

**Apostila  
Didática para Facilitadores  
de Aprendizagem**

**Brasília – 2017**



## Índice

Apresentação.....	5
Objetivo do Curso .....	5
Objetivos de Aprendizagem .....	5
Principais Tópicos.....	6
Metodologia .....	6
Educação .....	7
Educação de Adultos: Fundamentos Teóricos e Práticos .....	13
Teoria de Aprendizagem Experiencial de Kolb.....	26
Fundamentos da Capacitação.....	34
Didática e Seus Elementos.....	40
A Aula como Processo: Planejamento de Ensino .....	44
Determinação de Objetivos de Aprendizagem .....	53
Primeira Atividade: Parte do Plano de uma Capacitação .....	60
Seleção e Organização do Conteúdo.....	63
Estratégias e Técnicas de Ensino e Recursos Didáticos .....	67
Comunicação e Educação .....	90
Avaliação e Efetividade do Processo de Ensino-Aprendizagem .....	102
Segunda Atividade: Plano da Capacitação e Plano da Mini aula .....	107
Prática Integrada: Mini aulas .....	112
Plano de Ação de Aprendizagem.....	118
Referências Bibliográficas .....	120
Bibliografia Recomendada.....	122
Anexo I: Lista de Verbos Indicados para Objetivos do Domínio Cognitivo .....	124
Anexo II: Apresentação em <i>Power Point</i> .....	126
Anexo III: A Dialogicidade – Essência da Educação como Prática da Liberdade .....	128
Anexo IV: O Relacionamento Interpessoal na Facilitação da Aprendizagem.....	132
Anexo V: Autodiagnóstico de Competências Essenciais .....	137
Caderno de Slides .....	139

## ■ Glossário de Ícones



Indica discurso do narrador.



Indica conteúdos adicionais.



Indica um tópico ou assunto para o qual o leitor deve reservar especial atenção.



Indica uma atividade prática ou exercício a ser realizado em sala de aula mediante a orientação do facilitador.



Indica uma observação que merece destaque ou advertência.

## Apresentação

Prezado/a Participante,

Seja bem-vindo ao **curso Didática para Facilitadores de Aprendizagem**, concebido e organizado pela Escola Nacional de Administração Pública – Enap.

O curso, utilizando exposições dialogadas e dinâmicas, é desenvolvido de modo que todos os participantes possam exercitar, sob a supervisão dos facilitadores, a condução de uma miniaula, identificando, na prática, a importância da didática para o processo de ensino-aprendizagem e a sua utilização na andragogia.

### Objetivo do Curso

Preparar os servidores públicos para a aplicação de métodos e procedimentos didáticos em cursos e programas de capacitação, considerando-se os fundamentos e princípios da aprendizagem de adultos e a concepção de aprendizagem experiencial de Kolb para as práticas educacionais.

### Objetivos de Aprendizagem

Ao final do curso, o participante será capaz de:

- Identificar os fundamentos e princípios da aprendizagem de adultos.
- Reconhecer a importância da teoria de aprendizagem experiencial de Kolb para a facilitação da aprendizagem, garantindo a adequação das estratégias de ensino às especificidades do processo de aprendizagem de adultos.
- Identificar a relevância do enfoque sistêmico para o desenho instrucional de uma capacitação.
- Aplicar os fundamentos e princípios da educação de adultos no planejamento das atividades de ensino-aprendizagem.
- Adotar estratégias de ensino, técnicas de ensino e recursos didáticos para a participação ativa e a postura reflexiva dos aprendizes adultos.
- Aprimorar a prática de facilitar a aprendizagem, pela observação crítica de sua atuação como facilitador.

## **Principais Tópicos**

- Educação de Adultos: Fundamentos Teóricos e Práticos
- Teoria de Aprendizagem Experiencial de Kolb
- Fundamentos da Capacitação
- Organização e Desenvolvimento do Processo de Ensino-Aprendizagem: Planejamento de Ensino
- Determinação de Objetivos de Aprendizagem
- Estratégias e Técnicas de Ensino
- Recursos Didáticos
- Avaliação e Efetividade do Processo de Ensino e Aprendizagem
- Relação Professor-Aluno: Delimitação de Responsabilidades dos Diferentes Atores no Processo de Capacitação

## **Metodologia**

- Exposições dialogadas
- Dinâmicas
- Exercícios em grupo
- Miniaulas

É importante ressaltar que o Curso Didática para Facilitadores de Aprendizagem está fundamentado nos Referenciais Orientadores da Proposta Educacional da Enap.



## Didática para Facilitadores de Aprendizagem



Caro/a participante,

Iniciaremos o nosso curso de Didática para Facilitadores de Aprendizagem convidando-o a participar de um exercício em grupo que visa discutir como a educação acontece no cotidiano social. Esse exercício será o ponto de partida para a nossa segunda atividade: dialogarmos sobre as aprendizagens essenciais para os profissionais no século XXI, definidas no Relatório Jacques Delors, que é o resultado do amplo trabalho produzido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), ao longo da década de 1990. Nesta seção, publicamos dois textos para você aprofundar os seus conhecimentos sobre esses temas, fundamentais para uma melhor compreensão dos referenciais educacionais que nos orientarão no curso.

Boa leitura!

### Educação<sup>1</sup>

“Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.”  
(João Guimarães Rosa, em Grande Sertão: Veredas)

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de outro, nos envolvemos com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Talvez por isso sempre achamos que temos alguma coisa a dizer sobre ela. Para pensar, podemos começar com o que os índios uma vez escreveram.

Há muitos anos, nos Estados Unidos, os estados de Virgínia e Maryland assinaram um tratado de paz com os índios das Seis Nações. Ora, como as promessas e os símbolos de educação sempre foram muito adequados a momentos solenes como aquele, logo depois os seus governantes mandaram cartas aos índios para que enviassem alguns de seus jovens às escolas dos brancos. Os chefes responderam agradecendo e recusando. A carta acabou conhecida por que alguns anos mais tarde Benjamin Franklin adotou o costume de divulgá-la aqui e ali.

<sup>1</sup> Texto adaptado de Brandão, Carlos Rodrigues. O Que É Educação. Coleção Primeiros Passos. 33ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

Eis o trecho que nos interessa:

*... Nós estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração.*

*Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a sua ideia de educação não é a mesma que a nossa.*

*...Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a sua ciência. Mas, quando eles voltaram para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida na floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros.*

*Ficamos extremamente agradecidos pela sua oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão, oferecemos aos nobres senhores de Virgínia que nos enviem alguns de seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e deles faremos homens.*

Percebemos que não há uma maneira única nem um único modelo de educação: a escola não é o único lugar em que ela acontece. O ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante... Em mundos diversos a educação existe diferente.

Desse modo, quando são necessários guerreiros ou a profissionalização dos servidores públicos, a educação é um dos meios de que a humanidade se utiliza para criar guerreiros ou servidores públicos qualificados. Ela ajuda a criá-los pela passagem, de uns para os outros, do saber que os constitui e legitima. Mais ainda, a educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas dos símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força.



## ■ Aprendendo no Século XXI



Você já reparou na importância dada atualmente ao conhecimento (criatividade e inovação) como fator essencial do processo de produção e geração de riqueza tanto das organizações quanto das nações?

Tendo em vista esse fato, podemos afirmar que vivemos na era do conhecimento, ou na sociedade do conhecimento. Mas, cabe destacar que o ingresso na era do conhecimento também é atribuído como consequência das transformações tecnológicas, particularmente, da Internet, que permite o acesso a qualquer tipo de informação de qualquer lugar do planeta, transformando profundamente o modo como a sociedade se organiza.

Nesse contexto, as organizações focam a inovação e a orientação aos resultados, buscando gerar vantagem sustentável com responsabilidade social e conseqüentemente riqueza. Expressões como metas a cumprir e objetivos a alcançar são cada vez mais encontradas, inclusive no contexto de organizações governamentais, que adotam como princípios a transparência e rapidez de respostas.

Na era do conhecimento, as organizações que aprendem (*learning organizations*<sup>2</sup>) são aquelas que valorizam a gestão do conhecimento, combinando modernas práticas de gestão, os talentos das pessoas e tecnologias. Cada vez mais as organizações públicas ou privadas assumem junto com os seus colaboradores o compromisso do desenvolvimento de suas competências<sup>3</sup>, diretamente relacionado com o patrimônio de conhecimento gerenciado pela própria organização.

Portanto, agregar valor à organização por meio da aprendizagem individual e da aprendizagem organizacional tem grande importância para o crescimento das pessoas, das equipes e da própria organização. Isso permite a criação de produtos e serviços de excelente qualidade, a manifestação da criatividade e o surgimento de novos talentos, transformando os riscos em oportunidades de crescimento pessoal e organizacional.

## Aprendizagens Essenciais para os Profissionais no Século XXI

Para Jacques Delors, coordenador do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, a principal consequência da sociedade do conhecimento é a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda vida, organizada em torno de quatro aprendizagens fundamentais, que são ao mesmo tempo os pilares do conhecimento para cada indivíduo e pilares para orientar os rumos da educação continuada. (Delors, 1999)

---

<sup>2</sup> *Learning Organization* – conceito criado por Chris Argyris que designa por *learning organizations* (organização em constante aprendizagem) as empresas que aprendem à medida que os seus trabalhadores vão ganhando novos conhecimentos. Peter Senge (2010) popularizou o conceito por meio do livro *A Quinta Disciplina*. Para o autor, “precisamos resgatar a nossa capacidade de ver o mundo como um sistema de forças entrelaçadas e relacionadas entre si. Ao fazermos isso estaremos em condições de formar as **organizações de aprendizagem**, nas quais as pessoas se colocarão objetivos mais altos, aprenderão a criar resultados desejados e a usar novos e elevados padrões de raciocínio, enfim, onde **as pessoas aprenderão continuamente a aprender em grupo**.”

<sup>3</sup> Há diversas e variadas definições para o conceito de competência. No léxico português, compreende a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto. No senso comum é tratada, geralmente, com o sentido do fazer algo em função da obtenção de um resultado. No campo jurídico, é o poder ou autoridade para se realizar um ato e, no caso específico de um juiz, apreciar e julgar pleitos e contendas. No universo das organizações e no ambiente empresarial refere-se ao desempenho de uma pessoa e pode também estar associada com a capacidade do sujeito agregar valor aos processos de trabalho da organização. Para estabelecermos um conceito de referência, no contexto deste curso, utilizaremos a conotação admitida pela OIT (2002, p. 22): “Capacidade de articular e mobilizar condições intelectuais e emocionais em termos de **conhecimentos, habilidades, atitudes** [grifo nosso] e práticas, necessários para o desempenho de uma determinada função ou atividade, de maneira eficiente, eficaz e criativa, conforme a natureza do trabalho. Traduz a capacidade produtiva de um indivíduo que se define e mede em termos de desempenho real, demonstrado em determinado contexto de trabalho e que resulta não apenas da instrução, mas, em grande medida, da experiência em situações concretas do exercício ocupacional.”

A Enap (2010<sup>4</sup>) toma como referências para sua ação as linhas de educação definidas no Relatório Jacques Delors e, para isso, reproduz um trecho que sintetiza o principal:

Para poder dar respostas ao conjunto de suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: **aprender a conhecer**, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; **aprender a fazer**, para poder agir sobre o meio envolvente; **aprender a viver juntos**, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente **aprender a ser**, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.

A visão geral sintetizada na expressão “educação ao longo da vida” aponta que já não podemos associar a educação a um período particular da vida ou a uma finalidade demasiado circunscrita. Ou seja, não há uma oposição geral entre a educação dos adultos e a de crianças e jovens, assim como a formação profissional não pode ser separada da formação geral.

Mais do que aprender a fazer, o ser humano de nossos dias deve ser formado para aprender a aprender. E esse aprendizado precisa realizar-se de maneira coletiva, com uma visão ampla e não fragmentada dos processos organizacionais. A cooperação, a participação, a responsabilidade, a capacidade decisória e de intervenção são atributos a serem assimilados e praticados por este novo tipo de profissional: um novo trabalhador, com uma boa formação geral, com capacidade para perceber fenômenos em processo, formular análises e propor soluções, com maior autonomia e senso de responsabilidade organizacional.

---

<sup>4</sup> Texto reproduzido na íntegra dos Referenciais Orientadores da Proposta Educacional da Enap, 2010, p. 20/21.



## Para Não Esquecer

- ✓ A educação ao longo de toda a vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser.
- ✓ Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.
- ✓ Aprender a fazer, a fim de adquirir não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Aprender a fazer, também, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.
- ✓ Aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
- ✓ Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.
- ✓ Numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo. Esta perspectiva deve, no futuro, orientar as reformas educativas, tanto em nível de elaboração de programas como de definição de novas políticas pedagógicas.





## Didática para Facilitadores de Aprendizagem



Para que se possa obter o retorno esperado dos programas de capacitação, você concorda que as organizações que investem na formação e educação continuada dos seus profissionais precisam considerar como os adultos aprendem; como devem ser estruturados os processos de ensino para esse público e como formar os seus educadores para atuar junto a esse público-alvo? Note que o facilitador de aprendizagem não deve descuidar-se da natureza do aprendiz adulto, pois a maturidade desse sujeito envolve o acúmulo de conhecimentos e experiências vividas, que o tornam mais crítico e seletivo com relação ao aprendizado de novos conteúdos e informações. A sua capacidade de analisar, comparar e criticar situações impõe exigências no que se refere ao processo de ensino, destacando-se dentre elas a

necessidade de experimentar, aplicar e vivenciar os conteúdos que são apreendidos. Portanto, a facilitação da aprendizagem de adultos exige que tais particularidades sejam consideradas em função da própria efetividade do processo de ensino-aprendizagem. Porém, observamos que um dos problemas mais frequentes na capacitação é a existência do educador que insiste em reproduzir, em sala de aula, o que viveu em seus tempos de escola, deixando de considerar que o tempo passou para ele e para as pessoas que estão à sua frente... Assim, os fundamentos e princípios que norteiam o ensino e a aprendizagem de adultos são elementos cruciais no contexto de um curso sobre didática para facilitadores de aprendizagem e, por isso, discorreremos *in extenso* sobre eles. Então, vamos iniciar a leitura?

### Educação de Adultos: Fundamentos Teóricos e Práticos

Antes de abordarmos os princípios e fundamentos da aprendizagem de adultos, é importante recuperarmos o significado do **ser adulto**. Do ponto de vista etimológico, o vocábulo se origina no latim – *adultus* – que significa *crescer*. Por essa razão, muitos estudiosos que se debruçam sobre a maturidade humana tendem a definir, ou a identificar a pessoa adulta, quando ela atinge a idade em que é possível a reprodução e a capacidade de assumir responsabilidades em assuntos inerentes à sua vida social, profissional e familiar, desempenhando papéis como o de trabalhador em tempo integral, cônjuge, pai ou mãe, entre outros.

No entanto, quando se trata da aprendizagem, a definição psicológica do estado adulto é a mais decisiva: “psicologicamente, tornamo-nos adultos quando chegamos a um autoconceito de sermos responsáveis por nossa própria vida, de sermos autodirigidos” (Knowles; Holton; Swanson, 2009, p. 69).

#### ■ Uma Teoria de Aprendizagem de Adultos: A Andragogia

Observe que a pedagogia pode ser definida como um conjunto de princípios e métodos destinados a ensinar. Ela remete a uma reflexão global sobre a ação educativa, vislumbrando todas as variáveis que interferem no processo de ensino-aprendizagem.

O termo pedagogia tem origem na junção de dois conceitos gregos: *paidós* (criança) e *agogé* (condução). O sentido helênico do termo não se confunde com aquele que será admitido na modernidade. Em sua origem

ele designa o escravo preceptor ou guia, que conduzia os meninos até o *paedagogium* (uma espécie de escola). O conceito como o conhecemos atualmente tem origem no conjunto de pressupostos sobre aprendizagem e estratégias de ensino desenvolvido na Europa, a partir do século VII, quando as escolas estavam organizadas para o ensino de crianças e, especialmente, preparando meninos para o sacerdócio.

A andragogia foi apresentada, em contraposição à pedagogia, como um caminho de ensino de adultos, que requer novas abordagens focadas nas características próprias dessa categoria de aprendiz. O termo provém do grego – *andros* (homem) e *agogé* (condução) - e foi formulado pelo professor alemão Alexander Kapp, em 1833, ao descrever o método utilizado por Platão para o ensino de adultos.

Os grandes mestres dos tempos antigos – Confúcio e Lao Tsé na China, os profetas hebreus e Jesus nos tempos bíblicos; Aristóteles, Sócrates e Platão na Grécia antiga, e Cícero, Evelídio e Quintiliano na Roma antiga – foram professores de adultos, não de crianças. As experiências desses mestres aconteceram com adultos e, portanto, eles desenvolveram um conceito muito distinto do processo ensino/aprendizagem do que aquele que acabaria por dominar a educação formal. Esses professores notáveis acreditavam que a aprendizagem era um processo de investigação mental, e não a recepção passiva de conteúdos transmitidos. Por esse critério, eles desenvolveram técnicas para envolver os alunos com a investigação. Os antigos chineses e hebreus inventaram o que chamamos hoje de estudo de caso, em que o aprendiz ou um dos membros do grupo descreve uma situação, geralmente na forma de parábola, e juntamente com o grupo explora suas características e possíveis soluções. Os gregos criaram o que chamamos hoje de diálogo socrático, em que o líder ou membro do grupo propõe uma pergunta ou dilema e os membros do grupo reúnem suas ideias e experiência em busca de uma resposta ou solução. (Knowles; Holton; Swanson, 2009, p. 39-40)

Como teoria, a andragogia tornou-se mais conhecida a partir da década de 70 do século XX, quando Malcolm S. Knowles<sup>5</sup>, considerado o pai da andragogia nos Estados Unidos, introduz os princípios da educação de adultos. A partir de sua prática com o ensino de adultos, Knowles admite que o modelo andragógico é um sistema de elementos que pode ser adotado ou adaptado completa ou parcialmente. Como escreveu em 1980:

‘O que isso significa na prática é que nós, instrutores, temos agora a responsabilidade de verificar quais hipóteses são realistas em uma dada situação. Se uma hipótese pedagógica for realista, então estratégias pedagógicas são apropriadas, ao menos como um ponto de partida... A andragogia não é uma panaceia, mas é um sistema de ideias que pode melhorar a qualidade da aprendizagem’ (p. 49<sup>6</sup>). O desafio agora é dar mais estrutura à arte da aplicação profissional da andragogia em diferentes contextos. (Knowles; Holton; Swanson, 2009, p. 257)

Observamos que, muitas vezes, uma atividade educacional se caracteriza pelos dois aspectos que se seguem.

- Alguém ensina e alguém aprende.
- Alguém sabe e alguém ainda não sabe.

Aparentemente, isso caracteriza uma situação de domínio: de um lado aquele que sabe, do outro aquele que não sabe. Mas devemos estar atentos ao fato de que alguém não saber algo que sabemos significa muito pouco, particularmente quando nos referimos ao aprendiz adulto.

Basta refletirmos sobre os múltiplos papéis que uma pessoa adulta desempenha – na família, na comunidade, na organização em que trabalha -, e nas experiências que acumula com esse desempenho, além de conhecimentos e informações adquiridas em outras situações de formação e/ou capacitação (universidades, escolas especializadas, centros de capacitação profissional). Assim, os aprendizes não são tabulas rasas<sup>7</sup>, mas detentores de um conhecimento válido.

Por tudo isso, devemos considerar o aprendiz adulto como corresponsável por sua própria aprendizagem, isto é, o aprendiz adulto deve participar ao máximo na obtenção dos resultados da capacitação. Portanto, quando falamos em andragogia, estamos nos referindo a um tipo de ensino muito particular, porque se apoia no uso de métodos e técnicas de trabalho que levam em consideração as características de idade, cultura e motivação dos aprendizes.

Precisamos investigar: quem é o aprendiz? Como convive, como percebe o seu mundo, como elabora o seu pensar? Reconhecer o estágio atual da sua estrutura cognitiva, ou seja, aquilo que ele já sabe.

Ao contrário de uma relação verticalizada entre docente e aprendiz, ou de uma mera importação do sistema tradicional de ensino para a capacitação profissional, o ensino do adulto requer uma perspectiva diferente, mais voltada para o estímulo à aprendizagem, transformando em elemento desse processo o conjunto de experiências e conhecimentos do próprio aluno.

<sup>5</sup> Malcolm Shepherd Knowles (24/08/1927 – 13/11/1997) foi um educador norte-americano que desenvolveu a partir do conceito de andragogia, cunhado pelo estudioso alemão Alexander Kapp, um vasto campo de estudos sobre estratégias de ensino voltadas para o adulto. Ele foi o fundador e diretor executivo da *Adult Education Association* e professor da *Adult and Community College Education* na *North Carolina State University* (EUA). Dentre as suas obras, publicadas em língua portuguesa, destaca-se *Aprendizagem de Resultados*, tradução da versão original *The Adult Learner*.

<sup>6</sup> Knowles, M. S. *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Englewood Cliffs, NJ: Cambridge, 1980.

<sup>7</sup> Do latim: folha em branco - tabula se refere a uma superfície de pedra para se escrever e rasa - feminino de rarus - significa apagada, isto é, em branco.

Deste modo, os professores são facilitadores do processo ensino-aprendizagem, prática que pressupõe uma construção coletiva, com a participação do aprendiz e do professor como autores do processo.

Em uma turma de adultos, a experiência do aluno conta tanto quanto o conhecimento do professor. Ambos são intercambiáveis. Em algumas das melhores turmas de alunos adultos, às vezes é difícil perceber quem está aprendendo mais, o professor ou os alunos. Essa aprendizagem de mão dupla também está refletida na autoridade compartilhada. Na educação convencional, os alunos se adaptam ao currículo oferecido, mas na educação de adultos os alunos ajudam a elaborar os currículos. (Knowles; Holton; Swanson, 2009, p. 43)

## ■ O Modelo Andragógico de Malcolm Knowles

O modelo andragógico de Knowles enfatiza a educação de adultos dialogando com as características da situação de aprendizagem. Esse modelo trata da provisão de procedimentos e recursos para ajudar os aprendizes a adquirir conhecimentos e habilidades.

Como exemplo, Knowles (1979<sup>8</sup>) afirmou logo no começo: (...) se agora, aos 66 anos, eu fosse aprender um conteúdo completamente desconhecido para mim (por exemplo, a matemática avançada da física nuclear), eu seria um aprendiz totalmente dependente. Eu teria muito pouca experiência para me servir de base, provavelmente teria um grau baixo de preparação para aprender e não sei para que tarefa de desenvolvimento eu estaria preparado. As hipóteses da pedagogia seriam realistas nessa situação, e as estratégias pedagógicas apropriadas. Contudo, eu gostaria de fazer uma advertência a respeito dessa proposta: um pedagogo ideológico me manteria dependente de um professor, enquanto um verdadeiro andragogo faria todo o possível para me oferecer o conteúdo de base necessário e, a seguir, me estimularia a tomar iniciativa cada vez maior no processo de investigação mais profundo. (ibidem, p. 155-156)

O modelo andragógico de Knowles baseia-se nos preceitos que se seguem<sup>9</sup>.

- 1. A necessidade de saber.** Os adultos precisam saber por que precisam aprender algo antes de começar a aprendê-lo. Tough (1979<sup>10</sup>) verificou que, quando os adultos decidem aprender algo, sozinhos investem energia considerável para investigar os benefícios que serão obtidos com essa aprendizagem e as consequências negativas de não aprendê-la. Consequentemente, um dos novos princípios na educação de adultos é que a primeira tarefa do facilitador da aprendizagem é ajudar os aprendizes a se conscientizarem da necessidade de saber. Os facilitadores podem defender que o valor da aprendizagem consiste em aumentar a eficácia da *performance* dos aprendizes ou sua qualidade de vida. Algumas ferramentas para aumentar o nível de conscientização ou a necessidade de saber são as experiências reais ou simuladas em que os aprendizes descobrem por si mesmos os *gaps*<sup>11</sup> entre onde eles estão no momento e onde eles desejam estar. Exemplo: sistemas de avaliação de desempenho<sup>12</sup>.
- 2. O autoconceito do aprendiz.** Os adultos possuem um autoconceito de ser responsáveis pelas próprias decisões, pelas próprias vidas. Uma vez que eles tenham chegado a esse autoconceito, desenvolvem uma

<sup>8</sup> Knowles, M. S. *Andragogy Revisited II*. Adult Education, Fall, 1979, 52-53.

<sup>9</sup> Texto adaptado de Knowles, Holton e Swanson Knowles, Malcolm S., Elwood. Hoton III e Ricard A. Swanson. *Aprendizagem de Resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa*. Rio de Janeiro. Campus, 2009 (p. 70-78).

<sup>10</sup> Tough, A. *The Adult's Learning Projects*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1979.

<sup>11</sup> *Gap*: termo muito utilizado no meio corporativo que significa o espaço entre o que se espera profissionalmente e os pontos a serem desenvolvidos.

<sup>12</sup> Pesquisas em treinamento organizacional sugerem que há três aspectos para a necessidade de aprender: a necessidade de saber como a aprendizagem será conduzida, o que será aprendido e por que isso terá valor. Pesquisas indicam que a necessidade de aprender afeta a motivação para aprender, os resultados da aprendizagem e a motivação pós-treinamento para usar a aprendizagem (Knowles; Holton; Swanson, 2009, p. 217).



profunda necessidade psicológica de serem vistos e tratados pelos outros como capazes de se autogerir. Daí a importância do estímulo à autonomia, ou seja, os facilitadores devem incentivar a busca independente do conhecimento e o desenvolvimento permanente, além do espírito crítico, para posicionar-se frente ao que o aluno aprende.

3. **O papel das experiências dos aprendizes.** Os adultos carregam para a atividade educacional um volume maior de experiências e com uma qualidade diferente dessas experiências comparadas às dos jovens. Essa diferença em quantidade e qualidade de experiência garante que qualquer grupo de adultos será mais heterogêneo em termos de formação, estilo de aprendizagem, motivação, necessidades, interesses e objetivos do que um grupo de jovens. Portanto, na educação de adultos, coloca-se mais ênfase na individualização do ensino e das estratégias de aprendizagem. Significa que para muitos tipos de aprendizagem, os recursos mais ricos encontram-se nos próprios aprendizes adultos. Logo, a ênfase da educação de adultos está nas técnicas experienciais – técnicas que utilizam a experiência dos aprendizes como discussões em grupo, exercícios de simulação, atividades de resolução de problemas, estudos de caso e métodos de laboratório, em vez de técnicas de transmissão. Também há uma ênfase maior nas atividades de ajuda aos colegas. Entretanto, uma experiência maior também traz alguns efeitos potencialmente negativos. À medida que acumulamos experiências temos a tendência a desenvolver hábitos mentais, preconceitos e pressuposições que costumam fechar nossa mente a novas ideias, percepções mais atualizadas e ideias alternativas. Pelo mesmo critério, os educadores de adultos tentam descobrir maneiras de ajudar adultos a refletir sobre os seus hábitos e preconceitos e abrir sua mente para novas abordagens<sup>13</sup>.
4. **Prontidão para aprender.** Os adultos aceitam o que devem aprender em função da solução de problemas da vida real e o desenvolvimento de seus papéis sociais. Exemplo: um assistente não está preparado para ser supervisor sem antes dominar o trabalho que supervisionará e decidir que está pronto para mais responsabilidade. Porém, não é necessário esperar que a prontidão desenvolva-se naturalmente. Há maneiras de induzir a prontidão por meio de aconselhamento de carreira, exercícios de simulação e outras técnicas.
5. **Orientação para a aprendizagem.** Os adultos estão dispostos a aprender quando percebem que a aprendizagem os ajudará a executar tarefas ou lidar com problemas que vivenciam na sua vida. Deste modo, em comparação com a orientação para a aprendizagem de crianças e jovens, centrada nas disciplinas, os adultos são centrados na vida prática quanto à sua orientação para a aprendizagem. Assim, assimilam novos conhecimentos, percepções, habilidades, valores e atitudes de maneira mais eficaz quando são apresentados a contextos da vida real.
6. **Motivação.** Os adultos respondem a fatores motivacionais externos, como melhores empregos, promoções, aumentos salariais, porém os fatores motivacionais mais poderosos são as pressões internas, como o desejo de ter maior satisfação no trabalho, autoestima, qualidade de vida. Tough (1979) constatou em sua pesquisa que os adultos são motivados a continuar a crescer e se desenvolver, mas essa motivação geralmente é bloqueada por barreiras como um autoconceito negativo como aluno, falta de acesso a oportunidades ou recursos, limitações de tempo e programas que violam os princípios da aprendizagem de adultos.

## ■ Críticas ao Modelo Andragógico<sup>14</sup>

<sup>13</sup>Alguns pesquisadores relevantes nessa área são Argyris, Schön e Senge. (Knowles; Holton; Swanson, 2009, p. 218).

<sup>14</sup>Referência: texto adaptado de CUEEP - *Centre Université-Economie d'Éducation Permanente* (2011).

É possível falarmos de uma linha teórico-metodológica específica para os adultos e de um modelo circunscrito para crianças, quando existem, em ambos os casos, métodos, práticas e caminhos muito diferentes de abordagem do processo de ensino e aprendizagem?

A distinção entre um modelo pedagógico com conotação negativa e um modelo andragógico valorizado positivamente não pode se apoiar se não em uma concepção negativa da infância que não leva em conta os trabalhos contemporâneos da Psicologia e das Ciências da Educação. Estabelecer essa relação negativa e descontínua é pensar de forma equivocada.

A Psicologia e as Ciências da Educação têm demonstrado que, contrariamente ao que se pensa, a criança apresenta efetivamente um bom número de características atribuídas ao adulto, tais como o desejo de saber, o conceito de ser, a vontade de aprender.

Se há diferenças entre o adulto e a criança, não se pode superestimá-las ao ponto de olvidar a influência da infância na formação da história, dos hábitos e valores do indivíduo. Ademais, a criança não morre quando envelhece, ela apenas se transforma e, em cada adulto, não há só a lembrança da infância, mas a presença real daquele menino ou daquela menina que um dia começou a crescer física e intelectualmente. Entender o adulto requer conversar com essa criança, que só parte definitivamente quando a vida expira.

No entanto, o caminho andragógico permitiu a evolução dos conceitos de aprendizagens para abarcar as especificidades da maturidade física e intelectual do sujeito. A questão não se reduz à contraposição de dois universos e de dois momentos – o da infância e o da vida adulta –, mas da compreensão de como se aprende em cada fase da vida. A andragogia é uma resposta, não excludente, à necessidade de se levar em conta o contexto de aprendizagem e o interesse de apoiar os ambientes socioprofissionais dos aprendizes como suporte ao ato de aprender.



## Lembrete

### 30 Coisas que Sabemos com Certeza sobre a Aprendizagem de Adultos<sup>15</sup>

Diversas fontes nos fornecem um conjunto de conhecimentos razoavelmente confiáveis sobre a aprendizagem de adultos. Esses conhecimentos podem ser divididos em três categorias básicas: coisas que sabemos sobre os alunos adultos e a sua motivação; coisas que sabemos sobre o desenho de currículos para adultos e coisas que sabemos sobre como trabalhar com adultos em uma sala de

aula.

#### ■ Motivação para Aprender

1. Os adultos buscam experiências de aprendizagem para lidar com eventos específicos de mudança de vida, como, por exemplo, casamento, divórcio, um novo emprego, uma promoção, uma demissão, aposentadoria, perda de um ente querido, uma mudança para uma nova cidade.
2. Quanto mais eventos desta natureza um adulto enfrenta, maior a probabilidade de ele procurar oportunidades de aprendizagem. Assim como o estresse aumenta à medida que estes eventos se acumulam, a motivação para enfrentar mudanças de modo positivo, envolvendo-se em experiências de aprendizagem, também aumenta.

<sup>15</sup>Referência: texto adaptado de Zemke, Ron & Susan (2011). *Innovation Abstracts*. Vol VI, n. 8 - Mar 1984. Disponível em <http://honolulu.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/teachtip/adults-3.htm>.

3. As experiências de aprendizagem que os adultos procuram por iniciativa própria estão diretamente relacionadas - pelo menos em sua percepção - aos eventos que mudaram as suas vidas e que motivaram esta busca.
4. Os adultos geralmente mostram disposição de se envolver em experiências de aprendizagem antes, após ou até mesmo durante um evento desta natureza. Uma vez convencidos de que uma mudança é certa, os adultos se envolverão em qualquer aprendizagem que possa ajudá-los a lidar com a transição da melhor maneira possível.
5. Adultos motivados a buscar uma experiência de aprendizagem fazem isto principalmente porque têm em que usar os conhecimentos ou habilidade que pretendem adquirir. A aprendizagem é um meio para um fim e não um fim em si.
6. O desejo de aumentar ou manter a autoestima e o prazer constitui um forte estímulo secundário para um adulto se envolver em uma experiência de aprendizagem.

#### ■ **Desenho do Currículo**

1. Os alunos adultos tendem a ter menos interesse em cursos exploratórios e, portanto, se empolgam menos com eventos de aprendizagem desta natureza. Eles tendem a preferir cursos focados em um único conceito e teoria, que se concentram intensamente na aplicação do conceito que abordam e em problemas reais. Esta tendência aumenta com a idade.
2. Os adultos precisam integrar novas ideias ao que já sabem para reter e usar novas informações.
3. Essas novas informações conflitam fortemente com o que eles já consideram verdadeiro, e, portanto, os obrigam a reavaliar ideias antigas.
4. Informações com pouca sobreposição conceitual ao que já é conhecido são absorvidas mais lentamente.
5. Tarefas rápidas de aprendizagem, complexas ou pouco habituais interferem na aprendizagem de conceitos ou dados que se destinam a ensinar ou a ilustrar.
6. Os adultos tendem a compensar a sua lentidão em tarefas de aprendizagem psicomotora sendo mais precisos e realizando menos tentativas e erros.
7. Adultos tendem a se deixar abater por erros, pois a probabilidade de erros afetarem a sua autoestima é maior. Portanto, eles tendem a aplicar soluções testadas e confirmadas, assumindo menos riscos.
8. O profissional responsável pelo desenho de um currículo deve saber se os conceitos ou as ideias que pretende utilizar estarão em harmonia ou em conflito com os do aprendiz. Parte da instrução deve ser projetada para promover mudanças nos sistemas de crenças e valores.
9. Os programas devem ser desenhados para aceitar pontos de vista de pessoas em diferentes estágios de vida e com diferentes conjuntos de valores.

10. Um conceito precisa estar ancorado ou ser explicado a partir de vários conjuntos de valores e ser atraente para mais de um estágio de desenvolvimento da vida.
11. Os adultos preferem projetos de aprendizagem autodirigidos e autoconcebidos, pois selecionam mais de um meio de aprendizagem e gostam de controlar o ritmo e a hora de iniciar e parar uma atividade.
12. Meios de aprendizagem como livros, instruções programadas, televisão e internet tornaram-se populares entre os adultos nos últimos anos.
13. Independente dos meios utilizados, a orientação preferida para a aprendizagem do conteúdo é a mais objetiva possível, com instruções práticas de como fazer alguma coisa. Os adultos citam a necessidade de obter informações e instruções aplicáveis à prática como a principal motivação para se envolver em um projeto de aprendizagem.
14. A autodireção não significa isolamento. Estudos sobre a aprendizagem autodirigida indicam que projetos desta natureza envolvem, em média, dez outras pessoas como recursos, guias, incentivadores, etc. No entanto, mesmo para aprendizes que preferem declaradamente autodirigir a sua aprendizagem, palestras e seminários de curta duração produzem resultados positivos, principalmente quando estes eventos possibilitam que o aprendiz tenha um acesso pessoal e individual a um especialista.

#### ■ Na Sala de Aula

1. O ambiente de aprendizagem deve ser física e psicologicamente confortável. Pode ser irritante para aprendizes adultos assistir a palestras longas, permanecer sentados por muito tempo e ter poucas oportunidades de praticar o que aprenderam.
2. Os adultos têm algo real a perder em uma situação de sala de aula: podem sentir-se ameaçados em sua autoestima e ego quando são solicitados a tentar adotar um novo comportamento na frente de pares e colegas. Experiências negativas com a educação tradicional, ressentimentos com pessoas em posição de autoridade e preocupações com eventos externos afetam a experiência na sala de aula.
3. Os adultos têm expectativas e é fundamental que se dedique mais tempo para se esclarecer e expressar todas as expectativas dos participantes antes de se entrar no conteúdo em si. O educador só pode assumir responsabilidades por suas próprias expectativas e não pelas de seus aprendizes.
4. Os adultos trazem uma grande experiência de vida para a sala de aula, um trunfo inestimável para ser reconhecido e utilizado. Os adultos podem aprender bem e muito dialogando com pares respeitados.
5. Educadores que têm a tendência de falar sem parar em vez de facilitar uma aula devem manter esta tendência sob controle - ou compensá-la concentrando-se no uso de perguntas abertas para extrair conhecimentos e experiências relevantes dos aprendizes.
6. Novos conhecimentos devem ser integrados a conhecimentos anteriores. Os aprendizes devem participar ativamente do processo de aprendizagem. Eles precisam receber *feedback* do educador

para as habilidades que pratiquem e o educador tem necessidade de receber *feedback* de seus aprendizes sobre o currículo e o seu desempenho na sala de aula.

7. A chave para um bom desempenho do educador é o controle, equilibrando adequadamente a apresentação de novos materiais com debates e discussões, o compartilhamento de experiências relevantes dos aprendizes e o relógio. Ironicamente, os educadores parecem estabelecer um controle melhor quando se arriscam a abrir mão dele. Quando deixam de lado seu ego e controlam a tendência de se sentir ameaçados quando seus planos e métodos são questionados, eles conquistam o tipo de controle facilitador que é necessário para gerar um ambiente propício à aprendizagem de adultos.
8. O educador deve proteger as opiniões da minoria, não permitindo que discordâncias se tornem desrespeitosas ou acaloradas demais, estabelecendo conexões entre diversas opiniões e ideias e sempre lembrando aos participantes que há diversas soluções possíveis para um problema. O educador deve assumir mais a postura de um orquestrador do que de um defensor de alguma ideia.
9. A integração de novos conhecimentos e habilidades exige tempo de transição e um enfoque na aplicação prática.
10. Teorias de aprendizagem e de ensino funcionam melhor como recursos. Por exemplo, uma tarefa concebida para a prática de uma habilidade pode extrair bons insumos da abordagem comportamental, enquanto matérias centradas no crescimento pessoal parecem extrair mais benefícios de conceitos humanistas. É recomendável que se adote uma abordagem eclética, e não baseada em uma só teoria, para se desenvolver estratégias e procedimentos que efetivamente garantam um equilíbrio adequado entre a instrução e as tarefas de aprendizagem.

## Outros Teóricos da Educação de Adultos

- Benjamin Samuel Bloom (21/02/1913 – 13/09/1999): estudioso norte-americano que se dedicou em 1950, ao estudo da psicologia da aprendizagem. Em 1956, desenvolveu a taxonomia dos objetivos educacionais como forma de classificação coadunada com os níveis de complexidade da Desde então, a taxonomia de Bloom tem sido utilizada na evolução no planejamento do ensino e, não obstante a das teorias da aprendizagem, permanece como um modelo de referência entre estudiosos e educadores. Dentre as suas principais obras, destaca-se *Taxonomy of Educational Objectives* publicada em 1956.
- David A. Kolb (1939-): teórico educacional norte-americano que desenvolve estudos no campo da *aprendizagem experiencial*<sup>16</sup> com aplicações à educação, ao trabalho e ao desenvolvimento pessoal. É fundador do *Experience Based Learning Systems, Inc (EBLS)* e docente na *Weatherhead School of Management, Case Western Reserve University, Cleveland, Ohio (EUA)*, onde atua na área do comportamento organizacional. No processo de suas pesquisas sobre a aprendizagem de adultos, desenvolveu o teste psicométrico Inventário de Estilos de Aprendizagem (*Learning Style Inventory - LSI*), comercializado atualmente pelo Hay Group ([www.haygroup.com](http://www.haygroup.com)), uma empresa norte-americana que se dedica à consultoria na área do desenvolvimento gerencial. A sua principal obra, ainda sem versão na língua portuguesa, é *Experiential Learning*, publicada em 1984.
- Donald A. Schön (1930-1997): foi professor de Estudos Urbanos e Educação no Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT). Formou-se em filosofia em 1951, na Universidade de Yale, e realizou o mestrado (1952) e Ph.D. (1955) em filosofia, pela Universidade de Harvard. Também estudou na *Sorbonne* e no *Conservatoire Nationale*, em Paris. Em seu trabalho, como pesquisador e consultor, Schön concentrou-se no aprendizado organizacional e na eficácia profissional. Em seu livro *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*, ele propõe uma formação profissional que interage com teoria e prática, em um ensino reflexivo, baseado no processo de reflexão-na-ação, ou seja, um ensino cujo aprender pelo fazer seja privilegiado; um ensino cuja capacidade de refletir seja estimulada pela interação professor-aluno em diferentes situações práticas.



**Saiba Mais**

dedicou  
1950,  
  
cognição.  
utilizada  
evolução

<sup>16</sup>De acordo com Pimentel (2007, p.160), a aprendizagem experiencial parte da premissa de que “todo desenvolvimento profissional prospectivo decorre da aprendizagem atual, assim como o desenvolvimento já constituído é imprescindível para o aprendizado. Aprender pela experiência não significa que qualquer vivência redunde em aprendizagem. Esta aprendizagem é, sobretudo, mental. Assim sendo, apropriar (tornar próprios) os saberes procedentes da experiência demanda processos contínuos de ação e reflexão”.

- Donald L. Kirkpatrick (1924-): professor norte-americano da *University of Wisconsin (EUA)* e presidente da *American Society for Training and Development (ASTD)*, que se dedica, desde 1959, ao estudo dos modelos de avaliação dos processos de capacitação profissional. Seus principais artigos foram publicados no *US Training and Development Journal*, dentre eles o *Evaluating Training Programs* (1975). É conhecido por ter desenvolvido um modelo de avaliação baseado em quatro níveis: reação do aluno (o que pensam e sentem sobre a capacitação), aprendizagem (aquisição de conhecimentos e habilidades), comportamento (melhoria da capacidade de aplicação) e resultados (efeitos da capacitação sobre o desempenho no ambiente de trabalho).
- Paulo Freire (19/09/1921 – 02/05/1997): educador brasileiro, autor de cerca de 40 obras, traduzidas em mais de 20 idiomas, que se destacou na área da educação popular. Desenvolveu diversas linhas de pesquisa e experimentação para a construção de um método de alfabetização dialético voltado para adultos. Em 1962, quando atuava como diretor do Departamento de Extensões Culturais da Universidade do Recife (Brasil), desenvolveu o conhecido Método Paulo Freire, aplicado na alfabetização de cerca de 300 cortadores de cana na região de Angicos (RN – Brasil). O método envolve três etapas: etapa de investigação (busca conjunta entre professor e aluno das palavras e temas mais significativos da vida do aluno, dentro de seu universo vocabular e da comunidade onde ele vive), etapa de tematização (momento da tomada de consciência do mundo, através da análise dos significados sociais dos temas e palavras) e etapa de problematização (momento em que o professor desafia e inspira o aluno a superar a visão mágica e acrítica do mundo). Dentre as suas principais obras, destaca-se a *Pedagogia do Oprimido*. Como pensador, criou uma autêntica teoria do conhecimento, situando a educação como um dos principais pilares à construção de uma sociedade mais justa, humana e solidária.
- Peter Senge (1947-): engenheiro aeroespacial e pesquisador norte-americano que dirige o *Center for Organizational Learning* na *MIT Sloan School of Management (EUA)*. É mundialmente conhecido como autor do livro *A Quinta Disciplina: arte e prática da organização que aprende*, publicado em 1990. É fundador da cadeira *Society for Organizational Learning* na MIT Sloan e autor do conceito de organização de aprendizagem. Seus estudos destacam o papel do indivíduo e sua relação com a equipe de trabalho, bem como o valor e papel permanentes da aprendizagem na evolução de uma organização.
- Philippe Perrenoud (1944-): doutor em sociologia e antropologia, professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra e diretor do Laboratório de Pesquisas sobre a Inovação na Formação e na Educação (Life), também em Genebra, é uma referência essencial para os educadores em virtude de suas ideias pioneiras sobre a profissionalização de professores e a avaliação de alunos. Seus trabalhos sobre as desigualdades e o fracasso escolar fizeram com que se interessasse pela diferenciação do ensino e, mais globalmente, pelo currículo, pelo trabalho escolar, pelas práticas pedagógicas, pela inovação e pela formação (de alunos e professores) para as competências, ciclos escolares e pedagogia diferenciada.









## Didática para Facilitadores de Aprendizagem



Na seção anterior abordamos os princípios e os fundamentos do ensino e da aprendizagem do adulto, fundamentais para quem atua como facilitador de aprendizagem em programas de capacitação. Outro aspecto relevante nesse processo de trabalho é compreender a importância de proporcionar um ambiente de aprendizagem ativa, realizando atividades contínuas que possibilitem aos aprendizes adultos adquirir o conteúdo de modo criativo e estimulante, para garantir a efetividade do ensino. Nesta seção, a partir das contribuições teóricas de David Kolb, abordaremos a concepção de aprendizagem experiencial e a sua importância no processo de ensino para pessoas adultas.

### Teoria de Aprendizagem Experiencial de Kolb

“Não existem pessoas sem conhecimento. Elas não chegam vazias. Chegam cheias de coisas. Na maioria dos casos trazem juntas consigo opiniões sobre o mundo, sobre a vida.”

Paulo Freire

Já estudamos que as pessoas adultas apresentam vivências muito diversas. De acordo com as suas experiências e aprendizagens acumuladas, têm paradigmas preestabelecidos, valores éticos, morais, sociais e individuais sedimentados...

Para uma prática de ensino criativa, estimulante e eficaz, precisamos em primeiro lugar conhecer essas diferenças. É crucial conectar os novos conceitos aos que os aprendizes trazem, pois

- reconhecemos as suas experiências;
- evidenciamos que o que eles sabem é importante;
- propiciamos o entendimento do quanto eles podem aprender uns com os outros e
- integramos novas questões e estruturas aos saberes existentes, possibilitando o estabelecimento de níveis mais profundos de compreensão.

Assim, tanto o papel dos aprendizes como o dos facilitadores são fundamentais para a construção do conhecimento. Nesse processo, aprender é uma atividade que se aprimora pela colaboração e pela troca constante dos mundos ali presentes. Cabe ao facilitador promover e participar de situações em que haja desafios, de tal maneira que o aprendiz sintam-se encorajado a experimentar e vivenciar novas possibilidades dentro do processo de ensino-aprendizagem.

A prática do facilitador torna-se mais humana à medida que ele, consciente de seu papel, favoreça a espontaneidade, a autonomia e a autoconfiança dos aprendizes, facilitando a integração e o compartilhamento entre os sujeitos na construção dos diversos saberes.

Mas, como podemos criar esse processo de grande interação, em que os sujeitos da ação aprendem juntos, numa troca constante de saberes que se entrelaçam e assim constroem a própria história com os diversos significados que se apresentam ao longo do caminho?

Ao longo do Curso, juntos buscaremos possibilidades para responder a essa questão... Porém, para iniciarmos a nossa conversa, lembramos que, por meio do modelo andragógico de Knowles, percebemos que os adultos preferem uma orientação de aprendizagem voltada para a resolução de problemas do contexto da vida real, em vez de centrada em um tema.

David Kolb (1984<sup>17</sup>), que desenvolveu o modelo do ciclo de aprendizagem experiencial<sup>18</sup>, tendo como base científica teorias e investigações sobre desenvolvimento do conhecimento e do pensamento de outros autores<sup>19</sup>,

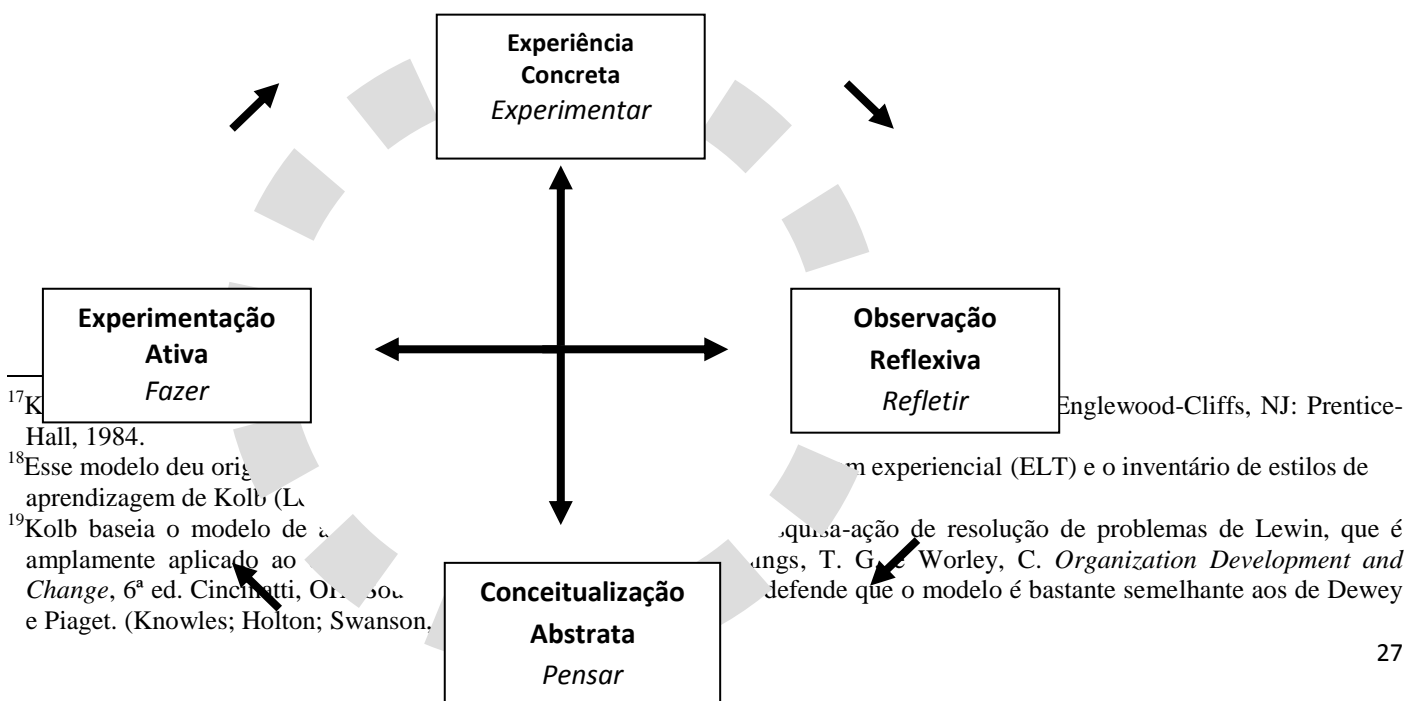
defende que a aprendizagem é um processo contínuo baseado na experiência, o que significa que toda a aprendizagem pode ser encarada como reaprendizagem. Isso é principalmente verdadeiro para os adultos que acumulam um grande repositório de experiências. (Knowles; Holton; Swanson, 2009, p. 209)

Atualmente, o modelo de estilos de aprendizagem e a teoria experiencial de Kolb são reconhecidos por acadêmicos, professores, gestores e formadores como conceitos fundamentais para a compreensão e explicação de como o ser humano aprende e de como ajudar os outros a aprender.

David Kolb (1984) é líder no desenvolvimento da prática de aprendizagem experiencial. Ele define a *aprendizagem* como “o processo pelo qual o conhecimento é criado por meio da transformação da experiência” (p. 38). Para Kolb, a aprendizagem não é tanto a aquisição ou a transmissão de conteúdo, e sim a interação entre o conteúdo e experiência, em que um transforma o outro. O trabalho do educador, ele afirma, não é apenas transmitir ou implantar novas ideias, mas também modificar ideias antigas que possam interferir com as novas. (Knowles; Holton; Swanson, 2009, p. 212-213)

Na figura que se segue, veja as quatro fases para o ciclo de aprendizagem experiencial apresentadas por Kolb.

### Ciclo de Aprendizagem Experiencial de Kolb



Fonte: <http://www.businessballs.com/freepdfmaterials/kolblearningstylesdiagram.pdf>

Já mencionamos que, para Kolb, o conhecimento é adquirido por meio de um processo contínuo baseado nas experiências pessoais. Assim, ele define esse ciclo de aprendizagem como o princípio central de sua teoria de aprendizagem experiencial, em que esses quatro elementos são a essência de uma espiral de aprendizagem contínua.

O autor argumenta que o ciclo de aprendizagem experiencial pode começar em qualquer um dos quatro pontos. Entretanto, indica que o processo de aprendizagem começa frequentemente quando uma pessoa realiza uma determinada ação.

- Experiência Concreta: envolvimento do aprendiz em uma experiência concreta.
- Observação Reflexiva: realização de observações e reflexões sobre essa experiência a partir de várias perspectivas, ou seja, a partir da observação dos outros e da sua própria experiência.
- Conceitualização Abstrata: elaboração de conceitos abstratos que integram as observações e reflexões realizadas em teorias lógicas.
- Experimentação Ativa: utilização de testes dessas teorias em situações novas, para tomada de decisões e solução de problemas a partir da experiência adquirida.
- Nova Experiência Concreta: repete-se o ciclo.

### **Ciclo de Aprendizagem do Adulto<sup>20</sup>**



#### **Lembrete**

Estas fases do ciclo de aprendizagem nem sempre se sucedem de maneira suave ou sequencial. Ao procurar dar sentido às coisas, os adultos utilizam tanto as experiências anteriores quanto conhecimentos de primeira mão adquiridos a partir de novas explorações.

Inicialmente, a curiosidade é provocada. Em seguida, ao perguntar, investigar e explorar, o fenômeno torna-se menos misterioso. À medida que as pessoas começam a investigar ideias novas, fragmentos de explorações anteriores são utilizados para ajudar o processo de aprendizagem. O novo conhecimento se constrói peça por peça.

---

<sup>20</sup>Texto adaptado de Honsberger, J. e George, L. Facilitando Oficinas: da teoria à prática. São Paulo: Graphox Caran, 2002, p. 21-23/24.

Às vezes, quando as peças não encaixam, ideias antigas precisam ser analisadas e reformuladas. A compreensão aumenta por meio do diálogo com os outros, na medida em que se validam teorias por meio da resolução ativa de problemas.

Aprender não é apenas um processo contínuo, também é um processo muito individual. Os adultos trazem para cada experiência de aprendizagem sua história e seu estilo pessoal. Facilitadores eficazes precisam utilizar atividades de aprendizagem e perguntas específicas para ajudar os aprendizes a refletirem criticamente e compartilhar pensamentos e sentimentos acerca de experiências novas de aprendizagem.

### Estilos de Aprendizagem

O ciclo de aprendizagem baseia-se na premissa de que os indivíduos percebem e processam informações de maneiras diferentes. Cada um tem uma abordagem, preferências e ritmo de aprendizagem que mais lhe convém. Estas preferências criam estilos únicos de aprendizagem.

Há controvérsias consideráveis acerca da questão de estilos de aprendizagem. Vários psicólogos e educadores procuraram categorizar explicitamente esta variedade de estilos de aprendizagem.

Outros consideram que os estilos de aprendizagem fazem parte de um fluxo contínuo que é influenciado por muitos fatores. Variáveis como motivação, experiências anteriores de aprendizagem, estilos de tomada de decisão, valores, preferências emocionais, personalidade, temperamento, gênero e raízes culturais influenciam a maneira como o aprendiz adquire e processa informações.

Em vez de se concentrar na forma como se definem e medem os estilos de aprendizagem, o importante é reconhecer que todos os estilos individuais são válidos e aceitáveis. A consideração mais importante é estar ciente de que as pessoas veem o mundo de formas diferentes. Um único método de aprendizagem não permite que todos estejam à vontade ou que sejam produtivos nele.

Outras discussões a respeito de como as pessoas aprendem envolvem um estudo de inventários com base em comportamentos preferidos de aprendizagem. O inventário de aprendizagem de David Kolb define quatro estilos (ou preferências) de aprendizagem do indivíduo – divergente, assimilativo, convergente e adaptativo<sup>21</sup> -, combinando os quatro elementos do ciclo de aprendizagem experiencial apresentado anteriormente.

É interessante que os facilitadores utilizem diversas atividades de aprendizagem a fim de possibilitar o maior grau de aprendizado para o maior número possível de participantes. Facilitadores, educadores, professores devem ter o cuidado para que não enfatizem e nem dependam demasiadamente de métodos que melhor venham ao encontro de suas próprias preferências de aprendizagem. Todo mundo é capaz de utilizar e beneficiar-se de estratégias que vão além de suas preferências e hábitos de aprendizagem previamente estabelecidos.

No decorrer de uma capacitação, uma variedade de atividades e técnicas precisa ser ofertada para permitir que os participantes possam **experimentar, refletir, pensar e fazer**.



**Dúvidas?**

Para referências sobre a teoria da aprendizagem experiencial de David Kolb e sobre recursos para o mapeamento de estilos de aprendizagem, indicamos abaixo uma relação de endereços eletrônicos como fontes de consultas. É conveniente ressaltar

inglesa é *accommodating*. Para evitar o sentido negativo que a tradução para o português acarretaria, caso acomodativo, optamos pelo termo **adaptativo**, que, em nossa concepção, estaria mais próximo do sentido David Kolb.

que os testes para a definição de estilos de aprendizagem variam segundo as bases teóricas que os orientam. Portanto, busque sempre que possível identificar a natureza dessas bases.

■ **Material sobre os Estudos de David Kolb**

- <http://www.businessballs.com/kolblearningstyles.htm>
- <http://www.infed.org/biblio/b-explrn.htm>
- <http://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html>
- <http://www.lifecircles-inc.com/Learningtheories/constructivism/kolb.html>
- <http://centeach.uiowa.edu/documents/DavidKolb.pdf>

■ **Testes para Definição de Estilos de Aprendizagem**

- <http://www.vark-learn.com/english/index.asp>
- <http://www.metamath.com/lswb/dvclearn.htm>
- <http://www.ncsu.edu/felder-public/ILSpage.html>
- <http://www.usd.edu/trio/tut/ts/style.html>
- [http://gse.gmu.edu/assets/docs/forms/mirs/mi\\_inventory\\_adults.pdf](http://gse.gmu.edu/assets/docs/forms/mirs/mi_inventory_adults.pdf)
- <http://www.learningpaths.org/questionnaires/lrquest/lrquest.htm>

## Modelos de Ensino e Aprendizagem da Enap<sup>22</sup>

Desde sua criação, a Enap orientava-se pelo que se convencionou, à época, como “ensino de aplicação”. O ensino de um modo de estruturar os processos de ensino-aprendizagem que intervenção didática a prática e a vivência profissional dos participantes, considerando-os como agentes principais de sua aprendizagem. Uma vez que o servidor público é um ser adulto consigo importante repertório de aquisições anteriores, os processos de capacitação e formação profissional não podem se reduzir à transmissão de conhecimentos, envolvendo operações de aprofundamento, revisão de informações, de conhecimentos e de valores. A ideia de “aplicação” expressa “a habilidade de utilizar, em situações particulares e concretas, os conhecimentos e abstrações anteriormente adquiridos” e sua utilização implica a adoção de métodos e procedimentos didáticos adequados, que provoquem a constante reflexão sobre a ação, submetendo as práticas profissionais a uma análise crítica e à conjugação com possibilidades de mudança. Trata-se, portanto, de um modelo educacional adequado e atual às escolas de governo, que existem exatamente para buscar melhorias constantes na gestão pública.

Essa concepção se baseia nas crenças fundamentais sobre a educação de adultos, que enfatizam a responsabilidade dos adultos por sua própria aprendizagem; a importância de respeitar os diferentes estilos de aprendizagem; o envolvimento integral da pessoa (física, intelectual, emocional e espiritual) nos eventos de treinamento e desenvolvimento; a importância do compartilhamento de experiências que deve se dar em um ambiente de confiança, respeito, abertura e autenticidade e que leva em consideração a necessidade de tempo para reflexão e para tradução da aprendizagem em aplicações práticas. Dessa forma, os conhecimentos teórico-científicos e a experiência própria disponibilizados pelo facilitador, em interação com os conhecimentos e experiências do educando, mediados por processos de discussão grupal, propiciam reflexão coletiva sobre a atuação dos servidores como agentes dos processos sociais em que se envolvem, estando aí um diferencial para a melhoria da administração pública.

Aberta ao intercâmbio e ao conhecimento de variados modelos de educação de servidores públicos, a Enap tem tradição na realização de intercâmbios com escolas nacionais e estrangeiras, fonte para renovação das concepções e das práticas educacionais. Sem defender um modelo fechado, porém inspirada na rica experiência brasileira de educação de adultos, que tem em Paulo Freire uma referência importante, a Enap incorpora contribuições da Andragogia – vertente que ganhou maior destaque com as proposições de Malcolm Knowles em 1970 –, corpo de conhecimentos que estuda a especificidade dos processos de aprendizagem dos adultos e reforça as afirmações do “ensino de aplicação”: os humanos adultos têm em suas experiências acumuladas o fundamento e substrato dos novos aprendizados; os interesses de aprendizado se tornam mais direcionados a competências que venham a ter utilidade em seu papel social e profissional; os adultos se tornam mais interessados em conhecimentos que tenham imediata aplicação prática, e sentem-se mais motivados a aprender quando colocados frente a problemas e desafios percebidos como verdadeiros.

A concepção de “aprendizagem experiencial”, proposta por David Kolb em 1984, que guarda afinidades com a ampla experiência de educação popular desenvolvida especialmente na América Latina no período 1960-1980, também é inspiradora das práticas educacionais na Enap, sobretudo pela utilização da noção de estilos de aprendizagem, segundo a qual os adultos possuem diferentes estilos no aprender, mais um fundamento para a exigência da diversificação de abordagens e métodos didáticos na educação de adultos.

**Saiba Mais**

aplicação é  
incorpora à

que traz

<sup>22</sup>Texto reproduzido na íntegra dos Referenciais Orientadores da Proposta Educacional da Enap, 2010, p. 21/23.









## Didática para Facilitadores de Aprendizagem



Nesta seção, abordaremos o processo de capacitação sob o enfoque sistêmico, que pode ser dividido em cinco fases: análise, desenho, desenvolvimento, implementação e avaliação. Sabemos que o facilitador possui um papel mais ativo no planejamento e na execução do ensino, momentos presentes nas fases de desenho, desenvolvimento e implementação, o que não o impede de participar também dos outros elementos existentes em todas as fases. De qualquer modo, os resultados das fases de análise e avaliação são fundamentais para que o facilitador conheça o contexto em que o aprendizado se dará e realize as adaptações e melhorias que se fizerem necessárias.

### Fundamentos da Capacitação

Observe que no contexto da era do conhecimento a capacitação surge como um conjunto de atividades destinado a preparar as pessoas, de forma sistemática, para desempenhar funções já definidas, bem como para criar e solucionar situações novas.

Assim, capacitar não significa apenas suprir deficiências do sistema formal de ensino, ou dar às pessoas condições de atingir níveis de desempenho de acordo com o seu potencial. Significa, também, capacitá-las para entender e operacionalizar ações decorrentes de mudanças ambientais. É auxiliar as pessoas a pensar criticamente e a agir em termos dos objetivos e diretrizes estratégicos.

Notamos que cada vez mais as organizações, sejam elas públicas ou privadas, com a consciência de que o seu principal capital são as pessoas, passam a investir em educação corporativa, assumindo junto com seus colaboradores a responsabilidade e o compromisso de trabalharem pelo crescimento e desenvolvimento de suas competências.

A realidade corporativa passou a exigir muito mais do que certificados e especializações. Temos percebido com base em nossa experiência que, nas empresas foca-se muito no tema a ser abordado e pouco na forma de construção do conhecimento, escolha de técnicas de aprendizado ou modelo de educação corporativa que a organização acredita ser mais adequado aos valores e necessidades estratégicas. (Knowles; Holton; Swanson, 2009, Prefácio à Edição Brasileira)

Desse modo, as pesquisas na área educacional têm evidenciado que as condições do ensino e a natureza dos objetivos podem afetar o grau de efetividade da capacitação e, por essa razão, a definição de estratégias de ensino passa a ser uma exigência. Em função dessa exigência, o desenho instrucional (DI) tornou-se um recurso valioso na formulação de planos e programas de ensino.

O DI pode ser definido como o processo em que o conhecimento sobre como as pessoas aprendem é aplicado para traçar estratégias que atendam às necessidades dos aprendizes e aos resultados almejados na capacitação.

## ■ O Modelo Desenho de Sistema Instrucional (DSI)<sup>23</sup>

Para Rothwell e Kazanas (1998, p. 3), o desenho instrucional (DI) não deve ser concebido apenas como um processo de criação da instrução, particularmente em se tratando de uma situação que envolva a capacitação profissional.

Nessa circunstância, o conceito encontra-se associado à definição mais ampla da busca de soluções para o desempenho profissional<sup>24</sup>, abrangendo não só a preparação da instrução requerida pelo trabalho, mas também alternativas que possam auxiliar a eficácia e a eficiência organizacional, bem como o crescimento pessoal do indivíduo.

Em outras palavras, o DI não prescinde da análise ou do diagnóstico mais amplo dos aspectos que afetam a atuação do profissional além da fronteira da capacitação, a exemplo da estrutura organizacional, das relações no ambiente de trabalho, da definição de processos e tarefas ou dos programas de incentivo e motivação.

Na educação em seu sentido mais amplo ou na capacitação profissional, o DI é um recurso de planejamento destinado a garantir o desenvolvimento de atividades de aprendizagem de forma sistemática e coerente.

Por seu intermédio, é possível estabelecer os princípios, os objetivos e os métodos de ensino mais adequados à intervenção pretendida. Para tanto, é necessária a aplicação de modelos de análise que permitam identificar, tipificar e resolver os problemas que interferem no desempenho.

Os modelos mais abrangentes, que podem combinar diferentes estratégias ou opções de DI, auxiliam os processos de decisão em contextos de elevada complexidade e mudança, permitindo determinar para quem, quando e como um programa de capacitação deve ser realizado. Esses modelos sistêmicos permitem a visão geral do processo de aprendizagem e as correções necessárias para garantir a sua efetividade<sup>25</sup> e adéquam-se particularmente às intervenções realizadas nos ambientes de trabalho.

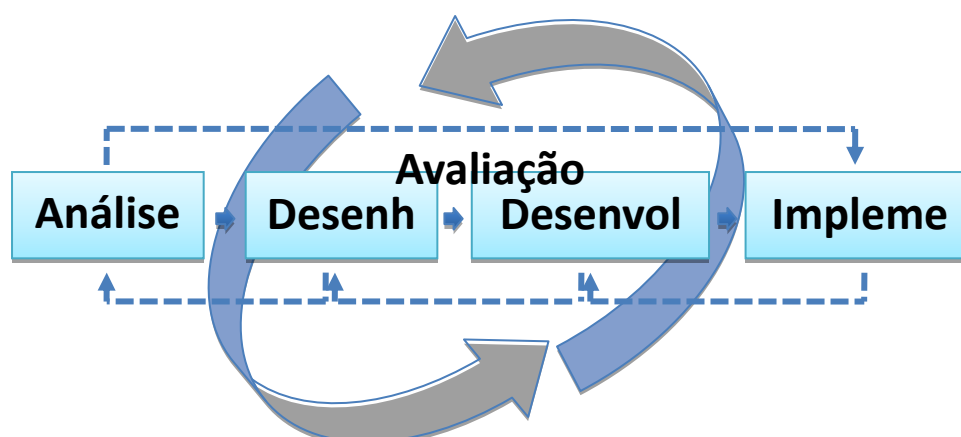
Dentre os modelos sistêmicos mais conhecidos, encontra-se o Instructional System Design (ISD), também conhecido como ADDIE<sup>26</sup>, que compreende cinco fases: 1) análise; 2) desenho; 3) desenvolvimento; 4) implementação e 5) avaliação.

<sup>23</sup> Os parágrafos a seguir incluem excertos do texto *Subsídios para Formulação de um Curso de Desenho Instrucional* (Oliveira, 2011).

<sup>24</sup> Esse conceito é equivalente ao estabelecido na língua inglesa – *performance* –, cujo sentido não se refere ao comportamento observável do sujeito, mas à obtenção de resultados orientados por um propósito. Na dimensão do trabalho, há ações não observadas que resultam em resultados, assim como é possível o registro de desempenho que não se circunscreve ao indivíduo (desempenho de grupos, de equipes ou mesmo de organizações). Em se tratando do desempenho humano, o conceito envolve conhecimentos, habilidades e atitudes, geralmente estabelecidos como dimensões de uma competência. Diversos fatores podem afetar o desempenho: no plano individual, por exemplo, o contexto do trabalho, a motivação e a aptidão. No plano dos grupos ou equipes, a influência dos papéis, das normas, do status, da coesão e da liderança. E, por fim, no plano da organização, o ambiente, a estrutura e a cultura. (Oliveira, 2011, p.1).

<sup>25</sup> Os modelos de DI são menos abrangentes que os modelos sistêmicos e podem se concentrar apenas na análise de necessidades e no desenho instrucional, ao passo que os modelos mais abrangentes visam o processo educativo em sua totalidade, ressaltando-se, inclusive, a aplicação das avaliações formativa e somativa como meios para assegurar a correção do processo e o alcance dos objetivos.

<sup>26</sup> A sigla ADDIE refere-se às fases de acordo com a língua inglesa: *Analysis, Design, Development, Implementation e Evaluation*.



Fonte: Subsídios para Formulação de um Curso de Desenho Instrucional

Cada fase do DSI inclui diversas atividades e resultados que subsidiam as fases seguintes de forma integrada. A eliminação de uma fase pode comprometer as demais no que se refere à visão sistêmica e terá implicações nos resultados do processo educacional. A complexidade de cada fase dependerá dos problemas a ser enfrentados e do nível de capacitação exigido.

### Fase 1: Análise

A primeira fase compreende o diagnóstico da situação ou identificação dos problemas de desempenho que poderão demandar, ou não, uma intervenção de capacitação. Nessa fase, são observados, dentre outros, os seguintes aspectos:

- natureza dos problemas de desempenho;
- contexto no qual as necessidades de capacitação se originam;
- desempenhos que devem ser objeto da capacitação;
- tipo de processo educacional a ser adotado;
- definição do público-alvo;
- cronograma e custos do projeto de capacitação.

Perceba que a pesquisa para o mapeamento ou prospecção de necessidades de capacitação pode ser realizada por intermédio de diferentes métodos. A escolha dependerá do contexto no qual o problema de desempenho é observado e da alternativa que possa garantir volume significativo de informações. Em geral, os desenhistas instrucionais utilizam os métodos que se seguem.

- Entrevistas
- Observação Direta do Processo de Trabalho
- Exame Indireto de Realização ou Medidas de Produtividade
- Questionários
- Análise de Tarefas
- Informante-chave ou Grupos Focais
- Técnica de Grupo Nominal (NGT)
- Procedimento Delphi
- Método de Incidente Crítico

- Centro de Avaliação
- Mapeamento de Competências

### **Fase 2: Desenho**

Na segunda fase, são definidos os objetivos de aprendizagem e os conteúdos e sua sequência e estrutura lógica. Destacam-se os seguintes aspectos nessa etapa:

- objetivos da aprendizagem;
- conteúdos adequados aos desempenhos desejados;
- pré-requisitos para a aprendizagem;
- sequência da aprendizagem.

### **Fase 3: Desenvolvimento**

A fase de desenvolvimento envolve o momento da definição, dentre outros elementos, das estratégias de ensino, dos recursos didáticos, das ferramentas e tecnologias, das modalidades de avaliação da aprendizagem, da preparação dos docentes que deverão atuar no processo das atividades do aprendiz, além da finalização e da análise da coerência do que foi concebido nas fases anteriores. Observam-se nessa etapa os seguintes aspectos:

- caracterização das atividades educacionais;
- seleção dos recursos didáticos;
- revisão do material existente;
- formatação do programa de capacitação (currículo do curso);
- seleção dos conteudistas;
- definição do corpo docente e de suas atribuições
- teste de validação da capacitação.

### **Fase 4: Implementação**

A fase de implantação é o momento de execução da capacitação e, para tanto, é necessário prover os elementos de infraestrutura necessários. Essa etapa envolve, além da capacitação propriamente dita, a estrutura física e administrativa exigida pela proposta pedagógica. O coordenador responsável deve observar a adequação desses recursos às exigências do processo educacional para garantir a fluidez das atividades e o alcance adequado dos objetivos.

### **Fase 5: Avaliação**

A quinta e última fase é, em verdade, uma constante em todo o processo educacional. A avaliação permite rever cada fase e analisar a eficácia da capacitação. Essa fase pode envolver, inclusive, avaliações formativas e somativas, que permitam averiguar a adequação dos conteúdos, dos recursos didáticos e o grau de aprendizagem dos alunos. Por intermédio da avaliação é possível corrigir desvios ou estabelecer novos roteiros que sejam mais adequados aos objetivos de aprendizagem. Em suma, a avaliação permite o aperfeiçoamento contínuo do processo de ensino ou capacitação.

### **Suas Anotações**







## Didática para Facilitadores de Aprendizagem



Iniciaremos esta seção buscando responder o que é Didática, lembrando que qualquer conceito de Didática reflete a visão do processo educativo de seu tempo histórico, não surge de maneira gratuita, mas condicionado por fatores políticos, econômicos, socioculturais, tecnológicos. Aqui também refletiremos sobre os componentes do processo didático e as suas particularidades quando voltado para o ensino das pessoas adultas. Vamos lá?

### Didática e Seus Elementos

“... um artifício universal para ensinar tudo a todos...”  
Didacta Magna (Comênio, 1657)

O termo didática deriva da expressão grega Τεχνή διδακτική (techné didaktiké), que se traduz por arte ou técnica de ensinar e indica a característica de realização lenta através do tempo, própria do processo de instruir.

“A formação da teoria didática para investigar as ligações entre ensino e aprendizagem e suas leis ocorre no século XVII, quando João Amós Comênio (1592-1670), um pastor protestante, escreve a primeira obra clássica sobre Didática, a *Didacta Magna*.” (Libâneo, p. 58)

Atualmente, a Didática pode ser compreendida como uma ciência, cujo objetivo fundamental é ocupar-se das estratégias de ensino, das questões práticas relativas à metodologia e das estratégias de aprendizagem. Sua busca de cientificidade se apoia em bases filosóficas, principalmente no que diz respeito à visão de educação e de mundo que cada educador constrói na sua caminhada e na sua práxis. Sintetizando, poderíamos dizer que ela funciona como o elemento transformador da teoria em prática.

Importante perceber que a prática docente não pode ser vista como algo neutro, livre de influências e contingências, pois a dinâmica social que permeia a vida do ser humano está presente na práxis de qualquer trabalhador.

Lembramos que, como formador de opinião, o educador jamais pode se furtar de se compreender como um intelectual que exerce uma profunda influência não só no campo pedagógico, mas em todo o mundo cognitivo, afetivo e social das pessoas que se relacionam com ele.

### ■ Os Componentes do Processo Didático<sup>27</sup>

<sup>27</sup> Adaptado da obra Didática, de José Carlos Libâneo (1994).



O objeto da didática é o processo de ensino, que, considerado no seu conjunto, inclui: os conteúdos, os métodos e formas organizativas do ensino, as atividades do professor e dos alunos e as diretrizes que regulam e orientam esse processo.

A finalidade do processo de ensino é proporcionar aos alunos os meios para que assimilem ativamente os conhecimentos, pois a natureza do trabalho docente é a mediação da relação cognoscitiva entre o aluno e as matérias de ensino. Ou seja, o ensino não é só transmissão de informações, mas também o meio de organizar a atividade de estudo dos alunos.

O ensino somente é bem-sucedido quando os objetivos do professor coincidem com os objetivos de estudo do aluno e é praticado tendo em vista o desenvolvimento das suas forças intelectuais. Ensinar e aprender, pois, são duas facetas do mesmo processo, e que se realizam em torno das matérias de ensino, sob a direção do professor.

Tradicionalmente, são considerados componentes da ação didática: a matéria, o professor, os alunos. Pode-se combinar estes componentes, acentuando-se mais um ou outro, mas a ideia corrente é a de que o professor transmite a matéria ao aluno.

Entretanto, o ensino, por mais simples que possa parecer à primeira vista, é uma atividade complexa: envolve tanto condições externas como condições internas das situações didáticas. Conhecer essas condições e lidar acertadamente com elas é uma das tarefas básicas do professor para a condução do trabalho docente.

Internamente, a ação didática refere-se à relação entre o aluno e a matéria, com o objetivo de apropriar-se dela com a mediação do professor. Entre a matéria, o professor e o aluno ocorrem relações recíprocas. O professor tem propósitos definidos no sentido de assegurar o encontro direto do aluno com a matéria, mas essa atuação depende das condições internas dos alunos, alterando o modo de lidar com a matéria.

Cada situação didática, porém, vincula-se a determinantes econômico-sociais, socioculturais, a objetivos e normas estabelecidos conforme interesses da sociedade e seus grupos, e que afetam as decisões didáticas. Assim, a inter-relação entre professor e alunos não se reduz à sala de aula, implicando relações bem mais abrangentes (instituição, professor, aluno, as teorias da educação, práticas pedagógicas, objetivos educativos da instituição e dos professores, os conteúdos, as modalidades de comunicação docente) inseridas em um contexto econômico, social e cultural mais amplo e que afetam as condições reais em que se realizam o ensino e a aprendizagem.

Desse modo, o processo didático está centrado na relação fundamental entre o ensino e a aprendizagem, orientado para a confrontação ativa do aluno com a matéria sob a mediação do professor.

Esse processo desenvolve-se mediante a ação recíproca dos componentes fundamentais do ensino: os objetivos, os conteúdos, o ensino, a aprendizagem, os métodos, as formas e meios de organização das condições da situação didática, a avaliação.



### **Lembrete**

Ao investir em capacitação, é crucial que as organizações e os profissionais envolvidos nesse processo tenham em mente as particularidades do ensino destinado ao adulto que discutimos na segunda seção deste curso. O planejamento de ensino, nessa circunstância, deve considerar os seguintes aspectos:

- adultos aprendem quando engajados na solução de problemas do mundo real;
- conhecimentos prévios ancoram novos conhecimentos;
- novos conhecimentos devem ser demonstrados e aplicados;

- novos conhecimentos devem ser integrados ao mundo real no qual se insere o aprendiz.

Para firmarmos nossa compreensão sobre esses aspectos, é importante reiterar o que Knowles (Knowles; Holton; Swanson, 2009, p. 121-122) estabelece como pressupostos distintivos das práticas pedagógicas e andragógicas.

<b>Elemento</b>	<b>Abordagem Pedagógica Tradicional</b>	<b>Abordagem Andragógica</b>
1. Preparar os aprendizes	Mínima	Fornecer informações Preparar para a participação Ajudar a desenvolver expectativas realistas Começar a pensar nos conteúdos
2. Clima	Orientado à autoridade Formal Competitivo	Tranquilo, confiante Respeito mútuo Informal, caloroso Colaborativo, apoiador Abertura e autenticidade Humanidade
3. Planejamento	Pelo professor	Mecanismo de planejamento mútuo por aprendizes e facilitador
4. Diagnóstico de necessidades	Pelo professor	Por meio de avaliação conjunta
5. Definição de objetivos	Pelo professor	Por meio de negociação
6. Desenho dos planos de aprendizagem	Lógica da matéria Unidades de conteúdo	Sequenciado de acordo com a prontidão Unidades de problemas
7. Atividades de aprendizagem	Técnicas de transmissão	Técnicas experienciais (vivência/indagação)
8. Avaliação	Pelo professor	Novo diagnóstico conjunto das necessidades Mensuração conjunta do programa

Ainda que, atualmente, a pedagogia esteja questionando seus pressupostos e práticas, particularmente no que se refere ao elemento ideológico e cultural, relativo à imagem de autoridade implícita em seus métodos (elementos da prática centrados no professor), esse quadro permite visualizar as diferenças básicas entre a prática pedagógica e o processo da andragogia ou ensino para adultos.

---

## Suas Anotações

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



## Didática para Facilitadores de Aprendizagem



Nesta seção, você trabalhará com alguns elementos considerados fundamentais para o bom desenvolvimento de uma aula, como o planejamento e a sua própria condução. Sabemos que a observação destes pontos por parte dos facilitadores de aprendizagem trará, sem sombra de dúvida, resultados satisfatórios no processo de ensino-aprendizagem e no desempenho do próprio facilitador.

Sucesso!

### A Aula como Processo: Planejamento de Ensino

Entendemos a aula como sendo um processo voltado para o desenvolvimento de assuntos ou atividades, de maneira que todos venham a aumentar conhecimentos e desenvolver habilidades e atitudes, vinculadas aos temas ministrados. Muitos são os aspectos que envolvem esse processo... Iniciaremos conversando sobre planejamento.

Atualmente, em todos os setores da atividade humana, fala-se muito em planejamento. Mas afinal o que é planejar?

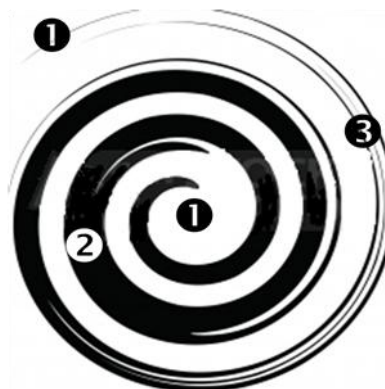
Podemos dizer que planejar é **antecipar** mentalmente **uma ação**, ou um conjunto de ações, **a ser realizada**. É buscar fazer algo incrível, essencialmente humano: o real ser comandado pelo ideal.

Note que a essência do planejamento envolve três dimensões: a **ação** a ser realizada, não uma ação qualquer, mas uma ação que visa a um **resultado**, e, por sua vez, tanto o resultado quanto a ação estão referidos a uma **realidade** a ser transformada.

Nesse processo, encontramos a integração de dois polos complementares: a ação e a reflexão, compondo uma metodologia dialética, em que, num movimento contínuo, jamais esgotado, a reflexão busca encontrar a teia de relações entre a ação e a realidade.

1. Realidade
2. Reflexão
3. Ação
1. Realidade Transformada
2. Reflexão
3. Ação
1. ...

A alteração da realidade é o grande desafio da human constitui enquanto tal, se transforma também. Nesse cc



er humano se faz, se e planejar.

Num sentido mais geral, podemos dizer que a atividade tipicamente humana consciente está constantemente marcada por um ato de planejamento, em que procuramos responder às perguntas que se seguem.

- O que pretendo alcançar?

- Em quanto tempo pretendo alcançar?
- Como posso alcançar isso que pretendo?
- O que fazer e como fazer?
- Quais os recursos necessários?
- O que e como analisar a situação a fim de verificar se o que pretendo foi alcançado?

## ■ Planejamento de Ensino

Observamos que, para uma aula se desenvolver em um ambiente participativo e acolhedor, é necessário que o facilitador de aprendizagem faça uma boa preparação, e isso se dá bem antes de ele entrar em sala de aula. Mas como se dá essa preparação?

De algum modo, com maior ou menor rigor, nós sempre planejamos as nossas aulas, não é verdade? Porém, como superar o planejamento espontâneo em direção ao planejamento consciente? Ou seja, como fazer um plano bem elaborado para que, de fato, as atividades em aula propiciem o máximo aproveitamento? Como tornar clara e precisa a nossa ação, sintonizando as nossas ideias, realidade e recursos para tornar mais eficiente a nossa prática?

Note que, em um processo de capacitação profissional, em que os resultados precisam ser mensuráveis e garantidos em curto prazo, a tomada de decisão sobre o que conseguir (objetivos) e como conseguir (estratégias) deve ser vista como fundamental.

Nesse processo, planejar significa refletir sobre as realidades existentes; estabelecer objetivos; estruturar os assuntos a serem desenvolvidos; prever, sistematicamente, as atividades e experiências que os aprendizes desenvolverão e vivenciarão, para garantir a consecução dos objetivos propostos, e verificar se o que foi feito corresponde ao que se pretendia fazer.

Assim, para iniciar o processo do planejamento de ensino, precisamos examinar:

- o contexto identificado no mapeamento ou prospecção das necessidades da capacitação<sup>28</sup>;
- os pré-requisitos – enumerar os conhecimentos prévios necessários para a capacitação;
- as características do público-alvo - considerando-se os fundamentos e princípios da aprendizagem de adultos, é importante conhecer os futuros aprendizes, ou seja, pesquisar as suas principais características;
- o número de participantes e o tempo disponível para o evento de aprendizagem.

Em seguida, é necessário:

- estabelecer ou descrever o objetivo geral da capacitação e os objetivos de aprendizagem de forma clara e precisa;
- selecionar e sequenciar os conhecimentos, habilidades e atitudes adequados aos desempenhos desejados;
- planejar as aulas e o material destinado à consecução desses objetivos (procedimentos didáticos);
- executar a capacitação;
- determinar se os objetivos foram alcançados e
- aprimorar o planejamento para obter melhores resultados no futuro.

Lembramos que o planejamento é o processo de reflexão, de tomada de decisão. Plano é o produto, que como tal pode ser explicitado em forma de registro, de documento ou não. O planejamento, enquanto processo, é permanente. O plano, enquanto produto, é provisório. Assim, durante a execução da capacitação, precisamos retroalimentar os nossos planos a partir dos *feedback* e avaliações relacionados às atividades de aprendizagem, sem quebrar a sua unidade e continuidade.

<sup>28</sup>Você se lembra da Fase 1 do DSI: Análise? Se não, veja novamente a 4ª Seção.

## ■ Plano de um Evento de Aprendizagem

√ O que é?

O plano de um evento de aprendizagem é o registro da organização de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que vão ser desenvolvidos, mantendo-se coerência com a abordagem andragógica.

√ Componentes Básicos do Plano de um Evento de Aprendizagem

- Nome do evento de aprendizagem – especificar a sua modalidade: curso, oficina, palestra, etc.
- Docentes
- Período
- Carga horária
- Público-alvo
- Número de participantes
- Justificativa – explicitar a importância em se realizar o evento de aprendizagem.
- Objetivos – descrever de forma clara e precisa o que se pretende alcançar com o evento de aprendizagem (objetivo geral) e, no contexto concreto da sala de aula, do que o aprendiz será capaz ao final do evento (objetivos de aprendizagem).
- Conteúdo – relacionar os principais tópicos que serão abordados no evento de aprendizagem.
- Metodologia (Método<sup>29</sup> de Ensino) – descrever como será desenvolvido o evento de aprendizagem, ou seja, como será a prática de ensino desenvolvida pelo facilitador de aprendizagem. O aspecto metodológico é muito importante, pois é a criação das condições adequadas para o trabalho educativo. No caso específico do ensino dirigido ao adulto, convém considerar os princípios andragógicos e sugerimos também a concepção de aprendizagem experiencial de Kolb, estudada na 3ª Seção, para viabilizar aulas criativas e produtivas a esse público.
- Avaliação - apresentar como os alunos serão avaliados durante o evento de aprendizagem. Que tipos de avaliação serão feitos? Quantas serão? Como ocorrerá o processo? Importante lembrar que não devemos utilizar somente um instrumento de avaliação e que ela deve ser processual, ou seja, não deve acontecer somente ao final do curso.

## ■ Plano de Aula

√ O que é?

O plano de aula é a sistematização de todas as atividades que se desenvolvem no período de tempo em que o facilitador de aprendizagem e o aprendiz interagem numa dinâmica de ensino-aprendizagem.

√ Componentes Básicos do Plano de Aula

- Objetivos específicos de aprendizagem – cada aula deve ter os seus objetivos específicos de aprendizagem, estabelecidos para cada uma das atividades propostas. Eles são complementares e devem ser alcançados no contexto da sala de aula na medida em que se busca o objetivo geral do evento de aprendizagem, em espaços de tempo mais curtos. Importante: os objetivos específicos de aprendizagem devem ser expressos em termos de ações e atitudes dos aprendizes e **não** em termos de ações e atitudes do facilitador de aprendizagem.

---

<sup>29</sup>Etimologicamente, método quer dizer “caminho para se chegar a um fim”. É o caminho para se atingir um objetivo. Método é um conceito mais amplo que técnica. O facilitador de aprendizagem, ao dirigir e estimular o processo de ensino em função da aprendizagem dos aprendizes, utiliza intencionalmente um conjunto de ações, procedimentos e técnicas logicamente coordenados.

- Seleção dos assuntos ou temas - ao planejar a aula, o facilitador de aprendizagem precisa selecionar, convenientemente, os conhecimentos, habilidades e atitudes, estabelecendo com critério a sequência de assuntos a serem desenvolvidos na carga horária disponível.
- Estratégias de ensino - a importância da escolha das estratégias de ensino é fundamental. A matéria por si é inerte para fins de aprendizagem, é apenas uma força potencial. Quando é trabalhada com uma estratégia coerente com a andragogia torna-se rica, sugestiva e eficaz, dinamizando, inspirando e abrindo novas perspectivas de estudo. Assim, as estratégias de ensino selecionadas pelo facilitador de aprendizagem devem: ser diversificadas; estar coerentes com os objetivos propostos e com o tipo de aprendizagem previsto nos objetivos; adequar-se às necessidades dos aprendizes; servir de estímulo à participação do aprendiz no que se refere a descobertas e apresentar desafios. Exemplos: estudos de caso, simulações de papéis, exercícios em grupo, atividades de resolução de problemas, etc.
- Recursos didáticos – são os componentes do ambiente de aprendizagem que contribuem para a boa assimilação do assunto ou tema desenvolvido em aula. Ou seja, é todo e qualquer recurso físico utilizado no contexto de uma estratégia de ensino, a fim de auxiliar o facilitador de aprendizagem a transmitir a sua mensagem ao aprendiz, e este a realizar a sua aprendizagem mais eficientemente.
- Avaliação – é o processo pelo qual se determinam o grau e a quantidade de resultados alcançados em relação aos objetivos, considerando o contexto das condições em que o processo ensino-aprendizagem foi desenvolvido. No planejamento da avaliação, é fundamental considerar a necessidade de avaliar continuamente o desenvolvimento do evento de aprendizagem. Além disso, interpretar resultados da avaliação é importante para a retomada de rumos. O *feedback* deve ter mão dupla e ser visto como informação ao facilitador de aprendizagem sobre a sua atuação, e para o aprendiz sobre o seu desempenho na capacitação.

Ressaltamos que o planejamento das aulas é formado de assuntos inter-relacionados e que cada encontro deve ser replanejado ao final do que o antecede, pois este lhe servirá de base ou apoio.

#### Resumo\*

As duas listas abaixo resumem os principais pontos da elaboração de uma oficina. Os facilitadores da oficina devem realizar o levantamento de necessidades com as organizações promotoras e participantes a fim de:

- confirmar as necessidades mais significativas
- definir prioridades
- obter acordo quanto a objetivos e resultados esperados que possam atender as necessidades de todos os envolvidos

Os facilitadores vão precisar:

- desenvolver objetivos
- determinar a duração de cada atividade da oficina
- identificar os conhecimentos/habilidades/atitudes que o grupo precisa para atingir o objetivo de cada tópico
- escolher atividades apropriadas para os facilitadores e para o grupo, por meio das quais seja possível atingir os objetivos;
- elaborar as atividades da oficina e definir materiais de apoio para cada tópico
- planejar uma variedade de atividades participativas, ex.: apresentações, estudos de caso, simulações de papéis, atividades de resolução de problemas, etc.
- decidir como fazer a avaliação reflexiva das atividades e avaliar o aprendizado

Os facilitadores necessitarão de vários recursos para a realização da oficina. A lista a seguir orienta a organização destes recursos e pode ser ampliada ou alterada sempre que necessário:

- crachás
- todos os materiais visuais necessários para apoiar o desenvolvimento e fixação de conceitos

## ■ Condições que Facilitam o Processo de Ensino-Aprendizagem

Agora que já vimos aspectos básicos de como elaborar o planejamento de ensino, apontaremos algumas condições que facilitarão o seu trabalho e o processo de aprendizagem.

### Condição 1

**A aprendizagem é bastante facilitada numa atmosfera que encoraja os aprendizes a serem ativos.** Sua tendência é progredir, quando houver menor domínio e menos verbosidade por parte do facilitador e mais fé na capacidade dos aprendizes acharem soluções e alternativas que os satisfaçam. Escutar e permitir que os aprendizes utilizem o facilitador e o próprio grupo como recursos e como trampolim facilitam a exploração ativa de ideias e de possíveis soluções para os problemas. Os aprendizes não são receptáculos passivos nos quais simplesmente se despejam valores “corretos”, respostas “corretas” e formas de pensar “corretas”. Os aprendizes são seres ativos e criativos, que necessitam de oportunidades para determinar metas, discutir os temas e os modos de se avaliarem. Realmente aprendem quando se sentem ligados aos acontecimentos ou quando estão pessoalmente envolvidos.

### Condição 2

**A aprendizagem é facilitada numa atmosfera que promove e facilita ao indivíduo descobrir um significado pessoal das ideias.** Isso significa que o facilitador ao invés de dirigir e manipular os aprendizes deve ajudá-los a descobrir qual o significado das ideias ou fenômenos por eles próprios (motivar uma conduta autônoma). Precisa criar situações nas quais os aprendizes, livremente, possam externar as suas necessidades, em lugar de simplesmente lhes serem ditadas. As necessidades do indivíduo e do grupo são consideradas ao se decidir qual a matéria ou assunto será explorado. Não importa quão permissiva se apresente a estrutura de uma aprendizagem, sempre estará implícita uma finalidade: um facilitador nunca deixa de ter uma meta. Dá-se a aprendizagem quando os propósitos do ensino facilitam e encorajam o indivíduo a descobrir seus próprios objetivos, suficientemente amplos para permitir que as pessoas explorem e internalizem o comportamento de maneira a proporcionar satisfação e desenvolvimento.

### Condição 3

**A aprendizagem é facilitada numa atmosfera que dê ênfase ao caráter pessoal e objetivo do aprendizado.** Ao se criar tal situação, cada indivíduo tem a impressão de que suas ideias, seus sentimentos e suas perspectivas têm valor e importância. Os aprendizes precisam perceber que o conteúdo da aprendizagem não é algo externo, estranho a eles. Chegam a tal percepção ao sentirem que as suas contribuições e o seu valor como pessoa são realmente apreciados.



**Condição 4**

**A aprendizagem é facilitada numa atmosfera em que a diferenciação é boa e desejável.** Situações que dão ênfase à “única resposta certa”, à solução mágica, ou à única “maneira certa” de agir e pensar, estreitam e limitam a pesquisa e inibem o descobrimento. Os aprendizes precisam ter a oportunidade de expressar as suas ideias, sejam quão diferentes forem, caso queiramos que encarem a si, aos outros e às ideias sem qualquer preconceito. Isto requer uma atmosfera em que ideias divergentes podem ser aceitas, sem necessidade de concordar. É preciso aceitar as diferenças existentes entre ideias e pessoas.

**Condição 5**

**A aprendizagem é facilitada numa atmosfera em que, sistematicamente, o direito de errar é reconhecido.** A liberdade e a disponibilidade para tomar decisões são severamente limitadas onde não se permitem erros. Facilita-se o crescimento e desenvolvimento quando o erro é aceito como sendo uma consequência natural do processo de aprendizagem. O processo de aprendizagem requer um constante desafio de novas e diferentes experiências e da exploração de circunstâncias desconhecidas, fatos que logicamente podem conduzir a erros. Para que possam aprender, as pessoas necessitam da oportunidade de explorar novas situações e ideias, sem que sejam penalizadas ou castigadas pelos erros que cometerem. O facilitador, que sente e age levado pela necessidade de sempre estar com a razão, cria situações de aprendizagem limitadas e perigosas.

**Condição 6**

**A aprendizagem é facilitada numa atmosfera que tolera a ambiguidade.** Numa atmosfera rígida e defensiva, os aprendizes não têm o tempo necessário para encontrar soluções adequadas e não se sentem à vontade caso não tenham respostas. Sentem que se dá maior valor à resposta “certa” que a uma boa resposta. A procura de soluções adequadas requer trabalho de pesquisa franco e corajoso, tempo para o estudo das várias alternativas, sem que haja pressões que forcem uma resposta imediata.

**Condição 7**

**A aprendizagem é facilitada numa atmosfera na qual a avaliação é um processo cooperativo, com ênfase na autoavaliação.** Aprendizagem é um processo pessoal. As pessoas precisam de oportunidades para formular os critérios de avaliação desse processo. Critérios estabelecidos pelo facilitador são artificiais e irrelevantes para os componentes do grupo. Mudanças de comportamento e crescimento, geralmente, podem ser avaliadas pela maneira como as pessoas reproduzem o que outros tentaram lhes administrar. É óbvio que qualquer um pode fazer de conta de que está atendendo aos desejos do facilitador. Uma avaliação mais significativa e mais valiosa é obtida quando as pessoas têm plena liberdade para examinar a si mesmas, bem como a posição que ocupam em relação às outras. A autoavaliação e a avaliação dos colegas permitem às pessoas julgarem o que aprenderam e o quanto se desenvolveram. Novos *insights* se abrem às pessoas que podem observar como realmente são. Cada membro do grupo precisa ver-se acurada e nitidamente para que ocorra a aprendizagem. Isto pode ser mais bem alcançado pela avaliação pessoal e do grupo.

**Condição 8**

**A aprendizagem é facilitada numa atmosfera que encoraja o indivíduo a se revelar francamente.** Para que possam ocorrer soluções de problemas e aprendizagem é necessário que sentimentos, atitudes, ideias, perguntas e preocupações pessoais sejam francamente discutidos e examinados. A intensidade da aprendizagem e os resultados são bastante inibidos quando ideias, pensamentos, sentimentos ou atitudes relacionados aos tópicos em discussão são sonegados e não postos abertamente no processo cooperativo e interativo da aprendizagem. Por outro lado, a aprendizagem é enriquecida quando os aprendizes percebem que, não obstante o que disserem ou opinarem, não sofrerão punição psicológica nem penalidades.

**Condição 9**

**A aprendizagem é facilitada numa atmosfera em que as pessoas são encorajadas a confiar em si e em outras fontes externas.** Os aprendizes tornam-se menos dependentes da autoridade ao encararem as situações que enfrentam com o espírito aberto, e quando sentem que possuem as qualificações para a aprendizagem. É importante que eles sintam que têm algo a contribuir no processo de aprendizagem, em vez de achar que a aprendizagem significa a aquisição de conhecimentos e fatos oriundos apenas de fatores externos para um eventual uso futuro. As pessoas aprenderão ao verem a si próprias como uma fonte de ideias e de alternativas aos problemas que surgem. O processo de aprendizagem é facilitado à proporção que os aprendizes começam a extrair ideias de si e de outros, em vez de depender inteiramente do facilitador.

### **Condição 10**

**A aprendizagem é facilitada numa atmosfera em que os aprendizes sentem que são respeitados.** Num grupo em que se dá grande valor para a individualidade dos membros e ao seu relacionamento dentro do grupo, as pessoas aprendem que alguém se interessa por elas. Uma genuína expressão de interesse por parte do facilitador e o clima emocional agradável geram uma atmosfera de segurança em que as pessoas podem explorar ideias e verdadeiramente aproximar-se uma das outras, sem que haja ameaças. Confrontos e diferentes opiniões tornam-se forças construtivas num grupo em que as pessoas sentem que são respeitadas. Uma atmosfera segura não precisa excluir o confronto pessoal, que muitas vezes é ótimo catalisador para o aprendizado.

### **Condição 11**

**A aprendizagem é facilitada numa atmosfera em que as pessoas sentem que são aceitas.** As pessoas tem mais liberdade de mudar, sempre que sentem que as mudanças não lhes são impostas. É paradoxal, mas quanto mais tentamos modificar as pessoas, tanto mais resistentes se mostram a qualquer mudança. Aceitar uma pessoa significa que não nos opomos a que ela não modifique os seus valores e sua forma de ser, assim ela terá muito mais liberdade de efetuar uma autoanálise e proceder a um balanço de seus valores e mudar. Se houver insistência é possível que haja rejeição, porque estaremos informando a pessoa de que não podemos aceitá-la como é, e que deve mudar. É necessário que as pessoas sintam que a opção de mudar é inteiramente sua. Elas adquirem esta concepção quando se sentem aceitas assim como são. Naturalmente tendem a se defender quando veem seus valores atacados. Pessoas preocupadas em se defender não aprenderão.

### **Condição 12**

**A aprendizagem é facilitada numa atmosfera que permite confrontações.** O aprendiz expressará sua própria personalidade quando houver comunicação franca e aberta, sem clima de ameaça psicológica. É perfeitamente natural que, em tais situações, pessoas enfrentem pessoas e ideias desafiem ideias. Confrontações facilitam a aprendizagem. Proporcionam às pessoas uma oportunidade de ter suas ideias e a si próprios testados por outras pessoas ou pelo grupo. Ninguém aprende com os outros se viver isolado. As atitudes mudam e as ideias se modificam, ou se tornam mais refinadas, dependendo do *feedback* que uma pessoa recebe de outras. Confrontação é um campo de provas que permite a sintetização de ideias, o surgimento de novas ideias e a mudança do próprio indivíduo.

### **Suas Anotações**

---

---

---

---







## Didática para Facilitadores de Aprendizagem



Na última seção, abordamos como podemos elaborar o processo do planejamento de ensino. Observamos que, após a análise do contexto, o próximo passo é a descrição clara e precisa do que se pretende alcançar como resultado da capacitação, ou seja, é o estabelecimento dos objetivos de aprendizagem. A determinação desses objetivos é um momento muito importante no planejamento, pois, sem eles, não se sabe bem que rumo tomar. A sua definição clara e precisa abre caminhos, possibilidades criativas, para a seleção dos assuntos e das estratégias de ensino mais adequadas à própria efetividade do processo de capacitação. Os objetivos de aprendizagem, em especial, os gerais, dão a direção, revelam valores e motivações. A explicitação no plano de aula dos objetivos específicos de aprendizagem é o momento de tornar mais conscientes e aperfeiçoar as finalidades que estavam presentes, mas não tão claras, desde o início do trabalho. Nesta seção, vamos abordar a construção dos objetivos de aprendizagem, levando em conta o aprendiz real em suas diversas dimensões, ou seja, levando em conta os fundamentos e princípios da aprendizagem de adultos, e as contribuições de Mager e da taxonomia de Bloom para a sua formulação.

### Determinação de Objetivos de Aprendizagem

Já vimos que planejar é, em sentido didático, prever a condução de uma atividade educativa indicada em termos de objetivos de aprendizagem a serem alcançados. Para elaborar o plano de uma aula ou de uma apresentação de conteúdos, é imprescindível a determinação prévia do que se pretende realizar: a fixação de diretrizes, de metas, do alvo do seu propósito, enfim dos objetivos de aprendizagem. Mas, o que é um objetivo de aprendizagem?

#### ■ Definição de Objetivo de Aprendizagem

Na literatura especializada, encontraremos várias definições, segundo os parâmetros teóricos utilizados pelos pesquisadores ou teóricos. Robert Mager (1979), por exemplo, define o objetivo como a descrição de um desempenho que o facilitador deseja que os alunos sejam capazes de exibir antes de considerá-los competentes.

Não obstante as diversas definições que possam ser apontadas, um objetivo de aprendizagem pode ser entendido como uma linha de ação que norteia todo o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, o facilitador de aprendizagem precisa especificar de forma clara quais os resultados que se esperam alcançar com o ensino. Em outras palavras, primeiro ele decide aonde ir (estabelece objetivos de aprendizagem), depois cria e dispõe os meios de chegar lá (define estratégias) e, em seguida, verifica se realmente atingiu os objetivos propostos (avalia o processo).

Importante ressaltar que os **objetivos de aprendizagem** partem da determinação de metas razoáveis no **contexto concreto da sala de aula** e que devem ter coerência com a abordagem andragógica, ou seja, incentivar a proatividade do aprendiz para que atue como protagonista de seu próprio processo de aprendizagem.

A sua redação deve ser clara e precisa, informando à organização e ao aprendiz o que se pode esperar da capacitação, facilitando a escolha de técnicas e estratégias de ensino-aprendizagem e fornecendo bases para a avaliação do processo.

Se a formulação dos objetivos de aprendizagem tomar por base as competências mapeadas, definidas na primeira fase do DSI, pode contemplar aspectos referentes a incentivar atitudes, cultivar conhecimentos e desenvolver habilidades. Por exemplo, para se verificar na situação de trabalho se um funcionário “atende aos cidadãos, com presteza e cordialidade, levando em consideração as suas expectativas e necessidades”<sup>30</sup>, é necessário que o atendente ao final da capacitação seja capaz de:

- compreender os serviços da organização, rotinas e processos de trabalho (**conhecimentos**);
- empregar os elementos de uma comunicação clara (**habilidades**);
- demonstrar posturas para um atendimento prestativo e cortês (**atitudes**).

Dessa maneira, o desempenho será satisfatório e a competência será expressa no **contexto do atendimento**, ou seja, **na situação de trabalho**, como comportamento observável.

Atente para não confundir desempenhos que podem ser apresentados ao longo ou ao final da capacitação, em decorrência da aprendizagem realizada, com aqueles que só podem ser observados na situação do trabalho.

Mas, atente também para o fato de que a competência em ação não pode estar totalmente dissociada dos objetivos de aprendizagem. O vínculo entre desempenho pretendido e objetivo de aprendizagem auxilia, inclusive, na avaliação sobre a pertinência da capacitação como solução para os problemas detectados durante o diagnóstico ou mapeamento de necessidades.

No exemplo, “atende aos cidadãos, com presteza e cordialidade, levando em consideração as suas expectativas e necessidades”, é razoável esperar-se tal desempenho na situação de trabalho (competência em ação), ou seja, que o funcionário demonstre esta capacidade. Entretanto, não parece ser adequado restringir a sua efetividade aos objetivos da aprendizagem, porque o atendimento ao cidadão não pode ser verificado no contexto da capacitação. A capacitação pode favorecer o comportamento observável na medida em que traços qualificadores da competência são trabalhados em curso, mas a efetividade do comportamento favorável ao desempenho só pode ser observada na ação do sujeito. Em outras palavras, uma coisa é instruir o sujeito para atender adequadamente o usuário dos serviços públicos – indicando-lhe as formas e os meios mais apropriados -, outra é observá-lo em ação ou colocando em prática o seu aprendizado.

## ■ Classificação dos Objetivos de Aprendizagem Quanto ao Grau de Abrangência

### 1. Objetivos Gerais de Aprendizagem



Objetivos gerais de aprendizagem são aqueles que estão presentes ao longo de todo o processo da capacitação. Eles são complexos, concretos, alcançáveis a médio e longo prazo, e definem a finalidade da capacitação. Esses objetivos são úteis para delinear o curso.

Para facilitar a sua elaboração, faça a pergunta: qual a finalidade da capacitação? A resposta obtida é o objetivo geral de aprendizagem.

<sup>30</sup>Competência em ação, ou seja, o desempenho esperado na **situação de trabalho** em decorrência da capacitação.

Ao elaborar esses objetivos utilize verbos de sentido amplo, a exemplo de: conhecer, desenvolver, raciocinar, aperfeiçoar, compreender, adquirir, aprender, propiciar, capacitar, atualizar, habilitar, ampliar, fornecer, prover.

### **Exemplo de Objetivo Geral de Aprendizagem**

Objetivo do Curso Didática para Facilitadores de Aprendizagem

Preparar os servidores públicos para a aplicação de métodos e procedimentos didáticos em cursos e programas de capacitação, considerando-se os fundamentos e princípios da aprendizagem de adultos e a concepção de aprendizagem experiencial de Kolb para as práticas educacionais.

### **2. Objetivos Específicos de Aprendizagem**



São complementares e devem ser alcançados no contexto da sala de aula na medida em que se busca o objetivo geral de aprendizagem, em espaços de tempo mais curtos. Eles são simples, restritos, concretos e imediatamente alcançáveis. São aqueles previstos para serem alcançados pelo aprendiz após um determinado estudo, tarefa ou atividade didática. O cumprimento dos objetivos específicos de aprendizagem deve representar o alcance do objetivo geral de aprendizagem e, sobretudo, a aquisição dos elementos necessários para que o sujeito responda ao desempenho esperado. Os objetivos específicos de aprendizagem servem, inclusive, como parâmetro de avaliação do próprio processo de ensino-aprendizagem. Caso eles não sejam atingidos, a efetividade da capacitação pode e deve ser questionada. Em geral, os objetivos específicos de aprendizagem traduzem as capacidades que devem ser demonstradas pelos participantes ao final de um curso ou de um programa de capacitação.

**Exemplos de Objetivos Específicos de Aprendizagem**

Objetivos de Aprendizagem do Curso Didática para Facilitadores de Aprendizagem

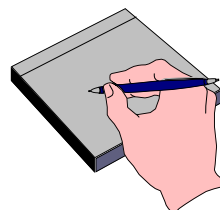
Ao final do curso, o participante será capaz de:

- Identificar os fundamentos e princípios da aprendizagem de adultos.
- Reconhecer a importância da teoria de aprendizagem experiencial de Kolb para a facilitação da aprendizagem, garantindo a adequação das estratégias de ensino às especificidades do processo de aprendizagem de adultos.

**■ Redação dos Objetivos Específicos de Aprendizagem**

Segundo Robert Mager (1979), a formulação de um objetivo específico deve:

- descrever o comportamento final ou a conduta observável do aprendiz<sup>31</sup>;
- descrever a condição na qual se espera que o comportamento
- definir o critério de qualidade ou nível de desempenho satisfatório.



ocorra;

Para auxiliar a construção desses objetivos, podemos utilizar a matriz que se segue, lembrando que o verbo de ação é apresentado no infinitivo.

<b>Verbo + Objeto da ação</b>	<b>Condição</b>	<b>Critério</b>
❖ Essencial	❖ Omitida quando óbvia	❖ Omitido em atividades complexas
❖ Começa com um verbo de sentido limitado (apontar, resumir) + o que o aprendiz deverá saber ou fazer.	❖ Descreve as condições em que o desempenho será realizado.	❖ Descreve o quanto o aprendiz será capaz de saber ou fazer (número de acertos exigidos, limitação de tempo determinado).

**Exemplo**

Elaborar dois objetivos de aprendizagem,	após o estudo desse texto,	em um prazo de dez minutos.
------------------------------------------	----------------------------	-----------------------------

<sup>31</sup>**Importante:** Quem aprende? O aprendiz. Embora óbvia, esta simples menção nada significará se o facilitador de aprendizagem não tiver em mente que todas as atividades de ensino são para o aprendiz, que é o centro da situação e, como tal, todos os esforços a ele se dirigem. **Os resultados a serem obtidos no contexto da sala de aula, antes de serem do facilitador, serão do aluno.**



Em síntese, os objetivos específicos de aprendizagem precisam ser:

- expressos em termos do desempenho esperado do aprendiz no contexto da sala de aula;
- observáveis e mensuráveis;
- explícitos quanto ao conteúdo ao qual o desempenho se relacione;
- realistas e alcançáveis nos limites de um segmento de tempo;
- complementares, contribuindo para os objetivos do curso, com coerência entre si;
- claros, mencionando apenas um desempenho em relação aos conteúdos;
- importantes e significativos;
- conhecidos pelos aprendizes.

## ■ Taxonomia de Bloom

Verificamos em seções anteriores que a aprendizagem de adultos é um fenômeno extremamente complexo, envolvendo uma quantidade de variáveis difíceis de delimitar.

Entretanto, para fins didáticos, é possível estruturar-se uma série de ações encadeadas, observando os níveis de aprendizagem que se alinham num sentido hierárquico do conhecimento. Essa hierarquização desempenha um importante papel quando lidamos com a definição de objetivos de aprendizagem. Entre as várias classificações, optamos por adotar a **Taxonomia de Bloom**, que classifica os objetivos em três domínios:

1. **Cognitivos:** abrange conhecimentos e habilidades intelectuais.
2. **Afetivos:** abrange interesses e atitudes.
3. **Psicomotores:** abrange habilidades motoras a serem adquiridas.

## ▶ Domínio Cognitivo<sup>32</sup>

Para esse domínio, a taxonomia de Bloom prevê uma hierarquia de complexidade dos processos intelectuais em seis níveis.

**1. Conhecimento** – O nível cognitivo mais baixo nesta taxonomia começa com o aprendiz recordando e reconhecendo o **conhecimento**. Ou seja, recorda fatos, termos e princípios na forma em que foram aprendidos. Exemplo de verbos indicados para esse nível: identificar, citar, declarar, listar.

**2. Compreensão** – O aprendiz progride por meio de sua **compreensão** do conhecimento. Entende o material estudado sem necessariamente relacioná-lo com outro. Requer elaboração (modificação) de um dado ou informação original. A elaboração ainda não será de complexidade elevada. O aprendiz usará uma informação original e irá ampliá-la, reduzi-la, representá-la de outra forma, ou prever consequências resultantes da informação original. Exemplo de verbos indicados para esse nível: resumir, classificar, reconhecer.

**3. Aplicação** – O aprendiz chega à **aplicação** do conhecimento que ele compreende, usando apropriadamente generalizações e abstrações em situações concretas. É a categoria que reúne processos nos quais o aprendiz transporta uma informação genérica para uma situação nova e específica. Exemplo de verbos indicados para esse nível: editar, calcular, aplicar, formular.

**4. Análise** – O aprendiz progride a partir de sua habilidade de **analisar** as situações, processo que se caracteriza por separar uma informação em elementos componentes e estabelecer relações entre eles. Exemplo de verbos indicados para esse nível: analisar, examinar, debater, diferenciar, planejar.

<sup>32</sup> Veja Anexo I: Lista de Verbos Indicados para Objetivos do Domínio Cognitivo (pág. 127).

**5. Síntese** – O aprendiz progride até a sua habilidade de **sintetizar** o conhecimento em novas formas de organização, combinando elementos de informação para compor algo novo, que terá necessariamente traços individuais distintos. Exemplo de verbos indicados para esse nível: elaborar, diagnosticar, estabelecer.

**6. Avaliação** – O nível cognitivo mais elevado repousa na habilidade do aprendiz **avaliar**, de forma que ele julgue o valor do conhecimento para atendimento de objetivos específicos. Ou seja, é o juízo na confrontação de um dado, de uma informação, de uma teoria, de um produto, com um critério, ou conjunto de critérios, que podem ser internos ao próprio objeto da avaliação ou externos a ele. Exemplo de verbos indicados para esse nível: apreciar, avaliar, criticar, julgar.



**Atenção!**

Na elaboração dos objetivos específicos de aprendizagem, o verbo que exprime a conduta final deve deixar claro o nível de profundidade que se pretende atingir, segundo a escala de Bloom, e deve **descrever comportamentos mensuráveis e observáveis**. Portanto, devemos evitar verbos de ações ambíguas (utilizar, usar, dar, responder) ou não observáveis (pensar, refletir, sentir, compreender).

#### ► Domínio Afetivo

Para esse domínio, a taxonomia de Bloom prevê uma hierarquia no grau de internalização de determinados valores em cinco níveis.

**1. Recepção** – O nível afetivo mais baixo começa com o aprendiz meramente **recebendo** o estímulo e passivamente atendendo a ele, ou seja, o aprendiz percebe a exigência de um dado valor, dirige sua atenção para ele de modo seletivo e intencional. Verbos indicados: aceitar; acumular; atender.

**2. Resposta** – O aprendiz progride para atender mais ativamente ao estímulo. Assim, ele **responde** ao estímulo com alguma ação. Verbos indicados: apontar; aprovar; escrever.

**3. Valorização** – Em seguida, **valoriza** a atividade, participando e buscando novos modos de se envolver, ou seja, assume o valor do comunicado. Verbos indicados: apoiar; aprovar; participar.

**4. Organização** – O estágio seguinte é a **organização** de cada um dos valores a que o aprendiz está respondendo. Ele reinterpreta o valor comunicado na instrução à luz de outros valores. Verbos indicados: associar; estudar; julgar; partilhar; propor.

**5. Caracterização** – É a **caracterização** de si mesmo. Neste nível, o processo de internalização atinge o ponto em que o indivíduo passa a ser identificado pela sua comunidade como um símbolo ou representante do valor que ele incorporou. Verbos indicados: agir de acordo com; identificar-se com; integrar; mediar; praticar; revisar; solucionar; verificar.

#### ► Domínio Psicomotor

Esse domínio classifica as habilidades motoras a serem adquiridas. Verbos indicados: acionar; ajustar; calibrar; conduzir; construir; controlar; manusear; montar; operar; regular. A seguir, alguns exemplos.

**Categoria: Percepção**

Identificar quais os sons que geram maior irritação nos participantes, durante o exercício de relaxamento.

**Categoria: Execução Acompanhada**

Pilotar um balão, sob o comando do rádio do instrutor, mínimo de 30 minutos.



pelo período

**Categoria: Completo Domínio de Movimentos**

Operar a mesa de som, durante um evento com tradução simultânea.

**Exercício**

Após a abordagem dos conceitos e ferramentas que envolvem a elaboração do planejamento de ensino, considerando os fundamentos e princípios da aprendizagem de adultos e as contribuições de Mager e da taxonomia de Bloom para a formulação dos objetivos de aprendizagem, chegou o momento de você exercitar o seu aprendizado e iniciar a preparação da sua miniaula de quinze minutos, que será ministrada em dupla. Para tanto, forme a sua dupla para criar parte do plano de uma capacitação, que integrará a sua miniaula.

Agora, mãos à obra!

**Primeira Atividade: Parte do Plano de uma Capacitação****Objetivo**

Elaborar, em dupla, parte do plano de uma capacitação, que integrará a miniaula de quinze minutos a ser ministrada posteriormente, considerando a abordagem andragógica e as contribuições de Mager e da taxonomia de Bloom para a formulação dos objetivos de aprendizagem.

**Instruções**

Definir os componentes básicos de parte do plano de uma capacitação, preenchendo o roteiro que se segue.

**Plano de uma Capacitação**

- Nome do evento de aprendizagem
- Docentes
- Período
- Carga horária total da capacitação
- Público-alvo
- Número de participantes
- Justificativa
- Objetivo geral de aprendizagem da capacitação







## Didática para Facilitadores de Aprendizagem



No processo de construção do planejamento de ensino, é fundamental, após a determinação dos objetivos de aprendizagem, a definição dos conteúdos programáticos que atendam ou permitam atingir esses objetivos. Portanto, a coerência e a disposição lógica desses conteúdos é um aspecto que concorre também para a efetividade da capacitação. Conteúdos que não permitem o raciocínio lógico necessário à reflexão ou que alimentam digressões e distorcem a percepção dos indivíduos podem indubitavelmente contribuir para o fracasso de cursos ou de programas de capacitação, ainda que a construção dos objetivos de aprendizagem tenha sido encaminhada de forma adequada.

### Seleção e Organização do Conteúdo

A partir da definição clara e precisa dos objetivos de aprendizagem, almejados no conjunto da capacitação e em suas atividades mais pontuais, podemos prosseguir com o planejamento de ensino, selecionando o conteúdo programático, ou seja, selecionando o conjunto de conhecimentos, fatos, conceitos e ferramentas que podem efetivar aqueles objetivos.

Para tanto, o conteúdo selecionado deve:

- auxiliar no alcance dos objetivos definidos;
- ser significativo dentro do campo do conhecimento;
- ser adequado aos interesses e experiências anteriores dos aprendizes, contribuindo para o seu desempenho;
- ser aplicável à situação real de trabalho;
- estar de acordo com a carga horária disponível.

Note que a previsão de conteúdos, baseada em adequado diagnóstico da realidade, propicia, entre outros aspectos, indicações valiosas quanto a conteúdos dominados, conteúdos a recuperar e conteúdos passíveis de enriquecimento.

## ■ Sequência e Estrutura Lógica do Conteúdo

Após a seleção do conteúdo, o facilitador de aprendizagem deve pensar na sua organização, isto é, estabelecer a disposição dos temas, tópicos ou itens de forma sequencial e lógica, encadeada e hierarquizada, visando facilitar a compreensão da capacitação e favorecer a aprendizagem.

Assim, o facilitador analisará, cuidadosamente, o conteúdo selecionado, distribuindo-o pelo tempo disponível, de maneira que todas as aulas sejam adequadamente aproveitadas. Desta maneira, evitará aulas em que os aprendizes recebam acúmulo de informações e aulas em que fiquem ociosos.

Conforme acentua Robert Gagné<sup>33</sup> (1965), a importância de esquematizar a sequência de aprendizagem reside no fato de que esse procedimento nos capacita a evitar erros que se originam da omissão de etapas essenciais na aquisição do conteúdo relativo a um determinado campo de conhecimento.

Para o autor, seria bastante cômodo, por exemplo, que uma pessoa pudesse progredir até a capacidade de organizar frases em uma língua estrangeira, sem ter aprendido anteriormente a utilizar palavras separadamente. Na realidade, porém, este salto não pode ser feito e, se o tentarmos, pode resultar em sério bloqueio que poderá permanecer por longo tempo.

Tentativas de passar “por cima” de certas habilidades essenciais na matemática, por exemplo, podem levar a consequências semelhantes. Em verdade, o mesmo acontece com quase todos os assuntos.

Acompanhar uma sequência lógica previamente planejada e, dessa maneira, evitar a omissão de conteúdos e de habilidades necessárias como requisitos prévios em qualquer caminho que conduza à aprendizagem, parece ser um processo de grande importância, que deve ser adotado para se alcançar eficiência no ensino.

Portanto, a organização dos conteúdos deve obedecer:

- **sequência lógica**, coerente com a estrutura e o objetivo do curso;
- **gradualidade** na distribuição adequada de pequenas etapas, considerando a experiência anterior dos participantes; e
- **continuidade** que proporcione articulação entre os conteúdos.

Finalmente, ressaltamos que devemos buscar um currículo integrado, ou seja, a elaboração de uma proposta de ensino que permita o cruzamento de conteúdos, viabilizando um processo de aprendizagem significativa e acumulativa, bem como o estímulo para que o aprendiz possa relacionar temas e construir referências teóricas mais complexas.

## Suas Anotações

---

---

---

<sup>33</sup> As teorias de Robert Gagné são comumente aplicadas com Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC, sigla que designa a informática e a sua potencialização com os recursos de comunicação.









## Didática para Facilitadores de Aprendizagem



Após construir os objetivos de aprendizagem e estabelecer o sequenciamento dos conteúdos programáticos, os facilitadores de aprendizagem se deparam, geralmente, com uma pergunta: como alcançar os resultados desejados ou pretendidos na capacitação? Em outras palavras: como alcançar os objetivos propostos? A resposta para essa pergunta obriga-nos, inevitavelmente, a considerar o conceito de estratégias de ensino. Ressaltamos que essas estratégias devem ser compreendidas, além dos métodos e técnicas com as quais podem estar associadas, em termos da condução que damos ao processo educativo. Nesta seção, direcionaremos a atenção para esse tema, com o intuito de que você possa compreender o conceito de estratégia e o papel que desempenha no alcance dos objetivos e na consequente efetividade do processo de ensino. Além disso, conversaremos sobre a importância da utilização adequada dos recursos didáticos como meios auxiliares desse mesmo processo.

Tenha um excelente estudo!

### Estratégias e Técnicas de Ensino e Recursos Didáticos

#### ■ Conceito de Estratégia

A palavra estratégia é um daqueles vocábulos que parecem fugir das definições monossêmicas. Ela é originária do grego antigo (stratêgós = exército e ago = liderança) e nasceu associada à ideia do comando militar.

Por essa razão, as suas derivações sofrem, ainda hoje, a influência do sentido primitivo, a exemplo de estratagem, que originalmente significava ardil de guerra. No contexto do planejamento estratégico, como o conhecemos na atualidade, a palavra tornou-se um conceito funcional e essencial para distinguir, regra geral, a ação tencionada ou projetada.

Porém, o sentido dessa ação é significativamente diverso. Registram-se entre estudiosos e praticantes do planejamento estratégico nas organizações, a depender do contexto e das linhas de orientação teórica, distintos pontos de vista, ainda que não excludentes. Dentre eles, podemos destacar os exemplos que se seguem.

- Estratégia como estabelecimento de um propósito organizacional em termos de objetivos de longo prazo, programas de ação e definição de prioridades.
- Estratégia como resposta às ameaças e oportunidades em função da definição de vantagens competitivas.
- Estratégia como um padrão ou processo de decisões coerentes, consensuais e integradas.
- Estratégia como investimento nos recursos tangíveis e intangíveis da organização para desenvolver as capacidades que assegurarão a sustentabilidade da vantagem competitiva.
- Estratégia como forma de pensar o futuro, integrada no processo decisório, com base em procedimentos formalizados e articuladores de resultados.

Não temos o intuito de discutir em profundidade essa questão conceitual e, se a mencionamos, é tão somente para ressaltar a complexidade do tema<sup>34</sup>. O que pretendemos manter como ideia central neste curso, ainda que possa ser considerada concisa, é a definição da estratégia como um modelo de decisão coerente, unificado e integrado. Dito de outra forma, quando estivermos falando de estratégia estaremos nos referindo a decisões, que resultam em planos de ação direcionados ao cumprimento ou alcance de objetivos específicos de aprendizagem.

## ■ Estratégia de Ensino

Concebemos a estratégia de ensino como um plano geral de gestão do conteúdo (o que será ensinado?) e do processo de ensino (como será ensinado?). A estratégia declara e indica o que deve ser feito para que os resultados almejados sejam alcançados.

De acordo com Rothwell & Kazanas (1998, p.210-211), uma vez que uma estratégia de ensino é estabelecida, torna-se elemento condutor de várias atividades e procedimentos que envolvem os facilitadores de aprendizagem, isto é, fornece parâmetros para definir métodos, desenvolver materiais instrucionais, definir recursos didáticos, estabelecer meios de comunicação e orientar a condução de aulas e atividades de apoio ao ensino.

É importante ressaltar que a estratégia abrange diferentes níveis do processo de ensino. Ela pode ser macroeducativa, quando se refere à condução de um módulo ou de um curso em sua totalidade, ou microeducativa, quando envolve um plano específico direcionado à experiência de aprendizagem restrita a uma unidade ou lição dentro de um módulo ou curso.

Nos dois casos, a estratégia reúne atividades mais específicas e pontuais que concorrem para a sua consecução. Essas atividades são denominadas táticas educativas (Rothwell & Kazanas, 1998, p.212). As táticas educativas são adotadas como meio para viabilizar o plano de ação e, dessa forma, devem ser coerentes com os princípios gerais que regem a natureza da capacitação e as condições de sua realização.

Lembramos que, no contexto da sala de aula, o planejamento e a consequente construção de planos de ação (planos de aula) são fundamentais para garantir atividades coerentes e interessantes. A improvisação e desorganização do docente são fatores de desestímulo ao aprendiz, além de prejudicar aspectos básicos do processo educacional, a exemplo do uso adequado do tempo.

As aulas poderão ser mais estimulantes e surtir os resultados pretendidos se o docente fizer a previsão das atividades didáticas, em função dos objetivos de aprendizagem, revisando-as sempre que necessário para a adequação de métodos e técnicas de ensino.

Entre os aspectos que devem ser contemplados na construção e condução de um plano de aula destacam-se:

- clareza e objetividade no que se refere aos propósitos gerais e específicos da capacitação;
- sistematização das atividades, considerando-se, além do perfil dos participantes, as variáveis de contexto (recursos disponíveis, conhecimentos prévios e tempo disponível);

<sup>34</sup>Para os mais curiosos e interessados no assunto, que se sentirem frustrados com a brevidade da abordagem, indicamos a leitura do livro Safari de Estratégia - MINTZBERG, Henry; AHLSTRAND, Bruce; LAMPEL, Joseph. Safári de Estratégia: um roteiro pela selva do planejamento estratégico. Porto Alegre: Bookman, 2000.

- articulação adequada entre teoria e prática de acordo com a natureza dos conteúdos abordados;
- prospecção e utilização de metodologias diversificadas e inovadoras, que respondam aos objetivos pretendidos e facilitem o processo de ensino-aprendizagem;
- flexibilidade e criatividade para a adequação do plano frente a situações imprevistas;
- revisão a atualização periódica do plano.

No caso específico do ensino dirigido ao adulto, convém considerar os princípios andragógicos no momento da definição das estratégias de ensino. As características de um aprendiz que já possui considerável bagagem de conhecimentos e experiências devem ser observadas para garantir a adoção de procedimentos que potencializem a aquisição de novos conhecimentos, estimulando a vontade de aprender do sujeito.

De uma forma geral, no contexto de um processo de ensino voltado para o reforço da autonomia, as estratégias de ensino devem evitar a mera transmissão de conteúdos e incentivar a capacidade da reflexão e senso crítico.

Para viabilizar aulas criativas e produtivas, é fortemente recomendável o uso de recursos que permitam ao aprendiz, sempre que possível, refletir sobre o seu mundo e práticas. O uso de filmes, jogos e simulações, por exemplo, podem facilitar a realização do ensino teórico-aplicado e contribuir para a realização de aulas dinâmicas e estimuladoras para os docentes e aprendizes.

## Exemplos de Estratégias de Ensino

ESTRATÉGIA	DESCRIÇÃO
Descoberta Improvisada	Aprendizagem não planejada. Nenhuma orientação é estabelecida. Por exemplo: uso livre da biblioteca.
Descoberta Exploratória Livre	Amplios objetivos de aprendizagem são estabelecidos. O aprendiz é livre para escolher como atingir os resultados desejados.
Descoberta Conduzida	Objetivos são fixados. O aprendiz é orientado para apropriar-se de métodos que o auxiliem no processo de aprendizagem.
Descoberta Programada Adaptável	Orientação e <i>feedback</i> são dados individualmente.
Descoberta Programada Intrinsecamente	Orientação e <i>feedback</i> são dados de acordo com o programa pré-planejado.
Exposição Indutiva	A fala do docente é o meio da descoberta (ou da aprendizagem).
Exposições Dedutivas	Processo de descoberta baseia-se em leituras.
Exercício e Prática	A instrução manifesta-se por intermédio da prática. Não há necessariamente a compreensão conceitual prévia.

Adaptado de Rothwell & Kazanas (1998, p.213) com referência às estratégias instrucionais baseadas na filosofia de ensino e aprendizagem.

Para estabelecer as estratégias de ensino, o facilitador de aprendizagem precisa seguir um roteiro lógico ou, como define Rothwell & Kazanas (1998, p.227), um algoritmo de seleção de estratégias, que compreende as seguintes indagações:

- Que objetivos de desempenho desejamos alcançar?
- Quais estratégias de ensino são mais adequadas para atingirmos os objetivos, tendo em vista o público-alvo e os fatores relevantes do processo de ensino-aprendizagem?
- Qual o universo de abrangência da ação de ensino (instrução de massa, instrução individualizada, grupo de aprendizagem ou experiência direta)<sup>35</sup>?

Em suma, a consonância entre objetivos propostos e as estratégias de ensino estabelece as condições adequadas para o trabalho educativo, superando a improvisação empírica, ao definir como será trabalhado cada item da capacitação.

O facilitador de aprendizagem, ao organizar essas estratégias, faz uso de métodos e técnicas. Grosso modo, o método compreende a maneira de agir e as técnicas os recursos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem.

<sup>35</sup> Instrução de massa envolve muitos aprendizes; grupos de aprendizagem envolvem poucos aprendizes; instrução individualizada envolve somente um aprendiz por vez; experiência direta envolve o aprendiz em tempo real, a exemplo da aprendizagem informal no processo de trabalho. Para mais detalhes sobre a abrangência da ação de ensino confira Rothwell & Kazanas (1998, p.226).

Ao planejar as estratégias de ensino, não é suficiente fazer uma listagem de técnicas que serão utilizadas, como, por exemplo, *brainstorming*, estudo de caso, dramatização. É preciso prever como utilizar o conteúdo selecionado para atingir os objetivos propostos. As técnicas estão incluídas nessa descrição. As estratégias de ensino, portanto, não são apenas coletâneas de técnicas isoladas. Elas têm uma abrangência bem mais ampla, pois envolvem a filosofia que preside o processo de aprendizagem e todos os passos do desenvolvimento da atividade de ensino propriamente dita<sup>36</sup>.

## ■ Técnicas de Ensino<sup>37</sup>

As técnicas de ensino surgem no processo de ensino-aprendizagem como um elemento facilitador na relação professor-aprendiz. Para todo e qualquer facilitador de aprendizagem, a escolha adequada das atividades de ensino é uma etapa importante para o desenvolvimento de suas aulas. Nessa escolha precisa-se levar em consideração o que ensinar, a quem ensinar, em que condições se dará esse processo e quando ele ocorrerá. A técnica escolhida para uma determinada etapa necessita estar adequada aos objetivos educacionais, ao conteúdo a ser ministrado e à realidade dos aprendizes.

Algumas técnicas, pela sua acentuada objetividade ou dirigibilidade, permitem o dimensionamento mais exato do tempo, isto é, uma maior facilidade em se cumprir o tempo previsto para o seu desenvolvimento. Outras, por sua característica mais participativa, podem levar a caminhos imprevisíveis. De qualquer forma, nas duas situações, o facilitador precisará manter o controle do tempo para não prejudicar o processo de ensino-aprendizagem.

Ao escolher uma técnica de ensino, faça as seguintes perguntas:

- A técnica de ensino é adequada para o conteúdo a ser aprendido?
- Ela motiva os participantes?
- Ela é adequada para o tamanho do grupo?
- Você dispõe de espaço físico apropriado?
- Você dispõe de tempo de capacitação para empregar a técnica?
- Você tem pleno domínio da técnica para utilizá-la?

Observe que você pode combinar algumas técnicas para criar uma atividade. Lembre-se de fazer as perguntas listadas acima, para verificar a sua viabilidade à capacitação que está planejando.

As técnicas de ensino apresentadas a seguir visam à facilitação e transformação do processo ensino-aprendizagem, que será desenvolvido entre facilitadores e aprendizes, em que cada movimento individual contribuirá para o crescimento coletivo.

### 1. Aula Expositiva



Na aula expositiva, há predominância da comunicação verbal. É o procedimento mais empregado em todos os níveis de ensino. Quando uma aula expositiva é bem planejada constitui estratégia adequada em muitas situações. É importante identificá-la como uma dentre muitas estratégias possíveis, com vantagens e limitações. É adequada para:

- fornecer, com continuidade, informações atualizadas;
- apresentar informações de maneira formal e direta;

<sup>36</sup>Sugerimos que você veja novamente o modelo do ciclo de aprendizagem experiencial de David Kolb na terceira seção.

<sup>37</sup>Referências: Bordenave (2001); Canada School of Public Service (2009); Gil (1997); Oliveira (2003); Veiga (1995).

- introduzir os aprendizes em determinado assunto;
- despertar a atenção em relação ao assunto, estimulando o grupo a ler ou a discutir um assunto;
- transmitir experiências e observações pessoais não disponíveis sob outras formas de comunicação;
- sintetizar ou concluir uma unidade de ensino ou curso.

A aula expositiva mostra-se pouco adequada quando os objetivos de ensino referem-se aos níveis mais elevados do domínio cognitivo - aplicação, análise, síntese e avaliação - e em relação aos domínios afetivo e psicomotor é totalmente inadequada.

Para muitos facilitadores, à frente de classes numerosas e sem dispor de recursos auxiliares, a aula expositiva constitui, na prática, a única alternativa. Assim, o que lhes cabe é cuidar para que a aula expositiva, com todas as suas limitações, alcance a maior eficiência possível.

### **1.1. Aula Expositiva Centrada no Professor**

A exposição, no sentido clássico, fundamenta-se na ideia de que toda iniciativa cabe ao professor, que decide acerca da ordem, do ritmo e da profundidade a ser dada ao ensino. Muitos a criticam pela passividade que acarreta nos alunos, pelo privilégio dado ao papel do professor. Entretanto, o discurso de uma aula aparentemente tradicional pode conter o princípio de uma reação dos alunos, que acontecerá no pós-aula.

### **1.2. Exposição Ativo-Participativa**

A exposição ativo-participativa, é uma modalidade alternativa à aula centrada no professor, que visa valorizar e/ou estimular o pensamento crítico do aprendiz segundo um processo de intercâmbio de conhecimentos e experiências entre quem ensina e quem aprende, ou seja, busca-se estabelecer uma relação de reciprocidade no processo de aprendizagem.

Na exposição, o facilitador de aprendizagem precisa apresentar:

- habilidade de comunicação;
- atitude de entusiasmo para com a mensagem;
- interesse pelo desenvolvimento dos aprendizes;
  - valorização na participação dos aprendizes;
  - domínio dos conteúdos, bem como de conhecimentos afins.

Durante a exposição, o facilitador faz uso de recursos didáticos, frequentemente de quadro, *flip-chart* e projetor de multimídia. É importante observar que não é a quantidade de recursos nem a sofisticação que interessam e, sim, o seu uso adequado, levando-se em conta os objetivos estabelecidos e procurando sempre obter dos participantes uma reflexão. Assim, o facilitador de aprendizagem precisará tomar alguns cuidados específicos, como:

- definir com clareza os seus objetivos;
- fazer com que os aprendizes conheçam os seus objetivos;
- identificar o nível de conhecimentos e as expectativas dos aprendizes;
- organizar as ideias;
- elaborar a mensagem de forma clara, precisa e concisa, a partir das características e necessidades dos aprendizes;
- planejar a sequência dos tópicos;
- imprimir certo colorido emocional à mensagem;
- incluir, quando oportuno, anedotas e fatos pitorescos;
- propor situações problemáticas para manter os aprendizes em atitude reflexiva;



- apresentar as ideias mais importantes de formas diversas, para não provocar monotonia;
- evitar a tentação de expor o tempo todo: convém entremear a exposição com breves discussões, exercícios e realizações de experiências simples;
- cuidar para que o tom de voz, a altura e o ritmo não desagradem aos aprendizes;
- desenvolver a empatia;
- manter-se atento para as reações dos aprendizes;
- criar em sala de aula um clima de apreço, aceitação e confiança;
- desenvolver nos aprendizes uma atitude permanente de curiosidade em relação ao assunto;
- criar condições para que os aprendizes ofereçam retroalimentação.

## 2. *Brainstorming* (Tempestade de Ideias)

O *brainstorming* é uma técnica intencionalmente desinibidora, utilizada para produzir e sintetizar ideias, estabelecer conclusões, incentivar o pensamento criativo e desenvolver a expressão oral. Pode ser usada por um grupo:

- quando se deseja obter o maior número possível de ideias a respeito de um assunto ou problema;
- na seleção dos problemas a serem abordados;
- na identificação de suas causas; no desenvolvimento das soluções, ou
- em outra atividade que o grupo julgar necessária.

### Princípios

- A criatividade é um elemento fundamental para se obter novas ideias ou propostas.
- Todas as pessoas são criativas, e num ambiente encorajador e sem críticas essa criatividade aflora com menos dificuldades.
- Um grupo de pessoas tem um potencial criativo expressivamente maior do que um indivíduo.
- Potencial criativo aumenta quando se estimula o grupo a produzir uma grande quantidade de ideias num pequeno intervalo de tempo.

O *brainstorming* pode ser feito de maneira estruturada ou não estruturada. No *brainstorming* estruturado, todos os integrantes darão uma ideia quando chegar a sua vez na rodada, ou passarão a vez até a próxima rodada. Isso evita a preponderância dos integrantes mais falantes, dá a todos os participantes uma oportunidade igual para contribuir com ideias e promove um envolvimento maior de todos, mesmo os mais tímidos. O *brainstorming* termina quando nenhum dos integrantes têm mais ideias e todos passam a vez numa mesma rodada.

No *brainstorming* não estruturado, qualquer integrante lança ideias à medida que vão surgindo na mente. Tende-se a criar uma atmosfera mais relaxada, mas também há o risco dos integrantes mais falantes dominarem o ambiente. Essa técnica termina quando nenhum integrante tem mais ideias e todos concordam em parar.

### Procedimentos

- Escreva a questão em um *flip-chart*.
- Verifique se a questão está clara para todos os participantes.
- Proporcione alguns minutos de silêncio para que os integrantes gerem algumas ideias.
- Decida que método de *brainstorming* usar (estruturado ou não). É comum começar estruturado e prosseguir não estruturado.
- Escreva no *flip-chart* uma ideia de cada vez, exatamente como foi enunciada. Não interprete.
- Estimule que os participantes peguem carona nas ideias dos outros.

- Não discuta, questione ou critique as ideias alheias, apenas as registre da mesma forma, boas ideias não devem ser elogiadas. Qualquer julgamento de valor deve ser suspenso nesta fase.
- Após registrar as ideias, reveja a lista e clarifique o conteúdo.
- Permita composições, modificações e eliminações.
- Selecione ou priorize as ideias.

### **3. Discussão/Debate**

É uma técnica didática que responde a vários objetivos, tais como:

- favorecer a reflexão acerca de conhecimentos obtidos mediante leitura ou exposição;
- desenvolver novos conhecimentos mediante a utilização de conhecimentos e experiências anteriores;
- favorecer o enfoque de um assunto sob diferentes ângulos;
- dar oportunidade aos aprendizes para formular princípios com suas próprias palavras e sugerir aplicações para os mesmos;
- ajudar os aprendizes a se tornarem conscientes dos problemas que aparecem na informação obtida a partir de leituras;
- facilitar a aceitação de informações ou teorias contrárias às crenças tradicionais ou ideias prévias.

Uma discussão bem sucedida pode ser bastante agradável tanto para os aprendizes como para o facilitador, pois se torna um verdadeiro divertimento intelectual, constituindo-se em importante exercício de liberdade.

A discussão em classe apresenta também algumas limitações. As discussões não podem ser eficientes quando os membros do grupo não dispõem dos conhecimentos necessários como requisitos prévios; a velocidade de transmissão de informação é baixa – como em alguns cursos o tempo disponível é restrito, nem sempre a discussão se torna uma estratégia eficiente.

Vem sendo adotada como a principal alternativa à aula expositiva, pois à medida que as discussões sejam bem-sucedidas o facilitador passa a reconhecê-las como estratégia mais adequada para a formulação de problemas e desenvolvimento do pensamento crítico dos aprendizes.

Todavia, a adoção dessa estratégia exige considerável habilidade didática do facilitador: para iniciar a discussão; para fazer perguntas; para estimular a participação e vencer as resistências dos aprendizes. Quando não são bem conduzidas, as discussões podem produzir efeitos indesejáveis, tais como baixo nível de participação dos aprendizes, fuga dos objetivos, animosidade entre os participantes, descontrole em relação ao tempo.

Assim, convém que as discussões sejam precedidas por alguma outra atividade, como a leitura de um bom texto, uma preleção, demonstração ou dramatização. Colocar no quadro problemas propostos pelos aprendizes, ou respostas a um problema que o professor propôs, é também um meio eficaz de favorecer a discussão.

É interessante que as questões numa discussão sejam formuladas como problemas que tenham algum significado para os aprendizes e sejam estruturadas para analisar relações, implicações ou causas de fatos ou fenômenos. Em lugar de uma pergunta do tipo: “qual a definição de ...?”, formule-se uma assim: “como a ideia ... se aplica a ...?”.

Outra técnica adequada para estimular a discussão consiste em provocar ou destacar desacordos. Porém, é importante que isto ocorra de forma tal que a discussão mantenha um caráter mais intelectual do que emocional. É necessário que o facilitador crie um clima em que nenhuma contribuição importante seja desperdiçada e os estudantes com ideias relevantes sintam-se livres para expressar suas opiniões.

Para isto, o facilitador precisa, logo no início, demonstrar a importância da discussão para que os objetivos do curso sejam alcançados. E ao longo do processo esforçar-se no sentido de estimular a participação dos aprendizes. Algumas ações são eficazes nesse sentido:

- dispor os aprendizes em círculo;
- solicitar a participação dos aprendizes nas áreas que tenham reconhecida competência;
- chamar os aprendizes pelo nome;
- reforçar a participação dos aprendizes mediante agradecimentos, sorrisos ou sinais de aquiescência;
- demonstrar respeito pelas opiniões pessoais dos aprendizes.

#### **4. Estudo de Caso**

No estudo de caso, o que se pretende é exercitar a análise de situações reais (ou simuladas) em sala de aula. Visa à aplicação em uma situação concreta dos conceitos aprendidos, buscando transferi-los para o dia-a-dia do participante. Podem ser conduzidos dois tipos de estudos de casos:

- caso-análise, para desenvolver a capacidade analítica.
- caso-problema, no qual se busca a solução-síntese, ou a melhor solução possível dentro dos dados fornecidos pelo caso.

No caso-análise, é importante que o facilitador não se deixe levar pela tendência natural dos participantes em chegar a conclusões únicas, já que não se buscam soluções de consenso.

Para a sua aplicação, o facilitador deverá:

- distribuir o caso aos participantes individualmente;
- informar o tempo disponível para a atividade, esclarecendo que, no primeiro momento, eles devem estudar o caso, orientados pelas perguntas formuladas no próprio instrumento;
- concluído o estudo, promover debate com os participantes: 1) formulando uma pergunta a um deles e 2) estimulando o debate na sala, indagando a outro participante sobre sua concordância. O importante, nessa técnica, é que ninguém fique sem participar, nem que conceitos permaneçam obscuros;
- fechar a atividade, destacando os aspectos relevantes e prestando esclarecimentos necessários.

Alternativamente, pode-se formar grupos depois do estudo individual, para complementação do estudo. Nesse modo, as perguntas serão dirigidas ao grupo.

#### **5. Dramatização**



A dramatização é uma forma de estudo de caso, uma vez que a teatralização de um problema ou situação frente aos participantes equivale à apresentação de um caso de relações humanas.

##### **Finalidades**

- Desenvolver empatia e conseqüentemente uma maior compreensão do papel desempenhado.
- Trazer para o grupo a realidade social de fora, de forma viva e sincera, para ser analisada e discutida pelos participantes do grupo.
- Desenvolver a desinibição e a liberdade de expressão.

##### **Aplicação**

A dramatização pode ser planejada ou espontânea. A diferença entre as duas maneiras é que na dramatização planejada o facilitador escolhe o assunto e os papéis e os distribui entre os participantes, instruindo-os sobre como atuar.

## Montagem

- Liberar e delimitar um espaço para cena e para os observadores.
- Anunciar o exercício, determinar o tema, distribuir os papéis (se dramatização planejada).
- Informar o tempo de duração do exercício, tanto o determinado para o preparo (planejamento e ensaio, se for o caso) quanto o destinado à apresentação ou representação.
- Após a apresentação, discutir com os participantes as experiências, conclusões, conceitos e aplicações resultantes do exercício.

## 6. Estudo Dirigido



O estudo dirigido é uma técnica de ensino que visa desenvolver o pensamento reflexivo e a análise crítica do aluno, em contraposição à simples memorização.

Com essa técnica, a atuação do facilitador é direta e está sempre voltada para as capacidades e deficiências específicas dos aprendizes, que trabalham em aula, ou fora dela, um texto (capítulo de um livro, um livro, um artigo, etc.) mediante um roteiro de estudo elaborado pelo facilitador. Esse roteiro precisa estimular a leitura, a compreensão, a análise, a interpretação, a comparação do texto, conduzindo o aprendiz a uma consideração mais reflexiva sobre a leitura.

Para a educação de adultos, a busca de solução de uma situação é a mais indicada. Uma situação-problema é aquela em que nem todos os dados são conhecidos. A procura destes dados é que caracteriza um estudo dirigido, que pode ser aplicado individualmente ou em pequenos grupos.

## 7. Grupo do Cochicho

Consiste em dividir a turma em duplas para discussão de um tema qualquer. É uma técnica bastante informal, de fácil organização, aplicável a grupos grandes e que favorece a participação total da turma.

Mostra-se muito útil para criar o máximo de oportunidades à participação individual e para possibilitar a expressão das características heterogêneas dos membros em relação a conhecimentos, experiências e opiniões pessoais. Também serve para proporcionar alguma descontração aos alunos depois de uma exposição mais ou menos longa.

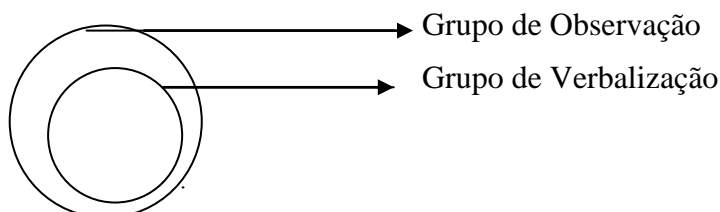
## 8. Grupo de Verbalização e Grupo de Observação (GV/GO)

### Objetivos

- Aprofundar um tema.
- Desenvolver a capacidade de: atenção; percepção; saber ouvir; observar e manter o grupo coeso e atento em torno do tema.

### Procedimentos

O facilitador divide os participantes em dois grupos concêntricos.



Em seguida, define claramente para o Grupo de Verbalização uma situação-problema ou um texto para discussão e esclarece que o grupo terá um tempo determinado para discutir e apresentar conclusões.

Para o Grupo de Observação, o facilitador de aprendizagem esclarece que o seu papel será o de anotar tópicos que exigem aprofundamento e perguntas que fariam se estivessem no GV.

Expõe as regras que se seguem a todos os participantes.

- No GV todos devem participar da discussão.
- No GO ninguém pode falar, apenas observar.

Após o tempo pré-determinado, o facilitador inverte a posição dos grupos, ou seja, o GV ocupa a posição de observação, e vice-versa. O novo Grupo de Verbalização continua a discussão em função das anotações feitas na primeira fase.

Finalmente, em grupo aberto, o facilitador realiza o fechamento do assunto, complementando aspectos não abordados.

## **9. Leitura Comentada**

A leitura comentada é uma técnica que poderá ser utilizada para comunicações curtas e apresentações de textos informativos e de conhecimento técnico, cuja compreensão necessite de orientação adicional do facilitador.

O facilitador poderá:

- distribuir o texto e informar sobre a técnica;
- pedir aos participantes que leiam alternadamente parágrafo por parágrafo, comentando ou solicitando que eles comentem sobre o que foi lido;
- ao final, sintetizar as principais informações contidas no texto.

## **10. Painel Simples**

Esta técnica consiste em fracionar um grupo grande em pequenos grupos (de quatro a seis integrantes), visando:

- facilitar a discussão;
- estimular a participação individual nos pequenos grupos;
- analisar um texto ou situação-problema com maior profundidade;
- fazer um levantamento dos diversos pontos de vista sobre o texto ou problema;
- explorar diversos conteúdos inter-relacionados em menor espaço de tempo.

Observe que cada grupo analisará um aspecto ou parte de um determinado texto ou todos analisaram o mesmo texto ou situação-problema.

Para produzir bons resultados no caso da situação-problema, é necessário que os aprendizes identifiquem claramente os objetivos da discussão e estejam preparados para serem concisos em suas intervenções.

Para a análise de texto, o facilitador de aprendizagem precisará ter o cuidado para que todos leiam (e entendam) o texto por inteiro. Isso se aplica mesmo quando o grupo estudar apenas parte desse texto, no caso do facilitador tê-lo fracionado em partes e as distribuído pelos grupos, visando discuti-lo com mais profundidade e ganho de tempo.

Convém, nos dois casos, que o grupo escolha, logo no início da discussão, um representante para proceder ao relato final das conclusões.

O facilitador poderá auxiliar os grupos, movimentando-se entre eles para prestar esclarecimentos e avaliar o seu progresso. Se necessário, o tempo poderá ser prorrogado, mas o facilitador deverá avisar acerca de seu esgotamento um minuto antes.

O facilitador cuidará para que cada um dos grupos apresente suas conclusões em plenário, permitindo a participação dos demais.

Ao final, realizará o fechamento da atividade: sintetizará as conclusões e principais contribuições dos grupos, reforçando conceitos e extrapolando o conteúdo para a realidade prática.

## **11. Painel Integrado**

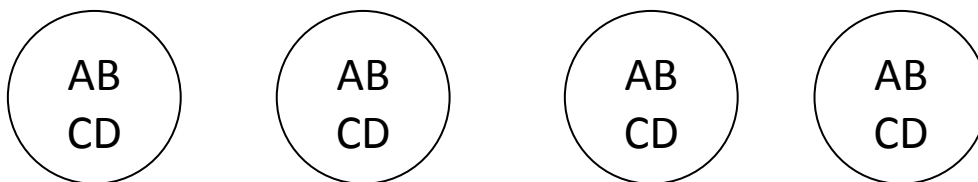
A técnica do painel integrado pode ser utilizada quando o objetivo de aprendizagem é discutir informações sobre as quais se julga necessário haver um consenso mínimo, obtido a partir de intensa participação na discussão grupal.

Note que, no aspecto do relacionamento, é possibilitada a integração grupal pelo aumento do nível de comunicação, tendo em vista que a característica central do painel integrado é que o relacionamento entre suas fases é feito mediante a comunicação entre os participantes.

### **1ª fase**

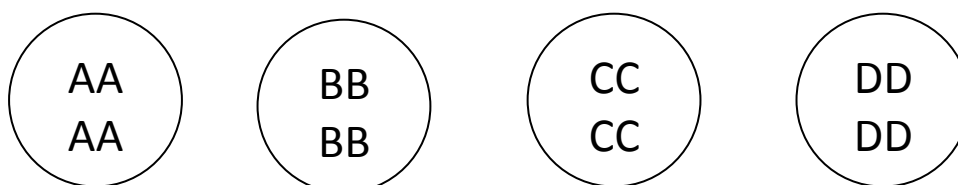
Inicialmente, o facilitador divide os participantes em pequenos grupos que, nessa primeira fase, se reúnem para estudar um texto, responder questões ou propor a solução de um problema. Nesse momento, desenvolve-se um trabalho quase igual à discussão em pequenos grupos, com uma diferença formal: não se escolhe um único relator de conclusões. Todos, sempre a partir da decisão grupal, elaboram uma síntese que lhes dará condição de atuar na fase seguinte.

Outro detalhe significativo é que cada integrante assume uma letra, o que nos leva ao diagrama que se segue, ao considerarmos uma turma de dezesseis pessoas no total, dividida em quatro grupos.



### 2ª fase

Nessa fase, todos os membros dos grupos iniciais buscam a integração com representantes dos outros grupos, ou seja, todos os da letra "A" formam um novo grupo, todos os da letra "B" também, e assim por diante, criando-se a seguinte configuração:



O novo grupo escolhe um único relator e cada participante expõe o sentido geral do texto ou tarefa do seu grupo original e as conclusões a que se chegou, detalhando pontos pendentes ou antagonismos conceituais que impediram um consenso.

Esse material é rediscutido pelo novo grupo, sendo a base para a elaboração de uma síntese das sínteses, integrando ideias e posições.

### 3ª fase

A última fase é o plenário, em que cada relator exporá a síntese do seu grupo, realizando-se, pela discussão, uma conclusão final mais ampla, integrada e enriquecida.

#### **Cuidados Práticos que o Facilitador Precisa Ter ao Usar a Técnica**

- Insistir para que as conclusões a serem transmitidas estejam redigidas, evitando-se possíveis lapsos de memória comprometedores da comunicação.
- Observar, buscando interferir o mínimo possível na dinâmica dos grupos, se, na primeira fase, os participantes estão trabalhando também com o objetivo de garantir uma boa comunicação para a fase posterior (a de integração).
- Acompanhar de perto a fase de integração, registrando se há disfunções importantes a corrigir. Lembrar que a chave do painel integrado é a boa comunicação na segunda fase.
- Definir o tempo das fases e coordenar a integração.

A seguir, publicamos os principais passos para a elaboração de utilizando um método participativo, criativo, envolvente, que leva consideração o potencial e o conhecimento trazido pelo aprendiz

“Aprendizado é isso: de repente você compreende alguma coisa que entendeu, mas de uma nova maneira.”

Doris May Lessing

O primeiro desafio significativo para o facilitador é elaborar uma motivadora e envolvente para a oficina que irá realizar. A finalidade da introdutória é estabelecer um ambiente acolhedor de aprendizagem e proporcionar oportunidades para refletir e dialogar sobre os principais tópicos da oficina. É um momento importante, pois irá definir o contexto da oficina em termos de energia, motivação e expectativas para o resto do tempo em que as pessoas irão passar juntas. Deve refletir um clima positivo e empolgante, que prenda a atenção e o interesse dos participantes.

Para criar um ambiente acolhedor desde o momento em que os participantes entram na sala no primeiro dia do treinamento, é útil considerar os seguintes passos:

- apresentar os facilitadores aos participantes;
- criar oportunidade para os participantes se apresentarem uns aos outros informalmente ou por meio de alguma atividade de aquecimento ou formação de grupo;
- identificar as expectativas dos participantes;
- apresentar e negociar a programação;
- dar informações sobre a logística;
- estabelecer acordo referente ao horário do almoço, intervalos, o uso de telefones, fumar, horário de início e encerramento, etc.;
- rever o objetivo, o tema e os resultados esperados.

### Iniciando o processo participativo

Após a fase de abertura, os facilitadores começam a desenvolver as atividades relativas ao tema da oficina. Veja a seguir um resumo dos passos que orientam e facilitam este trabalho.

#### Explicando a atividade:

- Descreva os objetivos específicos da atividade de aprendizagem.
- Dê instruções claras para a tarefa, inclusive por escrito.
- Informe quanto tempo estará disponível para realizar a atividade, deixando claras as expectativas em termos de relatório.
- Proporcione uma oportunidade para os participantes fazerem perguntas de esclarecimento ou expressar preocupações antes de começarem a atividade.

#### Organizando o formato da atividade

Determine padrões de comunicação e interação em relação à atividade (individual, em duplas ou em grupos pequenos). No caso de dividir os participantes em duplas ou em grupos pequenos, defina a técnica de seleção antes de apresentar a atividade. Seguem exemplos de técnicas para formação de duplas ou os grupos pequenos:

- numere as pessoas de acordo com o número de grupos necessários, para que depois os iguais se juntem;
- utilize símbolos. Prepare folhas de papel contendo o mesmo número de símbolos que o número de grupos necessários. Cada pessoa escolhe um símbolo e se junta com as que tiverem o mesmo símbolo;
- defina os grupos antes. O facilitador define os grupos previamente e afixa a relação na parede;
- permita a autoseleção. Pedir que os participantes formem grupos de acordo com seus interesses (ou seja, tópicos ou temas são relacionados numa lista e os participantes se inscrevem).



atividades,  
em  
adulto<sup>38</sup>.

sempre

abertura  
etapa

<sup>38</sup>Extraído da obra *Facilitando Oficinas: da teoria à prática* (Honsberger e George, 2002, p. 43-46).



### **Conduzindo a atividade**

Durante a realização da atividade, dê orientação e ajuda conforme necessário ou conforme solicitado pelo grupo. É importante monitorar as atividades, sem porém interromper o progresso do grupo. Pode ser necessário que o facilitador:

- providencie recursos adicionais;
- esclareça, respondendo perguntas;
- ajude com a realização da tarefa;
- observe as interações entre os participantes;
- monitore o tempo.

### **Resumindo a atividade**

A forma como se resume a atividade dependerá dos objetivos específicos e dos resultados esperados. Pode não ser necessário apresentar para o grande grupo os resultados. Contudo, mesmo neste caso, ainda deve haver um mecanismo de resumo, de modo a fazer a ligação entre esta experiência e um aprendizado anterior, ou entre a experiência e o próximo tópico ou atividade da oficina.

Se for necessário apresentar os resultados da atividade para o grande grupo, pode-se utilizar um dos seguintes métodos:

- o facilitador pede aleatoriamente os comentários ou observações dos participantes;
- cada grupo apresenta uma questão ou aspecto diferente da atividade;
- todos os grupos respondem a mesma questão, complementando a partir das respostas já apresentadas;
- cada grupo apresenta uma só questão ou observação chave;
- cada grupo exhibe seus resultados em papel flip-chart no centro de sala e os participantes “visitam” a exibição para ver o que os outros fizeram.

Depois de compartilhar as informações, será necessário trabalhar coletivamente com os participantes para identificar semelhanças, diferenças, questões-chave e encaminhamentos.

Além da responsabilidade de criar um ambiente envolvente e participativo, outro desafio significativo para os capacitadores ao planejarem e orientarem atividades, é a determinação de cronogramas e resultados esperados. O plano de uma oficina deve proporcionar estrutura e sequência, porém também precisa ser flexível o suficiente para permitir que atividades não planejadas e espontâneas possam surgir no decorrer da oficina.

Existem várias maneiras de criar um plano flexível, como por exemplo:

1. Ter atividades de “reserva” ou “Plano B” já preparadas para alternar com as atividades planejadas ou para acrescentar às mesmas. À medida que a oficina se desenrolar, os capacitadores precisam avaliar constantemente o progresso e o impacto da mesma. Em algumas situações, será necessário adequar ou alterar o formato, dependendo das necessidades dos participantes.
2. Incluir atividades flexíveis em seu plano. Estas atividades podem ser ampliadas, reduzidas ou eliminadas, dependendo do tempo disponível e da experiência dos participantes.

## **Guia para Elaboração de uma Atividade<sup>39</sup>**

Sugestão de um roteiro para elaborar uma atividade sobre um tema.

### **Propósito e objetivos**

Qual o propósito desta atividade? O que desejamos que os participantes realizem no fim da atividade?

### **Introdução**

Como iremos introduzir esta atividade aos participantes? Há alguma ligação com qualquer atividade previamente programada? Onde ela se enquadra em termos de sequência da oficina?

<sup>39</sup>Adaptado da obra *Facilitando Oficinas: da teoria à prática* (Honsberger e George, 2002, p.68).

**Teoria**

Qual é a teoria que sustenta ou fornece o fundamento para esta atividade? Como iremos apresentar o conceito teórico?

**Atividade**

Com que ação ou atividade os participantes estarão envolvidos? O que eles irão descobrir durante a atividade?

**Resumo**

Como iremos concluir a atividade? É possível relacionar ou ligar esta atividade com o próximo segmento do evento de aprendizagem?

**■ Recursos Didáticos**

Recurso didático é todo e qualquer recurso físico utilizado no contexto de uma estratégia ou técnica de ensino, a fim de auxiliar o facilitador de aprendizagem a transmitir a sua mensagem ao aprendiz, e este a realizar a sua aprendizagem mais eficientemente. Exemplos: flip-chart, quadro, cartazes, textos, objetos, filmes, projetor multimídia.

Importante lembrar que os recursos não substituem o facilitador. Eles devem ajudá-lo a manter uma atitude de diálogo com o grupo e uma comunicação mais efetiva com os aprendizes, concretizando o ensino, tornando-o mais próximo da realidade e, assim, facilitando a aprendizagem.

Recursos visuais bem elaborados servem de apoio para apresentações, mas devem ser usados de forma equilibrada. Eles devem ser preparados parcial ou totalmente antes da oficina, para que estejam disponíveis à medida que esta se desenvolve. Assim, o fluxo de informações fica constante e o ritmo não é quebrado. Também podem ser criados espontaneamente a fim de captar conceitos e ideias gerados pelos membros do grupo enquanto trabalham. O facilitador precisa estar preparado para criar, no ato, recursos visuais adicionais para suprir as necessidades do momento. (Honsberger e George, 2002, p.69)

Para que os recursos didáticos realmente colaborem no sentido de melhorar a aprendizagem, deve-se ter em vista:

- os objetivos a serem alcançados. Não utilizar um recurso didático só porque está na moda;
- o conhecimento suficiente do seu manuseio, para poder empregá-lo corretamente;
- o conteúdo a ser apresentado, alguns conteúdos exigem maior utilização de recursos que outros;
- as condições ambientais, que podem facilitar ou, ao contrário, dificultar a utilização de certos recursos;
- o tempo disponível: a preparação e a utilização dos recursos exigem determinado tempo e, muitas vezes, não se dispõe desse tempo.

Assim, por exemplo, utilizar um filme pode ser um recurso excelente para introduzir um assunto novo ou ilustrar um tema em discussão, mas se utilizado apenas para preencher o tempo ou porque algum colega facilitador já o utilizou com sucesso pode ser um desastre. A utilidade de cada recurso didático existe na proporção em que contribui para o estímulo dos aprendizes e cumprimento do planejamento.

Além disso, o facilitador de aprendizagem precisa estar atento para o fato de que o material instrucional constitui um importante recurso didático, cuja qualidade pode desempenhar um papel decisivo quando se trata de garantir a atenção dos aprendizes. O material pode e deve informar sobre os objetivos da aprendizagem e, sobretudo, deve servir como estímulo para o aprendiz recordar o que eles aprenderam e em que circunstâncias podem aplicar os resultados dessa aprendizagem. O material bem estruturado permanece

como um guia, e fonte de consultas, contribuindo para a retenção e transferência de conhecimentos. Tendo em vista sua importância, é recomendável que o facilitador de aprendizagem reserve parte do seu tempo para formulá-lo mediante a realização de pesquisa de conteúdos, adequação de linguagem e de padrão visual, adequando-os aos propósitos do ensino, ao perfil dos alunos e às estratégias de ensino estabelecidas.<sup>40</sup>

#### **Criando e distribuindo apostilas e impressos**

- Elaborar páginas atraentes e de fácil leitura para que as pessoas escutem o facilitador e o grupo em vez de se distraírem pelo fato de ter que se compenetrar na leitura.
- Deixar espaços em branco para que as pessoas possam acrescentar suas próprias anotações.
- Citar fontes de citações, de leituras adicionais e artigos.
- Colocar títulos nas páginas e numerá-las para facilitar a referência durante a oficina.
- Considerar a criação de um manual do participante que contenha todos os materiais distribuídos (a distribuição de uma série de materiais um por um no decorrer de uma oficina pode atrapalhar e tomar muito tempo. Em vez disso, peça para os participantes abrirem o manual na página em questão.). (Honsberger e George, 2002, p.69)

### **■ Tipos de Recursos Didáticos**

#### **1. Quadro de Giz / Quadro Branco**

Ninguém que tenha entrado em uma sala de aula desconhece o quadro de giz. É considerado por muitos apenas como equipamento de sala de aula. Quando usado de maneira adequada, torna-se um excelente recurso visual.

#### **Usos**

- Apresentar esquemas, resumos.
- Registrar dados.
- Transcrever e resolver exercícios.
- Apresentar graficamente os tópicos complexos e abstratos.
- Orientar sobre as tarefas a serem desempenhadas.

#### **Vantagens**

- É um recurso sempre presente nas salas de aula.
- Pode ser utilizado facilmente: não exige habilidades especiais nem equipamentos dispendiosos.
- Facilita a correção e as alterações nos assuntos apresentados.
- Torna possível a participação efetiva da classe: os alunos podem utilizá-lo nas suas apresentações.
- É um recurso econômico.

#### **Diretrizes de uso**

- Estar limpo.
- Dividi-lo em três partes, distribuídas da seguinte maneira:
  - 1ª parte - data, assunto e resumo da matéria a ser exposta;
  - 2ª parte - desenvolvimento da matéria e
  - 3ª parte - usada para rascunho, contas.
- Letra legível, com a escrita mantendo-se uniforme e alinhada.
- Organização.

---

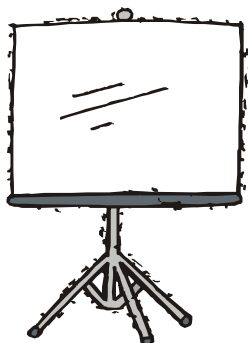
<sup>40</sup>Para aprofundar o tema recomendamos a leitura do livro de Rothwell e Kazanas (1998) listado nas referências bibliográficas, em particular, o capítulo doze.

- Utilizar giz/canetas para quadro branco de cores diferentes quando houver a necessidade de ressaltar algo.
- Fazer os registros dentro de uma sequência lógica.

**Não se deve**

- Fazer anotações desordenadas e desnecessárias.
- Apagá-lo com a mão ou papel.
- Deixar de apagá-lo após a exposição.
- Fazer rabiscos.
- Escrever excesso de informações.

## 2. Flip-Chart



Bloco de folhas organizado em um cavalete sobre uma base de madeira que lhe dá sustentação. Pode ser usado para ilustrar pontos de uma aula durante o seu transcorrer ou ser preparado previamente.

### Utilizar flip-chart quando:

- existir necessidade de enfatizar informações chaves e aumentar a retenção das mesmas;
  - pontos de vista divergentes forem sendo apresentados;
  - conteúdo e conceitos forem gerados pelo grupo;
  - existir necessidade de captar a linguagem que está sendo utilizada pelo grupo.
- (Honsberger e George, 2002, p.69)

### Criando flip-chart

- Escrever em letras de forma para facilitar a leitura.
- Escrever com letras grandes o suficiente para que o grupo inteiro possa lê-las.
- Utilizar uma variedade de marcadores coloridos para despertar interesse e dar ênfase; utilizar vermelhos e alaranjados apenas para destacar, e não para escrever texto.
- Colocar um título em cada página e indicar quando um tópico passa de uma página para outra.
- Não escrever anotações em lápis nos flip-chart preparados com antecedência (dificilmente os participantes perceberão).
- Colocar um pedaço de fita crepe dobrada na lateral de cada folha de flip-chart em que se inicia um tópico, marcando também o título do mesmo, a fim de facilitar a localização da folha. (Honsberger e George, 2002, p.69)

### Anotando em flip-chart

- Anotar apenas as principais ideias.
- Pedir ao co-facilitador<sup>41</sup> ou a um participante para escrever.
- Pedir para o grupo monitorar o que está sendo escrito, a fim de corrigir interpretações errôneas ou omissões.
- Identificar ideias repetidas e assinalar a conexão entre comentários relacionados.
- Anotar as informações de tal forma que possam ser utilizadas pelo grupo futuramente ou na elaboração de um relatório de acompanhamento. (Honsberger e George, 2002, p.69)

## 3. Cartazes

### Usos

- Ilustração de aula.
- Roteiro de aula.
- Contribuir para a fixação do tema.
- Permitir a visualização da estrutura do assunto.

<sup>41</sup> Outro facilitador que esteja complementando e compartilhando a atividade.

**Vantagens**

- Despertam a atenção do aprendiz.
- Facilmente confeccionáveis.
- Apresentam custo baixo.
- Podem ser confeccionados pelos aprendizes, servindo como fator de desenvolvimento da criatividade e estimulando o trabalho em equipe.
- Permitem a preparação prévia do roteiro da aula.

**Diretrizes de uso**

- Usar letras de mesmo tamanho e uniformes.
- Utilizar cores fortes (preto, vermelha, azul, verde) na escrita.
- Usar a cor vermelha quando se deseja destacar uma palavra.
- Utilizar o menor número de palavras possível, pois isso facilita a leitura.
- Distribuir bem a letra e os espaços.
- Utilizar, de forma adequada, os três elementos visuais do cartaz: ilustração, texto e cor.
- Usar como ilustração fotografias, desenhos ou gravuras.
- Letreiros importantes devem ser feitos em tamanho grande os menos importantes em tamanho menor.

**Não se deve**

- Usar letra miúda e cursiva.
- Fazer uso excessivo de cores.
- Fazer demarcações e anotações a lápis.
- Utilizar quantidade excessiva de cartazes.
- Dividir as palavras.
- Utilizar todo o espaço externo do cartaz (beiradas).
- Usar cartazes sujos, amassados, rasgados.

**4. Projetor de Multimídia (*data show* ou *canhão*)**

O projetor de multimídia é um recurso multimídia que virou moda entre os que gostam de dinamizar sua apresentação, utilizando o aplicativo *Power Point*<sup>42</sup>.

**Vantagens**

- Equipamento leve e de fácil manuseio.
- Permite a conexão com sistemas de multimídia, facilitando a projeção de imagens em movimento e trilhas sonoras.
- Ideal para espaços amplos e grandes plateias.
- Pode ser conectado a computadores, *notebook*, televisores e DVD.

---

<sup>42</sup>Veja o Anexo II: Apresentação em *Power Point* (pág. 129/130), para saber mais sobre como elaborar uma apresentação em *Power Point*.











## Didática para Facilitadores de Aprendizagem



A comunicação é a habilidade e o recurso mais importante no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que permeia todos os momentos da aula. A comunicação pode ampliar ou limitar conhecimentos, facilitar ou dificultar o desenvolvimento de criatividade e de habilidades inerentes ao melhor desempenho do aluno. Assim, sugerimos que você leia os textos desta seção, buscando aprimorar essa habilidade fundamental para a facilitação da aprendizagem.

Tenha uma excelente leitura!

### Comunicação e Educação

“O ato de educar é um ato de comunicação.”

Paulo Freire

Por meio da comunicação, facilitadores e aprendizes explicitam objetivos, revelam poderes, valores, culturas, atitudes e posturas, que norteiam as relações interpessoais no ambiente de aprendizagem.

O ato de comunicar está presente não só na voz ou no texto, mas também nos gestos, no andar, nas roupas que usamos. Para O'Connor e Seymour (1995, p. 34), “a comunicação começa com os pensamentos que comunicamos aos outros, usando palavras, o tom de voz e a linguagem corporal”. Desse modo, reagimos de acordo com os nossos sentimentos e pensamentos e o nosso comportamento é gerado pelas representações mentais que temos.

Para a comunicação existir efetivamente, é necessário compreendermos que o mundo é composto de pessoas diferentes e que a diferença se faz pela maneira como vemos o mundo. Desse modo, devemos usar essa compreensão como guia para a nossa comunicação com as outras pessoas.

## ■ A Comunicação do Facilitador de Aprendizagem

### Tipos de Comunicação

Emissor e receptor são papéis assumidos tanto pelo facilitador quanto pelo aprendiz, em uma verdadeira interação de três tipos de comunicação: verbal (escrita e fala); não-verbal (expressões faciais, gestos e postura) e factual (a prática, a habilidade, as experiências passadas). (Araújo, 1994)

Segundo O'Connor e Seymour (1995, p. 35), "as palavras são o conteúdo da mensagem, e a postura, os gestos, a expressão e o tom de voz são o contexto no qual a mensagem está embutida. Juntos eles formam o significado da comunicação". Para os autores, a comunicação corporal corresponde a 55% do total das maneiras de como nos comunicamos, as palavras a 7% e o tom de voz a 38%.

A seguir, listamos alguns pontos que o facilitador de aprendizagem precisa considerar em cada um dos tipos de comunicação.

#### √ Comunicação Verbal

- Grau de domínio do assunto
- Vocabulário ao nível do interlocutor
- Fraseologia (curtos, longas, intercaladas)
- Pontuação clara e variação
- Articulação de ideias
- Voz graduada ao ambiente
- Fluência e ritmo (altos e baixos)
- Uso de recursos didáticos

#### √ Comunicação Não-Verbal

- Mobilidade de cabeça e rosto
- Olhar (direcionado a todos ou a alguns ou ao vazio)
- Gestos enriquecedores
- Respiração; desinibição
- Postura corporal

#### √ Comunicação Factual

- Coordenação e domínio das atividades pedagógicas.
- Uso do espaço e administração do tempo
- Administração de conflitos em sala de aula
- Ser exemplo de ação (coerência entre teoria e prática)
- Ser decidido e prático nas propostas de ação
- Saber usar os recursos didáticos

## Bases da Comunicação

Observe que para a comunicação se estabelecer precisamos considerar alguns aspectos... Veja os que se seguem.

- Saiba ouvir.  
Demonstre estar apto a ouvir informações mesmo que desagradáveis e críticas, procurando compreendê-las de forma construtiva. Escute atentamente, demonstrando interesse por aquilo que está sendo apresentado, não interrompa desnecessariamente.
- Examine o ponto criticado.  
Seja humilde e examine o ponto criticado para dar crédito às boas ideias. Ao receber críticas, procure extrair os aspectos positivos e construtivos. Posteriormente analise e estabeleça procedimentos de ajuste e/ou correções.
- Evite termos técnicos.  
Não use gírias e evite termos técnicos que possam atrapalhar a comunicação. Se for imprescindível o seu uso, explique qual o significado dos termos usados. Use uma linguagem que descreva a realidade.
- Esclareça suas ideias.  
Esclareça suas ideias antes de transmiti-las. Faça com que elas sejam precisas. Analise se as suas ideias estão coerentes com o que deseja transmitir.
- Expresse o seu interesse.  
Entre frequentemente em contato com os seus aprendizes e os escute. Expresse seu interesse pelos seus problemas.
- Que mensagem quero transmitir?  
Trace qual é o objetivo da mensagem. O que você deseja que os receptores da mensagem absorvam. Qual é o verdadeiro propósito da comunicação.
- A quem vou me dirigir?  
Antes de transmitir alguma informação, procure conhecer qual vai ser o seu público e qual será o momento adequado. Se necessário, prepare-se.
- Consulte outras pessoas.  
Consulte outras pessoas para planejar a comunicação. Peça opiniões. Lembre-se que aqueles que o ajudam a planejar com certeza o apoiarão.
- Como transmitir?  
Esteja atento à sua tonalidade de voz, à receptividade de quem ouve, bem como à linguagem que você utilizará.
- Suas ações são apoio à fala.  
Esteja certo que as suas ações vão apoiar aquilo que você diz. Lembre-se que as ações falam mais alto do que as palavras.
- Demonstre entendimento.  
Procure não só ser compreendido como compreender. Seja um bom ouvinte não só para os significados explícitos, mas também para os implícitos.
- Compartilhe.  
Compartilhe tantas informações quanto for possível. Isso trará ganhos para todos os envolvidos.
- Crie padrões de redundância.

Os bons oradores estabelecem padrões de redundância que permitem que o público ouça e veja o conteúdo abordado diversas vezes, utilizando, inclusive, exemplos práticos.

- Reduza os ruídos.  
A repetição e meticulosa escolha das palavras reduzem o ruído que bloqueia a comunicação clara. Ruído, neste caso, significa aquilo que inibe ou obstrui o fluxo normal de informações entre o emissor e o receptor. Alguns tipos desses ruídos incluem vocabulário impreciso, conceituação imprecisa ou má compreensão por parte dos aprendizes, além de outras distrações.
- Use a técnica de fazer perguntas.  
Perguntas e respostas são partes integrantes de uma comunicação efetiva entre o facilitador e os aprendizes. A pergunta constitui um dos principais instrumentos do facilitador. Existem diversas maneiras de formular perguntas. Conhecê-las será extremamente útil para você.

## **Fazer e Responder a Perguntas**

Os dois tipos mais comuns para a formulação de perguntas são: aberta e fechada.

Uma pergunta do tipo aberta (como e por que) é aquela que provoca o raciocínio; propicia uma porção de comentários e promove controvérsias. Fundamentalmente, as perguntas abertas são aquelas para as quais não há uma única resposta ou uma resposta simples. São ótimas para o início de uma aula ou de uma palestra, pois incentivam o grupo a reagir. Exemplo: O que são organizações que aprendem?

Por sua vez, as perguntas fechadas têm uma única resposta, ou uma resposta simples, que geralmente é um sim ou um não. Basicamente, são usadas para encerrar discussões ou para resumir considerações sobre um tópico qualquer, antes de passar para o assunto seguinte. Exemplo: Você conseguirá aplicar as teorias desse curso no seu cotidiano?

Observe que é importante saber a quem dirigir a pergunta. Basicamente, há quatro maneiras de se dirigir uma pergunta.

1. A pergunta pode ser geral, dirigida ao grupo. São úteis quando uma discussão genérica já se encontra em andamento e o facilitador percebe que diversos participantes têm algo a dizer sobre o conteúdo e estão ansiosos em compartilhá-lo com os demais. Nesse caso, uma pergunta geral pode estimular ainda mais o entusiasmo entre os integrantes do grupo.
2. A pergunta pode ser direta, dirigida a uma pessoa. Será iniciada mencionando o nome do aprendiz: "João, o que é que..."? Evidentemente, perguntas diretas devem ser feitas àqueles que têm possibilidade de responder. Se alguém não responder a uma pergunta direta, ela deve ser reformulada para se ter a certeza de que foi entendida. Mas, se mesmo assim, o aprendiz não souber respondê-la, faça a pergunta a outro. Importante salientar que o aluno está ali para aprender e pode ainda não ter o domínio suficiente do conteúdo, o que não o obriga a responder nenhuma questão.
3. Podemos utilizar a pergunta redirigida quando uma pergunta interessante ou estimulante for feita pelo grupo, ou por alguém do grupo. Ao invés de respondê-la, o facilitador prontamente a reverte ao grupo. O facilitador precisa agir com muita propriedade para que o aluno não pense que ele redirigiu a pergunta por que não sabe a resposta.

4. A reversão é outra técnica muito útil, que consiste em devolver a pergunta ao aprendiz que a fez, tendo o cuidado de mostrar algumas situações que o ajudem a direcionar o caminho para a resposta.

### **Como responder a uma pergunta?**

- Atente tanto para o teor (o que é perguntado) como para a intenção (o sentido) da pergunta.
- Acate a pergunta, isto é, mostre que você a entendeu.
- Se for necessário, peça esclarecimentos ao indagador. Reformular a pergunta é uma maneira de obter esclarecimentos.
- Responda a pergunta concisa, precisa e completamente.
- Confira se o indagador está satisfeito. Sua resposta provocou alguma reação?
- Prontifique-se para apresentar esclarecimentos ou comprovação de suas ideias.
- Evite demonstrar que achou a pergunta desnecessária ou mal formulada.

### **A Arte de Ouvir**

Quando ouvimos atentamente uma pessoa, estamos na verdade ouvindo duas partes distintas de sua mensagem. Em primeiro lugar, estamos prestando atenção nas palavras, isto é, no conteúdo da mensagem. Em segundo, estamos prestando atenção no tom de voz e na linguagem corporal, ou seja, estamos ouvindo também o significado da mensagem.

#### ■ A arte de ouvir atentamente consiste em

- permanecer atento;
- possibilitar uma boa recepção da informação;
- decodificar a informação de maneira a extrair dela o real significado.

#### ■ Atitudes importantes para ouvir bem:

- Pare de falar - você não poderá ouvir enquanto está falando.
- Coloque-se no lugar da outra pessoa - procure colocar-se no lugar do outro para poder sentir em que lugar ele está procurando chegar.
- Pergunte - quando você não entender, quando necessitar de esclarecimentos adicionais ou quando desejar mostrar que está escutando.
- Não seja apressado - não interrompa a pessoa. Dê-lhe tempo para dizer aquilo que tem a dizer.
- Concentre-se no que ele está falando - focalize sua máxima atenção nas palavras do outro, bem como em suas impressões sobre o assunto.
- Olhe para a outra pessoa - para o seu rosto, sua boca, seus olhos, suas mãos...
- Deixe suas emoções para trás - se puder, procure deixar seus problemas, aborrecimentos e pré-conceitos fora da sala de aula, pois eles podem lhe impedir de ouvir bem.
- Não se distraia - guarde qualquer papel, lápis e tudo o mais que você tenha em mãos, pois eles podem distrair a sua atenção.

- Seja corresponsável pela comunicação do interlocutor - somente uma fração dessa responsabilidade pertence ao orador, você é o ouvinte, e como tal, tem uma parte importante na comunicação. Procure entendê-lo, se não puder, peça esclarecimentos.
- Reaja às ideias e não à pessoa - não permita que as suas reações contra a pessoa influenciem no julgamento do que ela diz. Suas ideias podem ser boas.
- Preste atenção nos atos e gestos do orador - frequentemente nos concentramos tão atentamente naquilo que é dito que nos esquecemos da importância das reações emocionais e das atitudes relacionadas com o que foi dito. As atitudes e as reações emocionais do orador podem ser mais importantes do que aquilo que está sendo dito em palavras.
- Conheça a sua personalidade - uma das melhores maneiras de obter-se informações sobre uma pessoa é escutá-la. À medida que ela fala, você pode descobrir o que ela gosta e o que não gosta; quais as suas motivações; qual o seu sistema de reconhecimento de valores; o que pensa sobre o que está à sua volta; o que a faz vibrar.
- Evite enquadrar o orador em algum perfil pré-estabelecido - frequentemente enquadramos uma pessoa em um determinado tipo. Assim a nossa percepção sobre o que ela diz ou sobre o que quis dizer fica contaminada por esse rótulo. Antes de fazer qualquer julgamento, espere até que todos os fatos estejam situados.
- Ouvir ajuda a resolver problemas recíprocos e discordâncias - você não pode concordar ou discordar até que esteja certo do ponto de vista da outra pessoa. Somente quando há entendimentos recíprocos, pode-se procurar soluções para problemas.
- Ouvir pode lhe ajudar a fazer um melhor trabalho - peça sugestões às pessoas que estão a sua volta sobre como você poderia melhorar a sua tarefa e escute.

## Oratória

Uma das maneiras de comunicação, essencial à atuação do facilitador de aprendizagem, é a oratória. Segundo Alves Mendes (apud Polito, 2000, p.19), oratória é “a arte da palavra – da palavra que é a vestidura do pensamento, da palavra que é a forma da ideia, da palavra que é a nítida voz da natureza e do espírito...”.

### Roteiro para Planejar uma Boa Apresentação<sup>43</sup>

Para preparar uma boa apresentação, é preciso que você tenha em mente que ela precisa ir ao encontro do interesse dos ouvintes, desenvolver o assunto de forma clara, lógica e concatenada, além de atingir os objetivos propostos. O roteiro que se segue facilitará a você orientar-se para preparar uma apresentação que o ajude a comunicar-se com sucesso.



1. Escolha o assunto – procure falar de tema que você conheça bem e de maneira que possa interessar ao auditório.
2. Determine os objetivos – se não souber com clareza aonde deseja chegar com sua apresentação, dificilmente saberá, também, os rumos que deverá tomar. Eis alguns objetivos de apresentações, como exemplos, para ajudá-lo a identificar o seu: informar, persuadir, motivar, entreter, alcançar uma promoção.
3. Conheça os ouvintes – numa apresentação, tudo precisará estar de acordo com o auditório: a intensidade da voz, o tipo de vocabulário, os gestos, as informações. É preciso conhecer as expectativas e necessidades dos ouvintes e considerar, também, aspectos que possam interferir na concentração da atenção e na interpretação.
4. Verifique o local e as circunstâncias da apresentação – há uma lista de itens que não pode passar despercebida na preparação de uma boa apresentação: o tamanho do auditório, condições de conforto e segurança, os recursos áudio visuais disponíveis, por exemplo.
5. Faça a pesquisa e a escolha das informações – depois de ter definido o assunto, traçado os objetivos da apresentação e identificado de forma correta as características dos ouvintes, boa parte da pesquisa e da escolha das informações já terá sido realizada. Para completar o levantamento, além de recorrer aos seus próprios conhecimentos sobre o assunto, pesquise na *Internet*, converse com outros especialistas, consulte bibliotecas, livrarias e arquivos de jornais, assista a filmes. Depois de coletar todo o material, é preciso separá-lo e agrupá-lo em tópicos da mesma natureza, descobrindo a maneira mais conveniente de fazer as passagens de uma parte para outra, de tal forma que pareçam pertencer a um só assunto. Confirme a exatidão dos dados, confira os números mais de uma vez, cheque as datas, certifique-se da correta pronúncia das palavras, dos nomes das pessoas e das cidades que irá citar. A ordem das informações necessita ser iniciada por aquelas que os ouvintes compreendam com mais facilidade até chegar às que exijam deles maior esforço de concentração. É bom que os temas mais difíceis sejam ilustrados com histórias ou referências que auxiliem em seu entendimento.

## Conselhos práticos

Uma fala bem estruturada facilita o desenvolvimento do raciocínio do orador e a compreensão dos ouvintes. Algumas sugestões:

- cumprimente os ouvintes;

<sup>43</sup>Texto adaptado da obra *Assim é Que se Fala: como organizar a fala e transmitir ideias*, de Reinaldo Polito (1999).




- conquiste-os;
- informe sobre o que vai falar;
- faça um retrospecto ou levante um problema relacionado com o tema;
- indique quais as partes que pretende cumprir no desenvolvimento do assunto;
- apresente o assunto com argumentos e de forma concatenada;
- recapitule em uma ou duas frases o que acabou de falar e
- encerre com informações consistentes que possam levar à reflexão ou à ação.

### **Encerrando a apresentação**

Conte aos ouvintes que irá encerrar. Ao dizer que irá concluir, empenhe-se em finalizar mesmo, para que o auditório não fique frustrado e não haja o risco de comprometer todo o trabalho desenvolvido durante a apresentação. Mesmo que se lembre de algum dado que precisaria ter sido incluído, resista e não o introduza no momento de encerrar. Por mais importante que fosse, é provável que produzisse mais prejuízos que vantagens. A não ser, evidentemente, que a sua falta pudesse comprometer os objetivos que norteiam a apresentação.

Para encerrar, podem ser utilizadas as seguintes alternativas:

- levantar uma reflexão;
  - usar uma citação ou frase poética;
  - pedir ação;
  - elogiar o auditório;
  - aproveitar um fato bem-humorado.
- 

## **Feedback<sup>44</sup>**

Conforme vimos anteriormente, os facilitadores de aprendizagem necessitam escolher os métodos mais adequados à comunicação efetiva, tendo especial cuidado nos momentos de codificação e decodificação da mensagem, visto que o processo de comunicação depende muito da questão da percepção, que varia muito de pessoa para pessoa.

Nesse sentido, o *feedback* assume fundamental importância para se rever e avaliar o que é transmitido e efetivamente aprendido. No processo de desenvolvimento da competência interpessoal, o *feedback* é um importante recurso porque permite que nos vejamos a partir do olhar do outro. Para auxiliá-lo, a seguir, publicamos dois textos que analisam como dar e receber *feedback*.

### **Dando e Recebendo *Feedback* Construtivo<sup>45</sup>**

A interação entre facilitadores e participantes envolve uma reciprocidade na troca de informações e sugestões. Isto acontecerá durante todo o desenvolvimento da oficina de forma espontânea ou em momentos determinados (por exemplo: avaliações). Um ambiente seguro e confortável, criado por todos desde o início da oficina, é o que permitirá esta troca, ou seja, o *feedback* construtivo.

O *feedback* influencia todas as situações de aprendizagem e a arte de dar e receber *feedback* é uma habilidade importante para facilitadores. Há várias situações dentro de uma oficina que precisam de uma troca sensível e aberta de comentários e de observações entre os participantes e os facilitadores.

O objetivo é garantir que todos tenham a oportunidade de aprender mais sobre as fortalezas e as capacidades individuais relacionadas aos tópicos desenvolvidos em oficinas, bem como aumentar a autopercepção de habilidades que precisam ser melhor desenvolvidas.

#### **A necessidade de dar e receber *feedback* construtivo surge quando:**

- os facilitadores estimulam a expressão de sentimento dos participantes com relação ao andamento da oficina;
- ocorre o fechamento de uma determinada etapa da oficina ou no final das atividades;
- os facilitadores trocam observações e percepções entre si sobre o processo de compartilhamento de responsabilidades e criação de estratégias de elaboração e realização de oficinas.

#### **O *feedback* é mais eficaz quando é:**

- específico e não generalizado;
- imediato e apropriado;
- solicitado e não imposto;
- dado e recebido com cuidado e responsabilidade;
- comportamental, ou seja, baseado naquilo que pode ser observado.

### **Importância do *Feedback* nas Relações Interpessoais<sup>46</sup>**

Para tornar-se realmente um processo útil, o *feedback* precisa ser, tanto quanto possível:

<sup>44</sup>Na língua portuguesa, esse termo é equivalente à retroalimentação ou devolutiva. Note que utilizaremos o termo em língua inglesa por ser de uso padrão.

<sup>45</sup>Texto extraído da obra *Facilitando Oficinas: da teoria à prática* (Honsberger e George, 2002, p. 27/8).

<sup>46</sup>Texto adaptado da obra *Desenvolvimento Interpessoal: treinamento em grupo* (Moscovici, 1995).

- Descritivo ao invés de avaliativo: quando não há julgamento, apenas o relato de um evento, reduz-se a necessidade de reagir defensivamente e, assim, o indivíduo pode ouvir e sentir-se à vontade para utilizar aquele dado como julgar conveniente.
- Específico ao invés de geral: quando se diz a alguém que ele é dominador, isto tem menos significado do que indicar seu comportamento numa determinada ocasião. “Nesta reunião você fez o que costuma fazer outras vezes, você não ouviu a opinião dos demais e fomos forçados a aceitar sua decisão para não receber suas críticas exaltadas”.
- Compatível com as necessidades (motivações) de ambos, comunicador e receptor: pode ser altamente destrutivo quando satisfaz somente às necessidades do comunicador sem levar em conta as necessidades do receptor.
- Dirigido: para comportamentos que o receptor possa modificar, pois em caso contrário, a frustração será apenas incrementada, se o receptor reconhecer falhas naquilo que não está sob seu controle mudar.
- Solicitado ao invés de imposto: será mais útil quando o receptor tiver formulado perguntas que os que o observam possam responder.
- Oportuno: em geral, o *feedback* é mais útil o mais próximo possível após o comportamento em questão, dependendo, naturalmente da prontidão da pessoa para ouvi-lo, apoio dos outros, clima emocional.
- Esclarecido para assegurar comunicação precisa: um modo de proceder é fazer com que o receptor repita o *feedback* recebido para ver se corresponde ao que o comunicador quis dizer. Quando o *feedback* ocorre num grupo de treinamento, o receptor e o comunicador têm oportunidade de verificar com os outros membros a extensão do *feedback*: é uma impressão individual ou compartilhada por todos.

Os insucessos frequentes na comunicação interpessoal têm indicado, entretanto, que estes requisitos, embora compreendidos e aceitos intelectualmente, não são fáceis de serem seguidos, tanto no processo de dar *feedback* quanto no de receber *feedback*.

## Diálogo<sup>47</sup>

O diálogo é um processo que aprimora a aprendizagem e fortalece a capacitação. David Bohm<sup>48</sup> encontrou as raízes da palavra nas palavras gregas *dia* (através de) e *logos* (significado). O diálogo processo que busca compreender significados e também é uma investigação coletiva.

Por meio do diálogo, é possível examinar pressuposições e explorar perspectivas. Segundo Freire, o diálogo promove a criatividade e o pensamento crítico, além daquilo que ele chama de a “constante da realidade”, o que permite que as pessoas deem um nome ao seu mundo de experiências e utilizem estas experiências faladas para a solução de problemas e a construção de conhecimento.

Há várias posturas sobre o diálogo a se considerar:

- **Escutar:** com atenção e sem resistência a cada voz e a cada relato.
- **Não Julgar:** respeitar pontos de vista e opiniões diferentes.
- **Rever Pressuposições:** estar aberto para pontos de vista que não fazem parte de sua visão de mundo.
- **Investigar:** ligar ideias e examinar o todo que engloba as partes.
- **Refletir:** sobre significados compartilhados e o processo como um todo.



“diálogo”  
é um  
forma de

revelação

Leia também um texto extraído da obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, no Anexo III: A Dialogicidade – Essência da Educação como Prática da Liberdade (pág. 131).

<sup>47</sup>Texto extraído da obra *Facilitando Oficinas: da teoria à prática* (Honsberger e George, 2002, p. 27/8).

<sup>48</sup>David Bohm - (escritor, cientista e pedagogo que viveu de 1917-1992.) Foi o homem que Einstein mencionou como seu sucessor intelectual, pois ele sempre estava buscando ir além, transcender e fazer o próximo questionamento. O mundo de Bohm era holístico, estendido à psicologia humana onde ele promoveu o não uso de conclusões fechadas em assuntos importantes por meio do uso de círculos de diálogo.





## Didática para Facilitadores de Aprendizagem



Nesta seção, abordaremos o tema avaliação e efetividade do processo de ensino-aprendizagem. Observe que a avaliação não é um momento estanque no processo educacional. A avaliação está presente em todos os momentos do ciclo de ensino e de aprendizagem. Além disso, é importante destacar que o conceito não compreende somente a tradicional mensuração da aprendizagem do aprendiz (somativa e formativa), mas pode envolver a análise da efetividade do ensino no desempenho observado no ambiente de trabalho. Em verdade, o padrão ideal da capacitação é justamente o da obtenção de resultados que gerem a mudança de comportamentos, sejam eles na escala dos conhecimentos, das habilidades ou das atitudes. Portanto, a avaliação permite, dentre outros benefícios, corrigir o rumo de ações, aperfeiçoar práticas, sofisticar métodos e técnicas e, por fim, garantir o crescente padrão de excelência dos facilitadores e dos aprendizes.

### Avaliação e Efetividade do Processo de Ensino-Aprendizagem

Avaliar é indispensável em toda atividade humana e, portanto, fundamental para a aprendizagem participativa e a construção do conhecimento coletivo, pois ela é inerente e imprescindível em todo processo educativo no qual se realize um constante trabalho de ação-reflexão-ação.

Assim, para que possa contribuir com a construção de competências técnicas, sociais, políticas e culturais, a avaliação não pode ser um ato mecânico. Nesse sentido, é necessário investigar, indagar, avaliar a todo instante o trabalho e a ação educativa.

Enquanto objeto com possibilidades diagnósticas, vinculado ao processo de aprendizagem, é fundamental elaborar um projeto de avaliação que possa servir, a todo instante, como *feedback* para avaliar não só o indivíduo e seu conhecimento, mas, também, a proposta de ensino do facilitador de aprendizagem, possibilitando, assim, validar e/ou rever o seu trabalho a cada momento que for necessário. Em uma proposta de avaliação, não se pode dar ênfase somente a respostas certas ou erradas, mas, também, e com relevada importância, ao modo como as pessoas chegam a tais respostas, tanto as certas como as erradas.

O ser humano é uma totalidade que envolve saber, ser/conviver e saber fazer. Todas essas dimensões devem ter igual importância em sua formação. Portanto, a avaliação precisa considerar essa totalidade e não apenas o aspecto cognitivo, como habitualmente acontece na maioria dos processos avaliativos.

Toda e qualquer avaliação pressupõe objeto e critérios. Em um processo amplo de avaliação, é necessário analisar muitas questões, tais como os objetivos, os conteúdos e as propostas de intervenção didática com seus materiais e recursos utilizados. Os critérios são o referencial da avaliação e devem traduzir a natureza da proposta educacional da organização. Note que o termo critério significa discernimento e indica um parâmetro para julgar uma verdade. Trata-se de uma característica para avaliar algo – é o que serve de fundamento para um juízo. Em síntese, pode-se dizer que critério de avaliação é um princípio adotado como referência para julgar alguma coisa ou para avaliar o impacto de uma determinada aprendizagem.

O processo de avaliação deverá ser, portanto, coerente com a missão e as intenções estratégicas da organização e com o fato de que existem muitas formas de avaliar um processo de aprendizagem.

A avaliação deve ser realizada em função dos objetivos propostos, isto é, verificar em que nível as mudanças comportamentais foram alcançadas. Portanto, ela deve:

- ser contínua;
- possibilitar tomadas de decisão em relação ao planejamento;
- utilizar técnicas e instrumentos variados;
- prever a participação dos aprendizes.

Nessa perspectiva, Bloom, Hastings e Madaus (1983) apresentam quatro fases para um sistema de avaliação, conforme o que se segue.

### **1. Diagnóstica**

- Determinar a presença ou ausência de habilidades que são pré-requisitos para efetivação das tarefas de ensino (diagnósticos dos programas).
- Determinar o nível inicial de conhecimentos dos aprendizes em relação ao conteúdo que será desenvolvido (pré-teste).

### **2. Formativa ou Avaliação de Processo**

- Verificar se os aprendizes estão atingindo cada um dos objetivos propostos, localizando, dessa forma, as fases do processo de capacitação a fim de adotar técnicas corretivas (exercícios no decorrer do ensino).

### **3. Somativa**

- Verificar em que medida o aprendiz atingiu os objetivos propostos (pós-teste).

### **4. Reação**

- Verificar sentimentos e/ou satisfação após a conclusão da capacitação.
- Verificar se os elementos do curso (metodologia, facilitador, material etc.) corresponderam às expectativas iniciais.

## **■ Os Quatro Níveis de Avaliação de Kirkpatrick<sup>49</sup>**

A avaliação da eficácia da capacitação frequentemente implica a utilização do modelo de quatro níveis desenvolvido por Donald Kirkpatrick. Segundo esse modelo, a avaliação sempre deve começar pelo nível um e, em seguida, dependendo da disponibilidade de tempo e orçamento, avançar sequencialmente pelos níveis dois, três e quatro. As informações de cada nível anterior servem como base para a avaliação do próximo nível. Portanto, cada nível sucessivo representa uma medida mais precisa da eficácia do programa de capacitação, mas, ao mesmo tempo, exige uma análise mais rigorosa e demorada.

<sup>49</sup> Adaptado de Canada School of Public Service. *Oficina de Compartilhamento de Bases Teóricas e Abordagens Metodológicas em Desenho Instrucional*. Módulo 9-2/5, que utilizou os textos: Winfrey, E.C. (1999). *Kirkpatrick's Four Levels of Evaluation*. Em B. Hoffman (Ed.), *Encyclopedia of Educational Technology*.

### **Avaliação de Nível 1 - Reações**

Como o próprio termo indica, a avaliação nesse nível mede as reações dos participantes ao programa de capacitação, buscando responder perguntas relacionadas às percepções dos participantes, tais como:

- Gostaram do curso?
- O material era relevante para o seu trabalho?

Esse tipo de avaliação frequentemente é chamado de “pesquisa de satisfação”. Segundo Kirkpatrick, cada programa de capacitação deve ser avaliado pelo menos nesse nível para permitir o seu aprimoramento. Além disso, as reações dos participantes têm consequências importantes para a aprendizagem (nível dois). Embora uma reação positiva não garanta a aprendizagem, uma reação negativa quase certamente reduz a sua possibilidade.

#### **Ferramentas de avaliação**

- Folhas de avaliação do programa
- Entrevistas pessoais
- Comentários dos participantes durante a capacitação
- Capacidade do curso em manter o interesse do aprendiz
- Percepção dos participantes quanto ao valor e à possibilidade de aplicação ao local de trabalho

Esse tipo de avaliação é barato e fácil de administrar, desde que se estabeleça a interação com os participantes e a adoção de formulários impressos ou *on-line*.

### **Avaliação de Nível 2 – Aprendizagem**

Para avaliar a quantidade de aprendizagem proporcionada por um programa de capacitação, as avaliações de nível dois frequentemente usam testes realizados antes da capacitação (pré-teste) e após a capacitação (pós-teste). Esse nível de avaliação vai além da satisfação do participante, tentando avaliar o grau de evolução de suas habilidades, seu conhecimento ou sua atitude. A medição nesse nível é mais difícil e trabalhosa que no nível um. Os métodos variam de testes formais e informais a avaliações e autoavaliações do grupo. Se possível, os participantes devem fazer um teste ou avaliação antes da capacitação (pré-teste) e após a capacitação (pós-teste) para determinar a quantidade de aprendizagem que ocorreu.

#### **Ferramentas de avaliação**

- Testes individuais pré e pós-capacitação para fins de comparação
- Avaliação de aprendizagem baseada em ação, como projetos baseados no trabalho e representação de papéis
- Observações e *feedback* por parte dos colegas, gerentes e professores

### **Avaliação de nível 3 - Transferência**

Esse nível mede a transferência que ocorreu no comportamento do participante em decorrência do programa de capacitação. A avaliação nesse nível tenta responder à seguinte pergunta: as habilidades, os conhecimentos ou as atitudes recém-adquiridos estão sendo usados no ambiente cotidiano do participante?

Para muitos facilitadores, esse nível representa a avaliação mais objetiva da eficácia de um programa. Entretanto, a medição nesse nível é difícil, porque muitas vezes é impossível prever quando a mudança de



comportamento ocorrerá. Portanto, isso exige decisões importantes em termos do que avaliar, com que frequência e como.

### Ferramentas de avaliação

- Testes ou pesquisas individuais pré e pós-capacitação.
- Entrevistas pessoais.
- Observações e *feedback* de terceiros.
- Grupos focais para colher informações e compartilhar conhecimentos.

### Avaliação de Nível 4 – Resultados

A avaliação de nível quatro tem como propósito avaliar a capacitação em termos de resultados para a organização. Esse nível, frequentemente encarado como o teste definitivo, mede o sucesso do programa em termos que os gerentes e executivos conseguem entender – aumento da produção, melhoria da qualidade, redução de custos, redução na frequência de acidentes, aumento das vendas e até aumento dos lucros ou do retorno sobre o investimento. Embora do ponto de vista de uma empresa ou organização, essa seja a razão básica para um programa de capacitação, geralmente os resultados de nível quatro não são aferidos. É difícil medir os resultados em termos financeiros e associá-los diretamente à capacitação.

### Avaliações

- **Capacitação em qualidade:** medir a redução na quantidade de defeitos.
- **Capacitação em segurança:** medir a redução na quantidade ou na gravidade dos acidentes.
- **Capacitação em vendas:** medir a alteração na retenção de clientes, volume de vendas e lucratividade de cada venda após a implementação do programa de capacitação.
- **Capacitação em gestão:** medir o aumento dos níveis de envolvimento dos subordinados diretos.
- **Capacitação técnica:** medir a redução do tempo gasto para concluir tarefas e preencher formulários e relatórios; a redução das chamadas de suporte técnico; ou a melhoria no uso de softwares ou sistemas.
- **Outros:** medir as alterações na rotatividade de pessoal, número de reclamações, crescimento, atritos, desperdício, falhas, problemas de conformidade, índices de qualidade, padronização, credenciamentos e retenção de clientes.

### Métodos de Avaliação de Longo Prazo

- Enviar pesquisas pós-capacitação.
- Oferecer capacitação permanente sequencial e *coaching*<sup>50</sup> por um período de tempo.
- Realizar uma avaliação de necessidades subsequente.
- Testar parâmetros (por exemplo, descartes, repetições no trabalho, erros, etc.), para medir se os participantes atingiram os objetivos da capacitação.
- Entrevistar os participantes e seus gerentes ou grupos de clientes (por exemplo, pacientes, outros membros do departamento).

<sup>50</sup>No campo da capacitação profissional há uma clara tendência, defendida por muitos autores, de que os estilos de aprendizagem impõem o desafio de prover meios para o ensino personalizado, donde surge a concepção do aconselhamento ou *coaching* como alternativa mais efetiva frente o ensino tradicional.



Após o estudo do processo do planejamento de ensino, chegou o momento de você verificar o grau de apreensão de todos os conteúdos trabalhados. Na primeira atividade, você e o seu par construíram parte do plano de uma capacitação. Agora, vamos convidá-los a continuar a atividade, construindo os outros elementos desse plano e também o plano de uma miniaula dessa capacitação, que será ministrada posteriormente.

## **Exercício**

Bom trabalho!

**Segunda Atividade: Plano da Capacitação e Plano da Miniaula****Objetivo**

Elaborar, em dupla, o plano de uma capacitação e o plano de uma miniaula desse evento de aprendizagem, que será ministrada posteriormente em quinze minutos, considerando a abordagem andragógica, a concepção de aprendizagem experiencial e as contribuições de Mager e da taxonomia de Bloom para a formulação dos objetivos de aprendizagem.

**Instruções**

1. Em primeiro lugar, termine a elaboração do plano da capacitação, iniciado no Dia 2, preenchendo o roteiro que se segue.

**Plano de uma Capacitação Profissional**

- Nome do evento de aprendizagem
- Docentes
- Período
- Carga horária total da capacitação
- Público-alvo
- Número de participantes
- Justificativa
- Objetivo geral de aprendizagem da capacitação
- Objetivos específicos de aprendizagem
- Conteúdo – principais tópicos
- Metodologia
- Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem

2. Em seguida, crie o plano da miniaula, que envolve a sequência de tudo o que será desenvolvido na miniaula, ou seja, é a especificação dos objetivos específicos de aprendizagem, dos conteúdos, das estratégias de ensino, dos recursos didáticos, das estratégias de avaliação e do tempo de cada atividade. Lembre-se ainda de prever estímulos adequados aos aprendizes, ou seja, os seus facilitadores e colegas de curso, a fim de motivá-los e de criar uma atmosfera de comunicação que favoreça a aprendizagem. Para auxiliá-lo, estamos fornecendo, a seguir, um modelo adaptado do Roteiro de Atividades de Ensino (RAE), utilizado pela Escola Nacional de Administração Pública – Enap.

■ Modelo de Roteiro de Atividades de Ensino (RAE)

<b>TÍTULO DO CURSO:</b>							
<b>PERÍODO DE REALIZAÇÃO:</b>					<b>HORÁRIO:</b>	<b>CARGA HORÁRIA DO CURSO:</b>	
<b>DOCENTE (S):</b>				<b>NÚMERO DE PARTICIPANTES:</b>			
<b>OBJETIVO:</b>							
N°	ATIVIDADE	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	ESTRATÉGIAS DE ENSINO	DESENVOLVIMENTO	RECURSOS	TEMPO
<b>DIA Y (XX/XX/XX12)</b>							
		▶		▶	▶	▶	



## Lembrete

### Resumo<sup>51</sup>

Ao preparar um evento de aprendizagem, lembre-se dos pontos que se seguem.

- Mapear e planejar o evento de aprendizagem.
- Sempre deixar mais tempo do que imagina que a tarefa levará.
- Fazer esforço para manter o evento de aprendizagem bem encaminhado.
- Ter estratégias prontas para reduzir o tempo exigido para uma atividade ou para preencher um tempo disponível não esperado.
- Se necessário negociar o prolongamento de tempo ou mudar um item da agenda/pauta.
- Focar o conteúdo na essência da necessidade estabelecida, ao invés de tentar cobrir tudo sobre um tópico.
- Construir um tempo flexível para discussão; pois responder perguntas pode ser mais importante para o grupo do que novas informações.
- Ser sensível às necessidades do grupo.
- Incluir uma pausa a cada 1 hora e 30 minutos a 2 horas.
- Pesquisar o tema a ser abordado.
- Consultar manuais e pessoas que tenham experiência no assunto do evento de aprendizagem.
- Certificar-se de alternar entre aprendizado interativo e apresentações formais de material.
- Preparar notas pessoais fáceis de ler; incluir lembretes sobre cronometragem, gráficos, informações, quadros, etc.
- Passar informação do conteúdo de forma breve e em um nível mínimo para não sobrecarregar o grupo.
- Ter em mãos um plano do evento de aprendizagem.

<sup>51</sup> Adaptado da obra Facilitando Oficinas: da teoria à prática (Honsberger e George, 2002, p.53).





Quarto Dia



## Didática para Facilitadores de Aprendizagem



Nesta seção, abordaremos como será realizada a prática integrada das miniaulas de quinze minutos, que cada dupla já planejou e preparou. Para auxiliá-lo no trabalho com o seu parceiro, apresentaremos um texto com sugestões para a co-facilitação de um evento de aprendizagem.

Tenha uma excelente apresentação!

### Prática Integrada: Miniaulas



#### Objetivos de Aprendizagem

- Integrar na prática os diversos tópicos trabalhados no curso.
- Desenvolver a arte de dar e receber *feedback*.
- Aprimorar a prática de facilitar a aprendizagem, pela observação crítica de sua atuação como facilitador.

#### Exercício

#### Algumas Orientações

Cada dupla já planejou e preparou os recursos didáticos de sua miniaula de quinze minutos, tendo como referência os conceitos trabalhados e as experiências trocadas até esse momento.

Informamos que, após a apresentação da miniaula, ocorrerá a autoavaliação da dupla que a realizou (quatro minutos). Em seguida, outra dupla (quatro minutos) e o(a) facilitador(a) de aprendizagem do curso ofertarão *feedback*.

A seguir, oferecemos um texto com sugestões para a co-facilitação de um evento de aprendizagem e um roteiro para o *feedback* às miniaulas.



---

## **Co-Facilitação de um Evento de Aprendizagem<sup>52</sup>**

É importante destacar que tanto o papel do participante como o do facilitador e do co-facilitador são fundamentais para a transformação do aprendizado e construção do conhecimento coletivo durante a realização de um evento de aprendizagem.

O processo de aprendizagem do participante está diretamente ligado ao trabalho desenvolvido pelo facilitador. Este processo, por sua vez, será ainda melhor, quando complementado e compartilhado com um co-facilitador.

A co-facilitação é enriquecedora e dinamiza o trabalho, pois traz diferentes pontos de vista, comportamentos, estilos e conhecimentos. São papéis assumidos alternadamente e quanto maior a cumplicidade entre facilitador e co-facilitador melhor será o desenvolvimento das atividades e a interação com o grupo.

### **A co-facilitação é recomendada por que:**

- facilita responder às perguntas e registrar respostas;
- auxilia nas atividades com pequenos grupos;
- possibilita alterar atividades durante o evento de aprendizagem;
- facilita lidar com situações de tensão no grupo;
- ajuda com equipamentos audiovisuais e outros materiais;
- o estilo de um facilitador complementa o do outro e beneficia os participantes.

### **É indicada quando:**

- o grupo ultrapassar 15 pessoas;
- algum material e/ou atividade for novo para o facilitador;
- os facilitadores se conhecem bem.

### **Como usar a co-facilitação:**

- interagir com o parceiro;
- estabelecer um relacionamento colaborativo e uma boa atmosfera de trabalho;
- observar respostas não-verbais no grupo, enquanto o parceiro está falando;
- definir o papel de cada um: quem terá a responsabilidade por cada sessão do evento de aprendizagem e o tempo necessário para desenvolvê-la;
- fornecer e receber feedback, de forma que seja possível aprender um com outro;
- planejar as ligações entre as seções suavizando a transição entre facilitadores;
- combinar sobre como cada um irá ajudar o outro durante o evento de aprendizagem.

---

<sup>52</sup> Adaptado da obra Facilitando Oficinas: da teoria à prática (Honsberger e George, 2002, p 26/7-63).

**• Reflexão Pessoal sobre Co-Facilitação**

A seguir, disponibilizamos uma ferramenta de autoconhecimento que fornecerá indicações para a interação durante a preparação e o desenvolvimento do evento de aprendizagem.

**Complete as frases que se seguem e compartilhe as respostas com quem irá co-facilitar o evento de aprendizagem com você**

1. Uma coisa que gosto sobre a co-facilitação é.....
2. Uma preocupação que tenho sobre a co-facilitação é.....
3. Quando eu planejo, gosto de.....
4. Sinto-me bem preparado quando.....
5. Sinto-me mais à vontade quando.....
6. Sinto-me constrangido quando.....
7. Quando estou ansioso eu.....
8. Se quiser mudar alguma coisa que combinamos, por favor.....
9. Se tiver uma ótima ideia, enquanto eu estiver falando, por favor.....
10. Meu sinal para pedir ajuda é.....
11. Gostaria de receber algum *feedback* de você sobre.....
12. A força que trago para o evento de aprendizagem é.....
13. Gostaria de aprender mais sobre.....



**Feedback às Miniaulas**

Dupla avaliada: 1. \_\_\_\_\_  
2. \_\_\_\_\_

Descreva um *feedback* construtivo à apresentação da miniaula da dupla avaliada, conforme o roteiro que se segue.

Estrutura da miniaula: introdução (comunicação dos objetivos de aprendizagem), desenvolvimento e finalização	
Habilidade de comunicação (fluência; clareza; ideias articuladas; capacidade de concisão; atenção aos comentários e opiniões dos participantes)	1.
	2.
Interesse pelo envolvimento dos participantes	1.
	2.
Estímulo à participação do grupo	1.
	2.
Domínio do conteúdo abordado	1.
	2.
Domínio das técnicas utilizadas	1.
	2.
Uso adequado de recursos	1.
	2.
Adequado controle do tempo	1.
	2.



Quinto Dia



## Didática para Facilitadores de Aprendizagem



Nesta seção, convidamos você a elaborar um plano de ação de aprendizagem e, em seguida, se desejar, dialogar com outros aprendizes e os facilitadores sobre esse plano.

Felicidades!

### Plano de Ação de Aprendizagem<sup>53</sup>



### Exercício

Para elaborar o seu plano de ação de aprendizagem, siga os passos que se seguem.

#### Passo 1: Diagnosticar suas Necessidades de Aprendizagem

A necessidade de aprendizagem é o *gap*<sup>54</sup> entre a sua posição atual e a desejada no que se refere a determinado conjunto de competências.

A partir do Autodiagnóstico de Competências Essenciais que você realizou, identifique as suas necessidades de aprendizagem para desempenhar a função de facilitador da aprendizagem, verificando as evidências da distância entre a sua atual posição e a posição desejada.

A seguir, liste as competências que deseja desenvolver.

---



---



---



---



---



---

<sup>53</sup> Adaptado de Diagnóstico de Algumas Diretrizes para o Uso de Contratos de Aprendizagem (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2009, p. 287-290).

<sup>54</sup> *Gap*: termo muito utilizado no meio corporativo que significa o espaço entre o que se espera profissionalmente e os pontos a serem desenvolvidos.

**Passo 2: Plano de Ação**

Com base nas competências que pretende desenvolver enquanto facilitador de aprendizagem, esboce seu plano de ação, do modo que se segue.

- Cada uma das necessidades de aprendizagem diagnosticadas no Passo 1 deve ser traduzida em um objetivo de aprendizagem, descrito na primeira coluna. Certifique-se de que seus objetivos descrevam **o que você aprenderá**, e não o que você fará. Formule-os com termos que sejam mais significativos para você – aquisição de conteúdo, comportamento final ou direções de desenvolvimento.
- Em seguida, preencha a segunda coluna, Estratégias de Aprendizagem, e descreva **como se propõe a realizar cada objetivo**, identificando os recursos (materiais e humanos) que pretende usar, e as estratégias (técnicas, ferramentas) que vai empregar. Exemplos: encontrar livro e artigos na biblioteca e na Internet, cursos, seminários, palestras, entrevistar pessoas, etc.
- Feito isso, preencha a terceira coluna, Prazos, indicando o tempo que levará para implementar os objetivos de aprendizagem.

Objetivos de Aprendizagem	Estratégias de Aprendizagem	Prazos

**Importante**

- Para realizar um plano, geralmente, é necessário começar com algumas mudanças pessoais. Isso começa com o desejo de fazer algo. As seguintes perguntas o ajudarão a concentrar-se nas mudanças necessárias para atingir o seu objetivo:

a) O que devo **parar** de fazer para atingir meu objetivo?

---

---

---

---

---

---

---

---

b) O que devo **começar** a fazer para atingir meu objetivo?

---

---

---

---

---

---

---

---

**Referências Bibliográficas**

- ARAÚJO, Maria Célia. **Didática no Cotidiano**. São Paulo: Pancast Editora, 1994.
- BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MANDAU, J. F. **Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.
- BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de Ensino-aprendizagem**. 22ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que É Educação**. Coleção Primeiros Passos. 33ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.
- CANADA SCHOOL OF PUBLIC SERVICE. **Oficina Compartilhamento de Bases Teóricas e Abordagens Metodológicas em Desenho Instrucional**. Brasília: Enap, 2009.
- CUEEP - Centre Université-Economie d'Education Permanente. **Pédagogie/Andragogie**. Disponível em <<http://cueep.univ-lille1.fr/pedagogie/Andragogie-pedagogie.htm>>. Acesso em 15 abr. 2011.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1999.
- Enap – Escola Nacional de Administração Pública. Referenciais Orientadores da Proposta Educacional da Enap. Brasília: Enap, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1974.
- GAGNÉ, R. M. **The Conditions of Learning**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1965.
- GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**. São Paulo: Editora Atlas, 1997.
- HONSBERGER, J.; GEORGE, L. **Facilitando Oficinas: da teoria à prática**. São Paulo: Graphox Caran, 2002.
- KNOWLES, Malcolm S.; HOLTON III, Elwood F.; SWANSON, Richard A. **Aprendizagem de Resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa**. Tradução Sabine Alexandra Holler. Rio de Janeiro: Campus, 2009.
- KOLB, David Allen. **Experiential learning: experience as the source of learning and development**. New Jersey: Prentice Hall, 1984.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.
- MAGER, Robert F.; BEACH Jr., Kenneth M. **O Planejamento do Ensino Profissional**. 2ª ed. Porto Alegre. Editora Globo, 1979.
- MINTZBERG, Henry; AHLSTRAND, Bruce; LAMPEL, Joseph. **Safári de Estratégia: um roteiro pela selva do planejamento estratégico**. Porto Alegre: Bookman, 2000.
- MOSCOVICI, Fela. **Desenvolvimento Interpessoal: treinamento em grupo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.



---

O'CONNOR, J.; SEYMOUR, J. **Introdução à Programação Neolinguística: como entender e influenciar as pessoas**. 3ª ed. São Paulo: Summus, 1995.

OIT - Organização Internacional do Trabalho. **Certificação de Competências Profissionais - Glossário de Termos Técnicos**. 1ed. Brasília: OIT, 2002.

OLIVEIRA, José Mendes de. **Subsídios para Formulação de um Curso de Desenho Instrucional**. Brasília: Enap, 2011.

\_\_\_\_\_. **Algumas Palavras sobre Técnicas de Ensino**. Brasília: abril/2003. Mimeografado.

PIMENTEL, Alessandra. **A Teoria da Aprendizagem Experiencial como Alicerce de Estudos sobre Desenvolvimento Profissional**. In Estudos de Psicologia, 12(2), 159-168, 2007.

POLITO, Reinaldo. **Assim é Que se Fala: como organizar a fala e transmitir ideias**. 6ª ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

\_\_\_\_\_. **Como falar corretamente e sem inibições**. 88ª ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

PUBLI-IMAGE. **10 Maneiras de Arruinar uma Apresentação**. Disponível em <<http://publi-image.com.br/10maneiras.htm>>. Acesso em 3 ago. 2010.

ROGERS, Carl R. **Liberdade para Aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1983.

ROTHWELL, William J.; KAZANAS, H.C. **Mastering the Instructional Design Process: a systematic approach**. 2ª ed. São Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998.

SENGE, Peter M. **A Quinta Disciplina: arte e prática da organização que aprende**. Tradução Gabriel Zide Neto e OP Traduções. 26ª ed. Rio de Janeiro: Editora Best Seller, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Técnicas de Ensino: por que não?** Campinas: Papirus, 1995.

ZEMKE, Ron e Susan. **30 Things We Know for Sure about Adult Learning** in Innovation Abstracts. Vol. VI, n. 8 - Mar 1984. Disponível em <<http://honolulu.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/teachtip/adults-3.htm>>. Acesso em 26 abr. 2011.

**Bibliografia Recomendada**

BATES, Reid. **A Critical Analysis of Evaluation Practice: the Kirkpatrick model and the principle of beneficence.** Evaluation and Program Planning 27 (2004) 341–347.

BECKER, Fernanda da Rosa. **Avaliação Educacional em Larga Escala: a experiência brasileira.** Revista Iberoamericana de Educación, n.º 53/1 – 25/06/10.

BLOOM, Benjamin S. & outros. **Taxionomia de Objetivos Educacionais.** Vol. 1 e 2. Porto Alegre: Editora Globo, 1979.

BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. **Desenvolvimento de Medidas em Avaliação de Treinamento.** Estudos de Psicologia 2002, 7 (Número Especial), 31-43.

BRANDÃO, H.P.; BAHRY, Carla Patrícia. **Gestão por competências: métodos e técnicas para mapeamento de competências** in Revista do Serviço Público. Brasília: Enap, vol. 56, n.º 02, abr/jun 2005.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. **Concepções sobre a Avaliação Escolar.** Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa.** São Paulo: Autores Associados, 1996.

ESTEVES, Oyara Petersen. **Objetivos Educacionais.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 1977.

FREIRE, Paulo. **A Educação como Prática de Liberdade.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **A África Ensinando a Gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2003.

KIRKPATRICK, Donald L.; KIRKPATRICK, James D. **Como Avaliar Programas de Treinamento de Equipes: os quatro níveis.** Rio de Janeiro: Editora SENAC, 2010.

\_\_\_\_\_. **Como Implementar os Quatro Níveis de Avaliação de Treinamento de Equipes: um guia prático.** Rio de Janeiro: Editora SENAC, 2010.

KOLB, David Allen. **The Kolb Learning Style Inventory.** Boston: Hay Group, 1999.

KOLB, David Allen; RUBIN, Irwin M; MCINTYRE, James M. **Psicologia organizacional: uma abordagem vivencial.** [Organizational psychology - an experimental approach]. Traduzido por: Edi Gonçalves de Oliveira. São Paulo: Atlas, 1978.

LACERDA, Érika Rodrigues Magalhães; ABBAD, Gardênia. **Impacto do Treinamento no Trabalho: investigando variáveis motivacionais e organizacionais como suas predictoras.** RAC, v. 7, n. 4, Out./Dez. 2003: 77-96.

LEITE, L. **Encontro com Paulo Freire** in Revista Educação e Sociedade. São Paulo: Cortez e Moraes (3): 68-9, maio 1979.

LIMA, Marcos Antonio Martins. **Avaliação de Programas nos Campos da Educação e da Administração: ideias para um projeto de melhoria ao modelo de Kirkpatrick.** Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación – REICE – 2007. Volume 5 Número 2e.

LUCKESI, Cipriano. **O que é Mesmo o Ato de Avaliar a Aprendizagem?** In Revista Pátio, Ano 3, nº 12, p.11, 2000.

MAGER, Robert F. **Análise de Objetivos.** 2ª ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1983.

\_\_\_\_\_. **A Formulação de Objetivos.** 4ª ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1980.

MOURÃO, Luciana; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. **Avaliação de Programas Públicos de Treinamento: um estudo sobre o impacto no trabalho e na geração de emprego.** Revista Organizações e Sociedade - v.12 - n.33 - 14 abril/junho – 2005.

PANTOJA, Maria Júlia; LIMA, Suzana Maria Valle; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. **Avaliação de Impacto de Treinamento na Área de Reabilitação: preditores individuais e situacionais.** Revista de Administração, São Paulo v.36, n.2, p.46-56, abril/junho 2001.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PORTILHO, Evelise. **Como se Aprende? Estratégias, Estilos e Metacognição.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

**Anexo I: Lista de Verbos Indicados para Objetivos do Domínio Cognitivo****Nível 1 Conhecimento**

Arranjar	Destacar	Identificar	Registrar
Apontar	Dizer	Indicar	Relatar
Catalogar	Duplicar	Listar	Relembrar
Citar	Enumerar	Marcar	Repetir
Copiar	Enunciar	Nomear	Reproduzir
Declarar	Escrever	Ordenar	Rotular
Definir	Expressar	Recitar	Sublinhar
Descrever	Falar	Recordar	

**Nível 2 Compreensão**

Classificar	Esclarecer	Reafirmar	Situar
Combinar	Especificar	Reconhecer	Sublinhar
Conceituar	Exemplificar	Reescrever	Traduzir
Converter	Explicar	Resumir	Transcrever
Discutir	Localizar	Revisar	
Esboçar	Narrar	Selecionar	

**Nível 3 Aplicação**

Adequar	Desenhar	Formular	Operar
Anotar	Dramatizar	Ilustrar	Praticar
Aplicar	Empregar	Inferir	Predizer
Calcular	Esboçar	Interpretar	Preparar
Computar	Escolher	Inventariar	Produzir
Delinear	Esquematizar	Manipular	Rascunhar
Demonstrar	Estimar	Modificar	Selecionar
Descobrir	Executar	Mostrar	Traçar
Desempenhar	Explicar	Mudar	Usar

**Nível 4 Análise**

Analisar	Discriminar	Examinar	Propor
Averiguar	Distinguir	Explicar	Planejar
Arranjar	Diferenciar	Experimentar	Questionar
Criticar	Debater	Formular	Relacionar
Categorizar	Defender	Investigar	Testar
Comparar	Escolher	Organizar	

**Nível 5 Síntese**

Administrar	Construir	Diagnosticar	Formular
Compor	Criar	Elaborar	Interpretar
Concluir	Desenvolver	Estabelecer	Sintetizar

**Nível 6 Avaliação**

Apreciar	Conferir	Julgar	Preferir
Argumentar	Criticar	Justificar	Relacionar
Avaliar	Escolher	Medir	Selecionar
Argumentar	Estimar	Mensurar	Validar
Concluir	Inferir	Predizer	Valorizar

## **Anexo II: Apresentação em *Power Point***

### **Conteúdo**

Tenha clareza das informações que você vai trocar com a plateia.

Dê à apresentação uma organização lógica, com início, meio e fim.

Seja claro e preciso nas colocações, fidedigno aos dados e informações levantados.

Contextualize as informações.

Demonstre conhecimento e domínio do conteúdo.

### **Visual**

O aplicativo *Power Point*, um programa de fácil uso para formatar telas, pode garantir uma apresentação de ótimo visual. Aprender a usar seus recursos possibilita criar telas interessantes e animadas.

Neste caso, o ideal é usar cores suaves e lembrar-se de que uma tela deve ter, no máximo, 3 cores, exceto fotos, imagens ou outras ilustrações que exigem mais cores. As imagens ou ilustrações podem complementar, informar ou esclarecer pontos da apresentação e cada tela torna-se mais atraente com mais imagens que textos.

É importante sintonizar a fala com as imagens veiculadas nas telas, manter o foco e não divagar para outros assuntos no decorrer da apresentação.

### **Postura pessoal**

Fique de pé enquanto fala, movendo seu corpo livremente ou se aproximando de todos os presentes. Não gesticule exageradamente.

Mantenha uma altura de voz compatível com o tamanho do ambiente ou com a quantidade de pessoas presentes.

Fale com energia, entusiasmo dando entonação à sua voz e mantendo os ouvintes atentos ao assunto.

Rearranje o espaço físico (se necessário) para garantir que todos escutem e participem em igualdade de condições.

Responda às perguntas e dúvidas esclarecendo pontos pouco explorados ou de maior interesse dos ouvintes. Interaja com sua plateia.

Não tenha receio de mostrar o que você ainda não explorou sobre o assunto da apresentação.

Evite termos rebuscados, gírias e regionalismos.

Distribua bem o **tempo** de apresentação contemplando todas as etapas propostas de uma apresentação de qualidade.

Faça uma **conclusão** sintetizando o seu pensamento.

### **10 Maneiras de Arruinar uma Apresentação<sup>55</sup>**

Sua apresentação é um reflexo de você. Será que ela está apresentando a mensagem da maneira certa ou apenas fazendo você ficar mal perante sua audiência?

Usar os elementos visuais certos em sua apresentação pode ser uma boa maneira de fortalecer sua mensagem. Por outro lado, usar os elementos visuais errados (ou em excesso), pode facilmente arruinar o que você tem a dizer. Todos os elementos de sua apresentação devem complementar a mensagem e não competir com ela.

<sup>55</sup>Texto adaptado de Publi-Image (2010).

Faça um favor a si mesmo e à sua audiência e **NÃO** siga estas 10 dicas!

**1. Use imagens sem graça.**

Use imagens demais, imagens muito pequenas ou imagens medíocres. Visuais pobres, além de distrair sua audiência, vão fazer com que você pareça pouco profissional e tirar a credibilidade de sua mensagem. Tenha certeza que as imagens que escolher tenham identificação com você, com a situação e com a mensagem.

**2. Dê a eles toneladas de texto.**

Como regra, se está na tela, sua audiência vai ler – do começo ao fim. Que tal apresentar cada ponto somente após um clique do mouse? Desta forma, a quantidade de informação apresentada de cada vez é menor, facilitando o entendimento. Procure utilizar frases curtas e tente manter a tela arejada, usando até 5 ou 6 *bullets* (marcadores) por tela.

**3. Use tabelas e gráficos complicados.**

Se eles precisam de mais de 10 segundos para decifrar e entender um gráfico ou tabela, está muito complicado! Simplifique! Uma rápida olhada para gráficos e tabelas deve dar à audiência um entendimento fácil do que você está tentando explicar. Evite elementos desnecessários. Gráficos e tabelas devem ser claros, concisos e fáceis de ler.

**4. Coloque informação demais em cada tela.**

Informação em demasia irá distrair a audiência da mensagem. Para máximo impacto, procure limitar a três ou quatro o número de elementos visuais em uma tela. Por exemplo, um título, texto e uma ilustração ou foto. Procure, acima de tudo, a simplicidade.

**5. Escolha cores que levam a mensagem errada.**

Podem ser tentador usar diversas cores em uma apresentação, afinal, você tem milhões delas para escolher. Mas as cores carregam diferentes significados. Tenha certeza que sua escolha de cores é simples e procure utilizar no máximo 2 ou 3 cores em toda sua apresentação.

**6. Não se preocupe com as fontes.**

Usar todo o texto em caixa alta, ou todo em itálico, ou ainda em um tamanho que dificulte a leitura são erros muito comuns. Você sabia que fontes do tipo *Sans Serif* (Arial, por exemplo) são mais fáceis de ler quando projetadas? Quanto ao tamanho, procure usar títulos com pelo menos 32 pontos e textos com 24 pontos.

**7. Mude o “visual” de tela para tela.**

Você pode achar que isso vai manter a audiência atenta, mas sua apresentação vai fluir melhor se você mantiver o visual consistente. Tentar manter o mesmo tamanho, fonte e cor de títulos e textos, assim como sua posição na tela é uma boa dica.

**8. Utilize os *templates* que vieram com seu *Power Point*.**

Você gostaria de se destacar ou ser como todos os outros? Se você utiliza sempre os mesmos e velhos *templates*, sua apresentação muito provavelmente terá um “ar” de coisa já vista, independente do conteúdo.

**9. Experimente com diversos tipos de transição.**

Quer levar sua audiência à loucura (no mau sentido)? Use transições aleatórias em todas as telas. Para maior consistência, utilize no máximo 2 ou 3 tipos de transições durante toda sua apresentação.

**10. Utilize toneladas de animações e efeitos sonoros.**

Animações e efeitos sonoros podem ser interessantes em uma apresentação, a menos que você exagere. Não coloque estes efeitos apenas por estarem disponíveis. Como tudo mais, verifique se existe adequação e utilize estes recursos moderadamente.

**Anexo III: A Dialogicidade – Essência da Educação como Prática da Liberdade<sup>56</sup>**

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.

Não é no silêncio<sup>57</sup> que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais.

O diálogo é este encontro dos homens mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto na relação eu-tu.

Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados do direito primordial de dizer a palavra reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue.

Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens ganham significação enquanto homens.

Por isto, o diálogo é uma experiência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a *pronúncia* do mundo, nem com buscar a verdade, mas impor a sua.

Porque é o encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens.

---

<sup>56</sup>Texto extraído da obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (1974).

<sup>57</sup>Não nos referimos, obviamente, ao silêncio das meditações profundas em que os homens, numa forma só aparente de sair do mundo, dele “afastando-se” para “admirá-lo” em sua globalidade, com ele, por isto, continuam. Daí que estas formas de recolhimento só sejam verdadeiras quando os homens nela se encontrem “molhados” de realidade e não quando, significando um desprezo ao mundo, sejam maneiras de fugir dele, numa espécie de “esquizofrenia histórica”.



Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a funda.

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não.

Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico.

Como ato de valentia, não pode ser piegas; como ato de liberdade, não pode ser pretexto para a manipulação, senão gerador de outros atos de liberdade. A não ser assim, não é amor.

Somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava proibido.

Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo.

Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante.

O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus polos (ou um deles) perdem a humildade.

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?

Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros 'isto', em quem não reconheço *outros* eu?

Como posso dialogar, se me sinto participante de um 'gueto' de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são 'essa gente', ou são 'nativos inferiores'?

Como posso dialogar, se parto de que a *pronúncia* do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar?

Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?

Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho?

A autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com

eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais.

Não há também, diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de Ser Mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens.

A fé nos homens é um dado a priori do diálogo. Por isto, existe antes mesmo de que ele se instale. O homem dialógico tem fé nos homens antes de encontrar-se frente a frente com eles. Esta, contudo, não é uma ingênua fé. O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabem também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado. Esta possibilidade, porém em lugar de matar no homem dialógico sua fé nos homens, aparece a ele, pelo contrário, como um desafio ao qual tem de responder. Está convencido de que este poder de fazer e transformar, mesmo que negado em situações concretas, tende a renascer. Pode renascer. Pode constituir-se. Não gratuitamente, mas na e pela luta por sua libertação. Com a instalação do trabalho não mais escravo, mas livre, que dá a alegria de viver.

Sem esta fé nos homens o diálogo é uma farsa. Transforma-se, na melhor das hipóteses, em manipulação adocicadamente paternalista.

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. Por isto inexistente esta confiança na antidialogicidade da concepção ‘bancária’ da educação.

(...) Finalmente, não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade.

(...) Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza.



**Anexo IV: O Relacionamento Interpessoal na Facilitação da Aprendizagem**<sup>58</sup>

Há sentido em ensinar? Definir o que outro ser humano precisa saber? Ensinar tem um sentido meio imutável, incoerente com um meio em contínua mudança.

Em educação, o que podemos fazer é facilitar a mudança e a aprendizagem. O único homem que se educa é aquele que aprendeu como aprender; se adaptou a mudar; compreendeu que nenhum conhecimento é seguro e que nenhum processo de buscar conhecimento oferece uma base segura.

Facilitar a aprendizagem é o fim da educação, é função capaz de sustentar respostas construtivas, experimentadas, mutáveis e em processo. Não ocorre por meio das habilidades discursivas do professor, nem de recursos audiovisuais, palestras ou planos corretamente elaborados.

A aprendizagem significativa baseia-se em certas qualidades de comportamento que ocorrem no relacionamento pessoal entre o facilitador e o aprendiz.

**Autenticidade do facilitador da aprendizagem**

Quando o facilitador é uma pessoa real, sem ostentar certa aparência ou fachada, tem muito mais probabilidade de ser eficiente. Ele se relaciona com o aprendiz na base de pessoa-pessoa, é ele próprio, não se está negando.

Quando o facilitador expõe seus sentimentos, o que normalmente ocorre é a compreensão e respeito seguidos de alternativas para a solução dos problemas levantados. Veja alguns exemplos de reações de estudantes universitários aos sentimentos demonstrados por seus “professores”.

*... O seu senso de humor na classe foi estimulante; todos nos sentimos descontraídos porque o senhor mostrou o seu modo de ser humano, não a imagem mecânica do professor. Sinto-me como quem tem mais compreensão e confiança nos professores, agora... Também me sinto mais próximo dos colegas.*

Diz um outro:

*... O senhor levou a classe a um nível pessoal e, portanto, pude formular, no espírito, um retrato seu, como pessoa, não como um mero livro-de-texto ambulante.*

Outro, no mesmo curso:

*... Não era como se houvesse um professor na sala de aula, mas, antes, alguém em quem podíamos confiar e a quem identificar como um “participante”. O senhor era tão compreensivo e sensível a nossas ideias que tudo se passava de*

<sup>58</sup> Texto adaptado da obra *Liberdade para Aprender*, de Carl Rogers (1983).

*modo mais “autêntico” para mim. A impressão era de uma experiência “autêntica”, não exatamente de uma aula.*

Nem sempre é fácil ser autêntico, mas é básico para quem quer ser um facilitador da aprendizagem.

### **Apreço, aceitação, confiança**

Interessar-se pelo aprendiz, mas um interesse não-possessivo. Conhecer seus sentimentos, suas opiniões, sua pessoa. É a aceitação de um outro indivíduo, como pessoa separada, cujo valor próprio é um direito seu. É uma confiança básica - a convicção de que essa pessoa é fundamentalmente merecedora de crédito.

O facilitador que possui tais qualidades é capaz de aceitar a ocasional apatia do estudante, suas aspirações caprichosas de atingir, por atalhos, o conhecimento, tanto quanto seus disciplinados esforços de realizar os mais altos objetivos. Pode também aceitar sentimentos pessoais que, há um tempo, perturbam ou promovem a aprendizagem - rivalidade com um companheiro, aversão à autoridade, interesse por sua própria adaptação.

O apreço pelo aprendiz é por um ser humano imperfeito, dotado de muitos sentimentos, muitas potencialidades. Vejamos, porém, como essa atitude de apreço, de aceitação, de confiança, é considerada por um aluno que teve a sorte de experimentá-la:

*... O seu modo de lidar conosco foi para mim uma revelação. Na sua aula, sinto-me sério, maduro, capaz de fazer coisas por mim mesmo. Quero pensar por minha conta e tal necessidade não pode ser atendida por meio de livros de texto e de aulas expositivas apenas, mas através de situações vividas. Penso que o senhor me vê como quem tem sentimentos e necessidades reais, como pessoa. O que eu digo e faço são expressões significativas do que eu sou e o senhor reconhece isto.*

Outro estudante:

*... Sinto que posso dizer-lhe coisas que não diria a outros professores... Nunca me tinha dado conta, antes, dos outros alunos e de sua personalidade. Jamais tivera tanta interação numa sala de aula da Universidade, com meus colegas. O clima dessa sala exerceu profundo efeito sobre mim... a livre atmosfera de discussão afetou-me... a atmosfera geral de certa reunião nossa tocou-me. Muitas vezes a discussão transbordou, comigo, para fora da sala de aula e constituiu, durante muito tempo, objeto de minhas reflexões.*

Estou certo de que esses exemplos são mais do que suficientes para mostrar que o facilitador que cuida, que preza, que confia no aprendiz, cria um clima de aprendizagem tão diferente do que de uma sala de aula usual, que qualquer semelhança é “mera coincidência”.

### **Compreensão empática**

Quando o professor tem a habilidade de compreender as reações íntimas do aluno, quando percebe a sua maneira de ver o processo ensino-aprendizagem, então, cresce a probabilidade da aprendizagem significativa.

Essa espécie de compreensão é nitidamente diferente da avaliativa usual segundo o modelo: “compreendo o que há de errado com você”. Quando há empatia sensível, ao contrário, a reação do aprendiz obedece a um padrão que se exprimiria assim: “até que enfim alguém compreende o que se sente ser e o que parece ser eu, sem querer analisar-me ou julgar-me. Agora, posso desabrochar, crescer e aprender”.

Ser real não é uma tarefa das mais fáceis. É preciso coragem para assumir o risco de se evidenciar, de ser como se é, não disfarçando e nem atribuindo a outras pessoas os nossos sentimentos.

### **Confiança no organismo humano**

Não é possível ser um facilitador se não se tem uma profunda confiança no organismo humano e nas suas potencialidades. Somente assim se consegue proporcionar todas as oportunidades e permitir que o aluno escolha suas vias próprias e sua direção pessoal de aprendizagem.

É preciso acreditar que os alunos querem aprender, desejam criar, aspiram a progredir, empenham-se em dominar e que caminham para a autodisciplina. O professor deve tratar de estabelecer certo clima na sala de aula, que lhes permita desfrutar dessas tendências naturais.

### **Viver a incerteza da descoberta**

Só correndo o risco de novos caminhos pode o professor descobrir por si mesmo, se é ou não eficiente, se aqueles novos caminhos lhe convêm ou não.

Quando um facilitador cria, mesmo em grau modesto, um clima de sala de aula caracterizado por tudo que pode empreender de autenticidade, apreço, e empatia; quando confia na tendência construtiva do indivíduo e do grupo; descobre então, que inaugurou uma revolução educacional. Ocorre uma aprendizagem de qualidade diferente, um processo de ritmo diverso, com maior grau de penetração. Sentimentos positivos, negativos, difusos - tornam-se uma parte da experiência de uma sala de aula. Aprendizagem transforma-se em vida, e vida mais existencial. Dessa forma, o aluno, com entusiasmo, às vezes, relutantemente, em outros casos, comporta-se como alguém que está passando por uma aprendizagem, por uma certa mudança.







**Anexo V: Autodiagnóstico de Competências Essenciais<sup>59</sup>**

Indique na escala de seis pontos o seu nível atual de desenvolvimento em cada competência listada para desempenhar a função de facilitador da aprendizagem, colocando a lápis um **X** no ponto apropriado. Lembre-se que zero é nulo e cinco é excelente.

1. Habilidade para descrever as diferenças de premissas sobre os jovens e adultos como aprendizes e as implicações dessas diferenças para o ensino.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <b>0 1 2 3 4 5</b>
2. Habilidade para avaliar o efeito das forças que os aprendizes encontram em um ambiente amplo (grupos, organizações, culturas) e manipulá-las construtivamente.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <b>0 1 2 3 4 5</b>
3. Habilidade para conceituar e explicar o papel do professor como facilitador da aprendizagem.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <b>0 1 2 3 4 5</b>
4. Habilidade para criar um ambiente físico e psicológico no qual respeito, confiança, sinceridade, apoio e segurança sejam mútuos.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <b>0 1 2 3 4 5</b>
5. Habilidade para estabelecer uma relação afetuosa, empática e facilitadora com todos os tipos de aprendizes.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <b>0 1 2 3 4 5</b>
6. Habilidade para envolver aprendizes, de maneira responsável, no autodiagnóstico das necessidades de aprendizagem.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <b>0 1 2 3 4 5</b>
7. Habilidade para envolver os aprendizes na formulação de objetivos que são significativos para eles.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <b>0 1 2 3 4 5</b>
8. Habilidade para envolver os aprendizes no planejamento, na condução e na avaliação das atividades de aprendizagem de maneira adequada.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <b>0 1 2 3 4 5</b>
9. Habilidade para explicar a diferença conceitual entre instrução didática e aprendizagem autodirigida.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <b>0 1 2 3 4 5</b>

<sup>59</sup> Adaptado de KNOWLES, Malcolm S.; HOLTON III, Elwood F.; SWANSON, Richard A. **Aprendizagem de Resultados**: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa. Rio de Janeiro: Campus, 2009, p. 295-302.

<p>10. Habilidade para descrever e executar os passos básicos (por exemplo: avaliação de necessidades, formulação dos objetivos do evento de aprendizagem, definição dos conteúdos, seleção das técnicas e estratégias de ensino, execução e avaliação) que fortalecem o processo de planejamento na educação de adultos.</p>	<p>○ ○ ○ ○ ○ ○ ○  <b>0 1 2 3 4 5</b></p>
<p>11. Habilidade para construir e usar ferramentas e procedimentos para a avaliação das necessidades de desenvolvimento de competências.</p>	<p>○ ○ ○ ○ ○ ○ ○  <b>0 1 2 3 4 5</b></p>
<p>12. Habilidade para planejar experiências de aprendizagem e executar uma variedade de propostas que levem em consideração as diferenças individuais entre os aprendizes.</p>	<p>○ ○ ○ ○ ○ ○ ○  <b>0 1 2 3 4 5</b></p>
<p>13. Habilidade para selecionar um método, uma técnica ou um material em particular, visando alcançar objetivos educacionais específicos.</p>	<p>○ ○ ○ ○ ○ ○ ○  <b>0 1 2 3 4 5</b></p>
<p>14. Habilidade para avaliar a eficácia<sup>60</sup> de métodos, técnicas e materiais variados no alcance de resultados educacionais específicos.</p>	<p>○ ○ ○ ○ ○ ○ ○  <b>0 1 2 3 4 5</b></p>
<p>15. Habilidade para utilizar com eficácia vários métodos de apresentação.</p>	<p>○ ○ ○ ○ ○ ○ ○  <b>0 1 2 3 4 5</b></p>
<p>16. Habilidade para utilizar com eficácia vários métodos experimentais e simulações.</p>	<p>○ ○ ○ ○ ○ ○ ○  <b>0 1 2 3 4 5</b></p>
<p>17. Habilidade para usar com eficácia métodos participativos.</p>	<p>○ ○ ○ ○ ○ ○ ○  <b>0 1 2 3 4 5</b></p>
<p>18. Habilidade para aplicar com eficácia dinâmicas de grupos e técnicas de pequenos grupos de discussão.</p>	<p>○ ○ ○ ○ ○ ○ ○  <b>0 1 2 3 4 5</b></p>
<p>19. Habilidade para inventar novas estratégias de ensino de maneira a adaptá-las a novas situações.</p>	<p>○ ○ ○ ○ ○ ○ ○  <b>0 1 2 3 4 5</b></p>
<p>20. Habilidade para avaliar processos e resultados da aprendizagem e selecionar ou construir instrumentos e procedimentos apropriados para essa finalidade.</p>	<p>○ ○ ○ ○ ○ ○ ○  <b>0 1 2 3 4 5</b></p>

<sup>60</sup> Eficácia: alcançar os resultados planejados; alcançar os objetivos.

**Curso**  
**Didática para Facilitadores**  
**de Aprendizagem**

**Caderno de Slides**

**Caderno de Slides**