

EM BUSCA DE EXCELÊNCIA

# Reflexões a respeito de novos, antigos e renovados centros para ensino e aprendizado

**Por John Girash**

Diretor associado do Derek Bok Center for Teaching and Learning, centro de apoio ao ensino-aprendizagem da Universidade Harvard, onde coordena os programas Head TF Network e Activity-Based Learning. Girash é formado pela Universidade de Western Ontario e Ph.D. em Física por Harvard. Seus interesses incluem as áreas de astrofísica, cosmologia e reforma educacional na área das ciências físicas

**A** experiência do Derek Bok Center for Teaching and Learning foi destaque no III Seminário Inovações Curriculares, organizado pela pró-reitoria de Graduação da Unicamp em dezembro de 2011. O Derek Bok foi criado na década de 70 a partir de um laboratório para gravação em vídeo e posterior debate sobre as aulas filmadas. Entre suas principais realizações está a participação na criação de um novo currículo comum ao 1º ano de todos os cursos de graduação de Harvard.

"Nos preocupamos em fazer com que as aulas sejam interessantes, já que a presença dos alunos

nem sempre é obrigatória. Queremos que o aluno sinta que vale a pena ir à aula", afirmou John Girash em sua visita à Unicamp. O trabalho realizado no Derek Bok Center serviu de inspiração para a criação do Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem (EA)<sup>2</sup> da Unicamp.

Derek Bok, que dá nome ao CTL de Harvard, foi dean da Harvard Law School de 1968 a 1971 e o 25º president de Harvard, de 1971 a 1991. Escreveu, entre outros, *Our Underachieving Colleges* (2005), *The Shape of the River* (1998), *Higher Learning* (1986) e *Beyond the Ivory Tower* (1982).

**O** convite para escrever este artigo para a Unicamp veio num momento oportuno do meu trabalho: após um período de corte de gastos, o Derek Bok Center for Teaching and Learning foi declarado como próximo alvo de um crescimento substancial – uma revitalização, nas palavras de Evelyn Hammonds, *dean* do Harvard College – com um mandato ampliado em se tratando da avaliação e com a liderança do seu primeiro diretor. Assim, fico feliz por ter a oportunidade de refletir quanto ao significado de (re)começar o centro de ensino de uma universidade.

São muitas as perguntas para as quais uma instituição precisa encontrar respostas no processo de criação (ou revitalização) de um centro para

ensino e aprendizado (conhecidos em inglês pela sigla "CTL") em termos de estrutura, abrangência, metodologia, missão e independência; idealmente, tais fatores se combinam para ampliar a eficácia do trabalho do centro, mas essa pode ser uma delicada operação de equilíbrio para uma instituição complexa com amplas necessidades de apoio pedagógico. No texto que se segue pretendo delinear algumas questões específicas que devem ser levadas em consideração e as ramificações que as respostas a elas podem apresentar. Então, descreverei oito operações norte-americanas diferentes de CTL para examinar aquilo que podemos aprender com aqueles que trilharam esse caminho antes de nós. Para encerrar, analisarei como as

diferentes estruturas de CTL refletem o trabalho que esses centros são incumbidos de cumprir dentro da instituição à qual pertencem e também alguns desafios remanescentes que devem ser enfrentados por todos os centros do tipo.

### QUESTÕES

O primeiro conjunto de perguntas tem como centro provavelmente o *alcance* da operação do CTL: basicamente, **quem é o seu público alvo?** Ele terá de atender a uma clientela que abrange todo o campus, ou estará o CTL restrito à parte estritamente acadêmica (ou seja, "artes & ciências", nos EUA) da instituição? Neste último caso, deverá o centro lidar especificamente com o ensino no nível da graduação? Um CTL que englobe toda a universidade pode se valer da experiência de todas as escolas acadêmicas e profissionais, mas, se o corpo docente das diferentes escolas não formar com os demais uma comunidade prévia, um CTL dificilmente será capaz de efetivamente superar essa lacuna e criar uma comunicação voltada para os interesses pedagógicos entre as diferentes escolas; o corpo docente vai simplesmente continuar a dialogar com os colegas que já estão envolvidos na conversa – ou seja, aqueles que eles de fato consideram seus colegas do dia a dia. Mas, se existir um sentido preexistente de comunidade institucional, a perspectiva de trazer às demais escolas pedagogias inovadoras desenvolvidas numa delas será uma oportunidade animadora – os membros do corpo docente da escola de Administração, por exemplo, podem considerar muito instrutivo o modo como seus colegas de Medicina adotam o ensino por meio de casos, e vice-versa.

Da mesma maneira, um CTL deve decidir se dedicará seus esforços aos **membros do corpo docente**, aos **estudantes de pós-graduação** que

## Artigo compara centros de ensino e aprendizagem de oito universidades: Harvard, Stanford, MIT, Michigan, Texas, Ontário Ocidental, Northwestern e Carnegie Mellon

lecionam, ou a **ambos**. Neste último caso, seria correto oferecer serviços análogos a ambos os grupos? (Será que professores adjuntos e palestrantes podem ser considerados membros do corpo docente?) A resposta, mantidas inal-

teradas todas as outras coisas, parece dar prioridade aos membros residentes do corpo docente – presume-se que ensinem mais do que os estudantes de pós-graduação que atuam como instrutores ou professores assistentes, que tenham mais responsabilidade pela instrução ministrada nos seus cursos, e que representem um investimento institucional muito maior. Mas há argumentos práticos e políticos para o favorecimento dos estudantes de pós-graduação, professores adjuntos e palestrantes – trata-se de instrutores mais novos no universo acadêmico, que podem precisar de mais ajuda e, para uma instituição, costuma ser muito mais fácil impor requisitos de treinamento a estudantes e funcionários contratados em regime temporário do que a membros regulares do corpo docente. Nos perfis que se seguem podem ser encontrados exemplos de centros que escolheram cada um dos possíveis caminhos diferentes; é preciso levar em consideração que, uma vez estabelecido, um CTL logo adquire uma identidade social dentro da instituição; se essa identidade for a de um ambiente voltado somente para que os estudantes novatos da pós-graduação e os membros do corpo docente cujo trabalho recebe avaliações ruins recebam auxílio especial para remediar suas habilidades na sala de aula, pode ser necessária a duração típica da carreira de um membro do corpo docente para provocar uma mudança nessa identidade, independentemente do ritmo em que o CTL é transformado.

Questões de público-alvo relacionadas a esses temas incluem a definição do volume de orienta-

ção voltada para o desenvolvimento profissional a ser oferecido aos estudantes de pós-graduação (ou até membros do corpo docente) por meio do CTL – uma vez que a capacidade de ensinar é uma habilidade fundamental para a carreira acadêmica, a fronteira entre "pedagogia para ensinar hoje" e "falar em público em apresentações na empresa", por exemplo, pode ser extremamente vaga – bem como a possibilidade de inclusão dos **gestores, conselheiros ou graduandos** como legítimos clientes de um CTL. As respostas a tais perguntas podem refletir as prioridades gerais da instituição; novamente, vários modelos diferentes serão descritos nos perfis abaixo.

**D**epois de definir quem é que terá sua capacidade de ensino aprimorada, o que deve fazer um CTL – e como fazê-lo? Os principais temas para a categorização daquilo que oferecem os CTLs incluem os **programas**, ou seja, workshops, seminários, sessões de treinamento etc. que sejam ministradas na própria instituição, normalmente em horários pré-definidos e em sessões abertas a todos os frequentadores; **serviços** que vão aos professores "onde quer que estejam", como consultas individuais, observações de aulas ou registros em vídeo seguidos de uma sessão analítica, sessões grupais de treinamento de ensino etc.; e pesquisa, que pode incluir desde a avaliação dos estudantes para uso institucional até estudos realizados em sala de aula envolvendo novas práticas pedagógicas, correlacionando os ganhos de ensino dos estudantes com métodos específicos de avaliação etc. Este último tipo de pesquisa costuma receber nomes como bolsas para o ensino e o aprendizado (conhecidas em inglês por SoTL, de scholarship of teaching & learning), ou pesquisa educacional em

disciplina específica (DSER, de discipline-specific educational research). Como será ilustrado nos exemplos, a questão do embate entre "programas" e "serviços" costuma ser determinada tanto pela disponibilidade de recursos (eficiência) quanto pelo resultado prático (eficácia), embora os centros que trabalham em torno de programas possam certamente ser altamente eficazes. Veremos também que o envolvimento com diferentes tipos de pesquisa pode, além de refletir a missão direta de um dado centro, ser uma maneira eficaz de delimitar a identidade institucional de um CTL dentro de uma universidade voltada para pesquisa como uma fonte de sabedoria pedagógica, bem como de conhecimento na área. Assim sendo, o envolvimento na esfera mais ampla das bolsas de ensino em pedagogia pode ser visto como uma forma de apoio à missão de um CTL em termos dos serviços oferecidos no âmbito local, e não necessariamente como algo que desvia recursos dessa missão.

Uma vez que o público-alvo e a metodologia de um CTL tenham sido especificados, as questões envolvendo o **corpo de funcionários** e a **administração** podem ser analisadas com mais propriedade. Em qual posição da hierarquia institucional deve "repousar" o CTL – como parte do gabinete do reitor, sob um pró-reitor de Graduação ou como uma entidade independente? Deverá o seu diretor ocupar um cargo oficial na administração central, ser um membro do corpo docente ou um administrador de alto nível? Deve haver um conse-

lho de membros do corpo docente supervisionando ou aconselhando as operações do centro, ou será que a sua orientação deve vir "de cima"? Será que os funcionários do CTL constituirão uma estrutura "vertical", com cada um dos principais programas do centro contando com sua própria equipe profissional

**Tenho um conselho para a Unicamp: decidir qual é a identidade que a instituição gostaria de criar para seu CTL e projetar estrutura e mandato de modo a refletir essa identidade já**

e de apoio em diferentes níveis? Ou será que a organização deve assumir uma orientação mais "horizontal", consistindo em muitos funcionários profissionais especializados em suas respectivas áreas, mas designados com flexibilidade às diferentes funções conforme surgem as necessidades e as oportunidades? Muitas destas questões serão revisitadas à luz dos exemplos oferecidos no texto.

### PERFIS DOS CTLs

Para cada um dos perfis de CTL abaixo, trarei informações do histórico das iniciativas principais do centro em questão, exporei o contexto institucional e relacionarei alguns pontos de interesse que podem servir como lição aos demais. Mas, primeiro, vou

apresentar um breve resumo da situação do meu próprio centro a título de contexto, e retornarei às lições dele no final.

Os perfis de CTL que apresento não têm como objetivo oferecer um quadro abrangente do trabalho e dos serviços de um determinado centro, e sim funcionar como modelos arquetípicos daquilo que é possível; minha intenção é simplesmente proporcionar uma fotografia instantânea do seu funcionamento e destacar um pequeno número de aspectos distintos relacionados àquilo que tais centros fazem ou à maneira como são organizados, fomentando a reflexão em torno da sua estrutura. Escolhi cada um deles em decorrência de uma combinação de interesse e experiência pessoal. Assim sendo, deixo principalmente para o leitor as conclusões relacionadas à maneira pela qual a estrutura, a programação e a missão de um determinado centro podem informar as decisões de sua própria instituição – e as conclusões analíticas que forem apresentadas por mim devem ser interpretadas como meu próprio – e bastante externo – ponto de vista.

### HARVARD COLLEGE

Fundada em 1975 pelo presidente de Harvard Derek Bok como Laboratório de Vídeo Harvard-Danforth, o trabalho daquele que é hoje conhecido como Bok Center tinha como foco central o registro do ensino oferecido pelos membros do corpo docente e pelos estudantes de pós-graduação para posterior análise numa consulta com os funcionários profissionais. Nossa lista de serviços rivaliza com as mais abrangentes do ramo (como

a do CRLT de Michigan, descrito abaixo), e os programas oferecidos estão crescendo rapidamente para se equiparar à concorrência. Dando continuidade às nossas origens de ambiente seguro e confidencial para que os professores e instrutores refletissem a

**A identidade de um CTL não deve ser a de um ambiente voltado para remediar habilidades em sala de aula de professores cujo trabalho recebe avaliações ruins**

respeito de vídeos das aulas ministradas por eles, somos particularmente fortes na oferta de serviços e programas voltados para habilidades de ensino em sala de aula, mas, como Harvard passou recentemente por substanciais reformas curriculares, nossos esforços primários nos últimos anos foram centrados em temas como a elaboração de cursos, formas inovadoras de propor trabalhos e resultados no aprendizado. Respondemos ao dean de Graduação e fomos rebatizados prestando homenagem a Bok quando ele se aposentou em 1991.

Desde sua criação, o Bok Center foi chefiado por um diretor que também ensina no Harvard College mas não é membro regular do corpo docente; a equipe profissional inclui atualmente uma mistura de diretores assistentes contratados em regime integral e de meio período, bem como palestrantes que contam com experiência acadêmica em diferentes disciplinas. Temos um membro associado do corpo docente que ocupa uma posição de conselheiro e também participa do nosso

trabalho, além de uma equipe de apoio composta por quatro membros. Nosso trabalho é auxiliado por cerca de duas dúzias de bolsistas departamentais de ensino e mais uma dúzia de consultores de ensino, em sua maioria estudantes de pós-graduação que demonstraram uma capacidade de ensino acima da média e a quem incumbimos de ajudar os assistentes de ensino nos vários departamentos – e sem os quais não teríamos como proporcionar tanto o amplo apoio aos Assistentes de ensino quanto o apoio extremamente individualizado aos membros do corpo docente – duas de nossas missões históricas.

## **AS GRANDES UNIVERSIDADES PÚBLICAS**

A analogia mais próxima à Unicamp nos Estados Unidos seria o grupo das "big State schools", grandes universidades públicas voltadas para pesquisa que têm a responsabilidade de educar os alunos mais bem qualificados no pós-secundário, e também de manter um programa de pesquisas abrangente e proeminente. Duas das mais interessantes são a Universidade de Michigan e a Universidade do Texas, ambas conhecidas como parte do grupo das "Public Ivy League" (universidades de elite do sistema público).<sup>[1]</sup>

### **UNIVERSIDADE DE MICHIGAN**

**Histórico:** Fundado em 1962, o centro de ensino de Michigan – o Center for Research on Learning and Teaching (CRLT) – antecede em mais de uma década a primeira leva de outras universidades que criaram seus próprios CTLs. Michigan é uma grande instituição independentemente do critério comparativo escolhido – são mais de 6 mil funcionários acadêmicos, 26 mil estudantes de graduação e 15 mil estudantes de pós – e os esforços do CRLT são igualmente amplos. Como eles disponibilizam praticamente todos os programas e serviços tipicamente oferecidos por um CTL, é útil listar os principais aqui a título de referência.

Para os estudantes de pós-graduação que atu-

am como instrutores e para os membros do corpo docente, o CRLT oferece programas, publicações e mecanismos de consulta nas áreas de:

- ▶ **Orientação para novos professores/membros do corpo docente**
- ▶ **Criação de cursos**
- ▶ **Feedback dos estudantes**
- ▶ **Estratégias de ensino**
- ▶ **Avaliação**
- ▶ **Orientação individual**
- ▶ **Diversidade**
- ▶ **Utilização pedagógica de tecnologia instrucional e espaços de aprendizado inovadores**
- ▶ **Seminários de pedagogia e um programa de futuros membros do corpo docente voltado especificamente para os estudantes de pós-graduação que atuam como instrutores**

Também administram um programa competitivo de concessão de bolsas de pesquisa pedagógica a membros do corpo docente, sendo que os maiores prêmios são decididos pela comissão de aconselhamento dos membros do corpo docente.

Além desses serviços fundamentais, o CRLT tem vários aspectos interessantes:

- ▶ **Disponibiliza programas de desenvolvimento profissional para os funcionários administrativos do departamento**
- ▶ **Mais da metade dos serviços disponíveis são oferecidos em ambientes específicos para cada disciplina<sup>[1]</sup>**
- ▶ **Por meio dos CRLT Players, tornaram-se pioneiros no uso do teatro interativo no treinamento pedagógico**

**Contexto institucional:** O diretor executivo do CRLT é também um vice-reitor associado da universidade e, por isso, o centro goza de um robusto mandato que abrange toda a universidade e fortes elos com os escalões mais altos da administração;

minha impressão é que ele mantém considerável autonomia naquilo que decide oferecer. O CRLT apoia, por exemplo, as iniciativas de Michigan na promoção da avaliação por reconhecimento, mas não as dirige explicitamente, e todos os projetos de avaliação envolvendo cursos e currículos são comandados pelos indivíduos mais relevantes entre os membros do corpo docente, mesmo que os dados sejam úteis à instituição <sup>[1]</sup>.

Todos os projetos de avaliação do CRLT têm duas características definidoras:

- ▶ **São liderados por membros do corpo docente responsáveis pelos currículos e pelos cursos submetidos à avaliação, com o CRLT oferecendo apoio e experiência conforme o necessário**
- ▶ **São orientados para a ação, produzindo dados que são do interesse dos membros do corpo docente e dos comitês formados por eles com o objetivo de aprimorar seus cursos e currículos**

A equipe de funcionários é composta por um diretor administrativo, oito diretores assistentes e consultores, oito funcionários específicos para cada projeto, três administradores e um pesquisador de pós-doutorado. Além disso, os Participantes do CRLT têm seus próprios funcionários e o CRLT coadministra um anexo formado por quatro pessoas no campus norte de Michigan, onde fica a sede da escola de engenharia.

Lições: Depois de quase 60 anos de existência, é difícil retirar lições específicas a partir da fundação do CRLT. Mas é claro que, com o tempo, o CRLT manteve a confiança depositada nele pela universidade e tornou-se um líder tanto no campus quanto na comunidade dos centros universitários de ensino e aprendizado. As qualidades definidoras do CRLT em Michigan parecem ser gozar de responsabilidades amplas e, ao mesmo tempo, bem definidas; liderar iniciativas que englobem todo o campus quando apropriado, ao mesmo

tempo prestando assistência nos pontos em que sua liderança possa comprometer a posição geral do CRLT dentro da instituição. Sua grande equipe de funcionários é altamente estruturada, com muitos membros profissionais trabalhando em papéis bem definidos de apoio a projetos e iniciativas específicos.

### UNIVERSIDADE DO TEXAS

**Histórico:** Em suas dimensões físicas, abrangência e missão, a Universidade do Texas guarda muitas semelhanças com a de Michigan. Sendo uma das maiores universidades do país, ela conta também com um grande Center for Teaching and Learning, o UTCTL. Os recursos do UTCTL destinados aos professores – muitos dos quais são oferecidos por meio da sua página na internet – cobrem temas que vão da criação e estrutura de cursos e habilidades de ensino até avaliação e desenvolvimento profissional, tanto para membros do corpo docente quanto para estudantes de pós-graduação. Consultas gerais são oferecidas, envolvendo temas como a avaliação dos alunos. Na Universidade do Texas, cada departamento administra seu próprio curso de pedagogia em nível de pós-graduação; o UTCTL dá apoio a esses cursos por meio da oferta de um workshop por semestre a ser ministrado por um convidado. Os workshops oferecidos pela casa incluem o treinamento para o uso do Sistema de Administração de Curso; ensino por meio de "objetos clicáveis" ou PowerPoint; vários aspectos da avaliação e da estrutura das provas, pesquisa em sala de aula e resultados no aprendizado; e temas para alunos de pós-graduação mais avançados. O UTCTL acaba de lançar um Programa de Certificação para Estudiosos do Ensino de Pós-Graduação, com sessões quinzenais, duração prevista de um semestre e processo seletivo.

Uma iniciativa de escala mais ampla é o "Programa de Transformação de Cursos", cujo objetivo

---

[1] Ver lista de projetos em <http://www.crlt.umich.edu/assessment/assessmentprojects.php>

é reformar grandes aulas introdutórias "para melhorar o aproveitamento dos estudantes e aprimorar a excelência em ensino"<sup>[2]</sup>. As áreas estudadas incluem resultados do aprendizado, métodos de avaliação e tecnologias inovadoras. O programa teve início em 2010-11 com três sequências de cursos de ciências.

**Contexto institucional:** Comparada à estrutura centralizada e de orientação vertical do CRLT, a estrutura do UTCTL é dividida em três alas semi-independentes: um grupo de avaliação composto por uma equipe de 13 profissionais; de "instructional design" (concepção de projetos de instrução), com 14 funcionários, incluindo 4 assistentes de pesquisa e um pós-doutor; e tecnologia de instrução, com 9 funcionários. Cada grupo conta com seu próprio diretor, e o centro como um todo é chefiado por um diretor executivo que é também vice-reitor da Universidade do Texas para políticas e pesquisas educacionais. Dez funcionários administrativos são compartilhados pelos três grupos. Os atuais projetos de pesquisa do UTCTL incluem "Aprendizado em Grupos", previsão do sucesso no ensino superior, a já mencionada iniciativa para grandes turmas, e o projeto de um novo Sistema de Administração de Curso para todo o campus, substituindo o BlackBoard.

**Lições:** Apesar das semelhanças entre as duas universidades, o CTL da Universidade do Texas tem um foco substancialmente diferente daquele do CRLT da Universidade de Michigan. Embora ambos os centros ofereçam serviços pedagógicos gerais com foco no cliente e voltados para membros do corpo docente e pós-graduandos (no caso da Universidade do Texas, por meio principalmente da ala de criação de projetos de instrução), os serviços do UTCTL são mais específicos tanto em termos dos seus temas quanto dos métodos em-

## O CTL da Universidade do Texas é dividido em três grupos semi-independentes: de avaliação, de 'instructional design' e tecnologia de ensino

pregados. Além disso, o trabalho de duas das três alas do UTCTL é fortemente alinhado com o apoio a iniciativas da administração central da universidade; o Programa de Transformação de Cursos, por exemplo, faz parte de um esforço do presidente

da universidade no sentido de melhorar os resultados no aprendizado e reduzir a proporção de reprovados – atualmente em 1 para cada 5 – em disciplinas que são pré-requisitos de repercussão ampla ("gatekeeper courses").<sup>[3]</sup> A estrutura organizacional do UTCTL se reflete na abrangência do seu trabalho: com uma equipe de dimensões comparáveis às do CRLT de Michigan, os esforços do UTCTL têm como foco um número bem menor de projetos de escala maior; enquanto a estrutura vertical do CRLT permite que atenda a uma ampla gama de clientes-professores (membros do corpo docente, pós-graduandos, administradores departamentais), a estrutura do UTCTL, de orientação mais horizontal, parece projetada para atender diretamente às necessidades tanto dos professores em serviço quanto dos líderes da universidade.

## UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE MÉDIAS PROPORÇÕES UNIVERSIDADE DE ONTÁRIO OCIDENTAL

Embora as grandes escolas tenham muito a nos ensinar, é também instrutivo analisar instituições menores que talvez não tenham acesso à mesma gama de recursos disponíveis para universidades como a de Michigan e a do Texas. Um exemplo que posso citar é o do Teaching Support Centre (TSC) da Universidade de Ontário Ocidental (UWO), que tem aproximadamente a metade do tamanho da Universidade do Texas em número de alunos e de funcionários.

[2] Ver <http://ctl.utexas.edu/programs-and-services/course-transformation-program/>

**Histórico:** O TSC da universidade tem um conjunto típico de serviços para membros do corpo docente, incluindo principalmente observação por pares, workshops para novos membros do corpo docente ministrados por membros mais antigos, debates voltados especificamente para membros estrangeiros do corpo docente e um programa de bolsas de inovação no ensino com prêmios de até US\$ 10 mil. Pequenos cursos proporcionam orientação para novos membros do corpo docente, introdução ao ensino universitário, "ensinar para aprender", criação de cursos ("course design") e supervisão de pós-graduação. Para os professores assistentes pós-graduandos é oferecida uma conferência de ensino, treinamento em novas técnicas de ensino, workshops voltados para "futuros membros do corpo docente", observação entre pares, um curso prático de ensino e um programa de certificação. O TSC já publicou um extenso conjunto de manuais e guias voltados para diferentes clientelas<sup>[3]</sup>.

**Contexto Institucional:** A equipe de funcionários do TSC consiste em um diretor (que exerce também a função de adjunto na Faculdade de Educação da UWO), um diretor-assistente, um projetista de ensino a distância, um assistente de ensino, cinco associados membros do corpo docente, um bibliotecário de alfabetização informacional, um especialista no ensino de ciências e outro no ensino de idiomas.

**Lições:** O interesse despertado por aquilo que o TSC faz é comparável ao que envolve o que ele não faz: eles oferecem aos membros do corpo docente e aos assistentes de ensino um rico conjunto de workshops pré-marcados de pedagogia e orientação, um robusto apoio ao ensino de ciências e idiomas e manuais detalhados. Mas eles não en-

### **Entre os serviços do Teaching Support Centre da Universidade de Ontário Ocidental estão a observação por pares e um programa de bolsas de inovação no ensino com prêmios de até US\$ 10 mil**

fazem as consultas individuais – embora os departamentos possam solicitar uma consulta via internet se indicarem uma meta específica a ser atingida –, e o desenvolvimento profissional dos pós-graduandos é oferecido por meio de um programa mantido por diferentes setores da escola de pós-graduação, e não por uma equipe do TSC. Assim,

embora o número de funcionários do TSC seja comparável ao do Bok Center (por exemplo), concentram seus esforços numa direção muito diferente: ter a maior parte do seu trabalho voltada para publicações amplamente disseminadas e workshops internos pré-marcados para amplos públicos é uma forma de empregar com muita eficiência os recursos disponíveis. O desafio reside então em tornar o TSC um ambiente que os instrutores desejem procurar por suas próprias razões, ou seja, como é muito pequena a ênfase nas consultas individuais (excluídas as observações entre pares), os membros do corpo docente precisam assumir a iniciativa e enxergar o uso dos recursos oferecidos pelo TSC como algo útil para suas próprias metas. Por esse motivo, os cinco membros do corpo docente associados ao TSC são canais fundamentais de comunicação entre o conjunto geral dos membros do corpo docente da UWO e o centro de ensino.

### **AS ESCOLAS PRIVADAS DE MÉDIAS PROPORÇÕES**

Uma análise das escolas particulares de elite pode nos proporcionar um conjunto diferente de percepções: supostamente menos afetadas pela restrição de recursos do que as instituições públicas, qual é a prioridade atribuída ao apoio pedagógico pelas escolas particulares americanas que

[3] Os chamados Purple Guides estão disponíveis em [http://www.uwo.ca/tsc/resources/publications/purple\\_guides.html](http://www.uwo.ca/tsc/resources/publications/purple_guides.html)

empregam processos seletivos? Além de Harvard, os dois exemplos que analisarei são Stanford e a Universidade Northwestern.

## UNIVERSIDADE NORTHWESTERN

**Histórico:** Nos serviços oferecidos aos membros do corpo docente, o Searle Center for Teaching Excellence, da Northwestern, parece ter como objetivo um relacionamento de longo prazo: seus workshops para novos membros do corpo docente têm um programa de acompanhamento com duração de um ano; ministram workshops mensais (incluindo o ensino com meios tecnológicos); e administram um processo seletivo a um programa de bolsas para "novas maneiras de ajudar e encorajar o aprendizado dos alunos" (que é aberto também aos estudantes de pós-graduação e pós-doutorandos).<sup>[4]</sup> Para os estudantes de pós-graduação, o Searle Center oferece consultas gerais, observações de aulas, um programa de certificação, e orientação para pedidos de bolsa. Um de seus destaques é a Análise em Pequenos Grupos (SGA), um procedimento regular e aprofundado de feedback dos estudantes, que foi co-desenvolvido pela Western e pela Vanderbilt e adotado por muitos outros centros de ensino<sup>[4]</sup>. O Searle também conta com um nível excepcionalmente alto de apoio programático ao ensino em nível de graduação, coordenando serviços altamente estruturados de mentoria e tutoria por pares e programas de experiências laboratoriais para estudantes de ciências, inspirados por pesquisa local a respeito das taxas de sucesso dos alunos.

**Contexto Institucional:** O Searle Center foi fundado em 1992 pelo conhecido especialista em pedagogia Ken Bain, que também fundou o centro da Universidade Vanderbilt em 1986 e o centro da Montclair State University em 2006; o Centro Searle pode ser visto como parte da "terceira onda" de centros de ensino nos Estados Unidos, após a de Michigan nos anos 60 e a dos centros financiados

pela Fundação Danforth nos anos 70. Seguindo o exemplo de Bain, seu diretor, Greg Light, também membro do corpo docente, publica textos pedagógicos. A equipe de funcionários desse CTL inclui diretores-assistentes para o desenvolvimento de pós-graduandos, programas de graduação, desenvolvimento do corpo docente e pesquisa e avaliação. Há também 4 coordenadores e assistentes de projetos e programas específicos, 3 bolsistas seniores e assistentes de pesquisa, um administrador do centro e 3 assistentes. O Searle amplia seu quadro efetivo de funcionários contando com 11 consultores de ensino e 6 ex-alunos do programa de certificação em ensino que servem especialmente como mentores dos atuais participantes do programa.

**Lições:** Talvez mais do que em qualquer outro dos exemplos já citados, a Northwestern posicionou o Searle de modo que opere de maneira independente, estabelecendo suas próprias prioridades sem deixar de liderar e atender pedagogicamente a comunidade acadêmica. Mesmo no trabalho com departamentos específicos em workshops especialmente criados, por exemplo, o contato inicial é tratado como uma proposta. O centro parece escolher cuidadosamente aquilo que faz, e não recusa necessidades específicas se corresponderem às suas metas ou competências. Em termos de pesquisa, envolvem-se com muitos projetos de colaboração com os membros do corpo docente da Northwestern. Seus recursos mais gerais na internet – outro exemplo – são explicitamente reunidos a partir daquilo que outros centros de ensino oferecem, em vez de serem desenvolvidos internamente – como ocorre na maioria dos centros em outras instituições. Apesar de não ser uma operação que atraia grande atenção, o Searle tem um impacto considerável na comunidade de CTLs. Tenho notado um número cada vez maior de referências feitas ao centro em fóruns online.

## UNIVERSIDADE STANFORD

**Histórico:** Como o Bok Center, o CTL de Stan-

[4] Ver a descrição do SGA no Searle em <http://www.northwestern.edu/searle/resources/individuals.html>

ford foi um dos cinco centros criados pela Fundação Danforth em 1975; três anos mais tarde o financiamento foi assumido pela própria Stanford. Para os membros do corpo docente, o CTL oferece uma ampla gama de serviços, semelhantes aos oferecidos pela Universidade de Michigan, incluindo a ênfase nas consultas individuais e personalizadas. Para os assistentes de ensino é oferecido um conjunto igualmente amplo de serviços, incluindo consultas, observação de aulas, SGAs, registros das aulas em vídeo, workshops voltados para temas relevantes e treinamento específico para cada departamento. Dois destaques são as dúzias de cursos acadêmicos de pós-graduação em pedagogia oferecidos pelo centro, e um forte foco na comunicação oral (ao ponto de seus serviços serem listados sob as categorias "Ensinar, Aprender, Falar"). Este último é encarnado no Programa de Comunicação Oral iniciado pelo CTL em 1996, que serviu como modelo para as iniciativas voltadas aos esforços de comunicação oral dos estudantes em outros centros, como o Bok Center.

**Contexto Institucional:** Liderado por um diretor que é também vice-reitor-assistente de graduação, o CTL conta com cinco diretores assistentes, um bolsista que é membro do corpo docente, dois funcionários para as palestras e três funcionários de apoio.

**Lições:** Sob muitos aspectos, o CTL de Stanford contrasta com o Centro Searle, da Northwestern, sendo que uma das diferenças mais consistentes reside na tentativa do CTL de fazer "um pouco de tudo", enquanto o Searle mostra um foco mais deliberado nas suas iniciativas. Em sua "identidade dupla" de centro orientado para serviços e também departamento de estilo acadêmico que oferece cursos, um aspecto acaba reforçando o outro. Assim, consolidou-se o papel do CTL de Stanford de liderança acadêmica na instituição como um todo, algo que nem todos os CTLs conseguiram fazer. O Programa de Comunicação Oral é um dos exemplos do papel institucional de liderança pedagógica que um centro de ensino pode desempenhar. Vale dizer que Stanford é o primeiro exemplo

apresentado até o momento (além do Bok Center) de um CTL que é organizacionalmente posicionado no interior do ensino de graduação. Isso pode por si só servir como um tipo de "especialização oculta", permitindo ao centro que se volte para um público-alvo específico na oferta da sua ampla gama de serviços.

### **AS ESCOLAS TÉCNICAS DE MÉDIAS PROPORÇÕES MASSACHUSETTS INSTITUTE OF TECHNOLOGY**

**Histórico:** O MIT é sem dúvida uma instituição de orientação predominantemente técnica; o fato de em 1997 o seu novo centro de ensino ter sido batizado de Teaching and Learning Lab (TLL) reflete uma forte tendência empírica. Os serviços oferecidos a membros do corpo docente e assistentes de ensino incluem workshops, seminários e sessões individuais de consulta e orientação. O TLL também oferece uma pequena seleção de cursos de pós-graduação em colaboração com departamentos acadêmicos, ministrados por funcionários do TLL ou seus associados.

Entretanto, o TLL vê o apoio à instrução como uma de suas três funções principais<sup>IV</sup>, sendo as outras a avaliação e a pesquisa. Além disso, aquilo que o TLL chama de avaliação seria considerado por muitos outros CTLs como uma atividade de pesquisa em si – trabalhando com membros do corpo docente para avaliar os ganhos de aprendizado dos estudantes em cursos específicos decorrentes de algum tipo de inovação no ensino, com o auxílio do TLL invocado por meio de um processo de propostas, resultando em dados passíveis de análise e publicação (tanto artigos científicos voltados para o curso estudado quanto planilhas anuais com descobertas mais gerais no tema da pedagogia). Assim, por mais que os dados pertençam ao membro individual do corpo docente, o TLL pode fazer uso daquilo que for aprendido no estudo para seus serviços de apelo mais geral.

**Contexto institucional:** O TLL é outro centro de ensino localizado dentro da estrutura de gradu-

ação de sua instituição. Seu corpo de funcionários inclui um diretor, dois diretores-assistentes, três pós-doutorandos assistentes em várias disciplinas, dois funcionários de apoio e três assistentes departamentais dentre os membros do corpo docente. O quadro regular é complementado por cinco consultores externos e funcionários que atuam como elo com os alunos da graduação e da pós-graduação.

**Lições:** O TLL posicionou-se como um centro relativamente independente, mas cujo propósito reside diretamente na prestação de serviços ao ensino de graduação do Instituto. Assim sendo, ele se envolve em amplos esforços com um quadro de funcionários relativamente pequeno e, portanto, age de maneira deliberada no planejamento de programas eficientes. É particularmente interessante a eficácia com a qual o TLL promove seus serviços de avaliação ao aceitar propostas feitas por membros do corpo docente, criando assim a (fidedigna) impressão de ser um recurso valioso digno da dedicação do tempo e dos esforços dos membros do corpo docente. Então, o TLL usa o que aqueles professores aprendem nos projetos de avaliação para criar material de apoio em pedagogia destinado a uma disseminação mais ampla. Assim, mesmo que a prestação de serviços seja apenas um dos três aspectos da missão do TLL, os outros dois (avaliação e pesquisa) também resultam em produtos que os tornam mais úteis para o ensino e o aprendizado. E, por terem todos os aspectos do seu trabalho informados pela pesquisa nas salas de aula, estimulam na comunidade docente mais ampla do MIT a consciência do ensino baseado em dados empíricos.

**As ênfases do CTL de Stanford são consultas individuais e personalizadas e um forte foco na comunicação oral, com um programa específico iniciado em 1996**

**UNIVERSIDADE  
CARNEGIE MELLON**

**Histórico:** O Eberly Center for Teaching Excellence, da Universidade Carnegie Mellon (CMU), criado em 1982, oferece workshops e consultas para membros do corpo docente e pós-graduandos instrutores, com um

robusto conjunto de serviços oferecidos via internet como exemplos de programas de cursos, orientação de avaliação, um acervo completo de passo-a-passo para criar e lecionar um curso e uma inovadora ferramenta interativa voltada para a solução de um problema de ensino<sup>[5]</sup>. O Eberly Center parece supor que o primeiro ponto de entrada para os seus clientes serão os seus recursos online. O portal é partilhado com o Escritório de Tecnologia para a Educação (OTE, de Office of Technology for Education), e a maior parte dos serviços oferecidos na rede é oferecida conjuntamente sob uma campanha de Aprimoramento do Ensino – não recebem a marca específica do Eberly e nem do OTE.

**N**a sua autodescrição, o Eberly enfatiza muito seu compromisso com a confidencialidade, chegando ao ponto de afirmar que seus funcionários não escrevem cartas de recomendação (por exemplo para *tenure*, uma forma de estabilidade no emprego concedida a acadêmicos), e sublinha também que o uso dos seus serviços é estritamente voluntário. Um grande projeto de pesquisa no aprendizado dos estudantes tenta atualmente determinar quais pedagogias ajudam mais os estudantes a fazer a transição para as aulas de ciências de nível universitário.

**Contexto institucional:** Produto de uma fusão entre o Carnegie Institute of Technology e o Mellon Institute of Industrial Research, a CMU é muito forte nas áreas de engenharia, ciências da com-

[5] Disponível para a utilização do público em <http://www.cmu.edu/teaching/solveproblem/>

putação e outros setores técnicos – sendo talvez mais voltada para a computação do que o MIT, que tem dimensões comparáveis. A diretora do Eberly Center, Susan Ambrose, é também vice-reitora-assistente para a educação e escreve muito sobre pedagogia, assim como faz boa parte dos funcionários do centro – o corpo de funcionários é composto por um administrador sênior, quatro diretores-assistentes que são também membros do corpo docente, e um coordenador-assistente para programas de pós-graduação. (Em comparação, o número de funcionários do OTE é um pouco menor, e o escritório é chefiado pelo vice-reitor e diretor de informática da CMU.)

**Lições:** O Centro Eberly claramente adota o aspecto técnico-computacional da identidade da CMU, oferecendo serviços que se alinham a ela e evitando o envolvimento com atividades menos alinhadas – suas prioridades parecem ser definidas com base nesse critério. As atividades do diretor e do corpo de funcionários na comunidade pedagógica mais ampla são sem dúvida um ponto de destaque, conferindo peso a uma operação relativamente pequena.

É importante destacar que a Carnegie Mellon não é a única instituição que combina o seu CTL aos gabinetes de tecnologia da instrução em algum nível: a Universidade da Colúmbia Britânica, por exemplo, anunciou recentemente a combinação formal de suas duas unidades sob um novo Center for Teaching, Learning and Technology. Uma combinação desse tipo faz mais sentido quando a instituição já conta com uma forte cultura de atenção à tecnologia pedagógica. Caso contrário, o aspecto de novidade da tecnologia corre o risco de ofuscar a análise objetiva da eficácia pedagógica de uma determinada ferramenta – especialmente no caso de

instituições nas quais o CTL é muito menor do que o escritório institucional de tecnologia em termos de dimensões ou de orçamento.

A Universidade Cornell é outro exemplo de recente reorganização. Em 2008 a instituição decidiu reconstituir seu Center for Teaching Excellence a partir de três aspectos específicos do antigo CTL: um Programa Internacional para assistentes de ensino, um amplo conjunto de serviços oferecidos aos membros do corpo docente e um conjunto específico de programas (mas não de serviços) para todos os assistentes de ensino.

### CONCLUSÕES

Os dois centros das grandes universidades nos proporcionam um notável contraste de estruturas em termos de como refletem e apoiam a missão de um CTL. O CRLT da Universidade de Michigan tem uma organização majoritariamente vertical no seu quadro de funcionários, contando com um único diretor, um diretor administrativo, um diretor-assistente que supervisiona uma equipe profissional dividida em projetos, mas cujos membros fazem parte, no geral, de um mesmo gabinete. Alguns dos diretores-assistentes têm uma área específica de responsabilidade decorrente do seu título (por exemplo, Diretor-assistente de avaliação), mas a maioria, não. Em comparação, o CTL da Universidade do Texas tem três diretores plenos, cada qual responsável por uma operação quase independente, dotados de mandatos relativamente es-

pecíficos e um conjunto de tarefas, havendo um *vice provost* da universidade sob um diretor executivo.

**Um dos destaques do Searle Center for Teaching Excellence, da Northwestern, é a Análise em Pequenos Grupos, um procedimento regular e aprofundado de feedback dos estudantes**

A estrutura horizontal do quadro de funcionários da Universidade do Texas faz muito sentido levando-se em consideração a forma com a qual o seu CTL trabalha para

atender tanto aos instrutores individuais quanto aos altos escalões administrativos; suas três unidades principais podem se conectar facilmente seja com os níveis "superiores" da administração central, seja com os níveis "inferiores" dos membros individuais do corpo docente. A estrutura do corpo de funcionários do CRLT é também eficaz para essa missão, que guarda certa independência em relação aos altos escalões administrativos, sendo ao mesmo tempo incrivelmente variada tanto nas tarefas que cumpre quanto no público que atende – e, assim, seus diferentes níveis de funcionários menos especializados empreendem seus esforços lateralmente na busca por esse numeroso e variado público-alvo conforme o adequado para cada situação. Os CTLs das universidades menores demonstram, cada um à sua maneira, que há ganhos importantes na estratégia de se valer dos pontos fortes de uma instituição, em vez de tentar fazer "de tudo um pouco", tanto no sentido de maximizar a eficácia do trabalho desempenhado quanto no de criar uma forte identidade local apresentando o CTL como um recurso que os professores podem e devem utilizar.

**C**omo uma análise como essa poderia ser útil para informar as operações do Bok Center, ou as do centro da Unicamp? Em se tratando do Bok Center, parece que temos uma estrutura de equipe de moldes predominantemente horizontais, de pouca especialização, para atender a uma missão de orientação tradicionalmente vertical que nos leva a trabalhar para oferecer aos departamentos e instrutores individuais uma gama de serviços tão variada quanto possível. Minha impressão subjetiva (mas sustentada pela avaliação local) é a de que cada um dos serviços que oferecemos é de relativa alta qualidade, mas, mesmo assim, a própria abrangência de nossos esforços deve provavelmente ter, como resultado, diluído nossa identidade perante a comunidade do campus, dificultando consideravelmente as tentativas de mudar essa identidade por mais que nossas

práticas atuais e áreas de atuação sejam bastante diferentes daquelas de cinco anos atrás.

Felizmente, a nascente revitalização do Bok Center parece já estar nos conduzindo no rumo de mudanças na estrutura e no mandato que devem promover um alinhamento bem maior entre identidade e atuação. Assim sendo, tenho um conselho a sugerir enfaticamente à Unicamp: decidir qual é a identidade que a instituição gostaria de criar para o seu CTL e projetar sua estrutura e seu mandato de modo a refletir essa identidade *hoje*, em vez de fazer primeiro aquilo que parece mais fácil de implementar supondo que posteriormente será possível colher acima dos frutos mais baixos ao alcance da mão.

Um aspecto curioso do corpo de funcionários de muitos CTLs é o fato de em geral a maioria ter diplomas de pós-graduação em disciplinas acadêmicas tradicionais, e não títulos de mestre ou doutor em Educação. Minha impressão é a de que isso decorre de uma mistura de motivos históricos e práticos: como mencionado acima, os acadêmicos costumam ficar mais à vontade ao conversar com colegas que "falem o mesmo idioma", e posso contar o número de vezes em que um cliente ou membro do corpo docente falou em tom de escárnio a respeito do "papo de escola de pedagogia". Há uma ironia aqui... Meus colegas da pós-graduação da Escola de Pedagogia de Harvard descrevem o ambiente de sua escola como "encharcado de John Dewey" e, quanto mais leio pesquisas pedagógicas, mais me parece que Dewey tinha razão – a questão é que foi necessário um século para que a comunidade acadêmica mais ampla reconhecesse isso.

É claro que não é incomum que novas ideias precisem de décadas ou mais para se propagar, independentemente do quanto sejam corroboradas por evidência empírica.<sup>[viii]</sup> Esse pode ser o grande desafio – e a grande oportunidade – para qualquer CTL. A pedagogia com base em pesquisas avançou muito nas últimas décadas, mas, em muitos casos, os membros do corpo docente não

lecionam de acordo com isso. Sabemos agora que técnicas de aprendizado ativo levam a resultados melhores entre os alunos do que as palestras<sup>[IX]</sup> e que o tradicional ciclo prática-feedback-reflexão conta com fortes alicerces cognitivos<sup>[X]</sup>. O fato de um pequeno aumento no tempo dedicado a cada tarefa (seja por parte do professor ou do aluno) poder se traduzir em expressivos benefícios ao aprendizado muito além daqueles proporcionados por qualquer mudança na técnica costuma ser esquecido, subestimado ou intencionalmente ignorado.<sup>[XI]</sup> Muitos dos membros do nosso corpo docente foram alunos da instituição numa era em que a informação era escassa e, portanto, "experiência" muitas vezes era equivalente a "conhecimento factual", mas, agora que a informação é instantaneamente disponível, o diferencial educativo deve ser depositado num conjunto de análises e sínteses – as chamadas habilidades de "pensamento crítico" que a educação liberal há muito diz promover, mas que, na prática, não são incentivadas nem medidas pelo nosso ensino e avaliação. O valor educacional da criação de comunidades de aprendizado nas quais os estudantes sejam tratados como parceiros ativos ou mesmo iguais no processo de aprendizado pode ser remontado a John Dewey, mas ainda precisa ser explicado para a comunidade de ensino da universidade como um todo – e foi por isso que me sensibilizou a palestra de Ulisses Ferreira de Araújo (professor da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP) a respeito de métodos ativos de aprendizado (evento realizado pela pró-reitoria de Graduação em 27 de setembro, na Unicamp<sup>[XII]</sup>).

Por todos esses motivos, as universidades e os CTLs ainda têm muito trabalho diante de si, mas se trata de um trabalho que há muito quero de-

### **O centro de Michigan, fundado em 1962, tem responsabilidades amplas e bem definidas: lidera iniciativas que englobam todo o campus, quando é o caso, e presta assistência quando é mais conveniente**

sempear no sentido de alterar a cultura do ensino superior de modo que o aprendizado possa de fato ser uma questão de sabedoria, e não apenas de fatos. Acredito que possamos ter finalmente chegado ao ponto em que isso começa a ocorrer.

[I] **MOLL, R.** *The Public Ivys: A Guide to America's Best*

*Public Undergraduate Colleges and Universities*, 1986 (New York: Penguin)

[II] **CRLT 2010-2011 Annual Report** <http://www.crlt.umich.edu/aboutcrlt/AnnualReport11.pdf>

[III] <http://ctl.utexas.edu/programs-and-services/course-transformation-program/courses/>

[IV] <http://northwestern.edu/searle/resources/grants-for-innovative-teaching.html>

[V] <http://web.mit.edu/tll/about-tll/index-about-tll.html>

[VI] **BAIN, K.** *What the Best College Teachers Do*, 2004 (Cambridge, Mass.: Harvard University Press).

[VII] **AMBROSE, S.A. et al.** *How Learning Works: Seven Research-Based Principles for Smart Teaching*, 2010 (San Francisco: Jossey-Bass).

[VIII] **SHERWOOD, S.** *Physics Today*, October 2011, pp. 39-43.

[IX] **WEIMER, M.** *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*, 2002 (San Francisco: Jossey-Bass).

[X] **ZULL, J.E.** *The Art of Changing the Brain: Enriching the Practice of Teaching by Exploring the Biology of Learning*, 2002 (Sterling, Virginia: Stylus).

[XI] Para ver o exemplo de um caso parecido, conferir dados e apêndice em SCHWERDT & WUPPERMANN: working paper PEPG 10-15, [http://hks.harvard.edu/pepg/PDF/Papers/PEPG10-15\\_Schwerdt\\_Wuppermann.pdf](http://hks.harvard.edu/pepg/PDF/Papers/PEPG10-15_Schwerdt_Wuppermann.pdf)

[XII] conferir <http://www.unicamp.br/unicamp/divulgacao/2011/09/28/para-ulisses-araujo-escolas-nao-podem-funcionar-com-mesmo-modelo-da-criacao>