
**Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Pará
Belém-Pará- Brasil**



V.13. N. 26. Mai./Ago./ 2019 p. 447-460

ISSN: 2237-0315

O ensino de legislação educacional com base em situações-problema (PBL): um relato de experiência

The teaching of educational legislation based on problem situations (PBL): an experience report

Márcen Pádua Ribeiro
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais -PUCMG
Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil

Resumo

O presente artigo traz um relato de experiência com base em uma narrativa de minha prática como docente da disciplina de Políticas e Legislações Educacionais num curso privado de Pedagogia de Belo Horizonte. A prática se ancora na metodologia da aprendizagem baseada em problemas que envolve a criação, por parte do docente, de situações-problema a serem solucionados pelos estudantes. O ensino dessa disciplina se dá por meio dessa prática e o presente artigo é uma narrativa descritiva e analítica desta minha prática, atravessada por discussões conceituais a respeito desta metodologia. Com o trabalho, espera-se estimular o uso desta abordagem no contexto da formação de professores em âmbito superior.

Palavras-chave: PBL; Legislação educacional; Pedagogia; Pedagogia ativa

Abstract

This article presents an experience report based on a narrative of my practice as a teacher of the discipline of Educational Policies and Legislation in a private course in Pedagogy of Belo Horizonte. The practice is anchored in the methodology of problem-based learning that involves the creation by the teacher of problem situations to be solved by students. The teaching of this discipline occurs through this practice and the present article is a descriptive and analytical narrative of my practice, crossed by conceptual discussions about this methodology. With the work, it is expected to stimulate the use of this approach in the context of teacher training at the higher level.

Keywords: PBL; Educational legislation; Pedagogy; Active pedagogy

Introdução

Os cursos de Pedagogia desde 2006, com suas Diretrizes Curriculares Nacionais, têm preconizado uma formação que garanta aos egressos a capacidade de “identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas” (BRASIL, 2006, p.2) e, no âmbito das instâncias normativas, é fundamental que estes egressos consigam “estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.” (BRASIL, 2006, p.3).

Estas duas premissas serviram e servem de gatilho para a minha prática cotidiana como docente de curso de Pedagogia, especialmente do componente ligado às políticas e legislações educacionais. A partir do momento que assumi a cadeira desta disciplina, uma reflexão se fez presente: como estudar as leis educacionais mais importantes, tornando tudo didaticamente mais palatável, e ao mesmo tempo, que eu consignava vislumbrar claramente o aprendizado? Essa reflexão foi – e é – fundamental para nortear minha prática docente, canalizando a preocupação com o aspecto da aplicabilidade de determinado conhecimento.

Ora, quem atua no campo da formação de professores, não deve perder de vista a indissociabilidade teoria/prática, de modo que o estudante necessita, a todo momento, ressignificar aquele conteúdo aprendido em possibilidade real de intervenção em sua realidade. Sem essa equação, há um processo manco, quando não raramente ilusório, em que o docente acreditar exercitar com sua transmissão, tudo de necessário para o aprendizado do estudante, que por sua vez se ilude imaginando que o procedimento didático homogêneo da aula expositiva dará conta de suprir suas demandas por aprendizado efetivo.

É nesta perspectiva que busquei soluções didáticas para que minhas aulas pudessem tornar os conteúdos voltados à legislação educacional, o mais palatável possível aos estudantes e que não fosse um aprendizado baseado somente na memorização dos artigos, incisos e parágrafos das normativas educacionais. Era mais do que necessário aprender a aplicabilidade dos conhecimentos normativos que

estavam produzindo, de modo a enxergar no cotidiano escolar, aquilo que as instâncias jurídicas educacionais formularam através de suas estruturas legais.

Sendo assim, busquei auxílio no método ativo da Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) para que pudesse ressignificar minha prática docente no que diz respeito ao ensino de Política e Legislação Educacional para graduandos e graduandas de Pedagogia. Através dessa metodologia, repensei todos meus procedimentos didáticos, avaliativos e curriculares e pude transformar minhas aulas em uma oportunidade mais rica de troca de experiências e debates visando a solução de problemas complexos do cotidiano escolar, sem, no entanto, abandonar os momentos expositivos de conceituação. A bem da verdade, esses momentos se tornaram ainda mais produtivos e essenciais tendo em vista que se conectaram justamente com as demandas concretas dos estudantes.

Desse modo, o objetivo central deste artigo é um relato teórico descritivo e analítico que compreende minha experiência com o ensino de Política e Legislação num curso privado de Pedagogia, através da metodologia ativa da Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL). Espero com este trabalho estimular a abordagem da PBL na formação de professores, ressaltando como esta metodologia potencializa a aprendizagem.

De acordo com Masseto (2002), as Instituições de Ensino Superior buscam atender aos anseios dessa nova geração de estudantes por meio de metodologias, métodos e meios pedagógicos, garantindo qualidade e efetividade do ensino. Uma possibilidade é a utilização de métodos pedagógicos que permitam ao estudante desempenhar um papel mais ativo e garantindo-lhe maior autonomia no processo de aprendizagem.

A demanda por metodologias ativas que sugerem maior protagonismo do estudante sem, no entanto, esvaziar o papel do docente, não é algo recente na educação. Teóricos como Dewey (1959) e Freire (1976, 1996, 2013), defendem há décadas, a importância de superar a educação conteudista tradicional em direção a uma proposta educacional que centralize esforços no estudante, envolvendo-o, motivando-o, sob intendo diálogo com seu contexto e sua realidade. Sem riscos de exageros, podemos identificar nuances de métodos ativos na clássica obra *Emílio*, de Jean Jacques Rousseau (1712-1778), em que o filósofo iluminista já advogava uma

educação que centralizasse na criança os pressupostos do processo de ensino e aprendizagem

A utilização de Metodologia Ativa é um desafio para os educadores do ensino superior, para que exerçam uma práxis criadora, na qual seja possível a formação de sujeitos que sejam ativos em seu próprio processo de ensino e aprendizagem. Tal proposta é um convite ao professor universitário refletir constantemente sobre sua prática docente, especialmente o professor de licenciaturas, que formam os futuros professores e professoras do país.

O ensino por meio de problemas, historicamente tem sido uma alternativa ao modo tradicional de ensinar. Como aponta Freitas (2012), no meio educacional brasileiro, o ensino por problemas tem sido muito utilizado, especialmente na educação de adultos. Podemos perceber diversos trabalhos, pesquisas, reflexões teóricas e relatos de experiência que abordam o ensino por problemas em cursos de graduação e de pós-graduação no Brasil (FREITAS, 2012; VASCONCELOS, 1999; PENAFORTE, 2001; RIBEIRO, 2008; GOMES *et al.*, 2009; SOUSA, 2010;).

Os cursos de graduação estão se desafiando no sentido de investir em metodologias de ensino que possibilitem práticas pedagógicas orientadas pela concepção do aluno como sujeito ativo. Nessa busca, são mencionadas as metodologias problematizadoras. Trataremos aqui especialmente da aprendizagem baseada em problemas (PBL, do inglês *problem based learning*).

Conforme apontam Freitas (2012) e Sousa (2010) A PBL também tem o propósito de criar hábitos de estudo e de pensamento pelo método da experiência reflexiva, melhorar o desempenho escolar dos alunos e, principalmente, promover autonomia de aprendizagem e de trabalho em equipe, tal como se espera que ocorra na vida profissional. Primordial na PBL é o problema apresentado para solução pelo aluno, que deve ser relevante ao exercício profissional.

Dito isso, o artigo tem como proposta teórico-metodológica um relato de experiência de minha prática como docente, no ensino de Política e Legislação Educacional para turmas de segundo período ao longo dos seis anos em que sou responsável por esta disciplina. Tal componente curricular se constitui como conteúdo obrigatório dos cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006) e tem como função garantir ao estudante o aprendizado das normativas educacionais brasileiras. Recorrer à PBL foi

uma forma de buscar um aprendizado que não se limitasse, nesses últimos anos, à mera memorização das normativas, e sim, na sua compreensão mediante aplicação cotidiana visando resolução de problemas complexos.

Barreto e Gatti (2009) realizaram ampla e completa pesquisa acerca do cenário da formação de professores no Brasil e duas constatações são importantes para nossos objetivos no presente artigo: as disciplinas, no geral, especialmente àquelas que possuem caráter mais metodológico, carecem ainda de prática associada à teoria; e, igualmente preocupante, os cursos de um modo geral possuem imensa dificuldade na aplicabilidade daqueles conhecimentos ensinados durante os anos de graduação. É justamente visando superar esses entraves que a todo momento questiono e reflito sobre minha prática como docente de curso de Pedagogia

Aprendizagem baseada em problemas (PBL): a construção de uma narrativa

Um relato de experiência é uma narrativa tecida por sujeitos que participam ou participaram ativamente da própria produção daquilo que objetivam relatar. Ou seja, é um relato pessoal, entremeado por influências, arcabouços teóricos e percepções que se cruzam ao longo do tempo embaralhando as narrativas e tecendo as conclusões. Um relato de experiência, de certo modo, trabalha com a memória, e como já nos ensinaram os historiadores, a memória tem sempre o componente da seletividade.

Neste artigo, é desse modo que concebo a ideia de relato de experiência: uma narrativa pessoal que será permeada por discussão teórica a respeito de minha própria prática. Tal narrativa, guiada pela seletividade de minha memória, pretende o maior didatismo e linearidade possíveis, para que o leitor possa ter sua leitura fluida sem se perder no espiral das memórias que vem e vão.

Por essa razão, fiz uma espécie de roteiro esquemático que buscou sistematizar pontos relevantes para este relato: o tempo de atuação lecionando essa disciplina, os desafios de lecioná-la, como se estrutura essa disciplina, o perfil dos estudantes do curso e da instituição, a construção metodológica baseada na PBL, sua implantação concreta no cotidiano escolar e os resultados obtidos.

Assim, o relato de experiência que construo para este texto, longe de ser um ensaio permeado por divagações acerca de minha experiência, tem por objetivo uma síntese descritiva, analítica e problematizadora acerca de minhas experiências enquanto docente. Nada contra as narrativas mais soltas e livres que buscam se

libertar dos esquemas, linearidades e didatismos, contudo, minha escolha foi outra; aliar o relato de experiência a uma estrutura que pudesse fornecer ao leitor categorias analíticas em meio a uma lógica de pensamento.

Entretanto, antes de adentrarmos na discussão proposta pelo relato de minha experiência, considero importante trazer uma breve discussão conceitual a respeito da PBL, entendendo que o presente texto em hipótese alguma tem a pretensão de esgotar a discussão, e sim, ilustrar o modo pelo qual entendo esta metodologia e sob quais balizas teóricas construirei o relato.

Freitas (2012) sugere que a formulação inicial da PBL não explicita uma fundamentação teórica propriamente dita, o que resultaria na adoção em maior ou menor grau, de princípios de teóricos com ideias tão distintas como Ausubel, Bruner, Dewey, Piaget e Rogers. Branda (2009), já em fins do século XIX, demonstra que o Curso de Direito da Universidade de Harvard aplicou os princípios da Aprendizagem Baseada em Problemas no método de caso. Penaforte (2001) complementa que especialmente a partir da década de 1930, na Universidade de Harvard, nos Estados Unidos da América, se implantou a proposta de utilizar problemas da vida real como parte da aprendizagem, focalizando os cursos de Medicina.

Dewey (1959) traz registros de aplicação da Aprendizagem Baseada em Problemas no âmbito da educação, e já advoga por uma educação com base nessa perspectiva. Assim, a resolução de problemas deve contemplar a construção de conhecimentos articulados com uma ação reflexiva de como se relacionam com outros conhecimentos, “caso contrário, são conhecimentos mortos, peso esmagador para o espírito (DEWEY 1959 p. 167)”.

Branda (2009) salienta que no Brasil, especialmente a partir da década de setenta, o método de PBL desenvolveu-se e diversificou-se a partir de nomenclaturas e estruturas semelhantes e se propagou numa ampla variedade de estudos. Diversas escolas passaram a orientar seus cursos nessa perspectiva, tanto na forma mais geral envolvendo todo o currículo do curso, quanto no âmbito restrito a uma disciplina.

Conforme afirmam Ribeiro (2008) e Freitas (2012), o uso de problemas da vida real respalda-se na compreensão de que a aquisição de conceitos fundamentais de um determinado campo do conhecimento deve ocorrer através do desenvolvimento de habilidades para solução de problemas. Os problemas são elaborados por docentes

especialistas na área, sob profundo domínio teórico acerca do tema de estudo, para fazer com que os alunos passem a ter como objetivo a aquisição de conhecimentos para sua solução.

Com base no trabalho de Ribeiro (2008), os princípios gerais da PBL podem ser sintetizados em alguns princípios: ensino centrado no aluno; responsabilização do aluno por sua aprendizagem; aprendizagem ativa e colaborativa; contextualização do ensino.

Essa abordagem não exime o professor de sua responsabilidade central no processo de ensino e aprendizagem, muito pelo contrário, torna-o explicitamente responsável também pela definição do conteúdo. O papel principal do professor é criar situações-problema e coordenar sua solução. As ações do professor envolvem a formulação de diferentes tipos de problemas e possíveis estratégias de sua solução, instigando o questionamento dos alunos sobre o processo. O problema ou situação-problema sempre antecede a teoria. Primeiramente, são analisados os problemas que ocorrem em contextos reais, numa situação específica, para, em seguida, definirem-se os objetivos de aprendizagem. Só então os estudantes buscam conhecimentos teóricos que fundamentem e expliquem cientificamente a solução a ser dada. Portanto, o problema prático sempre precede a teoria

A materialização do relato de experiência: o ensino de legislação educacional por meio da PBL. Como já dito, meu relato de experiência procurou estabelecer um roteiro lógico de desencadeamento sequencial dos fatos, de modo a propiciar ao leitor o máximo possível da compreensão do meu processo de docência da disciplina de Políticas e Legislações Educacionais no curso de Pedagogia em questão.

Como todo início de semestre, as primeiras aulas são destinadas a explicar aos discentes o plano de ensino do curso. Importância da disciplina, distribuição de pontos, metodologias das aulas, combinados e prazos, tudo isso, é rotina para qualquer professor de ensino superior que inicia seu processo a cada semestre letivo. Costumo priorizar a dimensão da importância da legislação educacional na prática dos profissionais da educação. Geralmente, os estudantes recebem essa disciplina com alguns preconceitos prévios: o conteúdo é chato, difícil, etc.

É comum eu ouvir, no primeiro dia de aula a seguinte frase: “Professor, vamos ficar estudando leis?”. É nesse momento que respondo: “Sim, basicamente isso. Mas

vamos estudar de um modo que você irá adorar”. Esse costuma ser o momento de instigar a curiosidade (FREIRE, 1996) nos estudantes, de modo que criem uma expectativa positiva para algo que se estruturava de maneira oposta. Toda alta expectativa é um risco por si só, contudo, é preciso acreditar na abordagem da PBL e ter a confiança de que a expectativa gerada será contemplada ao longo do semestre.

Conforme explicam Ribeiro (2008), Freitas (2012) e Branda (2009) a PBL não anula as aulas expositivas. Freire (1996) ressalta que o professor não deve perder a diretividade no processo de ensino e aprendizagem, contudo, isso não significa que deve centrar em si, única e exclusivamente, o comando das aulas. É sob esta perspectiva que começo a estrutura minha disciplina. Parto das seguintes lógicas:

- a) Primeiro os estudantes precisam ser o que são e quais são as legislações educacionais brasileiras
- b) Posteriormente, precisam compreender como se dá a complexa montagem de uma legislação educacional e como se estrutura especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96).

Para cumprir essas duas lógicas, início com aula expositiva dialogada (geralmente, dentro de uma semana) para garantir que todos partirão do mesmo princípio básico de informações sobre o que são e quais são nossas legislações. Posteriormente, dou prioridade à LDBEN/96 por ser nossa legislação maior. Projeto a lei, explico sua estrutura (artigos, incisos) e começo a instigar os estudantes questionando-os como se chega na escrita de cada artigo, quem escreve, o motivo pelo qual são curtos, etc.

Nesse momento, os estudantes sempre lançam hipóteses a respeito da construção da legislação: “Os deputados escrevem”; “Especialistas da educação mandam para os deputados”; “É feito um debate e os artigos são os consensos desses debates”. À medida que as hipóteses vão sendo lançadas, outras questões começam a surgir: “Quais os interesses por detrás de cada artigo?”; “Existem pressões para a entrada ou retirada de artigos?”; “Cada palavra colocada é proposital?”. Nesse momento, está plantado o terreno para uma primeira ação baseada na PBL.

Ribeiro (2008), Freitas (2012) e Branda (2009) explicam que a contextualização é elemento fundamental na PBL. As situações-problema a serem desenvolvidas pelo docente não podem partir de elementos vazios, desconectados com o interesse e com a realidade dos estudantes. Nos dizeres de Freire (1976, 1996, 2013) as perguntas dos

estudantes bem como suas hipóteses lançadas a respeito da montagem da LDBEN/96, seriam como os temas geradores que servem como gatilho à problematização do processo de ensino e aprendizagem mediante solução de problemas concretos de determinada realidade.

Nesse sentido, minha primeira ação concreta baseada na PBL se organiza da seguinte forma: divido a sala em grupos; cada grupo será um partido político (os grupos criam o nome de seus partidos). A atividade será a criação da “LDBEN da Faculdade”. Evidentemente que é impossível simular o processo de criação de uma LDBEN devido a complexidade que foi a marca de sua concretização ao longo de oito anos de disputa no Congresso nacional (DEMO, 2002). Entretanto, a intenção da atividade é fazer os estudantes experimentarem os desafios, responsabilidades e dificuldades de se criar artigos de Lei.

Conforme Saviani (1999) explica, a elaboração de artigos em legislações educacionais, bem como seus incisos e parágrafos necessita de um duplo desafio: não ser muito vago, mas, ao mesmo tempo, ter uma relativa abertura de modo que não engesse demasiadamente a interpretação. Foi com base nesse duplo desafio que estimei os estudantes a criarem a LDBEN da Faculdade, sendo que cada grupo continha um capítulo específico da Lei: “Direitos dos estudantes”; “Direito dos professores”; “Deveres dos estudantes”; “Deveres dos professores”; “Princípios institucionais”.

Em uma aula, cada grupo deveria criar três artigos: um contendo ao menos um inciso, outro contendo pelo menos um parágrafo e outro artigo solitário. Assim, além de experienciar os desafios da elaboração de um artigo de lei, os estudantes também refletiam e debatiam a respeito de suas próprias realidades na instituição.

Ao final desse processo, peço os grupos que me entreguem os artigos para que eu realize a troca entre os grupos. Em outras palavras, cada grupo terá a oportunidade de modificar/manter os artigos que outro grupo construiu. Sucessivamente vão ocorrendo trocas entre os grupos que geram inúmeras modificações nos artigos originais. Desse modo, busco simular entre os estudantes o processo de debate que ocorre em qualquer formulação de legislação educacional, bem como promover a reflexão a respeito dos interesses em jogo no processo de alteração dos artigos.

A todo momento busco supervisionar o processo, indo aos grupos, instigando e provocando reflexões, dando alguns palpites nas redações dos artigos e apontando alguns elementos da realidade que se fazem presentes na atividade. Em atividades dessa natureza, o professor não pode simplesmente se sentar e observar tudo sem se inserir na ação. Desse modo, a situação-problema que se colocou – a criação de uma LDBEN da Faculdade – era constantemente debatida e vivenciada na prática.

Ao fim da atividade, os artigos voltam aos grupos originais que podem verificar as inúmeras reformulações que por ventura tenham sido feitas em seus artigos originais. Nesse momento, estímulo os estudantes a lançarem reflexões a respeito dessas formulações e anoto uma a uma no quadro (prática da tempestade de ideias). É comum ouvir as seguintes colocações: “Os grupos mudaram pouca coisa no nosso artigo, só alguns detalhes, mas a ideia é a mesma”; “Nossa, ficou bem pior”; “Acho que eles expressaram melhor o que a gente quis dizer”.

Tais constatações fazem parte do próprio processo de disputas e interesses que permeiam as comissões que se responsabilizam por determinados capítulos de uma lei. Alterações sempre decorrem de algum tipo de pressão externa mediante interesses por vezes conflitantes com as concepções estabelecidas no artigo a ser modificado. Tudo isso, simbolicamente, está expresso nessa simulação e os estudantes captam com facilidade esse processo político e ideológico que permeia a construção de uma legislação, como ressaltam Demo (2002) e Saviani (1999).

Ao fim dessa atividade, parto então para o desdobramento de minha disciplina que abarca o aprofundamento da compreensão de nossa LDBEN/96. Isto só pode ocorrer mediante o conhecimento, por parte dos estudantes, dos artigos da lei. Contudo, sempre me pareceu evidente que optasse pelo método da aula expositiva para abordar os inúmeros artigos existentes na LDBEN/96 o resultado seria insatisfatório. Nesse sentido, novamente recorro, então, à PBL como um modo de se trabalhar concretamente os artigos da LDBEN/96 a partir de situações-problema criadas por mim ou retiradas de casos verídicos noticiados na imprensa.

A LDBEN/96 é composta por 92 artigos, fora seus incisos e parágrafos e é dividida em nove títulos que correspondem à capítulos de um livro. Evidentemente que não é possível (e nem é necessário) percorrer a totalidade destes artigos para

estudantes de Pedagogia. É preciso que o professor faça um filtro daquilo que é essencial na lei.

Todo início de semestre já possuo o filtro feito, embora uma ou outra modificação pode ocorrer com base na minha percepção como docente e em possíveis mudanças ocorridas na própria legislação. Sendo assim, combino com os estudantes como serão construídas as aulas tendo a PBL como baliza teórico-metodológica. Vale lembrar que na primeira semana de aula essa metodologia já foi devidamente explicada aos estudantes, não é necessária nenhuma nova aula para explicá-la. Lembro ainda que os estudantes já conhecem também toda a estrutura da lei em questão.

O processo de aprofundamento da LDBEN/96 com base na metodologia da PBL decorre dos seguintes passos:

- 1) Com antecedência de uma semana, combino com os estudantes, a leitura prévia de artigos da LDBEN/96 selecionados por mim. Geralmente escolho temas de cinco artigos por vez. A lei é socializada por mim no e-mail da turma. Ressalto que é fundamental a leitura prévia, mesmo que possa haver dificuldades de interpretação em determinados artigos.
- 2) No dia da atividade, projeto no quadro situações-problema referentes aos artigos que pedi para lerem. Forneço um exemplo de uma situação-problema pensada dentro dos artigos referentes à educação especial: coloco uma situação em que a mãe de uma aluna com necessidades educacionais especiais solicita à escola, com base na LDBEN/96, um atendimento especial a sua filha autista. A diretora da escola privada recusa fornecer o atendimento alegando que não é necessário, pois a aluna tem se desenvolvido de forma satisfatória. A partir deste caso, os alunos debatem (sem poder consultar a lei) com base na leitura prévia que fizeram e precisam chegar a uma conclusão e justificar sua escolha.
- 3) Outras situações-problema vão sendo colocadas a partir da mesma lógica. Os alunos (em duplas ou trios) vão debatendo e anotando suas respostas em uma folha separada.
- 4) Finalmente, início o processo de correção das situações-problema. Em cada uma, abrimos a lei e consultamos o artigo na qual o caso se refere e junto aos estudantes, concluímos a resposta. É um momento que potencializa a aprendizagem, pois, conforme salientam Ribeiro (2008), Freitas (2012) e Branda (2009), os próprios alunos buscaram a resolução do problema com base em suas leituras e na interação entre eles. Desse modo, como sugere Dewey (1959) o aluno tem no docente não o detentor do saber que o aprisiona com seu conhecimento, mas a figura que instiga e alimenta a descoberta protagonizada pelo próprio estudante.
- 5) Os estudantes, a partir da correção, conferem quantos acertos cometeram e a pontuação se dá na participação da atividade e não no índice de acertos. Assim, a avaliação se dá de modo formativo, valorizando o processo e não o produto, na perspectiva avaliativa formativa.

Os ganhos desse tipo de abordagem são inúmeros: torna o aprendizado da LDBEN/96 mais instigante; estimula os estudantes a lerem na íntegra os artigos da lei;

estimula o debate entre os estudantes para resolução de problemas educacionais concretos que demandam uma discussão jurídica; gera uma expectativa e curiosidade positivas nos momentos que antecedem às correções; torna os estudantes protagonistas do processo de ensino e aprendizagem; vincula os artigos da LDBEN/96 não à memorização dos mesmos, e sim, à resolução de situações-problema.

Essa abordagem pode e deve ser variada durante o semestre. Por vezes, realizo jogos de competição entre fileiras. Em outros momentos, peço para que os próprios estudantes criem ou pesquisem situações-problema para debatermos. Assim, os procedimentos didáticos vão se alternando, sem modificar a concepção pedagógica de pedagogia ativa que baliza o processo da prática docente.

Considerações finais

A PBL também tem o propósito de criar hábitos de estudo e de pensamento pelo método da experiência reflexiva, melhorando o desempenho escolar dos alunos e, principalmente, potencializando a autonomia de aprendizagem e de trabalho em equipe, tal como se espera que ocorra na vida profissional. Primordial na PBL é o problema apresentado para solução pelo aluno, que deve ser relevante ao exercício profissional do mesmo.

A PBL se encaixa em qualquer conteúdo, basta que o docente possua domínio da temática de modo que consiga ressignificá-la para a criação de situações-problema. Um docente que não possua esse domínio técnico e conceitual sobre sua disciplina fatalmente não conseguirá trabalhar dessa forma.

Mas não basta apenas domínio conceitual; é necessário, ainda, acreditar nos potenciais da pedagogia ativa no desenvolvimento de aulas menos cansativas que promovem um aprendizado mais efetivo. O público universitário brasileiro na atualidade, especialmente nas licenciaturas, é composto majoritariamente por camadas populares que conciliam árduo trabalho e estudo. Se não houver uma diversificação didática por parte do docente, corre-se o risco de as aulas serem minimamente aproveitadas.

Ademais, sobretudo no âmbito da formação de professores, os docentes universitários que tanto cobram de seus alunos as práticas profissionais criativas quando se tornarem professores, precisam dar o exemplo. Não pode haver distância entre o que se faz e o que se cobra.

Referências

- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. B. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. – Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.
- BRANDA, L. A. A Aprendizagem Baseada em Problemas – O resplendor tão brilhante de outros tempos. In ARAÚJO, U. F. e SASTRE, G. (Org). **Aprendizagem Baseada em Problemas no ensino superior**. 2 ed. São Paulo: Summus Editorial, 2009. Cap. 9, p. 215.
- BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Congresso. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL/CNE. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 15 de maio de 2006.
- BERBEL, N. A (Org.). **Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações**. Londrina: Editora UEL, 1999.
- DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. 13 ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- DEWEY, J. **Vida e Educação**. São Paulo: Nacional. 1959.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1976.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 33 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREITAS, A. M. M. Ensino por problemas: uma abordagem para o desenvolvimento do aluno. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 403-418, abr./jun. 2012.
- GOMES, R. A formação médica ancorada na aprendizagem baseada em problema: uma avaliação qualitativa. **Interface**, Botucatu, v. 13, n. 28, p. 71-83, jan./mar. 2009.
- LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.
- MASSETO, M. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2002.
- PENAFORTE, J. C. John Dewey e as raízes filosóficas da aprendizagem baseada em problemas. In: MAMEDE, Sílvia.; PENAFORTE, Julio C. (Orgs.). **Aprendizagem baseada em problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional**. São Paulo: Hucitec/ESP-CE, 2001.49-78.
- RIBEIRO, Luis R. Camargo. **Aprendizagem baseada em problema (PBL): uma experiência no ensino superior**. São Carlos: EduFSCar, 2008.
- ROUSSEAU, J.-J. **Emílio ou da educação**. Tradução de José Oscar de Almeida Marques. 3. ed. São Paulo: Difel, 1979.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 5 ed. Campinas (SP): Autores Associados, 1999.

SOUSA, S. O. Aprendizagem baseada em problemas como estratégia para promover a inserção transformadora na sociedade. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 237-245, 2010.

VASCONCELLOS, M. M. Aspectos pedagógicos e filosóficos da metodologia da problematização. In: BERBEL, Neusi A. Navas (Org.). **Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações**. Londrina: Editora UEL, 1999. p. 29-59.

Sobre o autor

Márcen Pádua Ribeiro

Doutorando em Educação -PUCMG. Mestre em Educação – PUCMG. Professor do curso de Pedagogia – FACISABH. Coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa de Formação Docente (GEPFOR) – FACISABH. Supervisor de Ensino – FAMINASBH. Professor do curso de Especialização em Gestão Escolar – Nova Faculdade

E-mail: mardendepadua@yahoo.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7059-7461>

Recebido em: 07/04/2019

Aceito para publicação: 20/04/2019