	O professor no século XXI: impactos na prática docente desde o paradigma emergente na prática pedagógica.
Filosofia da educação	Abordagens teóricas tradicional, progressista e crítica.

Fonte: o autor (2018).

As situações problema subsidiarão o eixo temático por meio dos temas contextualizados e relacionados com a teoria. Cada componente de integração curricular norteará a avaliação processual e o desenvolver das apropriações teóricas e os achados desde a discussão grupal,

elementos de análise e avaliação por parte do professor. Nesse contexto, o objetivo da aprendizagem é a progressão dos estudantes durante a ABP, sendo o professor o mediador nas interações e exploração dos conceitos.

O eixo temático deve ser relevante, pertinente e complexo e, neste caso, representado pela “Educação online”, discutir o novo paradigma educacional do século XXI e as TIC, como o professor pode se apropriar das TIC desde uma nova metodologia pedagógica, quais fundamentos filosóficos sustentam a visão holística de educação e a abordagem metodológica ativa na escola, além de teorizar a escola e a cultura como elementos indissociáveis.

Com uma pedagogia centrada na aprendizagem dos estudantes e interdisciplinar, demonstramos aos estudantes, por meio da ABP, que o conhecimento é resultado da totalidade interligado às áreas do conhecimento, distante da visão segregária de ‘disciplinas’.

#### 4. Considerações finais

A implantação de metodologias pedagógicas inovadoras, ativas e problematizadoras tem sido imprescindível frente as necessidades de formar profissionais aptos a responder às exigências de um mundo em processo de transformação, na medida em que as instituições sociais são diretamente influenciadas pelas demandas da sociedade e seus avanços, haja vista de que a educação necessita não somente equacionar tais avanços aos seus espaços educativos, mas, ao equacionar, formar profissionais capazes de problematizar, refletir e criticar seus avanços que segregam e atenuam as diferenças sociais, econômicas e políticas entre os sujeitos.

Esta proposta de ABP no Curso de Pedagogia da UFAL, tem suas vantagens, mesmo numa perspectiva curricular tradicional, na aprendizagem significativa e duradoura e ao desenvolvimento, de habilidades e atitudes profissionais (RIBEIRO, 2010). Além de ser uma abordagem que garante visão da totalidade desde os conteúdos envolvidos nos eixos temáticos, o que leva os estudantes à percepção de integração, interdisciplinaridade e indissociabilidade entre teoria e prática.

Em contraste, a ABP tem suas desvantagens no desenvolvimento do trabalho docente com relação aos conteúdos por meio dos eixos temáticos/situação problema, além da imprecisão no conhecimento das teorias pelos estudantes e insuficiência de conhecimento de memória (RIBEIRO, 2010).

Para dirimir as desvantagens, segundo Ribeiro (2010), é necessário estabelecer a ABP desde uma estrutura organizacional horizontalizada, em que os estudantes entendem a parceria do professor como elemento precípua à pesquisa e busca das hipóteses e este se relaciona fora do poder autoritário na relação aluno-professor. Neste cenário, se destaca a figura do mediador pedagógico (professor) e dele a valorização da aprendizagem e sucesso dos estudantes.

Por fim, a devida implantação da ABP depende da articulação entre o currículo e o ambiente profissional, a disposição do professor em modificar sua prática pedagógica e enfrentar uma formação em ABP e motivar os estudantes para essa inovadora metodologia pedagógica. É preciso, numa perspectiva macro, adequação dos espaços de aula, um projeto curricular que se estruture em torno de eixos temáticos e, inicialmente como elemento motivador, a avaliação processual seja o principal instrumento dos resultados quantitativos.

#### Referências

BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARROWS, H. S. Problem-based learning in medicine and beyond: a brief overview. In: WILKERSON, I.; GIJSELAERS, W. H. (Ed.). **Bringing problem-based learning to higher education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1996, p. 3-12.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 2, 25 jun. 2015. Disponível em: <goo.gl/MFPxaa>. Acessado em 14 mar. 2018.

BATISTA, Rodrigo S.; BATISTA, Romulo S. Os anéis da serpente: a aprendizagem baseada em problemas e as sociedades de controle. **Ciências & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, p. 1.183-1.192, jul./ago. 2009.

BERBEL, Neusi A. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Londrina, v.2, n.2, p. 139-154, fev. 1998.

COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Marcus V. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.17, p. 86-154, maio/ago. 2001.

FILHO, Edmundo E.; RIBEIRO, Luis. Inovando no ensino de administração: uma experiência com a aprendizagem baseada em problemas (PBL). **Cadernos Ebape.br**, número especial, p. 1-9, ago. 2008.

FREIRE, Paulo (1921-1997). **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GOMES, Romeu et. al. Aprendizagem baseada em problemas na formação médica e o currículo tradicional de medicina: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Educação Médica** [online]. v. 33, n. 3, p. 444-451, mar. 2009.

ISKANDAR, Jamil I.; LEAL, Maria R. Sobre positivismo e educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 89-94, set./dez. 2002.

KLEIN, Ana M. O uso da aprendizagem baseada em problemas e a atuação docente. **Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium**, Ituiutaba, v.4, Special Issue 1, p. 288-298, jul./dez. 2013.

MATTAR, João. **Metodologias ativas**: para a educação presencial, blended e a distância. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MEIRELES, Maria A.; BONIFÁCIO, Bruno A. Uso de métodos ágeis e aprendizagem baseada em problema no ensino de engenharia de software: um relato de experiência. CBIE-LACLO 2015. **Anais**. XXVI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2015), Maceió, p. 180-189, out. 2015.

MITRE, S. M. et. al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciências & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13 (suppl 2), p. 2.133-2.144, dez. 2008.

MUNHOZ, Antonio S. **ABP**: Aprendizagem Baseada em Problemas: ferramenta de apoio ao docente no processo de ensino e aprendizagem. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

REGO, Teresa C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2014.

RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. **Aprendizagem baseada em problemas (PBL)**: uma experiência no ensino superior. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

RIBEIRO, Luis R.; MIZUKAMI, Maria G. Uma implementação da aprendizagem baseada em problemas (PBL) na pós-graduação em engenharia sob a ótica dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 25, p. 89-102, set. 2004.

SILVA, Sonia L. Estratégia educacional baseada em problemas para grandes grupos: relato de experiência. **Revista Brasileira de Educação Médica** [online]. v. 39, n. 4, p. 607-613, ago. 2015.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Recife: Massangana, 2010.

ZABALA, Antoni. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.