



## APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS: EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS.

Mariana Maria Alcântara Gomes<sup>1</sup>  
Jéssika Wanessa dos Santos Miranda<sup>2</sup>  
Rosilene Pereira da Silva<sup>3</sup>

### RESUMO

O trabalho é fruto da experiência na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Ciências Sociais III na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), ao longo das reflexões sobre a utilização da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) como modelo didático para o ensino de Sociologia durante o curso de Licenciatura em Ciências Sociais. O elo entre essas reflexões ganhou vida no desenvolvimento de duas aulas de sociologia retomando as concepções crítica acerca das definições entre cultura e civilização ao longo do tempo. Distinguindo-as entre si e identificando os aspectos etnocêntricos de suas possíveis conotações com a atualidade, através da realização de uma atividade evidenciada, enquanto cenário problemático, pelas consequências do crime ambiental e social da empresa Samarco na barragem de Fundão, atingindo o povo indígena Krenak. Nesse sentido, foi analisado o caráter potencializador da ABP, sua conceitualização e suas etapas, identificando suas relações com a aprendizagem colaborativa, a interação, o desenvolvimento das habilidades interpessoais, da interpretação em conjunto ao estímulo a discussão e reflexão do pensamento crítico.

**Palavras-chave:** Aprendizagem Baseada em Problemas; Ensino de Sociologia; Estágio Curricular Supervisionado; Metodologia de ensino; Aprendizagem colaborativa.

---

<sup>1</sup>Graduanda do Curso de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, [mariana.alcantara@ufpe.com](mailto:mariana.alcantara@ufpe.com);

<sup>2</sup>Mestra em Sociologia pela Fundação Joaquim Nabuco, [jessikawmiranda@gmail.com](mailto:jessikawmiranda@gmail.com)

<sup>3</sup>Professora orientadora: Mestra em Sociologia pela Fundação Joaquim Nabuco, [rosiln.psilva@gmail.com](mailto:rosiln.psilva@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

Discutir a potencialização de metodologias didáticas de ensino-aprendizagem para o ensino de Sociologia é relembrar que essa é uma demanda diretamente relacionada ao processo de intermitência da disciplina de sociologia na educação básica brasileira. As entradas e saídas do currículo escolar custaram caro às contribuições metodológicas que ainda é possível alcançar. Desse modo, somente em 2008 “a disciplina constou como obrigatória no currículo educacional, encerrando assim, mais de um século de reformas, leis, pareceres e debates sobre a importância de seu ensino na escola brasileira” (CIGALES, 2014, p. 54). Agora, desde 2017, começa a busca por novos lugares para a disciplina como um membro das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas de acordo com as trajetórias da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o novo Ensino Médio.

Como um reflexo dessa trajetória, este trabalho é uma proposta pedagógica para o ensino de sociologia com o modelo didático da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), a partir da experiência vivenciada na disciplina do Estágio Curricular Supervisionado em Ciências Sociais III ao longo do curso de Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal de Pernambuco. A proposta consiste em acrescentar contribuições às metodologias do ensino de sociologia através da reflexão das experiências práticas realizadas em sala de aula ainda no processo formativo do estágio, no intuito de descrever algumas das estratégias experienciadas pela estagiária.

A construção histórica e os lugares que a disciplina ocupou na educação básica levantam estas preocupações e refletem na vivência em sala de aula, pois temos hoje “o desafio de formar professores, produzir materiais didáticos apropriados, além de se pensar em metodologias de ensino que sejam adequadas às peculiaridades do ensino de sociologia na educação básica.” (SILVA; MOREIRA; ALBUQUERQUE; 2021. P. 3).

Assim, por que não indagar essas reflexões ao longo da formação daqueles e daquelas que estão se preparando para serem profissionais da educação? O caráter formativo da disciplina de estágio é o contato com o ambiente escolar, com todos os indivíduos participantes da comunidade escolar, além de permitir que estudantes da licenciatura se relacionem com o processo de ensino aprendizagem de professoras(os) e alunas(os) da educação básica durante sua formação, inserindo a criatividade, a observação, a problematização, a construção do planejamento de aulas, o compartilhamento de ideias, as reflexões metodológicas da aprendizagem, como partes fundamentais desse processo.

A partir dessas possibilidades, foram planejadas e realizadas duas aulas voltadas ao desenvolvimento de uma construção crítica acerca das definições entre cultura e civilização ao

longo do tempo, distinguindo-as entre si e identificando os aspectos etnocêntricos de suas possíveis conotações com a atualidade. Em realização, foi proposta uma atividade voltada a aprendizagem baseada em problemas. Dividida em duas etapas, a atividade aborda o cenário da situação problemática das consequências atribuídas ao crime ambiental e social da empresa Samarco, na Barragem de Fundão na cidade de Mariana - Minas Gerais (MG), colocando em risco a resistência do povo indígena Krenak na região.

### **APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS: BASES CONCEITUAIS, CARACTERÍSTICAS E CONTRIBUIÇÕES**

Repensar modelos didáticos voltados para o processo de ensino aprendizagem não é um assunto novo na história das teorias educacionais. Eis que, desde o final do século XIX o movimento Escola Nova se propôs a renovar e repensar as práticas da aprendizagem, rompendo com a premissa de que a educação estaria restrita ao papel de transmitir conhecimento das(os) professoras(es) aos estudantes, centralizando a figura do(a) professor(a) no processo de aprendizagem.

Em seu caráter progressista, a Escola Nova se afastava de enxergar docentes como mero transmissores e se alinhava à proposta transformadora de pontuar as(os) estudantes como o ponto de partida para o desenvolvimento de práticas de ensino e aprendizagem, centralizando-o enquanto o foco de seu protagonismo para seu próprio processo de formação.

Entre os importantes educadores que fizeram parte do movimento progressista da Escola Nova, John Dewey é um nome inspirador em potencial para a compreensão do surgimento da Aprendizagem Baseada em Problemas. Ao formular A Pedagogia Ativa ou Pedagogia da Ação, Dewey

Propõe que a aprendizagem deve partir de problemas ou situações que propiciam dúvidas ou descontentamento intelectual, pois os problemas surgem das experiências reais que são problematizadas e estimulam a cognição para mobilizar práticas de investigação e resolução criativa. (SOUZA e DOURADO, 2015. p. 185).

A concepção da Pedagogia Ativa serviu de estímulo para a possibilidade de uma metodologia como a ABP, entretanto, na pretensão de proporcionar ao ensino um caráter inovador, diversas metodologias foram elaboradas e discutidas por educadores em diversas partes do mundo. Então, quando é sugerido situar a origem da Aprendizagem Baseada em Problemas, outros pesquisadores<sup>4</sup> neste campo confirmaram a “origem e o desenvolvimento do termo, no modelo atual, a partir da experiência na Universidade de McMaster no Canadá” (SOUZA e DOURADO, 2015. p. 186). A reflexão sobre a sua utilização enquanto abordagem

---

<sup>4</sup>Autores como Delisle (2000); Savin-Baden & Major (2004); Hillen *et al.* (2010); Hill & Smith (2005); O’Grady *et al.* (2012), segundo SOUZA e DOURADO, 2015.

para o ensino de sociologia surge de uma necessidade emergente ao próprio desenvolvimento de metodologias e práticas pedagógicas voltados para o espaço da escola: o elo entre a experiência, os aspectos da vida cotidiana, as questões reais da vida social ao conteúdo teórico elaborado e proposto pelas ciências sociais.

Souza e Dourado (2015) formalizaram a construção de um artigo voltado a realizar um estado da arte sobre os aspectos conceituais, históricos, as características, etapas e benefícios da Aprendizagem Baseada em Problemas e nesse levantamento cronológico resgatam que Barell (2007):

Interpreta a ABP como a curiosidade que leva à ação de fazer perguntas diante de dúvidas e incertezas sobre os fenômenos complexos do mundo e da vida cotidiana. Ele esclarece que, nesse processo, os alunos são desafiados a comprometer-se na busca pelo conhecimento, por meio de questionamentos e investigação, para dar respostas aos problemas identificados (SOUZA e DOURADO, 2015. p. 184)

A concepção de Barell retrata a experiência como um elemento instigante à promoção de perguntas e questionamentos sobre os fenômenos complexos presentes no cotidiano dos estudantes e nos cotidianos próximos a eles, ainda que não vividos de maneira prática. Iniciar o ponto de partida através de um problema pode direcionar a(o) estudante a condução de sua própria investigação ou caminho para buscar soluções possíveis a uma realidade identificada. Nesse caminho, a(o) aluna(o) não constrói sua busca sem o seu próprio propósito em tentar compreender as problemáticas que se entrelaçam a determinada realidade social. É nesse lugar que é possível pensar o elo dessa metodologia ao ensino de sociologia na educação básica, quando o aluno através de um processo colaborativo potencializa sua aprendizagem de maneira ativa, questionando a realidade dialogada e formulando interpretações críticas acerca do conhecimento sociológico.

A trilha apontada por Souza e Dourado (2015), apresenta a ABP “como uma estratégia de método para a aprendizagem, centrada na(o) aluna(o) e por meio da investigação, tendo em vista à produção de conhecimento individual e grupal, de forma cooperativa, e que utiliza técnicas de análise crítica” (SOUZA e DOURADO, 2015. p. 184). Nessa perspectiva, cria-se possibilidades para o diálogo entre as(os) estudantes, e entre estudantes e docentes de modo contínuo. Em direção conceitual semelhante, Leite e Esteves (2005) interpretam a ABP como uma possibilidade de aprendizagem baseada na resolução de um problema elementar de sua área de conhecimento, ocupando o lugar ativo nas etapas de investigação, observação e conclusão do conhecimento em questão.

O caminho comum nas conceitualizações sobre a ABP apresentam suas contribuições assumindo que a interação é a chave do processo de aprendizagem, tendo em vista que promovem o desenvolvimento de habilidades e competências interligando-os a interpretação e

aplicabilidade dos conteúdos aos contextos da vida da(o) estudante, configurando-se então enquanto uma proposta didática preocupada em construir uma aprendizagem contextualizada entre o real e o teórico. Pois, uma das dimensões características que a ABP potencializa é a motivação “que é estimulada pela curiosidade sobre os temas de cada área de estudo e as habilidades de comunicação individual e grupal, fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem pelo grupo” (SOUZA e DOURADO, 2015. p. 185).

Entre as possibilidades apresentadas, o direcionamento para reflexão metodológica que torna possível interpretar a ABP a partir da experiência no estágio curricular supervisionado descrita neste trabalho, concentra-se menos na sua proposta das(os) estudantes desenvolverem uma solução para um determinado problema. O intuito se afasta de qualquer pretensão em formar apenas solucionadores de problemas e se aproxima da possibilidade apresentada na Aprendizagem Baseada em Problemas: de proporcionar estratégias metodológicas para o ensino de sociologia que viabilizem a formulação de interpretações críticas a partir das(os) estudantes, através da interação, compartilhamento e construção colaborativa do conhecimento.

## **O ELO ENTRE A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO E AS ETAPAS DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS**

A partir das etapas traçadas por Souza e Durado (2015)<sup>5</sup> para a aprendizagem baseada em problemas, são necessárias quatro etapas dimensionais: a elaboração de um cenário ou contexto problemático; as questões-problema; a resolução dos problemas; e, a apresentação dos resultados. Na experiência do estágio, essas etapas foram adaptadas a realidade da proposta da disciplina em diálogo com a professora supervisora e o professor da disciplina.

Alguns caminhos foram tomados por direções acessíveis a realidade, um exemplo disso é que a ABP foi experimentada enquanto uma atividade<sup>6</sup> realizada em sala de aula — com o intuito de identificar consequências etnocêntricas na atualidade, a situação problema foi o crime

---

<sup>5</sup>Segundo Leite e Afonso (2001) e Leite e Esteves (2005), as etapas da Aprendizagem Baseada em Problemas estariam divididas em quatro etapas: sendo a primeira fundamentada no contexto da vida dos estudantes para facilitar o contato e a identificação com um problema real, o segundo seria representado pelo momento em que o professor disponibiliza o real contexto problemático em que os alunos vão trabalhar, e passam a discuti-lo em grupo, na terceira etapa eles inserem a investigação, se apropriando do material e realizando a busca pelas informações ao respeito do que identificaram no problema, na quarta e última etapa eles elaboram uma síntese daquilo que foi discutido em grupo e apresentam suas contribuições. Assim, Souza e Dourado (2015) organizaram estas etapas em quatro dimensões conceituais: a elaboração do cenário ou contexto problemático, as questões problema, a resolução dos problemas e a apresentação do resultado.

<sup>6</sup>A partir de Souza e Dourado (2015), é possível compreender que o tempo é uma das grandes limitações para o uso da ABP. Tendo em vista, que o contato com a turma seria restrito ao período de duas aulas, e que a turma trabalhada era de um colégio de horário integral, não seria vantajoso antecipar a pesquisa para ser realizada em casa, pois isso provavelmente afastaria os alunos do interesse em realizar a atividade, então a utilização da atividade foi a base para a realidade do estágio com aquela turma.



ambiental e social da empresa Samarco na barragem de Fundão, atingindo o povo indígena Krenak — e necessitou ser antecedida a prática de uma dinâmica, levando em consideração que a condução da atividade seria realizada pela estagiária, que representa uma figura recente ao convívio com as(os) alunas(os).

O planejamento foi orientado para o segundo bimestre do ano letivo, voltado para trabalhar os conteúdos iniciais “Conceito e definição de Cultura” e “Cultura e Civilização”<sup>7</sup>, dialogados em duas aulas no segundo ano do Ensino Médio, e conduzido na perspectiva de tentar alinhar as linhas de formação vivenciadas pela estagiária na graduação e as necessidades identificadas durante o processo de observação do estágio com a turma.

O planejamento das aulas é também um movimento fundamental da formação na licenciatura e foi inicialmente direcionado pelos questionamentos trazidos por dois estudantes durante a aula de apresentação dos conteúdos programáticos do bimestre, em que indagaram sobre a possibilidade de outras espécies não-humanas produzirem culturas.

**a) Primeira etapa: A elaboração do cenário ou contexto problemático (palavras-chave: identificação, interesse, motivação, conteúdo curricular e aprendizagem).**

A primeira etapa da Aprendizagem Baseada em Problemas consiste em dialogar sobre a construção do possível cenário ou contexto da problemática, com o intuito de atrair o interesse das(os) alunas(os), haver correspondência entre os conteúdos curriculares e a aprendizagem e possuir funcionalidade. Nesse momento, Souza e Dourado (2015) propõem a escolha do cenário como um dos aspectos mais relevantes para aprendizagem, pois ele deve ser escolhido a partir de um contexto real, facilitando o processo de identificação estudantil com o problema, de modo a envolvê-los no conteúdo a ser trabalhado, proporcionando o processo de atração e motivação nesse contato.

Focada em tentar modificar um pouco a rotina das aulas na prática, foi realizada a execução de um vídeo, tendo em vista que a turma em questão não possuía acesso a nenhuma possibilidade de aulas com a utilização de vídeos ou produções audiovisuais, portanto essa foi uma proposta atrativa para conseguir tencionar a atenção das(os) alunas(os). O conteúdo do vídeo<sup>8</sup> selecionado retomava o questionamento dos dois estudantes, trazendo uma perspectiva

---

<sup>7</sup>Os conteúdos trabalhados se relacionam com o currículo proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para as Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, quanto a sua competência específica 1: “Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.” (BRASIL, 2018. P. 571).

<sup>8</sup>Uirá Garcia: *Karawara: A caça e o mundo dos Awá-Guajá*: <https://www.youtube.com/watch?v=fL106C2IzS0>

não-ocidental sobre as relações culturais entre o povo indígena Awá Guajá e o Macaco Capelão/Bugio — dialogando com a relação de caça e “andar junto”<sup>9</sup> —. O intuito foi retomar a indagação dos estudantes com o recurso de uma etnografia produzida pela Antropologia, tentando também resgatar outras fontes, levando em consideração que, o único material físico que eles possuíam de apoio, o livro didático, aborda e relaciona a temática cultural fundamentada majoritariamente, na teoria sociológica. O audiovisual, nesse sentido, possibilitou o resgate a um assunto relevante a eles e os conectou com a temática central de iniciar o processo de repensar e dialogar sobre outras culturas e formas de interação não apenas-humanas.

Após o momento de introdução a construção do cenário que seria utilizado na atividade e o contato dialogado a respeito do conteúdo audiovisual, houve um segundo momento que aproximasse as(os) estudantes e promovesse sua identificação com a problemática: a realização de uma dinâmica que propunha o diálogo sobre comportamentos que retratam a xenofobia e o racismo, através da análise em conjunto com a turma de frases desse cunho.

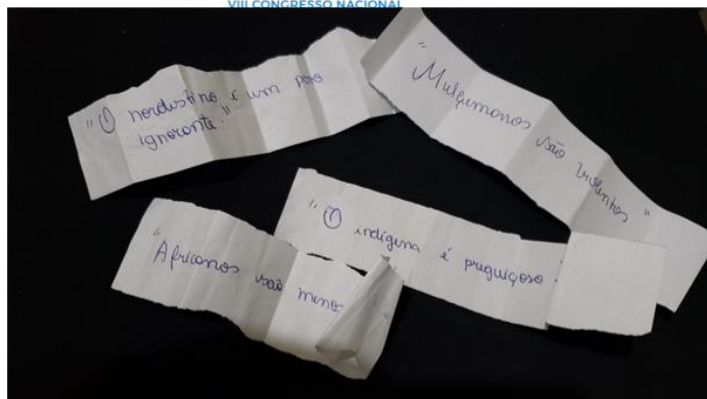
No entanto, seguindo um caráter dialogado ao longo da primeira aula, quatro frases foram sorteadas pelos jovens, cada uma delas foi discutida e comentada pelos demais em oposição ou em afirmação ao que a(o) colega falou. Esse momento foi adaptado tanto para que fosse realizado uma oportunidade de atrair a turma possibilitando que se identificasse com o a situação-problema e motivasse ao seu contato inicial com o conteúdo voltado a Antropologia. Contudo, para que fosse orientado à participação da estagiária com as(os) estudantes motivadas(os) pela construção de uma argumentação crítica a respeito do conteúdo das frases.

A figura 1, contém frases de cunho xenofóbico e racista, utilizadas para o levantamento de uma discussão crítica entre os estudantes, possibilitando a reflexão através do diálogo e debate com as(os) demais colegas de classe e proporcionando a identificação com o conteúdo.

Figura 1 – Imagem das frases que foram sorteadas e discutidas em conjunto com a turma, no momento antecedido à construção do cenário da realização da atividade fundamentada na ABP. As frases continham os seguintes conteúdos: “O nordestino é um povo ignorante”, “Mulçumanos são violentos”, “O indígena é preguiçoso”, “Africanos são menos inteligentes”.

---

<sup>9</sup>Em sua etnografia, *Macacos também choram, ou esboço para um conceito ameríndio de espécie*, o antropólogo Uirá Garcia discute que “histórias apenas-humanas não servirão a ninguém” (GARCIA, 2018. p. 180) a partir da cosmologia de que uma relação é o que ela se constrói, assim é para o povo Awá-Guajá e seu contato com o macaco Capelão, seja pela caça, ou pelo andar junto, que significa a criação mútua entre ambos.



Nos dois momentos propostos à turma, além da identificação, busca-se atingir a intencionalidade do ensino aprendizagem, contendo informações necessárias e relevantes para despertar a curiosidade da(o) aluna(o) e ativar seu conhecimento prévio (SOUZA e DOURADO, 2015, p. 192).

**b) Segunda etapa: As questões-problema (palavras-chave: tamanho ideal, interpretação e aprendizagem colaborativa).**

A segunda etapa inicia com a partilha do cenário que foi elaborado pelas(os) professoras(os) a partir do desenvolvimento das situações trabalhadas anteriormente. Neste caso, o cenário contendo os elementos informativos do contexto problemático envolvendo uma situação real, foi elaborado pela estagiária. Para o início desse momento, as(os) estudantes foram organizados em grupos para dar início a interpretação dos dados e o conteúdo contido na atividade, isso requer que o cenário abordado possua o tamanho ideal.

Souza e Dourado (2015) orientam que o cenário não deve ser muito extenso nem curto demais, ao ponto de impossibilitar as(os) alunas(os) de identificarem o contexto problemático; e nem ser complexo demais, que impeça a compreensão dos conceitos, na tabela abaixo está representado o cenário que foi construído.

Tabela 1: Referente ao cenário e as questões-problema propostas na atividade baseada em problemas realizada na experiência do estágio.

Cenário do contexto problemático	Questões-problema
<p>Em 5 de novembro de 2015, na cidade de Mariana- Minas Gerais, a barragem do Fundão, da mineradora Samarco, rompeu, derramando no Rio Doce rejeitos com minérios tóxicos. A lama com esses rejeitos percorreu mais de 600 km desde a barragem, localizada no Rio Gualaxo do Norte, até a foz do Rio Doce, desaguando no oceano atlântico, no Estado do Espírito Santo: a lama matou 19 pessoas, milhares de animais, destruiu 324 hectares de mata atlântica e invadiu o território indígena dos Krenak, conhecidos como povo do WATU, povo do Rio Doce.</p> <p>“Eu sou Itamar Krenak do povo Krenak, meu nome na língua é Batik. [...] Vou falar aqui sobre o nosso rio que hoje está morto, foi brutalmente assassinado, ele é parte da nossa cultura da nossa história que também está morta com o rio, esse problema ele tá fazendo</p>	<p>1- Em que sentido, a distribuição de água potável resolve o problema da intoxicação do Rio Doce (Watu) para o povo Krenak?</p>



<p>com que o nosso povo mude a forma de viver a forma de caminhar, a forma de praticar nossa cultura, a nossa religião, a nossa alimentação que é a base do peixe e da caça que vivia no rio. [...] Minha mãe me ensinou a nadar, meus pais me ensinaram, o meus avôs ensinou minha mãe, os nossos tataravós ensinou os seus filhos, então é um ciclo de conhecimento que a gente tá perdendo por não poder ensinar as crianças a nadarem no rio, a gente está sendo obrigado a ensinar a nadar dentro de uma caixa d'água [...] e é muito difícil falar com as crianças o porquê que elas não podem mais tomar banho no rio, que que ela não podem mais pescar, que ela não pode estar participando do ritual do Watu com as águas sagradas.”</p> <p>“O crime significa a destruição do Rio, nós temos danos sociais e ambientais aqui que vão demorar muitos anos para se recuperar e talvez nunca se recupere, então além do problema social e ambiental isso também vai ficar na memória do povo. É um dano difícil de calcular, a empresa Samarco divulga vários laudos dizendo que a água do rio está boa para consumo, porém em julho do ano passado o Ministério Público Estadual fez uma análise da água do rio tratada e esse estudo mostrou que a água estava fora do padrão para consumo, porque ela tinha um excesso de alumínio, em algumas amostras havia três vezes mais da quantidade que é permitida em alumínio. Portanto, como diz o povo Krenak, o rio é sagrado e essa perda não tem como ser reparada.” (Fala de Guilherme Camponês, biólogo, que trabalhou na região.</p> <p>Atualmente, são entregues caminhões pipa na aldeia Krenak para devolver o acesso à água potável, tendo em vista que a água do Rio Doce em algumas regiões, ainda é imprópria para o consumo.</p>	<p>2- Diante da solução disponibilizada pela empresa Samarco, de distribuir água potável ao povo Krenak, é possível traçar um paralelo entre o que se entende por etnocentrismo?</p>
---	--

O contato com a interpretação das situações apontadas no contexto problemático real de forma grupal, promove não só a capacidade de dialogar com o conteúdo e a realidade, mas também a aprendizagem colaborativa na formação pessoal e social das(os) estudantes através da análise das informações, do diálogo entre pontos de vista e interpretações distintas, e o desenvolvimento argumentativo-explicativo dos conceitos e ideias que cada um(a) no grupo possui. O caráter reflexivo que a aprendizagem colaborativa pode oferecer, revela as seguintes características:

[...] a capacidade de escutar e observar o que o outro diz; a solidariedade que surge de maneira espontânea e a solidariedade que é construída entre todos; a busca da verdade nas relações e na maneira de atuar de todos e de cada um dos membros; o potencial de corrigir-se mutuamente e a espera do ritmo de aprendizagem comum, considerando o tempo de cada um. (SOUZA e DOURADO, 2015, p. 189).

Então, a coletividade e a parceria entre as(os) estudantes são parte fundamental no processo educativo, desenvolvendo as habilidades de participação, escuta, autonomia e interação, criam um ambiente favorável ao estímulo da criatividade das(os) alunas(os) e potencializam a suas capacidades de se tornarem também elementos responsáveis no processo de ensino aprendizagem, sabendo que esse não é um processo solitário, e sim construído em conjunto aqueles que participam da sua comunidade escolar.

**c) Terceira etapa: A resolução dos problemas (palavras-chave: investigação, compartilhamento de soluções)**

Um dos objetivos desenvolvidos nessa etapa é a possibilidade de orientação da(o) professora(o), nesse caso da professora em formação: a estagiária. Transitar em cada grupo e

conseguir de fato acompanhar o processo de desenvolvimento da atividade, ouvindo, dialogando, orientando, (re)explicando alguma demanda que ficou pendente, retirar dúvidas, construir junto com os estudantes uma conversa sobre quais as consequências que eles identificam no cenário, quais sentimentos eles tiveram ao ter contato com os dados apontados, possibilitando uma solução para as questões-problema também, através da oralidade. todos esses processos são enriquecedores, por propiciarem a formação docente, sobretudo quando foi possível perceber que esse foi o momento em que as(os) alunas(os) estavam mais ativas(os) no decorrer da atividade, situando sua capacidade autônoma de realizar a continuidade de sua criticidade.

Vale ressaltar que, esse é um dos momentos mais relevantes para a formação do estágio curricular supervisionado, pois é nele que o processo de ensino aprendizagem da(o) licencianda(o) encontra sua parte prática por todas(os) estarem imersas(os) em uma aprendizagem colaborativa.

**d) Quarta etapa: Apresentação dos resultados (palavras-chave: tempo e reflexão crítica)**

Na apresentação dos resultados, Souza e Dourado (2015) orientam a elaboração de uma síntese das reflexões e debates em grupo, que contenha as soluções para os problemas investigados de forma sistemática, estimulando o pensamento e a reflexão crítica das(os) estudantes a serem sintetizadas e argumentadas de forma autônoma. Porém, já foi retomado que o tempo é uma variável que dificulta a aprendizagem baseada em problemas, pois não se constrói conhecimento de forma aligeirada.

Desse Modo, esse foi um dos principais empecilhos para uma elaboração mais qualificada que a atividade poderia oferecer, tendo em vista que a ação da estagiária com essa turma se limitava a duas aulas, então é sugestível aplicar adaptações para que a realização fosse possível. Assim, os alunos se comprometeram em responder as questões-problema de forma simplificada em um parágrafo, apresentando os aspectos dos resultados que alcançaram em acordo comum ao seu grupo, transcritos pela representação na tabela 2.

Tabela 2: Referente as sínteses das respostas apresentadas pelos estudantes na última etapa da atividade baseada em problemas.

Grupos	Transcrição da síntese das respostas da questão do problema 1	Transcrição da síntese das respostas da questão do problema 2
Grupo 1	“Não, pois o rio era sagrado para o povo Krenak, o povo dependia do rio, à cultura deles dependia do rio e a Samarco tratou só como uma ‘Água’ qualquer”.	“Sim, pois a Samarco achou que fornecendo água supriria as necessidades deixadas por eles quando ocorreu a intoxicação do rio, achando que dar água amenizaria, todos os danos causados com rompimento da barragem”.

Grupo 2	“No sentido em que eles precisam dessa água saudável para sobreviver, porém isso afeta a cultura deles, pois a água além de ter sua importância no uso dela em alimentação e hidratação, também, tem grande importância cultural, como suas práticas religiosas e de lazer, a prática de nadar e sua alimentação baseada em peixes também é alterada”.	“Sim, pois a ideia de existir u povo ‘superior’ para apoiá-los é nítida, colocando como uma ideia de caridade”.
Grupo 3	“Resolveu por um lado por eles porque eles precisam de muito mais do que água potável, eles precisam da sua cultura de volta, do seu rio de volta”.	“Porque imporam sua ‘cultura’ dando água potável, mas não resolvendo todo seu problema com isso”.
Grupo 4	“Ameniza, mas a cultura está morta, e todos nós a matamos”.	“Demonstra que ao contruir uma empresa, em um local demarcado, que não é seu, você mostra quem é a cultura ‘superior’, e quando você assume que sua providência é melhor que a cultura do outro, então já se cria esse etnocentrismo”

O decorrer da apresentação dos resultados é um dos momentos que possibilita ao licenciando/a oportunidade de verificar se todas as questões-problema foram resolvidas ou não, ao verificar se os conhecimentos conceituais puderam ser construídos. Porém, no momento de diálogo com os grupos essa verificação também é realizada no acompanhamento direcionado a cada grupo. Assim, as sínteses apresentadas como respostas do grupo revelam alguns dos aspectos que foram discutidos e poderiam revelar mais sobre o processo de interação e reflexão crítica das(os) estudantes — verificados na oralidade do diálogo com cada grupo —, se tivessem sido aplicados em um espaço maior de tempo, para que a formulação dos resultados incentivasse uma maior segurança na turma acerca dos conhecimentos aprendidos.

## CONCLUSÃO

Apontar a Aprendizagem Baseada em Problemas enquanto metodologia de ensino para as Ciências Sociais representa estimular o elo entre o questionamento do cotidiano e a teoria. Sobretudo, por considerar a potencialidade da motivação, do interesse, da identificação, da interpretação, ampliação do conhecimento, aprendizagem colaborativa, investigação, compartilhamento e da reflexão crítica como fundamentais para se pensar didaticamente o ensino de sociologia e também o processo formativo daqueles que estão cursando a licenciatura. Com efeito, a pretensão de “trabalhar com problemas reais, por meio da ABP, supõe deixar de lado, a ideia de que aprender significa memorizar conceitos transmitidos de manuais didáticos” (SOUZA e DOURADO, 2015. p. 198), consiste em processar o conhecimento através da escuta e partilha com outras pessoas, da pesquisa, aprendendo novas compreensões e significados e desenvolvendo habilidades em conjunto.

Levando em consideração a experiência do estágio, é possível elencar também as dificuldades vivenciadas quanto ao tempo, assumindo que as soluções traçadas com os estudantes poderiam



ganhar um outro formato, além de reforçar a relevância que um planejamento pode apresentar nessa orientação. Com efeito, foi possível discutir a ABP, em um levantamento inicial, como uma estratégia didática potente para o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e das habilidades interpessoais e sociais daqueles que estão inseridos no processo de ensino aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- BARRETT, T.; MOORE, S. *New Approaches to Problem-Based Learning. Revitalising your practice in higher education.* New York: Routledge, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.
- CIGALES, Marcelo Pinheiro. O Ensino da Sociologia no Brasil: Perspectiva de análise a partir da História das Disciplinas Escolares. **Revista Café com Sociologia**, v. 3, n. 1. jan. de 2014.
- GARCIA, Uirá. Macacos também choram, ou esboço para um conceito ameríndio de espécie. **Revista de Estudos Brasileiros, Brasil**, n.69, p.179-204, abril. 2018.
- MOTA, K. C. C. S. Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, p. 88-107. 2005.
- SILVA, V. V. A.; MOREIRA, É. C.; ALMEIDA, K. A. Jogos, dimensão formativa e aprendizagem em sociologia. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 30, n. 2, p. 114–132, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2021v30n2.53453. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rteo/article/view/53453>. Acesso em: 20 mar. 2022.