

"Instruir-te-ei, e ensinar-te-ei o caminho que deves seguir; guiá-te-ei com os meus olhos" (Sl 32, 8)



INSTITUTO EDUCACIONAL NOSSA SENHORA DA ALEGRIA

Disciplina: METODOLOGIA E DIDÁTICA DO ENSINO SUPERIOR

Docente: Prof. Me Cláudio Silva

METODOLOGIA E DIDÁTICA DO ENSINO SUPERIOR na perspectiva da Andragogia

Professor Me Cláudio Silva

(material de uso interno)

2014

Sumário

| | |
|---|----|
| Introdução: Metodologia e Didática do Ensino Superior na perspectiva da Andragogia..... | 02 |
| 1. Educar para a AUTONOMIA ou para o ADESTRAMENTO?..... | 02 |
| 2. O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO..... | 03 |
| 3. EDUCOMUNICAÇÃO: aspectos gerais..... | 07 |
| 4. COMPROMISSO SOCIAL DO PROFISSIONAL..... | 11 |
| 5. METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR: PLANEJAMENTO E PLANOS DE ENSINO..... | 14 |
| 6. METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR: AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM..... | 18 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 21 |
| ANEXOS..... | 22 |
| Anexo A- Pistas para elaboração de planos de ensino..... | 22 |
| Anexo B – Modelo de Plano de Ensino..... | 23 |
| Anexo C - Dica didática: passos para a eficiência do processo ensino-aprendizagem..... | 25 |
| CURRICULO e Palavras Finais..... | 26 |

Ementa: *Educação na perspectiva da autonomia. O profissional: requisitos gerais. A comunicação como base fundamental para ensinar a aprender. Relações entre educação, ensino e aprendizagem. Metodologia do Ensino Superior e seu significado à prática da docência. Métodos X Técnicas. Métodos de Ensino e as correlações existentes entre Recursos de Ensino, Planejamento e Avaliação.*

Introdução: Metodologia e Didática do Ensino Superior na perspectiva da Andragogia

Definições:

EDUCAÇÃO

“Educere”

Quem é o sujeito?

- ✓ Um ser meramente passivo sobre o qual o mundo externo atua? ou
- ✓ Um ser eminentemente ativo que produz ideias e é capaz de modelar, de maneira particular e intransferível, os dados que provêm do exterior?

1. Educar para a AUTONOMIA ou para o ADESTRAMENTO?

O psicólogo e pedagogo Jean Piaget realizou, a partir de uma pesquisa com crianças dos bairros de Genebra (Suíça), um estudo sobre o desenvolvimento do critério moral. Segundo ele, a formação da consciência moral na pessoa segue basicamente quatro etapas:

1º) "Anomia" (do grego: *a*=negação e *nomos*=lei - sem lei). É a etapa do comportamento puramente instintivo, que se orienta apenas pelo prazer e pela dor. A criança procura o prazer e foge da dor, sem relacioná-los a qualquer norma moral. Nos adultos a anomia revela um nível muito baixo de moralidade, ou seja, falta de responsabilidade e de ideal moral. Seria, por exemplo, o caso de um motorista que "voa" ao volante apenas pelo prazer de correr, sem considerar as consequências de seus atos.

2º) "Heteronomia" (do grego: *hétberos*=outros e *nomos*=lei - lei estabelecida ou imposta por outrem). Nessa fase, a criança obedece às ordens para receber a recompensa ou para evitar o castigo. Nos adultos, é o caso do motorista que observa as leis do trânsito só para não ser multado.

3º) "Socionomia" (do latim: *socius*=companheiro, colega e do grego: *nomos*=lei - lei interiorizada no indivíduo). Nessa etapa, os critérios morais da criança vão se afirmando por meio de suas relações com outras crianças. Ela vai interiorizando as noções de responsabilidade, justiça, obrigação e respeito. Começa a não fazer aos outros o que não gostaria que fizessem a ela. Agem sempre buscando a aprovação ou evitando a censura dos outros. Entre adultos, é o caso do motorista que dirige preocupado consigo mesmo e, sobretudo, com o que os outros pensam dele.

4º) "Autonomia" (do grego: *autós*=próprio e *nomos*=lei - lei própria). Nesta fase a criança já interiorizou as normas morais e passa a comportar-se de acordo com elas. É a etapa mais elevada do comportamento moral. Entre adultos, é o caso do motorista que, ao dirigir, orienta-se pelas leis de trânsito e por seus próprios princípios internos de conduta.

RIOS (2002,123-4) traz importante contribuição à presente reflexão ao afirmar:

“À ideia de liberdade se articula a de autonomia, que significa a possibilidade de estabelecer princípios e regras para a ação, reconhecendo e internalizando os valores do contexto ou problematizando e substituindo aqueles que não se mostram consistentes. O desenvolvimento moral dá-se exatamente num processo que vai da heteronomia, quando o comportamento dos indivíduos se pauta apenas pelas imposições externas, para a autonomia, quando os indivíduos são capazes de avaliar e reformular os valores norteadores da conduta.

Autonomia não significa independência. Ela é sempre relativa, não no sentido que o senso comum dá a esse adjetivo. Afirma-se, comumente, que alguém tem uma “autonomia relativa”, ou uma “liberdade relativa”, querendo com isso dizer que se tem um pequeno grau de liberdade ou de autonomia. Ora, a autonomia e a liberdade são sempre relativas, isto é, elas são algo que se experimenta em relação, no convívio com outras pessoas.

Não se pode falar, portanto, de liberdade absoluta, ou de autonomia absoluta, identificadas com ausência de limites para as ações dos indivíduos. A liberdade e autonomia se experimentam em situação e não há situações sem que haja limites. Uma situação é uma articulação de limites e possibilidades. Podemos mesmo afirmar que se é tanto mais livre quanto mais se reduzam os limites e se ampliem as possibilidades que se encontram nas situações vivenciadas (Rios, 1993b: 15).

Os limites e as possibilidades da liberdade definem-se efetivamente na consideração da alteridade. É nessa medida que se dá a articulação entre liberdade e responsabilidade. Somos responsáveis porque somos livres. E somos livres respondendo aos outros, que nos interpelam, nos desafiam e, mais ainda, nos significam com sua presença.

O reconhecimento do outro e o respeito a ele devem coexistir com o autoconhecimento e a exigência de respeito da parte dele. Trata-se de uma relação efetivamente dialética: ao voltar-me para mim mesmo, encontro o outro, e para voltar-me para ele é necessário que eu me volte sobre mim mesmo, na medida em que na relação intersubjetiva não há a possibilidade de conhecimento sem que sejam afetados os dois polos. Estamos falando, portanto, da exigência essencial de um respeito mútuo na relação entre os indivíduos.

Questão para reflexão:

Como estimular, através da educação os processos de formação de uma consciência ético-moral autônoma?

2. O Professor Universitário

2.1 Formação do professor universitário

Os professores de ensino fundamental e médio, de modo geral, passam por um processo de formação pedagógica, desenvolvido no âmbito do curso Normal ou de licenciatura. Nestes, os professores cursam, entre outras disciplinas: Psicologia da Educação, Didática e Prática de Ensino, que têm por objetivo capacitar-los para o desempenho de atividades docentes.

O mesmo não ocorre com os professores de nível superior. Ainda que muitas vezes possuindo títulos como os de Mestre ou de Doutor, os professores que lecionam nos cursos universitários, na maioria dos casos, não passaram por qualquer processo sistemático de formação pedagógica.

Alega-se, como justificativa a esta situação, que o professor universitário, por lidar com adultos, não necessita tanto da formação didática quanto os professores do ensino médio e fundamental, que lidam principalmente com crianças e adolescentes. De acordo com este raciocínio, o mais importante para o desempenho do professor universitário é o domínio dos conhecimentos referentes à matéria que leciona aliado, sempre que possível, à prática profissional. Seus alunos, por serem adultos e por terem interesses, sobretudo profissionais, estariam suficientemente motivados para a aprendizagem e não apresentariam problema de disciplina como em outros níveis de ensino.

Estas suposições durante muito tempo foram aceitas, sobretudo em decorrência do caráter elitista do ensino superior, observado no Brasil desde a constituição dos primeiros cursos. De fato, como os alunos dos cursos universitários eram poucos e selecionados com rigor, seu comportamento de saída tendia a ser considerado bastante adequado. Como consequência, a qualidade da universidade e o desempenho de seus docentes não se tornavam alvo de maiores questionamentos.

Este quadro se altera, no entanto, à medida que maior número de pessoas chega à universidade, que seus cursos se tornam mais específicos e que o controle sobre a qualidade do ensino e a capacitação dos docentes decai. Todos estes fatores, aliados a uma visão mais crítica do ensino, conduzem à identificação da necessidade de o professor universitário dotar-se de conhecimentos e habilidades de natureza pedagógica. Tanto é que se torna muito frequente alunos de cursos universitários, ao fazerem a apreciação de seus professores, ressaltarem sua competência técnica e criticarem sua didática.

Muitos professores universitários reconhecem a necessidade da formação pedagógica. Também as autoridades educacionais. Tanto é que os cursos de especialização, conhecidos também como pós-graduação *lato sensu*, incluem obrigatoriamente disciplinas de formação pedagógica. E em algumas instituições de ensino universitário já se nota a presença de assessores pedagógicos para auxiliar os professores em relação ao planejamento e condução das atividades docentes.

A preparação pedagógica do professor universitário, todavia, não constitui tarefa fácil. Primeiro porque não há uma tradição de cursos destinados à preparação desses professores. Depois porque, em virtude de acomodação, temor de perda de *status* ou de não reconhecimento da importância da formação pedagógica, muitos professores negam-se a participar de qualquer programa de formação ou aperfeiçoamento nessa área.

Para justificar a postura contrária à preparação pedagógica dos professores universitários, chega-se mesmo a invocar razões de ordem etimológica. A palavra *pedagogia* vem do grego (*paidós* = criança e *gogein* = conduzir). Assim, a pedagogia referir-se-ia apenas à educação das crianças. Por essa razão é que alguns autores preferem falar em *andragogia* (do grego: *andragos* = adultos) para se referir aos esforços sistemáticos destinados à formação de adultos.

Essa distinção é desnecessária, pois por pedagogia entende-se hoje o conjunto de doutrinas, princípios e métodos de educação tanto da criança quanto do adulto. Todavia, não há como deixar de reconhecer que tradicionalmente a maioria dos estudos e ações práticas neste campo tem sido dirigida principalmente às crianças. Mesmo os trabalhos que tratam especificamente da educação de adultos referem-se, na maioria dos casos, à educação das pessoas que entram tardivamente na escola ou às atividades de preparação de recursos humanos para as empresas.

Boa parte da responsabilidade acerca da desvalorização da preparação pedagógica dos professores deve-se à própria universidade, que nem sempre valoriza o professor no desempenho de suas funções docentes. O prestígio de uma universidade é medido por seus cursos de pós-graduação e pelas pesquisas que promove. O professor, por sua vez, tende a ser valorizado por sua titulação e por seus trabalhos científicos. Seu mérito enquanto professor não é avaliado. Chega-se, portanto, à irônica conclusão de que, “nas instituições denominadas de ensino superior, o ‘ensino’ nem sempre é levado em conta” (Godoy, 1988, p.31).

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº. 9.394/96) não contribui para que se altere essa situação, pois em seu art. 65 estabelece:

“A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá a prática de ensino de, no mínimo, trezentas e sessenta horas.”

É natural que numa universidade assim concebida os conhecimentos e habilidades pedagógicas do professor sejam pouco considerados. E que, por consequência, este não se esforce por adaptar os conteúdos de ensino às características e necessidades dos estudantes.

Todavia, à medida que se analisa detidamente o problema do magistério de nível superior, fica evidente a necessidade da formação pedagógica dos professores. Formação esta que enfatize não apenas os métodos de ensino, mas também a incorporação de conceitos acerca do papel do professor em relação ao aluno, à escola e à própria sociedade.

2.1 Requisitos básicos do professor universitário

2.1.1 Requisitos legais

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases:

“**Art.66**”. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. “O notório saber, reconhecido por faculdade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.”

A LDB estabelece também que as universidades deverão apresentar ““um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado”. Nada esclarece, entretanto, em relação aos demais estabelecimentos de ensino superior.

Assim, os critérios para exercer o magistério superior continuam a ser os definidos pela resolução nº. 20/77, do então Conselho Federal de Educação, publicada no Diário Oficial da União, de 06.01.78, que estabelece:

“**Art.5º** Para aceitação de docentes, além da qualificação básica, serão considerados, entre outros, os seguintes fatores relacionados com a matéria ou disciplina para a qual é feita a indicação:

- a) título de Doutor ou de Mestre obtido em curso credenciado no País, ou em instituição idônea no País ou no exterior, a critério do Conselho, ou, ainda, título de Livre-Docente obtido conforme a legislação específica;

- b) aproveitamento, em disciplinas preponderantemente em área de concentração de curso de pós-graduação *senso strictu*, no País, ou em instituição idônea no País ou no exterior, a critério do Conselho, com carga horária comprovada, de pelo menos trezentas e sessenta (360) horas;
- c) aproveitamento, baseado em frequência e provas, em cursos de especialização ou aperfeiçoamento, na forma definida em Resolução específica deste Conselho;
- d) exercício efetivo de atividade técnico-profissional, ou de atividade docente de nível superior comprovada, durante no mínimo dois (2) anos;
- e) trabalhos publicados de real valor.

§1º A aceitação de professor responsável é válida para o mesmo curso ou habilitação, na mesma ou em outra instituição de ensino, nesta última hipótese mediante nova indicação, e é subordinada ao atendimento a uma das seguintes exigências: (I) o preenchimento da condição da alínea ‘a’; ou (II) o preenchimento simultâneo de uma das condições das alíneas ‘b’ ou ‘c’ com uma das condições das alíneas ‘d’ ou ‘e’.

§2º A aceitação de professor auxiliar é condicionada ao preenchimento da exigência da alínea ‘b’ ou da exigência da alínea ‘c’.

§3º No caso de matérias profissionais, poderá ser aceita a título excepcional e a critério do Conselho a atuação de professor que comprove, além da titulação básica, capacidade técnico-profissional pertinente e no caso de professor responsável acrescida de, pelo menos, dois (2) anos de experiência didática em instituições de ensino superior, na matéria ou disciplina que será lecionada.”.

2.1.2 Requisitos pessoais

A determinação dos requisitos para desempenhar uma função é feita mediante os procedimentos técnicos conhecidos como análise e descrição de cargos. Conhecendo as características de determinada função, é possível definir as aptidões físicas, experiência, iniciativa, criatividade e outros requisitos a serem exigidos da pessoa que irá desempenhá-la. Algumas funções, porém, revestem-se de tal complexidade que as tentativas para identificar os requisitos desejados para o seu adequado desempenho nem sempre se mostram satisfatórias. E uma dessas funções é a de professor.

As atividades desempenhadas pelo professor, além de complexas, dão margem a considerações valorativas. As explanações acerca das qualidades que deve ter o professor não raro envolvem discussão de natureza ideológica. Logo, qualquer tentativa de arrolar as características requeridas do professor universitário será incompleta. E quanto mais detalhado se mostrar um empreendimento desta natureza, maior será provavelmente a sua vulnerabilidade.

Existem, entretanto, algumas características pessoais que são reconhecidas pela maioria dos especialistas em educação como desejáveis para os professores universitários. Estas são apresentadas no Quadro 1.1.

Cabe recomendar, entretanto, que essas características sejam analisadas de forma crítica, pois não podem ser tratadas como requisitos absolutamente indispensáveis. As pessoas vocacionadas para o magistério, que manifestam entusiasmo pelo ensino e que sentem prazer em lecionar, não raro conseguem exercer com eficiência a profissão, mesmo não possuindo todas essas características.

Quadro 1.1 Características requeridas do profissional

Físicas e fisiológicas

- Resistência à fadiga; Capacidade funcional do sistema respiratório; Clareza vocal; Acuidade visual; Acuidade auditiva

Psicotemperamentais

- Estabilidade emocional; Versatilidade; Iniciativa; Autoconfiança; Disciplina; Paciência; Cooperação; Estabilidade de ritmo; Atenção difusa

Intelectuais

- Inteligência abstrata; Inteligência verbal; Memória; Observação; Raciocínio lógico; Rapidez de raciocínio; Precisão de raciocínio; Imaginação; Discriminação; Associação; Orientação; Coordenação; crítica

2.1.3 Requisitos técnicos

“Em realidade, aquilo que o homem semear, isso também colherá ... Não nos cansemos de fazer o melhor, porque a seu tempo colheremos, se não desanimarmos e formos persistentes.” (Gál. 6, 7- 9)

A – PREPARO ESPECIALIZADO

Para ministrar determinada disciplina, o professor precisa conhecê-la com profundidade bem maior do que a exigida no programa. Isto é importante para que ele possa ressaltar os seus aspectos fundamentais e esclarecer acerca de suas aplicações práticas. E também para solucionar eventuais problemas formulados pelos alunos ao longo do período letivo.

No caso de disciplinas de cunho mais prático convém também que o professor detenha sólida experiência na área. Seria descabido, por exemplo, um professor se dispor a lecionar Direito Processual Civil sem ter exercido atividade profissional nesse campo.

B - CULTURA GERAL

Embora especializado em determinada área, o professor precisa possuir também cultura geral. Isto é importante porque todas as áreas do conhecimento se inter-relacionam. É fácil verificar como qualquer comportamento humano, por mais específico que seja, apresenta inúmeros condicionamentos - econômicos, sociais, políticos etc.

C – CONHECIMENTOS E HABILIDADES

Ficou claro desde o início deste capítulo que o professor precisa dispor de conhecimentos e habilidades pedagógicas, que podem ser obtidos e aperfeiçoados mediante leituras e cursos específicos. Estes conhecimentos e habilidades podem ser definidos como requisitos técnicos e envolvem:

- a) **Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior:** o professor deve ser capaz de estabelecer relações entre o que ocorre em sala de aula com processos e estruturas mais amplas. Isto implica a análise dos objetivos a que se propõe o ensino universitário brasileiro, bem como dos problemas que interferem em sua concretização. E exige conhecimentos relativos à evolução histórica das instituições universitárias e à legislação que as rege.
- b) **Planejamento de ensino:** a eficiência na ação docente requer planejamento. O professor precisa ser capaz de prever as ações necessárias para que o ensino a ser ministrado por ele atinja os seus objetivos. Isto exige a cuidadosa preparação de um plano de disciplina e de tantos planos de unidade quantos forem necessários.
- c) **Psicologia da Aprendizagem:** o que o professor espera de seus alunos é que aprendam o conteúdo da disciplina que pretende lecionar. Nesse sentido, conhecimentos de Psicologia poderão ser muito úteis, pois esclarecem acerca dos fatores facilitadores da aprendizagem.
- d) **Métodos de Ensino:** a moderna Pedagogia dispõe de inúmeros métodos de ensino. Convém que o professor conheça as vantagens e limitações de cada método para utilizá-los nos momentos e sob as formas mais adequados.
- e) **Técnicas de Avaliação:** não se pode conceber ensino sem avaliação. Não apenas a avaliação no final do curso, mas também a avaliação formativa, que se desenvolve ao longo do processo letivo e que tem por objetivo facilitar a aprendizagem. Assim, o professor universitário precisa estar capacitado para elaborar instrumentos de avaliação dos conhecimentos e também das habilidades e atitudes dos alunos.

2.2 Metodologia e didática do ensino superior

O reconhecimento da necessidade da preparação pedagógica do professor universitário tem levado muitas instituições de ensino superior a desenvolver programas com vistas a alcançar objetivos dessa natureza, sobretudo depois que o Conselho Federal de Educação, por meio da Resolução nº. 12/83, determinou que os cursos de especialização (*Pós-Graduação Lato sensu*) destinassem pelo menos um sexto de sua carga horária mínima para disciplinas de conteúdo pedagógico.

Observando essa determinação, a maioria dos atuais cursos de Especialização, nas mais diversas áreas, vem oferecendo aos seus alunos disciplinas dessa natureza, sendo que as mais frequentes são *Metodologia do Ensino Superior* e *Didática do Ensino Superior*.

Ao se analisarem os currículos dessas disciplinas, tal como são oferecidas pelas diversas entidades, fica claro que o seu objetivo é o de capacitar os professores, sobretudo para ministrar aulas. Também se pode notar que, embora com títulos diferentes, essas disciplinas costumam apresentar conteúdos muito semelhantes. Assim, parece relevante aclarar o significado dessas disciplinas.

A Metodologia do Ensino Superior é uma disciplina que procura caracterizar-se pelo rigor científico. Envolve os procedimentos que devem ser adotados pelo professor para alcançar seus objetivos, que geralmente são identificados com a aprendizagem dos alunos. Assim, um curso de *Metodologia do Ensino Superior* procura esclarecer o professor acerca da elaboração de planos de ensino, formulação de objetivos, seleção de conteúdos, escolha das estratégias de ensino e instrumento de avaliação de aprendizagem.

A *Didática do Ensino Superior*, por sua vez, apresenta um domínio mais amplo e também mais complexo. Costuma-se definir Didática como “a arte e a ciência do ensino”. Desta forma, a *Didática do Ensino Superior* envolve não apenas conteúdos que se pretendem verdadeiros em função das evidências científicas, mas também componentes intuitivos e valorativos. Os conteúdos propostos para esta disciplina costumam apresentar pontos de contato com a Metodologia do Ensino Superior. Todavia, tornam-se distintos à medida que, ao considerarem a utilização de conhecimentos e habilidades pedagógicas, enfatizam “a maneira artística com que o professor desempenha a sua ação em sala de aula” (Godoy, 1988, p.45).

Cabe ressaltar que este problema não se verifica apenas no Brasil. A ênfase na produção acadêmica e, consequentemente, na pesquisa é um fenômeno que pode ser observado mundialmente (Pachane, Pereira). Donald Kennedy (1997), que foi reitor da Universidade Stanford por 12 anos, afirma que nos programas de doutorado nos Estados Unidos confere-se pouca atenção aos aspectos docentes, pois os alunos são pressionados a finalizar suas teses ou a colaborar nas pesquisas desenvolvidas por seus orientadores.

Glossário

Pedagogia:

[Do gr. *paidagogía*.]

Substantivo feminino.

1. Teoria e ciência da educação e do ensino.
2. Conjunto de doutrinas, princípios e métodos de educação e instrução que tendem a um objetivo prático.
3. O estudo dos ideais de educação, segundo uma determinada concepção de vida, e dos meios (processos e técnicas) mais eficientes para efetivar estes ideais.
4. Profissão ou prática de ensinar.

Didática:

[F. subst. de *didático*.]

Substantivo feminino.

1. A técnica de dirigir e orientar a aprendizagem; técnica de ensino.
2. O estudo dessa técnica.

3. EDUCOMUNICAÇÃO: aspectos essenciais

Os estudos universitários exigem uma disciplina intelectual que começa pela consciência sobre as características gerais dos processos de comunicação .

Rios (2002) observa que a cidadania não é algo pronto, mas algo que se constrói. E essa construção é tarefa também da escola, delineia-se nos objetivos do trabalho docente. No núcleo desse trabalho está o desafio da comunicação, instrumento de partilha do conhecimento, da cultura.

O ensino é instância de comunicação. A aula é o espaço/tempo privilegiado da comunicação didática (Ponce, 1989)

O processo ensino-aprendizagem se dá numa relação comunicativa e sua realização efetiva depende do caráter dessa comunicação.

A comunicação eficiente depende de algo mais do que a mera articulação lógica do discurso do mestre e da reconstrução desse mesmo discurso por parte do educando. (...) O conhecer não é apenas da ordem da construção cognitiva, mas, antes disso, o conhecimento depende de uma experiência de comunicação vital com o objeto que, em sala de aula, se dá por intermédio e no encontro entre dois seres: o aluno e o professor. A existência ou não disso

que aqui estou chamando de encontro é responsável pelo colorido especial de uma aula; é o que pode fazer dela - tanto para alunos como para professores - uma experiência prazerosa ou, em contraste, uma penosa obrigação. (Rosa, 1998:9-10)

POTENCIAL DE RETENÇÃO

Retemos:

- 10% do que LEMOS; 20% do que OUVIMOS; 30% do que VEMOS; 50% do que VEMOS e OUVIMOS; 70% do que VEMOS, OUVIMOS e DISCUTIMOS; 90% - do que VEMOS, OUVIMOS, FAZEMOS e REFAZEMOS.

COMUNICAÇÃO: INFLUÊNCIAS

70% - MCS; **15%** - ambiente de estudo e amigos; **15%** - família

ALCANCE DA MENSAGEM FALADA

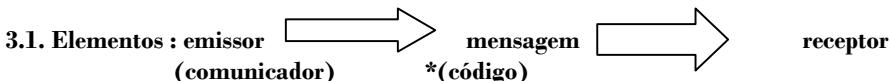
-EXPR. CORPORAL: **57%**; VOCAB.+ RÍTMO DA FALA: **35%**; MENSAGEM: **8%**

As pessoas têm características que as diferenciam em: visuais; auditivas; cinestésicas ; ecléticas

EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

1. Comunicação

Um primeiro aspecto facilitador para o marketing pessoal é uma comunicação eficiente. Neste sentido é importante recordar alguns aspectos importantes da teoria geral da comunicação.



***CÓDIGO-** é o vocabulário ou a forma de expressão que se usa

Comunicação Verbal e Não Verbal

3.2. Verbal

O emissor emite, e o receptor recebe de acordo com seus valores, conhecimentos e julgamentos; Pode haver distorções na emissão e ou na recepção por causa da emoção.

Um texto de MORIN (2002,p.20) explicita como alguns aspectos ligados à emoção podem interferir no processo comunicativo:

"A teoria da informação mostra que existe o risco do erro sob o efeito de perturbações aleatórias ou de ruídos (*noise*), em qualquer transmissão de informação, em qualquer comunicação de mensagem.

O conhecimento não é um espelho das coisas do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos. Daí resultam, sabemos bem, os inúmeros erros de percepção que nos vêm de nosso sentido mais confiável, o da visão. Ao erro de percepção acrescenta-se o erro intelectual. O conhecimento, sob forma de palavra, de ideia, de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro. Este conhecimento, ao mesmo tempo tradução e reconstrução, comporta a interpretação, o que introduz o risco de erro na subjetividade do conhecedor, de sua visão do mundo e de seus princípios de conhecimento. Daí os numerosos erros de concepção e de ideias que sobrevêm a despeito de nossos controles racionais. A projeção de nossos desejos ou de nossos medos e as perturbações mentais trazidas por nossas emoções multiplicam os riscos de erro.

Poder-se-ia crer na possibilidade de eliminar o risco de erro, recalculando toda afetividade. De fato, o sentimento, a raiva, o amor e a amizade podem-nos cegar. Mas é preciso dizer que já no mundo mamífero e, sobretudo, no mundo humano, o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica. A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo. Há estreita relação entre inteligência e afetividade: a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo destruída, pelo déficit de emoção; o enfraquecimento da capacidade de reagir emocionalmente pode mesmo estar na raiz de comportamentos irracionais."

3.2.1. O "feedback":

é a devolução de uma mensagem pelo receptor ao comunicador
é o apoio para a boa comunicação.

"Em realidade, aquilo que o homem semear, isso também colherá ... Não nos cansemos de fazer o melhor, porque a seu tempo colheremos, se não desanimarmos e formos persistentes." (Gál. 6, 7- 9)

Ajuda a deslanchar ou a truncar a comunicação

Quando há identificação, quando se codifica e se decodifica, se unem a intenção de um à atenção do outro. Há compreensão, abertura, livre passagem para que a recepção e a emissão sejam um todo;

A atenção de quem ouve espelha-se na receptividade fácil, e o ouvinte, o receptor, devolve ao emissor o interesse, comunica-lhe que está comprehendendo o princípio, o meio e o fim do tema exposto.

O canal deve ser utilizado com todos os efeitos que completam o entendimento (gestos, mudança de tonalidade de voz etc.);

O emissor deve saber jogar com o “Feedback”, mas deve também controlar seu tempo para que a essência de sua mensagem seja transmitida sem exageros, mas de forma objetiva, atingindo o esperado... Em último caso, se o assunto for extenso, que nos primeiros sintomas de cansaço do receptor o recado já tenha sido dado, bastando o arremate final (pico).

Lembrete:

Tudo aquilo que você pode claramente explicar em 60 minutos, saiba que se o fizer em 120 minutos estará perdendo seu tempo, gastando a paciência alheia, e tudo isso em detrimento do mais importante – A MENSAGEM.

A melhor comunicação é aquela em que não existe exibicionismo cultural e quem fala, não se apresenta como dono absoluto da verdade. Ou seja, é aquela em que a pessoa se preocupa em detectar o código do receptor, em aproveitar o “feedback”, e em expor a mensagem com simplicidade.

3.3. Não Verbal

Gesto: aproxima, enfatiza, realça as palavras, quebra a monotonia, desperta a atenção, traz as pessoas para a rede de comunicação;

Olhar: envia sinais, indica quem é o receptor, comunica emoção, demonstra atenção. O olhar, unido ao gesto de abrir e fechar as pálpebras, ilustra sobremaneira uma frase;

Olivier Reboul em seu livro *Introdução à retórica* apresenta os meios eficazes para atingir a afetividade no processo comunicativo

ARGUMENTAÇÃO ▪ RAZÃO - EMOÇÕES

Em complemento, Rios (2002,98), traz importante contribuição ao afirmar que:

Devemos retomar aqui a definição de “ser humano” que procura ir além da afirmação de que o homem é um “animal racional”. Mais do que defini-lo dessa maneira, deveríamos afirmar que o ser humano é um animal simbólico. Isto significa que a racionalidade não é algo isolado, mas estreitamente articulado a outras capacidades, outros instrumentos que tem o homem para interferir na realidade e transformá-la. Nesse sentido, a imaginação, a sensibilidade são elementos constituintes da humanidade do homem e não podem ser desconsideradas quando se fala na sua realização.

MEIOS para atingir a AFETIVIDADE

- “**ETOS**”: inclui aspectos referentes ao comunicador que deverão ser observados no processo comunicativo ; “**PATOS**”: inclui aspectos referentes ao (s) receptor (es) que deverão ser observados no processo comunicativo

Cícero distingue “DOCERE”, “DELECTARE” e “MOVERE”

“**DOCERE**” (instruir, ensinar): é o lado argumentativo [racional]; “**DELECTARE**” (agradar) : é o seu lado agradável, descontraído humorístico, etc. [afetivo]; “**MOVERE**” (comover) : é aquilo com que ele abala, impressiona. [emocional]

Em nossa avaliação, estas, no seu conjunto, se circunscrevem no âmbito das considerações estéticas. E é Rios quem afirma que no processo ensino-aprendizagem há uma dimensão estética que, igualmente, precisa ser considerada.

Procuro agora trazer à luz uma perspectiva estética, que diz respeito à presença da sensibilidade - e mesmo da beleza - no trabalho. Não invento uma nova dimensão. Des - cubro - no sentido mesmo de afastar o que está cobrindo - um componente da competência ,que se articula organicamente com os demais.

Esse desvelamento da dimensão estética não se dá casualmente. Há razões, necessidades colocadas na prática educacional, que justificam a valorização da presença da sensibilidade no âmbito do trabalho [...]. Entre outras, podemos mencionar:

- os resultados de pesquisas que , buscando estudar as causas de problemas da relação pedagógica, como dificuldade de aprendizagem dos alunos, revelam a importância da emoção , do afeto, como elementos

intervenientes na superação daqueles problemas; [...] (Rios (2002,23)

A dimensão estética se articula , pois, às demais dimensões do trabalho [...]. Leva-la em conta é uma exigência da reflexão que se faz com a intenção de aprimorar aquele trabalho. É nessa medida que se pode afirmar que o trabalho que realizamos [...] terá significação de verdade se for um trabalho que faz bem, isto é, um trabalho que fazemos bem, do ponto de vista técnico- estético, e um trabalho que faz bem, do ponto de vista ético-político, a nós e àqueles a quem o dirigimos.

[...]A ideia central aqui proposta se expressa , então, da seguinte maneira: a ação [...] competente, portanto de boa qualidade, é uma ação que faz bem - que, além de ser eficiente , é boa e bonita. O ofício [...] deve ser um espaço de entrecruzamento de bem e beleza.

Ambos os conceitos guardam em si, entre outras conotações, a ideia de fruição, de prazer, de perspectiva de saborear a realidade.

Saber e sabor têm a mesma origem etimológica. Conhecer o mundo é sentir o seu gosto, que se experimenta não apenas pelo paladar, mas pelo conjunto dos sentidos , ainda assim insuficiente, como ensina o “*Lamento*” de Drumond de Andrade (1964: 290):

Do mundo o espetáculo é variô

E pede ser visto e amado.

É tão pouco, cinco sentidos.

O mundo é do tamanho do conhecimento que temos dele. Alargar o conhecimento para fazer o mundo crescer, e apurar seu sabor, é tarefa de seres humanos. É tarefa, por excelência, de educadores.

Uma pesquisa realizada por Cunha (1992:105-106) identifica na prática do gestor [...] três tipos de relações : “relações com o ser e o sentir, relações com o saber e relações com o fazer”. A autora afirma que “os limites entre elas nem sempre são explícitos”. [...] ... entrecruzam-se sentir, saber e fazer.

3.4. Elementos gerais

Boa sonorização; Preparação - para conhecimento do tema e do destinatário; **Convicção; Dinâmica** - não ler o texto é o ideal; se o fizer, não fique preso ao papel. Use comedidamente gestos que enfatizem a palavra, sem ser teatral); **Percepção** - para captar o “Feedback”, para saber a vez e a hora de encerrar e, principalmente, para dar fecho antes de cansar o receptor); **Improvisação** - o improviso, em quem tem esse dom, embeleza e dá espontaneidade; **Postura** - em pé, sem mesa à frente, movimentando-se vez ou outra, mesmo que seja um passo apenas, usar gestos que enfatizem. Quando o grupo é pequeno, é bom sentar-se em círculo; **Recursos audiovisuais e complementares**

3.5. Elementos pessoais

APRESENTAÇÃO PESSOAL

Descansado; Cuidados com cabelos; barba ; roupas

POSTURA

ereta e natural (treine); evite apoiar-se em mesas e cadeiras; olhe as pessoas no rosto , sem fixar um único ouvinte; dirija-se a todos; observe a fisionomia de cada um; demore-se mais nos mais atentos; transmita simpatia

MOVIMENTOS

movimente-se moderadamente; naturalidade; gesticule com moderação; aproxime-se do grupo para fazer uma exposição oral

EMPATIA

evite ar de superioridade; evite transmitir desinteresse; sorria sempre

USO CORRETO DA VOZ

Fale pausadamente; Expressse uma única ideia de cada vez; Fale com voz forte; Pergunte aos ouvintes se estão ouvindo bem; Module o tom de voz; Acentue as palavras- chave ; Jamais fale de costas para o público

LINGUAGEM – aspectos essenciais:

CLARA - “macete”: falar afirmativamente, sem medo de se comprometer com o que está dizendo; **CORRETA-** a língua portuguesa falada é diferente da escrita, mas não dispensa o respeito às regras gramaticais; **EVITE** gírias, termos chulos e palavrões; **CUIDADO COM TERMOS REGIONAIS**- uma palavra pode apresentar significados diferentes de uma região para outra; **EVITE** repetição de expressões ou chavões – tudo o que é repetitivo é irritante para quem ouve; **EVITE CACOETES**- o mais frequente deles é o não é?” ou “né.”; **CITE** nomes, conte “causos”, exemplifique sempre; Use a linguagem correta; Fale de sua experiência pessoal (moderadamente); **CREA IMAGENS**- “pinte quadros” ao descrever uma ideia; **FALE COM EMOÇÃO;** **USE O HUMOR** algumas vezes- conte algumas anedotas; faça frases de efeito; evite obscenidades; renove seu repertório; **SEJA HONESTO SEMPRE**- não afirme coisas nas quais não acredita. Se o exemplo é fictício, não diga que aconteceu de fato; **NÃO PROCURE MOSTRAR-SE MAIS DO QUE É**- qualquer auditório é perspicaz o suficiente para perceber quando se mente; **SEJA COMPLETO NA EXPOSIÇÃO DE UMA IDÉIA**- responda às perguntas: *O que? , Por quê? , Quando? , Onde? , Quem? , Como?*

Atividade individual: desenvolver resenha crítica sobre o capítulo *EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO*.

“Em realidade, aquilo que o homem semear, isso também colherá ... Não nos cansemos de fazer o melhor, porque a seu tempo colheremos, se não desanimarmos e formos persistentes.” (Gál. 6, 7- 9)

4. Texto 1 METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR - Compromisso Social do Profissional

4. Educação e sociedade

Não é possível tratar satisfatoriamente os problemas educacionais sem fazer considerações acerca de sua historicidade e vinculação com fenômenos sociais mais amplos. As instituições pedagógicas são antes de tudo instituições sociais. Cada sociedade é levada a construir o sistema pedagógico mais conveniente às suas necessidades materiais, às suas concepções de homem e à vontade de preservá-las. Ou, talvez, o sistema mais conveniente à reprodução das relações de poder que se manifestam em seu seio. Quando, pois, o sistema pedagógico muda é porque a própria sociedade mudou, ou porque mudaram as relações de poder entre seus membros.

O fenômeno da mudança, todavia, não ocorre de forma mecânica. Algumas sociedades passam por notáveis mudanças no campo político e econômico e suas instituições pedagógicas permanecem. Pode-se mesmo admitir que as instituições pedagógicas sejam mais cheias de sobrevivência que quaisquer outras instituições sociais. Tanto é que muitos dos autores dos principais métodos renovadores da educação não eram pedagogos. Decroly e Claparède eram médicos. Maria Montessori também era médica. John Dewey foi, antes de tudo, um filósofo. Piaget era biólogo. Rogers era psicólogo. Emilia Ferrero também é psicóloga.

Como instituições sociais que são as instituições educacionais refletem as características do sistema social que as inclui. Mas em seu interior manifestam-se naturalmente as contradições inerentes a esse mesmo sistema social. Daí por que ações originadas no interior das instituições pedagógicas podem gerar mudanças significativas no sistema social.

Importante papel nesse processo de mudança pode ser atribuído às doutrinas pedagógicas. Essas doutrinas, oriundas na maior parte das vezes de dissensões com os sistemas estabelecidos, ou como obra de pensadores à margem do seu meio, “concorrem para aperfeiçoar os espíritos e para levantar ou degradar os caracteres, exercendo, por consequência, sobre os acontecimentos históricos uma parte de influência e de ação” (Compayré, citado por Hubert, p.5).

A análise de inúmeras doutrinas pedagógicas mostra como algumas nada mais fazem que refletir os valores sociais dominantes. Outras apontam para mudanças que devem ser feitas para ajustar a sociedade a novas realidades. E outras envolvem até mesmo propostas de libertação dos oprimidos.

Uma história das doutrinas não é suficiente para proporcionar a análise objetiva da evolução do processo educacional. Muitas doutrinas permaneceram em relação às instituições sociais e outras só lograram ser aplicadas muito tempo depois de seu aparecimento. E muitas vezes apenas parcialmente.

Para que se tenha uma história da Pedagogia, torna-se necessário, portanto, considerar tanto as doutrinas pedagógicas quanto os fatos educacionais concretos, que têm sua origem na ação dos governos ou de segmentos da sociedade.

Está fora dos objetivos deste [...] tratar das inúmeras doutrinas que floresceram ao longo da História, bem como da evolução das instituições educacionais. Como, porém, as ações dos professores são de alguma forma influenciada pelas doutrinas e também pela orientação definida pelas instituições educacionais, serão aqui consideradas as principais perspectivas pedagógicas deste século e suas relações com os modelos de atuação do professor em sala de aula. [g.n]

4.1 Perspectivas educacionais

4.1.1 Perspectiva clássica (Tradicional)

A perspectiva clássica da educação enfatiza o domínio do professor, o ensino em sala de aula e a ênfase nos tópicos a serem ensinados. Em sua expressão mais extremada, veem os alunos como instrumentos passivos, capazes de aprender e aceitar orientações, mas muito imaturos para iniciar qualquer atividade significativa. Professores associados a esta abordagem veem sua função como a de tutores que procuram modelar o comportamento dos alunos mediante exposições e demonstrações.

A preocupação básica da escola, segundo a abordagem clássica, é a de adaptar os alunos à tarefa de aprendizagem. Assim, o controle das atividades dos alunos é fundamental para evitar o desperdício e a ineficiência. Por consequência, a abordagem clássica valoriza a elaboração de currículos claros, com objetivos bem definidos e estratégias que possibilitam a avaliação do aproveitamento dos alunos.

O modelo clássico tem sua origem na Antiguidade Greco - romana. Foi o dominante nas primeiras décadas do século XX e, a despeito dos ataques que lhe têm sido movidos pelos educadores progressistas, ainda constitui modelo muito valorizado em inúmeras partes do mundo. Em muitos países subdesenvolvidos, onde educação constitui privilégio de uma elite, o modelo clássico aparece como o preponderante e associado à reprodução das relações de poder. No Brasil, é fácil verificar como esse modelo ainda goza de bastante prestígio.

Mesmo nos Estados Unidos, onde os educadores progressistas conseguiram influenciar de forma significativa a escola nos anos 30 e 40, o modelo clássico conseguiu novo vigor a partir da década de 60. O aparecimento do *Sputnik* soviético teve efeito de choque nos americanos e tornou-se um importante estímulo para se retornar ao rigor intelectual da escola clássica.

Cabe também considerar que o modelo clássico se mostrou bastante favorável para a absorção dos programas de modificação de comportamento desenvolvido por educadores de orientação comportamental. Graças a esses fatores, a perspectiva clássica pode ser vista como capaz de incorporar inovações, pelo menos no que se refere à tecnologia de ensino.

4.1.2 Perspectiva humanista

A perspectiva humanista constitui uma reação à rigidez da escola clássica. Ela considera que sob as formas tradicionais de educação o potencial dos alunos é aproveitado apenas em parte. Por considerar que cada aluno traz para a escola suas próprias atitudes, valores e objetivos, a visão humanista centraliza-se no aluno. Assim, sua preocupação básica torna-se a de adaptar o currículo ao aluno.

Os adeptos da perspectiva humanista enfatizam mais a liberdade que a eficiência. Por isso, são classificados por seus críticos como utópicos ou românticos.

As bases desta orientação podem ser encontradas nas obras de pensadores como Comenius (1592-1670), Locke (1632-1704) e Rousseau (1712-1788), e de educadores como Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852). Maria Montessori (1870-1952) constitui um bom exemplo de adoção desta postura, já que seu método se baseia no princípio de que as crianças devem ter a liberdade de prosseguir segundo o seu próprio ritmo, escolhendo e orientando suas atividades. Seus trabalhos enfatizam que as crianças estão sempre prontas para aprender, sentem prazer com o aprendizado e estão prontas a ensinar a si mesmas se lhes for dada oportunidade.

Um grande incentivo a esta orientação foi dado pelos psicólogos humanistas, sobretudo por Carl Rogers (1902-1987). Para ele, a escola constitui a instituição mais tradicional, conservadora, rígida e burocrática de nossa época.

Quadro 2.1 Perspectivas em contraste

| Perspectiva Clássica (Tradicional) | Perspectiva Humanista | Perspectiva Moderna (Contemporânea) |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Adaptação dos alunos aos objetivos da escola • Certeza • Competição • Autocracia • Disciplina • Reprodução • Orientação para o conteúdo • Ênfase no ensino | <ul style="list-style-type: none"> • Adaptação da escola às necessidades dos alunos • Dúvida • Cooperação • <i>Laissez-faire</i> • Liberdade • Descoberta • Orientação para o método • Ênfase na aprendizagem | <ul style="list-style-type: none"> • Harmonização entre as necessidades dos alunos e os valores sociais • Probabilidade • Crescimento • Participação • Responsabilidade • Criatividade • Orientação para a solução de problemas • Ênfase no processo ensino-aprendizagem |

4.2 Ensino e aprendizagem

4.2.1 Uma questão de ênfase

Dentre os vários aspectos referentes à ação do professor, um dos mais importantes refere-se à ênfase colocada no ensino e na aprendizagem. Para alguns autores, especialmente Abreu e Masetto (1985, p.5) , um problema central em sala de aula é “a opção que o professor faz pelo ensino que ministra ao aluno ou pela aprendizagem que o aluno adquire”.

Os conceitos do ensino e aprendizagem encontram-se indissociavelmente ligados. Porém, ao se falar de ensino, evocam-se conceitos como: instrução, orientação, comunicação e transmissão de conhecimentos, que indicam, o professor como elemento principal do processo. Já, ao se tratar da aprendizagem, evidenciam-se conceitos como: descoberta, apreensão, modificação de comportamento e aquisição de conhecimentos, que se referem diretamente ao aluno.

“Em realidade, aquilo que o homem semeia, isso também colherá ... Não nos cansemos de fazer o melhor, porque a seu tempo colheremos, se não desanimarmos e formos persistentes.” (Gál. 6, 7- 9)

A ênfase colocada no ensino ou na aprendizagem torna-se, pois, importante indicador do modelo de atuação do professor.

4.2.2 Ênfase no ensino

Muitos professores colocam todo o seu empenho no ato de ensinar. Veem-se como fornecedores de informação e como os principais responsáveis pelos resultados obtidos. Acreditam que, se o professor ensinou (isto é, se explicou ou demonstrou), o aluno aprendeu.

Estes professores são especialistas em determinada matéria e cuidam que seja conhecida dos alunos. “A sua arte é a arte da exposição” (Legrand, 1976, p.63). Seus alunos, por sua vez, recebem a informação, que é fornecida coletivamente. Demonstram a receptividade e a assimilação correta por meio do “dever”, “tarefa”, “trabalho” ou “prova” individual.

As preocupações básicas destes professores podem ser expressas por indagações do tipo: “Que programa devo seguir?” “Que matéria devo dar?” “Que critério deverei utilizar para aprovar ou reprovav os alunos?” São preocupações que refletem a adoção dos princípios da escola clássica.

Uma crítica bastante áspera a esta postura pode ser encontrada em Paulo Freire (2002). Para esse educador:

“A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá enchendo os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixarem totalmente ‘encher’ tanto melhores educandos serão” (Freire, 1985, p.66).

Este tipo de educação, caracterizada pelo ato de depositar, transferir, transmitir valores e conhecimentos, é chamado por Paulo Freire de “bancária”. Nela:

- “o educador é o que educa, os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe, os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa, os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra, os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina, os educandos, os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve a sua opção, os educandos, os que seguem a prescrição; o educador é o que atua, os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; o educador escolhe o conteúdo programático, os educandos jamais são ouvidos nesta escolha, acomodam-se a ele; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que se opõe antagonicamente à liberdade dos educandos, estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo, os educandos, meros objetos” (Freire, 1985, p.67)

4.2.3 Ênfase na aprendizagem

Os educadores progressistas, preocupados com uma *educação para a mudança*, colocam maior ênfase na aprendizagem que no ensino. Os humanistas constituem os exemplos mais claros de adoção desta postura. Para estes educadores é nos alunos que estão centradas as atividades educacionais; em suas aptidões, expectativas, interesses, oportunidades, possibilidades e condições de aprender. Os alunos são incentivados a expressar suas próprias ideias, a investigar as coisas sozinhos e a procurar os meios para o seu desenvolvimento individual e social.

À medida que a ênfase é colocada na aprendizagem, o principal papel do professor deixa de ser o de ensinar, e passa a ser o de ajudar o aluno a aprender. Neste contexto, “educar não é a arte de introduzir ideias na cabeça das pessoas, mas de fazer brotar ideias” (Werner e Bower, 1984, p. 1-15). Não é fazer preleções para divulgar a cultura, mas “organizar estratégias para que o aluno conheça a cultura existente e crie cultura” (Abreu e Masetto, 1985, p. 11).

As preocupações do professor que faz a opção preferencial pela aprendizagem passam a ser do tipo : “Quais as expectativas dos alunos?” “Em, que medida determinado aprendizado será significativo para os alunos?” “Que estratégias serão mais adequadas para facilitar o aprendizado dos alunos?”

Esta postura, a despeito de seus inegáveis méritos humanistas, também tem gerado alguns equívocos. Certos professores exageram o peso a ser atribuído às qualidades pessoais de amizade, carinho, compreensão, amor, tolerância e abnegação e simplesmente excluem a tarefa de ensinar de suas cogitações funcionais. Alicerçados no princípio de que “

ninguém ensina nada a ninguém”, atribuído a Rogers, muitos professores eximem-se da obrigação de ensinar. Na verdade, o que estão fazendo nada mais é que, mediante o argumento da autoridade, procurar dissimular sua competência técnica.

Guido de Almeida (1986), analisando cerca de 500 redações elaboradas por candidatos a um concurso público para o magistério do Estado de Minas Gerais, constatou que boa parte dos professores não valorizava a atividade de ensinar. É ele quem diz:

“... a julgar pelas redações que analisei, qualquer pessoa poderia ser professor de qualquer disciplina, já que os conteúdos não contam e a aprendizagem acontece automaticamente num relacionamento de amizade, de amor entre professor e aluno. Os candidatos revelam acreditar tanto no relacionamento, valorizam tanto o amor, a amizade, o carinho, que parece não fazer mais sentido a afirmação de que, para lecionar uma disciplina, é preciso tê-la estudado, ou mesmo ter estudado qualquer coisa. Basta *amar, doar-se, compreender, caminhar lado a lado, caminhar de mãos dadas*, e outros lugares-comuns, usados sem a menor parcimônia” (Almeida, 1986, p.145).

Esta análise é bastante inquietadora. Almeida conclui seu trabalho considerando que, à medida que os professores desrespeitam a tarefa de ensinar, nada mais fazem que o jogo das classes dominantes. A estas interessaria um professor *bem comportado, missionário de apostolado, um abnegado*; tudo, menos um profissional que tem como função principal o ensino. Interessaria também às classes dominantes a interiorização do princípio de que “ninguém ensina ninguém”, pois assim a escola se desobriga do preparo do cidadão; todos os fracassos passariam a ser creditados individualmente às pessoas (Almeida, 1986, p. 148).

5. METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR: PLANEJAMENTO E PLANOS DE ENSINO

5.1 Planejamento

O estágio atual de desenvolvimento da Humanidade exige que os homens se valham, intensamente de suas capacidades de reflexão e de planejamento. Mediante a reflexão, o homem interpreta a realidade em que vive de forma cada vez mais aprimorada, favorecendo assim, condutas inteligentes nas situações novas que lhe são apresentadas. Mediante o planejamento, o homem organiza e disciplina sua conduta, tornando-se capaz de desempenhar atividades cada vez mais complexas.

Nos tempos atuais, tudo requer planejamento, desde as complexas ações governamentais em campos como os da economia, segurança e educação até simples atividades, como a realização de compras num supermercado ou um passeio de automóvel.

O planejamento assume tamanha importância a ponto de se constituir como objetivo de teorização. Tanto é que podem ser encontradas várias teorias de planejamento. Uma das mais modernas é a que se vincula à Teoria Geral dos Sistemas. Segundo este enfoque, “o planejamento envolve quatro elementos necessários e suficientes para a sua compreensão: processo, eficiência, prazos e metas” (Carvalho, 1976, p.14).

A partir desses elementos, pode-se aplicar o conceito de planejamento às mais diversas atividades humanas. Assim, planejamento educacional poderia ser definido como o processo sistematizado, mediante o qual se pode conferir maior eficiência às atividades educacionais para, em determinado prazo, alcançar o conjunto das metas estabelecidas.

De acordo com o enfoque sistêmico, o planejamento não se extingue com a elaboração dos documentos correspondentes. A efetivação do planejamento implica considerar como interdependentes as partes que constituem o conjunto sistêmico e também garantir o fornecimento de *feedback* ao longo do processo. Assim, o planejamento educacional pode ser concebido em três etapas: preparação, acompanhamento e aperfeiçoamento.

Na fase de preparação, procede-se à formulação dos objetivos e à previsão de todos os passos necessários para garantir a concretização desses objetivos.

A fase de acompanhamento tem lugar depois de ter sido o plano colocado em ação. Nessa fase, acompanham-se a ação educativa do professor e o aprendizado do aluno.

A fase de aprimoramento, por fim, envolve a avaliação do alcance dos objetivos propostos na fase de preparação. A partir dessa avaliação, procede-se aos ajustes que se fizerem necessários para a consecução dos objetivos.

Como se pode verificar, de acordo com o enfoque sistêmico, o planejamento de ensino vincula-se diretamente à execução. Assim, planejamento não pode ser visto como atividade separada e envolve naturalmente o concurso de elementos relacionados às mais diversas etapas do processo educacional.

5.2. Níveis de planejamento

5.2.1 Planejamento educacional

O planejamento educacional é o que se desenvolve em nível mais amplo. É o que prevê a estruturação e o funcionamento do sistema educacional como um todo. Esse planejamento está a cargo das autoridades educacionais, no âmbito do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Educação e dos órgãos estaduais e municipais que têm atribuições nesta área.

Em relação ao ensino superior, cabem ao Ministério da Educação a identificação de necessidades de aperfeiçoamento do sistema educacional e a realização de estudos para a formulação de diretrizes. Ao Conselho Federal de Educação, por sua vez, cabe fixar o currículo mínimo e carga horária dos cursos superiores, bem como definir critérios para autorização de funcionamento e reconhecimento desses cursos. É também de sua competência a definição de critérios para a formação e aceitação de docentes para o ensino superior.

Há ainda os Conselhos Estaduais de Educação que exercem sua competência em relação aos estabelecimentos isolados de ensino vinculados ao poder público estadual ou municipal.

5.2.2 Planejamento curricular

O planejamento desenvolve-se no âmbito da escola. Sua função é a de concretizar os planos elaborados em nível imediatamente superior, ou seja, do planejamento educacional, considerando a realidade em que cada escola está inserida.

Este planejamento, que é de natureza multidisciplinar, envolve a direção do estabelecimento de ensino, seu corpo docente e também especialistas na área. Seu resultado é concretizado em planos, que definem os objetivos que a faculdade espera atingir, o perfil do profissional que pretende formar e as estratégias a serem adotadas para favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

O planejamento curricular constitui tarefa complexa, pois requer o contínuo estudo das circunstâncias que envolvem a escola, bem como dos avanços técnicos verificados na área educacional. Assim, o planejamento curricular deve ser encarado como atividade permanente desenvolvida no nível da escola. E que tem como objetivo fundamental harmonizar as exigências de uma formação efetiva com os recursos humanos, materiais e financeiros disponíveis.

Durante muito tempo, as escolas superiores dispuseram de pouca margem de liberdade para realizar seu planejamento curricular. Isto porque a legislação anterior caracterizava-se por excessiva rigidez, com a fixação detalhada dos currículos mínimos. Mas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), atualmente vigente, confere autonomia às Instituições de Ensino Superior para fixar os currículos de seus cursos, desde que observadas as Diretrizes Curriculares gerais.

Essas Diretrizes Curriculares são definidas pelo Conselho Nacional de Educação para os diferentes cursos e asseguram às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas. Elas indicam os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, mas evitam ao máximo a fixação de conteúdos específicos como cargas horárias predeterminadas, que não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos.

Assim estabelecidas, as Diretrizes Curriculares asseguram ampla flexibilidade às diferentes instituições de ensino superior na elaboração de seus currículos. Dessa forma, passam a dispor de melhores condições para atender às necessidades diferenciais de seus clientes e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem. O que significa, por outro lado, que necessitam ser mais criativas e responsáveis.

5.2.3 Planejamento de ensino

Planejamento de ensino é o que se desenvolve basicamente a partir da ação do professor. Visa ao direcionamento metódico e sistemático das atividades a serem desempenhadas pelo professor junto a seus alunos para alcançar os objetivos pretendidos.

O professor de ensino superior, ao assumir uma disciplina, precisa tomar uma série de decisões. Precisa, por exemplo, decidir acerca dos objetivos a serem alcançados pelos alunos, do conteúdo programático adequado para o alcance desses objetivos, das estratégias e dos recursos que vai adotar para facilitar a aprendizagem, dos critérios de avaliação etc.

Todas essas decisões fazem parte do processo de planejamento de ensino, que cada vez mais se configura como condição essencial para o êxito do trabalho docente. De fato, à medida que as ações docentes são planejadas, evita-se a improvisação, garante-se maior probabilidade de alcance dos objetivos, obtém-se maior segurança na direção do ensino e também maior economia de tempo e energia.

Para o planejamento de ensino, o professor inicialmente procede ao diagnóstico da realidade em que se insere sua disciplina. Essa realidade envolve as necessidades e as expectativas dos alunos, a importância e o status da disciplina no contexto do curso, os recursos disponíveis para o seu desenvolvimento etc.

Com base nesse diagnóstico, o professor define objetivos, determina o conteúdo da disciplina, seleciona estratégias e recursos de ensino e também de avaliação.

À medida que o professor vai desenvolvendo o seu curso, passa a ter condições de receber feedback de seus alunos. Como o planejamento, de modo geral, apresenta alguma flexibilidade, o professor pode, a partir desse feedback, proceder a alterações em seu curso. Assim, os alunos vão-se tornando, de certa forma, coparticipantes desse problema.

Também ao longo do desenvolvimento do curso, o professor faz novas leituras, dialoga com outros professores, toma contato com novas experiências educacionais e procede à avaliação dos alunos, da programação e de sua própria atuação. A partir da obtenção desses dados, o professor faz o replanejamento de seu curso. E, muitas vezes, alterações significativas podem ser realizadas no decorrer do próprio ano ou semestre letivo. Fica claro, portanto, que o planejamento efetivo constitui atividade contínua e flexível.

5.3 Elaboração de planos de ensino

5.3.1 As várias modalidades de planos

As decisões tomadas no processo de planejamento concretizam-se em documentos que habitualmente são designados como planos. Assim, o planejamento educacional desenvolvido pelas autoridades governamentais dá origem a planos nacionais, estaduais ou municipais de educação. Esses planos tendem a ser bastante abrangentes, razão pela qual são, geralmente, subdivididos em programas ou projetos.

Do planejamento curricular, desenvolvido no âmbito das escolas, também se originam planos. Estes, normalmente designados planos de curso, esclarecem acerca dos objetivos dos cursos que a escola oferece, de sua estrutura curricular, da clientela a quem são oferecidos, das condições para inscrição, dos procedimentos de avaliação etc.

O professor consolida as decisões tomadas a partir do planejamento em planos de ensino. Primeiramente, elabora o plano da disciplina, que envolve de forma global as ações a serem desenvolvidas durante o ano letivo (ou semestre, conforme o caso). A seguir, elabora os planos de unidade, que visam orientar sua ação em relação a cada uma das partes do plano da disciplina. Cada uma dessas partes ou unidades corresponde naturalmente a ações a serem desenvolvidas ao longo de uma, duas ou mais aulas. E à medida que o professor especifica as realizações diárias, elabora planos de aulas.

A seguir são indicados os procedimentos usuais na elaboração de planos de disciplina e planos de unidade.

5.3.2 Plano de Disciplina

O plano de disciplina constitui uma previsão das atividades a serem desenvolvidas ao longo de um ano ou semestre. Constitui, portanto, um marco de referência para as ações do professor voltadas para o alcance dos objetivos da disciplina. Representa também um instrumento para identificar a relação da disciplina com as disciplinas afins e com o curso tomado de forma global.

De modo geral, o plano de disciplina esclarece, acerca de sua duração, objetivos gerais, conteúdo programático básico, procedimentos de ensino e instrumentos de avaliação. Naturalmente, para sua elaboração concorrem muitos fatores, tais como orientação da escola, habilidades do professor, recursos disponíveis etc. Todavia, alguns princípios norteadores da elaboração de planos são muito aceitos. Assim, pode-se afirmar que o plano de disciplina deve:

- relacionar-se intimamente com o plano curricular de modo a garantir coerência com o curso como um todo; adaptar-se às necessidades, capacidades e interesses do aluno; ser elaborado a partir de objetivos realistas, levando em consideração os meios disponíveis para alcançá-los; envolver conteúdos que efetivamente constituam meios para o alcance dos objetivos; prever tempo suficiente para garantir a assimilação dos conteúdos pelos alunos; ser suficientemente flexível para possibilitar o seu ajustamento a situações que não foram previstas; possibilitar a avaliação objetiva de sua eficácia.

Não existe um modelo rígido a ser seguido na elaboração de um plano de ensino. Todo plano, entretanto, deve apresentar numa sequência coerente os elementos a serem considerados no processo de ensino-aprendizagem. O roteiro seguinte indica de forma simples e funcional, como podem ser organizados num plano de ensino os seus diversos componentes:

A - IDENTIFICAÇÃO DO PLANO

A primeira parte do plano de disciplina é constituída por dados de identificação. Geralmente, nesta parte são indicados os seguintes dados: Nome da disciplina; Curso; Nome do Professor; Série ou semestre; Ano letivo; Carga horária; Classes em que será aplicado o plano; Número de alunos em cada classe; Monitores (quando houver).

Esses dados de identificação podem parecer óbvios e mesmo dispensáveis. Todavia, sua inclusão é muito importante, pois o plano de disciplina constitui um documento que poderá ser consultado a qualquer momento por alunos e outros professores. A apresentação desses dados com certo nível de detalhamento poderá ser importante para a avaliação do plano. Por exemplo, para se verificar adequação entre a duração do curso e a extensão do conteúdo, ou entre o número de alunos e as estratégias de aprendizagem.

B. OBJETIVOS

Os objetivos representam o elemento central do plano, de onde derivam os demais elementos. Esses objetivos são formulados em termos gerais e devem indicar de forma clara a função da disciplina no conjunto do curso. Por exemplo, a disciplina Estatística num curso de Psicologia poderá apresentar como objetivo geral: "Capacitar os alunos para a aplicação de medidas e testes estatísticos necessários para a realização de exames e pesquisas psicológicas". E o objetivo da disciplina Legislação Tributária num curso de Administração de Empresas poderá ser assim definido: "Proporcionar conhecimentos básicos de legislação tributária com vistas à sua aplicação no âmbito das empresas."

C. CONTEÚDO

No plano de disciplina, o conteúdo é geralmente apresentado a partir da organização sequencial das unidades que a compõem. Por exemplo, a disciplina Metodologia Científica, que é ministrada em muitos cursos universitários, poderá apresentar o seguinte conteúdo:

- o conhecimento científico;
- o método científico;
- o planejamento da pesquisa científica;
- a coleta de dados;
- a análise e a interpretação dos dados;
- a redação do relatório de pesquisa científica

É comum também a indicação nesta parte da bibliografia fundamental para o desenvolvimento da disciplina.

D. ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Nessa parte, o professor esclarece os procedimentos a serem utilizados para facilitar o processo de aprendizagem. A especificação desses procedimentos é feita de forma bastante sintética. Um professor pode, por exemplo, indicar que, para alcançar os objetivos previstos, serão utilizadas as seguintes estratégias:

- aulas expositivas; seminários; dramatizações

E. RECURSOS

É muito conveniente indicar os recursos necessários para o desenvolvimento da disciplina. Dessa forma, a faculdade poderá constatar a disponibilidade de tais recursos ou, na falta dos mesmos, tomar providências para sua obtenção.

Existe grande variedade de recursos de ensino: desde os mais simples como o quadro-de-giz, cartazes, álbum seriado e textos fotocopiados até os mais complexos, como projetores multimídia [g.n.]. Convém, portanto, que essa previsão acerca dos recursos seja feita de forma realista, considerando principalmente a disponibilidade da instituição e da comunidade.

F. ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO

A última parte do plano de disciplina é constituída pela indicação dos procedimentos referentes à avaliação do alcance dos objetivos propostos. Essa avaliação poderá ser feita por meio de provas objetivas, provas dissertativas, provas práticas, registros de observação etc. Convém que na elaboração dessa parte o professor considere o sistema de avaliação vigente na escola. Isso porque seus regimentos poderão limitar a atuação do professor quanto à modalidade de avaliação, período de aplicação etc.

5.3.3 Plano de unidade

O plano de unidade é um documento mais pormenorizado que o plano de disciplina. A unidade refere-se aos assuntos da disciplina que formam um todo completo e que são desenvolvidos no espaço correspondente a uma ou algumas aulas.

Durante muito tempo, os professores adotaram o critério de planejar o ensino da disciplina por lições ou pontos. Todavia, o planejamento de unidades mostra-se muito mais eficiente, pois, ao considerar um todo completo, proporciona um ensino mais compreensivo e significativo para o aluno.

A elaboração de planos de unidade não impede, porém, que o professor proceda também ao planejamento de cada aula. O inconveniente estará ao pretender o professor derivar suas aulas, lições ou pontos diretamente do temário da disciplina.

Para definir as unidades da disciplina, o professor se preocupará com que estas sejam compreensivas e significativas. Compreensivas no sentido de serem constituídas de assuntos afins, que apresentam relação entre si. E significativas no sentido de serem úteis e funcionais para os alunos.

Para que esses critérios sejam observados, as unidades poderão, muitas vezes, ser desiguais quanto à extensão. E, como regra geral, admite-se que as unidades devam ser suficientemente restritas para serem compreensivas.

O plano de unidade difere do plano de disciplina sobretudo em relação à especificidade. Os objetivos são operacionais, isto é, designam clara e precisamente os comportamentos esperados dos alunos. Os conteúdos são muito mais pormenorizados, assim como as informações sobre as estratégias de ensino, recursos auxiliares, bibliografia e estratégias de avaliação. [...]

5.3.4 *Plano de aula*

A maioria dos trabalhos relativos ao planejamento do ensino superior não trata da elaboração de planos de aula. Estes instrumentos são muito importantes no ensino fundamental, em que se requer dos professores a especificação dos comportamentos esperados dos alunos, bem como dos meios utilizados para alcançá-los.

O que distingue o plano de aula do plano de unidade é que este é bem mais restrito. De modo geral, limita-se à previsão do desenvolvimento a ser dado ao conteúdo da matéria e às atividades de ensino-aprendizagem propostas de acordo com os objetivos no âmbito de cada aula. Isto não significa que o plano de aula seja dispensável. Muito pelo contrário. Até há professores que elaboram planos de aula sem que tenham feito planos de unidade nem mesmo planos de disciplina. A rigor, aqueles não constituem planos de aula, mas planos de discurso, pois o que a maioria dos professores faz, quando não elabora planos de disciplina ou de unidade, é a ordenação de sua fala, já que o conteúdo ministrado não decorre de objetivos claramente formulados.

6. METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR: AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM

6.1 Importância da avaliação

Poucas coisas costumam ser tão desagradáveis para o professor universitário quanto a necessidade de avaliar o aprendizado dos alunos. Não apenas pelos esforços que são requeridos, mas também pelo constrangimento que apresenta avaliar e, como consequência, reprovar adultos. Para muitos professores, a avaliação constitui, também, procedimento bastante crítico, o que os leva a duvidar dela e a aplicá-la apenas por ser exigência da escola e das autoridades educacionais.

De fato, a avaliação apresenta muitos aspectos críticos. As provas e os exames, que constituem os procedimentos mais adotados para a avaliação de alunos nos cursos superiores, vêm sendo objeto de sérias acusações, como:

- provocar situações de ansiedade e de stress; conduzirem a injustiças, em virtude da liberdade concedida aos professores; reduzirem-se geralmente ao controle da retenção de conhecimentos, deixando de lado aspectos importantes da inteligência e da personalidade; apresentarem-se, com frequência, desvinculados dos objetivos do curso; serem realizados com alto grau de subjetividade; serem muito influenciados pelos estereótipos e pelo efeito de halo; consumirem demasiado tempo e energia dos professores e dos alunos; enfatizarem mais a forma do que o conteúdo; desestimularem a expressão dos juízos pessoais do aluno; incentivarem a fraude; favorecerem a especulação com a sorte; exaltarem o desempenho individual em detrimento do trabalho em grupo; valorizarem demasiadamente o espírito de competição; fazerem com que o professor ensine em função das provas; dificultarem aos alunos avançar segundo o seu próprio ritmo; e não respeitarem o saber elaborado pelos alunos.

Todas estas objeções são, pelo menos em parte, verdadeiras. Não se pode negar que os exames tenham sido utilizados de forma tão abusiva a ponto de viciar a ação educativa da escola. Não são raros os casos de alunos cuja carreira foi seriamente prejudicada por exames. Uma análise atenta e crítica dos exames pode mesmo identificá-los como privilegiados instrumentos do imobilismo social (Bourdieu e Passeron, 1976; Luckesi, 2003; Berbel, 2001).

Daí, porém, concluir que os exames e as provas possam ser eliminados soa como algo utópico. O processo de avaliação encontra-se intimamente relacionado com o processo de aprendizagem. Não se pode pensar em educação por objetivos sem considerar algum tipo de avaliação.

O fato de os exames terem sido tradicionalmente mal utilizados nas escolas superiores não significa que sejam destituídos de valor. Em favor deles pode-se dizer que: embora a medida rigorosa seja talvez impossível, é possível a obtenção de resultados bastante satisfatórios do ponto de vista estatístico; são úteis para que os alunos possam situar-se em relação à matéria e aos outros alunos; constituem uma forma de controle do trabalho dos professores; representam uma forma privilegiada de fornecimento de *feedback* para o professor e para o aluno.

6.2 Fundamentos de uma avaliação adequada ao ensino superior nos tempos atuais

6.2.1 A avaliação é parte integrante do processo de aprendizagem

A avaliação ao longo dos últimos séculos vinculou-se quase exclusivamente à função seletiva da escola. Grande parte dos esforços dos professores foi dedicada para determinar quais os alunos que seriam eliminados em cada uma das etapas do processo educacional. Assim, as instituições educacionais passaram a dirigir sua atenção primordial ao aluno raro, o que teve como efeito a eliminação da maioria das crianças provenientes das classes operárias e a oferta de vantagens especiais aos filhos de profissionais liberais (Bloom et al., 1983, p.5).

Essa concepção de avaliação , bem como a própria ideia de utilização da escola para fins de seleção, está completamente ultrapassada. Não apenas por razões de ordem humanística, mas também em decorrência de fatores socioeconômicos. Os países, à medida que se desenvolvem, passam a necessitar de maior percentual de pessoas com formação universitária. Nesse contexto, a principal função da escola passa a ser a de promover o desenvolvimento do indivíduo. Ou, em outras palavras, sua principal tarefa é a de fornecer aos alunos os conhecimentos e as habilidades necessárias para viverem de forma eficiente numa sociedade complexa.

Numa escola com estas características, a avaliação deixa de ser vista como instrumento de seleção e de fiscalização , externo ao processo de aprendizagem, mas como um método de coleta e análise dos dados necessários à melhoria da aprendizagem dos alunos; como parte integrada e essencial desse processo.

6.2.2 A avaliação vincula-se diretamente aos objetivos da aprendizagem

Uma avaliação entendida como parte do processo de aprendizagem exige, antes de mais nada, que se considerem seus objetivos. São estes que determinam o que será avaliado, com que instrumentos, em que nível etc.

No início do ano letivo (ou do semestre, conforme o caso), o professor precisa deixar bem claro para si e para os alunos que mudanças espera que neles ocorram como resultado do curso. A partir destes objetivos, ele poderá não apenas escolher as estratégias mais adequadas para facilitar a aprendizagem, mas também os procedimentos para avaliar em que medida aqueles objetivos foram alcançados.

6.2.3 A avaliação deve ser contínua

Tradicionalmente, concebe-se a avaliação como algo que ocorre no fim de um ciclo didático. Porém, a avaliação deve ser contínua durante o curso.

À medida que os alunos são submetidos a contínuas avaliações, cria-se um sistema de *feedback*, que lhes possibilita identificar o que lhes falta aprender para alcançar os objetivos do curso. Dessa forma, a avaliação passa a ter um caráter mais formativo que controlador.

6.2.4 A avaliação deve ser objetiva

A avaliação deverá considerar o desempenho do aluno em relação ao que foi planejado. Para tanto, deverá ser elaborada mediante dados objetivos, coletados a partir de instrumentos adequados.

Muitos são os professores que infelizmente julgam seus alunos com base em critérios puramente subjetivos. Em consequência desse julgamento, cujos critérios muitas vezes não são totalmente conhecidos pelo próprio professor que o elabora, os alunos tidos como “bons” têm muito mais chances de aprovação do que os tidos como “fracos” ou “maus”.

A superação da subjetividade não constitui tarefa simples, pois esse tema envolve questões bastante polêmicas. Há mesmo autores que veem a subjetividade não como um problema, mas como um elemento a ser trabalhado positivamente, já que ela é inerente ao processo de elaboração dos instrumentos de avaliação e sua interpretação pelo aluno (Hoffmann, 1998)

6.2.5 A avaliação deve abranger os diversos domínios da aprendizagem

O sistema de avaliação aplicado nas escolas superiores tem privilegiado a área intelectual, mais especificamente a memorização. A aprovação em muitas disciplinas e mesmo na conclusão de cursos têm sido frequentemente decorrência do que os alunos foram capazes de memorizar.

O processo de avaliação deve transcender esse nível e procurar verificar em que medida o aluno foi capaz não apenas de memorizar, mas também de transferir o que foi aprendido para situações práticas.

Uma educação integrada deverá estar preocupada também em avaliar as áreas psicomotoras e socioafetiva. Afinal, a escola não tem como objetivo apenas proporcionar conhecimentos, mas também desenvolver as habilidades e as atitudes de seus alunos.

6.2.6 A avaliação deve envolver também o julgamento dos alunos

Para muitos professores, deve existir apenas a heteroavaliação, ou seja, a avaliação dos alunos pelos professores. Todavia, uma educação moderna e democrática apoia-se também no julgamento dos alunos, que envolvem a sua auto avaliação, bem como a avaliação dos professores.

Esses pontos são bastante críticos. É provável mesmo que muitos professores relutem em aceitá-los, por admitirem que os alunos não tenham capacidade para avaliar seus professores, nem maturidade para proceder à sua própria avaliação.

De fato, experiências desta natureza nem sempre são confortáveis para os professores. Aceitar a avaliação dos alunos acerca de sua capacidade docente pode ser traumatizante. E compartilhar seu “poder” de avaliação com os próprios alunos pode ser visto como inaceitável forma de abdicação.

O temor da avaliação do professor pelos alunos só se justifica quando o processo de avaliação é o tradicional de caráter seletivo: avalia-se o professor para decidir se ele deve ou não continuar. Porém, com um sistema de avaliação voltado para a aprendizagem, a avaliação do professor passa a constituir um mecanismo de *feedback*. Através dela o professor pode obter informações acerca de seu desempenho, o que constitui importante elemento para o seu próprio desenvolvimento.

A auto avaliação constitui item ainda mais complexo. Sua aplicação depende do grau de maturidade dos alunos. É uma atividade que exige o desenvolvimento de habilidades por parte do aluno para avaliar seu próprio desempenho e compará-lo com o dos demais de forma honesta. Exige também um clima de cooperação e confiança entre professor e aluno.

6.3 Técnicas de avaliação

6.3.1 Diversidade de técnicas

Tendo reconhecido a importância da avaliação no processo de aprendizagem, o professor deverá procurar a estratégia que melhor se ajuste aos objetivos que pretende alcançar. É verdade que algumas estratégias já se impuseram pela tradição, porém o professor deverá estar consciente de suas vantagens e limitações antes de decidir por sua utilização.

Muitas vezes, o professor verifica que as estratégias disponíveis não são perfeitamente adequadas para atingir seus propósitos. Nesses casos, ele poderá adaptar algumas das disponíveis, ou mesmo criar novas estratégias; considerando sempre que estratégias são meios e, como tal, utilizadas de acordo com as necessidades.

Embora no ensino superior a avaliação venha sendo feita quase sempre da mesma forma, o professor dispõe de grande diversidade de estratégias que podem ser utilizadas conforme os diversos objetivos de aprendizagem.

O quadro que segue apresenta as principais estratégias aplicáveis ao ensino superior, [...]. Naturalmente, este quadro não tem a pretensão de ser completo, inclusive porque muitas das estratégias adotadas por professores constituem na realidade variações ou adaptações de estratégias tradicionais.

Estratégias de Avaliação

1. Provas

- Escritas
 - Discursivas
 - Dissertações; Com perguntas breves; Com consulta; Feitas em casa
 - Objetivas
 - Escolha múltipla; Associação; Ordenação; Certo-ou-errado; Completamente
- Práticas
- Orais

2. Observação
3. Entrevistas
4. Questionários
5. Diários de curso

Referências bibliográficas

1. ASSMANN, Hugo, Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente. 3^a ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
2. BARROS, N. et all . Comunicação em Debate. São Paulo: O Recado Editora, 1983.
3. BABIN, Pierre & KOLOUOUMDJIAN, Marie – France. Os novos modos de compreender. São Paulo: Paulinas, 1989.
4. BERNARDINHO. Transformando suor em ouro. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.
5. COLL, César, PALACIOS, J. & MARCHESSI, A. Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
6. COLOMBO, Sonia Simões et all. Gestão educacional: uma nova visão. Porto Alegre: Artmed, 2004
7. CORTELLA,Mario S. A escola e o conhecimento - fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo, Cortez-Instituto Paulo Freire, 1998
8. DALMÁS, A. Planejamento participativo na escola: elebração,acompanhamento e avaliação. 3º. Ed. ,Petrópolis: Vozes , 1995
9. DANCE, F. E. (org.), Teoria da comunicação humana. São Paulo, Cultrix, 1973.
10. DELLORS, Jackes et al. Educação: um tesouro a descobrir- relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 3 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999
11. FAGUET, Émile. A arte de ler; tradução Adriana Lisboa. - Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009
12. FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa . 31^a ed. São Paulo: Paz e Terra,1996
13. _____. Pedagogia do Oprimido. 40^a ed. São Paulo: Paz e Terra,2005
14. FROLIDI, A. S. & O'NEAL, H. Comunicação Verbal : Um Guia Prático para Você Falar em Públco. São Paulo: Pioneira
15. GANDIN, D. Planejamento como Prática Educativa. São Paulo: Loyola, 1995.
16. GANDIN, Danilo & CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. Planejamento na sala de aula. 2^a ed. Porto Alegre: La Salle, 1995
17. GIL, Antônio Carlos. Metodologia do Ensino Superior. 4^a ed. São Paulo: Atlas, 2005.
18. GOLEMAN, Daniel. Inteligência Emocional.18^a ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.
19. HARRIS, Thomas. EU ESTOU OK, VOCÊ ESTÁ OK. São Paulo: Círculo do Livro, 1982
20. KALIL, Glória. CHIC: um guia de moda e estilo para o Século XXI. São Paulo: SENAC, 2011.
21. KOTTLER, Jeffrey A. & ZEHN, Stanley. On a being a teacher. 2000
22. KRANZ, Garry. COMUNICAÇÃO: use corretamente a linguagem empresarial. Rio de Janeiro: Editora Senac Rio, 2009
23. MASETTO, M.T. Competência Pedagógica do Professor Universitário. São Paulo: Summus, 2003
24. MILITÃO & ALBigenor. SOS: dinâmica de grupo. Rio de Janeiro: Qualitymark Ed., 1999.
25. MORIN, E. Os sete saberes necessários à Educação do Futuro. São Paulo: Cortez; Brasilia, df: UNESCO, 2002
26. _____. A cabeça bem feita: repensar a reforma, repensar o pensamento, 6º. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002
27. OLIVEIRA, D. P. Planejamento Estratégico: conceitos, metodologia e práticas, 17º. Ed. São Paulo: Atlas, 2002
28. PEASE, Allan. Desvendando os segredos da linguagem corporal. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.
29. PERRENOUD. P. 10 Novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000
30. POLITO ,Reinaldo. Vença o Medo de Falar em Públco . São Paulo: Saraiva
31. PREEDY,M. et all. Gestão em educação: estratégias, qualidade e recursos. Porto Alegre: Artmed,2006
32. REBOUL, Olivier. Introdução à retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2000
33. RECTOR. M. & TRINTA, A.R. Comunicação do corpo. São Paulo: Ática, 1990.
34. RIOS, Terezinha Azeredo. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade - 3^a ed. – São Paulo: Cortez, 2002
35. RONCA, A.C.C. & Escobar, V. Técnicas Pedagógicas: domesticação ou desafio à participação? 5º. Ed. Petrópolis, 1988.
36. SCHOPENHAUER, Arthur. A arte de escrever. Trad. Pedro Sussekind.-Porto Alegre: L&PM,2010
37. SHUSTERMAN, Richard. Consciência corporal. São Paulo : É Realizações, 2012
38. SOUZA, Sonia Maria Ribeiro de. Um outro olhar: filosofia. São Paulo: FTD, 1995
39. TEIXEIRA, A. Pequena Introdução à Filosofia da Educação: a escola progressiva ou a transformação da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
40. WEIL, P. &TOMPAKOW. R. O Corpo Fala. 56º. Ed. Petrópolis: Vozes, 1986

ANEXOS

Anexo A

Pistas para a elaboração de planos de ensino

- **Ementa:** deve apresentar de forma sucinta os principais pontos do programa,
 - Cuidar para que as ementas estejam em consonância com o perfil do egresso definido pela instituição;
- **Objetivos:**
 - a. deverão ser enunciados com precisão e concisão indispensáveis ao seu alcance;
 - b. pode-se fixar um objetivo geral e enunciar outros objetivos específicos;
 - c. “Nos objetivos específicos é comum o uso do verbo na forma do infinitivo. Assim, *caracterizar, determinar, buscar, aplicar, avaliar, classificar, descrever, distinguir, enumerar, exemplificar, reconhecer, explicar, selecionar...* são maneiras de se iniciar a redação de objetivos.” (MARTINS, G. A. *Manual para elaboração de Monografias*. São Paulo: Atlas, 1992)
- **Conteúdo programático**
 - apresentação dos tópicos do programa
 - recomenda-se a apresentação dos grandes temas do programa com os respectivos sub - temas
- **Técnicas , Recursos e Instrumentos de Avaliação**

Apresentação dos meios estratégicos para o desenvolvimento do programa:

 - a) **Técnicas:**
 - aula expositiva e dialogada; discussão; leitura em grupo; exposição do tema; apresentação de exemplos; leitura de texto ; estudo de caso; seminários
 - b) **Recursos**
 - Apostila; Quadro ; vídeos; “*data - show*”; textos e exercícios para desenvolvimento de trabalhos; artigos; livros; outros
 - c) **Instrumentos de Avaliação**
 - Avaliações escritas; Exercícios e trabalhos em grupo; Montagem pelos alunos de uma metodologia própria para iniciar um trabalho em uma organização; Reflexões e debates; Expressão escrita e verbal; Aplicação de modelo; Estudo de caso; Pesquisa de campo; Participação e produtividade; outros
- **Bibliografia** – deverá ser apresentada em ordem alfabética , obedecendo-se para sua elaboração as NORMAS DA ABNT

Recomenda-se especificar :

- **Bibliografia Básica:** considerando-se as obras utilizadas e disponíveis na biblioteca da instituição;
- **Bibliografia Complementar:** outras obras de relevância e referenciais para a disciplina

Outras recomendações:

Destaques de revistas, periódicos e sites que poderão ser úteis ao desenvolvimento do programa como:

- Revistas:
 - HSM Management; Conjuntura Econômica; Você S/A; Exame; outras
- Periódicos:
 - RAUSP (Revista de Administração da USP); ERA (Revista de Administração de Empresas); RAC(Revista de Administração Científica - UFPR); outras
- Sites da Internet:.....

Obs.: Destacar sobretudo as publicações científicas , recomendando-as para a biblioteca da Instituição.

Anexo B - Modelo de Plano de Ensino

PLANO DE ENSINO

| CURSO ADMINISTRAÇÃO MERCADOLÓGICA | | ANO:2001 |
|--|--|----------|
| DISCIPLINA: Metodologia e Técnicas de Pesquisa | | |

| PERÍODO LETIVO | TURMAS | SÉRIE | CARGA HORÁRIA |
|----------------------|--------|----------------|---------------|
| 12/ 02 / à 21 /12/14 | 2014 | 1 ^a | |

NOME PROFESSOR: Dr Eric Clapton

1. EMENTA

* Conceitos básicos em metodologia. O planejamento da pesquisa. O problema da pesquisa e sua formulação. Coleta de dados. Análise e interpretação de dados. O relatório de pesquisa e sua elaboração. Tipos de pesquisa: estudos exploratórios, estudos descritivos, estudos aplicados, estudos que verificam hipóteses e causas. Planejamento da pesquisa: revisão bibliográfica, delimitação do problema, formulação de hipóteses, definição de metodologia. Relatório da pesquisa: estrutura, estilo de redação, referenciamento bibliográfico. Coleta de dados: aplicação de questionários, uso de dados secundários. Tabulação, análise e interpretação de dados.

2. OBJETIVO

2.1. Capacitar o universitário a uma plena utilização dos conceitos estudados na disciplina em benefício de sua atividade cotidiana e profissional. Levá-lo a perceber os elos fundamentais dos processos interativos e cooperativos.

2.2. Trabalhar criticamente durante a realização de análises da realidade, enfatizando os princípios da ética e da cidadania.

2.1. OBJETIVO ESPECÍFICO

*2.1.1 Possibilitar aos universitários a plena utilização dos fundamentos básicos da Metodologia e seus pressupostos aos seus conhecimentos e experiências ;

2.1.2 Proporcionar ao universitário condições de percepção crítica dos fenômenos e suas implicações teóricas e práticas.

3. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

***3.1.A Organização da vida de estudos no curso superior**

- Métodos e eficiência nos estudos; Estudo pela leitura trabalhada; Diretrizes para análise e interpretação de textos; A formação da mentalidade científica

3.2.Ciência e Conhecimento Científico

- O Conhecimento Científico e outros tipos de conhecimento; Conceituação de Ciência; Classificação e divisão da Ciência

3.3.Métodos Científicos

- Conceito de método; Tipos de Métodos

3.4.A Pesquisa

- Conceituação e finalidade da pesquisa; Níveis de pesquisa; O delineamento da pesquisa

3.5.A Técnica de Pesquisa

- A escolha do tema; A formulação do problema; A construção de hipóteses; As fontes de informação
 - uso da biblioteca; A amostragem ; O questionário e a entrevista; A utilização da Internet e da mídia ; A utilização de dados disponíveis, a análise e a interpretação

3.6.Estrutura Formal de Apresentação da Pesquisa

- Estrutura e organização de um trabalho de pesquisa; A preparação dos temas de referência ou do projeto de pesquisa; Normas de apresentação de comunicações científicas; Preparação e revisão de originais

4. PROCEDIMENTO – RECURSOS – AVALIAÇÃO

4.1. PROCESSO DIDÁTICO

4.1.1 PROCEDIMENTOS DE ENSINO:

- aulas expositivas/dialogadas; Atividades no Laboratório de Processamento de Dados na exploração da **internet** como recurso de pesquisa e comunicação

4.1.2 ATIVIDADES DISCENTES:

- Seminários; vídeo – aulas; trabalhos escritos; debates; aulas práticas; exercícios em sala de aula; leitura orientada de textos; pesquisa de campo; palestras; outros

Obs.:

Tópicos para contribuições interdisciplinares

- Técnicas de comunicação ; Criatividade e marketing – o processo da criatividade; Análise crítica dos MCS; Marketing pessoal; O novo perfil profissional num mundo globalizado; Planejamento do sucesso pessoal; Empregabilidade ; A Qualidade como exigência da globalização de Serviços

4.2. RECURSOS

*quadro de giz, retro - projetor e transparências, tv e vídeo, “*data – show*”, textos xerocopiados, folhas de papel “craft”, pincéis atômicos e fita adesiva.

4.3. AVALIAÇÕES

*
Inicial: Pela apresentação das expectativas, experiências e conhecimentos anteriores dos educandos.

De processo: Através da participação dos educandos durante as aulas, procurando verificar o entendimento das noções que vão sendo trabalhadas. Essa é uma avaliação com o grande grupo, através da participação de seus componentes.

De resultado: Os participantes serão solicitados a entregar por escrito , individualmente ou em grupo, tarefas que correspondam à unidade temática estudada, com os resultados sendo, complementarmente, apresentados em plenário durante seminário.

Auto- Avaliação: Os participantes serão solicitados a proceder sua auto avaliação, com base nos objetivos definidos, no desenvolvimento dos trabalhos e em seu aproveitamento

Avaliação de trabalhos: Na mesma ficha de auto- avaliação, os alunos serão solicitados a analisar criticamente o trabalho desenvolvido, conforme objetivos pretendidos, procedimentos utilizados e resultados alcançados.

Igualmente, considerada enquanto um processo permanente, a avaliação da aprendizagem será feita tendo como base todos os trabalhos realizados pelo educando no decorrer do curso, mais 01 (uma) avaliação (opcional) escrita bimestral valendo de 1 a 10.

5. BIBLIOGRAFIA

- ALVES – MAZZOTTI, A . J. & GEWANDZNAJDER, F. *O método nas ciências sociais*: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). *Referência Bibliográfica*, Rio de Janeiro
- ASTI VERA, Armando – *Metodologia da Pesquisa Científica* – Porto Alegre, Globo, 1988. 223p.

6. PROFESSOR RESPONSÁVEL: Dr Eric Clapton

ANEXO C -

Dica didática: passos para a eficiência do processo ensino-aprendizagem

Danielle Paiva Santos

1. Planeje a aula. Monte o plano de aula.

2. Prepare o ambiente com antecedência. Tenha à mão os meios auxiliares de ensino necessários; teste os recursos audiovisuais; organize a sala, a disposição das cadeiras e dos recursos; prepare material de apoio/consumo.

3. Sensibilize. Ative a motivação dos alunos; desperte o interesse; estimule atitude receptiva; enfatize a importância do conteúdo; apresente os objetivos da sessão de ensino; apresente a finalidade prática e os ganhos.

4. Oriente atitudes. Desperte atitudes necessárias à aula e à aprendizagem; solicite e promova atenção, concentração, flexibilidade, tolerância, paciência, compreensão, humildade, relacionamento interpessoal (a própria declaração de intenção do aluno é mobilizadora de recursos).

5. Oriente comportamentos e habilidades. Sugira formas de participação, estabeleça contratos.

6. Levante os conhecimentos prévios dos alunos acerca do conteúdo. Permita que os alunos relatem experiências.

7. Fale sobre o assunto. Recupere suas lembranças e conhecimentos relacionados; depois, especifique o que irá abordar; lance perguntas para discussão do conteúdo; faça *brainstorm*.

8. Promova a estruturação da representação do conhecimento. Distribua folhas com mapas mentais, esquemas, tabelas e diagramas do conteúdo a serem preenchidos com palavras-chave ou ilustrações.

9. Problematize. Gere perguntas abertas, fechadas, abrangentes e/ou específicas sobre o conteúdo; lance perguntas para discussão, para consulta em material de apoio, para raciocínio, memorização; solicite que os alunos elaborem perguntas que sejam respondidas pelos pares, individualmente ou em grupo.

10. Conduza a aula iterativamente. Passe várias vezes pelo mesmo assunto aumentando o nível de complexidade. Isso reduz ansiedades e revisa a aula.

11. Expresse intenções imediatas. Segmente a sessão em blocos/etapas e sempre que houver conclusão de assuntos, fale sobre a próxima sequência. Oriente finalidades de exercícios e trabalhos.

12. Possibilite a aplicação dos conhecimentos. Possibilite repetição e o aumento de velocidade na prática.

13. Verifique o rendimento. Avalie o progresso de cada aluno. Reavalie a metodologia de ensino e a técnica de avaliação. Dê *feedback* positivo quanto às atitudes demonstradas pelos alunos.

14. Resuma.

15. Sensibilize para a aprendizagem continuada. E ainda lembre-se de que é importante considerar, além do aspecto cognitivo, o afetivo e o psicomotor no desenvolvimento integral de cada aluno. Portanto, durante a sessão, possibilite momentos de:-
Pausas. Propicia reflexão, “absorção” do novo conteúdo, além de descanso mental. A pausa em final de informação é um dos maiores indicadores de naturalidade na comunicação. Ainda valoriza a informação transmitida e permite que os ouvintes reflitam sobre o que foi comunicado.- **Relaxamento de posturas.** Possibilita soltar partes do corpo que estão tensas.

Fonte : JORNAL VIRTUAL – Ano 6 N° 56 – 27/02/2008

Curriculum

Prof. Ms. Cláudio Silva



- Secretário Especial de Ensino Superior de Apucarana (Pr) - gestão 2012
- Secretário Municipal de Educação de Apucarana (Pr) - gestões 2005-2008 e 2009-2012 – período de consolidação do programa de educação integral implantado na rede municipal de educação
- Mestre em Educação pela Universidade do Oeste Paulista
- Membro do GT do Ensino Fundamental e Educação Integral da SECAD/MEC
- Dirige o Blog Educacional [PROF. CLÁUDIO SILVA](#)
- Cronista - escreve regularmente para o site [AN NOTÍCIAS – Apucarana Notícias](#)
- Professor de **METODOLOGIA E DIDÁTICA DO ENSINO SUPERIOR** em MBA e cursos de Pós-Graduação
- **Instituições atendidas:** Inst. Brasileiro de Estudos e Pesquisas Socioeconômicos (Inbrape), INSTITUTO PARANAENSE DE ENSINO (Maringá-Pr), UNIVEL (Cascavel-Pr), Instituto TEAR Escola de Negócios (Balneário Camboriú-S.C.), Instituto ALFA (UMUARAMA), Inst. RHEMA (Arapongas – Pr)
- Professor de cursos de graduação das Faculdades Maringá, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Jandaia do Sul e Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana (Fecea)
- Bacharel em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- Pós-graduado em Gestão da Administração pela Unicap .
- Pós-graduado em Administração com ênfase em Marketing e Gestão da Universidade do Norte do Paraná.
- Especialista em Filosofia pela Universidade Estadual de Londrina.
- Especialista em Didática e Metodologia pela Universidade do Norte do Paraná.
- Desenvolve estudos na área de Educação Integral e motivação na educação pela abordagem cognitiva.
- É diretor e sócio proprietário do Instituto Educacional Nossa Senhora da Alegria de Apucarana, Pr.
- É conferencista e consultor em sua área de pesquisa.

CONTATOS:

(43) 9928-5281; 3033-7578

E-mail: claudiosilvaprof@gmail.com

SITE : [Prof. Cláudio Silva Educacional](#)



[Prof. Cláudio Silva](#)



: [Palestrante Cláudio Silva](#)



[twitter](#)

[@PrfClaudioSilva](#)

Palavras finais. O sucesso se constrói nos bastidores. Quando você vê um músico brilhar, saiba que por detrás daquele sucesso existiram muitas horas de exercícios, de ensaios e principalmente de persistência para ouvir “não” muitas vezes e mesmo assim seguir lutando. Os Beatles, no início, tinham mais um músico. Chamava-se Stu e queria deixar o grupo. John Lennon teve uma última conversa com ele, procurando fazê-lo desistir da ideia: “Stu, fique. Seremos o maior grupo do mundo!” Em vão. Ele estava decidido a sair. Antes de Ringo Starr, o baterista do grupo era Pete Best. Como achava que o conjunto não tinha futuro, relaxava nos ensaios. Acabou indo cuidar da lanchonete que a mãe deixou para ele

Pague o preço do seu sonho. Ninguém pode fazer isso por você. Veja claramente quais são seus sonhos e seja ousado. Lute por eles. Pare de viver mendigando. Cada vez que consegue algo simplesmente porque alguém lhe deu, você só reforça sua incapacidade. Você pode ter obtido o que pretendia, porém não aprendeu o mecanismo para conquista-lo. Na próxima vez, vai precisar pedir de novo e pode ser que não encontre ninguém disposto a dá-lo a você. Lute, mesmo sabendo que por vezes a luta não trará o resultado imediatamente. O treino para lutar, porém, gerará força para a próxima vitória. Pergunte às pessoas que venceram, realizaram seus sonhos, se obtiveram sucesso no primeiro projeto. Poucas responderão que sim,. Pergunte a elas se já enfrentaram grandes crises. Quase todas responderão afirmativamente. O único remédio para essas situações é perseverar. Tudo o que é importante para nós deve ter continuidade. No começo qualquer aprendizado é excitante, depois vem a etapa em que parece que não estamos evoluindo nada. Finalmente, incorporamos o aprendizado. Pode até demorar para a vitória chegar, mas vale a pena! E parodiando a Canção da América, “qualquer dia amigo(a) a gente vai se encontrar”! E nesse dia eu desejo imensamente que você esteja muito feliz e realizado(a). Um grande abraço e que Deus Pai abençoe sua vida , seus projetos e aqueles que você ama

Prof. Cláudio Silva