

Dicas para estudo autodirigido e educação online

# APRENDIZAGEM E ENSINO DE ECONOMIA

Blog Cidadania & Cultura

FERNANDO NOGUEIRA DA COSTA

---

© Blog Cultura & Cidadania – 2020

Fernando Nogueira da Costa

COSTA, Fernando Nogueira da

*Aprendizagem e Ensino de Economia:  
Dicas para Estudo Autodirigido e Educação Online*  
Campinas, SP: Blog Cultura & Cidadania, 2020.  
245p.

1. Técnicas de Ensino. 2. Avaliação e Métodos.
  3. Teorias Puras e Aplicadas.
  4. Habilidades Profissionais.
- I. Título.

330

## Sumário

<b>PREFÁCIO - BOAS PRÁTICAS EM ENSINO REMOTO</b> .....	<b>5</b>
<b>PARTE I - TÉCNICAS DE ENSINO EM ECONOMIA</b> .....	<b>16</b>
<b>Capítulo 1 - Uso de Casos no Ensino de Economia</b> .....	<b>17</b>
O que são os casos? .....	17
<b>Capítulo 2 - Ensino com Problemas Ricos em Contexto</b> .....	<b>21</b>
O que são problemas ricos em contexto?.....	21
Por que devemos usar problemas ricos em contexto? .....	23
Como podemos usar problemas ricos de contexto em sala de aula? .....	27
<b>Capítulo 3 - Ensino de Economia com Método Socrático</b> .....	<b>29</b>
Definição de Estágios para Implementação do Método Socrático .....	30
Perguntas e Respostas .....	31
Responsabilidades do Aluno .....	32
<b>Capítulo 4 - Escrever para Aprender Economia</b> .....	<b>35</b>
Escrever Sempre .....	36
Recapitulação do Escrito .....	38
<b>Capítulo 5 - Mídia na Aprendizagem e Ensino de Economia</b> .....	<b>40</b>
Uso de Mídia para Ensino .....	40
Sites de Mídia Úteis para Economia .....	42
Recursos Musicais .....	42
Recursos de Notícias.....	42
Recursos de Vídeo .....	43
Recursos de Visualização.....	43
Referências com Hiperlinks .....	44
<b>Capítulo 6 - Educação à Distância: Desenvolvimento de Cursos e Estratégias Bem-sucedidas</b> .....	<b>48</b>
Desenvolvimento de um Curso de Economia online.....	48
Desafios da Educação À Distância .....	53
Aprendizagem de Novas Tecnologias e Técnicas de Ensino.....	58
<b>Capítulo 7 - Blogs para Ensino de Economia</b> .....	<b>59</b>
O que é um Blog? .....	60
Discussão sobre Blogs .....	62
<b>PARTE II – AVALIAÇÃO E MÉTODOS DE ENSINO EM ECONOMIA</b> .....	<b>64</b>
<b>Capítulo 8 - Métodos de Avaliação no Curso Universitário de Economia</b> .....	<b>65</b>
Avaliação Definida.....	66
Criação de Objetivos da Aprendizagem.....	69
Programa de Avaliação de Alta Qualidade.....	71
<b>Capítulo 9 - Abordagem das Proficiências Esperadas para a Especialização em Economia</b> .....	<b>73</b>
<b>Capítulo 10 - Abordagem Interdisciplinar para o Ensino de Economia</b> .....	<b>79</b>
O que é Ensino Interdisciplinar?.....	80
Por que usar o Ensino Interdisciplinar em Economia? .....	80
Como ensinar com uma Abordagem Interdisciplinar .....	82
<b>Capítulo 11 - Pluralismo na Ensino de Economia</b> .....	<b>86</b>
Pluralismo versus Monismo no Ensino de Economia .....	87
Educação Pluralista como Educação Liberal.....	89
Ensino de Economia Pluralista na Prática .....	90
O pluralismo vale a pena?.....	92

<b>Capítulo 12 - Conceito de Limite ou Limiar no Ensino de Economia .....</b>	<b>95</b>
<b><i>PARTE III – MÉTODOS DE ANÁLISE ECONÔMICA .....</i></b>	<b>100</b>
<b>Capítulo 13 - Metodologia do Ensino de Economia.....</b>	<b>101</b>
Três Níveis de Abstração .....	102
Dois Modelos de Aprendizagem de Economia .....	103
Conflito de Interesses e Divisão Metodológica ou Ideológica .....	104
Métodos dos Racionalistas e Empiristas.....	107
Formação Doutrinária de Economistas Ortodoxos .....	112
Formação Doutrinária de Economistas Heterodoxos.....	116
<b>Capítulo 14 - Nível mais Abstrato: Teorias Puras.....</b>	<b>119</b>
Teoria Pura: Ideias Ortodoxas.....	119
Teoria Pura: Ideias Heterodoxas .....	124
<b>Capítulo 15 - Nível Intermediário Transdisciplinar: Teorias Aplicadas.....</b>	<b>130</b>
Reintegração da Realidade Antes Compartimentada entre Ciência Econômica e Ciências Afins ..	130
Economia Comportamental ou Psicologia Econômica.....	133
Economia Institucionalista ou Sociologia Econômica.....	135
Economia Evolucionária ou Biologia Econômica.....	138
Complexidade Transdisciplinar ou EconoFísica.....	142
Síntese ou Recapitulação .....	146
<b>Capítulo 16 – Nível mais Concreto: Arte das Decisões Práticas ou Habilidades Profissionais.....</b>	<b>148</b>
Cognição .....	148
Arte de Reconhecer Erros .....	152
Arte de Ler e Aprender .....	161
Arte de Argumentar.....	166
Arte de Defender Tese .....	170
Arte de Escrever.....	174
Arte de Palestrar.....	182
Arte de Debater .....	186
Arte de Calcular.....	187
Arte de Manipular .....	190
Arte de Planilhar .....	192
<b>Capítulo 17 – Conclusão: Decisões de Política Econômica em Curto Prazo.....</b>	<b>196</b>
Política Econômica em Regime Democrático .....	202
<b><i>APÊNDICE .....</i></b>	<b>205</b>
<b>Sobre Idiotas.....</b>	<b>205</b>
<b>Busca de Excelência no Ensino .....</b>	<b>211</b>
<b>Orientação Didática: Descrição do Professor pelo Aluno .....</b>	<b>229</b>
<b>Lista de Atalhos no Excel .....</b>	<b>231</b>
<b><i>Sobre o Autor e Tradutor .....</i></b>	<b>245</b>

## PREFÁCIO - BOAS PRÁTICAS EM ENSINO REMOTO

Fiquei estarelecido com o dito pelos alunos na reunião semestral entre eles e nós, professores, sob a direção da coordenadora da graduação. Por estar surpreso, perplexo, horrorizado ou apavorado, tive uma insônia e fiquei matutando a respeito. Compartilhei com meus colegas em Carta Aberta – e agora com vocês.

Temos de refletir sobre a prática de Ensino Remoto, durante a pandemia, de maneira demorada: pensar, cismar, meditar. Depois, projetar metas, ações, planos, enfim, combinar uma estratégia para compartilharmos e adotarmos *boas práticas didáticas*.

Não estaremos todos cometendo um autoengano em “pacto de mediocridade”? Nós achamos estar ensinando e os alunos acham estarem aprendendo com as aulas remotas?

A abordagem 70:20:10 afirma: a maior parte do aprendizado de uma pessoa acontece em 70% do seu tempo dedicado à prática de *aprendizado autodirigido*.

Em 20% do tempo restante, ele acontece por meio da *troca de experiências* com os outros. Infelizmente, de maneira geral, os alunos revelaram estar sem interconexões com seus colegas.

Só na menor parte do tempo (10%) o aprendizado ocorre por meio do *Ensino Formal*. Aí está nosso reduzido, mas fundamental, papel como instrutores ou professores.

Somos *facilitadores do passo-a-passo da aprendizagem ativa*, como fôssemos treinadores, guias, tutores ou orientadores. Ensinar é dar senhas, ou seja, dicas úteis para corrigir e apressar as tentativas-e-erros do aprendiz, sugerindo “atalhos” – e evitar caminhos já demonstrados, depois de percorridos, serem equivocados.

A Maldição do Conhecimento é, depois de aprender, *esquecer a dificuldade inicial de aprender*. Em função desse fenômeno de perda de empatia com os iniciantes, estes, se desejosos de obterem uma

verdadeira aprendizagem, devem se engajar de maneira ativa na aquisição do conhecimento, focando em seu desafio intelectual.

Para ir atrás do conhecimento, de maneira proativa, em condições normais sem pandemia ou distanciamento social, o estudante poderia conversar com colegas a respeito do desafio. Quem aprendeu recentemente ainda tem na memória o passo-a-passo de seu aprendizado. É mais capaz de transmiti-lo ao seu colega em linguagem coloquial ou geracional.

Infelizmente, essa parte representativa de 1/5 dessa abordagem 70:20:10 se perdeu no atual Ensino Remoto. Os estudantes reclamam da *falta de conexões interpessoais com os colegas*.

A timidez social de pós-adolescentes inibe a conversa com os colegas e, principalmente, com os professores. Reclamam muito de nós ironizarmos ou minimizarmos suas reclamações.

Supostamente, não estaríamos abertos às ponderações divergentes do método de ensino imposto por nós, uma autoridade maior. Consideramo-nos inquestionáveis por jovens iniciantes.

Ser *arrogante* expressa uma característica negativa de um professor carente de humildade ao se sentir superior aos outros. É prepotente ao ter a convicção de ser *expert* em vários assuntos de seu domínio ou especialização.

Por isso, não tem interesse em ouvir outras opiniões. De modo geral, um professor arrogante é considerado por alunos e colegas como orgulhoso, presunçoso e extremamente vaidoso. Ele não se enxerga como os outros o veem.

A *arte de ensinar* se refere à *arte de aprender*, assim como a *arte de escrever* se refere à *arte de ler*. Ouvir é aprender com um professor-presente, ler é aprender com um professor-ausente. Ouvir com empatia o estudante é dever do ofício de ser professor.

Sabemos: não se aprende apenas ouvindo, aprende-se lendo e praticando. O dito é esquecido, o visto é lembrado, o feito é aprendido.

O processo de aprendizagem é *um passo a passo contínuo*: não se pode escutar, ler, pensar e falar ao mesmo tempo, isto é, no tempo da aula. Portanto, nossas aulas remotas são apenas um primeiro passo de um gradual processo educacional.

A transferência de informações se dá por vários meios, além das *aulas expositivas*, dadas por professores explicadores. Leituras de longos livros predominavam no passado.

Assistir vídeos – filmes, documentários, palestras TED, etc. – tem sido mais adotado e adequado ao presente de distanciamento social. Confirmou a tendência de ser o “novo-normal” para uma geração nativa digital, portanto, com experiência desse aprendizado audiovisual.

A parte crucial da educação ocorre quando as informações começam a fazer sentido lógico e ser memorável. Aí o aluno tem “o momento *Eureka*”, tipo “Ah, entendi!”. Este *não ocorre quando apenas escuta o professor*, senão perde a sequência da aula. Logo, *ocorre fora-da-aula* – e distante do mentor, tutor, treinador, orientador, enfim, do guia.

Depois de seu particular “momento *Eureka*”, o estudante pode então aplicar o novo conhecimento em outro contexto. *Eureka* significa “encontrei” ou “descobri”. É a exclamação normalmente pronunciada por alguém quando acaba de encontrar a solução para um problema.

Nós aprendemos quando temos *experiências desafiadoras, tempo para refletir, conversas criativas e oportunidade de praticar*. Esses dois últimos passos têm sido impedidos pelo distanciamento social em tempo de pandemia.

Na abordagem dos “3 Es”, a *Educação* não se dá pela transposição automática do método de ensino presencial, adotado antes pelo professor. É um erro dar aulas expositivas de duas horas via Google Meet, Zoom ou Moodle.

O *Ensino Remoto online* tem de ser visto apenas como facilitador ou explicador. Tente ver as duas horas de gravação de sua aula. Mal conseguimos assistir uma boa Palestra TED de 17 minutos...

*Experiência* é refletir sobre leitura e/ou trabalho realizado. Leitura bem-feita envolve pensamento crítico, isto é, científico, estimulado pelo debate de ideias e/ou teste de hipóteses.

Finalmente, *Exposição* exige conversar com colegas, isto é, “educação por pares”, compartilhando problemas e soluções. Isto não ocorre no Ensino Remoto.

Lembremos: os cérebros humanos são máquinas de esquecer. Com o avanço da idade, perdemos a *memória periférica*, temos de cuidar da *memória sistêmica* com Educação continuada. Por isso, estudamos e ensinamos a emergência de sistemas complexos com múltiplos componentes interativos.

Em primeiro lugar, o que nós professores precisamos ter na relação cordial (e não autoritária) com os nossos alunos é *empatia*. Significa a capacidade psicológica para sentir o que estaria sentindo uma outra pessoa (o aluno) caso você estivesse na mesma situação vivenciada por ela. Consiste em tentar compreender sentimentos e emoções, procurando experimentar de forma objetiva e racional o *que sente outro indivíduo*.

A empatia leva as pessoas a ajudarem umas às outras. Está intimamente ligada ao *altruísmo* – amor e interesse pelo próximo – e à capacidade de ajudar.

Temos de lidar e ajudar os alunos a *superar sua inibição natural*. Timidez é o estado de quem tem vergonha de se expor, até de ligar a câmera para mostrar sua aparência.

Escutamos, na reunião, a confissão da condição de uma pessoa tímida, acanhada, até pedindo desculpas por sua aparência física ou pelo seu ambiente doméstico. Outros quase chorando demonstraram estar sob intenso *stress* emocional sob a condição de isolamento social. Carência de movimentação física, insônia e excesso de álcool ou drogas medicinais são queixas gerais.

*Mimetismo* é a capacidade de adaptação de animais, inclusive os humanos. Nos imitamos as características de espécies parecidas. Se meus colegas não ligam a câmera, por que eu liguei sob o risco de condenação do coletivo, ou seja, da turma?

Escutamos: “eu sou 3G – e não 4G”; “na minha casa só tem um PC e, em geral, está ocupado por outro familiar em *Home Office*”; “acompanhar longas aulas com câmera ligadas em celular gasta todo o pacote de dados adquirido pelo meu limitado orçamento”; “meu pai perdeu o emprego”; “não tenho nem tablete para ler livros digitais nem dinheiro para imprimir cópias de enormes livros da leitura exigida”; “há professores exigentes de, em apenas um semestre letivo, ler tudo lido por ele durante toda a vida”; etc.

Não se trata de superproteção de frágeis mentes de crianças mimadas. É impróprio generalizar: “o que não mata deixa você mais forte ou antifrágil”.

Há sim *um problema sistêmico entre professores* a ser solucionado por coordenação e bom-senso. É similar ao círculo vicioso de cortar crédito: “se eu der crédito, será usado para atender à cobrança do meu concorrente”. Quem exige demais, sacrifica o outro.

*Temos de dar crédito aos nossos alunos.* Nenhum de nós deve exigir o antes exigido em aulas presenciais. Imagine você assistir *quatro horas de monótonas aulas expositivas* sem interlocução, apenas como ouvinte, em todos os dias úteis da semana.

Exigir provas dos alunos não prova ser *um bom professor*. Pelo contrário, torna-se apenas *um mau professor* a ser superado – e esquecido.

Há caso de professor até fazendo arguição oral sem consultas ou exigindo manuscrito para evitar “colas”! *Educação não é avaliação*, tampouco autoritarismo docente!

Por que não todos nós adotarmos apenas uma *avaliação universal* dos nossos cursos? Seria sob a forma de uma resenha de cada curso, para verificar o aprendizado dos alunos e para nossa própria aprendizagem a respeito do *ofício de ser professor remoto*.

Basta combinar uma apresentação oral e entrega escrita de respostas individuais (em duas páginas enviadas para o e-mail do professor) às seguintes questões:

1. ESTADO DA ARTE: qual era o seu conhecimento sobre a matéria antes do curso?

2. RESUMO DO CURSO: descrição sumária do conteúdo ou linha-mestra do curso.
3. AVANÇO: o que você aprendeu com o curso (compare a primeira resposta com a segunda)?
4. CONTRIBUIÇÃO PESSOAL: o que você poderia ter aprendido com o curso e não aprendeu? Por que? Quais são suas sugestões para melhoria da prática didática?

Sem “bandeijão”, as aulas das 10:00-12:00 são apenas “ouvidas”, enquanto se cozinha o almoço. Em muitas outras situações, as aulas expositivas se transformam apenas em longos e chatos *podcasts*.

Cabe, então, a avaliação sobre *minha prática didática*: dei já 19 aulas (2/3 do curso), todas em PowerPoint, enviadas antes em arquivo pdf, e gravadas no Google Drive. Ficam acessíveis aos alunos para quando quiserem (re)ver ou escutar o dito.

*Errei no tempo de aula*. Vendo a expressão facial de apenas 3 alunos em 18 matriculados, eu me entusiasmei e dei aulas com duração média de duas horas. Eu não presencio as reações emotivas dos demais alunos.

Eu me corrigi no 1/3 final da minha disciplina. EaD (Educação à Distância) não pode ser igual à Educação Presencial, com a única diferença de ser via *Google Meet*.

Já gravei três cursos com *produtora de vídeo profissional*, isto é, com duas câmeras, captação de som na lapela, iluminação e cenário adequados, pós-produção com edição, montagem com as melhores sequências gravadas, inserção de iconografia, etc. Foram para formação de líderes sindicais bancários e quadros de excelência com conhecimento do sistema financeiro nacional e de Finanças Comportamentais.

Resumi os longos conteúdos em *aulas de vinte minutos*. São inteiramente suficientes para motivação de estudo posterior por conta própria dos alunos.

Passei a usar, até o fim do curso, a regra 10:20:30: *usar dez slides, não ultrapassar vinte minutos e usar uma fonte pelo menos de*

*tamanho trinta nos slides*. Este foi outro desafio intelectual para uma boa prática de ensino remoto.

Compartilho essas e uma série de outras reflexões sobre Aprendizagem e Ensino de Economia, possivelmente úteis também para vocês, caros colegas. E imagino ser instrutivas para os estudantes de Economia, tanto os matriculados formalmente, quanto os leigos interessados na aprendizagem autodirigida ou por conta própria.

\*\*\*

Logo depois de escrever essa Carta Aberta aos Colegas, por obra do acaso, eu me deparei com o livro *International Handbook on Teaching and Learning Economics* [Manual Internacional de Ensino e Aprendizagem de Economia. UK-USA; Edward Elgar; 2012]. No Prefácio, seus organizadores Gail M. Hoyt e KimMarie McGoldrick, escreveram o seguinte.

“Existe um velho ditado: ‘Se ELES não estão aprendendo, você não está ensinando’. Em junho de 2011, na conferência de ensino inaugural da American Economic Association em Stanford, o orador principal e ganhador do Prêmio Nobel, Vernon Smith, acrescentou sua própria opinião sobre este adágio. ‘Se VOCÊ não está aprendendo, não está ensinando.’

Embora a motivação para criar este manual seja multifacetado, esses ditados, em conjunto, transmitem seu objetivo principal. Esta coleção abrangente de trabalhos é projetada para aprimorar a aprendizagem de Economia pelo aluno, ajudando educadores econômicos, tanto os novos, quanto os experientes, a aprender mais sobre o conteúdo do curso, técnicas pedagógicas – e a formar também empreendedores em vez de apenas futuros trabalhadores assalariados.

Os educadores econômicos frequentam muitos ambientes, desde o debate público em mídia e/ou rede social, até a comunidade, faculdades, faculdades de artes liberais, universidades de pesquisa e ensino *online*. Este livro tem como objetivo beneficiar todos esses educadores e contribuir para a construção da comunidade de Ensino de Economia.

Também esperamos ele ajude a aliviar o isolamento de alguns educadores. Eles podem se sentir isolados ao receber um “gelo” dos colegas com pensamentos distintos. É o resultado de serem membros de um pequeno Departamento em sua instituição não tão plural como deveria ser ou porque as discussões com seus colegas enfatizam atividades de pesquisa em lugar do ensino.

Procuramos melhorar o Ensino de Economia reunindo um grupo de educadores notáveis de Economia. Oferecem conselhos sobre as melhores práticas em termos de ensino, pesquisa pedagógica e conteúdo do curso. Muitos dos conselhos fornecidos por esses especialistas são baseados em longa carreira profissional, acumulando anos de experiências – e tentativas e erros.

Também tratamos do âmbito administrativo dos cursos. Devem apoiar o aspecto do ensino, fornecendo conselhos sobre atividades didáticas a fim de melhorar o ensino e os resultados de aprendizagem.

Temos esperança deste livro ajudar na aprendizagem. Os autores fornecem evidências de práticas eficazes, descrevem como pesquisas futuras podem ampliar nossa compreensão de como os alunos aprendem Economia ou antecipar como avanços em um campo podem motivar mudanças no ensinado.

Em um sentido mais amplo, pintamos um quadro da ampla (embora não exaustiva) gama de técnicas disponíveis. Elas podem fornecer conhecimento e coragem aos instrutores para tentar novas técnicas, ministrar novos cursos ou se envolver em estudos capazes de investigarem e mensurarem a eficácia de uma técnica pedagógica aplicada à classe de estudantes de Economia.”

Com a edição resumida e tradução de partes do livro, compartilho com os organizadores a esperança da montagem deste corpo coletivo de conhecimento estimular a cooperação e a colaboração entre todos os diferentes esforços de Ensino de Economia (disciplina com maiúscula) por organizações, países, perspectivas, etc. Pretendemos todos avançarmos em direção a um objetivo comum de ajudar mais pessoas a ter mais conhecimento sobre *economia*, isto é, a atividade econômica com minúscula, onde todos convivemos.

Para o professor novo e para o experiente, é o maior desejo de Gail M. Hoyt e KimMarie McGoldrick este livro servir como um guia confiável para navegar no panorama do Ensino da Economia. Esperam você ganhar com a sabedoria dos viajantes anteriores, mas também encontrar oportunidades para sua própria contribuição para este esforço valioso como professor competente e estudioso de Economia.

\*\*\*

Em sua introdução, William Walstad (University of Nebraska-Lincoln) faz um comentário pertinente sobre o livro, *International Handbook on Teaching and Learning Economics*: “este manual abrangente tem tudo para todos os interessados em Ensino de Economia”.

Os 76 capítulos cobrem uma ampla gama de tópicos sobre ensino, pesquisa e conteúdo em um curso de Economia. Professores de Economia, bem como instrutores de estudantes de pós-graduação, verão ele ser um recurso valioso para seu ensino.

Os pesquisadores em Ensino de Economia descobrirão ser um guia útil para a realização de pesquisas na atividade econômico-financeira. Os administradores dos Departamentos de Economia desejarão acessá-lo, quando buscarem informações sobre Ensino de Economia, de modo os ajudar a tomar decisões sobre o curso de graduação e/ou pós-graduação.

KimMarie McGoldrick e Gail Hoyt, os editores competentes deste volume, organizaram o material de conteúdo diverso em seis partes gerenciáveis para o leitor. *A parte inicial do livro descreve a História da Ensino de Economia*. Pretende dar aos leitores a perspectiva necessária sobre os desenvolvimentos ocorridos nos Estados Unidos.

*A segunda parte, o foco principal do livro, é dedicada ao Ensino*. Em particular, discute muitas técnicas de sala de aula e contextuais para o ensino, a possível contribuição da tecnologia para aprimorar a instrução presencial e online e os métodos de avaliação. São valiosos para medir a compreensão e o desempenho do estudante, tanto nos cursos, quanto na economia como atividade.

*A terceira parte, outra área de grande ênfase, se volta para a pesquisa do Ensino de Economia. Aqui, o leitor aprenderá sobre os princípios do curso e dos livros didáticos. A seção também fornece insights sobre os fatores capazes de afetarem o desempenho dos alunos, comportamentos e avaliações de ensino. A seção termina com vários capítulos sobre a aprendizagem em Economia.*

*Um impressionante conjunto de 30 capítulos sobre tópicos de conteúdo em Economia constitui a quarta parte do livro. Estes capítulos cobrem o conteúdo tradicional, como princípios de Microeconomia e Macroeconomia, Microeconomia Intermediária e Macroeconomia, Moeda e Bancos, Econometria, Economia Pública, Economia do Trabalho, Comércio Internacional, Teoria dos Jogos e Economia Experimental. Eles também incluem tópicos menos tradicionais ou menos ensinados nos currículos da maioria dos Departamentos de Teoria e História Econômica, como Economia da Saúde, Direito e Economia, Economia do Esporte, Economia da Pobreza, Economia Feminista e Economia Antitruste.*

*As duas últimas partes do livro trazem contribuições adicionais. A quinta parte trata de questões institucionais ou administrativas relacionadas ao Ensino de Economia. Essas questões incluem o desenvolvimento e a orientação do corpo docente de Economia, a estrutura do curso de graduação em Economia e as características dos alunos de graduação e pós-graduação em Economia.*

*Embora o livro se concentre quase exclusivamente no Ensino de Economia nos Estados Unidos, uma dimensão internacional é adicionada com capítulos sobre Ensino de Economia em três outras nações: Reino Unido, Austrália e Alemanha. O livro termina com uma parte final, descrevendo organizações e iniciativas de apoio ao ensino e à pesquisa em Economia.*

*Economia é um assunto desafiador e complexo para ensinar aos alunos. Este manual torna essa tarefa menos assustadora e mais gratificante, dando aos instrutores de Economia o conhecimento e as informações necessárias para aprimorar seu ensino e aprimorar o aprendizado dos alunos. Pesquisadores e administradores também se beneficiarão com os insights obtidos ao ler os capítulos deste livro.*

\*\*\*

Agradeço aos editores deste manual sobre didática econômica, bem como os muitos colaboradores dos 76 capítulos dos quais resumi e traduzi apenas onze, apresentados na Parte I e II. A socialização do conhecimento visa elucidar nossa compreensão do Ensino de Economia. Neste manual *online* gratuito, cujo o único propósito é colaborar para o aumento da sabedoria humana, como dito, eu apresento apenas as partes a meu ver mais interessantes para os leitores da língua lusófona estudiosos do assunto.

Acrescentarei minhas reflexões pessoais, seja reunidas em aulas, seja dispersas em posts escritos ao longo de dez anos de postagem no meu blog pessoal – *Cidadania & Cultura* – com compartilhamento do achado útil para mim e meus seguidores. Foi a forma encontrada para eu retribuir à sociedade brasileira. Ela custeou meus estudos feitos no Colégio Estadual de Minas Gerais, FACE-UFMG e UNICAMP.

Como já tratei desse assunto, intitulado neste livro *Aprendizagem e Ensino de Economia*, em outro livro ([Fernando Nogueira da Costa – Ensino de Economia na Escola de Campinas – Memórias](#)), neste eu não reescreverei o já escrito. Um autor percebe ser hora de parar com o ofício de escrever quando começa a se repetir. Buscarei, então, acrescentar novas reflexões.

A organização deste manual não se dá por finalidade comercial. É digital para ser compartilhado, gratuitamente, em rede social dos interessados.

Defendo o saber ser necessário para todos humanos conviverem melhor entre si. Os escritores não devem restringir seus direitos autorais, pois são remunerados como professores, palestrantes e consultores. Necessitam ser altruístas.

*Fernando Nogueira da Costa*

Campinas, dezembro de 2020

# PARTE I - TÉCNICAS DE ENSINO EM ECONOMIA

## Capítulo 1 - Uso de Casos no Ensino de Economia

Patrick Conway

Este capítulo apresenta a vantagem comparativa única do uso de casos, para análise técnica, em um currículo instrucional de Economia. Fornece uma definição, descreve as cinco características de um caso de "qualidade 5 estrelas", e discute a colocação adequada de casos no plano de estudos.

*Casos* são ferramentas pedagógicas com conteúdo específico. São eficazes para estimular todos os tipos de aprendizagem dos alunos, em especial, para desafiá-los a desenvolver um domínio de alto nível de conceitos econômicos.

Três razões para essa vantagem comparativa são enumeradas:

1. casos promovem maior aprendizado trazendo a solução de problemas do mundo real para a sala de aula;
2. os casos promovem a discussão e o debate, atividades estimulantes da aprendizagem dos alunos de nível superior; e
3. os casos facilitam a avaliação formativa (incluindo a auto avaliação) em tempo real e, assim, promovem a aprendizagem.

São apresentadas evidências a favor de todas essas afirmações e orientações sobre a incorporação de casos em sala de aula. Isso leva a uma conclusão simples: o uso de estudos de casos na instrução econômica desafia os alunos a aprender. É especialmente útil para desafiá-los a aplicar construções teóricas em situações da vida real e, como tal, é uma ferramenta potente para incentivar o "aprender fazendo".

### O que são os casos?

O *uso de casos* tornou-se padrão nos currículos de escolas de negócios: Harvard Business School fornece alguns dos primeiros e mais conhecidos exemplos. Resume-se um *caso* como "uma versão editada de um evento real e instigante ocorrida na experiência profissional de algum professor".

Outra definição relacionada: “um caso para ensino é essencialmente uma história, um breve relato, por exemplo, de uma crise na tomada de decisões de política pública. Como qualquer narrativa histórica, um caso apresenta um conflito, normalmente a tensão entre cursos alternativos de ação de modo a trazerem diferentes pontos de vista, interesses e valores em disputa e necessitarem ser resolvidos por uma decisão.”

Depois de considerar essas e outras definições, Patrick Conway sugere a seguinte operacionalização. Um caso é:

- um grupo de evidências empíricas sobre um único assunto,
- extraído da experiência real,
- coloca os participantes em uma função analítica da tomada de decisão.

Este grupo de materiais de base pode ser um breve resumo escrito. Também pode incluir uma imagem, um vídeo, uma coleção de artigos de notícias, uma nuvem de *tweets* ou qualquer outra representação de eventos reais.

Por que essa definição? Porque torna precisa a importante diferença entre um *caso* e um *estudo de caso*.

O último é um resumo de eventos históricos individuais. Fornece informações básicas, análises ou síntese dessas informações, além de uma avaliação elaborada pelo autor.

Um *estudo de caso* parece satisfazer as definições anteriores, mas teria uso limitado para facilitar o aprendizado. Se o objetivo da unidade curricular é estimular a capacidade de analisar, sintetizar e avaliar, ele já apresenta como feito todo o trabalho para o aluno, porque estão prontas a análise, a síntese e a avaliação.

O *caso*, ao contrário, apresenta as informações de fundo e o dilema substantivo. Os participantes, então, usam essas informações para criar sua própria análise (ou síntese ou avaliação). Como afirma a definição citada: “coloca o participante em um papel analítico de tomada de decisão”.

A vantagem de usar casos em sala de aula é semelhante à vantagem de “aprender fazendo” sobre “aprender observando”. A maioria dos economistas vivenciou a conversa com um aluno explicando: – “Eu entendi quando você disse isso na aula, mas deixei de entender quando fui questionado sobre isso no teste.”

Novos desenvolvimentos na Ciência da Aprendizagem enfatizam a importância de ajudar as pessoas a reconhecer quando entendem e quando precisam de mais informações. Na busca da *aprendizagem ativa*, o aluno ao fazer a própria análise tem mais probabilidade de reconhecer os componentes importantes do processo em lugar de simplesmente dedicar-se a ler a análise pronta em um estudo de caso.

Nem todos os casos são escolhidos da mesma forma. Há cinco características-chave para um caso de sucesso. São chamadas de “cinco pontos de um caso de qualidade 5 estrelas”:

1. apresenta um problema ou decisão sem uma resposta óbvia;
2. requer o leitor usar as informações fornecidas no caso;
3. fornece informações suficientes para análise / síntese / avaliação bem-sucedida;
4. desafia o leitor a pensar e analisar para chegar a uma solução para o problema;
5. identifica os atores capazes de resolver o problema.

Um caso com essas características fornecerá a matéria-prima para *aprender fazendo*. Existem três fontes principais de casos.

Em primeiro lugar, existem bibliotecas de casos administradas por escolas profissionais e de negócios. Esses casos são normalmente bem elaborados e muitas vezes são fornecidos com “notas do instrutor” para ajudar na integração do caso no plano de estudos. Esses casos são, em média, mais detalhados e exigem mais reflexão em lugar do normalmente exigido dos alunos com estudos introdutórios à Economia, mas seu uso em aulas de graduação de nível superior é bem-sucedido.

Em segundo lugar, existem coleções de casos disponíveis de outros instrutores de caso. No site do Patrick Conway, por exemplo, há uma série de casos criados para aulas de graduação. *The Starting Point: Teaching and Learning Economics* é um portal pedagógico de ensino e aprendizagem de Economia. Oferece uma variedade de casos escritos por economistas para uso em aulas de Economia.

Terceiro, o instrutor pode criar casos. Isso pode ser tão simples quanto uma narrativa curta. Para aulas mais avançadas, as informações descritivas de estudos de caso e ensaios publicados podem ser combinadas com narrativas curtas para criar casos de “qualidade 5 estrelas”.

Enfim, *o uso de caso para análise* é uma técnica de vantagem comparativa quando o objetivo pedagógico é o aluno demonstrar um domínio de alto nível do conceito ensinado naquela classe.

## Capítulo 2 - Ensino com Problemas Ricos em Contexto

Joann Bangs

Um grande desejo dos instrutores é ajudar seus alunos a pensar como economistas. *Problemas ricos em contexto* oferecem a oportunidade de uso de uma técnica de *aprendizagem ativa*, projetada especificamente com esse objetivo em mente.

Qual é a melhor maneira de fazer os alunos pensarem como economistas ao dar-lhes prática para fazer exatamente uma tarefa profissional? Problemas reais ajudam a colocar os alunos em cenários realistas para praticarem a aplicação de conceitos econômicos.

### O que são *problemas ricos em contexto*?

Para ver a diferença entre um *problema tradicional* e um *problema rico em contexto*, considere os dois exemplos a seguir.

Para começar, um *problema tradicional*: um título de desconto vence em cinco anos. Ele tem um valor de face de \$ 10.000. Se as taxas de juros são 2%, qual é o valor presente desse título?

A reformulação desse problema em um *problema rico em contexto* é o seguinte: "Você e sua irmã acabaram de herdar um título de desconto. O título tem valor de face de \$ 10.000 e amadurece em cinco anos. Você gostaria de manter o título até o vencimento, mas sua irmã quer o dinheiro agora. Ela se oferece para lhe vender a metade do título, mas apenas se você der a ela um preço justo. Qual é o preço justo para oferecer a ela? Como você pode convencer sua irmã de ser um preço justo?"

A primeira e mais importante característica a ser observada sobre este problema rico em contexto é *o problema colocar o aluno em um cenário realista*, geralmente facilitado por ter o problema rico em contexto dirigido a "você". Observe a situação ser aquela onde os alunos podem se ver facilmente.

A natureza realista dele ajuda a responder à pergunta frequente dos alunos: "por que eu precisaria saber essas coisas?". Coloca o aluno em um cenário verossímil para ele.

Normalmente, um cenário realista usa situações como eventos. Eles acontecem na comunidade, em sua universidade, em uma pequena empresa. Alternativamente, demanda decisões nas quais um novo funcionário ou estagiário pode ser solicitado a trabalhar.

O problema rico em contexto acima incorpora uma característica comum adicional: *a falta de um alvo explícito*. As situações do mundo real raramente incluem diretivas como “calcular o valor presente”, mas os problemas tradicionais costumam fazer exatamente isso.

Em contraste, problemas realistas exigem os alunos pensarem criticamente como um economista. Primeiro, identifica o conceito relevante (*valor presente*) para poder resolver o problema.

Como nas muitas situações reais enfrentadas pelos alunos, geralmente não fornecem informações completas ou incluem informações em excesso. O problema rico em contexto acima não fornece informações completas. Os alunos não são informados sobre qual taxa de juros deve ser usada para calcular o valor presente.

Em vez disso, eles devem usar seu conhecimento das taxas de juros atuais, ou expandir seu conhecimento, se estiver incompleto, para selecionar a taxa de juros apropriada. Em contraste, incluir informações em excesso reflete a dificuldade das decisões do mundo real, onde todas as informações disponíveis devem ser avaliadas para determinar quais informações são relevantes para a decisão.

Como exemplo, considere o seguinte problema rico em contexto. Ele se concentra na maximização do lucro em um mercado perfeitamente competitivo.

“Sua família começou a operar um lava-rápido em um resort de praia. Existem muitos outros lava-rápidos concorrentes. Você observou os clientes se preocuparem apenas em encontrar o preço mais barato para a lavagem de carros. Eles não se importam com a qualidade dos produtos e métodos de seus usos pela lavadora de automóveis.

Sua família comprou o equipamento e o prédio para o lava-rápido. Usou US\$ 1.000 de suas reservas financeiras para essa compra. Para cobrir o resto da despesa, tomou um empréstimo para

uma pequena empresa. O custo do empréstimo chega a US\$ 15 por dia durante os próximos três anos. A empresa deve contratar mão de obra e comprar soluções de limpeza, cera de carro, etc., para operar a lavagem de carros. Depois de alguma pesquisa, você descobriu o custo de mão de obra e suprimentos.

Quando o resort de praia está na alta estação, você observou poder cobrar um preço de \$ 14,00 por lavagem de carro. Quando o resort está em baixa temporada, a demanda por lava-rápido é muito menor. Você só pode cobrar um preço de \$ 4,67 por lavagem de carro.

No momento, o resort está na alta temporada. Atualmente você está vendendo 17 lavagens de carro por dia. Sua família quer seu conselho. O que sua família deve fazer agora? Por quê? O que ela deve fazer fora da temporada? Por qual razão?"

Para resolver esse problema, os alunos precisam determinar o nível de produção capaz de maximizar o lucro, tanto na temporada, quanto na entressafra. Em seguida, os alunos devem verificar se seria melhor ou não o fechamento da empresa em qualquer uma das temporadas.

O problema inclui informações sobre a família gastando parte de suas reservas financeiras para comprar o negócio. Embora essa informação provavelmente seja conhecida por cada familiar, neste cenário, ela é irrelevante para o caso em apreço. É irrelevante para a questão de quanto deve produzir para maximizar os lucros.

Por que devemos usar *problemas ricos em contexto*?

As evidências sugerem: aprendermos melhor quando aprendemos no contexto.

Considere, por exemplo, o processo pelo qual os alunos aprendem novas palavras do vocabulário. Descobriu-se: simplesmente lendo, falando e ouvindo, ou seja, aprendendo no contexto, uma pessoa de 17 anos é capaz de aprender cerca de 5.000 palavras por ano. Em contrapartida, os alunos tendem a aprender apenas 100 a 200 palavras por ano através do *método tradicional* de ensino de vocabulário: obter uma definição de dicionário e usar em frases como exemplo.

Além disso, o processo tradicional frequentemente termina com os alunos usando as novas palavras do vocabulário incorretamente. Eles simplesmente não entendem o contexto necessário para cada palavra.

Essa experiência pode ser comparada com a aquisição de ferramentas (comprando martelos, chaves de fenda, etc.), mas sem ideia de como usá-las. Problemas ricos em contexto podem ajudar os alunos a *ir além da memorização mecânica de vocabulário e conceitos econômicos* para implementar essas ferramentas corretamente.

Aprender em dado contexto não é uma ideia nova. O processo de aprendizagem é um exemplo clássico de *aprendizagem no contexto*.

O mestre começa modelando o processo para o aprendiz. Em seguida, o mestre orienta o aprendiz à medida que ele começa a fazer o trabalho, começando primeiro com partes simples do processo, antes de passar para partes mais complexas. Finalmente, o *coaching* desaparece com o tempo, se o aprendiz aprende a fazer o trabalho de forma independente.

*Coaching* é uma forma de desenvolvimento na qual alguém denominado *coach*, ajuda um aprendiz ou cliente a adquirir um objetivo pessoal ou profissional específico através de treinamento e orientação. O aprendiz é por vezes denominado *coachee*.

Um processo rotulado como *aprendizagem cognitiva* traz a aprendizagem em contexto para a sala de aula. Problemas realistas são uma ferramenta possível de auxiliar no *processo de aprendizagem cognitiva* sem modelo usual ou instrutor presente.

Os instrutores começam modelando a maneira como a Economia pode ser usada. Demonstram seu processo de pensamento, enquanto resolvem um problema complexo e rico em contexto para os alunos.

Então, enquanto os alunos trabalham em seus próprios problemas ricos em contexto, os instrutores os treinam durante o processo em conjunto com as técnicas de *aprendizagem cooperativa*. Os alunos podem treinar uns aos outros ao conversarem entre si.

O processo começa com problemas realistas relativamente simples antes de passar para problemas mais complexos, conforme os alunos aprendem gradualmente o processo de aplicação de conceitos econômicos de forma independente. Chama-se esse processo de *desvanecimento*: fazer alguma coisa desaparecer. Ocasionalmente *o desaparecimento do desconhecimento*.

Embora esta seja uma prática emergente em Economia, problemas ricos em contexto têm sido usados por vários anos no ensino de Física. Têm o objetivo de melhorar as habilidades de resolução de problemas realistas pelos alunos.

Por exemplo, é possível aplicar *a abordagem de aprendizagem cognitiva* – dedução, memorização e comunicação – para investigar o impacto desses problemas em um ambiente de *aprendizagem cooperativa*.

Os instrutores devem começar dedicando um tempo de aula para modelar uma estratégia de resolução de problemas pelos alunos. Inclui a discussão de conceitos relevantes aplicáveis ao presente problema. Os alunos recebem um esquema de notas para incentivar o uso da estratégia de solução de problemas.

Em seguida, os autores observam grupos de alunos resolvendo *problemas tradicionais* de livros didáticos e *problemas ricos em contexto*. Os grupos capazes de resolverem os tradicionais expressam frustração por ter de usar outra estratégia de resolução em problemas mais abrangente. Isso os força a escrever mais informações em lugar das achadas necessárias para resolver o problema.

Em vez de discutir quais conceitos são apropriados, eles simplesmente procuram *fórmulas* para usar as informações fornecidas no problema. No entanto, apesar do fato de os alunos muitas vezes não conseguirem resolver os problemas tradicionais dos livros didáticos com seu método de pesquisa de fórmulas, eles não parecem ver sua falta de sucesso como uma indicação de deverem tentar uma estratégia alternativa.

Os alunos ao enfrentarem problemas tradicionais de livros didáticos se comportam como *novatos em busca da resolução de problemas*. Os *especialistas* geralmente começam a enfrentar um

problema considerando quais informações são necessárias para resolvê-lo. Em contraste, os *novatos* tendem a procurar fórmulas onde é possível usar as informações fornecidas.

O uso do método tradicional de solução de problemas por alunos iniciantes é resultado dos problemas apresentados em livros didáticos. Eliminam a necessidade de criar novos problemas para estimular outras trajetórias para a decisão capaz de oferecer uma solução.

Os alunos aprendem com a experiência prévia em Ensino Médio achar todas as informações incluídas no problema serem necessárias para resolvê-lo e nenhuma das informações necessárias estar faltando. Aprendem também a última frase do problema normalmente dizer a eles exatamente *qual é o resultado desejado*.

Alternativamente, os alunos atribuídos a problemas ricos em contexto são muito mais propensos a usar uma abordagem de especialista em seu processo de solução de problemas. Esses alunos passam o tempo envolvidos em discussões sobre conceitos de Economia, em vez de procurar fórmulas.

O projeto educacional com base em problemas ricos em contexto ajuda a desencorajar a resolução de problemas como novatos. Força os alunos a tomarem decisões originais.

Começam por descobrir quais informações são necessárias, quais informações estão faltando e como eles podem resolver as lacunas de informação. Eles seguem a resolução de problemas do tipo realizada por especialista, perguntando-se *o que é necessário para resolver o problema*.

Não surpreendentemente, os alunos atribuídos aos problemas ricos em contexto ficam muito mais satisfeitos com o processo de solução de problemas no Ensino Superior em lugar de como lhes foi mostrado no Ensino Fundamental e Médio. Quando confrontados com a necessidade de tomar decisões, esses alunos encontram valor no processo de solução de problemas tipo especialista.

### Como podemos usar *problemas ricos de contexto* em sala de aula?

Os alunos acostumados a solucionar problemas tradicionais com base no “copia-e-cola”, provavelmente, precisarão de ajuda para começar. Fazendo uso do modelo de *aprendizagem cognitiva*, comece modelando uma abordagem de solução de problemas.

Sugere-se a seguinte estratégia de resolução de problemas:

1. visualize o problema;
2. descreva em termos apropriados para a disciplina;
3. planeje uma solução;
4. execute um plano;
5. verifique e avalie.

Em seguida, os instrutores devem incluir um período de treinamento à medida que os alunos começam a trabalhar com seus próprios problemas de contexto. O *coaching* pode vir na forma de estimular os alunos a seguirem a estratégia de resolução de problemas enquanto trabalham em problemas realistas, por exemplo, perguntando aos alunos: “O que você precisa saber para poder tomar uma decisão?”

Os problemas ricos em contexto também podem ser projetados para fornecer seu próprio treinamento, incorporando um alvo explícito ou instruções dentro do problema. Os alunos também podem treinar uns aos outros.

Um método bastante simples para facilitar o treinamento do aluno é usar uma abordagem “educação entre pares”. Compartilham suas soluções de problemas ricos em contexto.

Os alunos recebem primeiro um tempo de aula para trabalhar independentemente no problema realista. Em seguida, eles são emparelhados e compartilham respostas, sequencialmente, antes de discutir as diferenças e chegar a uma solução final. Os pares de alunos podem ser solicitados a compartilhar suas respostas com a classe, gerando mais discussão.

O desenvolvimento das habilidades de resolução de problemas dos alunos requer uma consideração cuidadosa do grau de dificuldade certo para os alunos. Problemas ricos em contexto provavelmente terão mais sucesso se o problema estiver em um nível de dificuldade inferior.

Logo quando os alunos se tornarem mais familiarizados com o processo de resolução de problemas realistas, problemas mais difíceis podem ser introduzidos. O nível de dificuldade também pode ser elevado se os alunos tiverem mais tempo ou trabalharem em grupos.

O nível de dificuldade para um problema rico em contexto é determinado pelo grau pelo qual algumas das características dos problemas são incluídas. A dificuldade pode ser aumentada deixando de fora as informações necessárias, pois a omissão força os alunos a considerarem onde devem ir para encontrar as informações necessárias.

Em segundo lugar, o nível de dificuldade pode ser aumentado incluindo informações irrelevantes. O mundo real geralmente fornece muitas informações não úteis em nossa tomada de decisão. Incluir muitas informações obtidas por alguém na situação descrita pelo problema provavelmente forçará o aluno a avaliar a utilidade de cada informação fornecida.

A dificuldade também pode ser aumentada, exigindo mais de um conceito-chave a ser usado para resolver o problema. Por exemplo, o problema da lavagem de carros apresentado acima exige os alunos usarem conceitos de custos marginais, maximização do lucro, a condição de desligamento e as condições para sair da indústria. Pior, a falta de uma meta explícita aumenta a dificuldade...

## Capítulo 3 - Ensino de Economia com Método Socrático

Kenneth G. Elzinga

O *diálogo socrático* é um método de ensino existente há séculos. É uma abordagem pedagógica implementada com mais frequência hoje em dia nas faculdades de Direito. Porém, o *ensino socrático* na sala de aula de Economia é raro em comparação com o uso de palestras ou cobrança de recitações dos alunos.

Ensinar socraticamente é incomum não apenas na sala de aula de Economia. A maioria dos professores em qualquer campo das Artes e Ciências não ensina seu material didático dessa maneira. No entanto, talvez muitos alunos talentosos queiram ter esse tipo de experiência em sala de aula.

Dar aulas de Economia, dessa maneira filosófica, é, de duas maneiras, um termo impróprio.

Em primeiro lugar, os *diálogos socráticos* (interpretados de forma clássica) envolvem apenas duas pessoas. Uma faz as perguntas e a outra tenta responder.

Sócrates supostamente engajou-se nesse tipo de diálogo com vários cidadãos de Atenas. Platão formalizou o estilo socrático quando escreveu os *Diálogos Socráticos*, nos quais Sócrates faz uma pergunta e, em seguida, reformula uma nova pergunta à luz da resposta. No ambiente educacional de hoje, praticamente, todas as aulas de Economia têm vários alunos. Elas não oferecem *tutoriais individuais*.

Em segundo lugar, o *ensino socrático* é *dialético e filosófico*. Os diálogos de Sócrates lidaram com conteúdo de peso. Por exemplo, alguém pode dizer a Sócrates: "coragem é a resistência da alma" ou "a riqueza não traz bondade" e isso lançaria Sócrates em uma série de questões. Podem terminar com o falante finalmente admitindo: "coragem não é a resistência da alma" ou "bondade causa riqueza".

Isso não quer dizer todos os tópicos discutidos em uma aula de Economia serem frívolos. Mas seria inútil argumentar eles corresponderem às preocupações morais e epistemológicas de Sócrates.

Por ensino socrático, Kenneth G. Elzinga quer dizer o método usado por Sócrates: *o de fazer uma linha de perguntas, onde cada pergunta é baseada na resposta dada à pergunta anterior.*

Neste método de ensino, um ponto de vista ou proposição é apresentado e, em seguida, sujeito a um questionamento tão extenso até o ponto de vista ou proposição ser modificado ou mesmo rejeitado. O *método socrático* é aquele onde se espera o aluno defender, expandir, possivelmente mudar de curso e, por fim, iluminar o tópico em questão por meio do processo das próprias perguntas e respostas.

No diálogo socrático, os alunos aprendem não pela *exposição* do professor, mas sim pela *inquisição* do professor.

É uma questão em aberto se:

1. *o método socrático ensina "o que é verdade", por meio de questões sequenciais capazes de exporem o erro de cada argumentação, ou*
2. *o método socrático, em sua raiz, ensina uma lição muito diferente: *quão pouco sabemos de o que é verdade.**

Sócrates era considerado o homem mais sábio existente, mas isso porque ele via *o caminho para a verdade* envolver a sabedoria de *o que não é verdade*. Nesse sentido, o humorista americano Will Rogers foi contemporâneo de Sócrates ao afirmar: "Não é *o que você não sabe* a causa de sua mágoa, mas sim *você saber a verdade não ser a sua.*"

O ensino socrático pode ser visto como os alunos descobrirem o que sabem não ser a verdade. [*A verdade é O Todo. Ao se aproximar dela, o sujeito percebe ainda estar distante.*]

#### Definição de Estágios para Implementação do Método Socrático

Quando se usa *o método socrático em um curso*, primeiro deve se ensinar aos alunos:

1. *o que é o ensino socrático,*
2. *quais são as regras básicas e*

3. como fazê-lo.

No início da carreira docente, espera-se *a priori* os alunos saberem (ou descobrirem por si mesmos) como funciona o ensino socrático. Isso é um erro. O bom professor deve apresentar uma breve palestra sobre o assunto antes de começar a aplicá-lo, para todos alunos saberem:

1. o que esperar do professor e
2. o que ele espera deles.

Portanto, deve-se começar explicando o que dizer aos alunos sobre quais serão as regras básicas do ensino socrático.

### Perguntas e Respostas

Informe o processo começar quando o professor faz uma pergunta inicial a um aluno e, normalmente, haverá mais perguntas a seguir com esse mesmo aluno. A maioria das perguntas feitas terá um pouco mais de profundidade em relação a anterior.

Os alunos aprendem haver um conjunto de quatro respostas legítimas e adequadas possíveis de ser dadas.

- Uma resposta direta à pergunta, olhando para o professor, não para a mesa. O professor fez a pergunta a si. Não a mesa.
- Uma pergunta volta ao professor solicitando esclarecimentos sobre a pergunta feita. Por exemplo, o aluno pode dizer, "bem, existem várias possibilidades. Qual delas você tem em mente?"
- Um pedido de tempo para pensar e, finalmente, uma resposta. Formular uma resposta antes de a dar é uma *habilidade retórica* importante para os alunos adquirirem. Isso ajuda a evitar sacadas despreparadas. O ensino socrático ajuda a desenvolver essa habilidade.
- Uma declaração simples: "Não sei." Ou, se um aluno quiser enfeitar um pouco: "Não estou preparado para responder a essa pergunta agora. Mas você me perguntaria novamente mais adiante?"

Qualquer uma dessas respostas está dentro das regras básicas para o diálogo socrático em sala de aula.

Os alunos devem ser instruídos de também haver respostas inadequadas. O diálogo socrático não fluirá se as respostas estiverem fora dos limites.

Uma resposta fora dos limites seria: "Bem, a resposta é uma intuição qualquer?" A pergunta do professor não deve ser respondida com uma pergunta a menos caso seja uma questão de esclarecimento.

Um elemento do ensino socrático é *encorajar os alunos a desenvolver a coragem de suas convicções*, mesmo quando estejam de início enganados.

Como um aparte, o professor deve advertir os alunos para evitarem respostas do tipo "Eu sinto...". Eles podem "se sentir ótimos" na aula. Mas eles não deveriam sentir nada sobre a opinião objetiva ou sobre como calcular um índice.

Se eles quiserem um comentário introdutório antes de responder a uma pergunta, incentive-os a começar com "em meu julgamento..."; "estou convencido de..." em vez de "eu sinto..."

Outra resposta fora dos limites envolve o uso de palavras de outra pessoa e não as do próprio aluno. Seria o caso de ler-e-citar uma resposta do livro do curso como "argumento de autoridade". Os alunos devem responder em suas próprias palavras – e não recitar o livro ou leitura atribuída pelo professor à classe.

O *ensino socrático* é um exercício de ensinar os alunos a *pensar e falar* – e não citar um livro para depois o *ler*. Pode haver um tempo para ler uma resposta, mas ocorre quando o aluno questionado afirma: "Posso esclarecer esta parte da minha resposta citando esta parte do texto (ou leitura designada ou alguma outra fonte)."

### Responsabilidades do Aluno

Muitos alunos acham o ensino socrático desconcertante até se acostumarem a ele. Os alunos ensinados de forma convencional esperam seus professores fornecerem respostas às perguntas feitas

em sala de aula. Mas no ensino socrático, o professor raramente dirá, em resposta a uma resposta, "correto!" ou "bingo!". No diálogo puramente socrático, isso não acontece. O professor geralmente mascara ou esconde sua posição vista como argumento de autoridade.

Alguns alunos precisam de tempo para se ajustar a isso.

O diálogo socrático funciona melhor se os alunos forem solicitados entrarem em acordo sobre um raciocínio comum para corrigir ou esclarecer a resposta de outro aluno. Não significa condenar um colega de classe. É para todos terem a resposta correta, porque o professor não a dará.

Os próprios alunos iluminarão o material por meio de um esforço coletivo. Se um aluno disser uma afirmação equivocada, outro aluno deve corrigir o erro, mesmo sendo apenas para o benefício de outros ainda sem saberem a resposta correta. E daí para as anotações / memorizações da aula serem precisas.

Finalmente, os alunos sem estarem acostumados ao ensino socrático devem compreender um dos elementos-chave no sucesso do diálogo socrático é *ouvir seus colegas*, mesmo quando não é ele o aluno sendo diretamente perguntado. Uma tendência comum é os alunos ao não serem indagados darem um suspiro audível de alívio. Esses alunos precisam reconhecer sua tarefa ser, de certo modo, mais desgastante em lugar da do aluno sob a indagação.

Os alunos aproveitam ao máximo uma aula ensinada socraticamente quando aprendem a ouvir atentamente os seus colegas e estão sempre perguntando: *essa é uma resposta sólida? O que eu teria dito?*

Eles têm duas tarefas:

1. pensar em como teriam respondido se tivessem sido perguntados e
2. avaliar a resposta dada pelo colega.

Este tem apenas uma tarefa.

Finalmente, o professor ao ensinar, socraticamente, deve informar aos alunos, depois de um assunto ter sido discutido minuciosamente, *se é permitido perguntar ao professor se ele tem uma opinião e, em caso afirmativo, qual é*. Presumivelmente, este é sempre um jogo justo, durante o ofício de um professor em sala de aula ou depois das aulas. Afinal, os professores ao ensinarem socraticamente contestam todas as respostas durante o tempo todo na sala de aula.

Ao contrário do ensino tradicional com aulas expositivas, o ensino socrático tem bens públicos ou características comunais.

O aluno deve estar preparado para a aula. Se não estiverem preparados, é improvável haver uma boa experiência de aula.

Um professor pode fazer uma palestra, antes de uma aula para alunos despreparados – e dar uma exposição brilhante –, e assim os alunos despreparados podem aprender com essa experiência.

Não há diálogo socrático interessante com alunos totalmente despreparados para dar respostas inteligentes. De fato, em uma aula baseada no método socrático, é um jogo justo não perseguir sem fim uma resposta ou continuar a questionar uma turma despreparada.

Geralmente, os alunos precisam de alguns períodos de aula para se ajustar ao método socrático. Mas quando isso acontece, a maioria dos alunos se envolve com o curso e seu material.

Eles percebem o professor jamais fornecer a resposta certa, depois de algumas tentativas fracassadas de fazê-lo responder a uma pergunta. Os alunos então desconfiam: vir para a aula despreparados leva a uma experiência vergonhosa na frente de seus colegas.

Se, pelo contrário, conhecerem o material didático, isso os torna capazes de participar do “jogo”, onde todos devem jogar ativamente. Isso gera a responsabilidade de se manter atualizado com as leituras do curso e, por sua vez, ajuda os alunos a tirar mais proveito de cada aula.

## Capítulo 4 - Escrever para Aprender Economia

Elizabeth Perry-Sizemore e Steven A. Greenlaw

A escrita é uma ferramenta poderosa para aprimorar o aprendizado do aluno. A pesquisa sugere a escrita promover uma variedade de atributos positivos de aprendizagem, incluindo:

1. o envolvimento do aluno,
2. a assimilação do conteúdo da aula,
3. a compreensão dos conceitos centrais em Economia e
4. o pensamento crítico.

Nos Estados Unidos, a maioria dos cursos de Economia ainda não inclui trabalhos escritos. Este capítulo explora como a escrita afeta a aprendizagem e os papéis possíveis da escrita desempenhar no currículo de Ciência Econômica.

A escrita pode ser usada com eficácia em todos os níveis do curso, e em grandes aulas teóricas, bem como em pequenos seminários. Os exercícios de escrita em Economia podem assumir uma ampla variedade de formas, desde tarefas informais como redação em sala de aula, artigos de reflexão e postagens em blogs, até tarefas formais como análises críticas, propostas de pesquisa e artigos de pesquisa.

Este capítulo fornece sugestões de como o corpo docente de Ensino de Economia pode criar e avaliar de maneira gerenciável exercícios de redação significativos para alunos de graduação.

Escrever não é apenas uma ferramenta para comunicar conhecimento. É também uma atividade criativa, uma ferramenta para desenvolver a compreensão, muito parecida com a maneira como alguém completa um conjunto de problemas, às vezes lutando para encontrar uma resposta. Escrever é um meio de descoberta.

A escrita permite novos conhecimentos porque envolve precisamente o esforço ativo para estabelecer relações antes desconhecidas. Estão no cerne da aprendizagem. Envolve o esforço

sustentado de selecionar e ordenar ideias como padrões de conexão e, assim, gerar percepções criativas.

Há fortes evidências de os alunos com tarefas de redação, em suas aulas, aprenderem o material de forma mais eficaz em comparação com aqueles sem escreverem.

A escrita pode ser usada para aprimorar a discussão em classe e melhorar a compreensão do aluno sobre o material da aula e os conceitos básicos. Por exemplo, completar uma pequena tarefa escrita antes da aula exige os alunos pensarem sobre o tópico com antecedência, preparando-os para contribuir com a discussão.

No fim da aula, pode se exigir um *exercício de minuta*. Nele, os alunos são solicitados a resumir brevemente sua compreensão dos principais tópicos apresentados.

Escrever também pode melhorar o *pensamento crítico*. Ser obrigado a explicar sua compreensão econômica por escrito, durante a fase de aprendizagem do curso, em vez de apenas no exame final, quando o curso termina, incentiva os alunos a organizar suas ideias e reexaminar suas crenças.

### Escrever Sempre

Escrever, até em mídia eletrônica, promove uma exigente *habilidade profissional* a partir do pensamento crítico em Economia.

As tarefas regulares, curtas e estruturadas melhoram o desempenho do aluno na avaliação de *aprendizagem de ordem inferior*, por exemplo, o teste de múltipla escolha. A estruturação do pensamento pode ser apenas fracamente exigida em “testes de conhecimento”.

Para melhorar o desempenho de alunos, é mais produtivo fazer *avaliações de ordem superior*. Solicitar uma exposição escrita de um pensamento original.

A escrita ensina os alunos a aprender da maneira como os especialistas aprendem. Ao fazer isso, promove uma *abordagem profunda do aprendizado* para se tornar um profissional reputado.

É possível distinguir entre abordagens superficiais para a aprendizagem, exemplificadas quando os alunos estudam para os exames, sobrecarregando memória por prazo determinado. Dessa forma, retêm pouco de abordagens profundas, quando se envolvem com o conteúdo de maneira a obter compreensão duradoura. Muitos chegam à Faculdade de Ensino Superior com mais habilidade no primeiro nível de teste com múltipla escolha, treinados apenas para enfrentar exame de seleção ou vestibular.

Escrever, porém, exige um envolvimento ativo e atencioso com *as ideias-chave*. Este ato tem mais probabilidade de desenvolver uma abordagem profunda da aprendizagem em lugar das *pedagogias passivas*, como palestras e leituras.

Esse tipo de envolvimento com *entendimento e memorização das ideias principais* desenvolve uma abordagem profunda para o aprendizado. Ajuda os alunos a fazerem a transição de *aprendizes novatos* para *aprendizes experientes*.

Os *alunos especialistas* entendem como uma disciplina é organizada. Como resultado, seu aprendizado é aprimorado pela capacidade de colocar novas informações no contexto dessa estrutura.

Os *alunos novatos* veem as novas informações como dados mais ou menos aleatórios. Comportam-se de maneira diferente de quando os *alunos especialistas* aprendem.

Estes rapidamente categorizam as novas informações e as inserem na parte apropriada de seu *modelo mental* da disciplina. Nesse sentido, as *estratégias de aprendizagem dos especialistas* fornecem uma referência para uma abordagem mais profunda da aprendizagem.

O pensamento dos especialistas é organizado em torno das chamadas *Grandes Ideias*. São os conceitos centrais no campo de conhecimento *específico*, no caso de especialista conhecedor de quase tudo sobre quase nada, ou *genérico*, no caso de generalistas relativamente mais cultos. Para os economistas, esses são os chamados "Princípios da Economia", isto é, Grandes Ideias dos Grandes Pensadores.

Tarefas de redação, cuidadosamente elaboradas, ajudam os alunos a explorar e aprender como usar esses conceitos principais de maneira a *ir além do aprendizado mecânico*, mimetizando como os especialistas aprendem. Essas tarefas exigem os alunos desenharem conexões e identificarem relacionamentos entre nós. Em última análise, isso os capacita a construir a estrutura mental necessária para compreender e aplicar conceitos econômicos de forma mais ampla.

Os estudantes precisam fazer Economia, em vez de “fazer economia”, isto é, “fazer poupança” na linguagem popular. Fazer um curso de Economia é aprender Ciência Econômica. Para tanto, necessitam *orientação para seu desenvolvimento mental* de modo a ordenarem ideias, estruturarem seu conhecimento e construam confiança em suas habilidades.

Ao fornecer esse desdobramento curricular, eles podem ser progressivamente desafiados a desenvolver processos de pensamento mais complexos. Estes promovem a aquisição de novas habilidades e ideias, mas têm uma estrutura sistêmica subjacente capaz de tornar o aprendizado profundo e duradouro.

### Recapitulação do Escrito

Escrever é um excelente meio para implementar esses processos de aprendizagem. Como tal, *ajuda a preencher a lacuna entre a aprendizagem de novatos e especialistas*.

Em suma, a escrita pode ser usada como uma ferramenta para os alunos explorarem e melhorarem sua compreensão dos conceitos e relacionamentos econômicos. Daí aprendem a aplicá-los de maneiras disciplinares apropriadas.

Elizabeth Perry-Sizemore e Steven A. Greenlaw, porém, acham importante lembrar, “como economistas, *nosso objetivo não é ensinar a escrever, mas sim usar a escrita como uma ferramenta para ensinar e aprender Economia*”. Discordo disso dito pelos coautores, pois um bom professor de Economia também ensina – ou dá dicas como aqui neste manual de Aprendizagem e Ensino de Economia – *como escrever bem com domínio da linguagem escrita*.

Os coautores acham apenas o professor de uma disciplina em particular sabe o suficiente sobre:

1. o processo de aprendizagem característico desse campo,
2. as maneiras como as informações são coletadas e organizadas,
3. as perspectivas para quais certas teorias se aplicam,
4. as maneiras pelas quais os problemas são resolvidos e as perguntas respondidas, de uma maneira apropriada, isto é, escritas para refletir um pensamento crítico e ordenado.

Não se deve esperar todo instrutor de Economia ser um *especialista em redação*, apenas ele ser um *especialista em pensamento econômico* – e não ser um idiota quando escreve. Idiota é aquele sem consciência do malfeito à sua reputação e aos demais ouvintes e/ou leitores quando ele pronuncia ou escreve.

## Capítulo 5 - Mídia na Aprendizagem e Ensino de Economia

Joseph Calhoun e Dirk Mateer

O uso ativo da mídia e da tecnologia está tendo um impacto mensurável no Ensino da Economia. Os instrutores têm acesso a uma ampla variedade de conteúdo de mídia (filmes, música, televisão e notícias) pertencente à área de conhecimento.

Além disso, a tecnologia está desempenhando cada vez mais um papel vital na instrução econômica. Os sistemas de resposta em sala de aula virtual e outros canais de comunicação estão transformando a aula tradicional e permitindo *feedback* em tempo real por parte do corpo docente, usado para acompanhar e avaliar o aprendizado.

Os coautores também discutem os méritos dos sistemas de resposta como o *Live Question*. Permite aos alunos postar perguntas e respostas durante a aula.

Neste capítulo, eles exploram *fontes e usos de mídia e tecnologia*. Fornecem uma visão geral com a esperança de os leitores se sentirem encorajados a implementar ou expandir essas técnicas em seus próprios cursos.

### Uso de Mídia para Ensino

Usar a mídia para ensinar é um recurso extremamente útil. A mídia fornece um canal de comunicação único, capaz de motivar e reforçar o aprendizado.

O uso eficaz da mídia pode aprimorar a experiência de aprendizagem de um aluno e complementar muitas abordagens tradicionais de aprendizagem. Aumenta a retenção mental do aprendido, motiva o interesse no assunto e ajuda a ilustrar a relevância de muitos conceitos.

O uso da mídia auxilia na transferência de conhecimento do instrutor para o aluno. Aumenta a eficiência no processo de aprendizagem e ensino de Economia.

Compreender o processo de aprendizagem é um dos objetivos da *pesquisa neurocientífica* sobre o funcionamento do cérebro. As

neurociências documentaram diferenças no funcionamento entre os hemisférios esquerdo e direito do cérebro.

O *cérebro esquerdo* se especializa em tarefas dedutivas digitais, características da mídia oral e escrita. O *cérebro direito* se especializa em tarefas icônicas e intuitivas, características da mídia visual, especialmente as características visuais e sonoras do filme.

A Neurociência pesquisa também Ciências da Aprendizagem e Pesquisa em mídia e cognição. Aponta, convincentemente, para o uso de multimídia ser útil em um programa de ensino.

A mídia pode ser usada para aprimorar o aprendizado. Filmes curtos e clipes de televisão, artigos escritos e postagens em blogs, todos esses recursos podem ser visualizados e lidos, para reforçar conceitos e iniciar discussões. Músicas e videoclipes, especialmente, quando as letras incluem temas econômicos, podem ser usados para o mesmo efeito.

Uma visão “sombria” da profissão e do ensino de Economia seria o domínio exclusivo do modelo de aula expositiva “cuspe-e-giz”. É possível a Economia ser ensinada no nível universitário adotando abordagens inovadoras de ensino. Existem muitos métodos de ensino novos e empolgantes, disponíveis para os instrutores. Por exemplo, pode usar toda a mídia – música, notícias, vídeo e visualizações – para se aprimorarem em seu ofício profissional.

Para demonstrar o uso da mídia na ilustração de conceitos econômicos, a discussão dos coautores se concentrará principalmente em *clipes de filme*. Os filmes são um meio familiar para os alunos, aumentando seu interesse por teorias e conceitos, conforme os veem em ação, face aos dilemas econômicos enfrentados pelos protagonistas.

Muitos filmes e séries de televisão/*streaming* apresentam uma qualidade de produção muito alta, capaz de apresentar ideias complexas em curto período de tempo. Os alunos podem aprimorar suas habilidades de pensamento crítico, analisando clipes e, em seguida, aplicando as teorias e conceitos ao tema estudado.

Os alunos também podem experimentar “outros mundos” além do “seu mundinho”. Conhecem assim como é a vida em outros

países, culturas e ambientes desconhecidos. A mídia cinematográfica gera experiências cognitivas e afetivas.

Pode provocar a discussão de conceitos econômicos, bem como uma avaliação dos próprios valores e de si mesmo, se as cenas tiverem um forte conteúdo emocional. Com relação aos instrutores, uma consequência positiva da utilização da mídia é os instrutores serem incentivados a manter seus materiais e exemplos atualizados. Ampliam sua cultura geral.

### Sites de Mídia Úteis para Economia

Nesta seção, os coautores agrupam os sites de mídia em quatro categorias: *música*, *notícias*, *vídeo* e *visualizações*. Restringem cada lista a um punhado de sites para mostrar os melhores exemplos de cada tipo de mídia – veja hiperlinks no fim do capítulo. Leia, de início:

[https://www.economicnetwork.ac.uk/showcase/geerling\\_multimedia](https://www.economicnetwork.ac.uk/showcase/geerling_multimedia)

#### Recursos Musicais

- *Flash Music for Economics* (Mateer e Rice, 2007). Contém 50 canções capazes de fornecerem uma interpretação econômica das letras originais do artista.
- *From ABBA to Zeppelin, Led: using music to teach economics* (Hall, Lawson e Mateer, 2008). Oferece uma variedade de canções e letras para uso dos instrutores de Economia.

#### Recursos de Notícias

- *Media for Microeconomics* (Porter, 2009). Um banco de dados com mais de 300 citações de histórias de áudio e vídeo sobre tópicos cobertos nos Princípios da Microeconomia dos principais veículos de notícias.
- *Stossel in the Classroom*. Vídeos de John Stossel (principalmente de seus relatórios na ABC News e 20/20, e mais recentemente na Fox Business News) para uso em cursos de Microeconomia e Macroeconomia.

- *Freakonomics Radio*. Podcasts de Steven Levitt e Stephen Dubner, autores de *Freakonomics* e *Superfreakonomics*.
- *NBC Learn*. Imagens microeconômicas e macroeconômicas de notícias da NBC.

### Recursos de Vídeo

- *Movies for Economics* (Mateer e Li, 2008). Fornece um banco de dados de filmes de destaque com cobertura da maioria dos conceitos em princípios de Economia.
- *Television for Economists* (Ghent, Mateer e Stone, 2011). Fornece um banco de dados de episódios de televisão relacionados à Economia em nível introdutório.
- *Economics in the Movies* (Mateer, 2005). É uma coleção de 20 vídeos em *streaming*, complementados por perguntas destinadas a testar a compreensão econômica dos princípios da Economia.
- *The Economics of Seinfeld* (Ghent, Grant e Lesica, 2010). Este site mostra cenas de Seinfeld úteis no ensino de uma variedade de conceitos econômicos.
- *Teaching Economics with YouTube* (Mateer, 2007). Contém um conjunto de recursos de mídia relacionados à Economia no YouTube, juntamente com uma pequena amostra de muitos dos melhores *uploads* de Economia gerados por alunos.
- *Fear the Boom and the Bust* (EconStories, 2010). Esta canção *do rap* compara as ideias de Keynes com as de Hayek.

### Recursos de Visualização

- *Gapminder* (Hans Rosling). Esta abordagem ampla e exclusiva de utilização de dados aumenta a interação do aluno com dados estatísticos, produzindo vídeos, apresentações em Flash e gráficos em PDF, mostrando as principais tendências de desenvolvimento global com estatísticas animadas em gráficos coloridos.

- *GeoFred* (Federal Reserve Bank de St. Louis). Esta aplicação web permite aos usuários criar mapas temáticos com base em um determinado conjunto de dados econômicos.

Os instrutores interessados nos recursos de mídia mais recentes também devem acessar o [Starting Point: Teaching and Learning Economics](#), um portal projetado para atender educadores econômicos.

Este site, junto com a seção online do *Journal of Economic Education*, fornece uma extensa lista de mídias para uso no ensino.

#### Referências com Hiperlinks

Becker, William E. (2003) "Undergraduate Choice: Sexy or non-Sexy", *Southern Economic Journal*, volume 70, number 1, pp. 219–23. [DOI: 10.2307/1061646](#)

Becker, William E. (2004) "[Economics for a Higher Education](#)", *International Review of Economics Education*, volume 3, issue 1, pp. 52–62.

Bransford, John, Brown, Ann & Cocking, Rodney (2000) *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School: Expanded Edition*, Washington, DC: National Academy Press. [ISBN: 9780309070362](#)

Cowen, P.S. (1984) "Film and Text: Order Effects in Recall and Social Inferences", *Educational Communication and Technology*, volume 32, pp. 131–44. [ISBN: 10.1007/BF02768830](#)

Dixit, Avinash (2005) "Restoring Fun to Game Theory", *Journal of Economic Education*, volume 36, number 3, Summer, pp. 205–19. [DOI: 10.3200/JECE.36.3.205-219](#)

Dixit, Avinash (2011) "An Option Value Problem from *Seinfeld*", *Economic Inquiry*. [DOI: 10.1111/j.1465-7295.2011.00377.x](#)

Fryer, Roland, Goeree, Jacob & Holt, Charles (2005) "Experience-Based Discrimination: Classroom Games", *Journal of Economic Education*, volume 36, number 2, pp. 160–70. [DOI: 10.3200/JECE.36.2.160-170](https://doi.org/10.3200/JECE.36.2.160-170)

Hall, Joshua C. (2005) "[Homer Economicus: Using \*The Simpsons\* to Teach Economics](#)", *Journal of Private Enterprise* 20 (2), pp. 165–76.

Hall, Joshua and Lawson, Robert (2008) "[Using Music to Teach Microeconomics](#)", *Perspectives in Economic Education Research* 4 (1), pp. 23–36.

Hansen, W. Lee, Salemi, Michael K. and Siegfried, John J. (2002) "Use It or Lose It: Teaching Literacy in the Economics Principles Course", *American Economic Review*, volume 92, number 2, May, pp. 473–77. [DOI: 10.1257/000282802320191813](https://doi.org/10.1257/000282802320191813)

Lawson, Robert A. (2006) "[Teaching Economics Principles with Comic Strips](#)", *Journal of Private Enterprise* 23 (1), Fall 2006, pp. 168–76.

Leet, Don, Houser, Scott (2003) "Economics goes to Hollywood: Using Classic Films & Documentaries to Create an Undergraduate Economics Course", *Journal of Economic Education*, volume 34, number 4, Fall, pp. 326–32. [DOI: 10.1080/00220480309595226](https://doi.org/10.1080/00220480309595226)

Mateer, Dirk, G. (2005) *Economics in the Movies*, Mason, OH: South-Western. [ISBN: 9780324302615](https://www.isbn-international.org/view/title/9780324302615)

Mateer, Dirk, G. (2011) "Using Media to Enhance Teaching and Learning", [Starting Point: Teaching and Learning Economics](#)

Salomon, Gavriel (1979) *Interaction of Media, Cognition and Learning: An Exploration of How Symbolic Forms Cultivate Mental Skills and Affect Knowledge Acquisition*, San Francisco: Jossey-Bass. [ISBN: 0805815457](https://www.isbn-international.org/view/title/0805815457)

Willingham, Daniel T. (2009) *Why Don't Students Like School?* San Francisco: Jossey-Bass. [ISBN: 9780470279304](#)

## Hyperlinks

“Car Parking at La Trobe University: Is this a Case of Market Failure?”:  
<http://www.youtube.com/watch?v=umUzJGnt8UM>

“Creative Commons”:  
<http://www.economicsnetwork.ac.uk/themes/licensing.htm>

“Economics in the Movies”:  
<http://economicsinthemovies.swlearning.com/>

“EconStories.tv”: <http://econstories.tv/>

“Fear the Boom and Bust”:  
<http://econstories.tv/2010/06/22/fear-the-boom-and-bust/>

“Fight of the Century”:  
<http://econstories.tv/2011/04/28/fight-of-the-century-music-video/>

“From Abba to Zeppelin, Led”:  
[http://www.divisionoflabour.com/music/author\\_archives/dirk\\_mateer/](http://www.divisionoflabour.com/music/author_archives/dirk_mateer/)

“Generation Y drowning in debt”:  
<http://www.abc.net.au/7.30/content/2010/s2940421.htm>

“Man drought hits Central Australia”:  
<http://www.abc.net.au/news/stories/2010/07/14/2953091.htm>

“METAL”:  
<http://www.metalproject.co.uk/METAL/Resources/Films/index.html>

“Student Films”: <http://www.whystudyeconomics.ac.uk/student-films/>

“Teaching Economics with YouTube”:

<http://www.youtube.com/user/dmateer>

“TED: Ideas worth spreading”: <http://www.ted.com/talks>

“The Handbook for Economics Lecturers”:

<http://www.economicsnetwork.ac.uk/handbook/web/33.htm>

“Think, Pair, Share”:

[http://www.eazhull.org.uk/nlc/think,\\_pair,\\_share.htm](http://www.eazhull.org.uk/nlc/think,_pair,_share.htm)

“TV for Economics”: <http://tvforecon.blogspot.com/>

“\$26 boost to minimum wage”:

<http://www.abc.net.au/news/stories/2010/06/03/2917094.htm>

“Why Study Economics?” <http://www.whystudyeconomics.ac.uk/>

**Pedagogical topics:**

[Classroom practice and student engagement](#)

[Online learning](#)

**Contributor profiles:**

[Wayne Geerling](#)

## Capítulo 6 - Educação à Distância: Desenvolvimento de Cursos e Estratégias Bem-sucedidas

Mary Mathewes Kassis

O uso de técnicas de Educação à Distância (EaD) – ou *ao longe* (logo com crase) – para ensinar e entregar o material didático do curso cresceu após a Educação Secundária. A EaD, onde o instrutor e o aluno estão em locais diferentes, não é um conceito novo.

Cursos por correspondência, a primeira forma de EaD, existem desde 1800. Nos últimos anos, ela passou a ser associada principalmente aos *cursos online*. Fazem uso da tecnologia para ministrar *aulas pré-gravadas* pela internet. Diferenciam-se do Ensino Remoto, quando as aulas são dadas *online* via Zoom ou Google Meet.

No ano acadêmico de 2006-2007, nos Estados Unidos, os cursos *online* foram oferecidos por 61% das instituições pós-secundárias de dois e quatro anos, resultando em mais de 9 milhões de matrículas de alunos. Os cursos *online* de Economia também vêm crescendo.

Estima-se o número de cursos de Economia *online* cresceu 373% entre 1997 e 2000. A maioria dos cursos *online* de Economia, até a pandemia de 2020, estava no nível introdutório. Depois, o número de cursos *online* de nível superior e pós-graduação se globalizou.

A expansão dos cursos *online* e de EaD em Economia apresenta novos desafios e novas oportunidades para professores e alunos. Este capítulo apresenta algumas questões envolvidas no desenvolvimento e implementação de um novo curso de Economia *online* e oferece ideias e estratégias para seus instrutores.

### Desenvolvimento de um Curso de Economia *online*

#### *Treinamento de instrutor*

Muitos instrutores começam a se interessar por EaD quando são convidados a ministrar um curso *online*. Como muitos professores universitários têm pouca ou nenhuma experiência com EaD, eles

geralmente precisam de *treinamento* para começar a desenvolver seu curso com desenvoltura.

Os sistemas de gerenciamento de cursos variam entre as escolas, portanto, o melhor lugar para obter o treinamento inicial é o órgão responsável por EaD da sua universidade. Devem oferecer treinamento para o corpo docente.

Este treinamento pode ajudar o corpo docente a aprender os fundamentos da estruturação de um curso *online*. Também pode ajudar os instrutores a identificar outros recursos de gravação profissional em estúdios disponíveis em sua universidade.

Outra fonte colaborativa de informação para instrutores *online* é o site *Faculty Focus*: <https://www.facultyfocus.com/tag/effective-teaching-strategies/> Contém relatórios com estratégias e dicas para instrutores *online* e oferece treinamentos *online* relacionados ao EaD.

Se possível, o próprio professor seguir um curso *online*, como parte do processo de seu treinamento, pode ser útil. Dá aos instrutores experiência como alunos online, empatia útil para projetar e ministrar seus cursos online.

### *Comunicação com Alunos*

Uma questão importante para se ter em mente ao desenvolver um curso *online* é a importância da organização e da comunicação clara das expectativas. É fundamental os alunos entenderem como encontrar suas tarefas e o material de leitura do curso em seu Programa e Bibliografia, no blog do professor ou no Google Drive compartilhado na Universidade, de modo de eles saberem quando as tarefas devem ser entregues.

Embora os alunos possam enviar um e-mail para o instrutor com perguntas, leva tempo para o instrutor responder. Esse atraso pode frustrar o aluno e deixá-lo para trás no aprendizado. O autor acha útil configurar seu curso com módulos de aprendizagem semanais. Geralmente, cobrem um capítulo do livro didático.

A semana vai de segunda a domingo, embora postar o módulo na sexta-feira antes do início da outra quinzena seja vantajoso porque os alunos têm dois fins de semana para trabalhar nele. As

tarefas semanais de lição de casa devem ser entregues no domingo à noite às 23h45. Todas as segundas-feiras de manhã, os alunos recebem por e-mail uma descrição do material a ser abordado naquela semana e as tarefas a serem cumpridas.

Além disso, o módulo de aprendizagem semanal tem uma introdução, descrevendo o material da semana, e uma lista de verificação capaz de mostrar todas as tarefas relevantes: leitura de livros, vídeos, tarefas com notas, etc.

Os módulos são apresentados em forma de esboço e contêm *links* para todo o material necessário para os alunos concluírem as tarefas daquela semana. Esta abordagem do módulo de aprendizagem tem funcionado bem para ajudar os alunos a entender *o que é esperado*. Eles parecem gostar de ter consistência na estrutura do material do curso.

### *Orientação dos Alunos*

Uma comunicação clara é particularmente importante no início do curso para garantir os alunos entenderem a estrutura do curso e o programa. Na maioria das *aulas presenciais*, pelo menos parte da primeira aula é dedicada à orientação do curso.

No caso dos cursos *online*, essa orientação é ainda mais crítica para o sucesso do aluno, dada a natureza independente de seu trabalho. Uma abordagem seria manter uma orientação face a face.

Na University of West Georgia, os instrutores podem exigir os alunos virem ao campus duas vezes, durante um curso *online*, antes do distanciamento social causado pela pandemia. Muitos professores optam por realizar uma orientação presencial obrigatória. Os alunos são excluídos do curso se perderem a orientação sem permissão do instrutor.

A *orientação face a face* é vantajosa porque os instrutores podem demonstrar como acessar o material do curso. Oferece aos alunos a oportunidade de fazer perguntas esclarecedoras. As orientações presenciais têm demonstrado melhorar a retenção de alunos em cursos *online*.

No entanto, uma orientação face a face pode nem sempre ser a prática usual. Algumas escolas não permitem reuniões face a face em seus cursos online. Alguns alunos de outros estados não moram perto do campus para tornar viável uma orientação face a face.

As orientações do curso também podem ser realizadas *online*. No curso *online* do autor ele usa o primeiro módulo de aprendizagem para explicar a estrutura do curso. Um vídeo introdutório descreve a estrutura básica do curso e direciona os alunos a um módulo de orientação. Ele contém o plano de estudos e um vídeo explicando como comprar o pacote de livro didático *online*.

Os alunos também recebem um e-mail no primeiro dia de aula, dando-lhes as boas-vindas ao curso e dizendo-lhes como começar. Como parte do módulo de orientação, os alunos são obrigados a responder a um questionário do programa e a um trabalho introdutório de discussão para “quebrar o gelo”.

Essas tarefas avaliadas ajudam os alunos a levar o módulo de orientação mais a sério e a garantir concluírem o módulo em tempo hábil. Um e-mail de acompanhamento é enviado aos alunos sem concluírem as tarefas introdutórias, para garantir não haver um futuro problema e eles estarem cientes dos requisitos do curso.

Além disso, os alunos recebem uma orientação opcional *face a face*, mas a frequência tem sido baixa. Em geral, a orientação *online* pode ser bastante eficaz. É uma alternativa razoável para uma orientação presencial.

### *Conteúdo do Curso*

Existem quatro características importantes a serem incluídas em um curso de Economia *online*:

1. apresentações de palestras multimídia em sala de aula,
2. um quadro de discussão encadeado,
3. uma sala de bate-papo para interação síncrona, e
4. questionários eletrônicos com *feedback* instantâneo.

A maioria dos sistemas de gerenciamento de curso tem opções para os instrutores postarem documentos, *slides* do PowerPoint e vídeos, bem como para ter fóruns de discussão em classe e sessões de bate-papo com alunos individuais. As opções de avaliação geralmente aceitam o formato de múltipla escolha e ensaio.

Usando esses recursos, os instrutores podem criar cursos com componentes de estilo de aula tradicional e também com atividades interativas do aluno, como discussões e *wikis*. Na verdade, a variedade de opções de ensino disponíveis dá ao corpo docente a capacidade de desenvolver cursos *online* de modo os alunos possam adaptar aos seus estilos de aprendizagem individuais, dedicando mais tempo às atividades consideradas mais úteis.

Felizmente para os instrutores *online*, o crescimento dos cursos de EaD criou um novo mercado, incentivando os editores de livros didáticos a desenvolver *recursos baseados na Internet* apoiadores do desenvolvimento de materiais desses cursos. Muitos livros didáticos agora têm *páginas da web dedicadas*, contendo questionários, vídeos e bancos de teste. São compatíveis com os sistemas de gerenciamento de cursos.

Alguns editores oferecem aulas em vídeo editadas profissionalmente. Existem também vários programas de lição de casa *online* interativos, incluindo *Aplia* e *MyEconLab*.

Eles fornecem aos instrutores a capacidade de atribuir problemas e experimentos interativos em seus cursos *online*. Muitos problemas exigem o aluno manipular gráficos. Os programas oferecem *feedback* aos alunos, bem como a capacidade de refazer problemas feitos de forma incorreta. Esse é um recurso não possível em muitos sistemas de gerenciamento de curso.

Esses programas podem ser vinculados a uma ampla variedade de livros didáticos. Eles podem ser personalizados pelo instrutor.

### *Vídeos*

Além de usar vídeos de editoras de livros didáticos, os instrutores podem desenvolver seus próprios vídeos ou usar vídeos de outras fontes. Os vídeos podem ser gravados, de maneira

relativamente simples, com slides de *PowerPoint* narrados e por *webcams*, usando programas como *Impatica* e *Camtasia Studio*.

Outra abordagem é a *gravação de palestras*. Alguns instrutores optam por filmar suas exposições em sala de aula reais, para usar *online*, enquanto outras escolas criaram estúdios, onde os instrutores podem gravar palestras simuladas.

Além dos vídeos das aulas do instrutor, outros vídeos educacionais e clipes de mídia podem ser usados em cursos *online*, assim como em cursos *presenciais*. Algumas bibliotecas universitárias têm coleções digitais disponíveis *online*.

Também existem muitos *vídeos disponíveis gratuitamente na internet*. Os alunos podem acessar por meio de um *link* na página inicial do curso. Esses vídeos podem ser encontrados pesquisando na internet via Google ou usando a ferramenta de pesquisa do YouTube.

Por exemplo, o YouTube contém clipes de notícias do EUtube e da Associated Press. Os instrutores também podem usar o *Economics Search Engine* no site de Recursos para Economia da *American Economics Association* na Internet para pesquisar vídeos e outros recursos online em mais de 23.000 sites de Economia. [The [Economics Search Engine](#) (ESE) is a subset of the Google search engine that restricts its searches to 23,000 economics web sites. It is an outgrowth of [Resources for Economists on the Internet](#) (RFE) which lists and describes items for economists.]

Em muitos casos, vídeos ou clipes de filmes a serem usados pelos instrutores, em uma sala de aula presencial, podem ser digitalizados e usados em cursos *online*. Isto se os requisitos das leis de direitos autorais forem atendidos.

## Desafios da Educação À Distância

### *Retenção de Alunos*

A Educação à Distância (EaD) apresenta novos desafios para os instrutores, além daqueles associados ao desenvolvimento do curso. Uma grande preocupação em muitos campi são *as altas taxas de*

*abandono em cursos online*, em alguns casos estimados em mais de duas vezes a taxa de cursos presenciais tradicionais.

Muitas escolas têm procurado maneiras de ajudar a incentivar a retenção de alunos em cursos *online*. Em campi onde os cursos online são relativamente novos, os alunos podem não ter expectativas realistas sobre *o que um curso online envolve*.

Muitos alunos *online* pela primeira vez acreditam erroneamente o curso envolver menos trabalho e ser mais fácil se seguido em relação aos cursos presenciais. A realidade é a maioria dos cursos *online* exigir mais empenho e pelo menos tanto trabalho quanto um curso tradicional. Uma maneira de gerenciar as expectativas dos alunos é por meio do *processo de aconselhamento*.

Os orientadores acadêmicos podem trabalhar para informar os alunos sobre *a natureza dos cursos online*, alinhando suas expectativas com as do instrutor. Algumas escolas exigem os alunos concluírem um módulo *online*, onde descreve a natureza dos cursos online antes de serem autorizados a se inscrever em seu primeiro curso de EaD.

As expectativas dos alunos também podem ser gerenciadas durante o processo de orientação do curso, conforme observado antes. Outras estratégias para incentivar a retenção incluem o uso de *fóruns de discussão* como um espaço para discutir políticas e procedimentos durante as primeiras semanas de aula.

Os instrutores devem manter contato regular com os alunos no início do curso. O corpo docente tem de estar disposto a ajudar os alunos a obter assistência inclusive com os problemas técnicos.

Com o tempo, à medida que os alunos se familiarizam com o ambiente do curso *online*, as diferenças nas taxas de desistência entre os cursos presenciais e online tendem a diminuir. Refletem a auto seleção do aluno, no ambiente virtual, capaz de melhor atender às suas necessidades e estilo de aprendizagem.

### *Trapaça*

Outro desafio enfrentado pelos instrutores online é *a trapaça*, quando a pessoa a cumprir as tarefas exigidas para a diplomação não

ser o aluno inscrito no curso. Embora alguns economistas argumentem os *altos custos de transação* tornarem improvável um aluno contratar alguém para fazer um curso *online* para eles, a tecnologia da Internet reduziu os custos tremendamente.

Um anúncio na Internet encontrado por um instrutor da *University of West Georgia*, onde alguém estava oferecendo um curso *online* para outra pessoa, sugere *um mercado para esse tipo de trapaça*. Um cenário menos radical, e talvez mais provável, é os alunos estarem recebendo ajuda de outros alunos ou usando materiais não autorizados para completar as tarefas exigidas para serem corrigidas.

Não é possível evitar todas as trapaças em cursos *online*, assim como não é possível em cursos *presenciais*. Porém, existem ações possíveis para os instrutores *online* impedir a trapaça.

A trapaça seria mais provável se os exames não fossem supervisionados. Algumas instituições permitem o corpo docente exigir exames supervisionados em cursos *online*.

Os alunos geralmente têm a opção de fazer o teste no campus ou em um centro supervisionado de testes fora do campus. Os alunos são obrigados a mostrar uma identificação com foto ao fazer o exame para verificar se estão, de fato, matriculados no curso.

Embora exista um custo administrativo para exigir exames supervisionados, especialmente quando os alunos usam centros de teste fora do campus, é uma boa maneira de limitar as oportunidades para os alunos trapacearem.

Uma abordagem de maneira a tornar difícil para os alunos trapacearem em exames *online* não supervisionados é limitar a janela de tempo quando a tarefa estará disponível – e colocar um limite de tempo para o cumprimento da tarefa. Isso torna mais difícil para os alunos obterem ajuda de outros alunos ou simplesmente procurar as respostas no livro ou na Internet.

Os alunos também podem ser solicitados a fazer o exame usando um *navegador de bloqueio*, de modo não poderem acessar nenhum outro site durante o exame. Outras abordagens sugeridas para reduzir a incidência de trapaça em exames *online* incluem testes

de proteção de senha, estabelecendo limites de tempo para cada pergunta. As perguntas são selecionadas aleatoriamente de um conjunto de perguntas e as opções de resposta são ordenadas aleatoriamente.

### *Custos de Tempo*

Os instrutores *online* também enfrentam desafios associados ao compromisso de tempo delimitado, envolvido no desenvolvimento e no ensino de cursos *online*. Existem custos iniciais significativos para desenvolver um curso online.

A maioria dos instrutores de Economia online dizem demorar pelo menos o dobro do tempo para desenvolver um curso online em comparação com o tempo para desenvolver um curso tradicional. Algumas escolas têm precificado os lançamentos de cursos com uma forma de captação de recursos para compensar os professores com a atribuição de desenvolvimento de novos cursos online, enquanto outras oferecem outro tipo de compensação financeira adicional para o desenvolvimento inicial do curso.

O compromisso de tempo extra não termina após o desenvolvimento do curso. As evidências sugerem o tempo gasto no ensino de cursos *online* ser realmente maior em relação ao tempo gasto no ensino de um curso tradicional. Infelizmente, essa é a natureza dos cursos *online* – o ato de ensinar não está confinado a uma janela de tempo específica e os instrutores estão ensinando ao longo do dia.

Uma abordagem para ajudar a gerenciar as demandas de tempo é *reservar horários fixos todos os dias para responder e-mails em seu curso online* em vez de tentar respondê-los quando eles chegam.

Outras sugestões práticas para gerenciar o tempo de instrutor em cursos de Economia online são:

1. criar um FAQ para responder às perguntas comuns dos alunos;
2. incluir um questionário ou outro incentivo gradativo para garantir os alunos lerem;

3. postar automaticamente as respostas aos problemas do questionário ou da lição de casa para os alunos não precisarem pedir a você explicar a nota atribuída; e
4. dar aos alunos orientações para tornar o e-mail mais eficiente, por exemplo, dando detalhes específicos como página ou número do problema ao fazer perguntas sobre o material do curso.

Embora os cursos *online* ofereçam vantagens, como horários flexíveis, a EaD requer um tipo diferente de comprometimento de tempo, do qual professores e administradores precisam estar cientes.

### *Eficiência*

Embora o número de cursos de Economia oferecidos online continue a crescer, o impacto das técnicas de ensino *online* na aprendizagem dos alunos ainda não é totalmente compreendido. Os resultados de pesquisas comparando o desempenho dos alunos em cursos de Economia online e tradicionais são ainda inconclusivos.

Para alguns pesquisadores, os alunos *online* têm um desempenho tão bom ou melhor se comparados aos alunos de cursos tradicionais. No entanto, outros estudos descobriram eles terem um desempenho pior.

O impacto pode ser insignificante ou negativo. Os alunos online podem não ter um desempenho tão bom, devido à dificuldade de projetar cursos online, de modo a promover níveis mais elevados de pensamento.

Enquanto a pedagogia face-a-face nos cursos *presenciais* ainda são "giz e conversa", a pedagogia nos cursos *online* parece envolver uma aprendizagem mais ativa. Estima-se 76% dos cursos de Economia *online* pesquisados usarem técnicas de *aprendizagem ativa* e 78% usarem *material interativo*, baseado em texto.

À medida que a experiência do corpo docente com EaD cresce, parece provável a combinação de técnicas pedagógicas usadas em cursos *online* continuar a crescer. Em vez de tentar replicar a sala de aula tradicional no ambiente virtual da Internet, o futuro da EaD

provavelmente usará a tecnologia para desenvolver um *estilo diferente* de ensino e aprendizagem.

Também podem ser desenvolvidos  *cursos híbridos*. Eles combinam o aprendizado *online* com o ensino tradicional em sala de aula para dar aos alunos o melhor dos dois ambientes.

### Aprendizagem de Novas Tecnologias e Técnicas de Ensino

A crescente presença de cursos de Educação à Distância (EaD) em Economia está criando *novos desafios e novas oportunidades* para o corpo docente. Ministrando um curso online exige o corpo docente *aprender novas tecnologias e técnicas de ensino*.

Entretanto, também dá aos instrutores a oportunidade de *usar uma variedade de ferramentas de aprendizagem*. Elas podem ser adaptadas para atender às necessidades de alunos com diferentes estilos de aprendizagem.

A EaD oferece às faculdades a capacidade de chegar a mais alunos não tradicionais. Eles têm dificuldade em comparecer em "cursos cara a cara". Quando os cursos *online* são introduzidos no campus, é importante gerenciar as expectativas dos alunos para eles entenderem o que envolve fazê-los.

Também é importante gerenciar as expectativas do corpo docente e do administrador acadêmico sobre o compromisso de tempo envolvido. A EaD tem um grande potencial para atender às necessidades dos alunos, mas ainda há muita pesquisa a ser feita sobre a eficácia das diferentes abordagens pedagógicas no ambiente *online*.

## Capítulo 7 - Blogs para Ensino de Economia

Timothy C. Haab, Aaron Schiff e John C. Whitehead

Já se foi o tempo quando professores e professores eram forçados a distribuir apostilas durante as aulas, a pesquisa dos alunos exigia uma ida à biblioteca e os professores tinham de exigir os alunos comprarem uma assinatura do *Wall Street Journal* para acompanhar os eventos econômicos da atualidade. A internet, também conhecida como web 1.0, revolucionou o ensino, permitindo a comunicação por e-mail e a postagem de currículos e trabalhos eletrônicos e links para leituras. Eles podem ser acessadas de qualquer computador em rede.

Uma limitação da tecnologia web 1.0, entretanto, era ela ser uma via de mão única e os professores serem os únicos direcionadores. As páginas da web estáticas do curso eram úteis, mas limitavam o fluxo de informações de maneira unidirecional.

As tecnologias dinâmicas da web 2.0 passaram a permitir professores e alunos interagir e compartilhar conteúdo. Discutem e colaboram com mais facilidade.

Exemplos de tecnologia web 2.0 incluem:

- sites de redes sociais (por exemplo, Facebook),
- sites de compartilhamento de vídeo (por exemplo, YouTube),
- sites de compartilhamento de áudio (por exemplo, podcasts como Econtalk),
- páginas da web colaborativas (por exemplo, Wikinomics de Welker) e
- páginas da Web dinâmicas (por exemplo, blogs como o Marginal Revolution).

A tecnologia 5G promete revolucionar ainda mais o Ensino de Economia, permitindo a professores e alunos maior capacidade de interagir em tempo real fora da sala de aula, bem como dentro dela. Os professores podem postar aulas em vídeo pré-gravados e

desenvolver aulas e resolver tarefas junto com os alunos, usando wikis e blogs.

Professores e alunos podem se comunicar usando grupos do Facebook, bate-papo do Facebook e Twitter, além do e-mail antigo. Os alunos podem compensar as faltas com uma discussão *online* ou um experimento de laboratório, usando *software* descentralizado. A tecnologia Web 2.0 aprimora a aprendizagem ativa de uma forma radical.

Neste capítulo, os coautores limitam o foco aos blogs de Economia. Os blogs são descendentes diretos de páginas da Web estáticas.

### O que é um Blog?

Um blog é uma página dinâmica da Web. Ela pode ser atualizada via agendamento de hora em hora, diariamente, semanalmente ou apenas ocasionalmente com postagens em intervalo variável. As postagens podem variar de comentários curtos sobre recortes de artigos de notícias a longos ensaios sobre questões econômicas e eventos atuais.

Os blogs de Economia podem se concentrar em um tópico restrito, por exemplo, Economia Ambiental, ou discutir questões econômicas mais amplas. Os blogs geralmente permitem comentários dos leitores, o que pode gerar uma comunidade de leitores.

Os blogs podem ser lidos como uma página da web. As postagens podem ser baixadas para um computador ou um dispositivo móvel (celular inteligente ou tablete) com 'distribuição realmente simples' (RSS).

A soma de todos os blogs é conhecida como *blogosfera*. No caso de Economia, pode-se chamar *econoblogosfera*.

As postagens no blog podem ocorrer, instantânea e paralelamente, sobre eventos atuais. Um *blogueiro* pode ler um artigo em jornal e comentar sobre ele em uma postagem de blog poucos minutos após sua publicação. Por meio de blogs, professores e alunos de Economia têm fácil acesso às opiniões filtradas de alguns dos maiores pensadores vivos da Economia.

Os blogs podem ser usados pelos alunos para reflexão sobre um tema, para discussão e como ferramenta de pesquisa. Os blogs podem ser usados por professores como um “sistema de gerenciamento de aprendizagem”.

Há uma série de outras maneiras como os blogs podem ser usados em cursos de Economia. O primeiro é o professor desenvolver e manter um blog da turma como um substituto dinâmico para a página estática da web com o Programa e Bibliografia da turma no portal da Unidade de Ensino.

Além disso, os professores podem escrever seus próprios blogs, onde as postagens mais substantivas podem servir como *suplementos de livros didáticos*. Greg Mankiw, o autor de um popular livro introdutório, tem um *link* com “mapa do blog” para os usuários de seus livros.

Seus leitores podem acessar exemplos atualizados de Princípios Econômicos. Outro blog, por exemplo, oferece “Economia Ambiental 101” com cartilhas, dados e leituras recomendadas.

Além disso, os blogs podem formar a base das atribuições de tarefas para os alunos. Podem receber as postagens com as tarefas de leitura. Os alunos podem ser solicitados a escrever postagens para o blog da turma, comparar suas posições sobre determinados problemas ou escrever comentários sobre posts de colegas.

Os alunos podem até desenvolver e manter seu próprio blog. Isto seria ideal para cursos com componente de Projeto de Pesquisa. O blog deles pode fornecer:

1. atualizações sobre o processo de pesquisa e
2. postagens sobre eventos atuais, relacionados ao propósito.

No restante deste capítulo, os coautores descrevem o “mercado” para blogs de Economia com relação à Ensino de Economia. Na seção seguinte, descrevem o produto e O Mercado, em outras palavras, a *econoblogosfera*. Em seguida, descrevem o lado da oferta, referente aos blogueiros, e o lado da demanda, constituída por leitores de blog, desse “mercado” de serviços educativos gratuitos. Finalmente, fornecem uma breve conclusão da discussão

sobre blogs de Economia, ensino e oportunidades para pesquisas futuras.

### Discussão sobre Blogs

Embora o uso de tecnologias interativas da web 2.0 como ferramentas de ensino em Economia ainda fosse relativamente novo, quando este artigo-resenha foi escrito, a evidência sugere os blogs estarem cada vez mais sendo usados para o ensino. Os blogs podem ajudar um economista a pensar com mais cuidado sobre um determinado tópico e, pela experiência, comentários no blog fornecem *feedback* útil para moldar esse pensamento.

Se pensar sobre Economia com frequência ajuda a aprendizagem, acompanhar os blogs aprimoram o ensino. As postagens do blog são geralmente curtas. Seus leitores do blog podem mudar para outro blog concorrente com um simples clique do mouse. Portanto, os blogueiros de sucesso devem desenvolver um estilo de comunicação conciso e envolvente de modo a aprimorar o ensino.

A feitura de um blog requer leitura. Muito poucos blogueiros escrevem postagens, baseados apenas na própria memória. Logo, os blogueiros são obrigados a expandir sua leitura, aumentando o material do tipo "evento atual" possível de ser apresentado em sala de aula. Por minha experiência pessoal, há dez anos, o blog é uma boa fonte para atualizações com novas ideias para o Ensino e a Pesquisa.

Há um público crescente de blogueiros focalizados em Economia, atendendo à demanda do público em geral, especialmente, de estudantes com interesse em Economia. O público estudantil é atraído pelas oportunidades de ensino informal, possibilitado pela leitura dos blogs.

No entanto, pouco se sabe sobre o impacto dos blogs de Economia e outras tecnologias da web 2.0 na eficácia do ensino. Para entender melhor o potencial dessas tecnologias, seria útil examinar a correlação entre acompanhamento de blogs e resultados de aprendizagem específicos. Esses resultados podem incluir *medidas objetivas* de desempenho acadêmico, bem como *medidas subjetivas* de participação e satisfação do aluno.

Outro caminho interessante para essa necessária pesquisa é examinar *a eficácia dos blogs para educar pessoas fora do sistema de educação formal sobre conceitos e ideias econômicas*. Por exemplo, leitores regulares de blogs de Economia sem experiência formal e sem serem estudantes matriculados em cursos de Economia podem ser testados, para avaliar seu nível de compreensão da Ciência Econômica, em comparação com um grupo de controle constituído por não-leitores de blog.

PARTE II –  
AVALIAÇÃO E  
MÉTODOS DE ENSINO  
EM ECONOMIA

## Capítulo 8 - Métodos de Avaliação no Curso Universitário de Economia

Ken Rebeck e Carlos Asarta

A avaliação é um meio para um fim, nem um fim em si mesmo. A avaliação não é uma panaceia. Deve ser vista como uma atividade complexa, com múltiplas facetas. Feliz ou infelizmente, faz parte do cenário contemporâneo da Educação Superior, com todos os seus problemas e possibilidades.

O papel da avaliação evolui ao longo das carreiras da maioria dos instrutores de Economia. É provável passar pelas mudanças mais significativas nos primeiros anos de ensino, quando o inexperiente professor é superexigente para incentivo de melhor auto avaliação de si e do seu curso.

A responsabilidade exclusiva pelo ensino de um curso normalmente ocorre primeiro quando o instrutor é um aluno de pós-graduação. O tempo dedicado ao planejamento do curso deve ocorrer às custas dos esforços para avançar no programa de pós.

O ano inicial como membro do corpo docente, após a pós-graduação, costuma ser a primeira vez quando o instrutor enfrenta vários cursos para ter de preparar. Mesmo se sua dissertação de Mestrado ou tese de Doutorado estiver concluída, haverá então a pressão para a rever e publicar.

Esses novos instrutores de Economia, provavelmente, dedicam a maior parte do tempo e da energia alocada em seus cursos aos *métodos de instrução*. Eles querem encontrar e desenvolver exemplos de conceitos a serem ensinados, experimentar formas alternativas de transmitir o material e apresentar o material de forma coerente.

Na realidade, a avaliação da compreensão do aluno é simplesmente mais uma tarefa. Tem um propósito não mais importante além de produzir uma distribuição relativa razoável das notas finais de toda a turma. Compara desempenhos.

Depois desses novos instrutores terem alguns semestres de experiência, os cursos ministrados duas ou mais vezes, o tempo de preparação necessário diminui ou pelo menos se torna mais flexível.

Se as expectativas de carga de trabalho se tornam mais claras, os instrutores começam a examinar mais profundamente os resultados do teste experimentados até aquela fase.

Por que metade da classe aparentemente não entende a diferença entre a demanda e a quantidade demandada? É a apresentação do material? É o esforço do aluno? Por que continuo a fazer pergunta problemática de resposta dúbia?

Instrutores atentos podem então se questionar o quão importante é os alunos entenderem certos conceitos, se o entendimento do aluno sobre o conceito é crítico ou mesmo consistente com os objetivos do curso. A avaliação começa a evoluir para algo muito mais além de simples uma ferramenta usada para atribuir notas – e impor a autoridade docente à força de “prêmio ou castigo”. Torna-se o processo pelo qual os instrutores respondem às dúvidas existenciais da profissão docente.

Este capítulo discute a avaliação da compreensão do aluno na aula de Economia. Ele se concentra em cursos universitários de Economia, mas muito dele é relevante para professores de Economia do ensino médio.

O capítulo começa definindo avaliação e descrevendo como as avaliações formativas e incentivadoras são necessárias para um programa de avaliação abrangente. A segunda seção discute o estado atual da avaliação nas faculdades dos Estados Unidos, enfocando quais ferramentas estão sendo usadas e em qual medida os instrutores estão usando essas ferramentas. As vantagens e desvantagens de usar testes de múltipla escolha e de resposta livre são examinadas na terceira seção. Esta seção também fornece algumas dicas e recursos para instrutores em busca de melhorar a qualidade de seus testes. A quarta seção descreve três ferramentas de avaliação possíveis de ser usadas para fornecer *feedback* imediato sobre a compreensão do aluno. A última seção fornece algumas reflexões conclusivas.

### Avaliação Definida

A avaliação no curso de Economia envolve a coleta de dados, geralmente de exames para serem usados para atribuir notas. Mas a

avaliação limitada a essa tarefa leva o instrutor a perder oportunidades de *melhorar o curso* e, por fim, avançar o desempenho do aluno ao longo do tempo.

Uma estratégia de avaliação sólida em um curso de Economia consiste em:

- (1) reunir dados para resumir o nível de compreensão dos alunos e
- (2) usar esses dados para avaliar a eficácia atual do curso e fazer alterações no curso para aumentar a compreensão do aluno.

O segundo desses componentes envolve a identificação de áreas:

1. onde o curso está prosperando,
2. onde pode apenas influenciar modestamente a aprendizagem do aluno,
3. onde pode ter um efeito fraco ou nenhum efeito.

Além dessas, há áreas onde o efeito provocado não favorece os objetivos do curso.

Esta estratégia de avaliação para um curso de Economia pode ser descrita no contexto da *avaliação relativa* e *avaliação formativa*.

A *avaliação relativa* mede e descreve os níveis de aproveitamento dos alunos. Ela é projetada para determinar as notas relativas de tarefas e cursos ou para certificar o domínio absoluto do aluno sobre os resultados de aprendizagem pretendidos.

Por exemplo, se um aluno recebe uma pontuação de 86 de 100 pontos em um exame final abrangente no curso de Princípios de Microeconomia de um instrutor, isso fornece informações sobre o nível de desempenho desse aluno. O instrutor pode usar essas pontuações de teste para ajudar a atribuir notas e essas notas, por sua vez, podem fornecer aos alunos um *feedback* sobre o quanto eles entenderam em relação ao quanto eles deveriam entender.

Para os alunos, se as notas das letras forem atribuídas com base em uma escala predeterminada (por exemplo, 80% a 89% correto recebe um "B"), então o instrutor está sinalizando aos alunos

sua compreensão com base em critérios. Neste caso, 86% do material na espera de ser compreendido foi, de fato, compreendido.

Se as notas das letras são determinadas por uma curva, com o instrutor atribuindo notas, por exemplo, classificando as notas e determinando notas com pontos de corte subjetivos e cuidadosamente considerados, os alunos recebem um sinal de seu entendimento em uma base referenciada por normas. Os alunos coletam de suas notas suas realizações em relação às pontuações obtidas por seus colegas.

Usando qualquer uma das abordagens, a *avaliação relativa* fornece aos alunos informações sobre o percentual aprendido. Para o instrutor, essa avaliação relativa fornece dados usados para atribuir notas e, mais importante, informações sobre a eficácia do curso conforme foi implementado e referente aos objetivos do curso.

A *avaliação formativa* é usada para produzir informações fornecedoras de *feedback* aos alunos e ajudá-los a avaliar seu desempenho e melhorar seu processo de aprendizagem. É um processo contínuo implementado ao longo da duração do curso.

Essas informações são usadas para monitorar o progresso do aprendizado durante a instrução, identificar mal-entendido e confusão sobre certos tópicos e corrigir esses problemas antes de a *avaliação relativa* ocorrer. O instrutor pode modificar sua abordagem e, se o *feedback* for imediato, essas mudanças podem ocorrer rapidamente.

Em resumo de como os profissionais de avaliação de especialistas definiram avaliação, há *quatro etapas necessárias para um programa de avaliação eficaz*:

1. estabelecer resultados esperados claros e mensuráveis da aprendizagem do aluno;
2. garantir os alunos terem oportunidades suficientes para alcançar esses resultados;
3. reunir, analisar e interpretar as evidências sistematicamente para determinar o quão bem a aprendizagem do aluno corresponde às expectativas;

4. usar as informações resultantes para compreender e melhorar o aprendizado do aluno.

A inclusão da *avaliação relativa e formativa* é clara em sua lista. As etapas de um a três estabelecem uma base para uma *avaliação relativa* cuidadosamente planejada do aprendizado do aluno. Quando essas três etapas são combinadas com a etapa quatro, a avaliação se torna um processo usado para *reconsiderar e revisar a abordagem para ensinar certos conceitos* com o objetivo de melhorar o aprendizado do aluno.

O processo de criação de um plano de avaliação começa declarando *os resultados de aprendizagem do curso*. Deixa claro, para os alunos, eles terem uma oportunidade realista de alcançar no ambiente determinado.

Departamentos de Economia geralmente têm um conjunto escrito de metas. Essas metas podem ser um bom ponto de partida, mas as metas departamentais são muito gerais para orientar cada avaliação e o planejamento.

O corpo docente precisa desenvolver objetivos de aprendizagem mais específicos para operacionalizar essas metas do programa. Esses objetivos de aprendizagem devem descrever comportamentos observáveis e mensuráveis pelo corpo docente.

Há critérios a serem usados na preparação de metas para atender melhor às necessidades do corpo docente de Economia:

1. Os objetivos incluem todos os resultados importantes do curso?
2. Os objetivos estão em harmonia com as metas do Departamento?
3. Os objetivos são realistas em termos de habilidades do aluno e tempo disponível?

### Criação de Objetivos da Aprendizagem

Algumas fontes fornecem orientação para ajudar os instrutores de Economia com as especificações de criação de objetivos de aprendizagem para seus cursos de Economia. Os instrutores devem

começar com alguns resultados gerais, como "conhece os termos básicos" e "aplica os princípios econômicos a novas situações".

Dentro desses objetivos gerais, recomenda-se listar comportamentos ilustrativos específicos como "usa os termos corretamente" e "prevê o resultado provável". Quando aplicado a conceitos específicos abordados, argumenta-se esses objetivos deverem abranger as condições onde o aluno será capaz de cumprir o objetivo e os critérios usados para julgar seu desempenho.

Há uma estrutura para escolher aquilo necessário ser incluído nesses objetivos. A "abordagem de proficiências" identifica *o que os alunos devem ser capazes de fazer ao final de um curso ou programa*. Há seis competências para ajudar os instrutores a se concentrarem melhor em quais resultados específicos são importantes e como alcançá-los:

1. acessar o conhecimento existente;
2. exibir o comando do conhecimento existente;
3. interpretar o conhecimento existente;
4. interpretar e manipular dados econômicos;
5. aplicar o conhecimento existente; e
6. criar novos conhecimentos.

A evidência da compreensão do aluno pode ser gerada com o uso de uma *variedade de ferramentas*.

Os exames formais na forma de exames criados pelo instrutor são usados extensivamente no curso da Faculdade de Ciência Econômica. Os instrumentos de teste padronizados, referenciados pelas normas, como o Teste de Compreensão da Faculdade da Economia (tipo ENADE) são disponível para avaliar o conhecimento do aluno e compará-lo com o desempenho de grupos de alunos semelhantes.

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, o desenvolvimento de competências e

habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial. É aplicado pelo INEP-MEC desde 2004.

Tarefas de redação como dissertações, diários e outros trabalhos escritos, também podem gerar informações valiosas sobre o aprendizado do aluno. As informações sobre o aprendizado do aluno também podem ser capturadas com o uso de simulações e experimentos em sala de aula, trabalho em grupo e outras atividades, muitas delas abordadas em outras partes deste volume. Existem também técnicas de *feedback* imediato possíveis de ser utilizadas, algumas das quais os coautores discutem em uma seção posterior deste capítulo editado ou resumido aqui.

Usar os resultados da avaliação para ajudar a orientar as mudanças no ensino é a última das quatro etapas contínuas. Para professores de Economia, essas mudanças podem ser tão simples quanto encontrar novas alternativas para definir um conceito ou buscar novos exemplos do mundo real de relações econômicas, ou podem ser mudanças elaboradas nas abordagens para ajudar os alunos a aprender tópicos.

A importância de encontrar e empregar alternativas às aulas tradicionais (“giz-e-cuspe”) foi enfatizada após o avanço tecnológico de PowerPoint e Datashow em aulas presenciais, Zoom/Meet em aulas remotas, produção de vídeo-aulas profissionais a priori em EaD. Há várias técnicas de ensino possíveis de os instrutores de Economia empregarem para melhorar o aprendizado de Economia do aluno.

### Programa de Avaliação de Alta Qualidade

A implementação de um programa de avaliação de alta qualidade é crucial se alguém deseja evoluir como instrutor de Economia. Desenvolver, executar e sistematicamente revisar e revisar um plano de avaliação para cada curso no portfólio de um instrutor não só gerará benefícios para os alunos, mas também para o corpo docente de Economia.

Ele deve fornecer evidências de ensino eficaz ao se candidatar à estabilidade e à promoção por titulação acadêmica. A criação de resultados de aprendizagem para cada curso de Economia ministrado, o estabelecimento de um mecanismo para reunir evidências sobre se

esses resultados estão sendo alcançados ou não, e a documentação de como essas informações foram usadas para crescer como instrutor oferecerá evidências poderosas de ensino eficaz.

O programa de avaliação do instrutor pode se tornar um complemento importante para os resumos frequentemente utilizados das avaliações dos alunos sobre o ensino. *Em lugar de avaliar somente os alunos, é mais frutífero avaliar o curso e o docente.*

Além disso, muitas universidades exigem ocorrer uma avaliação de desempenho escolar para programas de concessão de bolsas-de-estudos durante a graduação.

A compreensão dos elementos de um plano de avaliação da qualidade e a familiaridade com as ferramentas e técnicas podem melhorar a *avaliação relativa e formativa*. Podem tornar o instrutor um contribuinte valioso para o processo de avaliação em seu Departamento.

Esses benefícios para o instrutor e o Departamento de Economia estão, no entanto, acima e além do objetivo principal da avaliação. Um programa de avaliação abrangente gera informações para identificar frequentemente se os resultados de aprendizagem dos alunos estão ou não sendo alcançados. Cabe usar essas informações para fornecer *feedback* diretamente aos alunos sobre seus sucessos e fracassos de aprendizagem e aos instrutores para revisar, modificar e melhorar o curso no sentido de aprimorar o aluno aprendizagem de Economia.

## Capítulo 9 - Abordagem das Proficiências Esperadas para a Especialização em Economia

W. Lee Hansen

A abordagem das proficiências esperadas, para o curso de Economia, concentra-se em desenvolver nos alunos a capacidade, no momento da graduação, de demonstrar e, posteriormente, usar para um bom efeito o conhecimento e as habilidades adquiridas em cursos de Economia individuais e sequências de cursos no curso de especialização.

Os cursos baseados em proficiência são fundamentalmente diferentes dos cursos organizados tradicionalmente.

- Em *cursos tradicionais*, o foco está em quão bem os alunos podem exibir seu conhecimento do conteúdo, em última análise, nos exames ou trabalhos do curso.
- Nos *cursos baseados em proficiências*, o foco vai além de qualquer curso individual; ele abrange a sequência exigida de disciplinas cursadas pelos alunos em suas disciplinas obrigatórias, mas também nas eletivas.

Centra-se no desenvolvimento da aprendizagem ao longo de cursos de Economia até o momento quando eles se graduam. Exibirão, então, sua capacidade de demonstrar o possível de fazer com o conhecimento do conteúdo aprendido.

*As sete competências* são definidas da seguinte forma:

1. acessar e organizar o conhecimento existente;
2. exibir o comando do conhecimento existente;
3. interpretar o conhecimento existente;
4. interpretar e manipular dados quantitativos;
5. aplicar o conhecimento existente;
6. criar de novos conhecimentos;
7. busca contínua de novo conhecimento e melhor compreensão.

Essas competências têm duas dimensões.

A primeira é uma hierarquia no espírito de níveis cada vez mais complexos de conhecimento e compreensão, esperados ser demonstrados pelos alunos. As seis primeiras competências dentro dessa hierarquia vão desde o nível mais baixo, como *acessar informações*, até o nível mais alto, *criar conhecimento*.

A segunda dimensão é representada pela sétima proficiência. É uma *proficiência transversal e multifacetada*. Ela não se encaixa perfeitamente nessa hierarquia. Pode ser melhor descrita como “em busca de conhecimento e compreensão”, isto é, a capacidade de fazer perguntas pertinentes e originais, além de se envolver efetivamente com outros colegas na exploração e discussão de questões e políticas econômicas.

O que significa ser capaz de demonstrar essas proficiências? Exemplos de como o domínio dessas proficiências pode ser nutrido é demonstrado a seguir.

*Acesso do conhecimento existente:* recupere, reúna e organize informações sobre tópicos e questões específicas da Economia. Localize pesquisas publicadas em Economia e campos relacionados. Rastreie dados econômicos e fontes de dados. Encontre informações sobre a geração, construção e significado dos dados econômicos.

*Exibição do comando do conhecimento existente:* explique as principais teorias e conceitos econômicos e descreva como eles podem ser usados. Escreva um resumo de um artigo publicado em jornalismo econômico ou revista acadêmica. Resuma em um monólogo de dois minutos ou uma declaração escrita de 300 palavras o que se sabe sobre a conjuntura atual e as perspectivas econômicas.

*Resumo das principais ideias de um eminente economista:* descreva a contribuição única de um ganhador recente do Prêmio Nobel de Ciência Econômica. Resuma uma controvérsia atual na literatura econômica. Descreva sucintamente as dimensões econômicas de uma questão de política atual.

*Interpretação do conhecimento existente:* explique e avalie quais conceitos e princípios econômicos são usados em análises econômicas publicadas em artigos de jornais diários, revistas

semanais de notícias e periódicos acadêmicos. Descreva como esses conceitos ajudam a compreender as análises. Faça o mesmo para análises não técnicas escritas por economistas para publicações de uso geral. Leia e interprete uma análise teórica, inclusive derivações matemáticas simples, relatada em um artigo de jornal ou revista de Economia.

*Interpretação e manipulação de dados quantitativos:* explique como compreender e interpretar dados numéricos encontrados em tabelas publicadas, como as do Relatório Econômico Anual do FMI. Seja capaz de identificar padrões e tendências em dados publicados, como os encontrados no site do Banco Central do Brasil, IBGE e IPEA. Construa tabelas a partir de dados já disponíveis para ilustrar uma questão econômica. Descreva as relações entre várias medidas quantitativas diferentes, por exemplo, desemprego, preços e produto interno bruto. Explique como realizar e interpretar uma análise de regressão com uso de dados econômicos, como podem aparecer em um artigo de revista acadêmica de Economia.

*Aplicação do conhecimento existente:* prepare uma análise de três páginas organizada e claramente escrita de um problema econômico atual. Avalie em um artigo de quatro páginas os custos e benefícios de uma proposta de política econômica. Prepare um memorando de decisão de duas páginas para seu empregador, recomendando alguma ação em uma decisão econômica enfrentada pela organização. Escreva um ensaio de 600 palavras ou 3.000 caracteres sobre alguma questão econômica local.

*Criação de novos conhecimentos:* identifique e formule uma pergunta ou série de perguntas sobre uma questão econômica capaz de facilitar sua investigação, usando as ferramentas da Economia. Resume ou sintetize a literatura sobre um tópico para determinar as lacunas em nosso conhecimento existente e como essas lacunas podem ser melhor preenchidas. Prepare uma proposta de cinco páginas descrevendo um projeto de pesquisa potencialmente útil e como esse projeto pode ser realizado. Conclua um estudo de pesquisa cujos resultados são apresentados em um artigo de 20 páginas cuidadosamente editado ou em uma tese de graduação. Envolver-se em um projeto de pesquisa em grupo de modo a preparar uma proposta de pesquisa detalhada e/ou um artigo sobre pesquisa concluída.

*Em busca de conhecimento e compreensão:* demonstre uma compreensão das questões estimulantes de uma discussão produtiva de questões econômicas e ajude a manter as discussões centradas no assunto em discussão. Desenvolva uma linha de perguntas onde investigue o significado ou busque interpretar o significado de uma seleção de leitura escrita por um conhecido economista. Mostre como uma abordagem de questionamento pode chegar ao cerne de questões substantivas, focando, por exemplo, nas implicações de equidade e eficiência de arranjos, políticas e programas alternativos, por exemplo: *Quais são os benefícios? Quais são os custos? Como comparação entre benefícios e custos? Quem paga? Quem ganha?*

A abordagem da Economia baseada na proficiência vai um passo importante além do objetivo geralmente aceito de ajudar os alunos a aprender a "pensar como um economista". Em vez disso, seu objetivo é ajudar os alunos não apenas a "pensar como economistas", mas também a "fazer o que os economistas fazem", indo além de simplesmente "pensar".

Os leitores devem observar: *as competências descritas acima são amplamente isentas de conhecimento de conteúdo.* Os economistas já dão atenção adequada em seu ensino e na variedade de cursos oferecidos em seus Departamentos ao conhecimento do conteúdo consensual de ser ensinado. Isso inclui os princípios centrais, teorias, conceitos e material factual e institucional. Dado este foco no conteúdo, pouca ou nenhuma atenção é dada nas *competências esperadas para o conhecimento do conteúdo.*

Poucas informações sistemáticas são conhecidas sobre a capacidade dos graduados demonstrar o domínio dessas proficiências. Relativamente poucos cursos de Economia dão atenção a qualquer uma dessas proficiências. Os cursos onde se dá atenção a elas dão atenção apenas moderada.

Muito mais atenção é dada a eles nos chamados de cursos de extensão, entre eles, seminários de teses júnior e sênior, seminários de métodos de pesquisa e cursos de estudo independente. Em média, um pouco menos de 20% dos economistas classificam seu domínio das proficiências como "excelente". No outro extremo do espectro, 25% classificam seu domínio como apenas "razoável" ou "pobre". Essas descobertas são semelhantes às ditas por economistas quanto

ao esperado encontrar e o de fato deparado em seus cursos de Economia.

Embora essas proficiências sejam projetadas para serem dominadas durante o curso de graduação, elas devem ser incorporadas aos vários cursos feitos por alunos para concluir sua especialização em Educação Continuada. Como os cursos de extensão são ministrados por membros do corpo docente, enquanto o curso de graduação e seus requisitos são determinados coletivamente por Departamentos, é necessária alguma coordenação.

A primeira vem em determinar quais proficiências devem ser enfatizadas em cursos específicos. A segunda é garantir, coletivamente, os cursos da área de habilitação principal deem ênfase apropriada a todas as proficiências.

A abordagem das proficiências esperadas está avançando na profissão de Economia e tem funcionado onde foi implementada. O progresso na adoção dessa abordagem tem sido lento e provavelmente continuará a ser lento. Essa situação pode mudar para melhor à medida que aumentam as pressões por meio de agências de credenciamento para aumento da responsabilidade na avaliação do aprendizado do aluno.

A maioria dos economistas, por ser fortemente orientada para sua disciplina e seu conhecimento de conteúdo, não se apressou em adotar a *abordagem de proficiência esperada*. A razão é clara: requer eles verem a Economia como parte de uma educação em Artes Liberais.

Embora todo aluno deva atender ao requisito de "profundidade" ao concluir uma especialização acadêmica, essa é apenas uma parte do significado de ser bem-educado. Há também o requisito de "amplitude". Este exige a conclusão de certos requisitos gerais de educação e disciplinas eletivas de interesse dos alunos. Os cursos de educação geral podem começar a construir a proficiência do aluno. O mesmo pode acontecer com os alunos das disciplinas eletivas.

Incorporar firmemente essas *proficiências esperadas na área de Economia* pode dar à experiência de aprendizagem de graduação a coesão tanto necessitada. Esta abordagem ajudará alunos e membros do corpo docente a perceber "o ato de se tornar educado" envolve

muito mais além de completar os requisitos do curso prescrito e acumular créditos suficientes para se graduar.

As proficiências esperadas para a abordagem principal fornecem um *link* crucial para ajudar a integrar *o que os alunos estão aprendendo*. Assim, garante eles poderem demonstrar *domínio das proficiências esperadas*, tanto na especialização em Economia, quanto em seus outros cursos.

## Capítulo 10 - Abordagem Interdisciplinar para o Ensino de Economia

Arthur H. Goldsmith e James F. Casey

A teoria econômica não fornece um corpo de conclusões estabelecidas imediatamente aplicáveis à política. É um *método*, em vez de uma *doutrina*, um *aparato da mente* ou uma *técnica de pensamento*. Ela ajuda o possuidor desse conhecimento teórico a tirar conclusões corretas para tomar decisões práticas.

A ciência mais empolgante do século 21 provavelmente evoluirá entre disciplinas não tradicionais. No entanto, a educação de cientistas tem sido historicamente limitada por especialização em apenas algumas disciplinas, em geral, as mais acessíveis aos padrões de exigência para receber financiamento da pesquisa.

Se a Ciência Econômica é um aparelho da mente, então, o *ensino interdisciplinar de Economia deveria ser a norma*, se fosse de fato assim. No entanto, muitos educadores econômicos desconfiam de ensinar de forma interdisciplinar, temendo suas aulas não serem precisas e eles serem forçados a abandonar os *modelos formais*: a marca da Economia moderna é ser obscura para os leigos.

Além disso, eles acreditam ser necessário ser um “pau para toda obra” ou “especialista” em uma miríade de disciplinas para *explorar todas as questões* com estudantes de Economia de forma interdisciplinar. O objetivo deste capítulo é dissipar esses temores e defender a posição de os economistas, ao se tornarem educadores interdisciplinares, proporcionarem a seus alunos uma compreensão mais rica da *contribuição capaz de a análise econômica dar ao tratamento de questões políticas complexas*.

Além disso, os coautores esclarecem o que implica o ensino interdisciplinar, oferecem dicas gratuitas sobre como ser um educador interdisciplinar e descrevem dois exemplos de como a interdisciplinaridade pode fornecer um olhar holista para os alunos de Economia examinarem tópicos normalmente abordados nas aulas-padrão. Conseguem inseri-los dentro de um sistema complexo.

## O que é Ensino Interdisciplinar?

A instrução interdisciplinar envolve o uso e a integração de métodos e estruturas analíticas de mais de uma disciplina acadêmica para examinar qualquer tema, questão ou tópico. A educação interdisciplinar faz uso de outras abordagens disciplinares para examinar tópicos, indo além da norma de explorar questões apenas de uma única disciplina.

Envolve-se em uma análise capaz de apresentar a integração de ideias de disciplinas relevantes. Leva a uma perspectiva mais completa sobre as questões complexas sob investigação, emergentes de interações entre múltiplos componentes do sistema.

Os economistas estão cada vez mais levando em conta noções de uma série de disciplinas ao conduzir pesquisas em uma ampla gama de tópicos. Este desenvolvimento destaca a visão de muitos educadores econômicos estarem começando a acreditar em as perspectivas interdisciplinares serem necessárias para compreender adequadamente questões complexas e multifacetadas. Entre outras, por exemplo, mudança climática, fontes de crescimento econômico, gravidez na adolescência, perda de biodiversidade, desenvolvimento de novos medicamentos, alimentos geneticamente modificados e acesso a cuidados de saúde.

O *ensino interdisciplinar* é diferente do *ensino multidisciplinar*, pois requer uma integração e síntese de diferentes perspectivas, em vez de uma simples consideração de múltiplos pontos de vista em uma equipe de diferentes especialistas. Mais difícil é a *pesquisa transdisciplinar*, pois impõe o desafio de um novo método de conhecimento unificado, transpondo as fronteiras tradicionais das diversas áreas de conhecimento.

## Por que usar o Ensino Interdisciplinar em Economia?

### *Instrução de Economia Aprimorada*

A disciplina de Economia é uma Ciência Comportamental, Institucionalista, Evolucionária e Complexa, preocupada principalmente com a produção de bens e serviços e a alocação de

recursos escassos para promover o bem-estar social. Espera-se os educadores de Economia ajudarem os alunos a dominar os modelos econômicos formais convencionais, usados para explorar o material central para o curso ministrado, mas agora também a conhecer os métodos de Ciências Afins à Ciência Econômica.

Assim, eles enfrentam uma série de objetivos adicionais em sua função de educadores, muitos dos quais são melhor atendidos pela incorporação e integração de percepções de outras disciplinas. Muitos cursos de Economia abordam questões mais amplas, necessariamente preocupantes para os formuladores de políticas públicas. Portanto, os formuladores de políticas e educadores são encarregados de ajudar os alunos a desenvolver as habilidades necessárias para analisar as compensações associadas a cursos de ação comercial ou política alternativos.

Não surpreendentemente, as questões associadas aos problemas reais, as quais os professores de Economia exploram com os alunos, também estão sendo investigadas em outras disciplinas. Porém, seus pesquisadores atuam com diferentes estruturas analíticas e metodologias de conhecimento.

Uma abordagem interdisciplinar funde conhecimento e percepções de outras disciplinas com uma estrutura econômica de análise para formar um meio mais inclusivo de examinar questões. Irá promover um discurso mais abrangente e produtivo.

Por exemplo, os educadores econômicos provavelmente encontrarão uma perspectiva interdisciplinar útil ao ajudar os alunos a compreender as causas e consequências de desemprego, reforma do bem-estar, poluição, nível de escolaridade e acesso a cuidados de saúde. Todas essas questões têm dimensões psicológicas, sociológicas, morais e políticas para as quais uma estrutura de mercado neoclássica pode não fornecer meios suficientes de exploração.

### *Melhor Contribuição para a Educação Geral do Aluno*

Os administradores acadêmicos acreditam os educadores econômicos, especialmente aqueles ministradores de cursos introdutórios, deverem ajudar os alunos na aquisição de uma ampla gama de habilidades e talentos, associados a uma educação liberal.

Há também um ponto de vista emergente no Ensino Superior de a instrução interdisciplinar ser uma forma eficaz de envolver os alunos e ajudá-los a desenvolver conhecimentos, percepções, habilidades de resolução de problemas, autoconfiança, auto eficácia e paixão pela aprendizagem. Estes são *objetivos educacionais fundamentais*.

Por exemplo, proeminentes teóricos da aprendizagem social e pesquisadores de políticas educacionais relatam a investigação interdisciplinar levar a *ganhos de cognição*. Avança a capacidade do aluno reconhecer e superar, quando for apropriado, preconceitos.

Além disso, a instrução interdisciplinar leva à “aprendizagem significativa”. Esta tem um *impacto duradouro na capacidade de análise do aluno*. Assim, o ensino de Economia de uma forma interdisciplinar permite os economistas fazerem uma contribuição maior para a Educação liberal de seus alunos. Eles ampliam sua cultura geral.

O *Estado liberal de direito* é voltado para a valorização da autonomia e para proteção dos direitos dos indivíduos, garantindo-lhes a liberdade de fazer o que desejarem caso isso não viole o direito de outros. Esse liberalismo clássico foi desenvolvido durante o Iluminismo nos séculos XVII e XVIII contra o Absolutismo.

Uma Educação liberal defende as liberdades individual, igualitária, tolerante (inclusive com minorias) e de expressão. No caso da Economia, a ideologia neoliberal em defesa apenas da “mão invisível do mercado” e contra a intervenção do governo na economia, mesmo quando o mercado não se autorregula, é contraposta à ideia de regulação sem travar o mercado. Corrige sim suas falhas, por exemplo, ao provocar periódicas “bolhas de ativos” com comportamento de manada.

### Como ensinar com uma Abordagem Interdisciplinar

Educadores econômicos podem fornecer aos alunos experiências de aprendizagem interdisciplinar. Formam uma equipe de ensino interdisciplinar ou ampliam sua própria abordagem para a educação.

No entanto, em qualquer uma dessas configurações, os instrutores devem ensinar para os alunos como abordar as questões de uma forma interdisciplinar. Têm de ajudá-los a superar a estrutura de aprendizagem uni disciplinar padrão. Desse modo, aprende, como sintetizar ou integrar percepções de uma variedade de disciplinas em uma estrutura interdisciplinar de análise.

A estrutura adotada para a entrega de aprendizagem interdisciplinar pode ser disciplinar *neutra* ou *hierárquica*.

Uma *forma neutra de educação interdisciplinar* coloca cada disciplina em pé de igualdade, contemplando todas as metodologias alternativas de análise para explorar questões de interesse comum. O objetivo para alunos e professores é identificar, avaliar, sintetizar e integrar as contribuições de cada disciplina.

Em um *arranjo hierárquico*, a metodologia convencional ou estrutura analítica da disciplina, normalmente a disciplina de origem do instrutor ou do membro líder da equipe interdisciplinar, torna-se o *método básico de investigação*. Este paradigma analítico é então estendido para explicar e integrar as percepções de outras disciplinas, visando promover uma perspectiva interdisciplinar.

Dada a importância da modelagem formal para o pensamento econômico, uma *abordagem hierárquica*, adotando a Economia como ponto de partida, é provavelmente a ideal para a maioria dos educadores dessa área, quando tentam ensinar de maneira interdisciplinar.

Os instrutores podem estruturar uma ou mais reuniões, seções particulares de um curso ou todo o curso como interdisciplinar. Até qual ponto as perspectivas interdisciplinares orientam o processo de ensino dependerá da experiência do instrutor, do nível de conforto do(s) educador(es) e da natureza dos tópicos abordados.

Não há nenhuma exigência explícita ou implícita de um educador de Economia ao desejar se envolver com a instrução interdisciplinar dever fazê-lo em todos os momentos. Um instrutor pode escolher seletivamente os tópicos desejados por ele de serem abordados de forma interdisciplinar e, com o tempo, construir um grande estoque de aulas interdisciplinares. Elas podem servir de base para um curso inteiro.

Claramente, a *intensidade da interdisciplinaridade* adotada dependerá do tipo de curso ministrado pelo instrutor de Economia, ou seja, Princípios de Economia, aulas de teoria básica, pesquisa de campo, seminário para calouros, curso de extensão. Isto ocorre devido às diferenças de objetivos, nível acadêmico, posição no currículo e natureza dos alunos matriculados.

A parte mais desafiadora da instrução interdisciplinar é *ir além do exame de uma questão sob a lente de múltiplas disciplinas*, para a *síntese e a integração de percepções* em uma estrutura de análise mais inclusiva.

O *design* e a implementação eficazes de explorações interdisciplinares em sala de aula, independentemente do nível ou tipo de classe, envolvem *quatro etapas fundamentais*. Elas estão facilmente ao alcance de todos os educadores econômicos.

1. *Planejamento pré-instrucional*: estabelece os temas a serem examinados de forma interdisciplinar e permite ao educador identificar e adquirir os conhecimentos necessários, bem como desenvolver um plano de ação para orientar a vivência em sala de aula.
2. *Apresentação da metodologia aos alunos*: explicar aos alunos a natureza da *aprendizagem interdisciplinar*, em contraste com a *aprendizagem baseada em disciplinas isoladas*. Mostra a eles a importância de integrar percepções e abordagens de várias disciplinas para formar uma estrutura de análise capaz de levar a uma compreensão holista de questões complexas.
3. *Estímulo na sala de aula*: demonstrar para os alunos como se envolver na análise interdisciplinar. Usando a *abordagem hierárquica*, começa com um exame baseado em disciplina e, em seguida, estende a investigação para identificar teorias e percepções de outras disciplinas e, finalmente, constrói uma *abordagem integrada* para examinar a questão de interesse.
4. *Prática do pensamento interdisciplinar*: dar aos alunos tarefas exigentes de exploração de questões sob uma perspectiva interdisciplinar. É possível iniciar este processo usando grupos, para os alunos poderem praticar coletivamente esta abordagem, antes de tentar individualmente. Peça aos alunos

imitarem a *abordagem hierárquica*, resumindo um assunto discutido em sala de aula de maneira disciplinar, depois trazendo ideias de outra disciplina e, por fim, tentando sintetizar e integrar sua análise. Depois de praticar esse método com orientação em sala de aula e entre colegas, peça eles pegarem um tópico novo e o examinarem de forma interdisciplinar por conta própria.

O ensino interdisciplinar pode ajudar os alunos a ver a Economia de uma forma mais ampla, enxergando-a como mais relevante para suas vidas diárias, e ajudando-os a compreender melhor o mundo ao seu redor. Aprender a analisar, integrando percepções de outras disciplinas, em modelos econômicos, será um desafio para graduados e educadores de Economia daqui para frente. Por meio desse processo, os alunos provavelmente verão a Economia como uma estrutura mais valiosa para interpretar diversas informações sobre os múltiplos componentes interativos do mundo real.

## Capítulo 11 - Pluralismo na Ensino de Economia

Robert F. Garnett, Jr. e Jack Reardon

O pluralismo tem sido um grito de guerra para a abertura e a mente aberta na Economia, desde o início dos anos 1980, quando o monismo metodológico e epistemológico da Economia pós-Segunda Guerra Mundial foi contestado por McCloskey (1983) e outros. Em 1992, a *American Economic Review* publicou um 'Apelo por uma Economia Pluralística e Rigorosa' (Hodgson, Mäki e McCloskey 1992, p. Xxv), uma petição assinada por quarenta e quatro economistas proeminentes, incluindo quatro ganhadores do Nobel, pedindo "um novo espírito de pluralismo na Economia, envolvendo conversação crítica e comunicação tolerante entre abordagens diferentes" e exigindo esse espírito pluralista ser "refletido no caráter do debate científico, na gama de contribuições em seus periódicos e na formação e contratação de economistas."

A campanha pluralista encontrou aliados vocais no Ensino de Economia. Nos Estados Unidos, economistas feministas lideraram o caminho, apresentando objeções pluralistas e alternativas aos modelos aceitos pela ortodoxia.

Em 2000 e 2001, o impulso para o pluralismo em pós-graduação e graduação em Economia tornaram-se uma causa célebre internacional, quando as petições do Ph.D., estudantes e professores na França, no Reino Unido, nos Estados Unidos e na Itália. Eles deram início à formação do Movimento da Economia Pós-Autista (PAE).

Este movimento, liderado por estudantes, exigia "uma revisão total do Ensino da Economia", guiada por um pluralismo de princípios, o qual "rejeita a ideia de qualquer escola [de pensamento] possuir soluções finais ou totais, mas aceita todos como meios possíveis para compreender os problemas econômicos da vida real". O Éthos pluralista do movimento PAE inspirou economistas em todo o mundo a pensar de novo sobre os objetivos e as ferramentas do Ensino de Economia.

A tarefa dos coautores deste capítulo é descrever a natureza e a importância do pluralismo na graduação em Economia. Distinguem

abordagens pluralistas e monistas da Ensino de Economia e situam as primeiras dentro da tradição clássica da educação liberal.

A educação liberal oferece uma estrutura generativa, isto é, uma linguagem e filosofia compartilhadas, na qual economistas de todas as escolas podem criar alternativas pluralistas frente a textos, cursos e currículos monistas. Contra o pano de fundo dessas ideias fundamentais, discutem os tipos de cursos e pedagogias por meio dos quais os professores implementaram os ideais pluralistas. Finalmente, consideram os benefícios e os custos educacionais da educação pluralista em Economia e as estratégias para mitigar esses custos.

### Pluralismo versus Monismo no Ensino de Economia

O pluralismo e o monismo estão cada um embutido em abordagens aceitas para Ciência Econômica e o consequente Ensino de Economia como visões distintas de conhecimento e aprendizagem.

A *abordagem monista* pressupõe um consenso científico sobre a “boa Economia”, isto é, do *mainstream*. Pressupõe haver um núcleo de conceitos, métodos e proposições fundamentais “aceito por todos, exceto alguns escritores de extrema esquerda e direita” (Samuelson, 1967, pp. 197 –8).

A noção de um modo de pensar econômico singular é uma marca registrada do *monismo samuelsoniano*. A principal tarefa do Ensino de Economia, sob uma perspectiva monista, é *ensinar a ortodoxia prevalecente*.

Partiu para a eliminação dos cursos de História do Pensamento Econômico, durante a década de 1980, quando houve o ressurgimento do neoliberalismo exclusivista. Este foi diretamente inspirado pelo pensamento monista, particularmente, os argumentos de Stigler (1969) e Samuelson (1987). Afirmaram todas as ideias relevantes de pensadores anteriores terem sido incorporadas na *corrente dominante*. Afastando ou marginalizando os dissidentes, o totalitarismo mental tornou predominante o artificial consenso do pensamento único.

Os *pluralistas*, em contraste, veem a Economia como uma disciplina policêntrica composta de “não uma, mas muitas ciências da Economia”. Através de uma lente pluralista, as representações

reducionistas da Economia como uma "visão única e coerente" são factualmente enganosas e pedagogicamente contraproducentes.

É difícil, senão impossível, ensinar Economia com eficácia, ao mesmo tempo com o fingimento de haver consenso na disciplina sobre teoria ou política. Ignorar essas questões priva os alunos de aprender sobre as discussões mais instigantes sobre a profissão. Os pluralistas acreditam todo programa de graduação em Economia ter o dever de apresentar aos alunos a diversidade intelectual da Ciência Econômica.

Diferenças semelhantes podem ser vistas nas concepções tácitas dos economistas sobre o aprendizado em si. Em contraste com a *visão monista da educação* como uma transmissão unilateral do conhecimento das autoridades (professores, livros didáticos) para os novatos, os educadores pluralistas enfatizam a *multiplicidade de vozes* no processo educacional.

Feministas, por exemplo, veem a aprendizagem dos alunos como um subproduto das interações descentralizadas entre muitas mentes, incluindo a "mente" consciente da diversidade de gêneros e defensora de iguais direitos.

O contraste implícito aqui não é simplesmente monismo "de cima para baixo" versus pluralismo "de baixo para cima". Os pluralistas reconhecem todo processo educacional incluir uma cadeia "de cima para baixo", devido à natureza hierárquica da relação instrutor / aluno. O contraste principal reside no compromisso pluralista com a educação liberal como um empreendimento de epistemologia inclusiva, onde alunos e professores interagem não como iguais, mas como parceiros no processo de investigação.

Para cultivar a vontade e a capacidade dos alunos de se engajarem na investigação semiautônoma, os pluralistas acreditam o objetivo padrão de "pensar como um economista" incluir a arte liberal do *pensamento crítico*. Este é definido como um processo de julgamento reflexivo, fazendo julgamentos no contexto da incerteza.

Os pluralistas afirmam: "pensar como um economista" costuma se limitar ao pensamento analítico. Mas o pensamento correto sobre a complexidade sistêmica é necessário para resolver problemas,

onde, de maneira pressuposta, existiria apenas uma única resposta certa.

Para abordar essa lacuna educacional, os pluralistas sugerem os educadores econômicos deverem complementar os exercícios analíticos, mesmo no nível introdutório, com questões de “grande reflexão”. Caso os problemas sejam mal estruturados, deformados ou reducionistas, eles exigirão os alunos enfrentarem a ambiguidade analítica e normativa para os enfrentar e solucionar.

Os críticos do pluralismo educacional temem uma ênfase prematura na ambiguidade ou controvérsia enfraquecer a motivação do aluno e reduzir o aprendizado. Demasiada complexidade cedo demais poderia prejudicar todo o empreendimento educacional com muitas qualificações e alternativas. Ameaçaria os professores e seus alunos abandonarem a Economia inteiramente por causa da frustração nascida da confusão e da incerteza.

Os educadores pluralistas estão perfeitamente cientes desses perigos. No entanto, na opinião deles, o maior perigo e desserviço para seus alunos seria suprimir o fato de *a Economia conter mais de uma abordagem, mais de uma teoria e mais de uma solução proposta para cada problema enfrentado.*

### Educação Pluralista como Educação Liberal

Muito antes de o movimento PAE erguer a bandeira pluralista, o objetivo socrático-pluralista de ensinar os alunos a pensar por si mesmos era compartilhado por uma série de educadores de Economia. O fio condutor ligando esses diversos empreendimentos é o projeto de educação liberal.

Nas palavras do economista britânico George Shackle: “A primeira tarefa do professor universitário de qualquer Arte Liberal é certamente persuadir seus alunos de as coisas mais importantes apresentadas por ele são *perguntas e não respostas*. Ele vai armar para eles um andaime e deixá-los construir, usando-o. Ele tem de persuadi-los de não terem vindo para a universidade para aprender, por assim dizer, coisas difíceis com soluções rápidas e precisas, mas para assistir e talvez ajudar em um processo: a condução de um

caminho, cuja causa coletiva o tornará gradualmente mais firme pelo tráfego de muitas mentes”.

Embora apreciada por uma minoria de educadores de Economia, a visão da *Economia como uma Arte Liberal* nunca ganhou amplo apoio profissional, em parte porque seus principais defensores – fora do *mainstream* e, portanto, considerados *heterodoxos* – foram incapazes de sustentar laços de colaboração com todas as áreas metodológicas, ideológicas, além das divisões sociológicas de nossa profissão.

A diversidade de contribuintes e a convergência de temas nesta coleção de artigos do livro *International Handbook on Teaching and Learning Economics* [UK-USA; Edward Elgar; 2012] sugerem poder ser o momento certo para novas coalizões de educadores convencionais e heterodoxos repensarem a Economia da graduação através das lentes da educação liberal. Além disso, a recente mudança nos sistemas de ensino superior dos EUA, Reino Unido e outras nações, *de medidas de aprendizagem baseadas em conteúdo para a de resultados*, oferece mais motivos para otimismo.

Os *sistemas de educação baseados em resultados* facilitam a realização de objetivos educacionais pluralistas de duas maneiras:

- (1) tornando relativamente fácil instituir resultados de aprendizagem pluralistas, uma vez que esses resultados geralmente ecoam os objetivos acadêmicos, vocacionais e de cidadania globais da Educação liberal; e
- (2) aumentar a probabilidade de estar em conformidade com os Departamentos de Economia e os instrutores terem a liberdade de criar seus próprios métodos para alcançar os resultados declarados, com base em suas histórias, prioridades e restrições exclusivas.

### Ensino de Economia Pluralista na Prática

As estratégias existentes para a introdução do pluralismo nos programas de graduação em Economia se enquadram em três grandes categorias.

Para cursos individuais, a estratégia clássica ainda é o *modelo de "perspectivas conflitantes"*, no qual os alunos são apresentados aos principais conceitos e métodos de vários paradigmas econômicos. Esses cursos podem ser oferecidos no nível introdutório, intermediário ou superior. Seus objetivos gerais são apresentar aos alunos perspectivas teóricas e argumentos além daqueles cobertos em textos padrão e aumentar a capacidade dos alunos de compreender, empregar e avaliar argumentos econômicos de múltiplas perspectivas.

Um segundo tipo de curso pluralista é a *abordagem da "grande caixa de ferramentas"*, centrada em *solução de problema*. Esta abordagem coloca os problemas econômicos em vez de teorias em primeiro plano. Pede aos alunos usarem conceitos de sua "caixa de ferramentas" para analisar esses problemas.

Este é um método eficaz para infundir pluralismo e pensamento crítico em cursos introdutórios de Micro e Macroeconomia. Estratégias semelhantes foram propostas tanto para o curso introdutório de Microeconomia quanto para cursos de nível superior em Economia Monetária e Macroeconomia, Economia do Trabalho e Economia Internacional. Por exemplo, um curso pluralista de Economia do Trabalho pode ser organizado em torno de uma série de tópicos (discriminação, oferta de trabalho, diferenças salariais, estrutura do mercado de trabalho e o próprio conceito de trabalho), cada um dos quais é explorado a partir de perspectivas múltiplas.

Uma terceira forma de promover resultados pluralistas, para aumentar a capacidade dos alunos de se envolverem com ideias econômicas de forma crítica e criativa, é adicionar *disciplinas eletivas complementares ou outras experiências de aprendizagem* aos currículos padronizados de Economia. Por exemplo, a adição de um curso de Introdução às Ciências Sociais, outro sobre Metodologia e mais um de História do Pensamento Econômico, entre outros.

A aprendizagem em "disciplinas de serviço", oferecidas em outras unidades de ensino universitário, também seria um meio eficaz de atingir objetivos de aprendizagem pluralistas. Somaria o conhecimento de Economia à prática de outras profissões.

### O pluralismo vale a pena?

Conforme vividamente veiculado pelos economistas intolerantes sobre “os perigos do ensino pluralista”, a expectativa comum de os instrutores deverem entregar *o estado atual de conhecimento*, em uma forma perfeitamente empacotada, leva alguns alunos a resistir às pedagogias pluralistas. Instrutores e alunos de Economia muitas vezes precisam de incentivo e apoio concreto, enquanto navegam na transição dos modos monísticos para os pluralistas de ensino e aprendizagem. Para os professores, a adoção de pedagogias pluralistas tende a criar mais trabalho e maiores medos de fracasso, pelo menos inicialmente.

Reunir materiais de curso apropriados e experimentar estratégias de sala de aula desconhecidas é geralmente mais estressante e demorado em lugar de se preparar para palestras-ladainhas do credo neoliberal, principalmente quando a formação educacional dos próprios instrutores fornece poucos recursos ou modelos para o ensino de Economia de maneira pluralista.

Também para os alunos, a educação pluralista pode criar mais ansiedade e frustração. Cada etapa no processo de desenvolvimento intelectual envolve não apenas a alegria da realização, mas também uma perda de certeza e um senso alterado de identidade. Diante desses obstáculos, qualquer economista deve se perguntar: *os benefícios educacionais do pluralismo superam os custos?*

Devido à relativa novidade da literatura pluralista, poucos pesquisadores tentaram avaliar os méritos relativos das *abordagens pluralistas versus monistas* ao Ensino de Economia. Um estudo preliminar já recebeu atenção considerável por relatar dados qualitativos de grupos de foco em cinco universidades do Reino Unido.

Os autores exploram as experiências e percepções dos alunos sobre os módulos do curso conduzidos de maneira pluralista. Como esperado, alguns alunos expressaram frustração e decepção com a multiplicidade de perspectivas econômicas. Um aluno observou: “Só acho difícil dizer a Economia como um corpo poder explicar algo”. Outros alunos consideraram a ênfase nas diferenças teóricas “exagerada ou desnecessária”. É mais fácil aprender “verdades”

prontas e acabadas, para eles serem submetidos a testes simples, e conquistarem logo o almejado diploma profissional.

Em relação às vantagens educacionais do pluralismo, os achados sugerem os módulos pluralistas criarem:

1. maior interesse e envolvimento dos alunos,
2. maior capacidade de debater ou argumentar um caso,
3. desenvolvimento de capacidades intelectuais e habilidades práticas,
4. maior capacidade de julgamento, habilidades de escrita, e o valor de olhar para os problemas de diferentes perspectivas.

Há também as vantagens do *capital humano* acumulado nos cursos pluralistas. Como eles tornam os alunos mais empregáveis ao conferir um conjunto mais amplo de habilidades transferíveis e disposições a “aprender a aprender”, em comparação aos cursos monistas, há maior capacidade pessoal de ganho.

A evidência sugere os cursos pluralistas gerarem uma aprendizagem mais ampla e profunda para os instrutores também. O valor do ensino de uma perspectiva pluralista não é simplesmente o incentivo à adoção do pensamento crítico pelos alunos, mas também pelos professores. É uma experiência de *aprendizagem mútua*, logo, é a essência de uma educação universitária.

Esses resultados provisórios sugerem as vantagens líquidas dos métodos pluralistas podem de fato ser positivas, especialmente quando recursos institucionais e profissionais estão disponíveis para compensar alguns dos custos de transição para instrutores e alunos. Como a educação pluralista cultiva a *autonomia intelectual dos alunos*, ela multiplica suas oportunidades de alcançar *aprendizagem significativa*.

Na ausência de tais oportunidades, mesmo os estudantes de Economia com alto desempenho mostram uma capacidade limitada de aplicar princípios teóricos a problemas pessoais, profissionais e públicos do mundo real. As revisões pluralistas da *Economia Samuelsoniana*, em outras palavras, a (re)infusão de objetivos e ferramentas das Artes Liberais em cursos e currículos de graduação

tradicionais, prometem melhorar esses resultados ao aumentar a capacidade dos alunos para o pensamento crítico e criativo.

## Capítulo 12 - Conceito de Limite ou Limiar no Ensino de Economia

Peter Davies

A ideia do *conceito de limite* baseia-se em Teorias de Mudança Conceitual. Incluem dimensões sociais e cognitivas da aprendizagem como a Teoria da Variação. Algumas mudanças conceituais, dentro de cada disciplina, são distintas na forma como integram e transformam a visão de mundo dos alunos.

O *conceito de limiar* se refere ao início, ao começo, ao primeiro estágio de um processo gradual. Trata de um momento inicial, porém necessário para dar acesso ao interior de um conhecimento mais profundo. É “uma porta-de-entrada”.

Os *conceitos de limite* não devem ser confundidos com “conceitos-chave” ou “conceitos básicos”. Eles são derivados de uma Teoria de Aprendizagem diferente. Portanto, têm implicações diferentes para o ensino e a aprendizagem.

A literatura sobre *conceitos-chave / básicos / centrais* é sustentada pela teoria piagetiana, desenvolvida por Bruner (1960). A proposição fundamental dessa abordagem é “as ideias mais importantes em qualquer disciplina podem ser compreendidas em vários níveis de desenvolvimento intelectual”.

A implicação para o ensino é “conceitos centrais” devem ser identificados dentro de uma disciplina. O ensino desses conceitos deve fornecer a coluna em torno da qual o currículo deve ser organizado.

Os alunos novos em uma disciplina devem ser apresentados a versões simplificadas desses conceitos. O ensino subsequente deve “revisitar”, periodicamente, esses conceitos, pois os alunos são capazes cada vez mais de compreendê-los em termos mais abstratos e sofisticados.

A proposta do *conceito de limite* fundamental é as ideias mais importantes, em uma disciplina, não podem ser simplificadas ou disponibilizadas para “novatos”. Os alunos novos em um campo de conhecimento devem primeiro desenvolver uma compreensão provisória da maneira como o campo categoriza a experiência e os

procedimentos usados para construir explicações em vez de versões simplificadas de seus conceitos mais poderosos.

Por exemplo, os alunos precisam aprender as maneiras como palavras como "custo" e "investimento" são usadas em Economia são diferentes das maneiras como essas palavras são usadas na linguagem cotidiana. Os alunos também devem se familiarizar com a maneira como os economistas usam "*ceteris paribus*" como um procedimento no desenvolvimento de explicações e as maneiras pelas quais isso é representado em diagramas estáticos comparativos.

Neste estágio intermediário de aprendizagem, não é possível aos alunos compreender a derivação dos conceitos e procedimentos (como *ceteris paribus*) aos quais eles estão sendo solicitados a aceitar e usar. Só é possível os alunos começarem a ver as "grandes ideias" (ou *conceitos-limite*) na disciplina depois de terem desenvolvido uma compreensão provisória de uma série de conceitos e procedimentos econômicos mais básicos.

Em consequência, se diferenciam os desafios enfrentados pelos alunos em diferentes estágios de aprendizagem. Eles sugerem um tipo de mudança conceitual na qual os alunos têm sua compreensão cotidiana substituída ou desenvolvida, quando eles aprendem a usar "conceitos básicos", como a distinção entre custos e preço, curto e longo prazo, etc., em seu pensamento.

Alguns alunos podem imaginar, erroneamente, isso os permitir pensar como um economista. No entanto, permite-lhes começar a compreender a forma como os economistas constroem a sua compreensão do mundo via *conceitos de modelação*. A compreensão dos *conceitos básicos e de modelagem* dá aos alunos acesso aos *conceitos de limite* da disciplina.

O desenvolvimento de uma compreensão dessas ideias integradoras transforma a compreensão dos alunos sobre os conceitos básicos e de modelagem. Para um "*insider*" na disciplina, o significado dos *conceitos básicos e de modelagem* é derivado dos *conceitos de limite*. Eles foram desenvolvidos ao longo da história do pensamento na disciplina.

Isso não significa os alunos seguirem o mesmo processo de aprendizagem seguido pela disciplina em seu desenvolvimento. Em

vez disso, sugere ser útil pensar nas mudanças na estrutura de compreensão dos alunos, experimentados ao aprender Economia, usando ideias retiradas do desenvolvimento da disciplina.

No entanto, o processo de compreender uma dessas grandes ideias provavelmente será bastante gradual, possivelmente incluindo contratempos e incertezas. A literatura sobre *conceitos de limiar* usa o termo “espaço liminar” para se referir ao período durante o qual um aluno está se aproximando de um *conceito de limite*.

Tendo “ultrapassado o limiar” o aluno agora é capaz de compreender de uma nova maneira os conceitos e procedimentos aos quais foi apresentado anteriormente. Os conceitos e procedimentos em uma disciplina são derivados de suas *grandes ideias*.

Quando um aluno passa a compreender uma dessas *grandes ideias*, seu aprendizado anterior assume novos significados para elas. Alguns alunos interpretam a sensação de a aprendizagem anterior necessitar ser completamente repensada como profundamente problemática – e resistem à *grande ideia*.

Isso limita sua capacidade de desenvolver uma compreensão integrada da Economia. Mas, logo quando eles desenvolvam uma compreensão especializada de uma *grande ideia*, isso deve melhorar sua compreensão de muitas partes subsidiárias do assunto.

As Teorias de Aprendizagem nas quais a ideia de conceitos limite está inserida não favorecem a distinção entre “compreender” e “aplicar” um conceito. Esta distinção entre *compreender e aplicar* está enraizada na *Taxonomia de Bloom et al.* (1956).

Em contraste, a literatura de *conceitos de limiar* assume qualquer fenômeno particular (preço por exemplo) possível de ser entendido de várias maneiras diferentes segundo. Cada uma dessas formas de compreensão é chamada de “*concepção*”.

A experiência cotidiana leva ao desenvolvimento de *concepções ingênuas* dos fenômenos econômicos e a primeira tarefa do ensino é ajudar os alunos a descartar esses equívocos ingênuos em favor da concepção do fenômeno preferida pela disciplina.

A diferença entre essas duas perspectivas na sequência típica de ensino e aprendizagem pode ser resumida assim:

- (*Bloomian*): quadro em branco → adquirir compreensão da definição do conceito → aprender a aplicar o conceito.
- (*Mudança conceitual*): desenvolver uma concepção ingênua por meio da experiência cotidiana → progredir para uma concepção mais sofisticada como resultado da instrução equivalente a “adquirir o conceito”.

De acordo com esta última perspectiva, não há compreensão sem dar sentido a exemplos particulares. *O conceito fornece as lentes pelas quais o mundo é visto.*

O restante deste capítulo de autoria de Peter Davies discute o significado dos *conceitos de limiar* em Economia. Nenhuma tentativa é feita para identificar uma lista definitiva de “conceitos limites” em Economia. Por duas razões.

Primeiro, a aplicação de *conceitos de limiar* ainda é relativamente nova e muito trabalho deve ser feito em seu desenvolvimento, não apenas em termos de coleta de evidências, para estabelecer as credenciais dos *conceitos de limiar* em relação ao aprendizado de Economia.

Em segundo lugar, a utilidade dos *conceitos de limiar* reside principalmente em oferecer uma maneira de pensar sobre a *progressão da compreensão em Economia*. Algumas implicações para a prática estão resumidas na conclusão resumida em seguida.

Existem várias implicações dos *conceitos de limiar* para a concepção de currículos e a prática de Ensino de Economia. O raciocínio por trás de cada um desses pontos é possível de ser explicado. Provavelmente, as implicações mais importantes são:

1. Não tente apresentar “versões simplificadas” de ideias profundas aos alunos nos estágios iniciais de seu aprendizado.
2. Seja explícito sobre o *processo de modelagem* em Economia, ilustrando como, como economista, *você começa a formular problemas*.
3. Incentive os alunos a esperar reconfigurar sua compreensão do assunto: não se trata de eles ou seus professores “terem

entendido errado”, antes, mas sim *o processo gradual de aprendizagem deve envolver uma grande reformulação mental.*

É mais provável o Ensino de Economia, ao incorporar esses princípios, ajudar os alunos a desenvolver uma compreensão poderosa e bem estruturada do assunto *aprendizagem progressiva.*

# PARTE III – MÉTODOS DE ANÁLISE ECONÔMICA

## Capítulo 13 - Metodologia do Ensino de Economia

Nós, docentes e pesquisadores na área de Economia, enfrentamos agora o desafio de um entendimento integral dos fenômenos macrossociais, econômicos e políticos. Isto sem abandonar o estudo dos comportamentos heterogêneos dos diversos agentes econômicos. Eles não são tão racionais como os imaginávamos. As interações de seus componentes individuais e institucionais resultam na emergência de um sistema complexo, mas passível de interpretação de sua configuração dinâmica.

Na leitura deste livro, possivelmente útil para estudiosos de Economia – estudantes, professores e leigos –, você obterá:

1. um *conhecimento plural* de todas as correntes de pensamento econômico, ortodoxas e heterodoxas;
2. um *conhecimento interdisciplinar* com a reincorporação dos métodos de todas as demais áreas de Ciências Afins antes abstraídas para a elaboração da Ciência Econômica pura;
3. um *conhecimento aplicado*, capaz de datar e localizar o objeto de suas análises e sugestões, ou seja, um conhecimento histórico e geográfico para tratar das dimensões tempo e espaço.

Como o conhecimento das metodologias de Ciências Afins com a Ciência Econômica ficou facilitada por acesso às publicações eletrônicas de livros e artigos na *web*, os cientistas estão resgatando o caráter interdisciplinar dos primórdios da Economia Política. Reintegram as distintas áreas de conhecimento antes separadas pela divisão do trabalho entre especialistas.

A complexidade do mundo real se torna mais visível através de uma ótica holística da emergência macroscópica de todos seus componentes interativos. O todo é diferente da mera soma das partes.

Felizmente, a nova aprendizagem e o atual Ensino de Economia busca ultrapassar o falso dilema, a falsa dicotomia, o terceiro excluído do “pensamento preto ou branco”. É uma longa tradição de

reduzir tudo no âmbito da discussão a duas categorias opostas: ao rejeitar uma das opções, o aluno não teria alternativa a não ser aceitar a outra.

### Três Níveis de Abstração

John Neville Keynes (1852-1949), o pai do John Maynard Keynes (1883-1946), também professor em Cambridge, dividiu a Economia entre:

1. *Economia Positiva*: o estudo de *o que é a economia*;
2. *Economia Normativa*: extrapolação pelas normas de *o que ela se tornará*, ou seja, o futuro da atividade econômica, e
3. *Arte da Economia*: a tomada de decisões práticas para alcançar *o que deveria ser*.

O exame da Economia Normativa de *o que provavelmente ela será* determina *o que realmente é analisado* pela Economia Positiva. As ações dedutivas dessa análise constituem a Arte da Ciência Econômica Aplicada e visam orientar o rumo a ser tomado pela economia.

Milton Friedman escreveu em meados do século passado um texto transformado em clássico pela leitura de gerações posteriores: *Metodologia da Economia Positiva* (1953). Para ele, o único critério relevante da validade de uma hipótese é a comparação de suas previsões com experiência vivida.

A hipótese é rejeitada se suas previsões são contrariadas, frequentemente, face às previsões sob uma hipótese alternativa. Ela é aceita se as suas previsões não são falseadas. Obtém confiança se sobreviveu a muitas oportunidades para contradição.

A evidência factual nunca pode “provar” uma hipótese. Ela só pode provar (ou não) *a previsão*. Um resultado positivo da predição é, em geral, apresentado como a hipótese tivesse sido “confirmada” pela experiência vivenciada.

A validade de uma hipótese não se dá por “realismo”, nesse sentido, ele não é por si só um critério suficiente para a escolha entre

hipóteses alternativas. Fatos observados são necessariamente em número finito. Possíveis hipóteses são infinitas. Se existe uma hipótese consistente com a evidência disponível, é possível haver outras em número infinito.

Uma teoria é, de maneira mais simples, apenas o conhecimento inicial necessário para fazer uma predição em um determinado campo de fenômenos. Quanto mais for “frutífera” ou mais precisa for a previsão resultante, maior será a área dentro da qual se confirmam as previsões da teoria, e daí sugerem linhas adicionais para pesquisas futuras.

### Dois Modelos de Aprendizagem de Economia

Apesar de alguns erros e más orientações, a Ciência Econômica progrediu em direção à atual fronteira de conhecimento. Esta, de maneira pressuposta pela ortodoxia, acumularia o resultado de todas hipóteses formuladas aprovadas por testes empíricos.

As hipóteses não verificadas por serem incoerentes com a realidade teriam sido rejeitadas, sistematicamente. Os últimos manuais norte-americanos incorporariam as descobertas importantes e descartariam os erros passados.

As ideias conhecidas pela maioria, por pressuposto seriam verdadeiras, formariam as boas teorias e teriam expulsado as reputadas de falsas. Esta *noção de fronteira do conhecimento*, divulgada em livros-texto, fundamenta o modelo de *Hard Science*: conduz à elevada taxa de obsolescência intelectual.

Na verdade, o *mainstream* (corrente principal) da Economia é a evidência da Falácia da Prova Social. Esta é conhecida também como Falácia do Apelo à Popularidade: o fato de a maioria das pessoas acreditar em uma ideia como se fosse prova de ela ser verdadeira...

Na concepção *Soft Science*, pelo contrário, para o aprendizado da Economia, basicamente, deve-se partir da *leitura das obras dos autores paradigmáticos*, principalmente, Smith, Ricardo, Marx, Walras, Marshall, Wicksell, Keynes, Hayek, Schumpeter, Friedman, Polanyi. Adota a ideia de haver um conhecimento econômico,

disperso historicamente, onde se encontram as matrizes fundamentais da teoria econômica contemporânea.

De acordo com o modelo de *Hard Science*, a história do pensamento econômico é mera história das ideias do passado, desvincilhada da teoria econômica. Em contraponto, no modelo de *Soft Science*, a história do pensamento econômico confunde-se com a teoria econômica, por isso, o estudo desta é indissociável da familiarização com aquela.

Na realidade, a presunção de as controvérsias em teoria econômica se comportarem de acordo com os cânones da superação positiva não é validada pela História do Pensamento Econômico. A clivagem entre passado e presente não se mantém, porque não há garantia de a verdade do passado ter sido assimilada inteiramente ao estado atual da Ciência Econômica, pois permanecem as linhagens de defensores de doutrinas opostas.

Em nenhuma controvérsia científica, por inexistirem regras consensuais de validação, nem o recurso à evidência empírica a encerra...

### Conflito de Interesses e Divisão Metodológica ou Ideológica

Na concepção ortodoxa, a partir do *individualismo metodológico*, a Economia é espécie de guia para se tomar as melhores decisões individuais.

Na concepção considerada hoje heterodoxa, porém, anterior a esse reducionismo liberal, a Economia Política dota os analistas de uma visão holística (ou holista). Esta é a abordagem, no campo das Ciências Humanas e Naturais, onde se prioriza o entendimento integral dos fenômenos, em oposição ao procedimento analítico no qual seus componentes são tomados isoladamente.

A atual fronteira do conhecimento, na área considerada heterodoxa, enxerga-se a *economia (atividade com minúscula – e não a ciência com maiúscula)* como um dos componentes de um sistema complexo. Ela emerge das interações de seus múltiplos componentes, desde indivíduos até setores de atividade, passando

pelo Estado e empresas não-financeiras, relações com o exterior, o sistema financeiro mundial, o sistema de pagamentos local, etc.

Ha-Joo Chang, autor do livro "*Chutando a Escada*", comenta: os economistas dos países de capitalismo retardatário (EUA, Alemanha, Japão) criticam hoje a adoção de política industrial e protecionista por parte dos países de capitalismo tardio (Brasil, Rússia, Índia, China, África do Sul, etc.), embora tenham a utilizado no Século XIX para superar o capitalismo originário da Inglaterra.

O que os *neoliberais submissos* dizem é: "temos de criar a riqueza antes de podermos a compartilhar. Quer isso nos agrade ou não, são os ricos são os investidores e criadores de empregos. Os ricos são imprescindíveis, tanto para reconhecer as oportunidades de mercado, quanto para explorá-las".

Prossegue na *análise do discurso neoliberal*. "Em muitos países, a política da inveja e as estratégias populistas do passado colocaram restrições na criação da riqueza, impondo elevados tributos aos ricos. Esse *populismo socialdemocrata* precisa ter um fim. Esta afirmação pode parecer cruel, mas as pessoas pobres só podem ficar mais ricas com o tempo se tornarmos os ricos ainda mais ricos. Quando damos aos ricos uma fatia maior da torta, as fatias dos outros podem se tornar menores, em curto prazo, mas em longo prazo os pobres receberão fatias maiores, em termos absolutos, porque a torta ficará maior".

Essa "Teoria da Torta", conhecida como "economia *trickle-down*" (ou do "gotejamento"), apesar da defesa da dicotomia usual – "política pró-ricos estimula o crescimento" e "política pró-pobres reduz o crescimento" –, não se confirmou. As políticas pró-ricos coincidiram com a desaceleração do crescimento nas últimas três décadas.

Portanto, o primeiro passo deste argumento, ou seja, a ideia de "dar um pedaço maior da torta para os ricos tornará a torta maior", não tem sua previsão confirmada.

A segunda parte do argumento — a opinião de uma maior riqueza criada no topo com o tempo gotejará e cairá sobre os pobres — tampouco funciona. Se o efeito *trickle-down* acontece, o seu

impacto social é tão pequeno a ponto de nenhum pobre-coitado sentir...

Ao contrário, as políticas neoliberais providenciam nova redistribuição da renda dos pobres para os ricos. Houve redução tributária para os ricos: os impostos das faixas superiores de renda foram reduzidos, tanto nos Estados Unidos governado por Donald Trump (2016-2020), quanto no Brasil presidido por Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Neste, a partir do fim de 1995, houve isenção fiscal sobre lucros e dividendos recebidos por Pessoa Física.

Além da desoneração fiscal, a *desregulamentação financeira* criou enormes oportunidades para ganhos especulativos bem como para bônus enormes para os alto-executivos e financistas.

A *desregulamentação em outras áreas* também possibilitou às empresas terem lucros maiores, em grande parte porque elas tiveram mais liberdade para:

1. explorar os seus poderes de monopólio,
2. poluir mais livremente o meio ambiente, e
3. demitir mais rapidamente os trabalhadores.

A crescente liberalização do comércio e o aumento do investimento direto estrangeiro também pressionaram os salários para baixo. Empregos migraram para o exterior com mais baixos salários.

O desemprego não é causado, como pode aparecer ao individualismo metodológico, pelo fato de os salários serem reajustados acima da taxa de inflação sob pressão dos sindicatos. Com essa explicação pré-keynesiana, se os trabalhadores aceitassem salários inferiores ou houvesse menos encargos trabalhistas, tornar-se-ia lucrativo oferecer mais emprego.

Infelizmente, a determinação do nível de emprego não depende de decisões dos trabalhadores como abaixar o salário ou oferecer "capacitação profissional". A economia monetária de produção, codinome da economia capitalista, não consegue investir para

empregar, continuamente, todos aqueles à procura de trabalho. Emprego depende dos gastos da classe capitalista.

A razão principal pela qual a economia se comporta de diferentes maneiras, em ciclos de endividamentos, é o fato de mudar o contexto econômico e com isso a relação entre os compromissos financeiros face e os retornos esperados. Os pagamentos de juros, de acordo com os contratos de dívida, permanecem refletindo as condições de mercado e as expectativas vigentes quando eles foram negociados e assinados.

Enquanto o endividamento está contratado até o vencimento com as amortizações dos empréstimos, a economia evolui ao longo do tempo. Aquele grau de prudência se revela insuficiente pelo acúmulo de fundos de terceiros diante dos fundos próprios. Os deveres permanecem mesmo quando diminuem os haveres com a emergência de nova complexidade pelas interações entre os diversos arranjos financeiros envolvidos na teia de agentes econômicos.

### Métodos dos Racionalistas e Empiristas

Os métodos dos racionalistas e empiristas são a inspiração seminal, respectivamente, dos métodos *abstrato-dedutivo* e *histórico-indutivo* nos quais se divide a Filosofia da Ciência ocidental.

Há quatro maneiras de transmitir conhecimento:

1. no *modelo racional-dedutivo*, pode-se raciocinar sobre o que deve acontecer, em condições idealizadas;
2. no *modelo histórico-indutivo*, pode-se generalizar a partir de padrões ou regularidades anteriores sobre o que provavelmente ocorrerá;
3. no *modelo positivo*, pode-se apenas fazer observações sobre o que está acontecendo agora;
4. no *modelo normativo*, pode-se regular para tentar obter o que deveria ser.

Podemos adotar o *método socrático* para questionar o conhecimento da sabedoria convencional: assumir o ponto de vista

de quem nada sabe e, simplesmente, fazer perguntas, expondo contradições nas argumentações e brechas nas respostas para, gradualmente, extrair *insights*, ou seja, percepções. O homem mais sábio assume não saber nada.

Para adquirir o conhecimento acerca do mundo e de si mesmo é necessário:

1. compreender os limites da própria ignorância,
2. remover as ideias preconcebidas, e
3. ter a esperança de se aproximar da verdade com estudo e pesquisa.

Platão formulou uma Teoria do Conhecimento com base na *abordagem do racionalismo*: “o verdadeiro conhecimento é alcançado pela *razão* em vez do uso dos *sentidos*”. Fundou o *idealismo*.

Sabemos da veracidade de afirmações matemáticas, embora suas fórmulas não sejam visíveis diretamente em nenhum lugar no mundo natural. Apesar disso, conseguimos abstrair, construir e apreender os conceitos em nossas mentes, usando a razão.

De acordo com o método platônico, haveria um *mundo de ideias*, totalmente *separado do mundo material*. Nesse mundo abstrato, surge a ideia inata de formas ideais ou perfeitas. Por exemplo, o conceito de infinidade, certamente, não vem da experiência sensorial, porque tudo experimentado é finito.

Os sentidos humanos não conseguem perceber tal lugar. Ele só nos é perceptível pela razão:

1. o reino de ideias é, de fato, “a realidade”, e
2. o mundo em nossa volta é moldado por essa realidade mental.

Aristóteles afastou-se de Platão não ao negar a existência das qualidades universais, mas sim ao questionar sua natureza e, principalmente, os meios pelos quais chegamos a conhecê-las. É necessário contar com nossos *sentidos* na busca de evidências para apoiar as teorias.

Ao estudar o mundo natural, ele deduziu *o materialismo*. Ao observar as características de cada espécie de planta ou animal específico, podia construir um retrato completo sobre o distinto em relação a outras plantas ou animais.

Em síntese, há diferença entre a opinião platônica e a aristotélica sobre como chegamos a verdades universais.

*Racionalistas ou idealistas* acreditam em um conhecimento *a priori* ou inato. Adotam *o método abstrato-dedutivo*. Dedução é inferência lógica de um raciocínio. Partindo de premissa(s) aceita(s) como verdadeira(s) chega-se à obtenção de uma conclusão necessária e evidente.

*Empiristas ou materialistas* afirmam todo conhecimento vir da experiência. Adotam *o método histórico-indutivo*. Indução é o processo de inferir leis gerais a partir da observação de padrões em série de eventos específicos ou observações individuais.

A Ciência Econômica, convencionalmente se apresenta como uma ciência hipotético-dedutiva. Daí tem dificuldade para evoluir para uma Ciência da Complexidade, emergente de interações de vários componentes.

Ela começa por estabelecer hipóteses, sobre as quais um modelo é construído. No fim, esse modelo é confrontado com a realidade com *o teste das deduções a partir de suas hipóteses*. Verifica sua adequação (ou não) ao mundo real. Sob essa convenção, *a realidade é praticamente forçada a encaixar-se no modelo idealizado*.

Preocupações de natureza empírica apenas surgem no último passo do processo. Confirmam-se (ou não) os pressupostos estabelecidos no início.

Essa conclusão não seria *dedutível* (ou esperada) desde o ponto de partida ideológico? Caso a resposta a essa questão seja positiva, a Ciência Econômica é explicativa apenas daquilo desejado *a priori* pela ideologia do modelador.

A alternativa empirista seria observar fatos e dados e daí construir modelos analíticos com conceitos da Ciência Econômica para os explicar. Seria uma inversão de paradigma: adotar uma

*metodologia indutiva*, iniciando com a observação e a exploração de eventos ou casos reais para obter sua explicação.

Afinal, de onde vêm as hipóteses? Da realidade ou da mente racional?

Karl Popper (1902-1994), um filósofo positivista, defende: não fazemos generalizações indutivas a partir de uma série de observações. Na realidade, sua seleção, dentre inúmeras possibilidades, já se faz orientada por uma teoria.

Não existiriam, segundo Popper, "fatos brutos". Todos os estudos de casos estão carregados de teoria. Na vida real e na Ciência, adquirimos conhecimento por constante sucessão de conjecturas e impugnações, usando o método conhecido por "tentativa e erro".

A Ciência seria baseada na *adução* seguida da *dedução*. Indução no sentido lógico é a informação sobre alguns membros de uma classe apoiar a generalização sobre toda classe – até se descobrir um "cisne negro" para falsear a teoria de "todos os cisnes são brancos".

Lógica dedutiva exige argumentos demonstrativos através dos quais premissas verdadeiras levam a conclusões verdadeiras. Seria um equívoco tratar dedução e indução como operações mentais opostas: *dedução* do geral ao específico e *indução*, vice-versa.

Temos de considerar, então, a *adução*. É a operação não lógica de saída da trajetória caótica do mundo real, afastando-se sempre de condições iniciais indeterminadas, para uma intuição ou tentativa de conjectura acerca da relação entre o conjunto de variáveis pertinentes.

Thomas S. Kuhn (1922-1996) mostra um contraste entre duas concepções da ciência:

1. *perspectiva formalista*: a ciência é entendida como atividade completamente racional e controlada;
2. *perspectiva historicista*: a ciência é entendida como atividade concreta, ocorrida ao longo do tempo, e onde, em cada época histórica, apresenta peculiaridades e características próprias.

Esta é uma revolução na reflexão acerca da ciência. Considera próprios de sua evolução os aspectos *históricos e sociológicos* da atividade científica, e não só os *lógicos e empíricos*. Este modelo formalista foi desafiado pelo *enfoque historicista* de Kuhn.

Segundo tal enfoque historicista, a ciência se desenvolve segundo determinadas fases:

1. *estabelecimento de um paradigma*: um marco ou perspectiva, aceita de forma geral por toda a comunidade científica, a partir do qual se realiza a atividade científica, cujo objetivo é esclarecer as possíveis falhas do paradigma ou extrair todas as suas consequências;
2. *ciência normal*: é o período durante o qual se desenvolve uma atividade científica consistente em trabalhar para mostrar ou pôr a prova a solidez do paradigma no qual se baseia pela determinação do fato significativo, harmonização dos fatos com a teoria, e resolução de ambiguidades e problemas da teoria;
3. *crise do paradigma*: quando ele não é capaz de resolver todos os problemas, gradualmente é posto em xeque, e começa-se a duvidar se é realmente o marco mais adequado para a resolução de anomalias ou se deve ser abandonado;
4. *ciência extraordinária*: é o tempo quando se criam novos paradigmas competitivos entre si, tentando impor-se como o enfoque mais adequado;
5. *revolução científica*: quando um dos novos paradigmas substitui o paradigma tradicional.

A cada *re-evolução* científica, o ciclo inicia de novo e o paradigma instaurado dá origem a um novo processo de ciência normal. Ao se rejeitar um paradigma se decide a, simultaneamente, aceitar outro.

A ciência não é só um contraste entre teorias e realidade, mas há sim diálogo, debate, tensões e até lutas entre os defensores de distintos paradigmas. Nesse debate ou luta fratricida, os cientistas demonstram não serem absolutamente racionais.

Sempre estão imersos em um paradigma a ser superado e interpretam o mundo conforme ele prega. Na atividade científica, influi tanto *interesses científicos*, como a busca de aplicação de uma teoria, quanto *interesses subjetivos*, como a existência de coletividades ou grupos sociais a favor ou contra uma teoria concreta. Dada a existência de problemas éticos, a atividade científica se vê influenciada pelo contexto histórico-sociológico de onde se desenvolve.

O termo *paradigma* pode ser utilizado em dois sentidos:

- *sentido geral*: diz respeito à noção de matriz disciplinar, ou seja, o conjunto de compromissos de pesquisa de uma comunidade científica;
- *sentido restrito*: denota os paradigmas exemplares, base da formação científica, quando o pesquisador passa a dominar o conteúdo cognitivo da ciência através da experimentação de exemplos compartilhados.

A aproximação da verdade é feita pela substituição de teorias e/ou paradigmas. De acordo com Karl Popper, o novo paradigma, objetivamente, é superior ao paradigma anterior. Por isso, *a ciência é objetiva*. Mas Kuhn afirma os dois paradigmas serem incomensuráveis.

Não se pode afirmar um paradigma ser objetivamente melhor se comparado ao anterior, porque a escolha de um novo paradigma e o abandono do anterior se devem a *fatores subjetivos*. Para Kuhn, *a ciência é subjetiva*, em sua evolução, de modo a se aproximar da fugidia ou fugaz verdade.

### Formação Doutrinária de Economistas Ortodoxos

No mesmo ano da Declaração da Independência dos Estados Unidos (1776), Adam Smith publicou *A Riqueza das Nações: Investigação sobre sua Natureza e suas Causas*. Era contexto histórico ideal para apresentar a *ideia-chave do individualismo libertário*: o homem com sua liberdade, rivalidade e desejo de maximizar seus ganhos seria “guiado por uma mão invisível a promover um fim sem fazer parte de sua intenção”.

O homem libertado da servidão feudal e da Monarquia Absolutista (e/ou do Estado mercantilista) agiria, mesmo de modo involuntário, em nome do interesse maior da sociedade. A ideia de condução divina dos homens “tementes-de-deus” se mantém, embora O Deus-Mercado tenha tomado o posto de autorregulação e/ou vigilância permanente...

Adam Smith (1723-1790) teria se inspirado em um poema metafórico – *A Fábula das Abelhas*, escrito em 1714 por Bernard Mandeville – para imaginar como as ações de indivíduos livres resultariam em um mercado. Nele, qualquer um poderia produzir, comprar e vender o desejado, sem desperdícios e carências.

A *tragédia dos bens comuns* ocorreria quando indivíduos, mesmo agindo de forma independente e racionalmente, de acordo com seus próprios interesses, comportam-se em contrariedade aos melhores interesses de uma comunidade. Esgotam algum recurso natural comum como alerta a Economia Ambiental.

Em contraponto ao mundo idílico de Adam Smith, a Economia Comportamental chama a atenção para o *Viés Heurístico da Preguiça Social*. Surge quando o desempenho do indivíduo não é visível diretamente, mas se dilui em um agrupamento. Racionalmente, ele pensa: por que investir toda minha força, para meu reconhecimento enquanto uma pessoa notável, se também não sou notado quando faço menos esforço?

A alegação visionária do teólogo Adam Smith é a de O Mercado (com maiúsculas) ser algo além de um lugar institucional. Ele é apresentado não como uma *instituição*, mas sim como um conceito abstrato ou depurado. Como fosse um ser sobrenatural, poderia estar em qualquer lugar, não apenas físico, mas também metafísico: ser onipresente, onisciente e onipotente.

Esse pensamento liberal clássico transcende a natureza física das coisas com uma reflexão caracteristicamente intelectual e filosófica, senão religiosa sobre O Mercado. O Estado, também constituído por um *conjunto de instituições*, datadas e localizadas, não recebeu nenhuma teorização similar.

A ideia dos indivíduos autônomos é abarcada pela ideologia do liberalismo econômico, desde o *princípio do “laissez-faire”* – ou da

não-interferência governamental – até neoliberalismo. A ultraliberalíssima Escola Austríaca ressurgiu, recentemente, das trevas europeias.

Na filosofia de Immanuel Kant (1724-1804), a *autonomia* é usada como base para determinar a responsabilidade moral da ação de alguém. *Autônomo*, etimologicamente, refere-se a “aquele capaz de estabelecer suas próprias leis”.

Uma outra sociedade, uma *sociedade autônoma*, não implica somente a autogestão, o autogoverno, a auto instituição. Ela implica uma outra cultura, um outro modo de vida, outras orientações para a vida humana.

Karl Polanyi (1886-1964), no entanto, ressalva: autonomia social não implica em *autorregulação do mercado* como ambicionam os economistas neoliberais. A democracia econômica não permite a *desincrustação do mercado em relação à sociedade*, subordinando esta aos interesses pecuniários, gananciosos e desmedidos daquele.

O conceito *embeddedness* (“imersão” ou “incrustação”) sintetiza sua perspectiva teórica: os indivíduos e suas relações encontram-se imersos em instituições culturais historicamente constituídas e condicionantes. As relações econômicas são parte dessas instituições sociais e de sua lógica.

Não se trata de uma transformação radical, revolucionária, da sociedade em direção à autonomia, mas sim de atores coletivos atuarem por uma *progressiva evolução sistêmica*, isto é, do sistema capitalista. Os humanos teriam de defender sempre a democracia e, principalmente, adquirir a vontade de se *autogovernar*. Só assim seriam, verdadeiramente, *senhores de si mesmos*.

Pode se conceber (*o Pensar*) uma sociedade fundada sobre regras universais substantivas e ao mesmo tempo ser compatível com a maior diversidade possível de criação cultural (*o Querer*)? E também desejar novo modo de vida para atender suas necessidades (*o Julgar*)?

Esta síntese não pode ser tirada apenas de uma cabeça e ser imposta aos outros de maneira totalitária. Ou ela sai da evolução conjunta de uma sociedade democrática ou é melhor não sair!

Não se pode deduzir diretamente do Pensar a prática de Julgar, não respeitando o Querer da sociedade. Não podemos aceitar, acriticamente, tudo o que eventual maioria eleitoral na sociedade quer, desrespeitando os direitos das minorias. E nem mesmo a direção para a qual história ruma.

Surgiram, nesse debate, os argumentos do Objetivismo, elaborados por Ayn Rand (1905-1982):

1. os indivíduos estão em contato com uma *realidade objetiva*, independentemente da mente do observador, através da percepção de seus sentidos, os quais permitem a formação de conceitos, seguindo um *processo lógico indutivo e dedutivo*;
2. a intenção moral da existência é a busca da felicidade individual ou "egoísmo racional" – e não auto sacrifício ou abnegação de si;
3. o único sistema social compatível com esse objetivo moral seria o *laissez-faire* capitalista com propriedades individuais e livre-mercado.

Por conta de seu anticomunismo, desde sua vivência na Rússia soviética, ela contrapõe seu Objetivismo ao Coletivismo Estatal. Para ela, o *individualismo* é a doutrina moral, econômica ou política capaz de valorizar *a autonomia individual e a autoestima criativa*, em busca da liberdade para satisfação das inclinações naturais. Impõe-se em detrimento da hegemonia do coletivismo parasita ou despersonalizado. A *individualidade criativa* distingue-se do sentido pejorativo de um sujeito egoísta por ser exclusivamente individualista.

Esse longo debate evoluiu desde a doutrina clássica do liberalismo civil, cujas origens remontam ao pensamento de John Locke (1632-1704). Era baseada na defesa intransigente da liberdade individual, nos campos econômico, político, religioso e intelectual, contra ingerências excessivas e atitudes coercitivas do poder estatal.

Infelizmente, *esse liberalismo clássico foi reduzido apenas ao "liberismo econômico"*: uma defesa intransigente do livre jogo entre as desiguais forças econômicas, no regime de livre concorrência. Tem

repulsa a qualquer forma de intervenção do Estado na vida econômica.

A questão do *laissez-faire* divide os economistas em linhas políticas:

- quem está à direita o defende;
- quem está à esquerda se alinha à necessidade de regulação estatal.

Estes apontam as *falhas do mercado livre* como causas das crises. Aqueles criticam as *falhas do governo*.

Pior, os adeptos da Teoria da Escolha Pública retratam qualquer governo como um grupo de políticos egoístas. Visariam apenas a maximizar seus próprios interesses dinásticos e adotariam o clientelismo com favorecimento político sem levar em conta o bem-estar social. Em sua idealização, haveria indivíduos racionais e clarividentes, capazes de antecipar os efeitos futuros (“perversos”) das ações governamentais, anulando-os.

### Formação Doutrinária de Economistas Heterodoxos

Aparentemente, o *método dialético marxista*, apresentado como seu Método da Economia Política, reduzido à fórmula sequencial *concreto-abstrato-concreto pensado*, partiria do método histórico-indutivo para depois se desdobrar no método racional-dedutivo. Porém, no *método de exposição* adotado em *O Capital*, Karl Marx (1818-1883) parte *do mais abstrato para o mais concreto*: da teoria do Valor-Trabalho à história da Acumulação Primitiva e Colonização.

Dialética é um *método de diálogo*: a “arte da palavra”. Seu foco é a contraposição e a contradição entre ideias para levar a outras ideias (superação com manutenção do ainda válido): *tese-antítese-síntese*.

O *materialismo dialético* é uma concepção filosófica defensora de o ambiente, o organismo e fenômenos físicos tanto modelarem os animais e os seres humanos, sua sociedade e sua cultura, quanto são modelados por eles. Logo, a matéria está em uma relação dialética com o psicológico e social.

Opõe-se ao *idealismo* por este acreditar o ambiente e a sociedade mercantil serem configurados com base no mundo das ideias. Um é fruto de criações divinas, seguindo as vontades de divindades sobrenaturais, outro é resultante de mentes racionais.

O *materialismo histórico* procura as causas de desenvolvimento e mudança na sociedade humana nos meios de produção pelos quais os seres humanos atendem coletivamente às necessidades da vida. As classes sociais e a relação entre elas, além das estruturas políticas e formas de pensar de uma dada sociedade, seriam fundamentadas em sua atividade econômica.

As classes sociais e a relação conflituosa entre elas, além das estruturas políticas e formas de pensar, em uma dada sociedade, seriam fundamentadas em sua atividade econômica. Nesse sentido, Marx abandona os Ethos de castas de natureza ocupacional: caráter moral, hábitos, crenças, costumes. Perduraram ao longo da História da Humanidade, destacadamente, quando não havia "classes sociais".

Antônio Gramsci (1891-1937) renova o marxismo ao sugerir haver duas esferas essenciais no interior da superestrutura do capitalismo. Conformam o Estado como soma da sociedade política e da sociedade civil.

1. *Sociedade Política*: é o aparato da *coerção estatal*, ou seja, a função do domínio direto ou de comando expressa no Estado e no governo jurídico;
2. *Sociedade Civil*: é o conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e difusão das ideologias de *coesão social* ("o que seria o ideal").

Para o *convencimento e a coesão nacional*, a Sociedade Civil compreende os seguintes aparelhos ideológicos: o sistema escolar, as igrejas, os partidos políticos, as organizações sindicais e profissionais, os meios de comunicação, as organizações de caráter científico e artístico, etc.

Através do conceito de *bloco histórico*, Gramsci propõe novo relacionamento entre a base econômica e as superestruturas ideológicas. Nele, as segundas, em vez de aparecerem como simples reflexos passivos da primeira, tem sua autonomia ampliada,

passando a ocupar o posto de determinante central. Não à toa, Gramsci ficou conhecido como “o teórico das superestruturas”.

Hegemonia somada ao consenso democrático da coesão social confronta a ditadura revestida de coerção, baseada em Força Armada. Trata-se de um processo progressivo de *conquista ideológica*: a classe social já deve ser *dirigente*, antes de ser *dominante*.

Na constituição da aliança de classes ou bloco histórico, um papel decisivo cabe aos *intelectuais* ou “funcionários da superestrutura”. São os criadores e divulgadores das ideologias, tais como os sacerdotes pregadores, também membros da casta dos sábios.

O Estado é constituído, então, por uma *hegemonia ideológica revestida de coerção*: a dominação social se daria através dessa unidade de repressão violenta e de integração ideológica. No âmbito da sociedade civil, as classes buscam exercer sua *hegemonia*, isto é, buscam ganhar aliados para suas posições, através da direção e do consenso.

O Estado constitui uma unidade contraditória entre *a coerção* – violência repressiva –, *a coesão* – dominação ideológica –, e *a necessidade de reprodução* do “capital em geral”, distinto dos interesses dos capitais particulares. Este último ponto salienta: não se deve subestimar o papel da economia na vida social.

## Capítulo 14 - Nível mais Abstrato: Teorias Puras

Foi apresentado, em capítulo anterior deste manual para *Aprendizagem e Ensino de Economia*, conceitos-chave, básicos ou centrais serem as ideias mais importantes em qualquer pensador. Podem ser compreendidas em vários níveis de desenvolvimento intelectual.

A implicação para o Ensino de Economia é “conceitos centrais” necessitam ser identificados dentro de cada pensamento econômico. O ensino desses conceitos fornece a coluna ou linha-mestra em torno da qual o currículo é organizado.

Neste capítulo, resumirei, esquematicamente, as três ideias-chaves de muitos dos Grandes Pensadores da Economia. Podem ser compreendidas e memorizadas. Se forem misturadas, de maneira consistente, para análise de fatos e dados, resultam em *criatividade*.

### Teoria Pura: Ideias Ortodoxas

Três ideias-chave de Adam Smith (1723-1790) são:

1. *agir no próprio interesse*: as ações individuais livres resultam em um mercado ordenado e estável;
2. *ordem espontânea*: “mão invisível” coordena os negócios de maneira equilibrada;
3. *divisão do trabalho*: aumenta produtividade e possibilita comprar e vender o desejado sem desperdícios ou carências.

Três ideias-chave de Thomas Malthus (1766-1834) são:

1. *divisão de classes*: a pobreza é a consequência natural e inevitável de lei natural de pessoas sem autocontrole sexual;
2. *taxas de reprodução*: há progressão geométrica da população e progressão aritmética da produção de alimentos em dado território;

3. *controles da população*: os preventivos com abstinência reduzem a taxa de natalidade, os positivos via fome aumentam a taxa de mortalidade.

Três teses no recorrente *discurso reacionário* contra as tentativas de conquistas sociais históricas são:

1. *a tese da futilidade*: as tentativas de transformação social serão infrutíferas, porque simplesmente não conseguirão “deixar uma marca”;
2. *a tese da ameaça*: o custo de qualquer proposta de reforma ou mudança social é alto demais, pois coloca em perigo outra preciosa realização;
3. *a tese da perversidade*: qualquer ação proposital para melhorar determinado aspecto da ordem econômica, social ou política só serve para exacerbar a situação desejada de ser remediada.

Três ideias-chave de David Ricardo (1772-1823) são:

1. *conflito distributivo entre salário e lucro*: em função das leis regentes da distribuição do produto da terra, extraído pelo emprego conjunto do trabalho, das máquinas e do capital, entre as três classes da comunidade (trabalhadores, proprietários e capitalistas);
2. *conflito de interesses entre rentistas e capitalistas*: devido à Lei dos Rendimentos Decrescentes e ao protecionismo da “Lei dos Cereais” inglesa (1815-46);
3. *defesa do livre comércio com o exterior*: Teoria das Vantagens Comparativas, ou seja, o negociante avalia sua vantagem comparativa através do custo de oportunidade na importação do produto em lugar de comprar da produção local.

Para Adam Smith, o comércio entre dois países não ocorreria caso um deles tivesse *vantagem absoluta* na maior produção dos bens a serem comercializados. Para David Ricardo, para o comércio ocorrer, basta haver *vantagens comparativas* com obtenção de maior razão de produtividade local em certos bens, onde há vocação natural.

*Equivalência Ricardiana* refere-se à questão-chave de Finanças Públicas: os gastos governamentais devem ser financiados por tributação ou por endividamento público, senão por emissão monetária?

1. Se o governo *aumenta os impostos*, os contribuintes os pagam logo.
2. Se o governo *lança títulos de dívida pública*, os contribuintes antecipam terem de pagar mais impostos mais adiante para resgatar a dívida.

Robert Barro, pensador novo-clássico, deduz dessa ideia não fazer diferença entre uma ou outra ação. Em ambas opções, haverá queda imediata da renda disponível, pois na segunda alternativa também haverá corte de gastos privados para aumentar a poupança e conseguir pagar impostos mais adiante. As expectativas seriam racionais.

Três ideias-chave de Knut Wicksell (1851-1926) são:

1. *duas taxas de juros: taxa de mercado* resulta da relação da oferta com demanda de moeda, *taxa natural* é derivada da interação entre poupança e investimento;
2. *processo cumulativo*: desvio entre essas duas taxas de juros provoca distonia entre demanda monetizada e dada oferta de bens, variando os preços relativos nominais em processo inflacionário;
3. *equilíbrio monetário*: ocorre quando instituições financeiras só canalizam poupança para investimento, sem provocar choque monetário com menor juro.

Três ideias-chave de Léon Walras (1834-1910) são:

1. *modelo equilíbrio geral*: quando o equilíbrio é simultaneamente alcançado em todos os mercados, ou seja, todos os produtos são vendidos ao preço corrente;
2. *tâtonnement* (tateio): para os preços relativos das mercadorias serem alcançados, são feitos os ajustamentos necessários nos preços em leilão delas;

3. *competição perfeitamente livre*: condição para gasto de toda a renda (poupança colocada em circulação), pleno emprego e preços estabelecidos em relação a um bem particular (moeda neutra).

Três ideias-chave de Friedrich Hayek (1899-1992) são:

1. *ordem espontânea*: sistema de preços relativos livres indica melhor alocação de capital contra a "tirania da maioria coletivista";
2. *Estado mínimo*: empresários se abstêm de investir quando temem gastos públicos levarem a aumento de impostos ou inflação;
3. *Lei de Say*: recessões são consequências de ciclo artificial de crédito a serem suportadas, mas não curadas por Estado.

Três ideias-chave do Neoclassicismo são:

1. *racionalidade*: os agentes econômicos maximizam suas funções de utilidade e lucro, isto é, agem racionalmente;
2. *atomismo*: os mercados livres, inclusive o mercado de trabalho, tendem para o equilíbrio via flexibilidade de preços e salários;
3. *simetria de informações*: todos os agentes têm informação perfeita e jamais se enganam.

Três ideias-chave do Monetarismo são:

1. *racionalidade*: os agentes econômicos maximizam suas funções de utilidade e lucro, isto é, agem racionalmente;
2. *ilusão monetária*: com taxas de inflação crescentes, os salários reais estariam sempre atrás do crescimento dos preços;
3. *expectativas adaptativas*: são formadas a partir da experiência passada, com ênfase maior para os períodos mais recentes.

Três ideias-chave do Novo-Classicismo são:

1. *racionalidade*: os agentes econômicos maximizam suas funções de utilidade e lucro, isto é, agem racionalmente;

2. *desestabilização*: variações previstas na oferta da moeda não afetariam a produção, apenas as mudanças imprevistas o fariam;
3. *expectativas racionais*: todos os agentes têm o mesmo modo de entender a economia correspondente à lógica verdadeira de funcionamento, isto é, o próprio modelo novo-clássico.

Três ideias-chave do Novo-Keynesianismo são:

1. *racionalidade*: os agentes econômicos agem racionalmente, não atuando contra os próprios interesses;
2. *rigidez de preços*: os fundamentos microeconômicos (instituições, contratos, salário para eficiência, clientela, etc.) justificam a viscosidade de salários e preços;
3. *descoordenação*: rigidez de preços decorre de *externalidades* (efeitos colaterais de assimetria de informações, seleção adversa, racionamento de crédito, etc.) de decisões de outros e problemas de coordenação entre os agentes.

Três ideias-chave das Finanças Racionais são:

1. *fluxo de caixa descontado*: tempo é dinheiro, logo, certa quantia de dinheiro, se recebida hoje, tem valor presente superior ao da mesma quantia nominal recebida no futuro, devido ao custo de oportunidade representado pelo desconto da taxa de juro de mercado;
2. *diversificação de riscos*: o portfólio com ativos diversos, cujos preços serão afetados em direções opostas por eventos futuros, é menos arriscado se comparado ao risco de um único ativo ou de ativos com movimentos correlacionados no mesmo sentido;
3. *eficiência do mercado*: nele, a informação está disponível para todos, daí se exige do especulador ele acertar o caminho aleatório do conteúdo da próxima notícia, se será positiva ou negativa.

Três ideias-chave das Finanças Comportamentais são:

1. *irracionalidade*: os investidores baseiam suas decisões em regras de bolso, cuja maioria é inconsistente, fazendo terem crenças enviesadas ou maus argumentos;
2. *dependência da forma*: os investidores têm sua percepção sobre o risco e o retorno de investimento bastante influenciada pela forma como o problema é apresentado;
3. *ineficiência do mercado*: vieses heurísticos e dependência da forma descolam as cotações de seus fundamentos, por bolhas de ativos não serem apenas pequenas anomalias randômicas, corrigidas por *arbitragem*, isto é, comprar onde está barato para vender onde está caro.

### Teoria Pura: Ideias Heterodoxas

Três ideias-chave de Karl Marx (1818-1883) são:

1. *determinismo histórico*: o argumento *negativo* é a revolução ser a única alternativa do proletariado, o argumento *positivo* é, dada sua maior organização, a classe operária ser o sujeito revolucionário;
2. *relações de produção*: concorrência entre capitalistas exige contínuo aumento da produtividade ou exploração de seus operários;
3. *forças produtivas*: mudança tecnológica aumenta composição orgânica do capital e surge tendência à queda da taxa de lucro.

Quatro influências compensatórias de (ou contrapostas a) a *tendência à queda da taxa de lucro* são:

1. aumento da intensidade de exploração;
2. superpopulação relativa de operários;
3. barateamento dos elementos do capital constante;
4. elevar taxa de lucro com o comércio exterior.

Três ideias-chave de Joseph Schumpeter (1883-1950) são:

1. *empreendedores*: capazes de mobilizar capital, avaliar projetos, administrar riscos, monitorar os administradores, fazer bons negócios, redirecionar os recursos de velhos para novos canais;
2. *inovação disruptivas*: destruição criativa com invenção, uma possibilidade tecnológica ainda não tentada, novos produtos ou novas fontes de matérias primas;
3. *crédito farto e barato*: ambiente de negócios com direitos de propriedade, livre-comércio e câmbio estável garantidos, para a alavancagem financeira de seu negócio.

Três ideias-chave de John Maynard Keynes (1883-1946) são:

1. *demanda efetiva*: há possibilidade de se gastar mais em relação ao fluxo de renda recebido, com crédito e/ou a disponibilidade de riqueza líquida, sem pressão inflacionária em fase de Grande Depressão deflacionária, devido ao excesso de capacidade produtiva ociosa;
2. *desemprego involuntário*: apesar de trabalhadores se disporem a abaixar salários para conseguir emprego, expectativas pessimistas inibem o gasto capitalista criador de empregos
3. *armadilha de liquidez*: em Grande Depressão deflacionária, mesmo juro zero não estimula empreendedores a tomar empréstimos, só gasto do governo e/ou Renda Básica da Cidadania (RBC) para quem tem a maior propensão a consumir.

Três ideias-chave de Karl Polanyi (1886-1964) são:

1. *desincrustação do mercado*: liberalismo de mercado prega a sociedade subordinar-se à autorregulação econômica, mas ela reage com grandes guerras e depressão;
2. *incrustação*: a economia não pode ser autônoma em relação à sociedade e tem de se subordinar às instituições de um sistema complexo maior;
3. *distinção entre mercadorias reais e fictícias*: os fatores de produção autônomos – terra, trabalho e moeda – não foram produzidos para venda no mercado.

Três ideias-chave de Hyman Minsky (1919-1996) são:

1. *decisão de portfólio*: quais ativos escolher e reter (*economia de mercado de capitais*) e como financiar a manutenção dos ativos (*economia de endividamento*);
2. *grau de fragilidade financeira*: prudência para a compatibilização de *fluxos de entrada* de caixa (receita e/ou crédito) com os *fluxos de saída* de recursos para cumprir compromissos contratuais até o vencimento no futuro;
3. *modelo de dois preços (de novos e de usados)*: após o *crash da bolha de ativos*, o *preço de oferta* (custo de construção ou fabricação) supera o *preço de demanda* (valor de mercado), logo, não há *investimento em ativos novos*.

Tentar analisar o capitalismo e deixar de lado bancos, dívidas e dinheiro é como tentar analisar voos de pássaros e ignorar eles terem asas. Boa sorte para os críticos da “financeirização” como ela fosse uma fase perversa, improdutiva e reversível do capitalismo!

Três funções-chave do *sistema bancário* são:

1. *financiar*: expansão da capacidade produtiva, produção (capital de giro), consumo, habitação, compra de ativos baratos para vender caro (especulação), etc., propiciando aumento da oferta de empregos;
2. *propiciar investimentos financeiros*: de modo a proteger o poder aquisitivo das reservas para substituir renda do trabalho na aposentadoria;
3. *dar acesso ao sistema de pagamentos eletrônicos*: de modo a oferecer segurança e facilidade.

Quatro ideias-chave para o *processo de fusões e aquisições* são:

1. *usar dinheiro de outras pessoas em benefício próprio*: conseguir associados;
2. *ganho do fundador*: participação acionária (com divisão de lucros / prejuízos) e gestão;
3. *abertura de capital*: IPO de parte minoritária com cotação atribuída por mercado de ações;

4. *tomar dinheiro emprestado para fusões e aquisições*: elevação do valor de mercado e enriquecimento pessoal dos sócios-fundadores.

Quatro passos para o *processo de alavancagem financeira* são:

1. posse de capital, por exemplo, R\$ 100.000: compra terreno;
2. vende terreno por + ¼ ou R\$ 125.000: obtém rentabilidade patrimonial de 25% em 2 anos;
3. alternativamente, emprega os R\$ 100.000 próprios para tomar emprestado R\$ 300.000: compra casa por R\$ 400.000;
4. vende casa por + ¼: R\$ 500.000: obtém rentabilidade sobre o capital próprio de 100% em 2 anos, caso juro seja zero, mas basta o lucro operacional ser superior aos juros para ser mais rentável a aposta na tendência firme de alta do preço do ativo, imobiliário no caso.

Seis razões para títulos públicos se tornarem o *principal lastro da riqueza financeira*:

1. *pagar soldados* (mercenários estrangeiros), cuja etimologia vem de *soldo* ou *sólido*, uma antiga moeda romana de ouro, criada por Constantino em 309: origem da colocação impositiva de títulos públicos;
2. *economia de guerra*: capacidade de financiar guerras entre as cidades-estados medievais (séculos XIV e XV);
3. *conquista de territórios*: o meio de aumentar a riqueza de origem rural.
4. *endividamento público em lugar de arrecadação fiscal*: para evitar confisco, os cidadãos ricos optaram por emprestar dinheiro para o governo, dominado por eles mesmos, e receber juros;
5. *compensação dos cidadãos ricos com juros e liquidez*: tais títulos de dívida pública podiam ser vendidos a outros cidadãos, em um mercado secundário, caso o rentista necessitasse de dinheiro de imediato;

6. *substituição da moeda conversível em ouro*: os Estados soberanos passaram a vender *títulos do governo não conversíveis*, para reduzir a pressão sobre suas reservas de ouro, quando havia fuga de capitais, oferecendo *risco soberano* em compensação, garantido pela emissão de moeda nacional.

Quatro ideias-chave para a *capitalização via ações* propiciar alavancagem financeira em lugar de endividamento bancário:

1. *lançamento de ações*: divisão dos lucros esperados ou prejuízos inesperados sem o risco de ser devedor;
2. *tomada de empréstimos*: para aumentar a escala do negócio e a rentabilidade patrimonial do capital próprio com o uso de capital de terceiros, o devedor assume o risco de:
  - o lucro operacional esperado não se confirmar, e
  - o novo faturamento ficar abaixo das despesas com os juros do crédito contratado;
3. *garantia patrimonial como colateral do empréstimo*: solicitado pelo credor ao devedor para compensar o risco da inadimplência;
4. *volatilidade das cotações dos ativos*: variações do valor das garantias patrimoniais.

*Boa política econômica* durante as fases do ciclo de endividamento:

1. *Bolha*: previne o crescimento excessivo de dívida e a inflação de ativos com políticas macroprudenciais e política fiscal rígida;
2. *Topo do Ciclo ou Auge*: depois do controle, facilita a retomada do crescimento, via políticas setoriais seletivas;
3. *Depressão*: fornece ampla liquidez, reduz rapidamente as taxas curtas até atingirem 0%, busca monetizações agressivas, adota estímulos fiscais e proteção para os bancos "*too big to fail*";
4. *Desalavancagem Financeira*: começa com monetizações agressivas por meio de compras de ativos ou grandes

depreciações da moeda, o suficiente para levar o crescimento nominal do PIB acima das taxas de juros nominais;

5. *Normalização*: equilibra as forças depressivas de inadimplência e austeridade com as forças reflacionárias de monetização da dívida, depreciações cambiais e estímulo fiscal.

*Má política econômica* durante as fases do ciclo de endividamento:

1. *Bolha*: é permissiva com novos investimentos financiados por dívida de especuladores apostando na tendência de alta dos preços com juros baixos demais;
2. *Topo do Ciclo ou Auge*: continua a apertar a política monetária, mesmo depois de estourar a bolha;
3. *Depressão*: é lenta em cortar taxa de juro, fornece liquidez limitada, adota austeridade fiscal e instituições financeiras sistemicamente importantes são deixadas danificadas ou falidas;
4. *Desalavancagem Financeira*: vacila nas monetizações iniciais com compras de ativos de risco mais discretas, para evitar *efeito riqueza*, e o estímulo da política monetária é prejudicado, dada a obsessão por austeridade e ajuste fiscal;
5. *Normalização*: provoca “depressões inflacionárias feias”, onde os formuladores de políticas permitem a confiança na moeda nacional entrar em colapso ao imprimir excesso de dinheiro.

## Capítulo 15 - Nível Intermediário Transdisciplinar: Teorias Aplicadas

### Reintegração da Realidade Antes Compartimentada entre Ciência Econômica e Ciências Afins

O objetivo deste capítulo de Aprendizagem e Ensino de Economia é conhecer, brevemente, as metodologias das Ciências Afins à Ciência Econômica com a verificação da possibilidade de adotá-las – ou não. Ambiciona, futuramente, a elaboração de método para *uma análise transdisciplinar, macrossocial, sistêmica e estruturalmente complexa*, com fundamentos em Psicologia Econômico-Comportamental.

Disciplinas tais como a Política, a Sociologia e a Psicologia são vizinhas complementares, sendo seus conhecimentos essenciais para o desenvolvimento da própria Economia. A Historiografia, da mesma forma importante, tem sido acompanhada de forma satisfatória por economistas heterodoxos. Como a Matemática e a Estatística tornaram-se as disciplinas mais cultuadas por economistas ortodoxos, dentre as vizinhas da Economia, eles não questionam seu conhecimento ser obrigatório aos estudantes.

A Economia é uma Ciência Social consistente na análise das leis sociais da produção e da distribuição de bens e serviços. Se for restrita, o ato de consumo já estaria fora do domínio da Economia Política, pertencendo a outras áreas de conhecimento teórico e prático tais como a Biologia, a Cultura e a Psicologia.

Em uma visão mecanicista da Sociologia, o indivíduo seria uma simples engrenagem em um mecanismo social em movimento. Os indivíduos possuiriam certa capacidade de agir, de maneira predeterminada, embora aparentemente tivessem *livre-arbítrio*.

As lógicas de ação são definidas pelas visões de mundo existentes para diversos agrupamentos sociais. Tais visões emergem de um entendimento coletivo, tal como o religioso, o político ou o mercantil. Influenciada por essa visão weberiana, a Nova Economia Institucionalista destaca as lógicas de ação familiar, cívica e de mercado.

Os *sociólogos econômicos* se recusam a entender a vida econômica como relacionada apenas com a lógica de ação de O Mercado (autorregulação), concebido de forma abstrata, separado de suas condições históricas, culturais e sociais. Eles compreendem O Mercado como amparado (e limitado) por um conjunto de instituições. Então, têm a mesma postura dos *economistas institucionalistas*.

Assume-se, entre os economistas adeptos de teoria pura, a hipótese de os indivíduos procurarem a sua felicidade em si mesmo ao invés de ser na participação política, ou seja, nas ações coletivas. Os *liberais clássicos* tendem a focar nos direitos individuais à vida, à liberdade e à propriedade.

A palavra *idiota* vem do grego *idiótes*, expressão usada para designar quem não participava da vida política. Esta era considerada atividade suprema e nobre.

Os *republicanos clássicos* dão mais ênfase aos deveres dos indivíduos com a comunidade, como cidadãos. Destacam as virtudes necessárias para cumprir este papel.

Os ideais de uma Sociedade Aberta, segundo o *liberalismo clássico*, seriam as seguintes referências:

1. *Razão*: indução ou dedução por capacidade de raciocinar logicamente;
2. *Ciência*: conhecimento com princípio empírico e lógico, com base em provas concretas legitimadoras de validade de hipóteses;
3. *Humanismo*: concepção do ser humano como a referência central sem discriminação de gênero, sexo, raça;
4. *Progresso*: processo evolutivo democrático ser sempre defendido.

A *concepção liberal clássica* não apenas coloca no indivíduo o início de tudo, mas também define a prevalência das relações contratuais. Protege-o das próprias ações despóticas do Estado mercantilista e/ou da Monarquia Absolutista.

Torna-se uma tradição pautada pela defesa dos direitos civis do indivíduo, limitando politicamente os poderes estatais. Abriu a possibilidade histórica da conquista de um Estado de Direito, um Estado dos Cidadãos, regido não mais por um poder absoluto, mas sim por uma Carta de Direitos.

Nessa Era dos Direitos, surgiu a Economia Política clássica em defesa da ideologia da ordem espontânea, sob a condição de haver liberdade individual em mercado livre. Após a ameaça da Revolução Francesa (1789) se espriar, progressivamente, o conservadorismo contras as conquistas sociais foi se reduzindo à defesa da liberdade de mercado e abandonando as demais liberdades civis a um segundo plano.

A verdade só é tolerada se for descoberta por conta própria. As pessoas tendem a acreditar seu ponto de vista a respeito do mundo ser "a verdade" objetiva.

A experiência humana é filtrada pelas "lentes" pessoais através das quais cada qual a enxerga. Nossa percepção configura nossas experiências.

É possível alterar nossa realidade interna e, em última instância, nossa realidade externa. Precisamos descartar os valores dados por outros e descobrir nossos valores próprios. Dessa forma, cada qual toma a consciência de estar agindo para construir o próprio mundo, ou seja, "a verdade" subjetiva.

O livre-arbítrio individual é parte do imaginário social, mas não se confirma na realidade de maneira ilimitada. Por exemplo, há *dependência de trajetória*. Decisões tomadas no presente são limitadas pelas decisões tomadas no passado, embora as circunstâncias passadas já não sejam mais relevantes.

Diferentes mecanismos explicativos são responsáveis por *processos de dependência da trajetória*, tornando-se indispensável identificar:

1. a lógica operativa das peças e engrenagens de cada um deles,
2. as potenciais fontes de mudança, e
3. a susceptibilidade a mudanças (inovações).

*Dependência da Trajetória*, em última análise, significa “a história importa”. Observar a interação dinâmica entre o indivíduo e a situação onde está inserido, inclusive por sua herança cultural e social, é o melhor caminho para se prever o comportamento individual.

O comportamento grupal e/ou social seria *caótico*, em função de mínimas alterações das condições iniciais, se os cientistas sociais, entre os quais os economistas, não conseguissem interpretar os fatos e dados do ambiente socioeconômico. Daí não haveria políticas públicas, focalizadas e bem-sucedidas, na melhoria das condições para o bem-estar social.

O conceito de *dependência da trajetória* se refere a “processos dinâmicos, envolvendo *feedback* positivo, geradores de múltiplos resultados possíveis, dependendo da sequência particular pela qual os eventos se desenrolam”.

A análise socioeconômica e psicológica focaliza, portanto, nos processos pelos quais, depois de momentos formativos iniciais (*conjunturas críticas*), uma opção de instituição ou política é escolhida a partir de uma gama de alternativas. Canaliza, assim, o movimento futuro em uma direção específica.

Cada passo nessa mesma trajetória produz consequências de modo a aumentar a atratividade relativa desse *path dependence* na próxima rodada. Gera um *poderoso ciclo de autorreforço*.

*Saber* é um processo de aprendizagem transdisciplinar, não é nem compra nem entrega de um produto pronto e acabado. *Ensino* não é um saber empacotado, recebido sem esforço de ampliá-lo.

### Economia Comportamental ou Psicologia Econômica

É possível criar modelo teórico coerente, fundamentado firmemente em Psicologia e Economia, capaz de explicar o padrão complexo de resultados empíricos na área de Finanças. Quando as Finanças Pessoais se basearem em bons conhecimentos das Finanças Comportamentais sobre as fontes dos erros em investimentos, os economistas terão contribuído para limitar os ônus familiares provocados por essas perdas financeiras.

No final do século XIX, os economistas acreditavam em tornar a Economia uma Ciência Natural ou Exata. A partir da Revolução Marginalista, além da inspiração na Física newtoniana, passaram a usar a Matemática ou a Estatística como ferramentas na análise econômica.

Com a queda da *hipótese hedonista* (prazer versus dor) e a crítica à mensurabilidade das preferências na Teoria da Escolha, iniciou-se processo de expurgo dos pressupostos psicológicos da teoria econômica. Foi longe demais, até quase o fim do século XX.

A formalização axiomática da Teoria da Escolha Racional, aliada ao desenvolvimento dos métodos econométricos, enterraram a tentativa de agregar os pressupostos psicológicos à Economia ainda nas primeiras décadas do século XX. No século passado, a adoção de pressupostos estritamente racionais pelo *método hipotético-dedutivo*, de maneira lógica, buscou eliminar qualquer resquício de fundamento psicológico ou emocional na análise econômica.

Desenvolvimentos efetuados pelo Programa de Pesquisa Científica (PPC) em Economia – Modelo de Expectativas Racionais, Economia da Informação, Cooperação na Teoria dos Jogos, Precificação de Ativos com base no binômio risco / retorno – levaram à exclusão dos fatores psicológicos da “análise científica” dos investimentos. Supõem as diferenças comportamentais individuais, por não estarem de acordo com o comportamento racional, serem eliminadas no nível agregado, devido à arbitragem realizada no mercado.

A partir dos anos 1960, a Psicologia Cognitiva estudou o processo mental, hipoteticamente, por detrás do comportamento humano:

1. teceu críticas ao pressuposto da racionalidade completa e
2. destacou a importância dos fatores emocionais na tomada de decisão dos agentes econômicos.

Nos anos 1970, os psicólogos Daniel Kahneman e Amos Tvesky explicaram *anomalias devido à racionalidade limitada*, contrapondo-se à formalização axiomática da Teoria da Escolha Racional. Essa linha de pesquisa se convencionou chamar de Economia

Comportamental pelos economistas ou de Psicologia Econômica pelos psicólogos.

Estudaram as “regras de bolso”, aprendidas na “escola-da-vida” pelos agentes econômicos, para simplificar o processo de tomada de decisão. São baseadas em *falsas generalizações*. Chamaram-nas de Vieses Heurísticos.

Precificações conforme *fundamentos* seriam as decisões racionais do *Homo Economicus*. Precificações conforme *vieses heurísticos* seriam típicas decisões emocionais dos descendentes do *Homo Sapiens*. Precificação conforme *apostas* seria a práxis do *Homo Pragmaticus*. Este é o especulador profissional, cuja aprendizagem ocorre em sua prática diária no mercado de capitais. Desdenha a Economia.

#### Economia Institucionalista ou Sociologia Econômica

O Velho Institucionalismo tem como pressupostos o aprendizado, a racionalidade limitada e a evolução em lugar de preferências estáveis, racionalidade e equilíbrio do neoclassicismo.

A Economia Institucional ou Institucionalismo é uma corrente do pensamento econômico, surgida nos Estados Unidos, no início do século XX, impulsionada principalmente pelos escritos de Thorstein Veblen (1857-1929), John Rogers Commons (1862-1945) e Wesley Clair Mitchell (1874-1948). Incorpora as contribuições da Escola Histórica alemã e aproxima-se de algumas ideias de Karl Polanyi.

Concentra-se na compreensão do papel das instituições na moldagem do comportamento econômico. Essa corrente teve seu apogeu nos anos 1920 e 1930, inclusive influenciando as medidas tomadas à época do *New Deal*.

Originalmente, seu foco residia na dicotomia, formulada por Veblen, surgida da oposição entre:

1. *os comportamentos cerimoniais*, como o consumismo conspícuo ou perdulário (produzidos pelas instituições);

2. *os comportamentos industriais* (produto da tecnologia), sendo essas forças evolucionárias (e objetivas) da tecnologia os fatores de progresso.

Os institucionalistas incorporaram do pragmatismo uma concepção de indivíduo na qual *o comportamento é função das crenças e dos hábitos*, bem como, em alguns casos, dos *instintos*. Muitos animais humanos, sem a educação ou a domesticação necessária, não abandonam seus instintos primários.

Os antigos institucionalistas se opunham à Psicologia subjacente aos postulados da Economia Política liberal clássica e às explicações neoclássicas, por pressuporem *a natureza humana hedonista*. Assim, negavam a possibilidade de o comportamento econômico poder ser entendido com a ação racional de indivíduos guiados pela disposição de *obter prazer e evitar a dor*.

Os antigos institucionalistas criticavam o empenho dos economistas neoclássicos em buscar as leis imutáveis da Economia e a sua preocupação com a ideia de equilíbrio do sistema econômico. Inspirados em Charles Darwin (1809-1882) e sua teoria evolucionista, afirmavam o fundamental ser *a captação da lei de movimento e evolução das instituições econômicas*.

John R. Commons (1862–1945) explicava: a economia é uma *rede de relações* entre pessoas com interesses divergentes e interdependências complexas. Há monopólios, grandes coalisões e colisões, disputas trabalhistas e ciclos econômicos flutuantes. Os agentes têm interesse em resolver suas disputas, logo, “O Governo” seria o mediador dos grupos em conflito.

Clarence Ayres (1891-1972), outro institucionalista, explorava a dicotomia entre tecnologia e instituições para separar os *aspectos inventivos* dos *aspectos herdados* das estruturas econômicas. Ele identificou as instituições com sentimentos e superstições.

Segundo os institucionalistas, a análise econômica deveria ser capaz de, ao transformar-se em Ciência da Evolução, ou seja, construir uma teoria do processo de transformação dos sistemas econômicos. O homem não é um imutável “pacote de desejos”, mas tem sim propensões e hábitos a buscarem uma expressão em

atividades determinadas, uma das quais seria o comportamento econômico.

O comportamento humano revelava tendências definidas, possíveis de configurar um *padrão de ação coletiva*, cujo processo ao longo do tempo o tornava uma *instituição*. Esta era, pois, um conjunto de hábitos, costumes e modos de pensar cristalizados em práticas aceitas e incorporadas pela comunidade.

A permanência das instituições expressava a existência de *modos de pensar e agir*, arraigados em grupos determinados ou em toda a sociedade. Os institucionalistas davam grande importância à análise do comportamento coletivo e transformações operadas ao longo do tempo.

Este espaço próprio da Economia Institucionalista, distinto da Microeconomia e da Macroeconomia, inclui na análise econômica:

1. o contexto institucional,
2. o próprio caráter institucional do fato econômico, assim como
3. a reprodução ou a transformação das instituições pelos indivíduos.

O Novo Institucionalismo incorpora os novos desenvolvimentos na teoria econômica das organizações, informação, direitos de propriedade e custos de transação.

A tradição mais antiga (“Velho Institucionalismo”) continua ainda hoje como fosse uma abordagem heterodoxa da Economia. Enfatiza o estudo abrangente das instituições e considera O Mercado como resultado de uma interação complexa entre várias instituições, por exemplo, indivíduos, firmas, Estados, além das normas sociais.

Por sua vez, a Nova Economia Institucional do fim do século XX integra desenvolvimentos mais recentes da economia neoclássica. Ela busca subordinar a Economia Comportamental como fosse um sub-ramo, baseado na Psicologia Cognitiva, em vez de simples suposições sobre o comportamento econômico.

Alguns críticos sugerem: o conceito de “instituição” é tão central, para toda a Ciência Social, a ponto de não fazer sentido

utilizá-lo para designar uma escola em particular. Nesse sentido, a Economia Institucional tornou-se tão popular porque *significa todas as coisas para todas as pessoas*, portanto, no fim, *não significa nada*.

No entanto, adotamos aqui seu conceito-chave. *Instituições* são as restrições criadas para dar forma às interações humanas. Restrições são as “regras do jogo”. *Restrições informais* são os códigos, os costumes e as tradições sociais. *Restrições formais* são as regras consolidadas na lei e na política de cada País.

### Economia Evolucionária ou Biologia Econômica

A Economia Evolucionária é inspirada pela Biologia Evolucionária. Salienta os *conceitos de interdependências complexas*, entre competição, crescimento econômico, mudança estrutural e restrição orçamentária familiar e governamental, mas difere da ortodoxia na abordagem utilizada para analisar esses fenômenos em longo prazo.

A Metodologia Evolucionária lida com o estudo dos processos capazes de transformar a atividade econômica pelas firmas, instituições, indústrias, produção, comércio, crescimento e emprego, através dos cruzamentos e interações dos diversos agentes.

O pensamento evolucionista foi influenciado, principalmente, por Charles Darwin, após ele ter publicado *A Origem das Espécies*, em 1859. Descrevia os humanos como seres vivos componentes do mundo natural: as *espécies adaptadas* adquiriram as condições de sobreviver.

Como os outros animais, os humanos evoluíram em resposta aos ambientes em transformação. Esse pensamento evolucionário coloca os homens como seres naturais – e não como “almas de um outro mundo” não material. São tais como organismos desenvolvidos ao se adequar para sobreviver em um mundo do qual, inevitavelmente, são partes componentes.

A natureza como um todo é um sistema complexo em estado de contínua mudança. Logo, somos organismos necessitados de se adequar a um mundo sujeito a constante mudança e fluxo.

A existência é um risco, ou “um jogo”, pois o mundo é instável. Dependemos do ambiente para ser capazes de sobreviver e prosperar, mas os muitos ambientes nos quais nos encontramos estão sempre mudando de forma nem sempre previsível – e saudável.

Diante da incerteza existem duas estratégias diferentes a adotar:

1. *religiosa*: apelar para forças sobrenaturais;
2. *científica*: procurar entender o mundo e adquirir o controle sobre o ambiente.

A *ética religiosa* surgiu das tentativas de nossos ancestrais para apaziguar as forças ocultas. Enquanto eles ofereceram sacrifícios, os religiosos barganham com os deuses, prometendo submissão e agir com bondade se forem salvos dos males, amém...

A resposta alternativa é desenvolver várias técnicas para *nos proteger contra as forças cegas da natureza*, de modo a viver no mundo mais facilmente. Essa *estratégia científica* (tecnológica e/ou econômica) envolve encontrar meios para revelar como o ambiente funciona para, então, nos empenhar para não o transformar em nosso prejuízo.

Para Darwin, o mais apto era o organismo biologicamente adequado a seu ambiente em qualquer tempo. Herbert Spencer (1820-1903) estende o modelo para a civilização humana ao afirmar: *o mais apto é aquele mais adequado à sua sociedade*, com qualidades mentais, morais e físicas mais desenvolvidas.

Seu *darwinismo social* sugeria: se a seleção natural não fosse limitada por regras, os membros mais inaptos da sociedade seriam eliminados na competição por recursos escassos, inclusive econômicos. Quem não tivesse dinheiro, educação, força de vontade ou talento seria ultrapassado por membros mais férteis e bem-sucedidos da sociedade.

Na realidade social e demográfica, no entanto, os cidadãos mais reprodutíveis não pertenciam às classes mais ricas. Os membros da chamada “elite moral e intelectual” casavam cada vez mais tarde e tinham, relativamente, poucos filhos.

Logo, suas riquezas materiais, intelectuais e físicas não se espalhavam pela população, porque a herança as concentrava. Por sua vez, os menos dotados estavam se reproduzindo, de modo desproporcional à sua "adequação".

Em desespero para defender sua falsa "tese", Spencer lutava contra quaisquer tentativas do governo ou de alguém mais ajudar as classes mais pobres. Argumentava: se as deixassem sem proteção social, elas se extinguiriam naturalmente!

A consequência nefasta do equívoco levou a ideologia da extrema-direita no espectro político adotar o "darwinismo social" como fosse verdade científica. As ideias de Spencer se adequavam à *ideologia de uma sociedade competitiva*, indo ao encontro das necessidades dos novos capitalistas norte-americanos.

Graças a elas, ninguém precisava se sentir "culpado" por sua boa sorte pessoal ao obter fortuna. "Caiu como uma luva" para a Era dos Barões Ladrões. Tornou-se influente, nos Estados Unidos e nos países ricos da Europa, durante o final do século XIX até o início do século XX. Nesta Era, *os carteis e trustes desmitificaram o livre-mercado*.

A retórica reacionária dizia (e ainda diz) "o homem rico ser o beneficiário inocente de sua própria virtude superior". A riqueza pessoal deveria ser protegida e nenhum governo poderia interferir sem inibir o processo pelo qual a raça humana estava progredindo.

Pior ainda, esse "darwinismo social" canhestro se desembocou, em 1883, na fundação por Francis Galton (1822-1911), primo de Charles Darwin, do *movimento eugênico*. Dedicou-se à purificação genética da sociedade e ao aperfeiçoamento da raça humana.

A Teoria da Seleção Natural foi subvertida para apoiar preconceitos sociais extremos: racismo, esnobismo intelectual, e nacionalismo mal dirigido. Tudo isso era justificava a Ciência da Eugenia, *uma mixórdia pseudocientífica nazista*.

O Novo Evolucionismo recicla a Economia Evolucionária. Ela não considera fixas as características das opções de escolha ou dos tomadores de decisão. Seu foco concentra-se no processo de não-equilíbrio, transformador da economia, e em suas implicações.

Esse processo dinâmico, por sua vez, emerge das interações de diversos agentes com racionalidade limitada. Mas eles são capazes de aprender com as experiências e as interações, além de talvez possuírem diferenças adequadas às mudanças ambientais.

À semelhança da maioria dos intelectuais de sua geração, Joseph Schumpeter (1883-1950) era fascinado pelas implicações, para a sociedade, da Teoria da Seleção Natural, formulada por Darwin. Justamente quando a mudança constante era a marca distintiva dos tempos modernos, ele percebia a teoria econômica ignorar o processo evolucionário capaz de tornar a economia mais produtiva, especializada e complexa.

A ambição de Schumpeter era substituir a *teoria estática* da Economia por uma *teoria dinâmica*. Da mesma forma, Darwin pusera de lado a *biologia tradicional* em favor da *biologia evolucionista*.

O *modelo evolucionário*, proposto por Schumpeter, é coerente com as constatações teóricas e práticas dos estudos posteriores quanto à:

1. racionalidade limitada,
2. racionalidade ecológica, e
3. comportamento heurístico.

Relaciona-se às questões consideradas de *evolução*:

1. os processos de *seleção natural*,
2. os processos de *competição social*,
3. os processos de *preservação ambiental*, e
4. a importância da *plasticidade*: capacidade de adaptar-se às condições ambientes naturais e institucionais.

O *modelo schumpeteriano de desenvolvimento econômico* se mostra consistente ao mesclar:

1. o nível do *indivíduo empreendedor*, base fundamental, e
2. o nível postulado da *dinâmica evolutiva macroeconômica*.

Apresenta como adequada (ou normal) a disputa entre:

1. *instabilidade e estabilidade* na estrutura do ambiente de negócio;
2. *comportamento de continuidade e comportamento inovador* de agentes econômicos, sejam empreendedores, sejam credores.

Há contraste entre a mente (ou as características do indivíduo) e o ambiente no qual o comportamento se verifica. A racionalidade é ecológica no sentido de dados comportamentos particulares terem sido evolutivamente selecionados, devido à sua capacidade de solução de problemas em dados ambientes.

Vieses heurísticos são explicações *ad hoc* de desvio de comportamento frente uma *norma (bio)lógica*. A adequação dos comportamentos se demonstra pelo desempenho em ambientes para os quais o humano necessita estar adaptado.

A natureza humana não é constante e nem é determinante da natureza do sistema social. Se não há um determinante “de baixo para cima”, tampouco há um determinismo “totalitário” ou “coletivista”. A Economia Evolucionária verifica o meio-ambiente físico e socioeconômico deixar margem para as inovações, as rebeldias, as criatividades, as rupturas, as trajetórias caóticas, etc.

Os seres humanos são sujeitos de um sistema complexo. Por causa disso, é necessário o estudo da Economia da Complexidade. A atividade econômica é um dos componentes interativos para a emergência desse sistema complexo.

### Complexidade Transdisciplinar ou EconoFísica

O Todo, isto é, A Verdade, no plano da teoria, é, conceitual e formalmente, analisado como um Sistema Adaptativo Complexo. Ele se desenvolve, processualmente, pondo e repondo desencontros de planos, expectativas ou mesmo de contradições estruturais, em constante processo de auto reprodução e emergência.

Como um dos seus múltiplos componentes, o subsistema econômico real opera fora e longe do equilíbrio imaginário, cuja

idealização até hoje é adotada pelo *mainstream* (corrente dominante) da profissão de economista.

O sistema no qual o subsistema econômico interage é complexo, caótico e dinâmico. Evolui no tempo. Pequenas diferenças em sua trajetória o levam a afastar-se das condições iniciais para estados posteriores diferentes do antes esperado.

Portanto, os adeptos dessa nova linha de pensamento econômico fazem *a crítica à noção de equilíbrio* como centro de gravidade. Para tanto, seria necessário um balanço de forças resultante em compatibilidade de planos, correção de expectativas, ausência de tendência para a mudança, solução de jogo competitivo em um resultado estatístico previsível. O desafio, ao contrário, é a análise de sua *configuração* a cada passo transformador sem nenhum equilíbrio.

Os subsistemas econômicos são conjuntos de elementos auto-organizados em *padrões detectáveis* e em *processo contínuo de interações*. A Ciência Econômica enfrenta o desafio de compreender O Todo, considerando não só os seus elementos componentes, mas também o modo como interagem e constituem uma *auto-organização*.

Ela não consegue explicar cada fenômeno de maneira totalizante por redução, ou seja, como os agentes econômicos, investigados com independência uns dos outros, fossem unidades separadas. O resultado da ação conjunta de seus elementos componentes é sistêmico.

Por isso, abandona o reducionismo do *individualismo metodológico* e adota a visão sistêmica do *holismo metodológico*. Faz a ponderação de todos os nós, nexos e conexões. Destaca quais têm maior importância pelos impactos de suas interconexões em rede – e centra sua análise neles. Propõe, então, *políticas públicas focalizadas*.

Afinal, *o que é complexidade?* A maneira mais fácil de explicar, de maneira inteligível para qualquer casal, é o dito: “em companhia de dois, três resultam em complexidade”.

O mundo real vai muito além de pares e/ou raciocínios binários. A Ciência da Complexidade supera a lógica clássica binária ou do

terceiro excluído, isto é, a tradicional dicotomia entre verdadeiro/certo ou falso/errado.

A ciência exige uma hipótese a ser sempre testada. Não é maniqueísta entre o bem ou o mal. Busca a pacificação, a conciliação ou a harmonização se for possível. Senão, aponta a solução da separação irremediável.

Como já visto, sistemas complexos compreendem muitos componentes interagentes com a capacidade de gerar uma nova qualidade de comportamento coletivo através da auto-organização, por exemplo, a formação espontânea de estruturas temporais, espaciais ou funcionais. São, portanto, adaptáveis à medida da evolução.

Podem conter *ciclos de feedback* (realimentação) de condução automática (reforço ou balanceamento). Assim, sistemas complexos se transformam em algo muito além da mera soma de suas partes.

Os sistemas complexos são frequentemente caracterizados como tendo extrema sensibilidade às condições iniciais. Seus comportamentos emergentes não são facilmente previsíveis ou mesmo completamente determinísticos a priori.

O *reducionismo* não é possível para todos os níveis ou escalas. Cada nível é regido por lei, lógicas e conceitos diferentes, embora o propósito de unidade da ciência busque uma linguagem comum entre cientistas.

A *abordagem reducionista* é *bottom-up*, isto é, de baixo para cima, típica do individualismo metodológico, e contrária ao holismo metodológico. Logo, essa abordagem leva a uma descrição incompleta de um fenômeno macro sistêmico complexo.

*Complexo não significa complicado*. Algo complicado compreende *muitas partes pequenas, todas diferentes*, e cada uma delas tem o seu próprio papel no mecanismo. Um sistema complexo resulta de *muitas partes similares*, cujas interações são capazes de produzir um comportamento globalmente coerente.

Sistemas complexos têm muitas partes interagindo através de comportamentos identificáveis, seguindo regras simples, individuais. Isso resulta em propriedades emergentes.

O comportamento do sistema como um todo não pode ser previsto apenas a partir de regras institucionais simples: laços familiares, afetivos, profissionais, políticos, etc. Como Aristóteles escreveu – “o todo é diferente da mera soma de suas partes” –, pois *ele se configura a cada momento e a cada escala de análise*.

Há distintos *níveis (ou escalas) da realidade* como corpos celestes, tais como estrelas, planetas, cometas, nebulosas, aglomerados de estrelas, galáxias. Mas também grupos sociais, coisas vivas multicelulares, células, moléculas, átomos, partículas elementares, etc.

Ao se pressupor a existência de diferentes níveis de realidade, esta passa a ser concebida como um processo dinâmico em contínua mutação. Leva à relativização da própria “verdade científica”, pois O Todo passa a ser provisório por se alterar ao longo do tempo.

Há pelo menos três realidades:

1. *realidade objetiva*: aquilo “concreto e dado, independentemente da crença”, como objetos sólidos, fenômenos naturais e leis da Física;
2. *realidade consensual*: aquilo “combinado ser real” (moldável ou manipulável), mas sem ser validado pela realidade objetiva, pois sua confirmação vem do coletivo, por exemplo, dogmas sob punição ou recompensa divina, paradigmas pressupostos ou premissas interpretativas (causa-e-efeito) da realidade objetiva;
3. *realidade pessoal*: aquilo tomado como “real para nós mesmos”, como um valor pessoal, porém não validado, nem pelo consenso coletivo, nem pelo objetivo.

O Processo de Integração Transdisciplinar propõe três princípios.

1. A existência de diferentes *níveis de realidade*, regidos cada qual por certa lógica de ações, ser inerente à atitude transdisciplinar com variáveis *níveis de percepção*.
2. Ao romper as fronteiras entre uma disciplina e outra, a *transdisciplinaridade* busca a compreensão dos fenômenos e

a aquisição de conhecimentos partindo de visão holista e apresentando a configuração conjuntural de maneira contextualizada.

3. O conhecimento adquire uma *característica transversal*, pois ele atravessa todas as disciplinas, exigindo um pensamento organizador no qual preserva as peculiaridades de cada área de conhecimento, pois *cada nível da realidade exige conceitos distintos*.

A divisão entre Microeconomia e Macroeconomia é artificial, pois na realidade seus conteúdos interagem como componentes de um Sistema Complexo. Das interações de distintas disciplinas, especializadas pela divisão de trabalho científico, referentes às todas as partes do todo, emergirá o conhecimento transdisciplinar necessário ao economista atualizado.

### Síntese ou Recapitulação

Neste capítulo, foi vista a Heterogeneidade dos Vieses Heurísticos. Verificou-se o problema do processo de aprendizagem experimental: os *leigos* em Economia aprendem as coisas por si só, através de tentativa e erro.

Foi apresentada uma Metodologia Econômica alternativa em *três níveis de abstração*:

1. *ciência positiva ou pura*: faz a distinção entre o *positivo* ("o que é") e o *normativo* ("o que deveria ser") pela aplicação do método dedutivo-lógico à Ciência Econômica, mas o método histórico-indutivo a partir de dados fornecidos pela experiência sensível seria o adequado para a descoberta da verdade.
2. *ciência interdisciplinar*: conhecimentos não-econômicos, tomados de outras ciências (Sociologia, Política, Psicologia, etc.), são requeridos em uma camada intermediária de abstração, onde se reincorpora todas as outras ciências antes abstraídas para a elaboração da teoria pura;
3. *ciência normativa ou reguladora*: pertence à "arte" da Economia, isto é, o plano menos abstrato dos julgamentos de valor (premissas éticas extra científicas), para a resolução de

problemas práticos e a elaboração de normas ou regras comportamentais, configurando “a Economia no futuro”.

Também apresentei *três categorias de inter-relações científicas*:

1. *multidisciplinar*: um nível de realidade com os vários objetivos das diversas disciplinas sem cooperação;
2. *interdisciplinar*: um nível, um objetivo, uma coordenação cooperativa entre as disciplinas;
3. *transdisciplinar*: multi níveis, multi metas, supera as fronteiras dos métodos para compreender a totalidade.

## Capítulo 16 – Nível mais Concreto: Arte das Decisões Práticas ou Habilidades Profissionais

### Cognição

*Cognição* é a capacidade de processar informações e transformá-las em conhecimento. É adquirida com base em um conjunto de *habilidades mentais e/ou cerebrais* como a percepção, a atenção, a associação, a imaginação, o juízo, o raciocínio e a memória.

As informações a serem processadas estão disponíveis no meio-ambiente natural e institucional onde vivemos. O cérebro interpreta todas as informações captadas pelos cinco sentidos. Faz a conversão dessa interpretação na nossa forma de ser.

O processo cognitivo, para a formação de qualquer conhecimento, ocorre através de atividade mental. Desenvolve-se desde o nascimento até a fase de envelhecimento.

As funções cognitivas trabalham em conjunto para adquirirmos novos conhecimentos e criarmos interpretações. Algumas delas são: percepção, atenção, aprendizagem, pensamento, memória, linguagem ou comunicação.

O comportamento é uma combinação das capacidades cognitivas de uma pessoa com uma série de reações dela relativamente às interações com o ambiente, seja com outras pessoas, seja através de lógicas de ações adquiridas: familiar, religiosa, cívica, etc. Esses processos mentais básicos relacionam-se com o desenvolvimento intelectual individual.

A cognição está diretamente relacionada com a aprendizagem. A motivação de aprender com a repetição, isto é, a *percepção de padrões*, se deve à pressão do ambiente em torno de um indivíduo para ele se submeter ao comportamento coletivo.

A estimulação cognitiva tem como objetivo aprimorar o raciocínio, a capacidade de resolver problemas, a memória, a comunicação, etc. A *capacidade cognitiva* de um indivíduo se refere ao seu poder de interpretar, assimilar e se relacionar com estímulos.

Os sistemas cognitivos abrangem sistemas naturais ou artificiais de processamento de informação sobre o comportamento de um indivíduo em relação a outros seres humanos e ao ambiente onde está inserido. A evolução da inteligência artificial lhe dota da capacidade de aprender, processar e interpretar as informações sobre os seres humanos, em um contexto, por eles deixarem “pegadas digitais”.

A revolução nas habilidades cognitivas do *Homo sapiens* ocorreu há 70 mil anos. Mutações genéticas acidentais mudaram as conexões internas do cérebro dessa raça humana, possibilitando-lhe pensar de maneira distinta das demais raças e se comunicarem usando um novo tipo de linguagem. Pela destruição do meio-ambiente onde as demais sobreviviam, o *Homo Sapiens* se torna a única espécie humana sobrevivente desde 13 mil atrás.

A competição por recursos talvez tenha deteriorado fontes de alimentação das outras raças humanas e provocado o extermínio. A tolerância até hoje não caracteriza os *sapiens*. Buscando uma “previsão do passado”, pergunta-se: houve uma “limpeza étnica”, eufemismo para genocídio, nos primórdios da história humana?

O fato de a linguagem humana conectar uma série de sons, para produzir um número infinito de frases com significados diferentes, propiciou *aprender, armazenar e comunicar informações* sobre o mundo. A linguagem escrita ampliou a transmissão.

O *Homo sapiens* é um animal social. A cooperação sempre foi essencial para sua sobrevivência e sua reprodução. Faz “fofoca” desde sempre, advertindo aos demais sobre quem odeia quem, quem copula com quem, quem é ou não é confiável...

A fofoca, falsa ou verdadeira, adverte quanto a comportamentos inadequados, tendo como referência o comportamento da própria “tribo” – ou a atual “câmara de eco”. A revolução cognitiva propiciou também ao imaginário social criar mitos, ideologias, deuses e religiões. Criou até mesmo Estados nacionais com pressupostos “irmãos de sangue”. Quando vivemos intolerância e polarização extrema é hora de maior reflexão.

Para viver uma vida virtuosa, segundo a Filosofia de Sócrates, é necessário distinguir entre o “bom” e o “mau”. Como são conceitos

*absolutos* – e não *relativos* –, só podem ser julgados por meio de um processo de questionamento e raciocínio.

Por isso, a moralidade e o conhecimento estão relacionados. Uma vida alienada e não questionada é uma *vida de ignorância*, isto é, sem conhecimento nem moralidade.

Compreender quem somos é primeira tarefa da Filosofia. Questiona as crenças mais estimadas e, daí, as pessoas crentes. A vida virtuosa acontece quando se alcança a paz de espírito como resultado de fazer a coisa certa, dentro de um pacto e/ou contrato social. Não se trata apenas de viver de acordo com os códigos morais de uma religião ou uma ideologia, cada qual em busca de se sobrepor às demais.

O *método socrático* de examinar um argumento por meio da discussão racional, a partir de uma posição assumida de ignorância a respeito do pensamento do outro, é uma revolução. Resulta no argumento indutivo: um conjunto de premissas, baseadas em experiências, é inicialmente confirmado como verdadeiro. O *método científico* leva a uma verdade universal na conclusão, porém, provisória até ser submetida a novo questionamento.

Há sempre a necessidade de testar uma nova teoria. É dever do cientista buscar exemplos negativos, chamados de “cisnes negros” por falsear a teoria de “todos os cisnes são brancos”.

O conhecimento científico avança cumulativamente, descobrindo leis (*padrões*) e tornando possíveis as invenções. Permite fazer atividades antes impossíveis.

O *método cartesiano* não apresenta argumentos para provar ou refutar certas afirmações. Em lugar disso, guia o estudante pelo caminho percorrido por cientistas. Ele adota o ponto de vista de quem reflete, ponderando sobre as coisas e descobrindo a verdade, como o cientista fizera antes de sua descoberta.

O conhecimento da razão científica do outro não se apresenta pronto e acabado, para ser logo consumido, mas sim para ser evoluído por novos insights ao prosseguir a investigação. A “dúvida metódica” é baseada em reflexão capaz de abandonar qualquer

crença, cuja verdade possa ser contestada em parte ou completamente.

O *método socrático* parte de completo ceticismo para alcançar o conhecimento. Começa-se submetendo as crenças a uma série de argumentos céticos, cada vez mais rigorosos, questionando como se pode ter certeza da existência de qualquer coisa.

Os empiristas sustentam o conhecimento derivar da experiência, enquanto os racionalistas afirmam o conhecimento ser adquirido exclusivamente por meio da reflexão racional. No entanto, a imaginação pode ultrapassar a razão e levar a falsidades. Ilude, por exemplo, com uma visão de justiça ou felicidade onde elas não existem realmente. Assim, a imaginação desvia do caminho certo em busca delas.

Qualquer ser humano pode ser transformado por uma boa educação. Ela estimula o pensamento racional e os talentos individuais. Questiona crenças irrefletidas.

O conhecimento é acessado pela reflexão racional. No entanto, devido à deficiência de faculdades racionais, muitos seres humanos contam mais com a experiência como meio de aquisição de conhecimento. Contrapõem a verdade de fato à verdade da razão.

O futuro contingente ou ainda indeterminado não é possível de ser antevisto por seres humanos limitados. Nem mesmo um ser sobrenatural possui a divindade contraditória da *onisciência* e da *onipotência* em simultâneo. Se é onisciente, sabe o que acontecerá no futuro. Nesse caso, perde sua onipotência de poder alterar o futuro renunciado.

A vida é uma série de colisões com o futuro. Os humanos devem expor as pressuposições subjacentes a todas as crenças. Primeiro, reconsiderar as crenças, entender de onde elas vêm e, então, comprometer-se em criar novas possibilidades de raciocínio.

A razão não leva à atitude passiva, mas sim à ativa. Permite entender como lidar com as circunstâncias, nas quais nos encontramos, e mudar nossas vidas em melhor sentido.

Nascemos em um mundo capaz de nos moldar, mas aprendemos também podermos mudar esse mundo. Trata-se de

desafiar as circunstâncias, tanto no nível pessoal, quanto no político através de ações coletivas.

A democracia eleitoral carrega em si a ameaça da “tirania pela maioria” se esta for intolerante e não respeitar os direitos de sobrevivência dos valores das minorias. Viver como todo o mundo é viver sem visão pessoal ou código moral refletido.

As oposições binárias constituem o modo tradicional pensarmos o mundo. Temos a tendência de agrupar elementos do mundo real e imaginário em pares opostos.

O jogo de propor oposições binárias de vencedores e vencidos não é a atitude adequada para um pensamento a respeito de um sistema complexo. Ele deve ser analítico dos múltiplos componentes interativos – e não apenas de pares antagônicos.

Não podemos fazer suposições *a priori* com certeza a respeito de resultante futura de múltiplas interações conhecidas e outras tantas ainda desconhecidas. Atuemos.

### Arte de Reconhecer Erros

O conhecimento talvez previna cometermos erros. Mas quando os repetimos, percebemos errar... E errar de novo, infelizmente, é humano!

Prova disso é o segundo casamento: *a vitória da esperança sobre a experiência*. É a prova viva da superação da razão pela emoção. A ironia do casamento – contrato de prestação de serviço por prazo indeterminado – é transformar, pela divisão de trabalho entre gêneros, essa paixão desenfreada, se houver sabedoria e tolerância mútua no casal experiente, em profundo amor ou companheirismo eterno.

*Heurística* é a arte de descobrir e inventar, uma característica típica dos seres humanos, principalmente, quando estão em busca de respostas para questões complexas. É uma técnica de pensamento e comportamento praticamente automática nos humanos. Agimos de modo intuitivo e inconsciente para achar prováveis respostas para nossas inquietações.

Em sentido figurado, *viés* representa uma tendência ou propensão desvirtuada ou preconceituosa de observar e agir. O *viés heurístico* pode ser considerado um “atalho mental”, relacionado com a ciência dedicada à descoberta dos fatos.

Esse atalho é comumente seguido pelo pensamento humano para chegar, de modo rápido e fácil, a algum resultado no enfrentamento de questões complicadas. Isso ocorre mesmo quando a pretensa resolução é incerta ou incompleta.

É possível fazer um inventário de vieses heurísticos. Ajuda na habilidade da Arte de Conhecer. Vamos dividir *os erros de pensamento contumazes de acordo com seu tempo habitual*, isto é, na análise do passado, do presente e do futuro. Não dispondo de máquina do tempo, isso não nos ajudará a conhecer a história do futuro, mas sim a fazer a previsão do passado...

Nosso cérebro é uma máquina de fazer associações: se erramos, em tese, evitamos repetir o erro; se acertamos, repetimos a ação. Repetição é aprendizagem. O problema deste Viés de Associação é o falso conhecimento derivado de associação *causal* para algo *casual*.

São comuns as inversões entre causas-e-efeitos. Essa falsa causalidade, deduzida a partir de uma correlação casual, nos induz a *erros de pensamento*.

Fazemos uma ideia do mundo com base na facilidade com a qual exemplos nos ocorrem. Se duas coisas acontecem ao mesmo tempo, ou se uma antecede imediatamente à outra, esse acaso vira, quase automaticamente, uma relação de causalidade na nossa apressada mente. O Viés de Disponibilidade nos leva a uma *correlação espúria*, devido apenas a um terceiro elemento: o tempo próximo dos eventos.

Organizamos o caos de detalhes eventuais em nossa vida como fosse uma *história com fio-condutor*. Queremos que nossa vida forme uma sequência de modo a entender – e a seguir. Algo novo passa sempre ser visto como “eu sempre soube disso”. Do ponto de vista do Viés Retrospectivo, tudo parece ser uma clara consequência lógica e necessária.

Nossa tendência pragmática é avaliar decisões com base no Viés do Resultado — e não com base na correção do processo anterior à cada decisão. Nesta Falácia do Historiador, julgamos o processo a partir do resultado, fazendo “profecia reversa”, ou seja, contamos a história a partir da linha-de-chegada no presente. Nessa história dos vencedores, os vencidos (e os dilemas entre caminhos alternativos) ficam esquecidos.

Muitos animais humanos acreditam em uma força compensatória por parte do destino. Se sofremos hoje, pressupomos haver uma recompensa no futuro. É a Falácia do Jogador.

Na história, há tantos acontecimentos aleatórios como interdependentes. Estes podem ter alguma influência sobre possível acontecimento futuro. Daí, sem independência entre os eventos, há impossibilidade de calcular a probabilidade precisa de algo esperado, de fato, ocorrer — e se ocorrer, quando será. Desconhecemos a história do futuro. A onisciência (ou saber absoluto) é impossível.

Somos intolerantes com a crítica. Temos, de acordo com o Viés de Confirmação, a tendência dogmática de interpretar novas informações de modo serem compatíveis com nossas teorias, visões de mundo e convicções.

Filtramos, pelo Viés de Sectarismo, novas informações contraditórias de tal forma nossas crenças permanecerem intactas sem sequer testar nossas hipóteses. Movemo-nos cada vez mais apenas em comunidades de pessoas (“câmaras de eco”), cujo pensamento seja similar ao nosso.

A descrição precisa de um estereótipo qualquer, ou seja, uma (falsa) história bem contada nos leva a desviar de um olhar frio da verdade estatística de que aquele fenômeno narrado é uma raridade. Ou mesmo inédito.

Temos uma compreensão intuitiva para histórias “consistentes” ou “plausíveis”, mesmo que não sejam verdadeiras. Quanto mais convincente, impressionante e vívida é a descrição do acontecimento, tanto maior é o risco de erro de pensamento por conta dessa Falácia da Conjunção.

Reagimos de maneira diferente à mesma coisa, dependendo de como ela é apresentada. Dirigimos nossa atenção a apenas um ou poucos aspectos do todo. Todo relato está sujeito ao enquadramento emocional ou à contextualização conjuntural. Não temos a mesma racionalidade analítica sempre.

Todos nós temos a tendência a deduzir certezas universalmente válidas a partir de poucas observações individuais. Todas as certezas são sempre temporárias. Sofremos da Síndrome do Peru de Natal. Este, por não possuir uma adequada visão do futuro, se superestima, avaliando mal a razão da boa alimentação à véspera da sua degola.

Damos mais valor ao possuído em lugar do não possuído. Aparentemente, o simples fato de passarmos a possuir aquela coisa lhe agrega valor. Por esse Efeito Dotação, queremos vender algo por valor superior ao aceito por nós para o comprar.

De acordo com o Viés de Auto Atribuição, interpretamos nosso sucesso como resultado natural do próprio desempenho. Sempre, para preservar nossa autoestima, atribuímos nosso fracasso aos outros ou às circunstâncias desastrosas pelas quais nunca somos culpados.

Se o mundo gira “em torno do nosso umbigo”, não temos uma *visão holística ou sistêmica*. Abstemos de compreender os fenômenos na sua totalidade e globalidade.

“Não há história sem rosto”, segundo a cobertura jornalística antropocêntrica. A Falácia do Jornalista é o Viés de Atribuição.

Seu individualismo metodológico não se importa com o fato de, por exemplo, o sucesso empresarial depender muito mais da situação econômica geral e do desempenho do setor de atividade em vez da capacidade pessoal de determinado empresário. Releva a humanidade em comparação com o Universo.

Caminhos alternativos são “tudo possível de, igualmente, ter acontecido, mas não aconteceu”. O risco ou o custo de oportunidade nunca é diretamente identificável. Por aversão ao risco, optamos por um “caminho monótono” na nossa vida – e não por trilhar um atalho ainda desconhecido para o futuro pretendido.

Com isso, chegamos aos nossos contumazes *erros de pensamento na análise do presente*.

A cooperação social, talvez muito mais além da competição, foi fundamental para evolução da humanidade. Dessa herança genética deriva nosso sentimento humano de suportar mal se sentir culpado pela *não reciprocidade*.

Se recebemos qualquer coisa, mesmo sem a pedir, achamos ser nosso dever dar algo em troca. Quanto mais simpático alguém é conosco, por nosso Viés da Afeição, tanto mais tendemos a ajudá-la ou comprar dessa pessoa vendedora.

As pessoas reagem aos estímulos, mas não à intenção por trás deles. Se queremos saber qual é o real comportamento de uma pessoa, necessitamos examinar qual é o sistema de estímulo por trás dela.

Deixamo-nos ofuscar por um aspecto e, a partir dele, deduzimos a imagem completa. Este Efeito Halo é tal como um círculo luminoso em torno da representação de uma figura sagrada. Lembramos mais de fatos fáceis de serem percebidos ou especialmente marcantes, mas, no fundo, mera estereotipagem resultante de preconceito.

À primeira vista, apenas com base em experiência pregressa com alguém parecido, olhamos o outro ser humano e, de imediato, já o classificamos segundo critério de amor ou ódio sem nenhuma nuance. O Efeito Halo leva a sério erro de pensamento.

O Viés da Preguiça Social surge quando o desempenho de cada indivíduo não é visível, diretamente, pois se dilui em um grupo, comitê ou multidão. Por que investir toda minha força se não terei reconhecimento, assim como não serei notado se usar menos esforço?

Pela lei do menor esforço, cada indivíduo evita ficar na malvista “posição do contra” e se acomoda. Então, todo o grupo erra por nenhum membro ousar contrariar uma posição preestabelecida ou uma pauta pré-aprovada por um mandatário.

Um grupo de pessoas inteligentes toma decisões equivocadas porque cada membro ajusta sua própria opinião ao suposto consenso.

Em relação à opinião de um especialista (ou Argumento de Autoridade), somos muito menos cautelosos se comparado às outras opiniões, inclusive a nossa.

Eu, animal humano, acho estar me comportando de modo correto quando eu me comporto tal como os outros. Pelo simples fato de mais pessoas acharem uma ideia correta, supor essa ideia ser correta é, naturalmente, um absurdo lógico do Viés da Prova Social.

Somos proativos, mesmo em circunstância acidental, quando não adianta ser. Na evolução, inicialmente, a atividade compensava mais em relação à reflexão. Daí o Viés de Ação.

A inação, em postura de aguardar mais, não valerá nenhum reconhecimento de ter havido *prudência na espera*. Isso mesmo enquanto aquela situação era totalmente desconhecida por nós.

Já em uma situação clara e definida, quando tanto uma omissão quanto uma ação podem levar a um prejuízo, sempre optamos pela omissão. Os prejuízos causados pela inação parecem ser, subjetivamente, mais inofensivos. O Viés de Omissão sugere: melhor não se comprometer.

Há negligência em relação ao conhecimento de Teoria da Probabilidade. Pior, falta-nos uma compreensão intuitiva para calcular probabilidades. Não temos nenhuma sensibilidade natural para avaliar riscos probabilísticos.

Podemos ser uma escolha aleatória. Por isso, temos de prestar atenção para não cair no erro de pensamento individualista do Viés da Auto Seleção, tipo "sempre eu", seja eu uma vítima, seja eu escolhido por outro critério, por exemplo, o de mérito.

Charlatões são pessoas capazes de agirem como tivessem algum conhecimento. Aprenderam a se apresentar, aparentemente, como fazem os sábios. Mas não respondem como eles.

Ter múltiplas opções leva a uma paralisia interior, decisões piores, e insatisfação. Não se pode ter certeza de fazer uma escolha perfeita a partir de muita diversidade.

Sofremos, no entanto, o fenômeno da reatância: tiram de nós uma opção, e reagimos ressentidos, julgando como mais atrativa

justamente aquela tornada impossível. Acertado seria julgar cada opção só com base na relação entre custo e utilidade pessoal – e não com base no Viés da Escassez.

Esqueça a autorregulação comunitária, onde cada cidadão só tem incentivo para defender o auto interesse. Não há nenhuma razão para, quando cada um defende apenas seu quinhão, se chegar a uma ordem espontânea de equilíbrio, inclusive ambiental. Esta é a Tragédia dos Bens Comuns.

Quem realmente quiser enfrentar um problema comunitário terá apenas duas possibilidades: *privatizar ou regular*, via uma administração pública eleita. A primeira é a solução mais fácil – e, geralmente, injusta socialmente. A segunda é justa, mas difícil.

Uma é o *acionamento capitalista* via preço da propriedade: os mais ricos têm o direito a quase tudo. Outra é o *acionamento socialista* da fila-de-chegada para repartir socialmente o problema da escassez: todos os pobres têm o mesmo direito a quase nada. Só quem chegar na frente leva um pouco do restante.

Nos leilões, devido à competição, a maior oferta é sistematicamente elevada demais. Portanto, o vencedor em um leilão é o verdadeiro perdedor. O valor de um bem ou uma concessão de serviço de utilidade pública é indeterminado sem as diversas atribuições subjetivas.

A concorrência, em geral, superestima esse valor. Surge a “maldição do vencedor”: quem não consegue entregar sua proposta depois dela ser contratada.

O critério de seleção é confundido com o resultado. Daí a Ilusão do Resultado Apriorístico, considerado provável *a priori*. Quem seleciona os melhores, espera uma retroalimentação: *ser visto(a) como o(a) melhor*.

O (falso) argumento para não se interromper algo sabidamente sem dar certo, como se esperava, costuma ser: “se interrompermos agora, terá sido tudo em vão”. É a Falácia do Custo Irrecuperável.

Ilusão de Controle é a tendência humana a acreditar na possibilidade de controlar ou influenciar alguma coisa sobre a qual,

objetivamente, não tem nenhum poder. Pior, credita esse poder a um ser sobrenatural!

Tomamos decisões, dependendo do horizonte temporal, totalmente inconsistentes por conta do Desconto Hiperbólico. Nossa "taxa de juro emocional" aumenta quanto mais próximo do presente estiver o possível resultado de uma decisão, devido ao nosso imediatismo. Preferimos não adiar recompensas, mesmo com o adiamento sendo mais compensador.

Apenas o risco zero é almejado por nós. Investimos muito, e inutilmente, para eliminar completamente um ínfimo risco residual. Porém, nada é completamente seguro. O futuro é incerto porque é resultante de um sistema complexo emergente de múltiplas interações de agentes descentralizados, descoordenados e desinformados das decisões uns dos outros.

Passemos, enfim, à análise dos *contumazes erros de pensamento na análise do futuro*.

Como no dia a dia o *sucesso do vencedor* produz maior visibilidade em comparação ao *fracasso do perdedor*, superestimamos sistematicamente nossa perspectiva de sucesso. É o nosso Viés de Sobrevivência em um mundo concorrencial e hostil.

Superestimamos, sistemática e maciçamente, nosso conhecimento e nossa capacidade de prognosticar. É o Efeito do Excesso de Autoconfiança. Prometemos e não entregamos. No caso dos brasileiros, simplesmente, adiamos...

Não se compromete quem adverte: "pode piorar antes de melhorar". Se logo melhorar, sua receita foi acertada. Se custar mais um pouco a melhorar é porque melhoraria de qualquer jeito independentemente da receita.

Em todos os casos de transição, percebe-se relativamente rápido se as medidas estão dando certo. Isto independentemente do citado "prognóstico sem margem de erro".

A Falácia da Regressão à Média leva a ficar imóvel com a falsa esperança de tudo aquilo em determinada direção (subindo ou descendo), em certo um dia, inverterá a direção, voltando a um pressuposto equilíbrio.

Se este é visto como uma *média móvel*, ele é a média de todos elementos do subconjunto menos o primeiro e mais o primeiro elemento do próximo subconjunto a seguir na série temporal. Médias móveis são comumente usadas com séries temporais para *suavizar flutuações curtas e destacar tendências de longo prazo*.

Pegamos algo conhecido e, a partir dele, nos arriscamos a projetar algo desconhecido. Basta haver uma âncora numérica – como o valor do investimento inicial – para nos agarrarmos a ela como referência. Trata-se do Viés da Ancoragem.

Dissonância Cognitiva ocorre quando a pretensão e o resultado da ação não se ajustam. Desconsiderando o custo de oportunidade, não se consegue admitir o erro e abandonar a posição adotada antes. Inicialmente, naquele contexto ultrapassado, era correta. Mas, subitamente, o inesperado a tornou equivocada.

Não temos nenhuma sensibilidade para o crescimento exponencial ou porcentual. O que realmente nos ajuda é a calculadora. Para taxas de crescimento pequenas, é possível adotar o Truque da Duplicação no Tempo: transformar taxa “ao ano” em “dobrar em tantos anos”. Basta dividir o número 70 pela taxa de crescimento em porcentagem. Impressiona muito a quem desconhece Matemática.

Uma cotação na bolsa de valores, ou em qualquer mercado secundário organizado, nunca é “baixa” ou “alta”, “cara” ou “barata”. É o que é. E a única questão a importar é se, a partir desse valor presente, irá subir ou cair. Em outras palavras, dependerá de nossa avaliação do cenário futuro...

Do ponto de vista emocional, da nosso Viés de Aversão à Perda, ela pesa cerca do dobro de um ganho da mesma proporção. Sofremos mais com perdas, emocionalmente, de maneira desproporcional à nossa satisfação com ganhos iguais – e contrários.

Por exemplo, o risco da reputação na carreira profissional supera eventual promessa de ganho sob algum risco. A perda não é só nominal, porque afeta também nossa autoestima.

O Efeito Felicidade de obter (ou comprar) algo desaparece, em média, após três meses de *habituação*. Quando os destinos são vistos

como negativos, após uma perda traumática, por exemplo, uma separação amorosa, também superestimamos a duração e a intensidade das emoções futuras, vistas de imediato de uma maneira eternamente pessimista.

Acasos improváveis, embora raros, são acontecimentos totalmente possíveis de acontecer. Não é surpreendente eles ocorrerem. Surpreendente seria se eles nunca ocorressem. Jamais houve – e nem haverá – um milagre sobrenatural ou passível de ser conhecido apenas pela fé.

Fazemos uma associação (falsa) a êxitos anteriores, projetando manutenção de êxitos no futuro. Em mercado de risco, por exemplo, os primeiros lucros dão motivação para os iniciantes mais investirem, mas obviamente esse êxito nada tem a ver com sua capacidade individual de antevisão. Simplesmente, a “sorte do iniciante” foi ele ter entrado na bolsa de valores em *fase de boom*.

Todos os compradores ganham, enquanto inflam a bolha de ativos, pela predominância do “mercado comprado”. Daí a sorte de iniciante *outsider* o leva a comprar mais, justamente, quando o veterano *insider* já passou a vender.

Quanto mais complexo for um sistema, devido a seus múltiplos componentes interagentes, e mais longo for o horizonte temporal, tanto mais indistinto é o olhar para o futuro. É a Ilusão do Prognóstico. Se mal conhecemos *a história do passado*, temos a capacidade de antecipar *a história do futuro*?!

*O passado está dado. Sobre o futuro não há nenhum dado.* Dados vêm de registros do passado ao presente. O vivido não é um guia certo para dizer-nos o que viveremos...

### Arte de Ler e Aprender

Mortimer Adler e Charles Van Doren são coautores de *Como Ler Livros: O Guia Clássico para a Leitura Inteligente*. Foi publicado originalmente em 1940 e é lido até hoje por sucessivas gerações de leitores ávidos por aprender.

Eles perguntam ao leitor:  *você sabe ler?*

Alfabetizados são capazes de *reconhecer palavras e frases*, aprender-lhes o significado e pronunciá-las em voz alta. Uma parte expressiva deles pode até se dar ao luxo de *identificar e corrigir erros gramaticais ou ortográficos* daquilo lido. Uma parte menor é habilitada para *sintetizar o conteúdo do lido*, mesmo quando se trata de assuntos fora da especialização possuída.

Infelizmente, apenas uma pequena minoria não só é capaz de *discutir*, mas também de fazê-lo com competência. Identifica as ideias principais e secundárias, a linha de argumentação usada para expô-las, os pontos fracos e fortes de cada argumento, e, se for o caso, é capaz de compará-los com os de outras fontes e assim chegar a uma conclusão.

Este último grupo não apenas assimila informação, mas a processa, avalia e a transforma em conhecimento.

O citado livro foi escrito para quem chega ao fim de um livro sem conseguir lembrar do início. Frequentemente, cochila durante leitura mais longa, mesmo quando o assunto interessa.

Várias vezes compra um livro, aparentemente bom, para descobrir, depois de ler quinze páginas, ele não valer seu custo. Tem dificuldade para resumir as ideias principais do autor. Quando tenta, acaba sempre produzindo resumos muito maiores em vez do desejável.

Acha sempre difíceis de entender os livros de leitura obrigatória em um curso. Quando escuta um colega comentar sobre uma leitura, feita também por ele, acaba se perguntando: "Como eu não li isso?!"

A natureza da leitura depende do grau de atividade por parte do leitor. Em *leitura passiva*, predomina a mera recepção de informações.

Decodifica o texto, mas não pensa sobre ele. É *ler livro* com a mesma postura de, passivamente, *ver televisão*.

Um caso extremo é quando lemos texto de maneira superficial, "passando os olhos", sem realmente nos interessarmos por ele. O resultado é apenas uma memorização muito superficial daquilo lido.

*Leitura ativa* ocorre quando o leitor se esforça ao máximo para captar a mensagem do autor. Ele dialoga com o texto, tenta determinar suas ideias centrais e a ligação entre elas.

O leitor verdadeiramente ativo é aquele capaz de “se tornar presente” na leitura, alerta, empenhado em compreender a mensagem do autor. Quanto mais ele está presente, mais eficaz será sua leitura.

Existem quatro níveis de leitura. São “níveis” e não “tipos”, porque os níveis mais altos absorvem os mais baixos.

*Leitura Elementar* corresponde ao nível ensinado na escola primária. A preocupação de quem lê nesse nível é com a linguagem em si, a decodificação da escrita, em vez de qualquer outra coisa. A pergunta norteadora desse nível é: “O que a frase diz?”

*Analfabetismo funcional* é a incapacidade demonstrada por uma pessoa de não compreender textos simples. Tais pessoas, mesmo capacitadas a decodificar minimamente as letras, geralmente frases, textos curtos e os números, não desenvolvem habilidade de interpretação de textos, assim como de fazer operações matemáticas.

*Leitura de Averiguação ou Investigação ou Inspeção* é também chamada de pré-leitura ou garimpagem. Este nível é voltado para a melhor avaliação possível de um texto ou livro em um período curto de tempo.

Por exemplo, quando estamos de passagem por alguma livraria, vemos um livro capaz de ser interessante e precisamos saber se ele é bom antes de decidirmos se vamos comprá-lo e lê-lo. Existem alguns bons macetes para isso. Por ora, basta saber a pergunta básica deste nível é: “*Este livro é sobre o quê?*”.

Comece pela capa e pela folha de rosto. Confira quem é o autor. Verifique o número de edições do livro. Cuidado com o viés da prova social (*best-seller*). Leia a ficha catalográfica do livro, com a notação bibliográfica e os tópicos abordados. Tudo isso propicia saber de o *que trata o livro*.

O índice ou sumário é o mapa da estrutura do livro e sua confecção estética. Confira os índices onomásticos ou remissivos nas suas últimas páginas. Leia a contracapa do livro. Leia a orelha. Dê

uma olhada na bibliografia. Confira se o livro contém apêndices. Folheie o livro e leia alguns parágrafos. Confira qualidade da tradução. Veja se o estilo do autor o agrada.

*Leitura Analítica* é a leitura completa, a melhor possível de se fazer, ativa por excelência. Se a *leitura de averiguação* é a melhor a se fazer em um determinado tempo curto, então a *leitura analítica* é a melhor leitura possível, quando não existe limite de tempo. É nível de leitura voltado basicamente para a compreensão, porém, se seu objetivo é apenas informação ou entretenimento, ele pode não ser necessário.

*Leitura Comparativa* se refere à relativa uniformidade dialetal (próprio de dialeto ou de falar) dentro de um livro. O *estilo do autor* é a maneira particular dele escrever, de exprimir seu pensamento, envolvendo o conjunto das qualidades características de uma obra em certa época.

*Leitura comparativa e/ou classificatória* implica a leitura de muitos livros sobre certo tema, pondo-os em relação uns com os outros e com certo tema. Estudantes de Ciências Humanas, entre as quais a Ciência Econômica, são obrigados a se familiarizar com essa *comparação de ideias*.

É o nível mais difícil de se alcançar, e não há pleno acordo sobre suas regras. Porém, é também o mais recompensador de todos os níveis.

Um *modo ativo de leitura* exige elaborar críticas com concordâncias e discordâncias. Para elaborar suas *resenhas mentais*, lide com perguntas do tipo:

1. Qual é a mensagem principal do autor?
2. Isso está certo?
3. Concordo com esse argumento?
4. As fontes usadas para as informações são boas?

Outra *boa dica de leitura* é, antes da leitura, mapear as partes do livro, selecionando *aquelas capazes de interessar mais*. Na maioria das vezes, ler todas as páginas não é uma boa ideia, pois, em geral,

há muito material não tão interessante para ser objeto de preocupação no momento.

Por exemplo, o grande problema da literatura acadêmica contemporânea é ser composta por *artigos-resenha* com inúmeras citações de autores muito conhecidos sem nada acrescentar de original. Não os supera com uma análise crítica, mantendo o que se sustenta, mas avançando novas ideias dedutivas. Pelo contrário, na ânsia do *publish or perish*, o que se faz em geral é uma mera apologia dos gurus teóricos de cada corrente de pensamento.

Por ser repetitiva, deixa de interessar a leitura de autores, por exemplo, “louvadores de Marx, Keynes, Schumpeter”, entre outros grandes mestres, cujas ideias são já muito conhecidas e usadas como *argumentos de autoridade*. Adquirido o conhecimento teórico-conceitual e a capacidade analítica, leia e analise relatórios de pesquisa estatística para melhor proveito de seu tempo. Seja cientista: *teste suas hipóteses com fatos e dados*.

*Ler é pensar. A arte de pensar é executada com leitura e pesquisa.*

A *arte de ler*, em síntese, compreende as mesmas habilidades constituintes da *arte da descoberta*:

1. agudeza de observação,
2. memória pronta e sistêmica (*holista ou holística*),
3. fertilização da imaginação criativa, e
4. habituação da inteligência para análise e reflexão.

*Ler é aprender. É a arte de aquisição de conhecimento por si só sem o amparo direto da presença de um professor ou colega.*

Estudar o livro e dedicar-se à sua leitura é o processo pelo qual uma inteligência se aperfeiçoa mediante o poder de treinar sua própria aplicação.

Há várias espécies de leitura:

1. para se divertir é *leitura como passatempo*;

2. para conhecer é uma *leitura instrutiva*,
3. para desenvolver sua compreensão é a *leitura culta*: aumenta o cabedal de conhecimentos do leitor.

Quando fizer essa última, você aprendeu a aprender com *autonomia*, isto é, com maturidade ou maioridade.

A Arte de Aprender significa, ao invés de aprender para o trabalho, *aprender ser parte do trabalho não alienado*, portanto, ser interessante e prazeroso. Você faria de graça o que lhe pagam para fazer!

### Arte de Argumentar

Não faça generalizações. Formalize o raciocínio para trazer benefícios como clareza de pensamento e expressão, aumento de objetividade e autoconfiança.

A capacidade de analisar os argumentos dos outros também ajuda a perceber o momento certo de se retirar de discussões infrutíferas. Há uma notável falta de raciocínio lógico e fundamentação em boa parte do debate em rede social.

A Lógica não é a única ferramenta usada em debates. É bom estar ciente de existir outras como a Retórica. A Lógica não consegue *explicar como pensamos*, assim como a Gramática não consegue *explicar como falamos*.

A Lógica não gera novas verdades, mas permite a verificação de existir consistência e coerência nas cadeias de pensamento existentes. Exatamente por isso, é uma ferramenta eficaz para a análise e a comunicação de ideias e argumentos.

*Argumentar* é a arte de convencer e persuadir.

*Convencer* é saber gerenciar *informação*. É *falar à razão do outro*, demonstrando ou provando com fatos e dados o dito. Etimologicamente, significa “vencer junto com o outro” (*com + vencer*) – e não contra o outro.

*Persuadir* é saber gerenciar *relação*. É *falar à emoção do outro*. A origem dessa palavra está ligada à preposição *per*, “por meio de”, e

*Suada*, a deusa romana da persuasão. Significava “fazer algo por meio do auxílio divino”.

Como *convencer* se diferencia de *persuadir*?

*Convencer* é construir algo no campo das *ideias*. Quando convencemos alguém, esse alguém passa a pensar como nós.

*Persuadir* é construir no terreno das *emoções*, é sensibilizar o outro para agir. Quando persuadimos alguém, esse alguém realiza algo desejado ele realizar.

Muitas vezes, até conseguimos convencer as pessoas. Entretanto, não conseguimos persuadi-las.

Podemos convencer um filho de o estudo ser importante. Apesar disso, ele continuar negligenciando suas tarefas escolares.

Podemos convencer um fumante de o cigarro fazer mal à saúde. Apesar disso, ele continuar fumando.

Algumas vezes, uma pessoa já está persuadida a fazer alguma coisa e precisa apenas ser convencida. Precisa de um *empurrãozinho* racional de sua própria consciência ou da outra pessoa, para fazer o desejado. Previne-se com um possível *recall psicológico*: ter alguém para culpar, caso a ação dê errado.

*Argumentar* é, em última análise, a arte de:

1. *gerenciando informação*, convencer o outro de alguma coisa no plano das ideias, e de,
2. *gerenciando relação*, persuadi-lo, no plano das emoções, a fazer alguma coisa desejada por nós ele fazer.

Maus argumentos levam à quebra ou deturpação da lógica racional.

Falácia da Afirmação do Consequente subverte o formato do *modus ponens* (modo de afirmar). Quando o consequente é verdadeiro, é falsa a dedução de o antecedente ser também verdadeiro. Se A é verdadeiro, então B também será verdadeiro; mas se B é verdadeiro, A não necessariamente é verdadeiro.

No Raciocínio Circular, ou a conclusão aparece de forma óbvia como premissa, ou é uma repetição da premissa com palavras diferentes. É *petição de princípio*: a conclusão é tomada, implícita ou explicitamente, em uma ou mais das premissas. Tautologia é a repetição desnecessária de uma mesma ideia apenas usando termos diferentes.

A Falácia da Composição ocorre quando, pelas partes de um todo terem um determinado atributo, se infere então o todo também dever ter aquele mesmo atributo. Na Falácia da Divisão, ao contrário, as partes devem ter um atributo pertencente ao todo.

A Falácia do Equívoco, também chamada de *equivocação*, explora a *ambiguidade da linguagem*. Altera o sentido de certa palavra, durante a argumentação, e usa esse significado diferente para sustentar uma conclusão infundada.

A causa inquestionada é uma falsa causa, simplesmente, porque *correlação não é causalidade*. Como exemplo disso, há os raciocínios pressupostos: “depois disso, logo, por causa disso” (*post hoc ergo propter hoc*: evento anterior é causa do posterior) e “com isso, logo, por causa disso” (*cum hoc ergo propter hoc*: eventos simultâneos onde um causa o outro).

Ela define como causa de um evento, sem apresentar provas, uma ocorrência anterior ou simultânea àquele evento. A correlação entre os dois eventos pode ser pura coincidência ou resultado de algum outro fator. Sem evidências não é possível concluir um evento ter causado o outro.

Falso dilema, falsa dicotomia, terceiro excluído ou “pensamento preto ou branco” reduz tudo no âmbito da discussão a duas categorias opostas. Ao rejeitar uma das opções, o interlocutor não teria alternativa a não ser aceitar a outra.

A “carteirada”, tipo “o senhor sabe com quem está falando?” é uma apelação, onde apenas se demonstra a falta de um bom argumento. É má-educação esnobe e preconceituosa.

Entre outros maus argumentos, há a Falácia do Espantalho. Apresentar de forma caricata o argumento da outra pessoa com o único objetivo de atacar essa falsa ideia em vez do argumento em si.

Em meios acadêmicos, é comum o apelo à opinião de uma autoridade irrelevante, vaga ou à sabedoria antiga. Nesse caso, uma ideia é presumida como verdadeira somente porque foi originada em um passado distante. É apresentada como espécie de “prova social”.

Embasar um argumento na opinião de uma autoridade reconhecida é um apelo à modéstia das pessoas, ao bom senso de sempre haver outros com maior conhecimento – o que pode até ser verdade, mas nem sempre é.

Apelo à Popularidade ou Prova Social é o fato de a maioria das pessoas acreditar em uma ideia ser apresentado como se fosse uma prova de ela ser verdadeira. Nesse caso, o sobrenatural seria natural.

É comum também a postura de instilar medo na plateia em um debate público. Entra nesse rol, o mau argumento elaborado a partir das consequências: defender ou refutar a veracidade de uma declaração, apelando às consequências (más ou boas) caso ela seja verdadeira (ou falsa).

Debatedor chega a apostar no medo do público com argumento baseado apenas em ameaças ou mentiras descaradas. Se não oferecer provas concretas de uma proposta levar ao cenário futuro assustador não há como refutá-la.

A Falácia da Bola de Neve (tipo causal) ameaça sem provas das consequências serem inevitáveis. É desacreditar uma proposta com o argumento de sua aceitação levar à sequência de eventos indesejáveis.

No debate público brasileiro, seja no jornalismo, seja na campanha eleitoral televisa, apela-se muito para maus argumentos. É comum a desqualificação do interlocutor – e não da ideia proposta.

A Falácia Genética é clamar por apego emocional, seja negativo, seja positivo, à origem do emissor de uma ideia. Então, um argumento é desvalorizado ou defendido não por seu mérito, mas somente por causa de origem histórica ou a origem social de quem o expõe.

Apelo à Hipocrisia (ou *tu quoque*: você também) é rebater uma acusação contrapondo outra acusação para desviar a atenção da correção da acusação. Quando se aponta uma suposta contradição

entre a argumentação atual de uma pessoa ou partido e suas ações ou afirmações anteriores desvia a atenção do objeto da discussão.

Lançar a Culpa por Associação é desacreditar uma boa ideia antagônica ao associá-la a algum indivíduo ou grupo malvisto em determinadas redes sociais. Por exemplo, criticar a defesa do aborto e outros avanços civilizatórios junto a crentes retrógrados.

A Falsa Generalização deturpa uma categoria ou grupo de modo a confundir o interlocutor. É similar à Falácia do Espantalho. Ocorre quando alguém faz uma generalização sobre um determinado grupo e, frente a evidências falseadoras, em vez de reavaliar sua posição ou contestar a evidência, a pessoa logo redefine arbitrariamente o grupo.

Argumento *ad hominem* (ao homem) é a desqualificação do interlocutor por ele não ser especialista ou por um juízo negativo a priori de suas intenções. Em lugar de debater ideias, educadamente, faz *contrapropaganda pessoal*. Ataca a pessoa, em vez de discutir a opinião dela, com a intenção de desviar a discussão e desacreditar a proposta inovadora desse oponente.

Muitos maus argumentos são baseados na ignorância própria ou alheia. Por exemplo, a Generalização Precipitada é a falácia cometida quando alguém tira uma conclusão a partir de uma amostra pequena ou específica demais para ser representativa do universo.

O Apelo à Ignorância é a busca do convencimento de algo ser verdadeiro, simplesmente, porque não foi comprovado como falso. Assim, a *ausência de prova* é transformada em *prova por ausência*.

O Argumento da Incredulidade é a incapacidade pessoal de entender ou imaginar algo. Leva à crença daquilo ser falso ou impossível. Daí pessoas incultas praticam “o negacionismo científico”, vulgo “terraplanismo”, e divulgam Teorias Conspiratórias.

Leia no Apêndice: *Sobre Idiotas*.

## Arte de Defender Tese

Para se pertencer à comunidade científica, é necessário saltar uma série de obstáculos. Vão desde o vestibular, cujo objetivo antes

era "selecionar os melhores", sob o argumento de, caso contrário, seria mais justo fazer sorteio, até a defesa de teses.

Quantas? No máximo cinco: Monografia de Graduação (TCC: Trabalho de Conclusão de Curso), Mestrado, Doutorado, Livre-docência, Titular. Por ter passado por alguns desses ritos, seja como "vítima", seja como "algoz", posso dar alguns conselhos?

Aqui vai o primeiro: não estranhe o uso de "lugar comum" como já fiz: "vítima" ou "algoz". Não há muita imaginação criadora entre nós acadêmicos.

Espere, naturalmente, o cumprimento: "Como vai a vítima"? Responda com sorriso à "inesperada" pergunta, assim como dará risada, no final, quando algum colega o cumprimentar como "o mais fresco mestre/doutor/livre-docente/titular da praça"... rs.rs.rs. Faz parte do jogo de cena.

Aquela pergunta é sintomática, pois muitos enxergam a defesa de tese como o incessante massacre dos doutores mais velhos – e, portanto, com "cabeças mais brilhantes", sejam brancas, sejam carecas – sobre o candidato "para mostrar o seu lugar". A intimidação é porque eles esperam ele se colocar abaixo dos lugares deles.

Fazer parte de banca julgadora é ocasião de demonstração de prestígio. Alguns acham ser necessário comportar-se de acordo com *a hierarquia de seus títulos*. Se pudessem, carregariam todas as medalhas no peito, em uniforme de gala, para "ir à guerra"!

Faz parte da maioria dos rituais exigir de quem pretende a admissão alguma cota de sacrifício. O processo pode ser descrito como esse rito de iniciação.

É semelhante às antigas cerimônias para admitir algum novato em sociedade. O indígena guerreiro matava o inimigo e apresentava seu escalpo (ou toda a cabeça) ao chefe da tribo.

O aprendiz de corporação de artes e ofícios apresentava alguma obra sua para exame de seus superiores. Só com essas provas eles eram admitidos como iguais no grêmio.

Para alguém ser respeitado como cientista entre seus pares, não basta o título da graduação. Em tese, ele necessita também

sujeitar-se ao ritual de longos anos de pesquisa e estudos orientados por professor-doutor.

Muitas vezes o relacionamento afetivo-profissional deste orientador com os outros membros da banca julgadora, convidados por ele, é tão decisiva quanto a qualidade do trabalho a ser examinado.

Depois de pesquisar, escrever, apresentar e defender sua ideia-chave perante esse “egrégio colégio”, se aprovado, ele será “o mais fresco” doutor ou mestre. Esta é uma denominação semelhante à dos líderes das antigas corporações medievais.

A formalidade pode variar entre as Universidades, mas o nervosismo dos candidatos costuma ser muito parecido. Isto devido ao medo comum de “falar em público”.

Basta acostumar com isso, previamente, de modo a tudo sair bem. Lógico, é necessário certo domínio da matéria. E boa dose de autoconfiança é pensar você, talvez mais até em comparação ao seu orientador, é quem mais sabe a respeito daquilo escrito na tese. Mesmo porque muitos na banca apenas leram a Introdução e a Conclusão, para tentar evitar, via dedução, a leitura do miolo do calhamaço...

A cerimônia culminante do “rito de iniciação” pode variar de acordo com as unidades de ensino, mas também com o tipo de personalidades componentes da banca examinadora. Em faculdades de Direito, impera o formalismo. Os professores adoram usar becas – obrigatórias em concurso para Professor Titular –, e impõem ao candidato o uso de terno e gravata.

Todos se tratam como “Vossa Senhoria”. A “Vossa Excelência” está reservada para o tratamento entre parlamentares de fala pomposa.

Fala-se sempre em ordem: o decano e os visitantes antes de os “professores da Casa” o defenderem – ou acabar o extermínio intelectual.

Começa então o “massacre”. Praxe em defesas é iniciar sempre elogiando com o protocolar “muito interessante” para, logo em seguida, emendar inúmeras objeções.

Chato, principalmente para a plateia sem ter lido a tese – e parte está lá apenas porque é parente ou amiga da “vítima” a quem deseja prestar solidariedade... e escutar elogios –, é aquele arguidor tipo “página tal, tanto”...

O cricri critica desde o próprio título da tese até o fato de estar “inconclusa”, página à página! Percebe, além de flagrantes erros ortográficos, a “falta de ambição”, o “subjetivismo” e... o “excesso de notas-de-pé-de-páginas” (e de hífen).

O doutorado diz respeito à defesa de tese original. Mas é muito comum o candidato relatar seu trabalho de pesquisa inédito, descrever o que já tinha sido descoberto antes, expor seu método de pesquisa e objetivo, apresentar os resultados, tirar as conclusões, mas esquecer de um detalhe fundamental. Aí algum membro da banca fará, fatalmente, a perguntinha: – “Qual é a sua tese”?

E ele, e também seu orientador, nenhum dos dois se lembrou daquilo apresentado não deveria ser relatório de pesquisa, mas sim reunião de argumentos, fatos e dados, em defesa de algum posicionamento pessoal. A tese implica a originalidade da ideia-chave ou da abordagem à luz da qual é exposta e discutida.

O método dialético busca elementos conflitantes entre dois ou mais fatos para explicar uma nova situação decorrente desse conflito. Daí vem a sequência *hipótese-tese-antítese*. Esta consiste na exposição de ideias opostas ou possíveis argumentos contrários a serem analisados – e descartados.

Afinal, o que você está defendendo? Seu emprego? Seu prestígio? Sua erudição demonstrada via diversas citações como “argumentos de autoridade”? Não, simplesmente determinada *hipótese*, se for sujeita à *antítese*, será sustentada como *tese*.

Até quando for novamente falseada por outro jovem candidato a doutor via brilhante *síntese*. E você, agora na banca, o “massacrará”. Mas, no final, dado o compromisso pelo “honroso convite”, o aprovará.

## Arte de Escrever

Bárbara Tuchman (1912-1989) foi uma escritora e historiadora autodidata com grande sucesso nos Estados Unidos, duas vezes agraciada com o Prêmio Pulitzer. Em seus textos e palestras, apresenta-nos lições sobre sua arte. Vou compilá-las em seguida.

Antes de tudo, *a paixão pelo assunto* é indispensável para se escrever bem. Mas não basta. Bárbara descobriu: *se aprende a escrever, escrevendo*.

O elemento essencial para se escrever bem é ter bom ouvido. Devemos ouvir o som de nossa prosa. Em sua opinião, as palavras curtas são sempre preferíveis às longas. Quanto menos sílabas, melhor! Os monossílabos... são os melhores de todos!

Quando ela escreve, é seduzida pelo som das palavras e pela interação de som e sentido. As palavras constituem material sedutor e perigoso, a ser usado com cautela.

Sua exposição deve ser feita em todo o seu valor emocional e intelectual, a público amplo, através da difícil arte da literatura. Note-se: "amplo público"!

A ênfase deve sempre ser dada à escrita para o leitor comum, em contraposição à escrita apenas para os colegas eruditos. Quando escrevemos para *público amplo*, temos de ser claros e interessantes. Esses são os critérios determinantes do bom texto.

O leitor é a pessoa necessária estar sempre presente na mente. Escrevamos nossos textos com um cartaz pregado acima de nossa mesa, perguntando: – "Irá o leitor virar a página?"

O objetivo do autor é, ou deveria ser, manter a atenção do leitor. Querer o leitor virar a página e continuar a fazê-lo até o fim é sua meta.

Isso só acontece quando a narrativa avança com firmeza, e não quando entra em impasse, sobrecarregada de todos os detalhes descobertos na pesquisa, significativos ou não. Contra o texto tipo "rol de roupa", o lema: "a exclusão de tudo redundante e de nada do significativo"!

O leitor é a outra metade essencial do autor. Entre eles, há ligação indissolúvel. São necessários os dois para cumprir a função da palavra escrita. Os escritos não nascem, ou seja, não têm vida independente, enquanto não são lidos. Logo, primeiro é preciso prender a atenção do leitor.

O objetivo do escritor é *a comunicação*. Deve ter sempre presente o leitor como fosse ouvinte, cuja atenção deve ser mantida, para ele não ir embora, abandonando precocemente a leitura.

Quem escreve tem várias obrigações com o leitor se quiser conservá-lo. A primeira é *destilar*. Deve fazer o trabalho preliminar para o leitor: reunir as informações, dar-lhes sentido, selecionar o essencial, rejeitar o irrelevante, sobretudo, rejeitar o irrelevante, e colocar o restante de modo a formar narrativa dramática que se desenvolve de modo a capturá-lo.

Oferecer massa de fatos não digeridos é inútil para o leitor. Constitui simples preguiça do autor ou pedantismo para mostrar o quanto leu.

O produto final é resultado daquilo escolhido para incluir, bem como daquilo preferido deixar de lado. Colocar tudo, simplesmente, é fácil, e seguro, e resulta em uma dessas obras imensas, nas quais o autor abdicou e deixou ao leitor todo o trabalho.

Para eliminar o desnecessário, é preciso coragem e também mais trabalho. Pascal terminou carta de 4 páginas a um amigo dizendo: – “Desculpe-me tê-lo cansado com carta tão longa, mas não tinha tempo para escrever-lhe carta breve”.

A *arte de escrever*, isto é, a prova do artista, é resistir à atração de desvios fascinantes e apegar-se ao seu assunto. São necessárias, simplesmente, coragem e confiança para fazer escolhas e, acima de tudo, para deixar certas coisas de lado. O melhor quadro é quando se mostra apenas as partes da verdade capazes de produzir o efeito do todo.

Ler, como escrever, é o maior dom adotado pelo humano, por meio do qual pode realizar viagens ilimitadas. Ler possui sedução interminável.

Escrever, pelo contrário, é trabalho pesado. É preciso sentar-se na cadeira, pensar e transformar o pensamento em frases legíveis, atraentes, interessantes, com sentido e capazes de fazer o leitor prosseguir. É trabalhoso, lento, por vezes penoso, por vezes, agonia.

Significa reorganizar, rever, acrescentar, cortar, reescrever. Mas provoca animação, quase êxtase, um momento no Olimpo! Em suma, *é ato de criação!*

Tal como a Bárbara Tuchman vê, o *processo criativo* tem três partes:

1. *a visão extra*: com ela o artista percebe uma verdade e a transmite pela sugestão;
2. *o meio de expressão*: a língua para os escritores, a tinta, para os pintores, o barro ou a pedra para os escultores, o som expresso em notas musicais para os compositores;
3. *o plano de escrita*: a estrutura capaz de ensinar ou entreter o leitor.

A *estrutura* é, principalmente, o *problema de seleção*, tarefa angustiante, porque há sempre mais material além do possível se usar. Não se pode colocar tudo. O resultado seria massa informe.

O trabalho consiste em encontrar a linha narrativa sem se afastar dos fatos essenciais. Não pode deixar de fora qualquer fato essencial, sem deformar o material para ele servir às nossas conveniências.

Quando se trata de linguagem, nada mais satisfatório senão *escrever uma boa frase*. É prazer realizar, quando se pode, prosa clara e corrente, simples e ao mesmo tempo cheia de surpresas.

Isso não acontece por acaso. Exige habilidade, trabalho árduo, bom ouvido e prática constante. As metas, como já disse, são a clareza, o interesse e o prazer estético. É importantíssima *a arte de tornar o sentido claro!*

A comunicação é, afinal de contas, o objetivo para o qual a linguagem foi inventada. Há critério tríplice para sua avaliação:

1. a convicção do autor de ter alguma coisa a dizer;

2. valer a pena ser dita; e
3. capacidade de dizê-la melhor do dito antes por alguém.

Dizer não para poucos, mas para muitos. Juntamente com a compulsão de escrever, deve estar o desejo de ser lido.

Nenhuma página se torna viva, a menos que o escritor veja, do outro lado de sua mesa, o leitor, e busque, constantemente, a palavra ou a frase capaz de levar a ele a imagem desejada e despertar a emoção ambicionada. Sem a consciência de ter um leitor vivo, o que o autor escreve morrerá em sua página.

De todos os instrumentos, *a crença na grandeza de seu tema* é o mais estimulante. Desse modo o autor deve considerar seu assunto. Isso faz nenhum leitor deixar seu texto de lado!

### *Como Escrever Bem*

Como contraponto às sábias ideias de Bárbara Tuchman, há um livro publicado em 1976, chegando agora à terceira geração de leitores, tendo suas vendas superado mais de um milhão de exemplares. Finalmente, em 2017, foi traduzido e publicado pela Editora Três Estrelas no Brasil.

As preocupações de William Zinsser, autor do livro *Como Escrever Bem*, se modificaram quando se tornou professor. Ficou mais interessado em coisas intangíveis capazes produzirem bons textos: *confiança, prazer, intenção, integridade*. Seus alunos usam a escrita para tentar entender quem eles são e qual é a herança cultural ou memorial, carregada dentro de si.

Facilitada pelos processadores de texto em computadores, *a essência do escrever é reescrever*. Apenas escrever fluentemente não significa escrever bem.

Bons escritores adoram a possibilidade de remexer em suas frases, podendo, revisando e remodelando. Escritores ruins se tornaram ainda mais verborrágicos com a facilidade de escrever em computadores pessoais.

Este livro sobre o ofício de escrever não teve seus princípios modificados desde quando foi escrito há quarenta anos. Escrever exige o velho e duro hábito de *pensar com originalidade* e a prática do manejo das ferramentas da língua.

Um escritor profissional deve estabelecer uma rotina diária e se ater firmemente a ela. *Escrever é seu ofício, não é uma arte diletante.*

O *diletante* é um escritor amador. Ele se ocupa a escrever sobre um assunto por gosto – e não por obrigação.

Um sujeito abandonará seu ofício se lhe faltar inspiração ou não o levar a sério. Falta-lhe autoconfiança. Não sobreviverá escrevendo.

*Escritores profissionais são trabalhadores solitários.* Eles raramente veem outros escritores. Basta-lhe como inspiração o exercício da captação do significado profundo existente em histórias reais e/ou ficcionais, peças de teatros ou filmes, canções ou mesmo da dança e da pantomima. Transcreve sem abusar de símbolos ou metáforas poéticas.

Não existe nenhum caminho “certo” para fazer um trabalho tão pessoal. Qualquer método capaz de ajudar você a dizer aquilo pretendido dizer será o método certo para você. Cada qual estabelece sua rotina e seu ambiente de trabalho.

Os escritores costumam ser vulneráveis e tensos até descarregar sua mente. São levados por uma compulsão de colocar uma parte de si próprios no papel.

Não escrevem, simplesmente, aquilo surgido de modo natural ou espontâneo. Eles se sentam para realizar um ato literário. O *eu* de cada um surgido no papel é muito mais denso e profundo se comparado à aparência da pessoa sentada para escrever aquilo. A *criatura* costuma ser mais interessante se comparada ao *criador*. Daí a tensão de se revelar.

Em última análise, o que interessa não é tanto o assunto sobre o qual escreve, mas sim quem ele, ou ela, é. Daí o entusiasmo do autor por ser reconhecido em seu campo de atuação.

Essa bagagem emocional é carregada junto a essa prazerosa atividade criativa. Está expressa também em um bom texto de *não ficção*. Exige sensibilidade para o animal humano e o entusiasmo para usar a língua de modo a atingir a maior clareza e intensidade.

*Simplicidade* é chave. O *excesso* é o mal da escrita. Sufoca o leitor por palavras desnecessárias, construções circulares, afetações pomposas e jargões sem sentido.

Nossa tendência é inflar tudo, tentando demonstrar ser importante pela profusão. Necessitamos sempre cortar o excesso, isto é, a quantidade maior que a necessidade real. O segredo da boa escrita é despír cada frase até deixa-la apenas com seus componentes essenciais.

Primeiro, limpemos nossa mente de todo excesso. *Pensamento limpo significa texto limpo*.

O leitor é uma pessoa com apenas vinte segundos disponíveis para atenção – uma pessoa assediada por inúmeras forças todas competindo entre si por atenção. Estão acrescidas com o uso permanente de “celulares inteligentes”. E diluídas pelas fofocas da rede social.

Longe dessa pressão, apenas com um livro ou uma revista em mãos, seu cochilo significa perda de quem o escritor dedicou suas preocupações. Mantenha-o acordado!

*Pensar com clareza* é um ato consciente prévio a um projeto onde se requer a lógica. Escrever é um trabalho árduo. Uma frase clara não é acidental. Se você acha difícil escrever, é porque é mesmo difícil. Bons escritores fazem parecer ser fácil.

Observe cada palavra colocada no papel. Você encontrará uma quantidade surpreendente delas sem servir para nada.

Excessiva é a frase muito elaborada. Ela expulsou a palavra curta capaz de dizer a mesma coisa.

Também é excessiva a carga da *linguagem oficial ou acadêmica*, usada para ocultar erros. O linguajar político costuma ser formado por eufemismos, falácias e imprecisões. É uma *camuflagem verbal*.

Poucas pessoas se dão conta de *como escrevem mal*. Ninguém nunca lhes mostrou a quantidade de excessos ou a falta de clareza. Ambas se alastram por seu estilo e ninguém lhes alertou quanto isso atrapalha o entendimento daquilo pretendido dizer. Se o professor corrigiu, elas ficaram indiferentes à avaliação dos seus erros...

É necessário enxugar o texto antes mesmo de reconstruí-lo. Há certos princípios a serem observados. Se o verbo for fraco e a sua sintaxe não tiver firmeza, suas frases despençarão.

Quando escritor tenta deliberadamente a enfeitar demais o texto, o leitor logo vai perceber: ele está querendo se exhibir. Os leitores querem a pessoa se dirigindo a eles ser autêntica. Regra fundamental: *seja você mesmo*.

Porém, não há regra mais difícil de seguir. Exige de o escritor relaxar e ter autoconfiança. Assim como tem político com *medo do voto*, tem escritor com *medo de escrever*.

Escreva até superar esse medo! Transforme-o em prazer!

### *Dicas para Escrever Bem*

Primeira dica para (futuros e atuais) economistas: abandone o *jornalês*, o *economês* ou o *financês*! Evite o jargão profissional!

Dê uma atenção profunda às palavras originais e frases curtas.

Adquira o hábito de observar como se escreve, atualmente, e como foi escrito pelos antigos mestres. Compare. Escrever se aprende por imitação em uma mistura criativa e original com estilo próprio.

Adquira o hábito de usar dicionários e enciclopédias.

Ao escolher e ordenar as palavras, leve em conta também a sonoridade da sentença.

Trace um *plano de escrita*: gaste tempo pensando sobre o que você quer escrever. Só depois de pronto um *roteiro mental*, sente-se à frente do computador e escreva.

Nos breves artigos jornalísticos ou posts para sites na web, no primeiro parágrafo se apresenta as informações relevantes para o leitor seguir a leitura orientado sobre o assunto. É espécie de resumo da história sob forma de uma *pirâmide invertida* do topo para a base.

Na ordem da Pirâmide Invertida, os pormenores essenciais aparecem primeiro. Na prática jornalística, conta-se a história do fim para o começo.

Escrever exige ter de antemão uma linha de chegada. Porém, é comum ter apenas uma linha de partida – e desviar-se por um atalho fácil ou um caminho melhor.

Responda nele às se perguntas do mnemônico QQUCQQ: *Quid? Quis? Quando? Ubi? Cur? Quomodo? Quibus auxilliis?*

1. O quê?
2. Quem?
3. Quando?
4. Onde?
5. Por quê?
6. Como?
7. Por quais meios?

Esse é o *método clássico para circunstanciar* o fato, a pessoa, o tempo, o lugar, os motivos, o modo, os instrumentos. Ele é semelhante às perguntas-chave jornalísticas.

O leitor solicita ao autor: “Por favor, não me conte o que já sei”.

Enxugue o texto. Em jargão jornalístico, *enxugar* significa diminuir, cortar palavras e informações desnecessárias. Leia e releia o texto. Confira se tem tudo abaixo:

1. linguagem clara,
2. informações precisas,
3. estilo atraente,

4. domínio do idioma,
5. familiaridade com o assunto tratado,
6. capacidade de resumir a leitura exigida,
7. disposição e coragem para falsear as *fake news*.

Para desmembrar ou encurtar as frases compridas, eis algumas dicas:

1. livre-se do “já que” e do “queísmo”, isto é, corte todos os “que”;
2. substitua o gerúndio por ponto;
3. transforme a oração coordenada em novo período;
4. isole as orações em frases curtas;
5. troque a oração adjetiva por adjetivo – ou corte-a;
6. substitua a oração “[verbo] (de) que...” pela *frase direta*: sujeito-verbo-objeto;
7. seja conciso: *economia verbal*.

Em resumo: seja natural. Seduza ao ir direto ao assunto. Escreva frases curtas: uma frase longa é composta pelo menos por duas curtas. Prefira palavras simples. Ponha as sentenças na forma positiva. Opte pela voz ativa: dispensa a praga do verbo *ser/estar*. Escolha termos precisos. Opte por palavras concretas. Corte adjetivos e advérbios.

### Arte de Palestrar

Uma palestra tem o objetivo de esclarecer, instruir, guiar ou conduzir na direção do aperfeiçoamento moral ou à virtude. Palestrar é contar uma estória.

Enquanto o palestrante narra uma estória edificante, cada ouvinte imagina os fatos narrados. A imaginação empática gera as emoções sentidas pelos personagens da estória.

Trata-se do alinhamento literal de muitas mentes, formando uma consciência comum. A partir dessa experiência comum, os ouvintes se motivam a se reunir em ação coletiva: *fazer política*.

Para um líder — ou um militante —, a fala em público ou discurso oral é fundamental para:

1. gerar empatia,
2. provocar emoções,
3. compartilhar conhecimentos e ideias,
4. promover um projeto em comum.

A tese central do livro do curador Chris Anderson, “*TED Talks: O guia oficial do TED para falar em público*”, qualquer um com *uma ideia digna de ser divulgada* é capaz de realizar uma palestra eficaz. A única coisa de fato importante ao se falar em público não é a autoconfiança, a presença de palco ou aquilo chamado de “falar bem”, mas sim *ter algo de importante a dizer*.

Quatro estilos negativos de palestras são:

1. *conversa de vendedor*: autopromoção;
2. *divagações improvisadas e repetitivas*: típicas de palestrante midiático sempre convidado;
3. *tédio organizacional*: só fala de sua corporação;
4. *desempenho motivador*: se empolga e adora a ribalta (palco onde há luzes ou refletores sobre si), acaba extrapolando o tempo determinado.

A principal razão da *tragédia de apenas entreter* é o palestrante não ter preparado um plano correto para sua apresentação. Talvez a palestra tenha sido planejada tópico a tópico, ou mesmo frase a frase, mas em momento algum o autor se dedicou ao seu *plano geral*, ou seja, à sua integralidade. É a “linha mestra” ou o tema a unir os elementos narrativos.

Toda palestra precisa de um *fio-condutor* ao qual o palestrante prenderá todos os elementos da *ideia a desenvolver*. Todas as partes

precisam estar interligadas. Um bom exercício consiste em resumir sua linha mestra em nada além de quinze palavras.

Palestras podem ter diferentes estruturas ligadas à linha mestra central:

1. pode começar com uma introdução ao problema enfrentado pelo palestrante e contar uma história para o ilustrar;
2. pode então passar para algumas tentativas históricas de solucionar o problema e dar dois exemplos de experiências fracassadas;
3. pode avançar com a solução proposta pelo palestrante, incluindo um fato novo e eloquente capaz de sustentar sua ideia original;
4. pode terminar com as implicações para o futuro.

Uma estrutura simples de palestra de sucesso é:

1. *Introdução*: apresentação de *o que será exposto*;
2. *Contexto*: a razão da questão ser relevante;
3. *Conceitos e teorias*: referentes à análise do exposto;
4. *Implicações práticas*: caso ocorra a resolução do problema;
5. *Conclusão*: recapitular *o que fazer*.

É uma fórmula básica, inclusive para a redação de ensaios, respondendo a três perguntas:

1. O quê?
2. E daí?
3. E agora?

Dicas para apresentação realizada em palestra são:

1. *Slides* visualmente bonitos e dinâmicos: memoráveis.
2. Concentrar em apenas uma ideia-chave com no máximo 6 palavras por slide, evitando dispersão.

3. Usar *regra 30:20:10*: fonte tamanho 30, falar em 20 minutos e apresentar a linha-mestra em 10 slides.
4. Conduzir os ouvintes por uma jornada narrativa, com apresentação do problema a ser resolvido, relevância, análise, proposta de resolução e recapitulação do dito.
5. Jamais ler diretamente seu slide.
6. Fazer perguntas aos ouvintes para estimular participação ativa e gravar em suas memórias.
7. De início, até se acostumar com sua voz no microfone e se acalmar, olhar o horizonte por cima das cabeças da plateia, depois, focalizar rostos amigáveis ou interessados nos dois lados e conduzir seu olhar focalizado de um ao outro.

Após desenvolver sua linha-mestra, faça um *checklist*:

1. O assunto me apaixona?
2. Ele provoca curiosidade?
3. Ele faz alguma diferença para a plateia?
4. Minha palestra é sob oferta (*seleção*) ou demanda (*convite*)?
5. As informações são novas ou já são conhecidas?
6. Eu consigo explicar o tema, com os exemplos necessários, no tempo concedido?
7. Conheço o assunto o suficiente para a palestra valer o tempo dos ouvintes?
8. Tenho a credibilidade necessária para falar do assunto?
9. Quais são as quinze palavras com as quais resumo minha palestra?
10. Essas quinze palavras fariam alguém se interessar por ouvir minha palestra?

As cinco ferramentas essenciais usadas por quem fala em público são: *sintonia; narração; explicação; persuasão; revelação*. Pense nelas.

### Arte de Debater

Arthur Schopenhauer é o autor do clássico livro intitulado “38 Estratégias para Vencer Qualquer Debate - A Arte de ter Razão”.

Ele afirma *a maioria dos principais sofismas* estar em uma dessas categorias:

1. *as imperfeições naturais e inevitáveis*, seja da inteligência, seja da transferência de conhecimento humanas;
2. *inadequação da linguagem sob o ponto de vista lógico*: “logo quando fala, a pessoa já começa a divagar”;
3. *conflito entre o universal e o particular*: os perigos da generalização, esquematização, tipificação, contradições e imperfeições da indução;
4. *o fato de nossas principais convicções se basearem em valores morais*: estão ligadas à ideia binária de *certo ou errado*;
5. *o fenômeno inevitável de cada experiência própria se dar ao mesmo tempo da vivência de outros indivíduos*: ninguém pode de ter a autoridade absoluta do testemunho exclusivo;
6. *a tendência de todas as pessoas ao pensamento absoluto*, enquanto nossos valores, conceitos e conhecimentos são *relativos*.

Uma coisa é *o debate entre políticos* em campanha eleitoral. Praticam a arte da retórica vazia para vencer um debate e impressionar os impressionáveis. Estes potenciais eleitores, predispostos à submissão diante do candidato, buscam qualquer razão (inclusive falsa) apresentada por ele para justificar o voto.

Outra coisa deveria ser *o debate intelectual*. Infelizmente, a súplica por reconhecimento pessoal chega a dizer: – “Bata em mim, mas por favor me ouça!”. Nem todo mundo se submete a isso.

Por isso, a única regra contrária segura é:

1. *não discutir com o primeiro afim de aparecer*, mas só com os conhecidos com reputação suficiente para não dizer coisas absurdas sem se envergonhar;
2. *disputar com argumentos* e não com afirmações de força;
3. *valorizar a verdade*, ouvir bons argumentos com prazer, mesmo se saídos da boca do oponente; e
4. *ter integridade* suficiente para poder suportar não estar com a razão quando a verdade estiver do outro lado.

Raramente se encontra alguém com quem valha a pena discutir, seja em rede social, seja em debate político. Deixe o outro falar o que quiser, pois *a ignorância é um direito do ser humano*.

A discussão como *atrito entre mentes* muitas vezes é necessária para os dois lados. Se não fizermos, periodicamente, o questionamento e a correção dos próprios pensamentos não teremos jamais novos pontos de vista sobre qualquer questão.

Mas as duas partes, em debate, devem ter formação e inteligência bastante equivalentes. Se um não tiver a formação compatível, para uma discussão conceitual em alto nível, ele não entenderá nada. Se lhe faltar a inteligência necessária, a exacerbação resultante comumente o levará à desonestidade e à astúcia, ou à grosseria. Não perca tempo com um debate improdutivo!

## Arte de Calcular

Os *algoritmos* têm capacidade de captar as emoções dos consumidores, clientes ou eleitores. Por exemplo, o cliente liga para o Serviço de Atendimento ao Consumidor (SAC) das empresas.

De imediato, um imenso banco de dados, reunindo todos os traços de personalidade identificáveis por padrões comportamentais, é consultado para identificar o perfil daquele consumidor em 100 milésimos de segundo por meio de entonação da voz, palavras e frases utilizadas. Daí o cliente é conectado ao atendente conhecedor

das técnicas de *neuromarketing*, para melhor desempenho comercial, focalizado naquele perfil.

Os perfis dos consumidores são classificados por tipo de personalidade, características principais, tipos de linguagem e frases-feitas e palavras-usuais de cada qual:

1. *Organizador*: lógico, responsável, bom planejador, com linguagem linear e específica, costuma dizer: "isto faz sentido", deseja fatos e dados, ou seja, informações;
2. *Conselheiro*: dedicado, observado, consciente, com linguagem formal e firme, diz "em minha opinião", demonstrando respeito e integridade;
3. *Agregador*: sensível, caloroso, compassivo, com linguagem cuidadosa e pessoal, expressa "eu me sinto confortável com isso";
4. *Sonhador*: calmo, introspectivo, imaginativo, conversa de maneira impessoal e calma, dizendo "não tenho certeza", "preciso de tempo para pensar";
5. *Original*: espontâneo, criativo, brincalhão, possui uma linguagem informal e animada, afirma "gostei disso", "isso é fantástico", "divertido!".

*A construção de um algoritmo se dá em três etapas.*

A primeira etapa consiste em:

1. identificar com precisão *o problema a ser resolvido*, e
2. encontrar uma solução mental e prática para ele.

Nessa fase, o cientista da computação necessita da orientação de especialistas na tarefa a ser executada. Podem ser, no caso de cada algoritmo, por exemplo: *médicos*, para análise de exames de imagem; *sociólogos*, se o objetivo for identificar padrões de violência em regiões de uma cidade; ou *psicólogos e demógrafos* na construção, por exemplo, de um aplicativo de paquera.

A segunda etapa consiste em descrever *a sequência de passos*, no idioma corrente, para todos compreender.

Na última etapa, essa descrição da rotina é traduzida para alguma *linguagem de programação* (linhas de códigos), com o objetivo de o computador entender os comandos. Podem ser ordens simples, operações matemáticas e até “algoritmos dentro de algoritmos”, tudo em uma sequência lógica precisa. Os programadores são os profissionais incumbidos de escrever todos os algoritmos ou trechos deles.

A Matemática por trás do *algoritmo* é antiga. Não à toa, o nome derivou da latinização do nome do árabe *Mohamed al-Khwarizmi*, criador da álgebra no século IX.

A combinação de dois fatores tornou a base do desenvolvimento de *softwares* complexos:

1. *ampliação da capacidade de processamento dos computadores*: acelerou a velocidade da execução de tarefas complexas com múltiplos componentes interativos;
2. *advento do Big Data*: o barateamento da coleta e do armazenamento de quantidades gigantescas de informações digitalizadas deram aos algoritmos a possibilidade de *identificar padrões* imperceptíveis ao olhar humano em várias atividades.

A disseminação dos *algoritmos* na computação deu impulso à Inteligência Artificial. Com cálculos computacionais rápidos e acervos imensos de informações é possível fazer *comparações estatísticas*, dando às máquinas a capacidade de, em um *processo associativo*:

1. mimetizar a aprendizagem,
2. simular o raciocínio humano,
3. modificar-se a partir de experiências acumuladas, e
4. melhorar seu desempenho.

O *aprendizado de máquina* (em inglês, *machine learning*) é um método de análise de dados capaz de automatizar a construção de modelos analíticos. É um ramo da Inteligência Artificial, baseado na ideia de sistemas de informações poderem:

1. aprender com dados,

2. identificar padrões, e
3. tomar decisões com o mínimo de intervenção humana.

### Arte de Manipular

Desconto hiperbólico (ou *hyperbolic discounting*) é o nome dado à diferença entre o valor atribuído a um benefício, quando recebido no presente, em relação ao prometido no futuro. Sentimos uma carga emocional de responsabilidade diferente quando temos de pagar as obrigações de imediato no presente ou depois no futuro mais distante.

O desconto hiperbólico é um desafio para operar em uma indústria criativa. Os gostos são altamente subjetivos. Os elementos capazes de fazerem de um produto um grande sucesso podem facilmente fazer de outro um imenso fracasso comercial.

Anunciantes e profissionais de *marketing* lutam para prever o consumo de produtos, seja de lazer, seja de comportamentos. Os *big data* oferecem uma nova visibilidade de como as pessoas experimentam o entretenimento ou adotam um posicionamento político com um costume social.

Estudo do impacto da Inteligência Artificial, no tratamento da mídia social, aponta *três forças poderosas na previsão do comportamento humano*.

A primeira é a *Economia da Cauda Longa*. Representada por um gráfico de curva, sua teoria explica a estratégia de direcionar ações para coisas com pouca demanda ao invés daquelas com muita procura. Quando é aplicada ao varejo, a cauda longa mostra alguns *produtos de nicho* capazes de gerar tanta receita quanto *produtos de muito sucesso*.

A Internet possibilita a distribuição de produtos de entretenimento menos populares se comparados aos sucessos convencionais. Os programas de *streaming* podem adquirir uma audiência maior face ao economicamente viável para distribuir no horário nobre da TV.

Viabiliza produzir mais programas para “públicos de nicho”. Usam dados dos hábitos de visualização de segmentos de clientes para decidir o apoio ao rejeitado antes pelas redes de televisão aberta. Dados digitais mostram a base de fãs, para os diversos gêneros de filmes, pelo número de clientes os assistindo via *streaming*.

A segunda força é a *detecção da influência social* na Era da Inteligência Artificial. Com a mídia social, as pessoas podem compartilhar com seus amigos o que estão assistindo, ouvindo ou falando. Tornam as experiências de entretenimento ou as opiniões políticas, aparentemente *independentes*, mais *interdependentes*. Os comportamentos são ampliados em termos sociais.

Ao *minerar dados de sites de redes sociais* como Facebook, WhatsApp, Twitter e Instagram, as empresas e os partidos políticos podem rastrear em tempo real o dito em massa sobre um determinado entretenimento ou programa. Cada qual possui características políticas e comportamentais específicas, possibilitando mapear os nichos.

Originalmente, *nicho* era a divisão, geralmente presa à parede, onde se usava colocar imagens, estátuas ou quaisquer outros objetos. Detectá-los através de um banco de dados digitais propiciou promover produtos, ideias e programas políticos defensores de valores e costumes retrógrados ou avançados.

Por exemplo, o volume de pesquisas do Google sobre determinada questão, termo ou interesse é um indicador importante dos *comportamentos sociais*. Significa prestar atenção no burburinho da mídia social.

A *mineração de dados das mídias sociais* também ajuda as empresas, os governos e os partidos políticos a identificar o sentimento negativo antes de ele se transformar em uma crise. Um único *tweet* de um cliente ou eleitor infeliz e influente (“celebridade” ou *youtuber*) pode se tornar viral, moldando senão a opinião pública, pelo menos a opinião de milhares de seguidores como fossem um gado ou rebanho de crentes.

Finalmente, a terceira das forças poderosas na previsão do comportamento humano vem da própria *análise do consumo* de

produtos ou informações. Uma *big data* fornece melhor visibilidade sobre quais informações e programas as pessoas realmente gastam seu tempo. Desfrutem-nos e prestam servidão voluntária a tais ideias.

Quando uma empresa ou um partido de determinada ideologia decide quais informações dirigir aos segmentos de clientes ou eleitores em potencial, seja propagandeando sua marca ou fazendo contrapropaganda dos concorrentes ou competidores, cada qual olha as *pegadas digitais*. Estão registradas nos caminhos seguidos por seu público potencial. Indicam também quais atalhos mentais eles evitaram.

Isso pode ajudá-los a promover um lançamento de um produto ou uma candidatura. Fazem, então, *recomendações específicas*, para cada usuário individual, tal como fazem os algoritmos no Netflix, Spotify ou YouTube.

A Inteligência Artificial pode investigar o que faz as pessoas se envolverem com determinado conteúdo. Por exemplo, uma abordagem usando uma *rede neural* é uma ferramenta de Inteligência Artificial pesquisadora de *padrões em grandes quantidades de dados*. Pode prever muitas reações comportamentais esperadas pela regularidade.

Com novos *insights* de *big data* como esses, as empresas e os partidos políticos podem saber o que exatamente qualquer pessoa gostaria de ver, ouvir, falar, fazer, melhor do que ela própria. Descubra até o autoengano do desconto hiperbólico.

### Arte de Planilhar

*Planilhar*, em dicionário informal, é o ato de distribuir informações numéricas em células para arquivos ou levantamentos. Na Era do *Big Data*, criar uma planilha para distribuir os dados nas células tornou-se uma atividade exigida de economistas tanto quanto de matemáticos e estatísticos.

A necessidade por esses profissionais cresce em todo o mundo. A demanda vem a reboque de tecnologias cada vez mais

dependentes de modelos complexos ou de tratamento massivo de dados.

As novas aplicações da Matemática e Estatística é muito mais abrangente do pensado. Eventos como a pandemia mostram isso. Matemáticos e Engenheiros de Computação foram tão requisitados quanto os epidemiologistas para tratar dados e modelar o fenômeno.

Da mesma forma, Estatísticos e Economistas são profissionais complementares para medirem as consequências do problema de Saúde Pública na Saúde Econômica. Necessitam calcular com certa precisão os efeitos depressivos e multiplicadores da pandemia e consequente distanciamento social sobre a atividade econômica. Os economistas analisam os impactos da política econômica reativa.

A Matemática e a Estatística sempre tiveram papel decisivo na criação de novas tecnologias, mas isso tem se intensificado, de forma exponencial, nos últimos anos. Elas são quase invisível embora estejam cada vez mais onipresente.

Como exemplos, há a migração contínua da atividade econômica para o mundo digital, apoiada em ambas, ou o desenvolvimento das diferentes gerações de aparelhos celulares cada vez mais inteligentes. No tempo da televisão analógica, eram relativamente pouco usadas, mas, hoje, a qualidade da imagem 8K é resultado de uma modelagem super sofisticada. Ela ajusta a resolução das partes mais importantes da transmissão em tempo real.

A longa lista de exemplos abarca aplicações desde as das indústrias aeroespacial até a automobilística automatizada, robótica e para direção autônoma. Há modelos capazes de dizer onde estão os principais focos de contaminação e predizer a eficácia de medicamentos na indústria farmacêutica.

Os problemas para a formação massiva desses profissionais vêm desde o ensino básico da Matemática para crianças. A raiz do problema estaria nas premissas básicas do ensino em sala de aula: *fórmulas decoradas, fetiche da velocidade e aversão ao erro*. As três características criariam ansiedade nas crianças. Elas bloqueiam, eternamente, o interesse pela área.

Há ideias e tecnologias novas, mas a estrutura de ensino da Matemática na maior parte do mundo praticamente não mudou nos últimos cinquenta anos. O professor explica e os alunos imitam. Essa abordagem faz poucos terem sucesso em Matemática, Estatística e Economia. Em consequência, as economias e as atividades tecnológicas acabam perdendo muitos talentos em potencial.

Na prática, quando os alunos são submetidos a espécies de jogos matemáticos em grupo e com mais de uma resposta correta, em um processo filmado para análise posterior, os resultados da aprendizagem se tornam muito superiores. Uma imersão de poucos dias, por exemplo, em "cursos de férias", leva a uma evolução média de 1,3 ano de escolaridade em conceitos matemáticos.

Hoje, experimentar com base em tentativa-e-erro para descobrir os mistérios das planilhas em Excel, disponíveis quase na totalidade dos microcomputadores pessoais, tem sido o caminho percorrido pela maioria das pessoas. Tem o propósito de obtenção desse saber imprescindível para se tornar um profissional atualizado.

Uma das utilidades mais usuais do Excel refere-se a criar Tabelas Dinâmicas. São imprescindíveis para quem tem tabelas mais longas, com milhares de linhas e colunas de dados. Ela pode facilmente acabar com a poluição visual e tornar muito mais fácil encontrar os dados requisitados pelo usuário. As Tabelas Dinâmicas (TD) propiciam dados filtrados nas colunas selecionadas de grandes bancos de dados.

Quais são os primeiros passos para fazer uma Tabela Dinâmica?

1. abrir a pasta de trabalho (arquivo Excel) na qual você deseja criar a TD.
2. clicar em uma célula qualquer na tabela disponível (baixada de um site de informações estatísticas) com os dados desejados de usar na TD;
3. na guia/aba Inserir, clicar em *Tabela Dinâmica Recomendada*: o Excel cria uma TD, em uma nova planilha ao lado, e exibe o *construtor dela* toda vez quando você clica nela;
4. visualizar os componentes dos Campos da Tabela Dinâmica,

5. explorar orientações diferentes e
6. reorganizar os campos, selecionando no NOME DO CAMPO.

*Adicionar um campo:* na área NOME DO CAMPO, marque a caixa de seleção para o campo. Por padrão, sugere-se campos não numéricos serem adicionados à área LINHA, os valores serem adicionadas à área COLUNA e os campos numéricos serem somados na área VALORES.

*Remover um campo:* na área NOME DO CAMPO, desmarque a caixa de seleção para o campo.

*Mover um campo:* arraste o campo de uma área do Construtor de Tabela Dinâmica para outra, por exemplo, de Colunas para Linhas, veja e analise se o efeito é o desejado ou não.

Para planejar como exibir os dados da forma mais útil não há uma fórmula pronta. Depende, realmente, das necessidades de cada usuário: *personalize seu trabalho*.

Na nova planilha aberta pelo Excel há quatro áreas: Filtros de Relatório, Rótulos de Linha, Rótulos de Coluna e Valores. Pode utilizar duas ou mais áreas para arrastar os Nomes dos Campos e analisar os dados.

À direita da célula Rótulo de Linha na TD há um filtro (“funil”). Clique nele para selecionar tudo ou não, escolhendo só o desejado de aparecer em cada linha.

Com a TD, por exemplo, você poderá calcular de uma imensa tabela (linhas com dados de todas agências bancárias por Estado ou municípios e colunas com todos os registros contábeis) apenas um indicador escolhido para poucos bancos, selecionados por porte e/ou por origem de capital. Você pode filtrá-los por UF ou cidade. Só.

Leia no Apêndice: *Lista de Atalhos no Excel*.

## Capítulo 17 – Conclusão: Decisões de Política Econômica em Curto Prazo

Para orientar as decisões de política econômica em curto prazo, sem geral, separam-se as variáveis-instrumentos e as variáveis-metas. Escolhendo-as com critérios, o passo seguinte é acompanhar seus indicadores.

A aprendizagem de Teoria Macroeconômica para economia aberta às relações exteriores, no Ensino Superior de Economia, é essencial para se verificar a consistência teórica no uso dos instrumentos básicos. Não são muitos a examinar: dois instrumentos de política de controle da demanda agregada (política fiscal e política monetária), dois regimes de câmbio (estabilizado e flexível) e quatro graus de mobilidade de capital.

Uma análise combinatória demonstra o estudante de Economia necessitar compreender dezesseis situações possíveis em seus usos. Os objetivos gerais são a expansão da atividade econômica e o crescimento de renda e emprego ou, ao contrário, a contração no sentido de combate recessivo da inflação, desestimulando o repasse de aumento dos custos para os preços. Além, é claro, do “equilíbrio externo”, ou seja, o superávit no balanço de pagamentos.

Apresentamos neste manual de Aprendizagem e Ensino de Economia um método para a análise econômica.

No *nível mais elevado de abstração*, estão as teorias puras para exame da consistência no uso dos instrumentos de política econômica.

No *nível intermediário*, o analista deve reincorporar todos os conflitos de interesse antes abstraídos. Neste âmbito dos conflitos sociais e políticos entre interesses antagônicos, via eleições democráticas, que se estabelece a definição do regime macroeconômico. Define-se, então, para determinado mandato, qual será a característica estrutural do planejamento do desenvolvimento em longo prazo, condicionante do uso dos instrumentos das políticas públicas.

No *nível mais baixo de abstração*, quando (e onde) há a necessidade de se contextualizar – datar e localizar os eventos –, se capta os imperativos de dada conjuntura na arte de tomadas de decisões práticas. A partir daqueles pré-requisitos teóricos, neste plano mais concreto se demonstra a arte, a sensibilidade ou a habilidade no uso dos instrumentos de política econômica em curto prazo.

O estudante de Economia aprende então a chamada “Trindade Impossível”. Não é possível conciliar de maneira consistente em longo prazo:

1. plena abertura comercial e financeira,
2. regulação via política monetária,
3. taxa de câmbio estabilizada.

Os responsáveis pela política econômica não poderão alcançar, simultaneamente, esses três objetivos.

1. ou se restringe a mobilidade de capital,
2. ou aceita a taxa de juros interna acompanhar a taxa de juros internacional,
3. ou se adota o regime de câmbio flutuante.

Historicamente, perduraram os seguintes regimes monetário-cambiais:

1. o *regime de Bretton Woods* com câmbio fixo, oferta monetária programada e economia protegida contra a livre entrada e saída de capital;
2. o *regime de Currency Board* também com o câmbio fixo, mas permitindo a movimentação livre de capitais pelas fronteiras determinar variações na oferta de moeda;
3. o *regime de Câmbio Flutuante* com controle da oferta de moeda e fixação da taxa de juro básica à custa de permitir a mobilidade de capital ser impulsionada ou freada pelas variações da taxa de câmbio.

Dada a habitual correlação entre a taxa de inflação e a taxa de câmbio, para estabilizar a primeira, os governos tentam uma combinação ótima de políticas econômicas com regime de câmbio fixo.

Permitindo apenas uma *mobilidade de capital fraca*, o governo adota política fiscal expansionista e política monetária contracionista em simultâneo, antes do déficit do balanço de pagamentos. Eleva os gastos públicos até surgir um déficit comercial. Por sua vez, a elevação da taxa de juro provoca disparidade em relação à taxa de juro internacional e atrai capital capaz de gerar um superávit na conta de capital. Como a mobilidade de capital é fraca, não é atraente o suficiente. Acaba por predominar os juros elevados recessivos até obtenção do controle inflacionário.

Se a opção governamental é, devido à política de relações externas, permitir uma *mobilidade de capital forte*, há manutenção em simultâneo de uma política fiscal expansionista e uma política monetária expansionista. A ideia é conseguir limitar a alta da taxa de juro pela atração forte de capital estrangeiro, de modo o balanço de pagamentos não se tornar muito superavitário e pressionar a cotação oficial da moeda nacional. Apenas em algumas circunstâncias, em curto prazo, adota-se tal combinação de instrumentos.

A dedução teórica é *o regime de câmbio flexível e os controles relativos de capital* possibilitar uso mais adequado do controle da demanda agregada. Para a expansão da renda e do emprego, a política monetária se torna mais eficaz se comparada à época de câmbio fixo, independentemente do grau de mobilidade de capitais.

Por sua vez, a política de gasto fiscal com *mobilidade forte* provoca aumento dos juros e daí superávit do balanço de pagamentos, levando à apreciação da moeda nacional. Ao contrário, a política fiscal expansionista com *mobilidade fraca*, provoca déficit do balanço de pagamentos, pela expansão das importações e déficit do balanço comercial, levando à depreciação da moeda nacional. Por esse arranjo ser também favorável ao controle inflacionário, acaba muitas vezes sendo o preferido.

Logo, políticas econômicas com *câmbio flexível e controles relativos de capital* possibilitam três situações:

1. *com câmbio flutuante e crescimento da oferta monetária* (queda da taxa de juro básica), independentemente da mobilidade de capital, os efeitos de propagação da expansão monetária acabam reforçando o efeito multiplicador inicial;
2. *com câmbio flutuante e crescimento do gasto público*, ao contrário do ocorrido em regime de câmbio fixo, a *forte mobilidade de capital* contrabalança os efeitos expansionistas da política fiscal, além da queda da taxa de câmbio (apreciação da moeda nacional) frear atividade das empresas exportadoras e expandir a competição de empresas importadoras;
3. *com câmbio flutuante e crescimento do gasto público*, mas com *fraca mobilidade de capital*, o efeito expansionista da política fiscal é reforçado pela depreciação da moeda nacional, estimulando exportações e desestimulando importações.

É possível apresentar abaixo um *quadro-síntese* das principais variáveis-instrumentos para determinadas variáveis-metas.

Variáveis-instrumentos	Variáveis-metas
Política Fiscal e de Tarifas	Desemprego e Renda do Trabalho
Política Monetária e de Juros	Inflação e Renda do Capital
Política de Controle de Capital e Câmbio	Balço de Pagamentos

As regras ao fixar metas e colocar variáveis-instrumentos da política em certo patamar – preços básicos como juro e câmbio, impostos e tarifas, salários e lucros –, devem evitar *terapia de choque*. Esta provoca súbitas variações de preços relativos e conflito distributivo.

Teria sucesso irrelevante ou temporário. Não haveria o alcance em longo prazo dos resultados desejáveis para variáveis-meta como inflação, desemprego, balanço de pagamentos. Haveria,

posteriormente, reação aos desvios advindos dos choques sobre os comportamentos regulares dos agentes econômicos.

As regras para as variáveis-meta levam a melhores resultados, em princípio, mas sua implementação gradualista exige cautela. Seria espécie de *tateio*, tal como o "leiloeiro walrasiano" em busca do *hipotético equilíbrio geral*, isto é, interno e externo.

Há um longo debate entre *regras ou arbítrio* na condução da política econômica, A *regra monetarista* impõe a adoção de uma política para atingir certa taxa de crescimento estável em agregado monetário de modo a não perturbar o livre funcionamento das forças de mercado. A *ação discricionária* significa a adoção de atitude passiva quanto à oferta de moeda endógena, mas rígida fiscalização administrativa, controles financeiros seletivos e/ou regulação macroprudencial sobre a atuação dos bancos.

O monetarismo prega evitar sempre abruptas oscilações na política. A Autoridade Monetária falharia em não tolerar o diferimento entre suas atuações, em dadas condições presentes, e os efeitos subsequentes, em futuro indeterminado, sobre a economia.

É necessário ter *persistência na manutenção da meta*, sem contrair ou expandir a oferta de moeda, a não ser acompanhando o crescimento do produto real – e não o nominal. Dessa maneira, não se validaria a inflação, apesar da *pressão política*, devido à provável recessão.

Milton Friedman seria crítico do Regime de Meta de Inflação (RMI). Para ele, a regra é só o *instrumento controle monetário geral*. O RMI, diferentemente, tem uma regra baseada em resultado (meta) em função do uso discricionário do *instrumento taxa de juros*.

Neste, a manipulação da taxa de juros seria fruto do discernimento e ação discricionária da diretoria do Banco Central. Regra torna-se, no RMI, um objetivo em longo prazo, cujo sucesso no alcance dependeria de liberdade de ação no curto prazo.

Em 1993, o economista norte-americano John Taylor propôs uma simples regra para a política monetária. Ela ficou conhecida como a Regra de Taylor. Basicamente, o professor de Stanford formulou uma equação de como o Federal Reserve (o Banco Central

americano – Fed) deveria se comportar quanto à taxa básica de juros para atingir seus objetivos de ter uma inflação baixa e nível de emprego alto.

Simplesmente, a regra sugere o seguinte: se a inflação subir acima da meta, aumentar a taxa básica de juros em proporção acima do aumento da inflação para ela voltar ao patamar da meta no futuro. Dedutivamente, a taxa básica de juros remunera com um retorno real o rentismo, desestimulando o consumo e provocando uma recessão.

Os pós-keynesianos pregam uma atitude acomodatória quanto à oferta monetária endógena, mas um rígido controle institucional e/ou supervisão bancária. O papel primário para a política monetária é promover a estabilidade do mercado financeiro.

Esses denominados economistas heterodoxos adotariam uma *política monetária alternativa ao controle monetário geral*, usando *controles financeiros seletivos*, sob critério de prioridade setorial, para influenciar a alocação do crédito, entre outros instrumentos:

1. *a proposta de reserva dual*, parte em depósito compulsório, parte em crédito seletivo;
2. *a proposta de reserva suplementar*, na qual se obriga a reter certa proporção das reservas sob forma de títulos de desenvolvimento econômico ou debêntures de infraestrutura;
3. *a proposta de reserva de ativo*: desloca a exigência de reserva do lado passivo para o lado ativo do balanço, através de regulação da carteira de empréstimos.

A “caixa de ferramentas” da política econômica inclui as políticas fiscal e monetária, com o papel do Banco Central indo além da visão estrita de perseguir um único objetivo, a meta de inflação, com somente um instrumento, a taxa básica de juros. Inclui também:

1. *a acumulação de reservas*, *as medidas macroprudenciais* (requerimentos de capital contra excesso de alavancagem financeira, provisões dinâmicas, razão ajustável e anticíclica entre crédito e colateral, etc.) e o *controle de capital*;

2. a *estabilidade financeira* figura lado a lado com o *controle da inflação* e a *expansão do emprego* como o objetivo primordial da atuação mais proativa do Banco Central;
3. o *monitoramento microprudencial* (fiscalização individual das instituições financeiras) alia-se ao papel de *emprestador de última instância*, em caso de uma crise sistêmica, e *regulação macroprudencial*.

O papel do *Big Bank* é o seguinte. No auge econômico, o Banco Central deve acomodar não só a necessidade de liquidez real, mas também:

1. abortar prioritariamente as crises financeiras,
2. dar continuidade aos processos de expansão de capacidade produtiva,
3. permitir os lucros serem validados para os pagamentos dos compromissos contratuais.

O papel do *Big Government* é o seguinte. Na crise econômica, a intervenção governamental se dá via política fiscal ativa. O aumento do gasto público autônomo, independentemente das expectativas reinantes, garante o nível da demanda efetiva, compensando eventual queda do gasto privado. Com isso, as receitas tornam-se maiores face aos pagamentos previstos no balanço de cada agente e mantém os lucros.

Para alcançar melhor bem-estar social serve a aprendizagem e o ensino de Economia.

### Política Econômica em Regime Democrático

A política econômica não é apenas a aplicação da teoria econômica. Requer ultrapassar as fronteiras da área econômica e levar em consideração a esfera da política e dos conflitos de interesses sociais.

A política econômica bem-sucedida existe apenas quando se combinam as ações econômicas e as ações políticas. As experiências

das sociedades democráticas de tipo ocidental resultam em prática da *Política Econômica em Regime Democrático*.

A *Economia depende da Política*, por exemplo, quando a alocação de recursos, ou seja, o uso destinado aos recursos disponíveis, é influenciada, em muitas áreas, pela intervenção governamental. A intervenção pode ser tão forte a ponto de ser muito difícil analisar se a alocação de capital (via impostos, subsídios, reserva de mercado, etc.) e a distribuição de renda (previdenciária, regional, etc.) estão afetadas por *fatores não econômicos*.

Quanto à estabilização, as flutuações dos ciclos de negócios, a inflação e o desemprego, os desequilíbrios do balanço de pagamentos, são claramente influenciadas pelas políticas fiscal, monetária e cambial, além do controle da mobilidade do capital.

A *Política depende da Economia*, devido à influência das condições econômicas sobre:

1. a popularidade do governo;
2. as chances da reeleição.

Os eleitores tendem a atribuir ao governo a responsabilidade pelo estado da economia. Assim, há maior probabilidade de eles apoiarem o governo (e de votarem a favor da situação) quando a economia está indo bem e há maior probabilidade (em comparação com a tendência normal) de eles votarem na oposição quando a economia apresenta resultados desfavoráveis.

É possível elaborar um modelo político-econômico complexo, emergente de interações de vários componentes, a respeito da *interação entre Economia e Política*.

A conjuntura econômica representa, para o eleitor, uma indicação do grau de acerto do governo na realização da sua tarefa. Este relacionamento entre a popularidade governamental e as variáveis econômicas afetadas é chamado "*função popularidade*".

Inversamente, a relação direcional partindo do Governo e atingindo a Economia descreve o modo como o setor político influencia o setor econômico, ao qual pode tentar manipular para

assegurar sua própria sobrevivência. Este relacionamento Estado-Mercado é chamado "*função política*".

Em geral, logo quando toma posse depois de eleito, o novo Governo deseja colocar em prática suas concepções ideológicas. Imagina, equivocadamente, "o vencedor leva tudo" [*winner takes all*] como na eleição federativa norte-americano de delegados para o colegiado de votação do presidente dos Estados Unidos.

Uma política ideologicamente orientada, se for potencialmente impopular, só será colocada em prática se o governo tiver certeza de ser reeleito, isto é, se seu nível de popularidade estiver acima de um determinado nível mínimo. Se sua popularidade estiver abaixo deste nível mínimo (40% de apoio), o governo vai começar a ter medo de não conseguir a reeleição.

Ele fará um *esforço para aumentar sua popularidade*, implementando uma política expansionista, aumentando os gastos públicos. Desesperadamente, busca reduzir o desemprego e aumentar o crescimento da renda, ou melhorar a qualidade dos serviços públicos na área de segurança, educação e saúde.

Naturalmente, a situação será diferente se a taxa de inflação estiver muito alta. Neste caso, poderá ser vantajosa para o governo a implementação de uma política deflacionária.

Esse modelo político-econômico se confrontado com o modelo de pura competição, baseados em determinantes puramente econômico produz melhores previsões *ex-ante* e resultados *ex-post* superiores a respeito dos desempenhos reais. A realidade é complexa e a metódica aprendizagem e ensino de Economia contribui a compreender.

## APÊNDICE

### Sobre Idiotas

Quando se iniciava o mandato do capitão, um sábio colega professor universitário me aconselhou: – Não podemos nos rebaixar debatendo com estes idiotas a tomarem posse no governo brasileiro! Baixar até o nível deles é regressão cultural!

Há uma contradição histórica dos atuais idiotas com a etimologia do termo. “Originalmente, o termo *ídhios* era usado de maneira depreciativa para definir aqueles que se apartavam da vida pública na antiga Atenas: o cara abria mão da vida em sociedade, com suas regras e anseios civilizatórios, e automaticamente era chamado de *idiota*. Esse é o idiota ancestral. O tempo passou e o jogo virou. Antes marginalizado, o idiota agora se apossa com facilidade das estruturas de poder. Com essas estruturas nas mãos, constrói um mundo à sua imagem e semelhança – um mundo no qual estamos todos condenados a viver.”

Esta citação é do livro de coautoria de Álvaro Borba e Ana Lesnovski do projeto “Meteoro Brasil”, no livro “*Tudo o que você precisou desaprender para virar um idiota*” (Planeta, 2019). Eu não resisti à piada com um(a) amigo(a) oculto(a), no caso, também desconhecido(a). Eu só sabia ele(a) pertencer à minha bolha: intelectual de esquerda.

Comprei o livro pela provocação do título – e por saber ser de autoria de criadores de canal no YouTube assistido por mim. Pensei: “perderei um novo(a) amigo(a), mas não perderei a piada!”

Dei-lhe o presente e a amiga antes oculta, gentilmente, me agradeceu: – Sua leitura servirá para eu lidar com umas colegas bolsonaristas...

Este nobre propósito, infelizmente, será em vão. Idiotas não se emendam. Se antes quem desdenhava da vida coletiva civilizada era chamado de idiota, agora a idiotice tomou conta do Poder Executivo brasileiro. E condena-nos a conviver com sua carência de ideias inteligentes.

Daí a validade da atualização do significado de idiota: “quem não tem consciência de fazer mal a si mesmo e, pior, aos outros”. Com o manuseio da “arma de destruição em massa de reputações” – o celular dito inteligente, mas incapaz de pensar pelo usuário – o idiota descobriu não estar sozinho no mundo. Encontrou seus pares intolerantes!

Ao fazer ações coletivas, faz Política com intenção de externar sua misantropia. É a aversão ou repulsa aos seres humanos cultos ou à humanidade civilizada.

O misantropo praticante é alguém desconfortável com a vida em sociedade educada, demonstrando sua desconfiança e antipatia em relação a pessoas distintas. Etimologicamente, o termo *misanthropia* surgiu a partir da junção de duas palavras gregas: *anthropos* (“ser humano”) e *misos* (“ódio”). Foi um pequeno passo, em rede social, grupos de idiotas externarem seu discurso de ódio contra os diferentes de si.

A *misoginia* é o sentimento extremo de repulsa, desprezo e ódio contra as mulheres. Já a *misandria* é o nome dado ao sentimento de raiva ou aversão praticado contra o sexo masculino. Homofobia significa aversão irreprimível, repugnância, medo, ódio, preconceito, típicos de grupos evangélicos submissos à pregação de sabidos pastores, contra homossexuais, lésbicas, bissexuais e transexuais. Freud explica...

“Idiota é sinônimo de falta de inteligência, baixo discernimento.” Ao optar por viver apartado da vida em comunidade, possivelmente, o idiota se julgava superior ao coletivo desprezado por ele. Deixou essa herança de intolerância para seus descendentes. Estes não conseguem aceitar divergentes pontos de vista, ideias ou culturas, principalmente pelo fato de não compreenderem a diversidade do qual é formado o mundo.

O idiota moderno acha quem pensa diferentemente dele ser um doutrinado, seja pela “esquerda ateia e personificação do próprio diabo”, seja pela Ciência em Universidades públicas dominadas por essa gente. Ele não. Ele se acha estar pensando por si só ao compartilhar os *memes* recebidos no WhatsApp – e enviados por robôs. “O idiota hoje não está mais fora da *pólis*; está bem no meio dela, fechado na sua bolha.”

Ao contrário do idiota, quem quer sanar dúvidas a respeito das configurações dinâmicas de um mundo complexo, sem apelar para o sobrenatural, busca a Ciência. Face às questões desafiantes, levanta hipóteses explicativas provisórias. Questiona-as até serem descartadas por provas irrefutáveis... E estas sofrerão novos questionamentos em uma eterna tentativa de aproximação da Verdade transitória.

Mentiras e teorias conspiratórias simplificadoras não tem apelo para a educação científica. Elas são invariavelmente apresentadas na rede social com empáfia e arrogância por "donos da Verdade". Quem as formula, como o guru bem instalado em Richmond, capital do estado da Virgínia (EUA), raramente resiste à tentação do autoelogio.

Com frequência, combate as contestações de suas teses com xingamentos. E ensina aos discípulos submissos assim proceder no debate público com a esquerda. A auto ilusão de superioridade do idiota compensa a falta de argumentos lógicos com a agressividade.

Os autores do livro "Tudo o que você precisou desaprender para virar um idiota" resolveram falar do idiota primeiro porque ele sempre acha ser mais importante em relação a todo o mundo capaz de pensar diferente do modo dele.

Este livro é dividido em duas grandes partes: a primeira apresenta as fundações dos procedimentos de comunicação das teorias conspiratórias, colaborando com a luta para entender – e combater – a idiotice. Depois dessa introdução, eles desconstroem com fundamentos científicos algumas das teorias conspiratórias agora embasando a política oficial e a comunicação midiática no Brasil.

Listam 24 delas, em seus capítulos, inclusive com referências bibliográficas para ler mais a respeito de cada. Intitulam-se:

1. Teorias Conspiratórias são irrefutáveis, mas isso não as torna verdadeiras
2. Globalismo não existe
3. A Religião Biônica Mundial não ameaça A Moral Judaico-Cristã
4. O medo do Marxismo Cultural é uma invenção nazista

5. Gramsci nunca foi maquiavélico
6. Direitos Humanos não são uma ferramenta de dominação global
7. “Politicamente Correto” é coisa da direita
8. Obama não é um agente da KGB
9. Martin Luther King Jr. não era anticomunista
10. Nada na Psicologia nos recomenda um sistema de castas
11. Freud não defende o incesto
12. Ideologia de Gênero, não; estudos de gênero, sim
13. Todo homofóbico vive em um mundo salvo por um membro da comunidade LGBTQI+
14. Não há sociedade livre de drogas
15. O Método Científico é uma conquista a ser celebrada
16. Vacinas são seguras
17. A Terra não é plana, e mais: ela gira em torno do sol
18. A Humanidade não pode queimar petróleo indefinidamente
19. Não há razão para duvidar das mudanças climáticas
20. A escravidão existiu e suas consequências são sentidas no presente
21. O Foro de São Paulo jamais foi uma organização secreta
22. A Lei Rouanet não é uma mamata
23. Universidades Públicas produzem pesquisa, muita pesquisa
24. Paulo Freire Não Doutrinou Ninguém

Registram: “Não há como refutar uma Teoria da Conspiração diante daquele idiota crente nela. A questão é de fé, não de prova.”

É possível uma classificação em cinco tipos para as Teorias Conspiratórias elaboradas pelos idiotas. Está baseada puramente

naquilo combatido ou cultuado por elas. São tipos identificados topologicamente.

1. Contra um "inimigo externo": essas conspirações hostilizam grupos e figuras fora da comunidade, tramando contra ela.
2. Contra um "inimigo interno": indistinguível dos cidadãos comuns, esse antagonista ameaçaria o sistema por dentro.
3. Contra um "inimigo de cima": imaginam a manipulação coordenada de pessoas poderosas contra a sociedade abaixo delas.
4. Contra um "inimigo de baixo": o ódio se volta contra as classes populares por elas estarem tramando uma revolução comunista secreta;
5. Por fim, uma "conspiração benevolente": imaginam grupos ou entidades (naturais ou sobrenaturais) trabalhando para nos proteger de todos aqueles inimigos vindos de dentro, de fora, de cima e de baixo – de todos os lados – para ameaçar a paz e a segurança de quem acredita nela.

Curiosamente, a ameaça nunca parte dos próprios adeptos idiotas de cada teoria, pois abusam do "nós contra eles".

O melhor meio de evitar a procriação de idiotas é a adoção do método científico. Eles o detestam. Rezam os crentes: "O método científico não serve para descobrir nada – e a ciência 'bestifica' a humanidade."

"Questionar o método científico, as universidades, a escola, os professores, os livros – tudo isso serve ao propósito de estabelecer uma única fonte de informação e conhecimento: sua fé bíblica. Convenientemente, não é produzida por meio de argumentação ou comprovação por ser questão de fé".

Daí o interesse dos idiotas em antagonizar a Ciência com "a fé cega e a faca amolada". A Ciência submete fé, ideologias e doutrinas a alguma racionalidade lógica ao testá-las com fatos: observação-hipótese-experimentação. Um credo embasado na rejeição à Ciência certamente quer evitar as verificações orientadas pela própria Ciência.

Na verdade, a casta dos sabidos pastores e o guru de Richmond propagam crenças com a pretensão de substituir a Ciência. Usam um credo pressuposto inquestionável para obtenção de enriquecimento pessoal expropriado dos crentes seguidores. Dízimo é a contribuição, dada pelos fiéis, correspondente à décima parte de seus rendimentos.

O presidente idiota do Brasil disse em uma entrevista: "Nas universidades, você vai na questão da pesquisa, você não tem! Poucas universidades têm pesquisa, e, dessas poucas, a grande parte tá na iniciativa privada". A declaração não encontra respaldo factual nem mesmo nos dados do próprio governo. Só pode ser feita porque encontra em torno de si uma plateia predisposta ao puxa-saquismo oportunista, ideologicamente preparada para o repúdio ao tal "establishment acadêmico".

Ele nunca frequentou uma Universidade pública de excelência. Lula também não, mas nunca falou tal besteira, pelo contrário, contribuiu muito para a expansão das Universidades Federais.

Em 2016, a CAPES contratou a *Clarivate Analytics*, uma empresa especializada na coleta de dados sobre pesquisas e patentes, para entender como andava a Ciência brasileira. Resultado: das 20 universidades mais produtivas em pesquisas, entre os anos 2011 e 2016, 15 eram federais e 5 eram estaduais. Todas eram públicas.

O idiota luta contra fatos e dados. E agora também contra o documentário brasileiro escolhido para concorrer ao Oscar 2020: *Democracia em Vertigem*. Imagens são fatos. Não há como apagar. A direita brasileira sente vergonha da própria imagem, vista agora no mundo e indelével na história?

Meu sábio colega professor universitário parece ter razão: ao tentar salvar um idiota, podemos morrer com seu "abraço de afogado". Vamos evitar sua ignorância propagar para quem ainda não teve acesso à educação científica. É o nosso propósito, conjuntamente com os coautores do livro "Tudo o que você precisou desaprender para virar um idiota": educar em debate público de acordo com a Ciência.

## Busca de Excelência no Ensino

Logo quando a internet se tornou acessível, em meados dos anos 90, descobri na web e fiz um Sumário e Tradução de *Berkeley Compendium of Suggestions for Teaching with Excellence*. Copyright 1983 by the Regents of the University of California. Na época, para compartilhar com colegas, postei um link na *home-page* do IE-UNICAMP (<http://www.eco.unicamp.br>) do encontrado em:

[gopher://infocal.berkeley.edu:70/11/.p/otherdepts/ttips/gd](http://gopher://infocal.berkeley.edu:70/11/.p/otherdepts/ttips/gd)

### SE VOCÊ DESEJA:

- discutir outros pontos de vista além do seu próprio.

### EXPERIMENTE:

1. selecionar um livro-texto que apresenta uma determinada perspectiva teórica ou ponto de vista e construir suas aulas em torno de um conjunto de idéias antagônicas.
2. sugerir leituras pluralistas para representar uma variedade de pontos de vista.
3. apresentar cada uma das várias teorias rivais como você fosse um adepto.
4. convidar expositores cujos pontos de vista difiram dos seus.
5. utilizar de diversos conhecimentos e experiências de seus estudantes para introduzir diferentes pontos de vista.
6. usar as opiniões dos estudantes para criar um microcosmo das atitudes da sociedade sobre questões sociais, políticas e econômicas.

### SE VOCÊ DESEJA:

- discutir recentes desenvolvimentos na área.

### EXPERIMENTE:

1. telefonar para colegas que conduziram pesquisa sobre o estado-da-arte nos tópicos-chave do curso, para saber sobre as últimas novidades.
2. exigir dos alunos a leitura dos artigos das revistas recém-publicadas.
3. exigir dos alunos a leitura de jornais e periódicos.
4. compartilhar sua "agenda profissional" (palestras, congressos, mesas-redondas, lançamentos de livros, etc.) com os estudantes.
5. dedicar um tempo fora-da-aula para dar conhecimento aos estudantes sobre os eventos da comunidade profissional e recursos com os quais poderão expandir a compreensão sobre o objeto de sua futura profissão.

#### SE VOCÊ DESEJA:

- dar referências para os pontos mais interessantes e envolventes.

#### EXPERIMENTE:

1. distribuir uma bibliografia de leituras recomendadas sobre cada tópico importante coberto pelo curso.
2. distinguir, na bibliografia, as leituras básicas introdutórias e as de aprofundamento, para responder à diversidade de interesses.

#### SE VOCÊ DESEJA:

- enfatizar o entendimento conceitual.

#### EXPERIMENTE:

1. dar aos alunos um quadro conceitual no qual se localizam as ideias principais e as informações fatuais do curso.

2. focar seu curso sobre questões e conceitos clássicos da disciplina ministrada.
3. enfatizar as verdades ou os valores mais duradouros de sua disciplina.
4. repetidamente consolidar a base com os fundamentos ou o básico.
5. modelar o processo de raciocínio dedutivo (do geral ao específico), indutivo (do específico ao geral) ou com adução (do caos da realidade ` a conjectura) pelo qual uma explicação torna-se persuasiva.
6. propor paradoxos para os estudantes resolverem.
7. focar a primeira parte do curso sobre os fundamentos e a segunda parte sobre o estado-da-arte da pesquisa ou as idéias em debate, na fronteira do conhecimento.

#### SE VOCÊ DESEJA:

- explicar claramente.

#### EXPERIMENTE:

1. focar sua aula sobre poucos pontos - os mais importantes - e omitir as exceções desnecessárias, as complexidades e os detalhes.
2. definir cuidadosamente todos os conceitos e termos.
3. reprisar explicações sobre os pontos importantes várias vezes.
4. usar em grande quantidade exemplos concretos e memoráveis.
5. demonstrar um conceito ou ideia em vez de simplesmente descrevê-lo ou discuti-lo.
6. usar imagem, imaginação visual (metáforas, analogias, etc.), slides, mapas, gravações, dramatizações ao vivo ou filmadas, gráficos, diagramas e todo tipo de recurso cultural, sempre que possível, para ilustrar a matéria.

7. estabelecer empatia com as dificuldades do estudantes, na aprendizagem da matéria pela primeira vez.
8. reconhecer a dificuldade e a importância diversa de cada conceito, para alertar a atenção dos alunos.

#### SE VOCÊ DESEJA:

- estar bem preparado.

#### EXPERIMENTE:

1. manter um banco de dados com anotações, artigos, notícias, *cartoons*, ideias para exercícios ou seminários, questões de exame, para cada tópico do curso.
2. manter um "diário" sobre as experiências - más e/ou boas - de cada aula.
3. rever completamente suas anotações-de-aula cada vez que lecionar o curso.
4. reexaminar os capítulos relevantes de vários livros-textos, para cada tópico de aula.
5. usar um conjunto abreviado de anotações-de-aula, ou seja, um esquema simples e reduzido, para ser comunicado informalmente.
6. reler os textos indicados na bibliografia do curso.
7. preparar transparências com sumário da aula, qualquer fórmula ou derivações detalhadas, ou ilustrações a serem apresentadas em classe.
8. preparar um detalhado programa de curso, inclusive com objetivos, calendário e ementas das aulas, leituras básicas e complementares (com páginas assinaladas), critérios de avaliação, etc.
9. lecionar o mesmo curso em semestre subsequente, aperfeiçoando-o através do "aprendizado com erros cometidos".

10. saber a experiência de colegas com o mesmo curso ou com curso relacionado como pré-requisito.

#### SE VOCÊ DESEJA:

- dar aulas fáceis de seguir ou anotar.

#### EXPERIMENTE:

1. começar cada aula indicando aos alunos o tema a ser abordado e como o será.
2. seguir o velho adágio: "primeiro, dizer o que vai dizer; depois, dizer; para finalizar, dizer o que disse"...
3. escrever um esquema de sua aula, no quadro-negro, antes de começar.
4. dar aos alunos uma lista de questões a respeito dos tópicos cobertos, que podem ser discutidas, durante a aula.
5. sublinhar sua aula sobre o quadro-negro na medida em que for desenvolvendo-a, para manter um ritmo adequado ao acompanhamento.
6. estruturar suas aulas como faz em um artigo acadêmico - introdução, tópicos, subtópicos, sumário, conclusão -, claramente definindo início, meio e fim.
7. usar "listas com enumeração", sempre que possível, em suas aulas.
8. organizar suas aulas em segmentos de dez (10) minutos, possibilitando o ajuste de ritmo. OBS.: "pico de atenção" dura em média vinte (20) minutos; "memória auditiva", vinte (20) segundos!
9. agendar um breve intervalo - preferencialmente, após cinquenta (50) minutos - se sua aula ultrapassar uma (1) hora.
10. dar atenção à técnica de apresentação em "quadro-negro" (dividir-destacar) ou em retroprojeter (liga-desliga).

**SE VOCÊ DESEJA:**

- resumir os pontos principais.

**EXPERIMENTE:**

1. iniciar e finalizar suas aulas ou discussões com apresentação de um sumário.
2. usar o "quadro-negro" para uma sumarização efetiva.
3. iniciar cada período de aula com um breve sumário dos principais pontos cobertos no último encontro e então indagar as dúvidas dos alunos a respeito.

**SE VOCÊ DESEJA:**

- identificar o que você pensa que é mais importante.

**EXPERIMENTE:**

1. chamar a atenção, explicitamente, para as mais importantes ideias de cada aula.
2. explicar ou demonstrar aos alunos por que um ponto particular é importante.
3. identificar a relativa importância de idéias apresentadas em sua aula, hierarquizando-as.
4. utilizar pausas dramáticas e repetições, chamando a atenção dos alunos para as ideias mais importantes.

**SE VOCÊ DESEJA:**

- encorajar o debate em aula.

**EXPERIMENTE:**

1. dividir o período de aula em blocos temporais, um dos quais é o segmento de debate.
2. em turmas grandes, antecipar as questões colocadas pelos alunos e as possíveis respostas, de maneira a assegurar um debate produtivo.
3. dividir a turma em duas (15 a 20 estudantes em cada grupo), debatendo com um grupo na primeira parte do seminário (50 minutos cada). e com o outro em seguida.
4. mover dentro da sala de modo a promover o debate e gesticular para encaminhar o debate entre os próprios alunos.
5. redirecionar as questões dirigidas ao professor para os alunos, evitando respondê-las direta e imediatamente.
6. parafrasear as questões dos alunos, repetindo-as em outras palavras ou integrando-as à matéria.
7. adiar a resposta à questão que vai além do foco corrente de atenção.
8. admitir quando você não sabe a resposta a uma pergunta de aluno.
9. compreender por que estudantes repetem as mesmas questões.
10. explicar o propósito do debate, o valor da participação e o que podem ganhar com a experiência: como expor e discutir as próprias ideias, como ouvir e responder as ideias de outros.
11. criar um espaço apropriado para o debate (um círculo ou um arranjo em U), onde cada qual possa ver e ouvir o outro.
12. identificar as questões do debate, anteriormente, apresentando um *preview* dos tópicos de interesse em discussão, para os alunos prepararem a exposição de suas opiniões.
13. estimular os alunos a selecionarem diversos livros e artigos como base de discussão, e permitir consultá-los, durante dez (10) minutos, antes de discutir, p.ex., três questões gerais lançadas para debate.

14. usar tarefas escritas pelos alunos como base para discussão.
15. após os alunos responderem um breve questionário de opinião, usar os resultados como base para discussão.
16. alocar a alunos específicos - com rotatividade periódica - responsabilidades de liderar o debate em sala-de-aula.
17. iniciar o debate com base em percepções e reações diferentes de experiências compartilhadas: uma viagem, um filme, um livro, uma palestra, etc. - como e por que variam?
18. dividir a turma em grupos menores; alocar uma questão específica (de uma lista entregue anteriormente) para debater; designar um líder do grupo, um relator e um avaliador; apresentar ao final os resultados para toda a turma.
19. incitar a discussão com o uso de perguntas-chave em cartões; sortear qual é a pergunta que cabe a cada grupo/aluno; delimitar o tempo para responder; a turma então discute a resposta e/ou a apresentação.
20. variar a organização de seminários, p. ex., dar a mesma questão para 3 grupos de 3 estudantes; 15 minutos para discutirem-na; juntar os 3 grupos; mais 15 minutos de discussão; finalmente, um aluno é selecionado por cada grupo para fazer uma breve apresentação ao conjunto da turma sobre as conclusões obtidas em seu grupo.
21. usar *brainstorming* como técnica: alunos são encorajados a contribuir, rapidamente, com ideias e cada ideia é escrita no "quadro-negro"; durante a formação da lista nenhuma ideia é criticada; somente após um período predeterminado (ou após a exaustão de ideias), permite-se uma discussão analítica ou crítica.
22. usar *posting* [divulgação através de avisos afixados] como técnica: duas ou mais colunas são anotadas no "quadro-negro" com prós, contras, causas possíveis, consequências, interações de um fenômeno ou evento; críticas são adiadas até o período final, para encorajar a espontaneidade e a criatividade.

23. incentivar debates em ebulição, atuando como “advogado do diabo”, dizendo algo provocativo, e aguçando as diferenças entre pontos de vistas pessoais; após o “aquecimento”, retirar-se de cena, só intervindo se “esfriar”.
24. interferir se a discussão não está indo bem – seguidas repetições, conversas privadas, monopólio da discussão, membros deixados de lado, participação apática – com a introdução de novas questões; se continuar deteriorada, indagar o que está ocorrendo e por que.
25. tomar notas sobre o andamento das discussões, para aperfeiçoar a aprendizagem necessária nos “pontos-fracos”.

#### SE VOCÊ DESEJA:

- incentivar alunos a compartilhar seu conhecimento e experiência.

#### EXPERIMENTE:

1. indagar aos alunos quem pode dar um depoimento interessante.
2. divulgar entre os alunos os bons trabalhos realizados por seus colegas.
3. indagar aos alunos, na primeira aula, sobre os bons trabalhos realizados em disciplinas anteriores.
4. encorajar os alunos a escreverem papers relacionados às suas experiências.
5. encorajar os alunos a fazerem apresentações em sala-de-aula.

#### SE VOCÊ DESEJA:

- estimular críticas às suas próprias idéias.

#### EXPERIMENTE:

1. explicitamente, indicar que há pontos de vista alternativos.
2. encorajar os alunos a adotar uma abordagem diferente daquela que você adotou.

#### SE VOCÊ DESEJA:

- ter um estilo de apresentação mais interessante.

#### EXPERIMENTE:

1. preparar maneiras de apresentar o material de curso como contasse uma história.
2. lembrar: “não importa o que você diz, se você não consegue a atenção”.
3. começar a aula com um incidente, exemplo ou anedota, para prender a atenção.
4. focar suas aulas em torno de um objeto comum, evento ou fenômeno que exemplifique os principais conceitos do curso.
5. “abrir com prazer” e “terminar forte”: dar especial atenção ao início e ao fim de cada aula.
6. focar sobre cinco ou seis diferentes alunos, a cada dia, e dar sua aula como estivesse falando com eles individualmente.
7. exagerar tudo em sua apresentação num auditório, para uma turma grande.
8. iniciar sua aula com uma “piada da semana”, especialmente em horários ingratos.
9. variar o ritmo e as atividades didáticas do curso.
10. convidar outros oradores com expertise e experiência prática; cuidadosamente, informá-lo a respeito do que se espera dele.

#### SE VOCÊ DESEJA:

- variar a velocidade e o tom de sua voz.

#### EXPERIMENTE:

1. fazer diagnóstico e praticar através de gravações.
2. usar o "quadro-negro" como "freio".
3. anotar suas notas-de-aula com lembranças do tipo "devagar", "pausa para prender a atenção", "demonstração com gestos", ou outras advertências.
4. aprender a variar o volume ou as inflexões de sua voz.
5. praticar as qualidades de "comunicador-de-massa" em frente a um espelho.
6. fazer pausas deliberadas e propositais em suas aulas.
7. usar estudantes para monitorar sua apresentação.
8. usar um microfone e lembrar de "falar para a última fila" se você tem a tendência de falar muito suavemente.

#### SE VOCÊ DESEJA:

- saber se a turma está entendendo-o ou não.

#### EXPERIMENTE:

##### Parte I: *Obter e usar retorno*

1. Aumentar seu contato visual (olhos-nos-olhos) com os alunos.
2. Perguntar aos alunos se eles entendem o que você está dizendo.
3. Pedir aos alunos para parafrasear ou resumir o que você está dizendo.
4. Começar sua aula com uma série de questões.
5. Fazer perguntas durante a aula.

6. Dar aos alunos problemas para resolver durante o tempo de aula.
7. Reservar os últimos 10 minutos para perguntas.
8. Dar, frequentemente, tarefas.
9. Dar, frequentemente, testes.
10. Agendar um teste oral com cada aluno
11. Agendar entrevistas individuais com alunos.
12. Determinar a redação de um "paper de minuto" no fim da aula.
13. Usar cartões indexados para obter feedback.
14. Apelar para os alunos definirem, associarem ou aplicarem conceitos.
15. Usar uma "caixa de sugestões" para solicitar comentários ou apontamentos de problemas.
16. Tomar emprestado, periodicamente, as anotações de aula dos alunos.
17. Encorajar aos estudantes formarem grupos de estudos.
18. Estabelecer uma representação de classe de 3 ou 5 estudantes para encontrar contigo uma vez na semana, para discutir as dificuldades ou insatisfações.
19. Dar seu E-mail para os estudantes te consultarem a respeito de dúvidas.
20. Assistir ou mesmo conduzir, pessoalmente, as seções de discussão dos estudantes.
21. Ter uma rotação de alunos encarregados de anotar as aulas.

Parte II: *Sustentar e focalizar a discussão em seminários*

1. Encorajar debates inflamados.
2. Interceder se a discussão esfriar.

3. Tomar notas durante a discussão.
4. Designar os estudantes responsáveis por resumir os principais pontos.

#### SE VOCÊ DESEJA:

- estimular os alunos a aplicarem os conceitos, para demonstrarem o conhecimento.

#### EXPERIMENTE:

1. chamar os alunos para resolverem problemas no quadro.
2. Usar o método de forçar os estudantes a aplicarem os conceitos e princípios de suas lições em novas situações concretas.
3. Colocar uma questão desafiante e apelar a um aluno para respondê-la.
4. Dar tempo aos estudantes para pensarem a respeito de uma resposta.
5. Sondar perguntas adequadas aos estudantes.
6. Responder uma questão com outra questão.

#### SE VOCÊ DESEJA:

- dar ajuda pessoal aos alunos que estão tendo dificuldades no curso.

#### EXPERIMENTE:

1. Dar um horário de atendimento em sua sala.
2. Fazer um teste para diagnóstico, no início do semestre letivo.
3. Providenciar material para o aprendizado por conta própria dos pré-requisitos do curso.

4. Fornecer breves excertos ou resumos de material didático para preencher qualquer lacuna cultural que os estudantes possam ter.
5. Exigir que todos alunos que tiram notas abaixo da média conversem contigo.
6. Encontrar regularmente com cada aluno que não demonstrar bom aproveitamento através dos exames.
7. Integrar os estudantes mais fracos na classe através de trabalho de grupo.
8. Recomendar aos estudantes que necessitam de assistência especial recorrerem à monitoria.

#### SE VOCÊ DESEJA:

- ter uma relação pessoal e/ou informal com os alunos.

#### EXPERIMENTE:

##### Parte I: *Familiarizar*

1. Solicitar aos estudantes para preencherem um breve questionário, descrevendo suas experiências prévias e seus interesses.
2. Juntar estudantes para apresentar primeiro um ao outro e depois à classe.
3. Desenvolver um exercício estruturado para cada estudante compartilhar suas experiências com outro.
4. Circular pelas mesmas áreas que os estudantes circulam.
5. Providenciar uma atmosfera informal relaxada.
6. Propor a seus alunos encontros sociais informais.
7. Convidar alunos para almoçar.

##### Parte II: *Aprender os nomes dos estudantes*

1. Perguntar aos estudantes seus nomes sempre que possível.
2. Usar cartões indexados como um artifício para memorizar.
3. Estampar de maneira destacada o nome de cada estudante em sua carteira.
4. Fazer uma brincadeira para aprendizagem dos nomes dos estudantes, por exemplo, perguntar: "qual nome vocês dariam para ele(a)? Por que?"
5. Chegar na classe 10 minutos antes do início da aula, para conversar com os alunos.
6. Usar conscientemente os nomes dos alunos sempre que possível.

#### SE VOCÊ DESEJA:

- ser acessível aos alunos fora da hora-de-aula.

#### EXPERIMENTE:

1. Deixar algum tempo livre após a aula para conversar com os alunos.
2. Ir para a classe antes do início da aula.
3. Dar os números de seus telefones.
4. Deixar aberta a porta da sua sala, na faculdade, o máximo possível.
5. Fazer algum de seu trabalho no próprio campus.

#### SE VOCÊ DESEJA:

- Motivar os alunos a fazerem o melhor trabalho possível.

#### EXPERIMENTE:

Parte I: Identificar o conhecimento e as habilidades que os estudantes trazem.

1. Dar uma tarefa para ser executada fora da aula, na primeira semana; por exemplo, escrever em uma página sobre "qual livro teve o maior impacto sobre seu pensamento e por que".
2. Examinar o histórico escolar dos estudantes para verificar se eles têm os pré-requisitos necessários para acompanhar o curso.
3. Examinar alguns trabalhos prévios dos alunos.

Parte II: Dar aos estudantes habilidades e conhecimento para eles se trabalharem bem em sala-de-aula.

1. Orientar os novos estudantes na Universidade em termos das expectativas de seu desempenho escolar e dos recursos disponíveis para eles recorrerem em caso de algum problema que possam ter.
2. Dar uma miniaula sobre como escrever um trabalho ou responder a uma questão.
3. Dar uma miniaula sobre como ler um livro mais eficientemente.
4. Dar uma sessão com tema livre (sem agenda de discussão) fora-do-curso normal, uma vez a cada duas semanas.
5. Dedicar o último dia de aula para uma revisão geral das questões e dos conceitos apresentados no curso.
6. Corrigir prontamente a dicção, a gramática, a lógica, e a pronúncia dos estudantes, mas de maneira construtiva.
7. Enfatizar como aprender a partir da correção dos próprios erros.

Parte III: Desenvolver relações positivas com os estudantes.

1. Estabelecer contatos pessoais com o (a) estudante individual.
2. Individualizar a instrução ao máximo possível.
3. Tratar os estudantes como colegas.

4. Modelar sua própria dedicação ao curso como padrão para a expectativa em relação ao trabalho dos alunos.

#### SE VOCÊ DESEJA:

- Dar tarefas interessantes.

#### EXPERIMENTE:

Parte I: Dar aos estudantes oportunidade para fazer bem suas tarefas e mantê-los informados de seus progressos.

1. Dar logo uma tarefa que permita resumir brevemente o que aprenderam previamente.
2. Exigir escrever frequentemente um pouco, por exemplo, 90 linhas cada semana.
3. Repetir tarefas que exigem cobrir bem os conceitos básicos até dominá-los.
4. Dar aos estudantes opções na seleção das tarefas.
5. Dar aos estudantes uma chance de substituir a nota de algum dos trabalhos entregues.
6. Agendar entrevista individual com estudantes.
7. Usar um processo didático para ajudar os estudantes escolher tópicos e grupos de trabalho.

Parte II: Desafiar os estudantes com tarefas estimulantes.

1. Organizar painéis com apresentação oral dos estudantes.
2. Usar debates em sala-de-aula.
3. Criar oportunidades de atuação em papéis profissionais, em simulações de atividades típicas.
4. Solicitar aos alunos para falar para a turma de colegas sobre seus projetos de pesquisa ou seus resultados.
5. Usar estudos de caso (real) e técnicas de simulação.

6. Dar temas provocativos ou controversos para redação de textos.
7. Ter estudantes fazendo pesquisa e escrevendo textos ou relatórios para uma audiência (ou um cliente do "mundo real") específico, isto é, sob encomenda.
8. Dar exames que permitem aos alunos demonstrar conhecimento.

Como primeiro passo na Busca pela Excelência no Ensino sugere-se ao professor *comparar a opinião média de seus alunos, em cada item da boa prática didática, com sua auto avaliação*. Para cada item da descrição, se o professor quiser alterar seu desempenho, há uma série de sugestões, nos próximos *posts*.

De maneira consolidada, coloco disponível o arquivo completo em inglês: [\*Berkeley Compendium of Suggestions for Teaching with Excellence\*](#). Embora o original seja de 1983, eu o baixei no início da *web* no Brasil, antes do meu concurso de Livre-Docência realizado em 1994. Desde então, esforcei-me para incorporar suas Dicas de Didática em sala-de-aula.

Eu sugeri o seguinte questionário para a avaliação docente no Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas. Desde então, a sugestão foi acatada pelos diversos Coordenadores do Ensino de Graduação.

## Orientação Didática: Descrição do Professor pelo Aluno

Curso:..... - Prof. .... - ... semestre de 202...

Os seguintes itens refletem alguns dos modos pelos quais os professores podem ser descritos. Para o professor nomeado acima, por favor assinale o número capaz de indicar o grau pelo qual você sente cada item como descritivo dele. Em alguns casos, a afirmação não se aplica ou você não tem opinião a respeito. Nestes casos, não marque nenhuma coluna.

	Nã					Muito
1. Discute outros pontos de vista (além do seu próprio).	1	2	3	4	5	
2. Discute os desenvolvimentos recentes em sua área de conhecimento.	1	2	3	4	5	
3. Dá referências para estudar os pontos mais interessantes.	1	2	3	4	5	
4. Enfatiza o entendimento conceitual.	1	2	3	4	5	
5. Explica claramente.	1	2	3	4	5	
6. Está bem preparado.	1	2	3	4	5	
7. Dá aulas que são fáceis de anotar.	1	2	3	4	5	
8. Sumaria os principais pontos.	1	2	3	4	5	
9. Identifica o que considera importante.	1	2	3	4	5	
10. Encoraja a discussão em classe-de-aula.	1	2	3	4	5	
11. Estimula os alunos a compartilhar seus conhecimentos e experiências.	1	2	3	4	5	
12. Estimula a crítica às suas próprias idéias.	1	2	3	4	5	
13. Sabe se a turma está entendendo-o ou não.	1	2	3	4	5	
14. Estimula os alunos a aplicarem os conceitos para demonstrarem conhecimento.	1	2	3	4	5	
15. Dá ajuda pessoal aos alunos que estão tendo dificuldades no curso.	1	2	3	4	5	
16. Tem relação pessoal e/ou informal com os alunos.	1	2	3	4	5	

17. É acessível aos alunos fora da classe-de-aula.	1	2	3	4	5
18. Tem estilo interessante de apresentação.	1	2	3	4	5
19. Varia a velocidade e o tom de sua voz.	1	2	3	4	5
20. Motiva os alunos a fazerem o melhor que podem.	1	2	3	4	5
21. Dá aos alunos tarefas interessantes e estimulantes.	1	2	3	4	5
22. Dá exames que permitem aos alunos demonstrarem conhecimento.	1	2	3	4	5
23. Mantém os alunos informados de seus progressos.	1	2	3	4	5

## Lista de Atalhos no Excel

Apesar da lista de atalhos estar disponível na Ajuda do Excel, poucos usuários têm a curiosidade de procurar. Então, segue abaixo uma lista com parte dos atalhos disponíveis no Excel, onde estão aqueles mais usados no dia a dia. Fuze e escolha seus preferidos.

Prefiro usar o Menu acima da planilha, onde estão escritos os comandos. Mas alguns atalhos são úteis, em especial, Fn + F4.

Uso muito também Dados + Agrupar / Desagrupar, porque oculta (ou não) linhas e colunas, diminuindo as tabelas sem perder os dados.

Outro macete é Copiar a fórmula usada em uma célula e Colar Especial... Formatos de número e fórmulas em outras células.

Teclas	Descrição
Windows / Mac	↑ = SETA PARA CIMA
CALCULAR:	
=	Começar uma fórmula na célula
Alt + = / ⌘ + ↑ + T	Inserir fórmula de soma automática
↑ + F3	Abrir a caixa de diálogo Inserir Fórmula
F4 / Fn + F4	Ancorar uma célula na fórmula (A \$ 1 \$), alternar âncoras (modo de edição) para cálculos de relativos (clique depois em %)
F9	Recalcular todas as planilhas
↑ + CTRL + ENTER	Insira a fórmula da matriz (modo de edição)
EDITAR:	
CTRL+A	Exibe a caixa de diálogo Abrir para abrir ou localizar um arquivo.

Se a planilha contiver dados, CTRL+A seleciona a região atual.

Pressionar CTRL+A novamente seleciona a região atual e suas linhas de resumo.

Pressionar CTRL+A novamente seleciona a planilha inteira.

Quando o ponto de inserção está à direita de um nome de função em uma fórmula, exibe a caixa de diálogo Argumentos da função.

**CTRL+B** Salva o arquivo ativo com seu nome de arquivo, local e formato atual.

**CTRL+C** Copia as células selecionadas.

Seguido por outro CTRL+C exibe a Área de Transferência.

**CTRL+D** Usa o comando Preencher Abaixo para copiar o conteúdo e o formato da célula mais acima de um intervalo selecionado nas células abaixo.

**CTRL+F** Exibe a caixa de diálogo Localizar e Substituir com a guia Localizar selecionada.

**CTRL+G** Go / Exibe a caixa de diálogo Ir para. **F5** também exibe essa caixa de diálogo.

**CTRL+H** Exibe a caixa de diálogo Localizar e Substituir com a guia Substituir selecionada.

**CTRL+I** Aplica ou remove formatação em itálico.

**CTRL+K** Exibe a caixa de diálogo Inserir Hiperlink para novos hiperlinks ou a caixa de diálogo Editar Hiperlink para os hiperlinks existentes que estão selecionados.

**CTRL+N** New / Aplica ou remove formatação em negrito.

**CTRL+O** Open / Abre nova pasta de trabalho (arquivo).

**CTRL+P** Print / Exibe a caixa de diálogo Imprimir.

**CTRL+R** *Right* / Usa o comando Preencher à Direita para copiar o conteúdo e o formato da célula mais à esquerda de um intervalo selecionado nas células à direita.

**CTRL+S** *Save* / Aplica ou remove sublinhado.

**CTRL+T** Seleciona a planilha inteira.

**CTRL+V** Insere o conteúdo da Área de Transferência no ponto de inserção e substitui qualquer seleção. Disponível somente depois de ter recortado ou copiado um objeto, texto ou conteúdo de célula.

**CTRL+W** Fecha a janela da pasta de trabalho selecionada.

**CTRL+X** Recorta as células selecionadas.

**CTRL+Y** Repete o último comando ou ação, se possível **Refazer**.

**CTRL+Z** Usa o comando **Desfazer** para reverter o último comando ou excluir a última entrada digitada.

SELECIONAR:

**BARRA DE ESPAÇOS** Em uma caixa de diálogo, executa a ação para o botão selecionado ou marca uma caixa de seleção.

**CTRL+BARRA DE ESPAÇOS** Seleciona uma coluna inteira na planilha.

**SHIFT+BARRA DE ESPAÇOS** Seleciona uma linha inteira na planilha.

**CTRL+SHIFT+BARRA DE ESPAÇOS** Seleciona a planilha inteira.

Obs.:

Se a planilha contiver dados, **CTRL+SHIFT+BARRA DE ESPAÇOS** seleciona a região atual.

Pressionar **CTRL+SHIFT+BARRA DE ESPAÇOS** novamente seleciona a região atual e suas linhas de resumo.

Pressionar **CTRL+SHIFT+BARRA DE ESPAÇOS** mais uma vez seleciona a planilha inteira.

Quando um objeto é selecionado, CTRL+SHIFT+BARRA DE ESPAÇOS seleciona todos os objetos em uma planilha.

ALT+BARRA DE ESPAÇOS Exibe o menu Controle para a janela do Microsoft Office Excel.

#### MOVIMENTAR:

- TAB Move uma célula para a direita em uma planilha.
- Move entre células desprotegidas em uma planilha protegida.
- Move para a próxima opção ou para o grupo de opções em uma caixa de diálogo.
- HOME Move para o início de uma linha em uma planilha. Move para a célula no canto superior esquerdo da janela quando SCROLL LOCK está ativado. Seleciona o primeiro comando no menu quando um menu ou submenu fica visível.
- CTRL+HOME Move para o início de uma planilha.
- CTRL+SHIFT+HOME Estende a seleção de células até o início da planilha.
- CTRL+TAB Alternar para a próxima guia na caixa de diálogo.
- CTRL+SHIFT+TAB Alternar para a guia anterior em uma caixa de diálogo.
- SHIFT+TAB Move para a célula anterior em uma planilha ou para a opção anterior em uma caixa de diálogo.
- ESC Cancela uma entrada na célula ou na barra de fórmulas.

Fecha um menu ou um submenu, uma caixa de diálogo ou uma janela de mensagens aberta.

Também fecha o modo de exibição de tela inteira, quando esse modo está aplicado, e retorna ao modo de exibição de tela normal para exibir novamente a faixa de opções e a barra de status.

**BACKSPACE** Exclui um caractere à esquerda na Barra de Fórmulas. Além disso, desmarca o conteúdo da célula ativa. No modo edição de célula, ele exclui o caractere à esquerda do ponto de inserção.

**DELETE** Remove o conteúdo da célula (dados e fórmulas) das células selecionadas sem afetar os formatos de célula ou os comentários. No modo edição de célula, ele exclui o caractere à direita do ponto de inserção.

**BACKSPACE / DELETE** Excluir caractere para a esquerda

**DELETE / Fn + DELETE** Excluir caractere à direita

**END** Move para a célula no canto inferior direito da janela quando **SCROLL LOCK** está ativado. Também seleciona o último comando no menu quando um menu ou submenu fica visível.

**ENTER** Conclui uma entrada de célula da célula ou da Barra de Fórmulas e seleciona a célula abaixo (por padrão).

No formulário de dados, ele move para o primeiro campo no próximo registro.

Abre um menu selecionado (pressione F10 para ativar a barra de menus) ou executa a ação para um comando selecionado.

Na caixa de diálogo, ele executa a ação do botão de comando padrão na caixa de diálogo (o botão com o contorno em negrito, geralmente o botão OK).

**ALT+ENTER** Inicia uma nova linha na mesma célula.

**CTRL+ENTER** Preenche o intervalo de células selecionado com a entrada atual.

**SHIFT+ENTER** Conclui uma entrada de célula e seleciona a célula de cima.

SETAS DE DIREÇÃO Move uma célula para cima, para baixo, para a esquerda ou para a direita na planilha.

CTRL+ SETAS DE DIREÇÃO Move para a margem da região de dados (um intervalo de células com dados e delimitado por células vazias ou bordas de folha de dados) atual em uma planilha.

SHIFT+ SETAS DE DIREÇÃO Estende a seleção das células em uma célula.

CTRL+SHIFT+BARRA DE ESPAÇO (ou COMMAND+A): Seleção de Toda a Base de Dados

CTRL+SHIFT+SETAS DE DIREÇÃO Estende a seleção de células à última célula preenchida na mesma *coluna ou linha* como a célula ativa ou, se a próxima célula estiver em branco, estende a seleção para a próxima célula preenchida.

SETA PARA A ESQUERDA ou SETA PARA A DIREITA

Seleciona a guia à esquerda ou à direita quando a Faixa de Opções está selecionada.

Quando um submenu está aberto ou selecionado, setas de direção alternam entre o menu principal e o submenu.

Quando uma guia da Faixa de Opções está selecionada, essas setas navegam entre os botões da guia.

SETA PARA BAIXO ou SETA PARA CIMA

Seleciona o próximo comando ou o comando anterior quando um menu ou submenu está aberto.

Quando uma guia da Faixa de Opções está selecionada, essas setas navegam para cima ou para baixo no grupo da guia.

Na caixa de diálogo, as setas de direção se movem entre opções em uma lista suspensa aberta ou entre opções em um grupo de opções.

**SETA PARA BAIXO ou ALT+SETA PARA BAIXO**

Abre uma lista suspensa selecionada.

## Fontes Bibliográficas:

ABREU, Antônio Suarez. *A Arte de Argumentar: Gerenciando Razão e Emoção*. São Paulo: Ateliê Editorial; 1999 – 13ª. edição, 2009.

ADLER, Mortimer e VAN DOREN, Charles. *Como Ler Livros: O guia clássico para a leitura inteligente*. Traduzido por Edward Horst Wolff e Pedro Sette-Câmara. São Paulo: Editora É Realizações; 2010.

ADLER, Mortimer. *A Arte de Ler*. São Paulo: Agir; 1954.

ALMOSSAWI, Ali. *O livro ilustrado dos maus argumentos*. Rio de Janeiro: Sextante, 2017.

ANDERSON, Chris. *TED Talks: O guia oficial do TED para falar em público*. Rio de Janeiro; Editora Intrínseca; 2016.

ARIDA, Pérsio. A História do Pensamento Econômico como Teoria e Retórica. José Márcio Rego (org.) *Revisão da Crise: Metodologia e Retórica na História do Pensamento Econômico*. São Paulo: Bional; 1991.

BARBERIS, Nicholas & THALER, Richard. *A Survey of Behavioral Finance*. Cambridge, National Bureau of Economic Research, 2002.

BAR-YAM, Yaneer. *Dynamics of complex systems*. Massachusetts; Addison-Wesley Reading; 1997.

CASTRO, Claudio de Moura. *Você sabe estudar? Quem sabe, estuda menos e aprende mais*. Porto Alegre: Penso, 2015.

CHANG, Ha-Joo. *Chutando a Escada: A estratégia do desenvolvimento em perspectiva histórica*. São Paulo: Editora da UNESP; 2004. 267 p.

CHANG, Ha-Joo. *23 Coisas Que Não Nos Contaram Sobre O Capitalismo*. São Paulo: Cultrix, 2013.

COLANDER, David; HOLT, Ric & ROSSER, Barkley Rosser. *The Changing Face of Mainstream Economics*. Department of Economics - Middlebury College Economics Discussion Paper No. 03-27, Nov 2003.

COLANDER, David & KUPERS, Roland. *Complexity and the Art of Public Policy: Solving Society's Problems from the Bottom Up*. Princeton University Press, 2014.

DOBELLI, Rolf. *A arte de pensar claramente: Como evitar as armadilhas do pensamento e tomar decisões de forma mais eficaz*. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

FIORIN, José Luiz e SAVIOLI, Francisco Platão. *Lições de Texto - Leitura e Redação*. São Paulo: Ática, 2011.

FREY, Bruno. *Política Econômica Democrática: Uma Introdução Teórica*. São Paulo: Vértice; 1987 (original de 1983).

FURTADO, Bernardo Alves e SAKOWSKI, Patrícia Alessandra Morita. *Complexidade: Uma Revisão dos Clássicos*. Brasília; Texto para Discussão 2019 do IPEA, 29/12/2014.

HARARI, Yuval Noah. *Sapiens: Uma breve história da humanidade*. Tradução Janaína Marcoantonio. 1ª. ed. Porto Alegre, RS: L&PM, 2015.

HAUSMAN, Daniel (org.). *The Philosophy of Economics: An Anthology*. Cambridge University Press 1984, 1994, 2008; Third Edition in print format: 2007.

HOYT, Gail M. e MCGOLDRICK, KimMarie (ed.). *International Handbook on Teaching and Learning Economics*. UK-USA; Edward Elgar; 2012. 76 capítulos, 894 páginas.

HUFF, Darrell. *Como Mentir com Estatísticas*. Rio de Janeiro: Edições Financeiras; 1964 (relançado em 1993).

HODGSON, Geoffrey M. (1946-). What Is the Essence of Institutional Economics? *Journal of Economic Issues*, vol. 34 (June 2000): 317-29.

HODGSON, Geoffrey. What Are Institutions? *Journal of Economic Issues*. 40 (1) 2006b: 1-25.

KAHNEMAN, Daniel. *Rápido e Devagar: Duas Formas de Pensar*. Rio de Janeiro; Editora Objetiva, 2012.

KEYNES, John Neville. *The Scope and Method of Political Economy*. UK: Batoche Books-Kitchener; 1999 (first edition 1890).

KIEFER, Charles. *Para ser escritor*. São Paulo: Leya, 2010.

LUZ, Manuel Ramon Souza. *Por uma Concepção Darwiniana de Economia Evolucionária: Abordagens Pioneiras, Conflitos Teóricos e Propostas Ontológicas*. Campinas; Dissertação de Mestrado IE-UNICAMP; 28 / 08 / 2009.

MALABRE Jr., Alfred L. *Os Profetas Perdidos*. São Paulo, Makron Books, 1995.

McCRAW, Thomas K. (Trad.: Clóvis Marques). *O Profeta da Inovação - Joseph Schumpeter e a Destruição Criativa*. Rio de Janeiro: Record; 2012. 770 p.

MINSKY, Hyman. *Estabilizando uma Economia Instável*. Osasco-SP: Novo Século Editora; 2009.

MITCHELL, Melanie. *Complexity: a guided tour*. New York: Oxford University Press, 2011.

MURCHO, Desidério. *O Lugar da Lógica na Filosofia*. Ouro Preto: UFOP; 2003.

NASAR, Sylvia. *A Imaginação Econômica: gênios que criaram a Economia Moderna e mudaram a História*. São Paulo: Companhia das Letras; 2012.

PETIT, Michèle. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Editora 34; 2009.

PRADO, Eleutério F. S. *Economia, Complexidade e Dialética*. São Paulo: Plêiade, 2009.

PRADO, Eleutério F. S. *Complexidade e Práxis*. São Paulo: Plêiade, 2011.

PRADO, Eleutério F. S. *Economia e Complexidade*. São Paulo: Plêiade, 2014.

PROSE, Francine. Prefácio e Posfácio de Ítalo Morriconi. *Para ler como um escritor: Um guia para quem gosta de livros e para quem quer escrevê-los*. Rio de Janeiro; Zahar; 2006.

RAWORTH, Kate. *Economia de Donut: sete maneiras de pensar como um economista do século 21* [Doughnut Economics: Seven Ways to Think Like a 21st-Century Economist] Rio de Janeiro: Zahar; 16/05/2019.

RUTHERFORD, Malcolm. *Institutions in Economics: The Old and the New Institutionalism*. Cambridge University Press; 1994.

SCHOPENHAUER, Arthur. *38 Estratégias para Vencer Qualquer Debate - A Arte de ter Razão*. São Paulo: Faro Editorial; 2014.

SQUARISI, Dad e SALVADOR, Arlete. *A arte de escrever bem: um guia para jornalistas e profissionais do texto*. 7ª. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

TUCHMAN, Barbara W. / Trad.: Waltensir Dutra. *A Prática da História*. Rio de Janeiro; Editora Jose Olympio; 1991.

WAPSHOTT, Nicholas. *Keynes x Hayek: a origem e a herança do maior duelo econômico da história*. Rio de Janeiro: Record, 2016.

WIKIPÉDIA. *A Enciclopédia Livre*. <https://pt.wikipedia.org/>

ZINSSER, William. *Como Escrever Bem*. São Paulo: Editora Três Estrelas; 2017 (original de 1976).

### **Obras do Autor com links para download:**

Fernando Nogueira da Costa. *Tradução Resumida da História de Wall Street*. novembro de 2020.

Fernando Nogueira da Costa. *Breve História Comparativa de Bancos de Negócios*. Blog Cidadania e Cultura, novembro 2020.

Fernando Nogueira da Costa. *Metodologias em Economia: Apostila com Extratos de Traduções*. Outubro de 2020.

Fernando Nogueira da Costa. *O Trabalho: Capital Acumulado*. julho de 2020.

Fernando Nogueira da Costa. *Grande Depressão Deflacionária*. junho 2020.

Fernando Nogueira da Costa – *Vamos Salvar o Brasil*. junho de 2020

RAY DALIO e outros. Tradução: *Populismo – Falar em Nome do Povo*. Junho 2020.

RAY DALIO. Tradução: *Crise da Grande Dívida*. 2019.

Fernando Nogueira da Costa. *Mercados e Planejadores Imperfeitos*. Blog Cidadania e Cultura; maio de 2020.

Fernando Nogueira da Costa. *Bancos Estatais sob Estado Mínimo*. Blog Cidadania e Cultura; abril de 2020.

Fernando Nogueira da Costa. *Pensamento Sistêmico sobre Complexidade*. Campinas Blog Cultura e Cidadania; abril de 2020

Fernando Nogueira da Costa. *Capital e Dívida: Dinâmica do Sistema Capitalista*. março de 2020

Fernando Nogueira da Costa (org.). *Economia em Documentários: Coletânea de Textos para Discussão em Seminários*; março de 2020.

Fernando Nogueira da Costa. *Economia em 10 Lições – 2a. Edição* fevereiro de 2020.

Fernando Nogueira da Costa. *Economia Monetária e Financeira 2a. Edição* Revista janeiro de 2020.

Fernando Nogueira da Costa. *Ciclo: Intervalo entre Crises*. 2019

*A Professora (Maria da Conceição Tavares) e seu Livro*. 2019

Fernando Nogueira da Costa. *Estado da Arte da Economia*. 2019

Fernando Nogueira da Costa. *A Vida está Difícil. Lide com Isso*. 2019

Fernando Nogueira da Costa. *Cartilha de Finanças Pessoais*. 2019.

Fernando Nogueira da Costa. *Crônicas Econômicas: debater, bater rebater e combater*. 2018

Fernando Nogueira da Costa. *Pensar o Brasil no século XXI*. 2018

Fernando Nogueira da Costa. *Intérpretes do Brasil*. 2018

Fernando Nogueira da Costa – *Leituras de Cabeceira – Sociologia e Comportamentos*

Fernando Nogueira da Costa – *Leituras de Cabeceira – Política*

Fernando Nogueira da Costa – *Leituras de Cabeceira – História Geral*

Fernando Nogueira da Costa – *Leituras de Cabeceira – História dos Povos*

Fernando Nogueira da Costa – *Leituras de Cabeceira – História do Brasil*

Fernando Nogueira da Costa – *Leituras de Cabeceira – Finanças*

Fernando Nogueira da Costa – *Leituras de Cabeceira – Economia Mundial*

Fernando Nogueira da Costa – *Leituras de Cabeceira – Economia*

Fernando Nogueira da Costa – *Leituras de Cabeceira – Ciência e Filosofia da Mente*

Fernando Nogueira da Costa – *Leituras de Cabeceira – Biografia e Futebol*

Fernando Nogueira da Costa – *Leituras de Cabeceira – Arte de Comunicar*

Fernando Nogueira da Costa – *Leituras de Cabeceira – Arte do Roteiro*

Fernando Nogueira da Costa – *Complexidade Brasileira: Abordagem Multidisciplinar*

Fernando Nogueira da Costa – *Métodos de Análise Econômica*

Fernando Nogueira da Costa – *Ensino de Economia na Escola de Campinas – Memórias*

Fernando Nogueira da Costa – *Bancos Públicos no Brasil*

Fernando Nogueira da Costa – *Ensino e Pesquisa em Economia*

Costa, F.N. (coord.), Costa, C.A.N., Oliveira, G.C. – *Mercado de Cartões de Pagamento no Brasil* – 10.09.2010

Fernando Nogueira da Costa – *Banco do Brasil 200 Anos 1964-2008*

## Sobre o Autor e Tradutor

Fernando Nogueira da Costa é Professor Titular do IE-UNICAMP, onde é professor desde 1985.

Participou da direção estratégica de empresa pública como Vice-presidente de Finanças e Mercado de Capitais da Caixa Econômica Federal, entre fevereiro de 2003 e junho de 2007. No mesmo período, representou a Caixa como Diretor-executivo da FEBRABAN - Federação Brasileira de Bancos.

Publicou os livros *Ensaio de Economia Monetária*, em 1992, *Economia Monetária e Financeira: Uma Abordagem Pluralista*, em 1999, finalista do Prêmio Jabuti, *Economia em 10 Lições*, em 2000 – esses dois com segunda edição digital –, *Brasil dos Bancos*, em 2012 pela EDUSP (Primeiro Lugar no XVIII Prêmio Brasil de Economia do COFECON - Conselho Federal de Economia em 2012 e finalista do Prêmio Jabuti 2013 na área de Economia, Administração e Negócios), *Bancos Públicos do Brasil* (FPA-FENAE, 2016), *200 Anos do Banco do Brasil: 1964-2008* (2008, edição eletrônica), *Métodos de Análise Econômica* (Editora Contexto: 2018); *Ensino de Economia na Escola de Campinas: Memórias* (IE-UNICAMP: 2018); *Complexidade Brasileira: Abordagem Multidisciplinar* (IE-UNICAMP; 2018), mais de quarenta livros eletrônicos, inúmeros capítulos de livros e artigos em revistas especializadas. Coordenou e escreveu capítulos do livro sobre *Mercado de Cartões de Pagamento no Brasil* (ABECS).

Palestrante com mais de duzentas palestras em Universidades, Sindicatos, Associações Patronais, Bancos, etc. Coordenador da área de Economia na FAPESP de 1996 a 2002.

Publicou artigos em jornais de circulação nacional. Atualmente, posta em conhecidos sites como GGN, Brasil Debate e CartaMaior.

Seu blog (<http://fernandonogueiracosta.wordpress.com/>), desde 22/01/2010, recebeu mais de 8,9 milhões visitas.