

Situação-problema: um método para o ensino de Economia

Situation-problem: a method for teaching Economics

Pedro Henrique de Moraes Campetti^a, Daniela de Campos^b

Editores

Maria Inês Côrte Vitoria
PUCRS, RS, Brasil
Pricila Kohls dos Santos
PUCRS, RS, Brasil

Equipe Editorial

Rosa Maria Rigo
PUCRS, RS, Brasil
Lorena Machado do Nascimento
PUCRS, RS, Brasil

ISSN 2179-8435



Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.

http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

RESUMO

O ensino de Economia apresenta desafios no sentido de ser eficaz na ação de gerar aprendizagens significativas aos alunos. Isso ocorre em razão da especificidade dos conteúdos e competências trabalhados em aula e nas diferentes possibilidades que se abrem para a prática docente. Por um lado, há o método tradicional, com a centralidade do professor. Por outro, há uma heterogeneidade de metodologias que podem ser utilizadas e gerar resultados profícuos. Portanto, este artigo tem por objetivo analisar a aplicação de uma metodologia de ensino diferenciada: a abordagem por meio de situação-problema, voltada para o ensino de Economia. Para a revisão bibliográfica, foram utilizadas contribuições teóricas do campo da Educação. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa aplicada e exploratória, sendo utilizado o método de estudo de caso. Em relação aos resultados, estes revelam que a proposta pedagógica utilizada contribuiu para uma aprendizagem mais significativa dos alunos.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas; Metodologias de ensino; Situação-problema; Ensino; Economia.

ABSTRACT

Economics' teaching presents some challenges in the sense of being effective as an action of producing meaningful learning for the students. It's due to the specificity of the contents and skills that are worked in class and the different possibilities open to teaching practice. On the one hand, there is the traditional method, where there is the centrality of the teacher. On the other hand, there is a diversity of methodologies to be used and engender fruitful results. Therefore, this article aims to analyze the results of the application of a differentiated teaching methodology, the problem-situation approach, focused on the teaching of Economics. For the bibliographic

^a Mestre em Economia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Docente do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Bento Gonçalves. <pedro.campetti@bento.ifrs.edu.br>.

^b Doutora em História pela Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul (PUCRS). Docente do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Farroupilha. <dcampos7@hotmail.com>.

review, theoretical contributions from the field of Education were used. From the methodological point of view, this is an applied and exploratory research, using the case study method. In relation to the results, these indicate that the pedagogical proposal used contributed to a more meaningful learning of the students.

Keywords: Pedagogical practices; Teaching methodologies; Problem-situation; Teaching; Economy.

Introdução

A partir da reflexão em torno do ensino da Economia, emerge uma pergunta que permeia o desenvolvimento deste trabalho: este ensino visa a quê? O que motiva tal inquirição é o fato de a disciplina de Economia estar presente na maioria dos currículos de cursos de graduação e também, mesmo que com menor frequência, nas matrizes dos cursos técnicos de ensino médio.

Alfred Marshall (1996, p. 77), um dos maiores economistas da história, escreveu há mais de um século que a Economia é o estudo da humanidade em sua vida rotineira, “(...) nas atividades correntes da vida; examina a ação individual e social em seus aspectos mais estreitamente ligados à obtenção e ao uso dos elementos materiais do bem-estar”.

Somam-se a essa consideração de Marshall outros três argumentos em favor do estudo da Economia: ela ajudará o estudante a entender o mundo em que vive, tornando-o um participante mais perspicaz em suas decisões econômicas ao longo da vida e, ao mesmo tempo, proporcionando-lhe uma melhor compreensão dos limites e dos potenciais das políticas econômicas (MANKIN, 2009). Por exemplo, Thomas Sowell (1993, p. 131 – tradução dos autores) afirma, com ironia, que “a primeira lição da economia é a escassez: nunca há o bastante de algo para satisfazer todos aqueles que o querem. A primeira lição da política é ignorar a primeira lição da economia”.

Além disso, a Economia se vincula a diversas outras ciências: é uma disciplina interdisciplinar por natureza. Ela possui inter-relação com a Física, Biologia, Matemática, Estatística, Política, Direito, História, Geografia e Filosofia. Vasconcellos e Garcia (2002) fazem uma análise sobre as intercorrências da Economia com cada uma dessas ciências, demonstrando seus pontos de contato.

Essa interdisciplinaridade permite declarar que há um vasto potencial para o estudo e ensino de Economia, oportunizando o incremento de diversas competências dos estudantes, bem como o desenvolvimento de um olhar crítico, aguçado, interessado pelo mundo que o rodeia. Todavia, esta não parece ser a realidade do ensino da

disciplina. Observa-se um excesso de formalismo que dificulta a formação do aluno, muitas vezes não obtendo aprendizagem dos princípios basilares dessa ciência. Há uma dificuldade em possibilitar esse conhecimento de modo didático e inteligível, sem a prática de metodologias diferenciadas e planejadas. Por exemplo, é comum o uso do ferramental matemático para explicar a teoria, que está por sua vez relacionada a uma situação de mundo político, histórico, econômico etc. Esse tipo de análise é mais fácil ao economista, em razão da trajetória de estudo que este possui, mas que não é a realidade de estudantes de outras áreas, como, por exemplo, alunos do ensino médio.

A constatação quanto à dificuldade do ensino de Economia é compartilhada por diversos professores e escritores economistas, como Charles Wheelan (2014), Robert Frank (2009) e Tim Harford (2009). Por exemplo, Frank (2009), ao analisar o ensino de Economia em universidades dos Estados Unidos, percebe um desinteresse por parte dos alunos. Segundo o autor, 40% dos universitários fazem pelo menos um componente curricular de Economia durante sua formação. Entretanto, a maioria dos estudantes não aprende muito: “Até mesmo os princípios mais básicos de economia não parecem chegar aos alunos” (ibid., p. 18). A explicação apresentada é que os cursos introdutórios “(...) afogam os estudantes em equações e gráficos” (ibid., p. 22) e em uma miríade de conceitos econômicos. Isto é, há um excessivo formalismo matemático e conceitual, importante para os estudantes que se formaram economistas, mas que dificulta o estudo a uma parcela considerável dos alunos de outros cursos. O resultado é que esse grupo “(...) se esforça tanto para entender os detalhes matemáticos que deixa escapar o raciocínio subjacente às ideias econômicas” (ibid., p. 23).

Apesar disso, há uma série de materiais fascinantes para uso em aula, pelo fato de explorarem os assuntos concernentes a essa ciência através de conteúdos diversificados e atrativos, como, por exemplo, os livros de Ariely (2008), Frank (2009), Harford (2009), Kahneman (2012), Levitt e Dubner (2005), Sandel (2015) e Wheelan (2014). É possível dizer, conforme Harford (2009), que a vida é cheia de *mistérios* que as pessoas não percebem como tais. E são justamente esses mistérios que o olhar do economista busca desvelar, rompendo o *véu* que os cerca através de explicações lógicas, coerentes e mesmo intuitivas.

Verificadas tais questões, os temas a serem estudados são os das práticas pedagógicas e da didática envolvida. De acordo com Philippe Meirieu (2006, p. 41), didática significa “(...) a investigação pela qual tentamos compreender como as coisas funcionam na cabeça de um aluno para que ele faça o melhor aproveitamento dos conteúdos do programa”. Para isto, é preciso que o professor reflita sobre sua intencionalidade na prática docente: o que pede aos alunos para fazerem, como cria as condições para que aprendam, quais conhecimentos quer transmitir e de que forma. Meirieu (2006) ressalta ainda que, para o aluno aprender, o processo deve envolver uma verdadeira operação mental e não apenas a aquisição de um reflexo condicionado.

Pressupõe-se que todo professor deseje ser eficaz na atividade docente. Para isto, quer-se alcançar um determinado resultado nas aulas. Mais especificamente, oportunizar aos alunos que, ao final de cada aula, e também do componente curricular, tenham interiorizado alguns conceitos, raciocínios, entendimentos que lhes permitam uma visão mais aguçada, crítica, criteriosa de si mesmos e do seu entorno. Um economista deve ser capaz de olhar o mundo com *olhos diferentes*. Entende-se que é possível que os alunos possam *olhar e pensar como economistas*, questão esta entendida de modo relativizado: eles não se formam economistas, mas podem desenvolver algumas aptidões e competências relativas a essa área do conhecimento.

Em outras palavras, idealiza-se uma situação em que os alunos tenham uma aprendizagem significativa. Não quer dizer que devam absorver como *esponjas* toda a matéria que deflui das aulas, mas que sejam capazes de construir em si alguns entendimentos que os torne diferentes do que eram antes, que os torne melhores.

Diante do exposto até o presente momento, há uma importância implícita no ensino de Economia, que justifica sua presença nas matrizes curriculares de diversos cursos. Entretanto, há, ao mesmo tempo, uma dificuldade quanto à sua prática pedagógica. Portanto, o objetivo deste estudo é analisar metodologias de ensino diferenciadas, em especial a utilização de situações-problema em aulas de Economia para o ensino técnico.

Revisão bibliográfica

Esta revisão bibliográfica está estruturada em duas partes. Inicialmente, tratou-se sobre conceitos concernentes à constituição de uma prática pedagógica diferenciada, visando a aulas mais proficuas em seus resultados. Em seguida, discutiu-se a respeito da metodologia chamada de situações-problema.

Conceitos e princípios para constituir uma aula excelente

Entende-se prática pedagógica, de acordo com Gimeno Sacristán (1999), como a ação do professor no espaço de sala de aula. Nesse sentido, Antunes (2014) trabalha com o conceito de aula *excelente*. Isso acarreta o questionamento sobre qual o significado do adjetivo *excelente*. Talvez o autor tenha sido audacioso em usar tal termo. Percebe-se, na leitura, que ele não compartilha seus fundamentos teóricos; é possível que tenha feito essa escolha de modo deliberado, sem preocupações em demonstrar as teorias pedagógicas ou pressupostos filosóficos e acadêmicos que embasam a obra.

Tais reflexões são necessárias, pois três são os sinônimos para excelente: *perfeito*, *ótimo* e *distinto*. Compreende-se neste trabalho que uma aula excelente não é uma aula perfeita, e nem sempre será uma aula ótima. Mas busca ser uma aula muitíssimo boa e distinta, sendo o termo distinção aqui entendido como algo *singular*, e também como

algo *que forma um corpo à parte*, isto é, no sentido de distinguir-se do tradicional. Desse modo, escolheu-se utilizar neste trabalho o termo aula excelente, considerando, para o adjetivo, o significado elucidado.

Aliás, a ideia de uma aula excelente, independentemente do lugar em que seja ministrada, é aquela que ajuda o aluno a construir sua própria aprendizagem. E aprender, por sua vez, “(...) é um processo que se inicia a partir do confronto entre a realidade objetiva e os diferentes significados que cada pessoa constrói acerca dessa realidade, considerando as experiências individuais e as regras sociais existentes” (ANTUNES, 2014, p. 32).

Para tornar esse critério mais objetivo, uma boa aula deve reunir alguns atributos específicos, dos quais Antunes (2014) destaca cinco principais: protagonismo, linguagem, administração de competências essenciais à aprendizagem, construção de conhecimentos específicos e avaliação. Nesse tipo de aula, o processo de ensino encontra-se no aluno e na sua aprendizagem significativa, diferenciando-se assim do processo tradicional, em que há a centralidade do professor.

Nesse âmbito, o professor deixa de ser quem ensina e passa a ser aquele que contribui para que o próprio aluno aprenda:

Ensinar passou então a ‘significar’, a estimular os alunos a confrontar-se com informações relevantes no âmbito da relação que estes estabelecem com uma realidade, capacitando-os a (re)construir os significados atribuídos a essa realidade e a essa relação (ANTUNES, 2014, p. 21).

Pode-se então constatar que, em uma aula excelente, o aluno constrói sua aprendizagem, sendo auxiliado pelo professor através de práticas pedagógicas que promovam esse processo. Isso ocorre, parafraseando Trindade (2011, p. 62), na “(...) organização de situações pedagógicas que estimulem a ação e a reflexão dos alunos, como condição necessária e possibilidade incontornável das aprendizagens que desejaríamos que acontecessem”. Mas que situações, práticas ou projetos pedagógicos seriam esses?

Antunes (2014) e Trindade (2011) são as referências utilizadas para responder a esse questionamento. Ambos autores disponibilizam diversas experiências educativas das quais o docente pode utilizar para concretizar um projeto. Antunes (2014, p. 67) apresenta 19 diferentes tipos de aula, subdivididos em cinco categorias, referentes aos tipos de aprendizagem a que se destinam tais aulas. Para ele, “cada situação de aprendizagem (...) estimula prioritariamente algumas competências nos alunos”. Por sua vez, Trindade (2011, p. 64) oferece um conjunto de 21 propostas subdivididas em quatro categorias. O autor afirma que cada uma destas permite “valorizar o protagonismo dos alunos como produtores de saber; favorecer a construção de situações de trabalho significativas; estimular as relações interpessoais no decurso desse processo (...)”.

Todas as propostas são dispositivos de mediação pedagógica, que podem sustentar projetos. Mas deve ficar claro que elas não estão prontas, acabadas. Também não garantem o sucesso daqueles que venham a utilizá-las. Todavia, servem sim como potencializadores da inventividade do processo pedagógico, detonadores da ação de professores e alunos e catalisadoras da aprendizagem (TRINDADE, 2011).

Assim sendo, após uma análise dos tipos de aula sugeridos por Antunes (2014) e Trindade (2011), escolheu-se estudar em detalhes a aprendizagem através de situações-problema, presente em ambos os livros, como opção pertinente para ser usada em disciplinas de Economia.

Situações-problema como metodologia de ensino

É possível iniciar esta discussão através de um questionamento: por que escolher as situações-problema como prática pedagógica para analisar dentre tantas outras opções? Através de Meirieu (1998, p. 169), é possível responder a tal questão, pois

(...) por enquanto, esta maneira de aprender é a mais de acordo com o projeto que temos para o sujeito que aprende (...) aprende-se aí como compreender o mundo; constrói-se a si mesmo da mesma forma que se constrói seu próprio saber; constrói-se a si mesmo autônomo.

Da mesma forma, a pedagogia da situação-problema é uma “pedagogia da emancipação” em conformidade com Rancière (1987, p. 29 apud MEIRIEU, 1998, p. 170). Ou, de outra maneira, uma “pedagogia da surpresa” segundo Legrand (1969, p. 119 apud MEIRIEU, 1998, p. 170), que complementa: “A explicação nada vale sem a necessidade que a requer e a ela dá sentido (...). A verdadeira pedagogia explicativa não é o ensino das explicações mas a cultura, diríamos o culto, das necessidades de explicação”.

Nessa perspectiva, articulam-se problemas e respostas, nos quais os alunos são colocados à prova da construção de seu próprio conhecimento. Eles, portanto, assumem a tarefa de encontrar as soluções necessárias, de forma autônoma, utilizando da própria inteligência. Não mais o professor explica a resposta, mas sim os estudantes são mobilizados a encontrá-la por meio do *enigma* proposto:

A situação-problema simplesmente põe o sujeito em ação, coloca-o em uma interação ativa entre a realidade e seus projetos, interação que estabiliza e reestabiliza, graças às variações introduzidas pelo educador, suas representações sucessivas; e é nessa interação que constrói, muitas vezes irracionalmente, a racionalidade (MEIRIEU, 1998, p. 63).

Corroborando, Antunes (2014) observa que um dos mais significativos atributos da inteligência humana está na capacidade que possui de resolver problemas. Dito de outra maneira, resolver problemas está no cerne da inteligência e da competência. Desse modo, a prática pedagógica das situações-problema estimula os alunos a exercitarem o pensamento crítico, o diálogo, a busca de consenso, o confronto de ideias, questões estas que se apresentam na sua vida cotidiana e que necessitam ser transpostas.

Em resumo, as situações-problema são um tipo de metodologia ativa, na qual o ensino é centrado no aluno, não no professor. Também se distancia de uma “pedagogia da resposta”, em que o professor ensina lições e promove explicações devidamente ajustadas. E não pertence a uma “pedagogia do problema”, conhecida ainda como “pedagogia do concreto” ou “do projeto”, em que “a explicação está aí subordinada à emergência do problema, e o problema, à realização do projeto” (MEIRIEU, 1998, p. 171). Nas situações-problema, o esforço está em tornar a aprendizagem efetiva: “(...) isso impõe que se tenha a certeza da existência de um problema a ser resolvido e, ao mesmo tempo, da impossibilidade de resolver o problema sem aprender” (ibid., p. 172).

A partir das considerações sobre essa metodologia, chega-se à questão sobre os pressupostos teóricos e sobre os modelos de operacionalização que possibilitam colocá-la em prática em sala de aula. Para isso, há três referências que proporcionam material adequado. Meirieu (1998) fornece um guia metodológico para elaboração de uma situação-problema, delineando as questões estruturais que devem orientar o uso dessa técnica. Ele também apresenta questões norteadoras para aqueles que querem se aventurar nesse método. Já Antunes (2014, p. 86) e Trindade (2011, p. 93-94) não se aprofundam nas considerações teóricas e focam a operacionalização, através de um plano ou modelo para colocar em prática.

Os pressupostos para uso das situações-problemas, obtidos em Meirieu (1998, p. 172-181), são os seguintes:

- O sujeito é orientado pela tarefa, o educador pelo obstáculo.
- A transposição do obstáculo deve representar um patamar no desenvolvimento cognitivo do sujeito.
- Para efetuar uma mesma operação mental, cada um deve poder utilizar uma estratégia diferente.
- A concepção e a aplicação da situação-problema devem ser reguladas por um conjunto de dispositivos de avaliação.

Além disso, o autor aconselha o início desse trabalho através de quatro grandes questões a serem refletidas pelo professor, não necessariamente em ordem, pois umas repercutem nas outras:

1. Qual é o meu objetivo? O que quero fazer com que o aluno adquira e que para ele representa um patamar de progresso importante?
2. Que tarefa posso propor que requeira, para ser realizada, o acesso a esse objetivo (comunicação, reconstituição, enigma, ajuste, resolução etc.)?

3. Que dispositivo devo instalar para que a atividade mental permita, na realização da tarefa, o acesso ao objetivo?
4. Que atividades posso propor que permitam negociar o dispositivo segundo diversas estratégias? Como variar os instrumentos, procedimentos, níveis de orientação, modalidades de reagrupamento?

Concebida dessa forma, a pedagogia das situações-problema parece-nos responder, ainda que modestamente, aos três desafios que constituem o ofício de ensinar: com efeito, tem, em primeiro lugar, uma ‘*função erótica*’ pelo fato de tentar suscitar o enigma que gera o desejo de saber; tem, em seguida, uma ‘*função didática*’ pelo fato de preocupar-se em permitir sua apropriação; tem, enfim, uma ‘*função emancipadora*’, pelo fato de permitir que cada pessoa elabore progressivamente seus procedimentos eficazes de resolução de problema. Três boas razões, ao nosso ver, para empenhar-se em sua aplicação (MEIRIEU, 1998, p. 181).

Desse modo, nesta seção de revisão bibliográfica, destacam-se dois aspectos relacionados aos objetivos deste trabalho: compreender quais são os princípios de uma aula dita *excelente* – sendo relativizado o uso desta palavra no sentido de uma aula que busca se distinguir do tradicional e ser a mais proveitosa possível – e analisar um tipo de prática pedagógica que possa ser usada em vistas de tal aula. Cumprida essa etapa, passa-se à apresentação da aplicação do método escolhido na busca de uma aula que forneça maior significado à aprendizagem dos alunos.

Aplicação da metodologia de situações-problema

A partir dos procedimentos metodológicos apresentados na figura abaixo, desenvolveu-se uma atividade balizada por três aspectos (ou três momentos) distintos.



Fonte: Os autores.

Figura 1. Representação gráfica dos procedimentos metodológicos.

De acordo com esses procedimentos, inicialmente, apresenta-se a contextualização do problema, que é o obstáculo que orienta o professor na atividade que será desenvolvida. Em seguida, há a operacionalização da atividade, que se pode traduzir como a tarefa que orienta os alunos na transposição do obstáculo, representando um patamar de desenvolvimento cognitivo deste. Por fim, há o conjunto de dispositivos de avaliação, que sinalizam como ocorreu a aprendizagem. Entretanto, deve-se ressaltar que os momentos de avaliação não ocorrem apenas ao final da atividade, mas também há espaços com essa finalidade durante a operacionalização. Nesse caso, o objetivo é averiguar o quanto os alunos compreendem do assunto, para posteriormente analisar o que adquiriram no transcurso dessa atividade. Tais procedimentos, conforme Meirieu (1998), estão de acordo com os pressupostos para uso das situações-problema.

Com isso, a seguir são apresentadas as três etapas da proposta de situação-problema, as quais foram desenvolvidas em uma turma de um curso técnico de nível médio. Na **Tabela 1**, há a apresentação ou contextualização do problema ou obstáculo que foi apresentado aos alunos. Também consta o objetivo da atividade, além de um resumo da tarefa que será desdobrada posteriormente e como esta será formatada.

Tabela 1. Contextualização da proposta pedagógica

Apresentação/Contextualização	
O Problema	Qualquer indivíduo, ao abrir um jornal ou revista na seção de Economia, é defrontado por uma miríade de conceitos, termos, indicadores e até símbolos matemáticos. Muitos desses conceitos são ininteligíveis para nãoeconomistas. Outros são conhecidos, compreende-se do que se trata, porém não se sabe a inter-relação entre estes, as relações de causa e efeito ou como isso afeta a vida das pessoas ou de certa região. Ler textos de Economia parece um problema que pode ser transposto. Desse modo, é possível que as notícias se tornem mais interessantes e entendíveis a estudantes de disciplinas de Economia?
Objetivo	Possibilitar aos alunos que compreendam notícias sobre Economia e os conceitos subjacentes, que saibam as causas e consequências do que é apresentado e que desenvolvam a criticidade na análise dos fatos.
Competências	Analisar criticamente, aprender a pesquisar, descobrir como argumentar, disciplinar interesses, ter raciocínio lógico-matemático, compreender a relação entre diferentes conceitos, saber agir, saber relacionar-se de forma interpessoal, treinar uma visão sistêmica, aprender a pesquisar, refletir.
Materiais	Cópias de notícias sobre Economia. Computadores com acesso à internet.
Tarefa	Criar um jornal de conjuntura econômica da turma.
Tempo	Entre três a quatro aulas, sendo duas para a atividade e uma ou duas para a avaliação, totalizando entre sete e 10 horas de atividade. Os materiais desenvolvidos também podem ser resgatados e utilizados outras vezes.
Formato	Desenvolver a atividade em uma turma do ensino médio.

Fonte: Os autores.

O desdobramento da atividade é apresentado na **Tabela 2**, na qual constam as oito etapas. Ou seja, cada uma representa uma ação ou operação a ser desenvolvida pelo aluno. Além disso, há momentos em que os alunos são avaliados nos seus conhecimentos com o fim de construir o conhecimento sobre aquilo que ainda não está entendido. Isso é feito não de modo individual ou unilateral, mas coletivamente, através das trocas e do diálogo entre os próprios alunos, com auxílio do professor quando necessário.

Tabela 2. Operacionalização da proposta pedagógica

Ação/Operacionalização	
1	Solicitar que os alunos, organizados em grupos, pesquisem em periódicos (jornal ou revista), disponibilizados pelo professor ou em <i>sites</i> de notícia, textos diferentes sobre um dos seguintes temas: 1. PIB; 2. Inflação; 3. Desemprego e Renda; 4. Taxa de Câmbio e Balança Comercial; 5. Taxa de Juro Selic; 6. Dívida Interna e Dívida Externa; 7. Resultado Primário e Nominal do Setor Público.
2	Nos grupos, cada integrante deve pesquisar notícias de uma fonte diferente daquela de seu colega.
3	Avaliar como os alunos compreenderam as notícias, as dificuldades, as dúvidas. Anotar para que sirva de análise posterior.
4	Solicitar que os alunos analisem em conjunto (em cada grupo) as notícias e, a partir destas, criem um novo texto sobre o assunto.
5	Finalizados os textos dos grupos, deve-se responder a dois questionamentos: a. O que não entendi das notícias lidas? b. O que deixei de incluir na notícia criada por não ter entendido?
6	Grupos apresentam oralmente as notícias elaboradas. Em cada apresentação, verificar as dificuldades de entendimento do grupo e analisar como os demais colegas podem contribuir. Por exemplo, a dúvida em um grupo pode ser resolvida por outro. O professor é o mediador, auxiliando nas dúvidas ou questões mais difíceis.
7	Buscar, nos grupos com mais de dois alunos, voluntários para as funções de <i>design</i> , diagramação, revisão textual e desenvolvedor <i>web</i> para desempenhar as seguintes funções, respectivamente: criação da capa do jornal, diagramação dos textos, revisão da ortografia e postagem do trabalho em algum ambiente virtual. Os demais alunos continuam na função de repórteres-redatores, e devem redigir os textos no computador e encaminhar ao revisor, que, em seguida, passa ao diagramador. Os alunos/grupos devem trabalhar em equipe para finalizar o jornal.
8	Em relação ao grupo de redatores, estes devem pesquisar na internet os conceitos, indicadores, temas trabalhados para esclarecer as dúvidas remanescentes.

Fonte: Os autores.

Por fim, na **Tabela 3**, constam as quatro etapas de apresentação dos resultados e de avaliação do conhecimento obtido.

Tabela 3. Avaliação da proposta pedagógica

Avaliação/Resultados	
1	O material desenvolvido deve ser disponibilizado para a turma. A partir disso, o professor desencadeia a discussão sobre a compreensão dos temas propostos.
2	A turma faz uma avaliação sobre como foi realizar o trabalho. Cada aluno pode tratar, por exemplo, sobre sua atuação individual, sobre o trabalho da turma como um todo e sobre o resultado obtido através do jornal. Também responde à pesquisa apresentada pelo professor.
3	O professor faz uma avaliação geral dos resultados obtidos. Para isso, deve resgatar as avaliações de aprendizagem durante a tarefa e o que foi alcançado após a realização da mesma.
4	O jornal criado pode ainda ser usado em outras aulas e também ser apresentado à comunidade acadêmica.

Fonte: Os autores.

Após a aplicação e avaliação dessa atividade, passa-se, na seção seguinte, para a análise dos resultados pedagógicos.

Análise dos resultados obtidos

Para análise dos resultados, utilizou-se o método de aplicação de questionário entre os alunos. Com isso, desejou-se obter material de análise quanto às suas impressões no que diz respeito à prática pedagógica utilizada e ao progresso individual deles. Além disso, colaborou com a investigação a própria experimentação docente e a observação das aulas, bem como os registros destas nos Planos de Aula.

Essa pesquisa foi aplicada em dezembro de 2016, após os alunos terem desenvolvido o trabalho proposto, com a participação de 20 discentes. Procurou-se dar total autonomia para os alunos responderem ao questionário, que lhes foi disponibilizado após o desenvolvimento do trabalho proposto. Os formulários não foram identificados.

Dessa forma, para quase a totalidade dos alunos, houve contribuição no aprendizado do conteúdo, em comparação com o uso de métodos tradicionais, sendo que apenas um aluno (5%) afirmou ser indiferente em relação a esse processo. Ao comentarem a respeito, foi possível observar diversas manifestações positivas. Por exemplo, um declarou que esse formato “é mais dinâmico, menos cansativo, por conta disso, mais instrutivo”. Em outra resposta, um aluno disse: “Acredito que o trabalho de pesquisa estimula a curiosidade, e com isso o aprendizado se torna mais fácil”. Metade da turma (10 respondentes) confirmou que a atividade gerou ganhos em aprendizagem, conhecimento e entendimento do conteúdo. Em cinco casos, foi destacado o fato de a aula ser mais dinâmica, o que estimula a

participação. E apenas uma situação pontuou como aspecto positivo o planejamento da aula. Ou seja, esse aspecto subjacente ao desenvolvimento do conteúdo não foi lembrado pelos demais colegas.

Quando foram questionados sobre a atuação do professor, a maioria dos discentes (90%) afirmou que o professor possui conhecimentos e faz a relação teórico-prática durante as aulas. Em relação às competências trabalhadas durante as aulas, através da proposta de construção de um jornal, os alunos podiam apontar quais delas foram desenvolvidas, em seu entendimento, conforme dados da **Tabela 4**, abaixo.

Tabela 4. Competências trabalhadas

Competência	Qtde.	%	Competência	Qtde.	%
Analisar criticamente	13	65	Saber agir	3	15
Aprender a pesquisar	13	65	Saber se relacionar	2	10
Descobrir como argumentar	11	55	Treinar uma visão sistêmica	9	45
Disciplinar interesses	6	30	Aprender a pesquisar	3	15
Ter raciocínio lógico-matemático	5	25	Refletir	17	85
Saber a relação entre diferentes conceitos	16	80	Outras	0	0

Fonte: Os autores.

É interessante notar que “refletir” foi a competência que mais apareceu nas respostas, presente em 85% dos casos. Em segundo lugar, ficou “saber a relação entre diferentes conceitos”, com 80%. Empatados em terceiro lugar estão “analisar criticamente” e “aprender a pesquisar”, com 65%.

O último aspecto analisado com os alunos foi concernente aos pontos positivos e negativos do estudo sobre conjuntura econômica através da criação de um jornal. De modo geral, os alunos pontuaram os aspectos positivos da atividade. Houve apenas duas manifestações tratando de pontos negativos, mas relativas à própria turma: reclamavam das conversas paralelas e de brincadeiras durante o trabalho nos grupos. Nas respostas positivas, os alunos destacaram sua autonomia e protagonismo no desenvolvimento das atividades, o fato de o estudo estimular a pesquisa e permitir a criticidade na escrita e a compreensão de diferentes conceitos; além dos debates, que foram promovidos a partir das notícias criadas. Essas foram as principais considerações da turma.

Nota-se então que, de modo geral, houve uma satisfação da turma com o desenvolvimento da atividade e com o que esta pode possibilitar, ou seja, a superação de um patamar, que é o quase total desconhecimento sobre

conjuntura econômica. Os alunos pouco conhecem sobre indicadores e estatísticas usados na economia, mas que são amplamente noticiados. Inflação, PIB, juros, dívida são termos comuns do dia a dia. Mas o significado destes e de outros conceitos, bem como suas implicações, é desconhecido do público. Portanto, através da atividade proposta, foi possível capitanear a turma, por meio de uma metodologia que se diferencia das tradicionais, ainda muito utilizadas em salas de aula, visando à superação de um obstáculo no ensino de Economia: a compreensão de noções básicas da área.

Vale ressaltar, por último, que os resultados alcançados estão de acordo com as ponderações feitas na revisão bibliográfica. Em primeiro lugar, consonante com Meirieu (1998), essa atividade colocou os alunos em ação através de uma interação ativa entre a realidade e o projeto, gerando a aprendizagem, a racionalidade e outras competências. Isso ocorreu porque havia um problema a ser resolvido, mas não era possível resolvê-lo sem aprender. E os alunos se superaram em relação ao que eram: eles construíram em si uma aprendizagem. Portanto, em conformidade com Antunes (2014) e Trindade (2011), o que torna a aula excelente é que ela seja desenvolvida com o uso de práticas pedagógicas que promovam o processo de aprendizagem. E as situações pedagógicas utilizadas estimularam habilidades e conhecimentos entre os alunos, tal como desejava o professor.

Considerações finais

Este artigo teve por objetivo analisar os resultados da aplicação de uma metodologia de ensino diferenciada, a abordagem por meio de situação-problema, voltada para o ensino de Economia em turmas de ensino médio, avaliando os resultados alcançados. Para tal, escolheu-se trabalhar com o assunto de conjuntura econômica, desenvolvendo uma atividade na qual os alunos tinham por desafio a construção de um jornal.

A observação e o registro das atividades revelaram que os alunos responderam de forma satisfatória à proposta, trabalhando nas tarefas de acordo com o tempo disponibilizado e com qualidade. Paralelamente, foram detectadas algumas dificuldades que podem ser aperfeiçoadas: primeiro, os diagramadores (fase final da proposta) não fizeram um trabalho tão bom quanto poderiam, mas possivelmente isso pode ser corrigido com uma orientação mais efetiva; os grupos com temas mais complexos tiveram um pouco de dificuldade textual, de modo que os *links* e a fluidez do texto podem ser aprimorados.

No entanto, eles foram capazes de construir e apresentar um jornal, demonstraram interesse, espírito de equipe e foco nas atividades. Observou-se que eles puderam aprimorar sua compreensão de conceitos, termos e indicadores econômicos a partir do trabalho. Ademais, os resultados da própria pesquisa aplicada aos alunos certificam que estes tiveram um progresso acadêmico, de acordo com sua autoavaliação, e que consideram mais profícuo ao aprendizado

uma aula através da abordagem proposta comparativamente a um enfoque tradicional de uma aula expositiva, por exemplo.

Outro aspecto a considerar é relativo à importância do planejamento das aulas. O fato de haver um sequenciamento torna a aula mais prazerosa, e nota-se uma fluidez e naturalidade no andamento da mesma. Ademais, quando algo não ocorre tão bem quanto se prevê, é possível saber exatamente qual parte do planejamento precisa ser aprimorado.

No entanto, uma questão que pode ser aperfeiçoada, principalmente pela especificidade da área de estudo da Economia, é ter um espaço, no planejamento, para a discussão das competências que devem ser desenvolvidas em aula. Além do desejo que o professor possui de tornar os conteúdos e conceitos inteligíveis aos alunos, uma aula de Economia deve desenvolver competências. Ocorre que na análise econômica são importantes algumas aptidões, como a argumentação, a criticidade, o raciocínio lógico, dentre outros. Entretanto, estas não são exclusivas da Economia, sendo que o desenvolvimento das mesmas contribui para a formação dos alunos diante dos desafios futuros que eles possivelmente enfrentarão.

Durante as aulas, tais competências não foram trabalhadas explicitamente. Quer dizer, os alunos parecem não distinguir o objetivo por parte do docente de contribuir para a formação deles como cidadãos e profissionais em aspectos subjacentes ao conteúdo. Por exemplo, mais do que compreender o que significa inflação, é importante saber analisar um gráfico relacionado a essa variável, entender as consequências econômicas e sociais, bem como as implicações desta para as suas vidas. Por isso, o planejamento e análise das competências é algo que pode ser trabalhado nas primeiras aulas. No sentido de dar oportunidade para os próprios alunos contribuírem em parte do planejamento da disciplina – explicitando o que consideram mais importante na sua formação – e para terem a compreensão de que há também a intenção do docente em desenvolver suas aptidões e habilidades.

Por fim, considera-se que este trabalho pode contribuir para o debate sobre o ensino da Economia, demonstrando que é possível utilizar metodologias diferenciadas em sala de aula, em contraposição aos métodos tradicionais. Os alunos são capazes de aprender sendo protagonistas da aula, construindo seu próprio conhecimento, através dos meios que o professor os mobiliza, mas sem ter este um papel de exclusivo de possuidor e transmissor do conhecimento.

Referências

ANTUNES, Celso. **Professores e professoautos**: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas, 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARIELY, Dan. **Previsivelmente irracional**: as forças ocultas que formam as nossas decisões. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

- FRANK, Robert H. **O naturalista da economia**: em busca de explicações para os enigmas do dia a dia. Rio de Janeiro: Best Business, 2009.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed Sul, 1999.
- HARFORD, Tim. **O economista clandestino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- KAHNEMAN, Daniel. **Rápido e devagar**: duas formas de pensar. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- LEVITT, Steven D.; DUBNER, Stephen J. **Freakonomics**: o lado oculto e inesperado de tudo que nos afeta. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.
- MANKIN, N. Gregory. **Introdução à economia**. São Paulo: Cengage Learning, 2009.
- MARSHALL, Alfred. **Princípios de economia**. Tratado introdutório. Volume I. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Série Os Economistas).
- MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- MEIRIEU, Philippe. Queremos ser eficazes, mas não em quaisquer condições. In: MEIRIEU, Philippe. **Cartas a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 41-48.
- SANDEL, Michael. **O que o dinheiro não compra**: os limites morais do mercado. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- SOWELL, Thomas. Is reality optional?: and other essays. **Hoover Inst. Press**, n. 418, 1993.
- TRINDADE, Rui. **Experiências educativas e situações de aprendizagem**: novas práticas pedagógicas. São Paulo: Leya, 2011.
- VASCONCELLOS, Marco Antonio Sandoval de; GARCIA, Manuel Enriquez. **Fundamentos de economia**. São Paulo: Saraiva, 2002.
- WHEELAN, Charles. **Economia nua e crua**: o que é, para que serve, como funciona. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

Recebido em: fevereiro/2017

Aceito em: maio/2017

Endereço para correspondência:

Pedro Henrique de Moraes Campetti

IFRS – Campus Bento Gonçalves

Av. Osvaldo Aranha, 540

95700-206 Bento Gonçalves, RS, Brasil

<pedro.campetti@bento.ifrs.edu.br>