

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOCENTE: UMA NOVA ABORDAGEM PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO

Autoria

Juliana Machado Massi

Administração /INSPER

Resumo

A formação de professores vem ganhando cada vez mais espaço no Ensino Superior. O movimento das metodologias ativas e diversas capacitações de professores oferecida no mercado vem engajando diversos docentes dos mais variados cursos de Administração que buscam inovar no ensino. Entretanto, a maior parte das formações de professores não observam o docente do Ensino Superior como um aprendiz do processo de ensino e aprendizagem. É nesse sentido que este artigo descreve a formação de professores, por uma nova abordagem: o processo de aprendizagem docente. Tal premissa nasce de uma iniciativa de desenhar uma proposta de formação de docentes by design a partir das necessidades dos próprios professores. Nesse sentido, procedeu-se a construção e implantação de um processo de gestão de corpo docente permeado por ações de desenvolvimento docente para a aprendizagem, consolidando-se, na cultura institucional, os Critérios de Excelência em Ensino. O final do artigo, apresenta os principais resultados, os desafios e as próximas ações para aperfeiçoar as experiências de aprendizagem dos docentes e discentes.

29º ENANGRAD – 2018

Ensino, Pesquisa e Capacitação Docente em Administração

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOCENTE: UMA NOVA
ABORDAGEM PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CURSOS DE
ADMINISTRAÇÃO

RESUMO

A formação de professores vem ganhando cada vez mais espaço no Ensino Superior. O movimento das metodologias ativas e diversas capacitações de professores oferecida no mercado vem engajando diversos docentes dos mais variados cursos de Administração que buscam inovar no ensino. Entretanto, a maior parte das formações de professores não observam o docente do Ensino Superior como um aprendiz do processo de ensino e aprendizagem. É nesse sentido que este artigo descreve a formação de professores, por uma nova abordagem: o processo de aprendizagem docente. Tal premissa nasce de uma iniciativa de desenhar uma proposta de formação de docentes *by design* a partir das necessidades dos próprios professores. Nesse sentido, procedeu-se a construção e implantação de um processo de gestão de corpo docente permeado por ações de desenvolvimento docente para a aprendizagem, consolidando-se, na cultura institucional, os Critérios de Excelência em Ensino. O final do artigo, apresenta os principais resultados, os desafios e as próximas ações para aperfeiçoar as experiências de aprendizagem dos docentes e discentes.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Aprendizagem docente. Gestão da Aprendizagem.

ABSTRACT

The faculty development has been gaining more and more space in Higher Education. The movement of active methodologies and diverse teacher training offered in the market has been engaging several professors of the most varied courses of Business that seek to innovate in teaching. However, most of the teachers' trainings do not observe the Higher Education teacher as an apprentice of the teaching and learning process. It's in this sense that this article describes the faculty development, through a new approach: the teacher learning process. This premise arises from an initiative to design a proposal for faculty development by design from the needs of the teachers themselves. In this sense, the construction and implementation of a process of management of teaching permeated by teaching development actions for learning, consolidating, in the institutional culture, the Criteria of Excellence in Teaching. The end of the article presents the main results, challenges and upcoming actions to improve the learning experiences of faculty and students.

KEYWORDS: Faculty development. Teacher learning. Learning Management.

1 INTRODUÇÃO

A educação é um fenômeno complexo, porque histórico, produto do trabalho de seres humanos, e como tal responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam (CONTRERAS, 2012). Nesse contexto, o que leva uma universidade à excelência? Para muitos, o caminho é encarar a excelência como um desafio e pensar em caminhos que superem as práticas atuais e se desenhem a partir dos olhos do futuro (PENA-VEGA, 2012). Quando se trata de cursos de Administração, a excelência em ensino tem como principal objetivo garantir a qualidade de aprendizagem dos alunos de tal forma que eles possam atender as demandas de um mercado cada vez mais imprevisível e sedento às inovações.

Dentro deste paradigma, a Universidade deve repensar seu papel sistematicamente e criar novas dinâmicas que proporcionem diálogo entre as disciplinas, interdisciplinaridade, sustentabilidade e compromisso social (PENA-VEGA, 2012). Otto Scharmer (2014) explica ainda que nas universidades não há um entendimento profundo da jornada humana, necessária para cocriar ambientes de aprendizado que possibilitem que os alunos transformem seu estado de operação para um nível profundo de criatividade.

Assim, quando se pensa nos processos de ensino e aprendizagem da maioria das universidades brasileiras, predominam abordagens metodológicas que se limitam à transmissão de conhecimentos dos professores para os estudantes, onde o professor é o agente ativo enquanto o aluno é o agente passivo (SCALLON, 2015). Na contramão desse processo, surgem os movimentos de metodologias ativas, com vistas a ensinar professores a colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem. Entretanto, muitas das atividades de formação docente estão ligadas ao treinamento sobre metodologias ativas, mas não focadas no aprendizado do professor, muito menos em formar o professor para a medição do aprendizado gerado pelas metodologias ativas.

Ora, se entendemos o corpo docente como a principal ferramenta na garantia da aprendizagem dos alunos, é necessário que haja um processo de desenvolvimento docente que considere o processo de aprendizagem do professor sobre a gestão da aprendizagem. Portanto, a formação de professores não pode se tratar tão somente de falar sobre novas ideias ou treinar metodologias. É preciso criar condições para que o docente faça coisas diferentes; para que ele consiga medir indicadores de aprendizagem; criar ambientes para que os docentes consigam se desapegar de ideias estabelecidas, práticas e até mesmo de identidade. Ao docente precisa ser oferecido condições em que ele consiga conectar-se com quem realmente é e com o seu papel na sociedade, facilitando o seu processo de aprendizagem profissional (SCHARMER, 2010).

Também é preciso criar um processo de avaliação de ensino eficaz de tal forma que seja possível ajudar o corpo docente no seu desenvolvimento como professor. Ou seja, além de medir o aprendizado dos alunos e verificar sua satisfação com relação aos professores, é fundamental medir o ensino do professor, de tal forma que seja possível criar indicadores que o auxiliem no seu processo de aprendizagem como docente (BLUMBERG, 2014).

Nesse sentido, a abordagem desenvolvida neste artigo procura relatar a experiência de construção e implantação de um processo de formação de professores que tem como foco colocar o docente no centro do seu processo de aprendizagem. Para que, então, a partir daí ele tenha condições de trabalhar o aprendizado centrado no aluno com vistas à gestão da aprendizagem.

2 METODOLOGIA DE DESENHO DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

2.1. Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem (DEA)

Visando garantir a aprendizagem dos alunos a partir de processos de ensino eficazes, a instituição de ensino superior, onde foi implantada a proposta desta pesquisa, criou uma área dedicada ao trabalho colaborativo junto às coordenações acadêmicas em prol do Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem. Essa área é conhecida como DEA – Centro de Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem que, a fim de aprimorar os processos e sua atuação institucional, divide-se em dois núcleos de trabalho: o primeiro núcleo, denominado Núcleo de Gestão da Aprendizagem (NGA), tem como objetivo principal realizar a avaliação independente da qualidade dos programas de ensino, principalmente o do curso de graduação em Administração, por meio da medição do aprendizado, para que seja possível a gestão curricular a partir de indicadores chave e consolidação do ciclo de aprimoramento contínuo dos programas.

O segundo núcleo, denominado Gestão do Corpo Docente (NGD), por sua vez, atua na governança do Corpo Docente, com o objetivo principal de contribuir para a garantia de um corpo docente alinhado à visão educacional da escola e engajado no processo de aprimoramento contínuo. Portanto, o propósito do DEA é apoiar os esforços de aprimoramento dos programas de ensino (foco na gestão da aprendizagem e do corpo docente), de acordo com a demanda das coordenações acadêmicas em função dos resultados das avaliações de qualidade do aprendizado dos alunos. Assim, para fechar o escopo do presente trabalho, as ações aqui propostas estão vinculadas a atuação do Núcleo de Gestão do Corpo Docente (NGD) do DEA no curso de graduação em Administração.

2.2. A aplicação do *design thinking* como metodologia de pesquisa qualitativa para desenho das ações de formação de professores

Para aprimoramento de suas iniciativas de desenvolvimento docente, em 2016, o NGD-DEA realizou uma pesquisa qualitativa institucional junto ao corpo docente denominada Interação 121 (One to One), onde foram convidados para realização de entrevistas um total de 286 professores alocados em 2016 nos programas de Graduação, Pós-Graduação Lato Sensu, Pós-Graduação Stricto Sensu e Educação Executiva, tanto professores de dedicação exclusiva, quanto professores de tempo parcial.

A participação foi voluntária e dentre os convidados, aceitaram o convite e foram entrevistados 109 professores, uma amostra que totaliza 38% do universo estudado. As entrevistas foram realizadas entre maio e outubro de 2016. No que tange aos docentes do curso de graduação em Administração, houve a participação de 63 docentes de dedicação exclusiva alocados naquele ano, compreendendo o maior percentual das entrevistas.

Assim, para alcançar os objetivos propostos da Interação 121 (One to One), foram realizadas entrevistas individuais dialogadas. A entrevista dialogada é caracterizada pela reflexão, pelo aprendizado e pelo diálogo. Este, por sua vez, é uma conversa na qual você se vê pelos olhos do outro e no contexto do todo, e para que

seja eficaz precisa ter uma forma, um processo e um espaço acolhedor (SCHARMER, 2014).

Assim, a cada entrevista registrada, eram tabulados os dados que foram analisados por meio da metodologia *Template Analyses* (KING, 2004) com o software NVivo. O desenho da experiência envolvendo os professores foi realizado pelo NGD-DEA com base no *Design Thinking*.

De maneira sucinta, o *Design Thinking* pode ser definido como uma maneira de identificar necessidades humanas e criar novas soluções utilizando as ferramentas e os modos de pensar dos designers. A escolha do *design thinking* para este processo foi justamente por que ele tem como princípio o design centrado no ser humano. Em outras palavras, é uma metodologia com a qual podemos resolver uma ampla variedade de desafios pessoais, sociais e empresariais utilizando novas maneiras criativas. (KELLEY, 2014). Para a Interação 121, considerou-se o docente como usuário de ações de aprimoramento contínuo do NGD-DEA. Afinal, para inovar e aprimorar os processos de desenvolvimento docente, ele deveria ser construído *by design*. Ou seja, a partir do mapeamento das necessidades de desenvolvimento dos professores.

Portanto, foi nesse contexto, que a equipe NGD-DEA desenhou a experiência que envolveria os professores na Interação 121, de modo a privilegiar as necessidades e interações humanas. As entrevistas dialogadas visavam promover um ambiente tranquilo e personalizado de acordo com as necessidades e individualidades de cada docente. Na grande maioria dos encontros, participaram dois membros do NGD-DEA, um dedicado inteiramente à interação com o professor, outro focado no registro da conversa em forma de transcrição.

Em cada início de entrevista, foram explicados o propósito e a dinâmica da interação, destacando a finalidade de aperfeiçoamento dos processos e a questão da confidencialidade. Depois desse momento “quebra-gelo”, passava-se ao roteiro norteador com oito perguntas básicas, a partir das quais o diálogo se desenrolava. As perguntas eram relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, a avaliação de professores e as ações de aprimoramento contínuo docente.

2.3. Análise dos dados e os principais resultados

Os dados coletados nas entrevistas foram analisados de modo predominantemente qualitativo, por meio da metodologia *Template Analysis*. Nessa abordagem, o pesquisador estabelece previamente um *template* com os principais temas envolvidos na pesquisa, organizados de maneira hierárquica como uma árvore com ramificações. À medida que a análise avança, os dados – transcrições de entrevistas – são codificados dentro dos temas previamente estabelecidos. Eventualmente o *template* inicial é refinado com base nos dados coletados (KING, 2004).

No caso da Interação 121, o *template* inicial foi alinhando ao roteiro da entrevista, passando por temas como ensino e aprendizagem, processo de avaliação docente e ações de desenvolvimento docente (formação de professores). A partir dos dados levantados na análise qualitativa, foram criadas “personas”, ou seja, personagens fictícios que representam os principais arquétipos das pessoas entrevistadas. As personas são normalmente usadas no processo de design de serviços ou produtos e mesmo no *design thinking* (KELLEY, 2014).

Os resultados da pesquisa revelaram que os docentes se sentiam muito cobrados com relação ao seu desempenho docente para efetividade da aprendizagem

dos alunos com base em evidências, ao mesmo tempo em que deveriam garantir que os alunos estivessem mais ativos no processo de aprendizagem. Ainda, sentiam que a cobrança não estava proporcional ao seu processo de aprendizagem como docente, sobretudo porque, no Ensino Superior, o professor tem formação acadêmica e experiência de mercado, mas não, necessariamente, formação como professor, principalmente para entender como pessoas aprendem e realizar a gestão da aprendizagem.

Assim, da análise das personas, muitas propostas para o aprendizado docente surgiram, dentre elas, destacam-se: criação de ambientes e oportunidades para conversas individuais e autoavaliação docente; elaboração um plano individual de desenvolvimento, com metas específicas para melhoria em ensino, em parceria com NGD-DEA; proporcionar reuniões de feedback com foco específico em ensino ou pesquisa; aperfeiçoar linguagem, deixando os conceitos pedagógicos mais acessíveis; mais presença do NGD-DEA em sala de aula, verificando as necessidades de cada docente; promover ações individualizadas, de acordo com a necessidade de cada professor; difundir pesquisas em Educação e boas-práticas; oferecer workshops com aplicação prática e em pequenos grupos, conforme segmentação de perfis (personas); oferecer “ambientação” do docente em seu ingresso, perpassando questões pedagógicas e operacionais; oferecer módulos de formação docente, com foco em metodologias ativas e gestão da aprendizagem por evidências; promover ações de integração entre professores e diferentes coordenações.

Além dessas propostas, os resultados também revelaram que a grande maioria de personas construídas nesta pesquisa, tinham a visão da aprendizagem relacionada em aprender a partir do passado: aprendemos a partir do que já aconteceu. Ou seja, o docente do curso de Administração aprendeu a ensinar com base na sua experiência passada, quando estava na condição de aluno do mesmo curso. Assim, como ensinar de maneira diferente da que aprendeu? Mais relevante ainda foi o questionamento de: porque se deve ensinar diferente? Uma vez que o ensino da forma tradicional que foi experienciada no passado, foi o que o fez como professor de uma instituição de ensino superior de excelência. Para Scharmer (2014), aprender a partir do passado é sempre importante, mas não suficiente quando estamos avançando para um futuro que é profundamente diferente do passado. Então, um segundo tipo de aprendizagem, muito menos reconhecido, deve entrar em cena. Isso é o que Scharmer chama de “aprender com o futuro à medida que ele emerge” (2014).

E foi a partir desses resultados e reflexões que um novo processo de formação de professores foi desenhado, tendo como propósito considerar que o docente também está em processo de aprendizagem.

3 GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DE DOCENTES

Em 2017, a partir dos resultados da Interação 121, o NGD-DEA realinhou seus processos e fez o aprimoramento de suas práticas a fim de melhor atender as demandas de desenvolvimento apontadas pelos docentes.

Assim, sua primeira iniciativa foi organizar o ciclo de Gestão Docente em cinco etapas – todas pautadas no desenvolvimento e aprendizagem docente com vistas à gestão da aprendizagem. São elas:

- Planejamento docente
- Recrutamento e Seleção docente

- Ambientação pedagógica docente
- Desenvolvimento docente
- Avaliação Institucional docente

De maneira sucinta, pode-se afirmar que o Planejamento docente dos cursos de Administração ocorre uma vez ao ano, em cada período de construção da Alocação de docentes do próximo ano letivo. Seu objetivo é mapear as necessidades de alocação com até 12 meses de antecedência para garantir a ocorrência de um recrutamento e seleção com foco no desenvolvimento docente.

Uma vez mapeada as necessidades de alocação, inicia-se o processo de recrutamento e seleção que tem como uma das principais fases a realização de uma Aula Teste pelo candidato. Durante a fase preparatória à Aula Teste, o candidato recebe feedbacks pedagógicos do NGD-DEA para que o desenho da sua aula teste esteja alinhado à visão educacional¹ da Instituição de Ensino. Nesta fase, é possível verificar se o candidato está disposto ao seu aprimoramento contínuo como docente para a gestão da aprendizagem.

Uma vez aprovado, o professor inicia o processo de ambientação pedagógica na escola, passando por uma série de iniciativas de desenvolvimento docente visando o seu aprendizado sobre a visão educacional proposta. Observa-se que essa necessidade de formação do docente antes do seu ingresso em sala de aula justifica o fato do planejamento docente ocorrer com 12 meses de antecedência. Assim, é possível contratar um docente com até 6 meses de antecedência ao seu ingresso em sala de aula. Este tempo hábil à entrada em sala de aula, permite que o novo docente se dedique exclusivamente ao seu desenvolvimento como professor. Ou seja, por quase um semestre, as atividades institucionais são dedicadas ao processo de aprendizagem do professor sobre a gestão da aprendizagem.

Todas as fases do ciclo de gestão docente são inspiradas em Gestão de Recursos Humanos aplicada ao Corpo Docente e foram aprimoradas com base nos resultados da Interação 121. Entretanto, para delimitação do estudo proposto, o foco principal deste artigo está nos resultados com relação aos dois últimos itens do ciclo de Gestão Docente: o Desenvolvimento e Avaliação Institucional, como será proposto adiante.

3.1 Critérios de Excelência em Ensino para Gestão da Aprendizagem

Excelência em ensino é o exercício de evolução e inovação de práticas pedagógicas, a partir da avaliação do aprendizado dos alunos, capazes de promover os objetivos da disciplina e do programa, proporcionando assim a Gestão da Aprendizagem. Quatro eixos – Planejamento da aula (P), Dinâmica de aula (D), meios de Avaliação (A) e Feedback (F) do aprendizado –, dão indicação de que informações, práticas e reflexões estão sendo geradas para a realização da excelência em ensino. Esses quatro eixos inspiram os critérios de excelência de ensino para a gestão da aprendizagem e foram abordados ao longo da Interação 121. (AMBROSE, 2010).

No que tange ao Planejamento da aula (P), como critério de excelência em ensino, ele materializa-se no plano de aula, utilizado como instrumento base de

¹ A visão educacional aqui proposta é do Aprendizado Centrado no Aluno (ACA) como princípio norteador da Gestão da Aprendizagem. Isso significa colocar o aluno como protagonista do processo de aprendizado, estabelecendo objetivos de aprendizagem que deverão ser mensurados ao longo do curso, de tal maneira que seja possível ao professor realizar feedbacks formativos a partir dos resultados de avaliação do aprendizado.

definição da responsabilidade e propósito da disciplina, no desenho pedagógico (como os alunos irão aprender) e na comunicação de expectativas de resultados de aprendizagem (MELLON, 2016).

A Dinâmica (D) de aula, por sua vez, diz respeito ao processo de execução/entrega da experiência de ensino que promova os objetivos de aprendizagem planejados, conforme o princípio do Aprendizado Centrado no Aluno. Já o critério Avaliação (A) do aprendizado se materializa no uso de recursos de avaliação que estimulem um processo de aprendizagem favorecendo a retenção do conhecimento diante dos objetivos pretendidos. Por fim, com relação ao Feedback (F) do Aprendizado, diz respeito ao docente ter a prática de fornecer feedback estruturado sobre o desempenho dos alunos nas avaliações, dinâmicas e projetos utilizados para estimular e avaliar a aprendizagem dos alunos (AMBROSE, 2010).

Esses quatro eixos, quando organizados e realizados pelo professor, facilitam o processo de gestão da aprendizagem. Didaticamente, estes processos também auxiliam o professor no seu desenvolvimento docente voltado a execução efetiva da aprendizagem centrada no aluno ao longo de suas aulas. E servem de indicadores de desempenho em Ensino norteadores da formação de professores aqui proposta.

Figura 1: Critérios de Excelência em Ensino para a Gestão da Aprendizagem (PDAF)



Fonte: elaborado pela equipe NGD-DEA

3.2 Ações para o Desenvolvimento Docente

Os critérios de Excelência em Ensino (PDAF) norteiam todas as ações de desenvolvimento docente, desde a fase de ambientação pedagógica de um novo docente até a sua avaliação de desempenho. Conforme foi demonstrado, a Interação 121 permitiu mapear as necessidades docentes e trouxe resultados voltados ao processo de aprendizagem do professor.

Nesse sentido, a reflexão sobre o processo de aprendizagem do professor deve nos levar a entender que toda aprendizagem acarreta a integração de dois processos muito diferentes: o primeiro processo, diz respeito a interação entre indivíduo e seu ambiente social, cultural ou material; o segundo processo, por sua vez, se trata de um processo psicológico interno de elaboração e aquisição (ILLERIS, 2013). Para consolidar esses processos de aprendizagem, portanto, foram criadas reuniões de desenvolvimento com o NGD-DEA, onde durante todo o ano letivo, os docentes fazem reuniões individuais com foco no desenvolvimento dos critérios de excelência em Ensino.

Assim, para promover o processo de interação entre indivíduo e seu ambiente, o professor comparece à reunião de desenvolvimento com todos os seus materiais de aula (plano de aulas, anotações pessoais e o que mais considerar pertinente) e tem a oportunidade de compartilhar suas dificuldades, trocar experiências e receber feedbacks sobre o seu material, sempre com base nos critérios de excelência em ensino (PDAF). Já com relação ao processo psicológico interno de elaboração e aquisição, o docente deve, ao mesmo tempo, absorver ou aprender aquilo que lhe é ensinado durante a reunião (ILLERIS, 2013). Isto é, o docente deve conseguir lembrar aquilo que lhe foi ensinado por meio dos feedbacks e, sob certas condições, reproduzir ou aplicar o que aprendeu para a sala de aula, potencializando o seu novo aprendizado como docente. Para isso, após cada reunião de desenvolvimento, o docente retorna ao seu ambiente acadêmico e faz seus experimentos. E sempre que possível, retoma nova reunião de desenvolvimento para compartilhamento da sua última experiência.

As reuniões de desenvolvimento têm sido observadas como um processo de coach docente e vão na contramão da formação de professores da atualidade. Muitas vezes, “os programas de educação de professores oferecem métodos de instrução por receita que os estudantes devem seguir quando lecionam para outros estudantes” (SENGE, 2005). Em vez de promover uma prática criticamente reflexiva, os futuros professores são iniciados a enxergar o ensino como uma atividade apolítica, técnica e metodológica. Aprender sobre o ensino é passivo, algo a ser recebido ou consumido. Mas com as reuniões de desenvolvimento, constrói-se um ambiente acolhedor, envolvente e conectado com a aprendizagem ativa do docente (SENGE, 2005).

Outra ação de desenvolvimento docente que promove aprendizado são as Observação de Aulas e Feedbacks para aprimoramento das dinâmicas de ensino. Para Pedro Reis (2011), a observação de aula “desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalizador de mudança na escola”.

Um equívoco muito comum nas Instituições de Ensino é utilizar a observação de aula como mero instrumento avaliativo do professor, o que desencadeia reações muito negativas a esta atividade. Entretanto, desenhada a partir da Interação 121, como ferramenta para proporcionar maior presença do NGD-DEA em sala de aula, verificando as necessidades de cada docente, a Observação de Aula é eficaz no processo de desenvolvimento docente. Quando somada à reunião de desenvolvimento, seu caráter avaliativo é excluído e torna-se uma ação recorrente e positiva no ambiente acadêmico.

Nesse sentido, as observações de aula podem ter três funções essenciais à formação de professores: a primeira diz respeito aos mentores ou supervisores de ensino, que podem recolher evidências que lhe permitam tirar conclusões e proporcionar feedbacks aos professores, estabelecendo com eles metas de desenvolvimento. A segunda função é para mapeamento de boas práticas com o

objetivo de promover e difundir tais práticas por todo o corpo docente. Por fim, a terceira função que está relacionada ao desenvolvimento de determinada técnica ou abordagem docente. Nesta hipótese, a observação de aula é focada em aspectos onde o professor observado deseja obter comentários ou sugestões de melhorias (REIS, 2011).

Ainda, para garantir o sucesso dessa iniciativa, é interessante que as observações de aula não sejam restritas à realização por parte da equipe NGD-DEA, mas sim e, principalmente, entre os professores. Isso dá margem a criação de mais uma iniciativa de desenvolvimento docente, o PAAP – Professor Assiste Aula de Professor. Nesta ocasião, professores são convidados a assistirem aulas uns dos outros, construindo um ambiente colaborativo e de troca de experiências. Nesse caso, a aprendizagem entre os pares é potencializada. Para se ter uma ideia da abrangência desta ação de desenvolvimento, no ambiente de pesquisa proposto, somente em 2017 foram realizadas 104 observações de aula no curso de graduação em Administração. Todas com reuniões para feedback sobre as dinâmicas de aprendizagem.

Além dessas iniciativas, outras ações de desenvolvimento docente são consideradas. Dentre elas, podemos citar: Cursos de Formação e Aperfeiçoamento Docente em formato híbrido. Este curso é composto por módulos independentes cujo objetivo é fortalecer o princípio do Aprendizado Centrado no Aluno e entendimento dos critérios de Excelência em Ensino (PDAF) com vistas a realização da gestão da aprendizagem. Todos os módulos são fortemente pautados no trabalho colaborativo e na troca de experiência entre os docentes participantes. Há também workshops temáticos internos e em parceria com outras instituições referências em ensino no Brasil e no exterior, proporcionando aos docentes ambientes de trocas em diferentes contextos acadêmicos.

Importante destacar que, na sua grande maioria, os docentes aspiram ser excelentes professores, mas descobrem que um bom ensino leva muito tempo - tempo que eles precisam também dedicar para fazer pesquisa. Ou seja, dadas as pressões para conduzir pesquisas, orientar alunos, ajudar em comitês e, ainda, responder a responsabilidades pessoais e familiares, muitos docentes podem pensar que não há tempo suficiente para dedicar ao desenvolvimento de seu ensino. Nesse momento, o papel institucional é fundamental para demonstrar que esse é um investimento que compensa por meio de processo contínuo, recorrente e como parte da cultura institucional voltada a aprendizagem. Na verdade, é importante que a Instituição deixe claro ao docente que pequenas quantidades de tempo são, provavelmente, melhores do que pensar que ele se concentrará em seu ensino apenas durante os intervalos do semestre (PERRY, 2007). A formação de professores, para ser efetiva, deve ser contínua e presente rotineiramente nas atividades docente.

3.3 Avaliação Institucional de Docentes

Na ótica da experiência aqui proposta, a formação de professores leva em consideração o processo de aprendizagem do docente. Nesse sentido, para que haja sucesso no desenvolvimento docente é necessário a realização de medições periódicas sobre o seu aprendizado. Assim, a atuação e desenvolvimento dos professores é acompanhada por meio de um processo de Avaliação Institucional Docente, nos moldes da gestão da aprendizagem que se espera dele como docente de sua disciplina (BLUMBERG, 2014).

Em outras palavras, significa dizer que se considerarmos que o docente deve, em sala de aula, gerar aprendizado nos alunos; quando tratarmos do processo de

formação desse docente, esperamos também que lhe seja gerado aprendizado. Ou seja, se um professor de Administração deve ensinar gestão financeira para os seus alunos e verificar o seu aprendizado; como área dedicada ao desenvolvimento docente para a gestão do aprendizado, deve-se verificar se houve aprendizado do professor sobre tal tema.

Assim, o objetivo desta fase avaliativa é oferecer uma avaliação válida e confiável, que induza o aprimoramento contínuo dos docentes sobre a gestão da aprendizagem. Para isso, são utilizados diferentes indicadores: avaliação dos alunos; autoavaliação do professor e seus materiais de ensino.

No meio e no final de cada disciplina os alunos fazem uma avaliação de seus professores. Essa avaliação de professores engloba as seguintes dimensões: ensino; aprendizado centrado no aluno; aspectos operacionais; avaliação e feedback; e aspectos gerais. Cada professor tem acesso às considerações dos alunos e pode, a partir dela, refletir sobre como melhorar em sala. A interação sobre os resultados dessa avaliação pode ser feita a qualquer tempo do período letivo, conforme necessidade do docente. Entretanto, obrigatoriamente, uma vez ao ano, dentro do processo de Avaliação Institucional do Docente, o dado consolidado das avaliações dos alunos do último ano letivo são analisados.

A cada doze meses os professores também fazem uma autoavaliação em relação aos Critérios de Excelência em Ensino (PDAF), com vistas ao seu aprimoramento contínuo. Os professores de tempo parcial (TP) do Curso de Administração fazem tal avaliação via formulário on-line, enquanto os professores de tempo integral (TI) o fazem em uma reunião presencial com o NGD-DEA.

Esta reunião também é denominada reunião de desenvolvimento e nela os professores tem a oportunidade de trazer seus materiais de ensino, se autoavaliar e discutir os resultados consolidados da avaliação dos alunos com vistas a receberem feedback sobre o seu desempenho docente. Esse feedback é uma ferramenta muito útil, sobretudo nos primeiros anos da carreira acadêmica do professor, se for mais orientado para o desenvolvimento do que para a avaliação (CHAIT, 2002).

Ademais, a autorreflexão crítica do docente e a análise da sua documentação de ensino, de acordo com os critérios (PDAF), ajudam a determinar possíveis maneiras de melhorar o ensino. A análise do ensino por meio da autorreflexão crítica promove um melhor ensino, o que leva ao aumento da aprendizagem dos alunos (BROOKFIELD, 1995).

Para facilitar a medição do aprendizado do docente, durante esta reunião são aplicadas rubricas de desenvolvimento docente com relação aos Critérios de Excelência em Ensino: Planejamento, Dinâmicas, Avaliação e Feedback, bem como sobre Gestão da Aprendizagem.

As rubricas são ferramentas de avaliação de fácil compreensão. Elas transformam julgamentos subjetivos em avaliações objetivas e definem explicitamente o que está sendo julgado (WALVOORD, 1998).

Portanto, as rubricas são um meio de avaliação objetiva, no sentido de que elas transmitem um conjunto de valores baseados em um consenso (ARREOLA, 2006). Existem dois tipos de rubricas: as de escala de classificação e as rubricas descritivas. As rubricas de escalas de classificação são semelhantes às listas de verificação com níveis quantitativos. Frequentemente empregam escalas do tipo *Likert*, que vai de “concordo fortemente para discordo fortemente” ou de desempenho “fraco à excelente” (SUSKIE, 2004). As rubricas da escala de classificação não são muito recomendadas para o feedback formativo porque não descrevem etapas

intermediárias explícitas. As rubricas descritivas, por sua vez, fazem isso bem (BLUMBERG, 2014).

Assim, a rubrica utilizada nesta proposta de medição foi desenhada com mix dos tipos de rubricas: de classificação e de descrição. A escolha desse modelo mix foi a melhor maneira encontrada até o momento para efetiva medição do aprendizado docente, facilitando o feedback formativo e a definição de suas metas de desenvolvimento. Na Figura 2 há um modelo de rubrica aplicada com relação ao critério Planejamento (P) da disciplina.

Figura 2: Modelo de rubrica com relação ao Critério de Excelência em Ensino: Planejamento (P)

Planejamento			
1 - Inadequado	2 - Em Desenvolvimento	3 - Essencial	4 - Esperado
<p>Não possui objetivos de aprendizagem.</p> <p>Planejamento apresenta objetivos de ensino e não de aprendizagem.</p> <p>O planejamento especifica somente o conteúdo a ser ministrado.</p>	<p>Há esforço na construção de objetivos de aprendizagem, mas alguns ainda não são claros e/ou mensuráveis.</p> <p>Possui objetivos de aprendizagem, mas não reflete sobre o seu alinhamento com as dinâmicas e os métodos de avaliação.</p> <p>Não considera níveis cognitivos adequados ao que se espera para a sua disciplina.</p> <p>Não há alinhamento entre o que o professor espera que os alunos possam fazer nas provas e o que eles efetivamente praticam em sala.</p>	<p>Demonstra clareza no conjunto de objetivos de aprendizagem, mas ainda é possível refiná-lo visando deixá-lo mais mensurável e com níveis cognitivos mais bem alinhados ao que se espera do curso.</p> <p>Reflete sobre o alinhamento entre objetivos, dinâmicas e avaliação, buscando aprimorá-lo.</p>	<p>Possui objetivos de aprendizagem claros e mensuráveis, com níveis cognitivos adequados ao nível do curso.</p> <p>Demonstra como os objetivos de aprendizagem estão alinhados às suas dinâmicas e métodos de avaliação, tanto em uma aula como em todo o curso.</p> <p>Analisa as necessidades de replanejamento com base em evidências ou nas suas percepções do que está ou não funcionando no curso.</p> <p>Comunica adequadamente as expectativas do curso aos alunos.</p>

Fonte: elaborado pela equipe NGD-DEA

A aplicação da rubrica dentro do processo avaliativo facilita ao professor a compreensão do que se espera em termos de desenvolvimento docente para a gestão da aprendizagem. Ainda, permite ao docente tirar dúvidas e traçar um plano de desenvolvimento específico para a sua necessidade. Ademais, por meio dos registros anuais de desenvolvimento, é possível que a Instituição de Ensino faça a gestão da aprendizagem dos seus professores e acompanhe de perto a sua evolução anual.

Esta proposta, portanto, propõe um plano abrangente para o desenvolvimento de professores. Isso significa que não é algo que deva ser feito de uma só vez, e não é uma solução rápida para professores com dificuldades. Este é um processo sistemático para o desenvolvimento ao longo da carreira docente voltada a eficácia do ensino para garantir a gestão da aprendizagem em cursos de Administração (BLUMBERG, 2014).

Na figura 3 abaixo é possível verificar o desempenho de um determinado professor do curso de Administração ao longo dos dois últimos anos e o seu progresso em cada um dos critérios de excelência em ensino (PDAF) e na gestão da aprendizagem.

Figura 3: Desempenho de um professor conforme rubricas dos Critérios de Excelência em Ensino

Desempenho Critérios de Excelência em Ensino	2017	2018	2019 (meta)
Planejamento	4	4	4
Dinâmicas	3	3,5	4
Avaliação	2	2,5	3
Feedback	1	1,5	2
Gestão da Aprendizagem	2	2,5	3

Fonte: elaborado pela equipe NGD-DEA

Observe-se que a Figura 3 retrata o desempenho docente nos últimos 2 ciclos de avaliação e a sua meta para 2019. Os pontos destacados em amarelo indicam que o professor ainda está em processo de aprendizagem e tem maior dificuldade. Já os pontos da cor verde, demonstram que o docente já consegue realizar o mínimo essencial em cada um dos critérios. Enquanto que o que está em azul, indica que ele já atende ao esperado ou há expectativas para que consiga atingir no próximo ciclo de avaliação.

Importante destacar que o foco desse processo avaliativo é a medição para o desenvolvimento. Esses indicadores não devem nortear a tomada de decisão para fins de promoções ou desligamentos, nem mesmo servirem como rank de melhores professores. A utilização da rubrica tem foco no desenvolvimento individual, portanto, não serve de parâmetro para comparação entre professores, uma vez que a aprendizagem é individual e seu nível de aprimoramento depende das competências e habilidades pertinentes a cada um. Obviamente que, se não houver evolução docente durante um ciclo de 3 anos de desenvolvimento é possível a interpretação de que o docente não está disposto ao seu aprimoramento contínuo. Neste caso, é pode acontecer da sua posição ser repensada.

Assim, para fins de tomadas de decisão quanto a promoções, feedbacks institucionais e desligamentos, o ciclo de Avaliação Institucional dos Docentes abrange como etapas finais: reuniões de consistência com as Coordenações acadêmicas² para emissão de parecer sobre o desempenho docente, considerando seu desempenho acadêmico também em Pesquisa, satisfação dos alunos e relacionamento com a Instituição. O resultado das rubricas serve apenas como indicador do engajamento docente ao seu aprimoramento contínuo.

Por fim, após as reuniões de consistência com as Coordenações acadêmicas, o docente receberá o feedback institucional com a Diretoria de Acadêmica de Graduação. Além disso, ele contará com o apoio do NGD-DEA para o desenvolvimento das suas metas de ensino por meio das diferentes ações de desenvolvimento docente anteriormente mencionadas.

² As Coordenações Acadêmicas são formadas pela Coordenação do Curso de Administração e pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Administração. Se o docente ministrar aulas em outros cursos de Graduação ou PGLS, as respectivas coordenações também participam desta reunião de consistência.

CONCLUSÕES PRELIMINARES

A pesquisa qualitativa (Interação 121) realizada em 2016 foi uma excelente ferramenta de empatia e mapeamento de necessidades para compreensão das dificuldades docentes com relação ao processo de ensino e aprendizagem. A partir dela foi possível repensar o processo de formação de professores tradicional para um processo voltado à aprendizagem. Ou seja, foi possível sair da concepção de “treinamento de professores” para “aprendizagem docente”.

Pensar a formação de professores como um processo de aprendizagem docente requer um enorme esforço institucional, que encontra dois grandes desafios: o primeiro diz respeito a alocação de recursos humanos e financeiros para criação de uma área específica para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem. O segundo desafio, por sua vez, diz respeito a criação da cultura para a aprendizagem docente de tal forma que o professor esteja aberto às ações de desenvolvimento propostas.

O primeiro desafio é mais facilmente resolvido quando há decisão estratégica institucional para valorização do Ensino e do papel do professor. No presente estudo, a Instituição é reconhecidamente uma Escola de Negócios de Excelência justamente porque essa visão a permeia desde a sua criação, portanto seus recursos financeiros sempre foram alocados para isso. Já com relação ao segundo desafio, a metodologia de desenho da proposta de formação de professores auxiliou a criação dessa cultura voltada à aprendizagem.

Isto é, as entrevistas com cada um dos professores, sobretudo os de dedicação exclusiva do curso de graduação em Administração, proporcionaram a construção do relacionamento e da confiança entre professor e NGD-DEA previamente ao desenho da proposta de gestão e desenvolvimento de docentes. E foi potencializada a partir do momento em que os professores perceberam que foram ouvidos pela Instituição de Ensino ao verem suas sugestões serem materializadas em diferentes ações de desenvolvimento docente já no ano seguinte (2017).

Outro aspecto relevante e que vem contribuindo para o desenvolvimento docente e a manutenção da cultura da gestão da aprendizagem é a construção do ciclo de gestão de docentes com foco na disseminação dos Critérios de Excelência em Ensino (PDAF), por meio da consolidação de processos de desenvolvimento em todas as etapas do ciclo de vida docente na Instituição: desde o Planejamento Docente, no processo de Alocação, perpassando por todas as fases de recrutamento, seleção, ambientação pedagógica, desenvolvimento docente e avaliação institucional. Assim, os novos docentes já mergulham na cultura para a aprendizagem desde o seu primeiro dia na Instituição.

As reuniões de desenvolvimento, individualizadas e potencializadas pelas observações de aula e feedbacks contínuos proporcionam a mediação da aprendizagem do professor. A utilização das rubricas, por sua vez, permite medir o aprendizado e viabiliza um feedback formativo ao desempenho do professor. Todas essas ferramentas utilizadas no processo de desenvolvimento docente são as mesmas ensinadas a esses professores para que apliquem em suas disciplinas e potencializem o aprendizado dos alunos.

Significa dizer que os professores vivenciam na sua formação exatamente aquilo que são instruídos a fazer ao longo da sua experiência docente nas disciplinas que ministram. Afinal, a melhor forma de aprender é vivenciando e experimentando o conhecimento.

Por fim, o grande desafio dos próximos anos, para aprimorar e potencializar o processo de desenvolvimento docente, será avaliar os professores pelos resultados de aprendizagem dos alunos. Ou seja, conseguir cruzar os dados de aprendizagem dos alunos com os dados de aprendizagem docente. A partir dessas análises será possível potencializar a aprendizagem docente e discente a um novo patamar de experiências de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AMBROSE, S.A.; BRIDGES, M. W.; DIPIETRO, M.; LOVETT, M.C.; NORMAN, M.K. **How Learning Works**. San Francisco: John Wiley & Sons, 2010.

ARREOLA, Raoul Albert. **Developing a comprehensive faculty evaluation system**. Boston: Anker, 2006

BLUMBERG, Phyllis. **Assessing and improving your teaching: strategies and rubrics for faculty growth and student learning**. San Francisco: John Wiley & Sons, 2014.

BROOKFIELD, Stephen. **Becoming a critically reflective teacher**. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

CARNEGIE MELLOW UNIVERSITY. **Eberly Center for Teaching Excellence & Educational Innovation**. Disponível em: <<http://www.cmu.edu/teaching/index.html>>. Acesso em 06 mai.2018.

CHAIT, Richard. **The questions for tenure**. Cambridge: Harvard University Press, 2002.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

DESIGN THINKING PARA EDUCADORES. Disponível em: <<http://www.dtparaeducadores.org.br/site/o-que-e-design-thinking/>>. Acesso: 02 dez.2016

GIL, Antonio Carlos. **Didática no ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2010.

ILLERIS, Knud. **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.

KELLEY, Tom; KELLEY, DAVID. **Confiança criativa: libere sua criatividade e implemente suas ideias**. São Paulo: HSM do Brasil, 2014.

NAGEL, King. "Using Templates in the Thematic Analysis of Text". In: CASSELL, C.; SYMON, G. **Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research**. London: SAGE Publications Ltd, 2004.

PENA-VEGA, Alfredo; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. **As novas dimensões da universidade: interdisciplinaridade, sustentabilidade e inserção social: o experimento de uma avaliação internacional**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

PERRY, Raymond; SMART, John. **The scholarship of teaching and learning in higher education: an evidence-based perspective**. Dordrecht, Netherlands: Springer, 2007.

REIS, Pedro. **Observações de aula e avaliação do desempenho docente**. Portugal: Conselho Científico para Avaliação de Professores, 2011. Disponível em: <

http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf.>. Acesso em 27 abr.2018.

SCALLON, Gérard. **Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências**. Curitiba: PUCPRes, 2015.

SCHARMER, Otto. Liderar para o futuro que emerge: **a evolução do sistema econômico ego-cêntrico para o eco-cêntrico**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

SCHARMER, Otto. Teoria U: **como liderar pela percepção e realização do futuro emergente**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

SENGE, Peter. Escolas que aprendem: **um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SUSKIE, Linda. **Assessing student learning**. Boston: Anker, 2004.

WALVOORD, Barbara; ANDERSON, Virginia J. Effective grading: **a tool for learning and assessment in college**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.