

**CLUBE DE COMPRAS DALLAS: UMA PROPOSTA
PARA A INTEGRAÇÃO CURRICULAR E A
FORMAÇÃO INTEGRAL NA EPT.**



PRODUTO EDUCACIONAL

Fabiola Silva de Oliveira
Paulo Sergio Calefi
Altamiro Xavier de Souza
Carlos Alexandre Terra
Marcos Eduardo Paron

Ficha catalográfica elaborada com os dados fornecidos pela autora

Oliveira, Fabíola Silva de.

Clube de Compras Dallas: uma proposta para integração curricular e formação integral na EPT /Fabíola Silva de Oliveira. -- Sertãozinho - SP, 2019.
20 p.; il.: color.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio Calefi.
Produto educacional (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT)) -- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Campus Sertãozinho, 2019.

1. Integração curricular. 2. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). 3. Metodologia dos três momentos pedagógicos. I. Calefi, Paulo Sérgio. II. Título.

Catalogação na publicação: Gisele Machado da Silva – CRB 8/8554

FOLHA DE APROVAÇÃO E DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Fabíola Silva de Oliveira

Título: Clube de Compras Dallas: Uma proposta para a Integração Curricular e a
Formação Integral na EPT

Produto educacional apresentado ao Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado e validado em 21/02/2020

Banca Examinadora



Orientador – IFSP/SRT



Instituição: IFSP/SRT



Prof. Dra. Daniela Gonçalves de
Abreu Instituição: FFCLRP/USP

Apresentação

Este produto educacional foi elaborado no programa de pós-graduação em educação profissional e tecnológica em rede nacional (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de São Paulo- Câmpus Sertãozinho. Tem o objetivo de auxiliar o professor na aplicação de uma nova prática educativa, centrada no trabalho colaborativo, na integração curricular e na formação integral dos estudantes. Entre os elaboradores desta proposta se encontram: um professor de Filosofia; a pesquisadora, com formação na área de Biologia; o orientador do trabalho, professor de Química; e dois professores que lecionam na parte técnica do curso de química integrado ao ensino médio: Química Farmacêutica e Gerenciamento Ambiental.

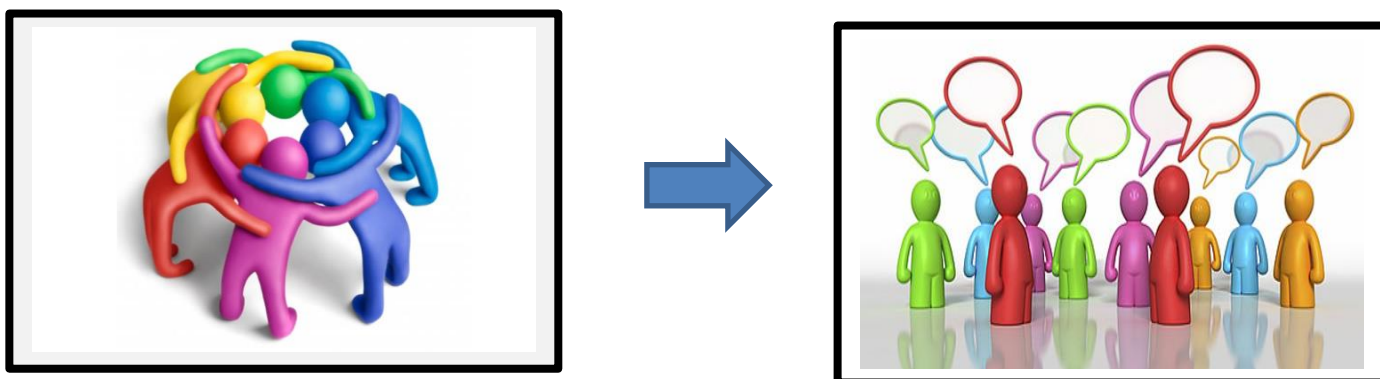
1 APLICANDO A METODOLOGIA


Para aplicar esta sequência didática, você professor e os demais educadores participantes devem assistir ao filme “Clube de Compras Dallas” e realizar algumas reuniões. Nesses encontros, vocês devem utilizar o tema central (filme) para relacionar os diversos conteúdos que serão trabalhados no semestre, elaborar questões norteadoras, organizar a aplicação das atividades e desenvolver processos avaliativos. O grupo poderá realizar quantas reuniões forem necessárias para cumprir os objetivos propostos.



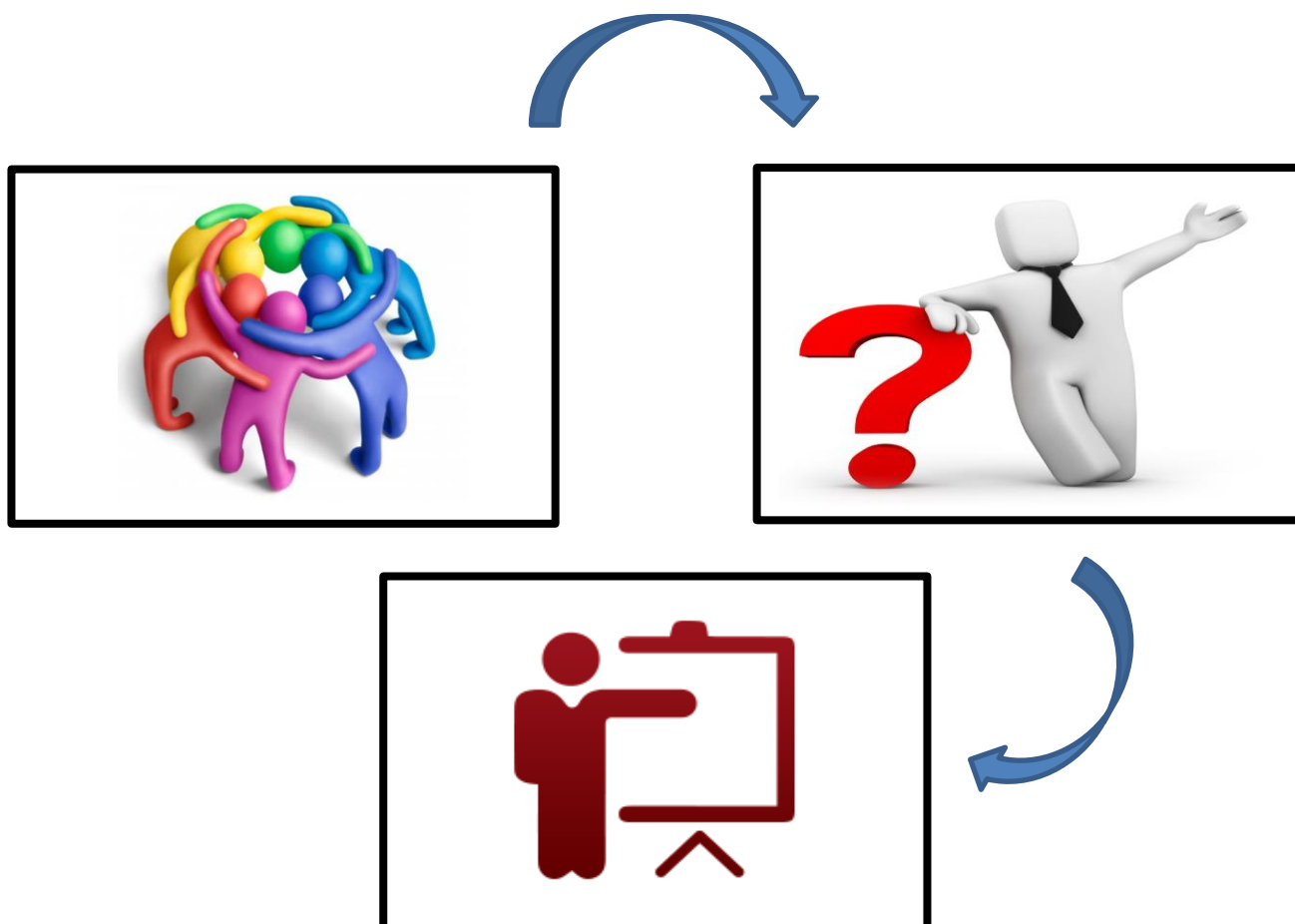
1.1 Momento I

Neste primeiro momento de aprendizagem realize dois encontros com seus estudantes, no primeiro, assista ao filme “Clube de Compras Dallas”. Depois do filme, divida a classe em vários grupos e incentive o debate partindo de questões simples como, por exemplo, Qual sua opinião sobre o filme? Quais cenas chamaram sua atenção? Posteriormente, apresente uma questão mais complexa e peça para que cada grupo elabore e apresente uma proposta de resolução.



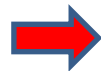
 Exemplo de questão norteadora: Como a situação apresentada pelo filme poderia ser reconstruída de forma mais justa e digna com observância máxima dos princípios éticos?

No segundo encontro, os grupos devem se reunir novamente, agora, com o auxílio dos tutores (professores participantes) que devem questionar o posicionamento dos estudantes e sanar possíveis dúvidas. Posteriormente, cada grupo deve apresentar para a sala suas conclusões.





As apresentações deverão ser realizadas oralmente respeitando o tempo máximo de 15 minutos.



Tempo para realização da atividade: Uma semana



Observação: A problematização inicial, o trabalho em grupo, a discussão com tutoria e a apresentação das resoluções baseiam-se na metodologia ABP.

Após as apresentações, faça o sorteio dos segmentos sociais presentes no filme, cada grupo ficará responsável por um segmento. Peça aos estudantes que elaborem e apresentem uma nova proposta de resolução para a questão já trabalhada, mas agora, defendendo os interesses de seu segmento.

Segmentos sociais:

- Indústria;
- Governo;
- Pacientes;
- Preconceituosos;
- Médicos;
- Familiares dos pacientes;
- Pesquisadores;
- Marginalizados.



As apresentações deverão ser realizadas por slide respeitando o tempo máximo de 15 minutos.



Tempo para realização da atividade: Sete semanas



Observação: O trabalho em grupo e a apresentação das conclusões baseiam-se no método ABP.

1.2 Momento II

No segundo momento, você e os demais docentes participantes devem ministrar os conteúdos selecionados durante as reuniões. Para isso, cada professor poderá utilizar

a metodologia de sua preferência a fim de que a mesma possibilite aos estudantes a construção de novos conhecimentos.



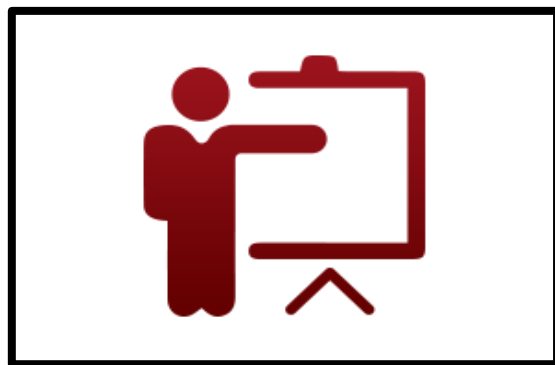
Tempo para realização da atividade: Seis semanas



Observação: O estudo dos conteúdos necessários à resolução da questão norteadora baseia-se na metodologia dos Três Momentos Pedagógicos.

1.3 Momento III

No terceiro momento, realize três encontros com seus estudantes. No primeiro, reúna novamente os grupos com a presença dos tutores, agora, os mesmos deverão questionar os estudantes sobre as conclusões estabelecidas. Logo depois, todos os grupos devem apresentar suas conclusões com base em seu segmento social.



➡ As apresentações deverão ser realizadas por slide respeitando o tempo máximo de 15 minutos.

➡ Tempo para realização da atividade: Sete semanas

➡ Observação: O trabalho em grupo, a discussão com tutoria e a apresentação das resoluções baseiam-se na metodologia ABP.

No segundo encontro, realize um sorteio para a formação de novos grupos, cada integrante deverá representar um segmento social. Deste modo, cada grupo será formado pela indústria, pesquisadores, médicos, governo, familiares dos pacientes, marginalizados, preconceituosos e pacientes.

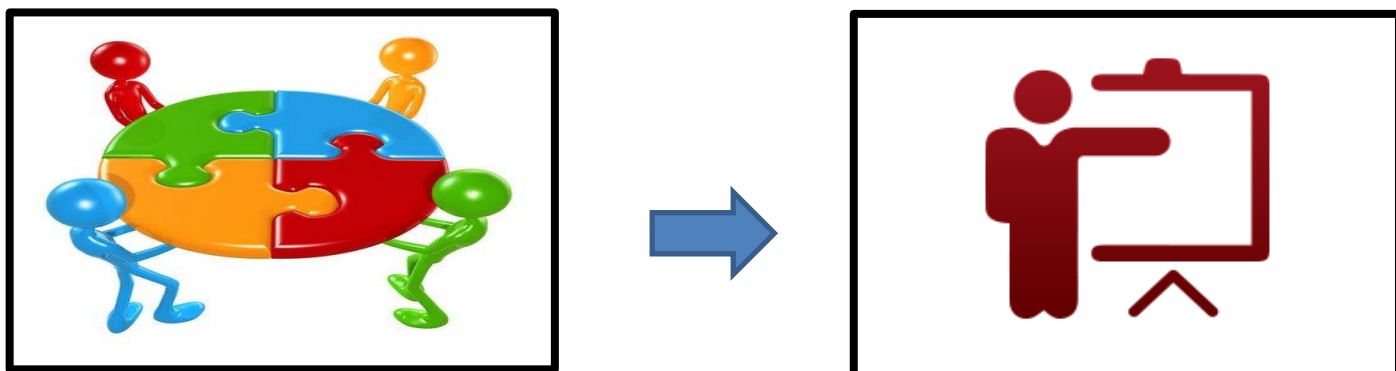
Com os novos grupos formados, peça a seus estudantes que elaborem e apresentem uma nova proposta de resolução, mas agora, buscando o equilíbrio entre os interesses de cada segmento. Os tutores deverão auxiliar os estudantes na construção dos conhecimentos que julgarem necessários á resolução do problema.






➡ Tempo para realização da atividade: Uma semana

➡ Observação: O trabalho em grupo e a discussão com tutoria baseiam-se na metodologia ABP.

No terceiro encontro, cada grupo deverá apresentar suas conclusões com base no equilíbrio entre os segmentos. Após as apresentações, é importante que o professor abra espaço para perguntas e incentive a reflexão sobre as conclusões estabelecidas.



-  As apresentações deverão ser realizadas por slide em um tempo máximo de 15 minutos.
-  Tempo para realização da atividade: Uma semana
-  Observação: A apresentação das resoluções baseiam-se na metodologia ABP.

2 FUNDAMENTOS DA PROPOSTA

A proposta de ensino médio integrado visa desenvolver um processo de ensino-aprendizagem ainda visto como complexo, inatingível quando se coloca em pauta a atual organização curricular, uma utopia. Esta modalidade de ensino tem como objetivo a formação integral dos estudantes, no sentido de possibilitar aos mesmos a compreensão histórica dos processos produtivos, dos conhecimentos desenvolvidos pela humanidade como também dos valores éticos que a organizam.

Por essa perspectiva, o ensino integrado se fundamenta nas relações das diversas áreas do conhecimento, apresentando a formação geral e a formação profissional como partes e uma mesma unidade que se complementa. A construção dessas relações visa

desenvolver nos estudantes um olhar crítico sobre sua própria realidade, formando-os para compreender o mundo do trabalho, da ciência, da política e da cultura (FRANCO, 2005; ARAUJO; FRIGOTTO, 2015). Sobre o ensino integrado, Araujo e Frigotto (2015, p. 62) destacam:

não apenas uma forma de oferta da educação profissional de nível médio, o ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos ao acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais.

Assim, para que este projeto se torne viável e sejam superados os impasses atuais, dentre eles, a soma das disciplinas da formação geral e técnica, os altos índices de reprovação e evasão e o desconhecimento conceitual da proposta, torna-se necessário à construção de novas metodologias de ensino que visem relacionar os diversos campos do saber (MELO; SILVA, 2019).

Destacadas por valorizar o conhecimento prévio, desenvolver o pensamento crítico, despertar a motivação e desenvolver as habilidades de questionar, investigar, refletir, argumentar e trabalhar em grupo, as metodologias centradas no aluno, também chamadas de metodologias ativas, são definidas como aquelas que permitem ao educando o principal papel no processo de ensino-aprendizagem (MORENO; REIS; CALEFI, 2016). Nesse sentido, Bastos (2006, [n.p.]) expõe que:

as metodologias ativas são processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema. É o processo de ensino em que a aprendizagem depende do próprio aluno. O professor atua como facilitador ou orientador para que o estudante faça pesquisas, reflita e decida por ele mesmo, o que fazer para atingir um objetivo.

Diante desse contexto, esta proposta se fundamenta em duas metodologias ativas, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e os Três Momentos Pedagógicos.

A Aprendizagem Baseada em Problemas – ABP (ou PBL, do inglês *Problem Based Learning*) é uma metodologia que utiliza problemas da vida real para promover a construção de conhecimentos. Ela teve sua origem na década de 60, no curso de Ciências Médicas da Universidade de *McMaster* (Canadá) e passou a ser utilizada em diversas áreas, como Física, Biologia, Matemática, Química e até mesmo Psicologia (ESTEVEES, 2006; SOUZA; DOURADO, 2015).

Segundo Barrowss (2001 *apud* RIBEIRO; MIZUKAMI, 2004), o papel dos docentes aproxima-se ao do facilitador, do orientador e do coaprendiz. Nessa metodologia, os docentes concebem os cursos baseados em problemas do mundo real, delegam responsabilidade aos estudantes e selecionam conceitos que facilitarão a transferência de conhecimentos, desencorajam uma única resposta correta, ajudando os estudantes a delinarem questões, formularem problemas, explorarem alternativas e tomarem decisões eficazes.

Por utilizarem problemas complexos relacionados com as vivências dos estudantes, as metodologias aqui apresentadas também se alicerçam no trabalho colaborativo e na interdisciplinaridade para a resolução das questões problema.

Segundo Damiani (2008), o trabalho colaborativo tem promovido inúmeros benefícios às instituições escolares, entre eles, menores taxas de reprovação e evasão, efetividade na resolução de problemas e maior satisfação do corpo docente.

Logo, o trabalho em conjunto representa uma importante estratégia a ser utilizada na prática pedagógica, pois, se o objetivo da proposta de ensino integrado é formar indivíduos solidários, fraternos em uma sociedade de iguais, a experiência escolar deve possibilitar o desenvolvimento dessas habilidades (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015). Ao mesmo tempo, esse trabalho colaborativo dentro da proposta de ensino médio integrado favorece a interdisciplinaridade, tema discutido por diversos pesquisadores na contemporaneidade.

O conceito de interdisciplinaridade começou a ser discutido na Europa, mais precisamente na década de 60, quando os movimentos estudantis passam a lutar por uma educação mais holística, pois entendiam a ciência multipartida no caminho da falência em relação às demandas educacionais daquela época (CORRÊA, 2011).

Desde então, a questão da interdisciplinaridade apresenta inúmeras divergências, uma vez que sua definição, entre os pesquisadores, não é um consenso.

No Brasil, destaca-se, como estudiosa desse tema, a autora Ivani Fazenda (2001, p. 15 *apud* CORRÊA, 2011, [n.p.]), que foca a interdisciplinaridade na ação do sujeito, tendo como fundamento para sua abordagem a teoria de Sócrates: “Conhece-te a ti mesmo. Conhecer a si mesmo é conhecer na totalidade, interdisciplinarmente [...] em Sócrates a totalidade só é possível pela busca da interioridade.”

A autora (2001, p. 15) também levanta a importância da atuação dos professores na busca da interdisciplinaridade, posto que:

[...] o professor interdisciplinar traz em si um gosto especial por conhecer e pesquisar, possui um grau de comprometimento diferenciado para com seus alunos, usa novas técnicas e procedimento de ensino, porém, antes, analisa-os e dosa-os convenientemente. Competência, envolvimento, compromisso marcam o itinerário desse profissional que luta por uma educação melhor.

Vale destacar que a Interdisciplinaridade, assim como o Trabalho Colaborativo, são elementos contemplados em nossa proposta de ensino, uma vez que buscamos favorecer a Formação Integral dos estudantes que participam do ensino médio integrado, preparando-os para o trabalho, para o prosseguimento nos estudos e, também, para a vida.

A escolha do filme se deu justamente por apresentar elementos favoráveis à integração curricular e a interdisciplinaridade, pois reúne temas de várias disciplinas entre elas, filosofia, sociologia, história, geografia, biologia e química.

A Teoria de Aprendizagem Significativa de Ausubel foi identificada como adequada para o alcance de nosso objetivo – favorecer a formação integral do educando.

Para Moreira (2019, p. 159) “podem-se distinguir três tipos gerais de aprendizagem: cognitiva, afetiva e psicomotora. A aprendizagem cognitiva é aquela que resulta no armazenamento organizado de informações na mente do ser que aprende [...]”. A afetiva é o resultado de sinais internos do sujeito, reconhecida por meio de experiências de prazer, dor, alegria, entre outras. Já a psicomotora, abarca a prática ou treino que geram respostas musculares, isto é, o desenvolvimento de habilidades psicomotoras.

Como um dos representantes do cognitivismo, Ausubel desenvolveu o conceito de “aprendizagem significativa”, por meio da qual:

uma nova informação relaciona-se com um aspecto especificamente relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo, ou seja, este processo envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel define como **conceito subsunçor**, ou simplesmente, subsunçor¹ existente na estrutura cognitiva do aprendiz. Ausubel vê o armazenamento de informações no cérebro humano como sendo organizado, formando uma hierarquia conceitual na qual elementos mais específicos de conhecimento são ligados (e assimilados) a conceitos mais gerais, mas inclusivos. **Estrutura cognitiva** significa, portanto, uma estrutura hierárquica de conceitos que são representações de experiências sensoriais do indivíduo (MOREIRA, 2019, p. 161, grifos nossos).

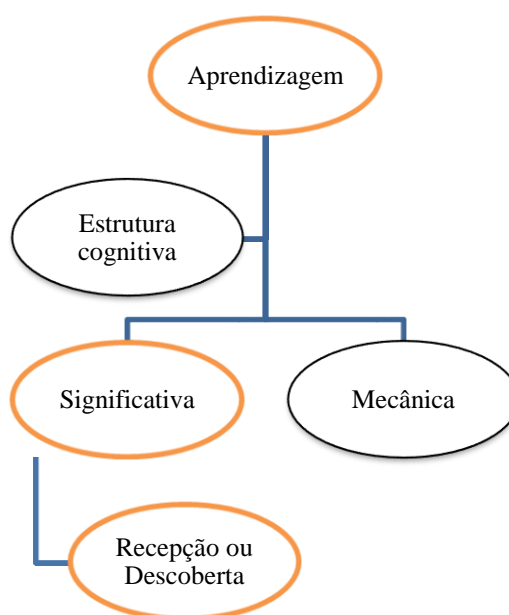
Além disso, para que se atingir a aprendizagem significativa, são necessárias três condições básicas, conforme Silva, Claro e Mendes (2017, p. 22699): “1) o material deve ser claro, com exemplos e linguagem relacionada com o conhecimento prévio do aprendiz; 2) o aprendiz deve possuir o conhecimento prévio relacionado com o novo conteúdo; e 3) o aprendiz precisa ter vontade de aprender de modo significativo.”

Pode-se dizer que a maior contribuição de Ausubel foi repensar a aula do tipo “tradicional”, pois embora sua teoria foque na aprendizagem com significados, ele não descarta a importância da aprendizagem mecânica ou de memorização (MOREIRA, 2019).

¹ “A palavra ‘subsunçor’ não existe em português; trata-se de uma tentativa de aporuguesar a palavra inglesa ‘*subsumer*’. Seria mais ou menos equivalente a inseridor, facilitador ou subordinador (MOREIRA, 2019, p. 161)

Na Figura 1, temos a articulação dos principais conceitos ligados à aprendizagem, segundo Ausubel (2003, *apud* SILVA; CLARO; MENDES, 2017, p. 22.699).

Figura 1 – Representação do Conceitos ligados à Aprendizagem



Fonte: Adaptado de Silva, Claro e Mendes (2017, p.. 22.699)

Basicamente, podemos observar que, de acordo com o exposto na Figura 1, a “Aprendizagem” ocorre na “Estrutura cognitiva”, sendo a aprendizagem de dois tipos: a “Significativa” e a “Mecânica”. No entanto, a relação entre ambas se dá num processo contínuo. Como o próprio nome sugere, a “Aprendizagem mecânica” é desenvolvida por meio da repetição, memorização, ou seja, por processos mecânicos. Já a “Significativa” se dá de duas maneiras: ou por meio da recepção (assimilação) ou pela descoberta.

Grosso modo, a Teoria de Aprendizagem Significativa de Ausubel nos oferece princípios e diretrizes para o devido planejamento do processo de ensino-aprendizagem.

A partir de tais parâmetros, é necessário selecionar também estratégias que deem conta de um processo de ensino, cujo foco é a formação integral do aprendiz.

Diante de tais considerações, optamos por utilizar em nossa proposta de ensino, um conjunto de estratégias que visam justamente a Aprendizagem Significativa em prol da Formação Integral do aprendiz. Entende-se, assim, que Metodologias não Tradicionais (também chamadas de Metodologias Ativas), assunto da próxima subseção, se adequam ao contexto de nossa pesquisa.

Vale ressaltar que a aprendizagem significativa também fundamenta a elaboração desta proposta de ensino, visto que, o tema central (filme) apresenta temáticas relacionadas com as experiências de vida dos estudantes, o que permite contextualizar o processo de ensino-aprendizagem e, assim, aprimorar e desenvolver novos conhecimentos.

Na perspectiva de organização curricular, esta proposta se fundamenta na metodologia problematizadora estruturada por Delizoicov, Angoti e Pernambuco (2009) em Três Momentos Pedagógicos. Segundo Castoldi e Polinarski (2009), esta metodologia tem possibilitado aos estudantes uma maior interação com o tema de estudo, maior facilidade na resolução de problemas e maior autonomia no processo de ensino-aprendizagem.

Ao analisar a educação dialógica e problematizadora proposta por Freire, Moreira (2019, p. 151), explica que: “[...] a dialogicidade, essência da educação como prática da liberdade é imprescindível”. No entanto, o autor (2019) acrescenta que isso não condiz com o mero verbalismo ou a discussão combativa entre os sujeitos que querem impor uma única verdade.

O que Freire (1987) propõe são práticas pedagógicas planejadas tendo como objeto da investigação o pensamento-linguagem do homem referindo-se à sua realidade, seus níveis de conhecimento dessa realidade e sua visão do mundo, com a qual se relacionam os “temas geradores”.

Nesse cenário, a função dos temas geradores é desencadear a problematização, a partir da discussão em grupo, entre o conhecimento em processo de construção em

comum e o conhecimento já desenvolvido por cada sujeito, ressaltando-se que: esta investigação implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos ‘temas geradores’ e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos (FREIRE, 1987, p. 87).

Em sua *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire defendia a criação de programas educacionais, por meio da interação dialógica de equipes interdisciplinares junto à população participante do processo ensino-aprendizagem. O objetivo era promover situações significativas para identificação de tópicos de interesse, sua sequência e relações (PERNAMBUCO, 1993 *apud* RODRIGUES, 2000).

A partir dos estudos de Delizoicov [199-?], Rodrigues (2000, [n.p.]), apresenta uma síntese com as cinco etapas para elaboração dos temas geradores. São elas:

- I. Levantamento preliminar da realidade local (a coleta de dados envolve observação, escuta e análise documental – pesquisa etnográfica);
- II. Análise do material coletado (especial atenção às falas dos estudantes e familiares);
- III. Círculo de investigação temática;
- IV. Escolha dos temas geradores (características: universal, epocal e ligado a realidade);
- V. Planejamento das atividades para sala de aula a partir do tema gerador (os professores planejam individual e coletivamente, trocando experiências entre si).

Tais concepções freireanas sustentam grande parte das discussões sobre aprendizagem e ensino na atualidade, pois contemplam duas premissas: “[...] aprender a aprender e ensino centrado no aluno. Para isso, o professor deve ser o mediador; a interação social é fundamental; os conteúdos são importantes, mas mais importante do que eles é a **significação, a aprendizagem significativa** desses conteúdos [...]”. Nesse processo de aprendizagem, participam mais três elementos importantes: os conhecimentos prévios como ponto de partida; as situações de ensino com sentido para

o aluno e o desenvolvimento de saberes de forma crítica (MOREIRA, 2019, p. 156, grifos nossos).

De acordo com Delizoicov, Angoti e Pernambuco (2009), os três momentos pedagógicos podem ser descritos da seguinte forma:

- o Primeiro Momento – a Problematização Inicial – consiste, basicamente, na apresentação de situações reais que os estudantes conhecem e presenciam; situações que estejam envolvidas com os temas e necessitam da introdução de conhecimentos teóricos para interpretá-las. A atividade deve problematizar o conhecimento que os estudantes vão expondo através de poucas questões propostas relativas ao tema e a situações significativas que inicialmente devem ser desenvolvidas em pequenos grupos e depois exploradas com toda a classe.

- o Segundo Momento - a Organização do Conhecimento - os conhecimentos selecionados, como necessários para a compreensão dos temas da problematização inicial, são sistematicamente estudados sob a orientação do professor. As mais variadas atividades podem ser empregadas, de modo que se possa desenvolver a conceituação necessária para a compreensão científica da situação problema, tais como os problemas e exercícios presentes em livros didáticos e questionários abertos.

- já o Terceiro Momento – a Aplicação do Conhecimento – consiste na abordagem sistemática dos conhecimentos incorporados pelos estudantes, empregando-os para analisar e interpretar tanto as situações iniciais quanto outras que demandem os mesmos conhecimentos. A meta pretendida é a de capacitar os estudantes ao emprego do conhecimento, no intuito de formar os estudantes para articularem a conceituação científica com situações reais. As mais diversas atividades

podem ser desenvolvidas e problemas abertos podem ser postos em prática.

Nesse sentido, a presente proposta de ensino baseia-se na elaboração de uma sequência didática colaborativa, estruturada a partir da integração curricular, da ABP e dos Três momentos pedagógicos a fim de promover uma aprendizagem significativa e, assim, a formação integral dos estudantes.

Como já mencionado, na perspectiva de organização curricular, esta proposta se fundamenta na Metodologia dos Três Momentos Pedagógicos, assim, as atividades foram divididas em três etapas, aqui denominadas Momento I, Momento II e Momento III, sendo o primeiro e o terceiro integradores, ou seja, são desenvolvidos com todos os estudantes e professores em um mesmo ambiente, enquanto que no segundo, cada professor trabalha os conteúdos separadamente, usando as metodologias e estratégias que julgar mais pertinentes.

O quadro a seguir apresenta os conteúdos curriculares das disciplinas envolvidas e os temas adicionais que foram abordados nas atividades.

Quadro 1 – Conteúdos integrados e temas adicionais

Disciplinas	Conteúdos Curriculares	Temas adicionais
Filosofia	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Liberalismo ➤ Direitos humanos ➤ Tolerância 	Identidade de gênero
Química Farmacêutica	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Formas farmacêuticas ➤ Finalidade dos medicamentos ➤ Leitura de bula ➤ Desenvolvimento de fármacos ➤ Atuação dos medicamentos no organismo ➤ Aula prática: síntese e purificação da aspirina 	Orientação sexual
		Homofobia
Gerenciamento ambiental	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Resíduos e indústria ➤ Impacto ambiental ➤ Programa de recuperação de áreas degradadas ➤ Problemática do Lixo: Documentário Estamira e lixo extraordinário 	Constituição brasileira
		Relações sociais

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

3 O FILME CLUBE DE COMPRAS DALLAS

Clube de Compras Dallas é um filme de drama dirigido por Jean-Marc Vallée e interpretado por Matthew McConaughey, Jennifer Garner e Jared Leto. Lançado em 2014 o filme retrata a história verídica do electricista texano Ron Woodroof na década de 1980 a qual rendeu diversos prêmios ao elenco, entre eles, o globo de ouro de melhor ator e o de melhor ator coadjuvante.

Figura 2 - Cartaz



Fonte: Disponível em <http://www.adorocinema.com/filmes/filme137097/fotos/detalhe/?cmediafile=21075036>. Acesso em 04 jan. 2020

Na história o electricista Ron Woodroof vive a vida sem muitas preocupações com a saúde, beber todas, compartilhar seringas e fazer sexo sem proteção já havia virado rotina. Após um acidente de trabalho os médicos informam que seus exames de sangue deram positivo para o vírus HIV, homofóbico, em uma época onde a maior incidência da doença compreendia os homossexuais, ele se recusa a acreditar ter apenas um mês de vida. Ao perceber seu verdadeiro estado de saúde, Ron muda seu estilo de vida e começa a procurar por tratamentos até descobrir uma droga e começar a vendê-la ilegalmente.

4 PARA APLICAR ESTA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Integrar as diferentes áreas para que os estudantes possam adquirir autonomia e compreender o mundo em que vivem não é uma tarefa fácil, exigindo principalmente o trabalho coletivo dos educadores.

É nesse sentido, que o trabalho colaborativo pode ser entendido como elemento indispensável à aplicação de metodologias integradoras, já que, entre os docentes, permite partilhar conhecimentos, reconhecer habilidades e limitações, aprimorar a maneira de pensar e resolver problemas, auxiliando na transformação da prática educativa (DAMIANI, 2008).

Nesse sentido, a aplicação desta metodologia requer a participação inicial de pelo menos dois educadores para que os diferentes conteúdos possam ser relacionados a partir do tema central (filme). Além disso, esta proposta conta com questões interdisciplinares, o que demanda a participação de outros profissionais para a resolução da questão problema.

5 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R.M.L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal. v. 52, p. 61-80, 2015.

AUSUBEL, D. **Aquisição e retenção do conhecimento: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Editora Plátano, 2003.

BASTOS, C. C. **Metodologias ativas**. Disponível em: <http://educacaoemmedicina.blogspot.com/2006/02/metodologias-ativas.html>. Acesso em 06 Jan. 2020.

BARROWS, H. **Problem-based Learning (PBL)**. Disponível em: <<http://www.pbli.org/pbl>>. Acesso em 05 Jan. 2020.

CASTOLDI, R.; POLINARSKI, C. A. **A Utilização de recursos didático-pedagógicos na motivação da aprendizagem**. In: Anais. I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia. UTFPR, 2009. Disponível em: <https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/recursos-didatico-pedag%C3%B3gicos.pdf>. Acesso em: 31 de jan. 2020.

CORRÊA, Sandro A. Fundamentos filosóficos e epistemológicos da interdisciplinaridade. In: **Revista Funec Científica – Multidisciplinar** . v.1, jul-dez, 2011, ISSN 23185287.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2009.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar. Ed.** UFPR: Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>. Acesso em: 31 de jan. 2020.

ESTEVES, E. **O ensino da Física e da Química através da aprendizagem baseada na resolução de problemas: um estudo com futuros professores sobre concepções e viabilidade**. In: Actas do Congresso Internacional PBL2006ABRP. Lima (Peru): Pontifícia Universidad Católica del Perú.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987

FAZENDA, Ivani C. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 2001. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Acervo/Publicacao/36882>. Acesso em 02 dez. 2019.

FRANCO, M.A.S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo. v. 31, p. 483-502, 2005.

MORENO, M. A.; REIS, M. J.; CALEFI, P.S. Concepções de professores de biologia, física e química sobre a aprendizagem baseada em problemas (ABP). **Revista Hipótese**, Itapetininga. v. 2, p.104-117, 2016.

MELO, M.S.; SILVA, R.R. Pistrak e a escola do trabalho: possíveis relações entre o ensino médio integrado e a organização curricular por complexos temáticos. **Scientia Naturalis**, Rio Branco. v. 1, p. 309-322, 2019

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: E.P.U., 2019.

PERNAMBUCO, Marta Maria C. A. Significações e Realidade: conhecimento (a construção coletiva do programa). In: **Ousadia do diálogo: interdisciplinaridade na escola pública**. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

RIBEIRO, L. R. C.; MIZUKAMI, M. G. N. Uma Implementação da Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) na Pós-Graduação em Engenharia sob a Ótica dos Alunos. Semina: **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina. v. 25, p. 89-102, 2004.

RODRIGUES, Maria Emília de Castro. **Etapas para elaboração do tema gerador** (síntese). Goiânia: [s.n.], 2000. [n.p.].

SILVA, W. ; CLARO, G.R.; MENDES, A. P. **Aprendizagem significativa e mapas conceituais**. In: **Anais**. XIII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE). Curitiba, PR: PUCPR, 2017. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=APRENDIZAGEM+SIGNIFICATIVA&edicao=&autor=&area=>. Acesso em: 02 dez. 2019.

SOUZA, S. C.; DOURADO, L. Aprendizagem baseada em problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. **HOLOS**, Rio Grande do Norte. v. 5, p.182-200, 2015.