

**Fundação Pedro Leopoldo**  
**Mestrado Profissional em Administração**

**Formação em Docência do Ensino Superior: Impactos na prática Docente dos  
Professores do Curso de Administração da Christus Faculdade do Piauí**

**Dariely de Carvalho Monte Amaral**

**Pedro Leopoldo**  
**2019**

**Dariely de Carvalho Monte Amaral**

**Formação em Docência do Ensino Superior: Impactos na prática Docente dos Professores do Curso de Administração da Christus Faculdade do Piauí.**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Administração da Fundação Pedro Leopoldo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração.

Área de concentração: Gestão em Organizações

Linha de Pesquisa: Inovação Organizações

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Roberta Muriel Cardoso

**Pedro Leopoldo**  
**Fundação Pedro Leopoldo**  
**2019**

658.4038 AMARAL, Dariely de Carvalho Monte  
A485f Formação em docência do Ensino Superior:  
impactos na prática docente dos professores do Curso de Administração da Christus Faculdade do Piauí / Dariely de Carvalho Monte Amaral.

- Pedro Leopoldo: FPL, 2020.

83 p.

Dissertação Mestrado Profissional em Administração.  
Fundação Cultural Dr. Pedro Leopoldo – FPL, Pedro Leopoldo, 2020.

Orientadora: Profª Drª. Roberta Muriel Cardoso

1. Instituto de Educação Superior.
  2. Formação Docente.
  3. Prática Docente.
- I. CARDOSO, Roberta Muriel, orient.  
II. Título.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação**  
**Ficha Catalográfica elaborada por Maria Luiza Diniz Ferreira – CRB6-1590**

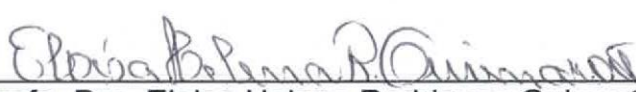
## FOLHA DE APROVAÇÃO

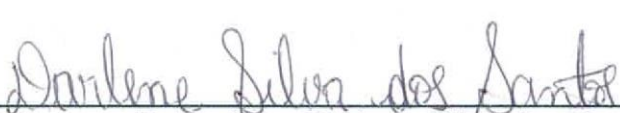
Título da Dissertação: " Formação em Docência do Ensino Superior: Impactos na prática Docente dos Professores do Curso de Administração da Christus Faculdade do Piauí".

Nome da Aluna: **DARIELY DE CARVALHO MONTE AMARAL**

Dissertação de mestrado, modalidade Profissionalizante, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Faculdade Pedro Leopoldo, aprovada pela banca examinadora constituída pelos professores:

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Roberta Muriel Cardoso – Orientadora - FPL Educacional

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Eloisa Helena Rodrigues Guimarães – FPL Educacional

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Darlene Silva dos Santos - UFPI

Pedro Leopoldo (MG), 30 de janeiro de 2020.

## **Agradecimentos**

A Deus, pela força, proteção e por me propiciar mais essa vitória.

À Professora Dr<sup>a</sup>. Roberta Muriel Cardoso, pela orientação, compreensão, disponibilidade, profissionalismo e por acreditar desde o início no desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores e funcionários da FPL que muito contribuíram pela minha formação no mestrado, com experiência, e pelas valiosas contribuições e ensinamentos recebidos ao longo do curso.

À Faculdade CHRISFAPI pelo apoio ao estudo continuado, especialmente, aos dirigentes que me acompanharam nessa jornada.

Aos amigos, Rodrigo Amaral e Eliete Monte, por serem incentivadores da vida acadêmica. A todos os amigos que, de alguma maneira, contribuíram nesta caminhada.

Ao meu esposo, José Neto, pela compreensão e apoio nesta jornada.

Ao meu filho, Christian, a quem dedico em especial este trabalho, acreditando que no futuro possa compreender a minha ausência para a realização do curso.

Por fim, a todas as pessoas que torceram por mim, que de alguma maneira fizeram parte deste trabalho. Obrigada a todos.

## Resumo

O escopo desta pesquisa está voltado para uma análise sobre Impactos na Prática Docente dos Professores do Curso de Administração da Christus Faculdade do Piauí. A Faculdade CHRISFAPI é uma Instituição de Educação Superior, devidamente credenciada pelo MEC, que atua na cidade de Piri-piri, município do Estado do Piauí, com a oferta de vários cursos de graduação e pós-graduação. Ao longo dos anos se consolidou como referência no ensino superior do Brasil, fortalecendo assim a sua missão, que é “gerar, sistematizar e socializar o conhecimento e o saber, por meio da oferta de serviços educacionais de qualidade, comprometendo-se com a sociedade, o meio ambiente e a cidadania”. O presente estudo tem como objetivo Analisar os impactos do Curso de Pós-Graduação em Docência Superior da Christus Faculdade do Piauí na atuação dos docentes no Curso de Administração desta IES.

A metodologia aplicada foi de estudo de caso descritivo, de caráter qualitativo, com auxílio de uma pesquisa documental. A unidade de observação abrangeu um universo de 32 professores de Administração que participaram do Programa de Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior. A coleta de dados se fundamentou em documentos da Instituição, nos relatórios de avaliação produzidos pela coordenação do curso e pela Comissão Própria de Avaliação – CPA. O instrumento de medida utilizado neste estudo fez uso do modelo proposto por Cameron (1978), abrangendo as seguintes categorias: satisfação do estudante com o ensino, desenvolvimento acadêmico do estudante, desenvolvimento na carreira, desenvolvimento pessoal, satisfação de professores e funcionários com o trabalho, desenvolvimento profissional e qualidade dos professores, abertura do sistema para interações com a comunidade, habilidade para adquirir recursos e vitalidade organizacional. Os resultados apontaram impactos positivos na formação docente, consolidando o Programa de Pós-Graduação em Docência Superior.

**Palavras-chave:** CHRISFAPI; Formação Docente; Curso de Pós-Graduação.

## **Abstract**

The scope of this research is focused on an analysis of Impacts on the Teaching Practice of Teachers of the Administration Course of Christus Faculdade do Piauí. CHRISFAPI College is a Higher Education Institution, duly accredited by MEC, operates in the city of Piripiri, municipality of the State of Piauí, with the offer of various undergraduate and postgraduate courses. Over the years, it has established itself as a reference in higher education in Brazil, thus strengthening its mission of “generating, systematizing and socializing knowledge and knowledge through the provision of quality educational services, committing ourselves to society. , the environment and citizenship ”. This study aims to analyze the impacts of the Postgraduate Course in Higher Teaching of Christus Faculdade do Piauí on the performance of teachers in the Administration Course of this HEI. The applied methodology was a descriptive case study of qualitative character with the aid of a documentary research. The observation unit comprised a universe of 32 business professors who participated in the Postgraduate Program in Higher Education Teaching. The data collection was based on the Institution's documents, the evaluation reports, produced by the course coordination and by the Evaluation Committee itself - CPA. The measurement instrument used in this study made use of Cameron's model (1978) covering the following categories: student satisfaction with teaching, student academic development, career development, personal development, job and teacher satisfaction, professional development and teacher quality, openness to community interactions, ability to acquire resources, and organizational vitality. The results pointed to positive impacts on teacher education, consolidating the Graduate Program in Higher Teaching.

**Keywords:** CHRISFAPI; Teacher Education; Postgraduate Course.

## Sumário<sup>1</sup>

<b>1</b>	<b>Introdução.....</b>	<b>10</b>
<b>1.1</b>	<b>Objetivos.....</b>	<b>14</b>
<b>1.1.1</b>	<b><i>Objetivo geral</i> .....</b>	<b>14</b>
<b>1.1.2</b>	<b><i>Objetivos específicos</i>.....</b>	<b>14</b>
<b>1.2</b>	<b>Justificativa.....</b>	<b>15</b>
<b>1.3</b>	<b>Estrutura da dissertação .....</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>Referencial Teórico .....</b>	<b>17</b>
<b>2.1</b>	<b>Educação Superior no Brasil e Formação Docente .....</b>	<b>17</b>
<b>2.1.1</b>	<b><i>Trajetória Histórica da Formação de Professores no Brasil</i> .....</b>	<b>20</b>
<b>2.1.2</b>	<b><i>Políticas de Formação Docente no Brasil</i>.....</b>	<b>28</b>
<b>2.2</b>	<b>Prática Pedagógica no Ensino Superior: Formação Docente e Formação Continuada.....</b>	<b>33</b>
<b>2.3</b>	<b>O Curso de Docência do Ensino Superior da CHRISFAPI.....</b>	<b>38</b>
<b>2.4</b>	<b>Indicadores de Desempenho (Eficiência, Eficácia e Efetividade) .....</b>	<b>42</b>
<b>2.4.1</b>	<b><i>Efetividade e impacto</i>.....</b>	<b>46</b>
<b>3</b>	<b>A pesquisa: do método à metodologia, dos delineamentos à análise dos dados.....</b>	<b>48</b>
<b>3.1</b>	<b>Caracterização da Pesquisa .....</b>	<b>48</b>
<b>3.2</b>	<b>Modelo de Pesquisa (Cameron,1978) .....</b>	<b>50</b>
<b>3.3</b>	<b>Unidade de análise e observação .....</b>	<b>51</b>
<b>3.4</b>	<b>Procedimentos para coleta e análise dos dados.....</b>	<b>52</b>
<b>4</b>	<b>Apresentação e Discussão dos Resultados .....</b>	<b>59</b>
<b>4.1</b>	<b>Identificação dos participantes do Curso de Pós-graduação .....</b>	<b>60</b>
<b>4.2</b>	<b>Satisfação dos estudantes com o ensino .....</b>	<b>63</b>
<b>4.3</b>	<b>Desenvolvimento profissional e qualidade dos professores .....</b>	<b>67</b>
<b>4.4</b>	<b>Atividades interativas com a comunidade externa .....</b>	<b>72</b>
<b>5</b>	<b>Considerações Finais .....</b>	<b>76</b>
	<b>Referências.....</b>	<b>80</b>

---

<sup>1</sup> Este trabalho foi revisado de acordo com as regras ortográficas vigentes no Brasil e aprovadas pelo Acordo Ortográfico de 2009. Foi formatado segundo as normas da APA – 2017 e do Manual de Normalização de trabalhos acadêmicos da FPL para o MPA.



## Listas de Tabelas

<b>Tabela 1 - Matriz Curricular do curso Docência do Ensino Superior .....</b>	<b>39</b>
<b>Tabela 2 - Quantidade de Professores- Curso Administração .....</b>	<b>41</b>
<b>Tabela 3 - Diferenças entre eficiência e eficácia .....</b>	<b>43</b>
<b>Tabela 4 - Modelo lógico de avaliação da efetividade.....</b>	<b>56</b>
<b>Tabela 5 - Professores certificados e não certificados.....</b>	<b>61</b>
<b>Tabela 6 - Participantes do programa de formação por turma.....</b>	<b>61</b>
<b>Tabela 7 - Satisfação do estudante quanto à metodologia de ensino utilizada pelo professor .....</b>	<b>63</b>
<b>Tabela 8 - Satisfação dos estudantes quanto à metodologia de ensino utilizada pelo professor .....</b>	<b>65</b>
<b>Tabela 9 - Desenvolvimento profissional e qualidade dos professores .....</b>	<b>68</b>
<b>Tabela 10 - Desenvolvimento profissional e qualidade dos professores.....</b>	<b>70</b>
<b>Tabela 11 - Atividades interativas com a comunidade externa.....</b>	<b>72</b>
<b>Tabela 12 - Atividades interativas desenvolvidas pelo curso de Administração com a comunidade externa .....</b>	<b>74</b>

## Lista de Figuras

<b>Figura 1 - Documento de criação do Curso de Pós-graduação em Docência do Ensino Superior.....</b>	<b>39</b>
<b>Figura 2 -Modelo de efetividade desenvolvido por Cameron.....</b>	<b>50</b>

## Lista de Abreviaturas e Siglas

<b>APES</b>	Associação Piripiriense de Ensino Superior
<b>ABE</b>	Associação Brasileira de Educação
<b>CEFAMs</b>	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
<b>IES</b>	Instituições de Ensino Superior
<b>CHRISFAPI</b>	Christus Faculdade do Piauí
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>PDI</b>	Plano de Desenvolvimento Institucional
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PPC</b>	Projeto Pedagógico de Curso
<b>UNESCO</b>	Organizações das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## 1 Introdução

Entre os diversos ambientes propícios para a formação humana certamente se insere a escola. Assim, ela se coloca como um interessante e relevante objeto de estudo para as ciências sociais e humanas, uma vez que, por seu valor e missão, causa impactos na sociedade.

A escola é um espaço social, mas não é o único. Para Tosta (2013, p. 8), “o âmbito familiar é o primeiro socializador de todo indivíduo”. É o ambiente no qual o sujeito passa a realizar um papel essencial no decorrer de sua história, pois as experiências vividas no ambiente familiar enquanto criança, irão colaborar para a sua construção quando adulto. Canivez (1991) expõe que a escola é o espaço social posterior à família:

A escola, de fato, institui a cidadania. É ela o lugar onde as crianças deixam de pertencer exclusivamente à família para integrarem-se numa comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou de afinidade, mas pela obrigação de viver em comum. A escola institui, em outras palavras, a coabitação de seres diferentes sob a autoridade de uma mesma regra (Canivez, 1991, p. 29).

As Instituições de Educação Superior (IES) têm um ambiente privilegiado no universo pedagógico e social, com grande importância no processo de formação do sujeito. No entanto, tem-se percebido a necessidade de se verificar a complexa tarefa de dar resultados mais consolidados à sociedade.

Para Pedro Demo (2001), em função da influência do professor na formação dos estudantes, torna-se fundamental uma revisão das práticas pedagógicas do docente com o objetivo de transpor a perspectiva instrumental diversas vezes percebida na ação pedagógica. Dessa maneira, o presente estudo enfatiza a categoria, os saberes e a formação na prática do professor do ensino superior, buscando analisar como os docentes apresentam esses saberes no cotidiano do ensino superior e quais são os impactos na sua ação.

A questão relacionada à formação continuada de docentes universitários tem criado invariáveis reflexões e busca de aperfeiçoamentos. Diante do contexto atual da

educação, torna-se cada vez mais necessário um pensar mais atento para o ensino superior, conseqüentemente, para a formação pedagógica de seus docentes.

Fernandes (2012) afirma acerca do tema da docência na educação superior que, muitas vezes não há cuidado com a formação pedagógica do docente desse nível de ensino, nem um parâmetro de qualificação pedagógica mínimo para seu início na carreira no magistério, a não ser a exigência de uma titulação mínima em sua área:

O próprio ingresso na universidade revela que não há preocupação com a formação pedagógica do professor universitário, ressaltando-se, ainda, que ela se restringe à formação no nível de graduação ou pós-graduação na área específica profissional em que este docente vai atuar (Fernandes, 2012,p. 96).

Segundo se percebe em Fernandes (2012), para a atuação no ensino superior, o professor não precisa de uma formação pedagógica para ensinar, supondo que somente o conhecimento do conteúdo específico de certa área seja o bastante para a boa atuação no magistério superior.

Ser docente no ensino superior, no entanto, não é apenas uma questão de domínio de conteúdo em determinado campo. A prática pedagógica em tal nível de ensino é complexa, contextualizada, e não deve ser abandonada em prol de escolhas que consideram a atuação do docente e não somente sua formação. Nesse sentido, entende-se que a docência demanda um processo formativo que pode ter como fase inicial a pós-graduação *stricto sensu* (Corrêa& Ribeiro, 2013).

O modelo de educação superior brasileiro vem sofrendo alterações particulares e externas nas últimas décadas. Entre essas alterações podem ser ressaltadas a ampliação e a diversificação do processo de ensino superior; a implementação de um Estado Avaliativo; a transformação no perfil do estudante ingressante e no perfil aguardado na saída do ensino superior (e, por conseguinte, do papel a ser realizado por estas instituições e seus respectivos professores); as alterações no padrão científico e pedagógico; a progressiva percepção/conscientização dos educadores a respeito da deficiência de formação para a atuação como educadores; a necessidade de um novo perfil de educador universitário, o que poderá se contemplar na exigência de sua formação pedagógica; a baixa conexão entre a

formação atualmente apresentada em cursos de pós-graduação e o progresso da qualificação do educador (Pachane, 2004; Bastos, 2007; Tardif, 2012).

Observando-se o crescimento da profissionalização entre os docentes do ensino superior, muitos caminhos já foram construídos e diversas pesquisas nesse tema foram executadas. Essas pesquisas trazem para o debate temas como a investigação da relação professor-aluno em sala de aula; professor-pesquisador na universidade; ensinar e aprender na universidade; metodologia no ensino superior; caracterização de docentes universitários; significado da avaliação para docentes e estudantes do ensino superior; a qualificação do docente; a prática pedagógica de docentes universitários (Pimenta&Anastasiou, 2011).

Percebe-se, portanto, a necessidade de se buscar uma melhoria na atividade do docente da educação superior, do saber lecionar, e também em se indagar qual é o lugar da pesquisa na formação e na prática docente, visto que é fundamental entender alguns fatores e métodos próprios do magistério no ensino superior para que o método de formação continuada possa atingir os resultados previstos.

Porém, para se entender esses fatores e métodos próprios da docência no ensino superior, a disponibilidade dos professores em analisar, pensar, quantificar e restabelecer suas práticas pedagógicas faz-se fundamental; é preciso buscar uma transformação em seus procedimentos didáticos em prol da aprendizagem do grupo-classe, quebrando assim a visão conservadora da separação do conhecimento, da autoridade centralizada no docente e da avaliação de caráter classificatório. No meio dessa conjuntura, o grande desafio é fazer esses docentes atuantes na educação superior se compreenderem como docentes, dado que olham a universidade e o ser educador do ponto de vista do ser estudante (Pimenta&Anastasiou, 2011). Ser docente universitário é algo complexo e deve-se considerar, além do domínio de seu âmbito específico de conhecimentos, a necessidade de se questionar sobre o valor que esses conhecimentos têm para si próprio e para a sociedade.

É nesse constante ciclo de prática, reflexão e renovação dessa prática que o professor se autoanalisa, verificando as dificuldades de seus educandos, suas

necessidades e uma perspectiva sobre o melhor método de ajudá-los dentro do sistema de aprendizagem; ou seja, ele vai entender qual é sua função e quem ele é. Segundo Ximenes (2008), como a identidade não é algo fixo, podemos sempre analisar a nossa maneira de pensar, de atuar e de sentir, ou seja, podemos nos recriar. Para isso, temos que nos entender, compreender como os outros nos veem, e como pretendemos ser percebidos.

Nesse âmbito, é viável dizer que, por meio da análise e da avaliação de sua própria prática docente, o educador vivencia novos meios de atividade e produz novas técnicas; imaginando novos métodos, transformando a sua prática e aumentando a sua compreensão sobre a profissão. Sendo assim, a formação continuada docente torna-se fundamental na construção da identidade docente, pois ela passa a ser o estágio de compartilhar experiências, de conhecimento e reflexão em equipe, e do progresso profissional dos professores. Esses diálogos entre os pares sobre a experiência de trabalho estabelecem modelos relevantes de ressignificação do processo didático realizado no momento da aula. A formação continuada, assim, propicia oportunidades de encontro e intercâmbio entre docentes, buscando eliminar o isolamento profissional e o individualismo que definem o trabalho docente (Veiga, 2008).

Segundo Nóvoa (2009, p. 26) “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. Para este estudioso, a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende de experiência e reflexões como instrumentos de análise.

A Chirstus Faculdade do Piauí, objeto desta pesquisa, é uma Instituição de Educação Superior (IES), devidamente credenciada e que atua na cidade de Piripiri, município do Estado do Piauí, com a oferta de vários cursos de graduação e pós-graduação.

Entre os cursos oferecidos está o de Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior. Professores do Curso de Administração da IES fazem esta Pós, ofertada aos professores como incentivo à sua formação. No entanto, é importante verificar

em que medida essa formação dada aos docentes impacta no desenvolvimento do Curso de Administração, pois embora o Curso de Pós-graduação em Docência do Ensino Superior seja ofertado aos professores, não há um estudo na IES sobre os impactos desta formação nos cursos da instituição.

Procurando compreender a importância dessa formação, pretende-se com esta pesquisa responder à seguinte pergunta: Quais os impactos do Curso de Pós-graduação em Docência Superior da Christus Faculdade do Piauí na atuação dos docentes do Curso de Administração desta IES?

## **1.1 Objetivos**

Os objetivos, tanto o geral como os específicos, delinearão com maior clareza a abrangência deste estudo.

### **1.1.1 Objetivo geral**

Analisar os impactos do Curso de Pós-Graduação em Docência Superior da Christus Faculdade do Piauí na atuação dos docentes no Curso de Administração desta IES.

### **1.1.2 Objetivos específicos**

- a) Descrever as diferentes concepções de práticas pedagógicas dos docentes;
- b) Discutir a relevância da formação e atuação do docente na formação dos educandos;
- c) Analisar os resultados da avaliação do professor pelo aluno;
- d) Avaliar as contribuições de ações formativas para o desenvolvimento da prática profissional;

A metodologia para o estudo aqui proposto possui características de uma pesquisa descritiva e analítica com abordagem qualitativa. O método ou técnica de coleta de dados que mais atende aos objetivos desta pesquisa é um estudo de caso simples, utilizando como recursos a análise de documentos como atas de reunião de



professores, relatórios produzidos pela coordenação do curso de Administração e pela Comissão Própria de Avaliação-CPA.

## **1.2 Justificativa**

Refletir sobre a prática docente do professor é uma tarefa complexa que abrange diversas perspectivas, o que implica conscientizar-se de que não basta graduar-se e exercer determinada profissão para estar habilitado a lecionar. A docência como profissão requer um conhecimento especializado, isto é, uma formação específica.

A presente pesquisa, ao buscar analisar os impactos do Curso de Pós-Graduação em Docência Superior da Christus Faculdade do Piauí na atuação dos docentes no Cursos de Administração desta IES, servirá como suporte, tanto para a academia como para sociedade, pois a partir dos resultados obtidos poderá contribuir para a eficácia nos programas de formação docente, estabelecendo, assim, as políticas, planos, programas, projetos e ações para promover a melhoria do ensino e o crescimento das organizações de educação superior.

A importância desta pesquisa para a instituição é a busca de informações que poderão auxiliar os gestores a tomar decisões embasadas em critérios científicos, em resultados, uma vez que ofertar o Curso de Pós-graduação em Docência do Ensino Superior gera ônus para a Instituição.

Para a autora, a escolha do tema desenvolvido neste trabalho investigativo foi motivada pelo interesse e a necessidade de melhor compreender se a formação dada aos docentes é efetiva, tornando o corpo docente do Curso de Administração melhor capacitado para a prática pedagógica.

A realização desse estudo justifica-se ainda, por ser de suma importância apresentar subsídios e analisar oportunidades de desenvolvimento organizacional a partir da realização de um programa de formação docente para professores bacharéis que necessitam de uma formação para o trabalho docente.

### **1.3 Estrutura da dissertação**

Esta dissertação é desenvolvida em cinco capítulos, incluindo a introdução, que traz a relevância do estudo, a questão norteadora, o objetivo geral e específico, bem como a justificativa, oferecendo uma visão geral da pesquisa e sua contextualização.

O segundo capítulo é composto pelo referencial teórico. Ele abrange os principais conceitos, a trajetória e política da formação do professor, a necessidade de formação dos docentes com destaque ao curso de docência superior da Christus Faculdade do Piauí - CHRISFAPI.

O terceiro capítulo compreende a metodologia, proposta para a pesquisa e os passos que compõem o percurso metodológico.

No quarto capítulo é apresentada a análise dos dados, buscando os resultados da pesquisa.

Por fim, no quinto capítulo, são apresentadas as considerações finais, limitações e sugestões para novos estudos no mesmo campo.

## **2 Referencial Teórico**

A segunda parte deste estudo diz respeito à fundamentação teórica, que apresenta e discute as temáticas que embasaram o presente estudo.

### **2.1 Educação Superior no Brasil e Formação Docente**

Para Catanie Oliveira (2002), a história da Educação Superior Brasileira ocorre de modo tardio, se comparada aos demais países europeus. Ao longo de sua história, a Educação Superior Brasileira enfrentou diferentes dificuldades para seu estabelecimento. O Brasil teve sua primeira universidade somente em 1920, pois a educação era vista como ameaça para o monopólio português, com a preocupação de que decorressem da educação movimentos de libertação, ou seja, a coroa procurava proteger a dependência cultural e política do Brasil a Portugal.

Anos se passaram, muitas mudanças ocorreram e na década de 1990, alguns fatores como produtividade, eficiência, flexibilização, diversificação e diferenciação surgiram influenciados pela lógica do capital, com significação neoliberal, em detrimento dos princípios sociais, coletivos, voltados para uma educação vista como bem público, representando uma nova fase na educação brasileira, marcada por profunda expansão da educação em nível superior, com o objetivo de uma oferta abrangente. Contudo, a qualidade dessa oferta foi e segue sendo questionada por muitos teóricos da educação, temerosos com a ameaça da manutenção de um modelo de formação comprometido com um sólido ensino teórico e prático (Freitas, 2014).

De acordo com o autor supracitado, após o período de contenção, temos o crescimento acentuado, especialmente no setor privado. Os esforços das transformações educativas, em virtude dessa nova situação, se refletem até os dias atuais no campo da formação de educadores.

Quando a universidade abre mão de sua identidade histórica, ela corre o risco de servir, mais diretamente, a propósitos de reprodução do poder e das estruturas existentes e não à sua transformação. Nesse sentido, pode tornar-se mais funcional,

operacional e passiva diante do instituído, participando da estrutura de poder social e contribuindo com as estratégias de conservação da ordem social. Com isso, ela se nega e compromete a sua existência, tendo em vista que perde sua autonomia, ganha uniformidade e subordina-se aos interesses diretos do Estado e do mercado (Catani&Oliveira, 2002).

Analisando ainda Catani e Oliveira (2002), percebemos que o ensino superior, como parte desse processo, inspira-se na lógica da diversificação da oferta de formação profissional, impondo o desejo de estabelecer um projeto constante de formação educadora que analise as situações viáveis, oportunas e fundamentais para o país.

Refletindo sobre as questões já abordadas, podemos considerar que, no tema da formação de educadores, as reformas se seguiram como um meio de estimular os educadores a uma nova maneira de profissionalizar-se.

A expansão das novas tecnologias, como computador e internet, a aplicação do ideário neoliberal com a redução do Estado nas políticas sociais na atualidade, também contribuíram para a nova configuração que a formação continuada vem assumindo dentro das políticas educacionais.

A formação docente, considerando o conceito da UNESCO, “implica na aquisição de conhecimentos, atitudes, habilidades e condutas intimamente associados ao campo profissional” (Imbernón,2009, p.13). Ainda segundo a UNESCO, a formação continuada dos docentes é uma necessidade que busca a verificação e a melhoria de conhecimentos, ações e competências anteriormente adquiridas, sendo essa formação importante em razão das mudanças sociais, tecnológicas e científicas. Ela deve garantir meios que possibilitem aos educadores chegarem a um maior autoconhecimento e um senso capaz de buscar, em sua profissão, o melhor de sua capacidade educadora (Imbernón, 2009).

O docente também deve refletir sobre a sua prática e direcioná-la segundo a realidade em que trabalha, dirigida aos interesses e as dificuldades dos alunos. Freire (2011, p.43) afirma que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática”. O educador deve ainda se

preocupar em sua formação com a adequação dos conteúdos ao nível cognitivo e o saber dos estudantes, em cada caso, para que os mesmos possam ser compreendidos por qualquer aluno.

Analisando Elliot (2005), vemos ainda que a formação docente pode trazer vantagens para a escola, enquanto instituição; e para o educador, enquanto sujeito individual e profissional. Neste sentido, o centro das práticas de formação deve ser

Odiálogo, mais que a instrução, que se encontra na ideia de que a compreensão dos fatos sociais não pode se desenvolver com a antecipação de juízos de valor e independente deles. Esses juízos intervêm de forma inevitável na seleção e interpretação do que fazem as pessoas diante de fatos pertinentes sobre os atos humanos e as situações sociais (Elliot, 2005, p.240).

Esse autor acrescenta ainda que a

Formação permanente dos professores centrada na escola, sob a responsabilidade de uma pessoa da própria escola, presume que o compromisso dos docentes na discussão dos problemas práticos que enfrentam na escola constituem o melhor modo de promover o desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva de formação permanente do professor centrada na escola, a melhora da prática profissional se baseia, por fim, na autocompreensão dos professores sobre seus papéis e tarefas (Elliot, 2005, p.244-245).

Trabalhos importantes que refletem a formação de educadores no Brasil, a partir dos anos 1990, chamam a atenção para propostas, situações e dificuldades da formação de educadores, apresentando a necessidade de que se desenvolvam estudos e práticas que avancem na direção de superar as questões ainda presentes e que aumentem os avanços até aqui obtidos.

Muito tem sido metodizado e esforços têm sido feitos com a finalidade de estimular e concretizar propostas contra hegemônicas de formação docente que se opõem a modelos pré-estabelecidos, considerando a dificuldade das circunstâncias concretas de prática e intensificando a autonomia dos educadores, de forma a mobilizar saberes teóricos e práticos para produzir novos conhecimentos, analisar criticamente a realidade para transformá-la. As produções de Giroux (1997), Freire (2011), Nóvoa (2009) e Zeichner (2011) são referências dos esforços realizados.

Acredita-se, portanto, ser necessário o processo formativo na Instituição de Ensino, de forma a garantir a integração, o crescimento e a formação de seus profissionais, proporcionando ao docente e aos demais formadores na Instituição subsídios para transformá-los em profissionais bem preparados para a sua atuação.

### ***2.1.1 Trajetória Histórica da Formação de Professores no Brasil***

A necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, na França, com o nome de Seminário dos Mestres (Duarte, 1986). Porém o problema da formação de docentes ganhou relevância somente no século XIX, quando, posteriormente à Revolução Francesa foi apresentada a questão da educação popular.

Na França, a incapacidade da monarquia absolutista para realizar as reformas que a burguesia exigia, cada vez com mais determinação, foi fatal para a sua sobrevivência. Os comerciantes e fabricantes burgueses cujos interesses estavam ligados à liberdade de comércio e de produção, ao verificarem que a adoção do liberalismo econômico se tornava impossível, começaram a se voltar contra a monarquia absolutista. Entre a média burguesia, sobretudo dos profissionais liberais, também crescia o descontentamento contra o absolutismo e a convicção de que as coisas precisavam mudar (Florenzano, 1987, p. 25).

É daí que vem o sistema de ensino de Escolas Normais como instituições encarregadas de capacitar educadores. Dessa maneira, a primeira instituição intitulada Escola Normal foi idealizada em 1794, e estabelecida em Paris, em 1795. Em continuidade a estas ações, os países como Alemanha, Estados Unidos, França, Inglaterra e Itália foram introduzindo, ao caminhar do século XIX, suas Escolas Normais.

No Brasil, a atenção com a preparação de educadores não é nova, uma vez que, já em 1882, Rui Barbosa fez uma avaliação da educação imperial e censurou o contexto em que se deparava o ensino superior brasileiro. Em uma crítica de 1882, ele evidenciava a necessidade de “uma reforma completa dos métodos e dos mestres” (Ribeiro Júnior, 2001, p. 29). No entanto, no Brasil, tal cuidado ocorre de

maneira mais clara posteriormente à independência. Saviani (2007), ao examinar as questões pedagógicas que acontecem na sociedade brasileira nos últimos dois séculos, separou em seis períodos a história de formação de educadores no Brasil:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais.

2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.

3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.

4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).

5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).

6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

O primeiro período, nomeado por Saviani (2009) como *Ensaio intermitentes de formação de professores* (1827-1890), estendeu-se ao longo de todo o período colonial, com os colégios jesuítas, ocorrendo pelas aulas régias, implantadas pelas reformas pombalinas, até os cursos superiores, desenvolvidos a partir de Dom João VI, em 1808; período em que não se apresentou evidentemente o cuidado com a formação de docentes. Tal atenção só surgiu em 15 de outubro de 1827, quando foi determinada a Lei das Escolas das Primeiras Letras. No artigo 4º dessa Lei, ao estabelecer o processo mútuo, determinou-se que os docentes deveriam ser preparados para o uso do sistema, às próprias custas, nas capitais das Províncias. Observa-se que a formação de docentes, até outrora, não contava com capital do Governo, o que é concebível numa sociedade em que a educação ainda era direito de alguns e voltada a uma pequena elite.

A educação primária foi aplicada sob a responsabilidade das Províncias apenas depois da publicação do Ato Adicional de 1834. Elas deveriam tomar, para a formação dos docentes, o sistema dos países europeus, na criação das Escolas Normais. Logo, de acordo com Saviani (2009), foram desenvolvidas Escolas Normais nas muitas Províncias, na subsequente ordem: Bahia (1836); Mato Grosso (1842); São Paulo (1846); Piauí (1864); Rio Grande do Sul (1869); Paraná e Sergipe (1870); Espírito Santo e Rio Grande do Norte (1873); Paraíba (1879); Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina (1880); Goiás (1884); Ceará (1885); Maranhão (1890). Essas escolas eram abertas, fechadas e reabertas periodicamente, tendo existências irregulares.

No início, as Escolas Normais transmitiam uma formação precisa, guiando-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. Porém, ao contrário dessa perspectiva,

predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico (Saviani, 2009, p.144).

O segundo período foi nomeado *Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais* (1890-1932), cujo modelo inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, levando como anexo a escola modelo.

A reforma da formação pública do Estado de São Paulo (1890) estabeleceu o padrão de estrutura e atividade das Escolas Normais. Saviani (2009, p.145) evidencia que na perspectiva dos reformadores, “sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerado e eficaz”. E mestres assim considerados “só poderão sair de escolas normais organizadas em condições de prepará-los” (Reis Filho, 2001, p. 44). Dessa forma, uma vez que a Escola Normal então efetiva pecava “por insuficiência do seu programa de estudo e pela carência de preparo prático dos seus alunos” (Saviani, 2009, p. 148), era necessário reestruturar seu plano de estudos.



A partir de então a escola foi renovada, sugerindo o progresso dos aspectos curriculares precedentes e, ainda, com destaque nas ações objetivas de ensino, concretizada pela formação da escola – Escola Modelo anexa à Escola Normal – tornando-se a principal mudança da reforma. Os custos de instalação também foram tomados pelos reformadores.

Gatti e Barretto (2011) asseguram a visão de que a formação de docentes em cursos específicos foi inaugurada no Brasil, no final do século XIX, com Escolas Normais destinadas à formação de educadores para as “primeiras letras”. “Essas escolas correspondiam ao nível secundário da época. Devemos lembrar que, nesse período, e ainda por décadas, a oferta de escolarização era bem escassa no país, destinada a bem poucos” (Gatti& Barreto, 2011, p. 37).

No cenário histórico, percebe-se que os primeiros decênios do século XX caracterizaram-se pela discussão dos princípios liberais, quando se defendeu a extensão universal, pelo Estado, do sistema de escolarização. É, pois, a ideia central da vertente leiga da concepção tradicional, isto é, a transformação, pela escola, dos indivíduos ignorantes em cidadãos esclarecidos, que esteve na base do movimento denominado por Nagle (2001) de “entusiasmo pela educação”, o qual atingiu seu ponto culminante na efervescente década de 1920. Mas é nessa mesma década que a versão tradicional da pedagogia liberal foi suplantada pela vertente moderna (Saviani, 2007).

Por meio do desenvolvimento das ideologias atuais sobre a educação, criou-se, em 1924, a Associação Brasileira de Educação (ABE), com a finalidade de reunir toda a população, de diferentes aspectos, em volta da bandeira da educação. Foi um ambiente conveniente para a reunião de indivíduos que se transformavam em adeptos das novas ideologias pedagógicas. A ABE Avançou tanto que, em 1927, organizou a I Conferência Nacional de Educação, evento produzido continuamente nos anos subsequentes.

O terceiro período foi notável pela *Organização dos Institutos de Educação* (1932-1939), cujas ênfases são as transformações de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.

As Instituições de Educação estavam em um tempo novo e foram consideradas como lugares de aperfeiçoamento da educação, compreendidas não simplesmente como instrumentos de ensino, mas também de pesquisa. As duas primeiras elaborações foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira, em 1932, e dirigido por Lourenço Filho, e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo. Ambas as elaborações foram concebidas no ideário da Escola Nova (Saviani, 2009).

Pelo Decreto n.º 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira buscou reestruturar as Escolas Normais, seguindo a cultura geral e a cultura profissional. Logo, os Institutos de Educação buscaram integrar as condições da educação, que procuravam se estabelecer como uma educação de propriedade científica, seguindo para o estabelecimento de um sistema pedagógico-didático, de formação educadora, melhorando as insuficiências e defeitos das tradicionais Escolas Normais do passado.

O cuidado em formar docentes para o secundário surgiu no início do século XIX, e esse período escolar corresponde atualmente aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, em cursos regulares e característicos. Tornou-se necessária a introdução da Universidade para a formação desse profissional educador, pois, até então, o ofício era geralmente realizado por técnicos independentes ou autodidatas. Há de se observar, também, que o número de escolas secundárias, nesse período, era bem pequeno, bem como o número de estudantes. A industrialização no país causou a exigência de melhor escolarização e, como resultado, a ampliação do sistema de ensino. A expansão da necessidade de educadores apareceu como algo natural.

Gadotti (2003) apresenta um plano a partir do Manifesto dos Pioneiros (1932), que explicita o projeto da Escola Nova. Refere-se à criação da Universidade com o triplo papel de estabelecer a ciência, transmiti-la e vulgarizá-la. Evidencia a formação de docentes para escolas primárias, secundárias, profissionais e superiores, com foco na organização do pessoal do ensino. Essa ideologia foi consagrada inovadora para o período, porém não conquistou, na prática, o que esperava. Segundo se entende, o ideário da Escola Nova não se realizou, uma vez que não tinha condições

diretas, no ambiente da escola, para viabilizá-la (professores capazes, recursos didático-pedagógicos etc.). A filosofia que orientava o ensino do período, sendo liberal, ratificava a preservação do capitalismo e não pressupunha as repercussões do ambiente sócio-político-econômico na vida dos indivíduos. Nesse aspecto, o modelo escolar prosseguiu sendo seletivo e excludente (Luckesi, 2017).

Chega-se ao quarto período, o qual se representou pela *Organização e instituição dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação no padrão das Escolas Normais* (1939-1971). Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram consagrados ao nível universitário, sendo a base dos estudos superiores de educação: o paulista, junto à Universidade de São Paulo, criada em 1934, e o carioca, junto à Universidade do Distrito Federal, fundada em 1935.

Com o Decreto n.º 1.190, de 4 de abril de 1939, ocorreu a organização clara da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e dos cursos de formação de docentes para as escolas secundárias. Resultou da referência desse decreto, o “esquema 3+1”, utilizado nos cursos de Licenciatura e Pedagogia. Os primeiros preparavam docentes para as diferentes disciplinas dos currículos das escolas secundárias; os segundos preparavam docentes para realizar o magistério nas Escolas Normais. Pelo sistema “3+1”, três anos eram aplicados ao estudo dos conteúdos de formação, e um ano, para a educação didática. Salienta-se que, dessa maneira, o sistema de formação de docentes em nível superior deixou a marca de origem, da qual a estrutura eram as escolas experimentais às quais cabia proporcionar uma base de estudo e dar propriedade científica aos processos formativos.

O Decreto Lei n.º 8.530, de 2 de janeiro de 1946, tido como Lei Orgânica do Ensino Normal (Lei n.º 8.530, de 1946), deu uma nova organização ao Ensino Normal, que foi distribuído em dois períodos: o primeiro representava o período ginásial do curso secundário e tinha extensão de quatro anos. Seu propósito equivalia ao ciclo ginásial do curso secundário em Escolas Normais locais. O segundo Ciclo, com a extensão de três anos, refletia ao ciclo colegial do curso secundário, com finalidade de formar administradores do ensino primário e para o exercício nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação.

Se, por um lado, os cursos normais de primeiro ciclo, pela similaridade aos ginásios, apresentavam programas centralizados nas disciplinas de cultura geral, no estilo das velhas Escolas Normais, tão criticadas, por outro, os cursos de segundo ciclo abrangiam todos os elementos estabelecidos pelas mudanças da década de 1930. Saviani (2009) afirmou que foi empregado um momento dualista, uma vez que os cursos de Licenciatura se centraram nos aspectos intelectuais, em desvantagem do conhecimento pedagógico-didático referido como um complemento de menor valor, figurado pelo curso de didática, considerado como um usual dever, necessário para cumprir a exigência para alcance do registro profissional de docente. Nesse modo, ainda o Curso de Pedagogia,

à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. Consequentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais cognitivos(Saviani, 2009, p.147).

Vale notar que, em 1968, o Congresso Nacional aceitou a Reforma Universitária, pela Lei n.º 5.540, de 28/11/68, determinando normas de estrutura e desempenho do ensino superior. O período ditatorial brasileiro ficou conhecido por profundos ajustes em seus sistemas, por meio de leis que demonstraram o mecanismo obrigatório do Estado, defendendo seu domínio e absolutismo pela justaposição do poder Executivo ao Legislativo, o que causou, na educação, particularmente no ensino superior, diversas transformações, especialmente pelo interesse da sociedade conturbada pela crise educacional.

Nesse ciclo e no posterior, a educação experimentou grandes influências do movimento liberal tecnicista, do qual ideologia era/é preparar profissionais, de modo rápido para servir ao mercado de trabalho. Com este objetivo, o sentido principal era o de adaptar o sistema educacional à instrução política e econômica do regime militar: colocar a escola nos métodos de racionalização do sistema de produção capitalista (Luckesi, 2017).

O quinto período foi evidenciado pela *Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério* (1971-1996). As condições para ajustes no espaço curricular foram desencadeadas pelo golpe militar de 1964, efetivadas por meio de transformações na legislação da educação. A Lein.º 5.692/71 mudou a designação dos níveis educacionais de primário e médio, para Primeiro e Segundo Grau. No novo sistema, extinguiram-se as Escolas Normais, ficando estabelecida a necessidade de formação específica de 2º grau para a prática do ensino de 1º grau.

O Parecer n.º 349/72 (MEC, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, instituiu a Habilitação do Magistério em duas formas básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que capacitaria a ensinar até a 4ª. Série, e outra, com a duração de quatro anos (2.900 horas), preparando para o ensino até a 6ª. série do 1º grau. Dessa forma, o currículo mínimo apresentava a base comum, indispensável em toda a área nacional, para todo o ensino de 1º e 2º graus, proposto a assegurar a formação geral, e uma parte abrangente, objetivando à formação especial. O Curso Normal velho deu espaço a uma Habilitação de 2º grau. A formação de docentes para o velho ensino primário foi, assim, limitada a uma habilitação alheia em meio a muitas outras.

Em 1982, o Governo desenvolveu o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), com finalidade de revitalização da Escola Normal. No entanto, o projeto teve alcance e exploração limitados (Saviani, 2009).

A Lei n.º5.692/71 instituiu a formação dos docentes para as quatro últimas séries do ensino de 1º Grau e, para o Ensino de 2º Grau, em cursos de Licenciatura curta (3 anos de duração) ou duração plena (4 anos de duração). A Formação de Pedagogia, além da formação de docentes para Habilitação Específica de Magistério, possibilitava formar os especialistas em Ensino, em diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino. A partir de 1980, ocorreu um movimento pela reestruturação do Curso de Pedagogia e Licenciatura, que assumiu o fundamento da “docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (Silva, 2006, p.68 e 69).Esse ciclo experimentou também pesos dos princípios da Pedagogia Progressista Libertadora, de Paulo Freire, com fragmentos, ainda, da repressão da ditadura militar.

Na perspectiva de Freitas (2014) há um ponto relevante nesse ciclo, uma vez que, nos anos 80, ocorre uma transgressão com o pensar tecnicista que se estabelecia na área de educação, até aquele ponto. Muitos docentes evidenciaram a necessidade de formação educadora de natureza sócio-histórica a partir da carência de um profissional com formação completa, com total compreensão e domínio da veracidade de sua época, construção de pensamento analítico que lhe possibilite intervir nas situações da escola, do ensino, da sociedade e transformá-las.

Esse conceito emancipador de educação e de formação evoluiu na suplantação de ramificações entre a ideia de docentes e peritos, pedagogia e licenciaturas, peritos e generalistas, uma vez que a escola crescia na democratização de seus territórios, proporcionava verificação dos vínculos de poder. Essa formação teórica evoluiu com o objetivo de elaboração de um novo conceito de profissional do ensino que tem no magistério e no trabalho pedagógico as suas características e particularidades.

A sexta e última etapa é intitulada por Saviani (2009) como *Advento dos Institutos de Educação e das Escolas Normais Superiores* (1996-2006). Com o término do regime militar, o movimento de mobilização dos docentes no Brasil sustentava a perspectiva de que a questão da formação educadora seria ponderada com a nova LDB (Lei n.º 9.394/96). Porém, a LDB não atendeu às expectativas, uma vez que estabeleceu, como opção aos cursos de Pedagogia e de Licenciatura, os Institutos de nível superior que ofereciam uma formação mais aligeirada e barata, por método de cursos de curta extensão (Saviani, 2009).

### **2.1.2 Políticas de Formação Docente no Brasil**

Freitas (2002) debate o aumento da qualidade da formação dos professores, vinculada numa política global de formação que promova os diversos tipos de formação universitária. Nesse sentido, o autor reflete sobre o currículo fundamental de formação, evidenciando quatro fundamentos importantes: conexão entre teoria e prática; qualidade da formação teórica dos profissionais; o compromisso social e a democratização da escola, e o trabalho coletivo e interdisciplinar. Ainda nesse sentido, o autor discorre sobre o desenvolvimento do sistema de ensino nas escolas públicas e suas consequências com a política de formação do educador.

Nas últimas décadas do século XX, especialmente no que se refere às reformas educacionais, estudos vieram a ressaltar a formação e a profissionalização do docente como elementos fundamentais para a evolução da qualidade da educação. Isso resultou em propostas variadas e controversas, de tal modo que os anos 90 foram considerados como a Década da Educação.

Com relação à formação de docentes no Brasil, nesta época, Freitas (2002, p. 138) aponta dois processos que julga controversos: “o movimento dos educadores e sua trajetória em prol da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação e o processo de definição das políticas públicas no campo da educação, em particular, da formação de professores”.

Sobre as políticas públicas, as pesquisas de Pérez Gómez (1998) e Kuenzer (1999) evidenciam que acabaram sendo realizadas ações na formação de docentes da educação básica, por meio de diversos programas, com as mais variadas nomeações (treinamento em serviço, aperfeiçoamento docente, capacitação docente, educação continuada, formação em serviço etc.).

Porém, as transformações substantivas foram mínimas. Esses processos se realizaram somente nas questões financeiras, curriculares e no sistema da gestão e no “no estabelecimento de parcerias com organizações não governamentais, entre outras” (Campos, 1999, p. 134).

No entanto, observa-se ainda uma inquietude pela evolução do nível do ensino da educação básica, como na Carta de Jomtien. As normas para a formação inicial do docente buscam muito mais o aligeiramento da formação, em resposta ao quadro educacional ruim apresentado pelo Brasil como índice inferior de aprendizado; número ainda alto de iletrados, mesmo os funcionais; desvio idade-série e desistência e reprovação escolar no Brasil. Assim, percebe-se que não há uma interdependência entre a qualidade do ensino na educação básica e a formação do docente ancorada na “teoria do capital humano” (Araújo, 2008, p.60). Nesse viés, a função da escola se reduz a preparar recursos humanos para o mercado e a por “a educação em posição de centralidade para a incorporação da sociedade no processo de produção” (Araújo, 2008, p.63).

Convém frisar que a relevância dada à questão da formação docente tinha o propósito de melhorar a qualidade da educação nos países em crescimento, mas acabou por beneficiar a preparação em serviço e promover as modalidades a distância (Freitas, 2014).

Juntamente com os Institutos Superiores de Educação, surge o Curso Normal Superior, a determinação da formação continuada e as diretrizes curriculares. Essas medidas permitiram ao governo brasileiro legitimar a reforma na área da formação de docentes de forma mais profunda, a partir de 1999, e contar com a assistência e a cooperação do empresariado da educação na produção, na ampliação e na expansão de novos lugares e cursos de formação de docentes.

Pode-se afirmar que a LDB assegura as lacunas fundamentais para o estabelecimento de políticas educacionais que estavam sendo gestadas em governos passados. No entanto, as atuais diretrizes e bases da educação nacional não têm o poder, por si só, de modificar a realidade educacional e, de modo especial, a formação inicial e continuada de professores, mas podem criar efeitos em relação a essa mesma realidade, de tal modo que, de acordo com Saviani (2007, p. 194), “numa avaliação posterior, podem ser considerados positivos ou negativos”.

Na atualidade, carecemos de uma política pública de formação, que trate, de forma geral, simultânea, e de maneira integrada, tanto da formação inicial, como das condições de trabalho, remuneração, carreira e formação continuada dos docentes. Cuidar do reconhecimento dos educadores é uma das fundamentais medidas para a melhoria da qualidade do ensino ministrado. E, de acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 67, a “valorização” é conteúdo próprio do capítulo que trata da Educação, apresentando, como princípio, a “valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurando regime único para todas as instituições mantidas pela União” (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 13.415/2017). Tal como se sabe, essa é a lei ainda vigente no país.



No final do governo de Fernando Henrique Cardoso já se percebia um sistema de “expansão desordenada”, com qualidade comprometida, de cursos e instituições de ensino superior para formar docentes. Os cursos eram de baixo valor, em razão da oferta de “qualificação mais ágil, mais flexível” e mais adequada aos princípios da “produtividade e da eficiência” do mercado competitivo e globalizado, segundo Freitas (2002, p. 145). Diversos acadêmicos completam a educação superior em instituições na qual não se priorizava a construção do saber com conhecimento em pesquisas, porém numa concepção puramente emergencial e supressora, que acarretou em formação ruim, baixos salários e frágeis condições de trabalho (Dourado, 2003).

Kuenzer (2007, p. 1170) reflete esse episódio como “uma explícita negação das oportunidades de acesso à educação continuada e de qualidade”, um momento em que sua natureza é irregular, apenas certificatória e não busca conhecimento para a independência intelectual.

O nível da educação e a formação de docentes passaram a ser roteiro nos programas e debates sobre educação no Brasil e nas atividades e políticas idealizadas pelo Ministério da Educação (MEC). Esse fato obteve repercussão no processo de construção e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n.º 9.394/1996). Naquele ponto, o objetivo era estabelecer com que, em dez anos, todos os docentes que trabalhavam na educação básica, nos seus variados padrões, conseguissem a formação superior.

A formação de docentes passou a ser um tema fundamental, incurso em qualquer debate que pretendesse apresentar políticas públicas para a educação escolar, devido ao diagnóstico de que as contendas expostas para a escola moderna exigiam/exigem um nível cada vez mais alto de formação do seu grupo educador. Tal atenção está apontada no art. 61 da LDB, que descreve a formação dos profissionais do ensino como solução às deficiências no sistema de ensino e na evolução do aluno. No artigo 62 da referida Lei, define-se que a formação mínima do docente da educação básica terá que ser feita em nível superior, em instituições de ensino superior (IES):

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Lei n.º 13.415/2017).

§ 5º - a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior(Incluído pela Lei nº 12.796/2013).

Nos anos 2000, houve a ampliação da oferta de projetos e programas de formação (CAPES, 2013 não está nas Referências). A associação entre universidade e escola foi intensificada. Como resultado, a qualidade dessa formação e a sua concretização com mudanças das técnicas de educação e conhecimento também passaram a ser uma questão.

O MEC, de acordo com Weber (2015), nos anos que antecederam a aprovação da LDB, manifestou-se altamente proativo ao proporcionar recursos para estimular a realização de atividades de formação inicial e continuada de docentes. Entre elas, a mais significativa, segundo a autora, foi a instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais de Magistério da Educação Básica, que ficou a cargo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), notadamente na Diretoria de Formação de Docentes da Educação Básica. Essa política, no período do seu estabelecimento, em 2009, pretendeu estabelecer o reconhecimento do valor do docente na prática do sistema educativo escolar e, conseqüentemente, a emergência de seu reconhecimento profissional.

Contudo, todas essas transformações, concretizadas à luz do texto da LDB e em outros dispositivos oficiais que a desenvolveram não foram eficientes para realizar a formação proposta para os profissionais do ensino básico de forma a cumprir as carências atuais da escola básica, especialmente no que diz respeito ao atendimento ao que lhe é determinado. As ações realizadas também não formaram um número de profissionais suficientes para atingir a exigência da escola básica. Ainda é bastante comum relacionar o desempenho dos estudantes da educação

básica à qualidade de formação do docente. A evolução da educação pela via do investimento na formação inicial e continuada é algo criticado há muito tempo.

Por esta razão, os objetivos 15, 16, 17 e 18 do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), a formação específica, a formação em nível de pós-graduação, a valorização profissional e o plano de carreira constituem o eixo central designado “Valorização dos Profissionais da Educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho”.

A intenção da Nota Técnica da Meta 15 do PNE é assegurar a formação específica do docente. De acordo com o texto da Nota, no Brasil de 2013, devido à falta de licenciados para determinados setores, ainda era comum docentes atuarem em disciplinas para as quais não foram formados. O percentual de docentes com formação compatível com a disciplina que ensinava era de 50% e, com pequenas alterações, esse percentual era próximo para todos os níveis de escolarização: educação infantil, ensino fundamental e médio.

As soluções mostradas na Nota Técnica da Meta 15 explicitam que é essencial melhorar os empenhos e ações na formação superior nos domínios específicos em que trabalham diversos docentes da educação básica. A Meta 16 já mostra o sentido dessa aplicação, qual seja, a formação em nível de pós-graduação de 50% dos docentes atualmente ativos e também a proposta de formação continuada em suas áreas de atividade.

## **2.2 Prática Pedagógica no Ensino Superior: Formação Docente e Formação Continuada**

Abreu (2009) enfatiza o fato de a formação pedagógica ainda ser negligenciada pelas políticas públicas e por muitos docentes. Os professores que não buscam esta formação acreditam que podem atuar considerando puramente o conhecimento do conteúdo e a prática profissional relativos à sua formação como condições eficientes para o bom progresso de sua ação no magistério superior, procedendo, dessa maneira, como reprodutores do saber e ignorando que os conhecimentos docentes são construídos e aperfeiçoados no trabalho diário da prática educativa. Dessa

forma, a formação continuada pode garantir ao professor não só a base intelectual, mas também emocional e ética para realizar a prática de ensino. Perrenoud (2000) enfatiza que o compromisso do docente em procurar uma formação continuada é o maior indicador de sua responsabilidade profissional.

A formação continuada deve estar em toda a carreira profissional do docente, possibilitando-lhe ponderar a respeito de seu fazer como educador e sobre as designações sobre o magistério construídas por ele ao longo do processo que vem tomando no ensino superior. Conforme Imbernón (2009), a formação continuada deve alcançaras habilidades, competências e ações, fazendo com que os valores e conceitos de cada docente sejam constantemente discutidos, abandonando-se a visão de que a formação consiste somente no melhoramento científico, didático e psicopedagógico.

A formação continuada permite o repensar sobre a atividade pedagógica, reconstruindo-a por meio dos recursos de autoformação. Esse repensar é fundamental para a transformação de práticas docentes diversas vezes estagnadas, carentes de inovação e de métodos apropriados para a utilização de novas práticas que possam atingir mudanças essenciais.

É necessário analisar, todavia, segundo coloca Nóvoa (2009), que

a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Esse conhecimento é um dos que instrui a prática do docente, pois oferece subsídios para que possam agir frente às oportunidades concretas surgidas em sua ação docente.

Em diversos momentos, docentes, ao procurarem os processos de formação, continuada, escolhem cursos que satisfaçam unicamente a suas preocupações pessoais, sem se preocuparem com a instituição em que atuam. Dessa maneira, uma concepção simplista da verdadeira finalidade do saber pedagógico prejudica a

obtenção e a melhoria de habilidades e competências fundamentais para o avanço da ação docente, assim como para a obtenção de uma postura mais reflexiva sobre a superação de problemas surgidos em sala de aula. Por esse motivo, as instituições de ensino superior necessitam sugerir, e também fazer, uma formação alinhada com os projetos e ações relevantes da instituição e, ao mesmo tempo, benéficas para os docentes em relação ao seu reconhecimento institucional (Zabalza, 2004).

Assim, a formação continuada deve ser percebida como fundamental para o aperfeiçoamento dos conhecimentos e do desenvolvimento da atividade pedagógica, a começar por uma reflexa crítica sobre o meio em que o professor se encontra. Esta reflexão envolve o entender e o fazer do educador.

A formação inicial de professores, tradicionalmente é feita em cursos de licenciatura e graduação. No entanto, esta formação deve ir além, envolvendo não somente a formação inicial, mas também toda a prática que o professor tem desde a educação básica, passando pela formação continuada e pela experiência em sala de aula. Neste sentido, Cesário (2008, p. 111) manifesta que “a aprendizagem da profissão docente não se inicia com a entrada no curso de formação de professores, e também não se finaliza com seu término”.

Para Borges (como citado por Cesário, 2008, p. 64), a formação de professores é

A área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores — em formação ou em exercício — se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Com relação à docência, Pacheco e Flores (1999, p. 45) a apontam como um "processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas", indo além da formação inicial. Acabou-se o período em que se tornar docente era apenas ter a instrução ou a licenciatura.

A formação de docentes envolve o instruir-se que, segundo Pacheco e Flores (1999), ocorre com a conexão entre o conceito e a prática, sendo fundamental o entendimento que o docente tem sobre si mesmo, sobre os acadêmicos, sobre o conceito a ser instruído e o contexto em que será introduzido.

Independentemente de os professores atuantes no ensino superior terem cursado programas de pós-graduação *stricto sensu*, ampla parte não apresenta uma formação que beneficie a sua prática pedagógica. De acordo com Masetto (2002, p. 11):

O exercício docente no ensino superior exige competências específicas que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias.

As habilidades específicas apontadas pelo autor estão relacionadas à didática do docente, indo além do estudo técnico específico de cada disciplina, possibilitando a sua prática educadora. Uma das possibilidades descobertas pelos professores para suprir essa ausência de uma formação pedagógica tem sido a formação continuada em sua integralidade.

Na formação continuada, o docente terá contato com novas informações, além de repensar sua prática, buscando maior qualidade nos processos educativos. Behrens (2007, p. 135) apresenta como a natureza da formação continuada "a construção coletiva do saber e a discussão crítica reflexiva do saber fazer". A formação continuada fundamentada somente no acervo de conhecimentos, sem a reflexão e ressignificação da sua experiência, e sem levarem consideração o ambiente em que o docente atua, pode não ser tão produtiva para o docente que está em busca da evolução da qualidade de sua atuação:

Salienta-se, então, que quando se pretende desenvolver um trabalho com a formação continuada de profissionais do ofício de ensinar, tal trabalho não deve ficar restrito e limitado ao acúmulo de informações, mas permeado pelo aprendizado do exercício individual e coletivo, da pesquisa, da reflexão crítica sobre suas ações docentes e seus problemas reais e o contexto nos quais estão inseridos. Tais procedimentos possibilitam a reconstrução da identidade profissional e pessoal (Palma, 2001, p.89).

No entanto, a formação continuada por si só não resulta na evolução da qualidade da atuação na educação, porém oferece novos fundamentos para atingir a melhoria. Como garante Behrens (2007, p. 135) "a formação continuada não se apresenta por si só como a solução para os problemas de qualidade no ensino, mas abre perspectivas de construir ações coletivas, na busca da qualificação do trabalho docente". A formação continuada pode trazer transformações que melhoram significativamente a ação docente:

a formação continuada será significativa e ajudará a provocar mudanças na postura do professor quando conseguir formar um professor: a) competente na sua profissão, a partir dos recursos de que ele dispõe; b) dotado de uma fundamentação teórica consistente; e c) consciente dos aspectos externos que influenciam a educação, visto que a educação não se resume à sala de aula ou à escola, mas está presente num contexto cujas características interferem no seu andamento (Chimentão, 2011, p. 89).

Desta forma, percebe-se que a formação de docentes numa visão sistematizada acontece com a formação inicial e, na sequência com a formação continuada que pode ser de natureza formal, com cursos de capacitação, grupo de estudos, ou de natureza mais livre com a leitura, analisando livros e com a troca de experiências.

Assim, a formação continuada é fundamental para o crescimento profissional dos docentes ao longo de toda sua profissão docente, "para que estes possam acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspectivas sobre o bom ensino" (Day, 2001, p. 16).

Esta formação possibilita ao professor rever seu padrão pedagógico com o modelo pedagógico estudado, podendo surgir desta revisão um novo protótipo pedagógico caracterizado (Pacheco & Flores, 1999) que é o seu modelo pedagógico ressignificado a partir dos dados obtidos ao longo de sua formação continuada. Partindo do princípio de que a formação continuada se estenda durante toda a trajetória profissional do professor, estas revisões passarão a fazer parte do dia a dia do docente, já que a educação e o mundo são dinâmicos e estão em constante mudança.

### **2.3 O Curso de Docência do Ensino Superior da CHRISFAPI**

A formação adequada de professores que atuam ou que pretendem atuar em Instituições de Ensino Superior no Brasil é atualmente uma necessidade e, atendendo a essa necessidade, o Curso de Pós-graduação em Docência do Ensino Superior da CHRISFAPI objetiva proporcionar a formação de profissionais qualificados que pretendem atuar como professores no Ensino Superior, por meio de uma formação pedagógica completa, moderna e de qualidade(PPC de Docência do Ensino Superior da CHRISFAPI,2017).

A Christus Faculdade do Piauí–CHRISFAPI, tem a missão de "gerar, sistematizar e socializar o conhecimento e o saber bem como contribuir para o conhecimento humano, comprometendo-se com a sociedade, o meio ambiente e cidadania" (PDI CHRISFAPI,2018 a 2022).

Buscando cumprir sua missão, a Faculdade tem o objetivo de formar profissionais de diferentes áreas do conhecimento para o magistério na educação superior, oportunizando a estes o conhecimento dos referenciais teóricos metodológicos fundamentais à sua formação, com foco constante evolução de sua atividade pedagógica.

O curso foi criado de acordo com a Resolução nº 007 de 13 de dezembro de 2008 assinada pela Diretora Geral, conforme disposto na Figura 1.



**RESOLUÇÃO Nº 007, de 13 de dezembro de 2008.**

A Associação Piripiriense de Ensino Superior através do conselho Diretor resolve criar o Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência Superior.

O Conselho Diretor da Associação Piripiriense de Ensino Superior, usando das atribuições que lhe são conferidas e tendo em vista a deliberação do plenário, em conformidade com a legislação em vigor, em reunião no dia 04 de dezembro de 2008 e considerando os termos da Resolução CNE/CES de 01 de junho de 2007, do Conselho Nacional de Educação e demais normas atinentes à matéria.

**RESOLVE:**

**ART 1º.** Criar o programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência Superior, com a implantação do curso de Especialização, sob a coordenação do Núcleo de Pós-Graduação.

**Parágrafo único.** O programa que trata o caput deste artigo funcionará com a oferta da área de concentração em Docência Superior.

**ART 2º.** O regulamento e a estrutura acadêmica do Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência Superior será normatizado através de seu Projeto Pedagógico no Anexo I desta Resolução.

**ART 3º.** Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

**Figura 1**

Documento de criação do Curso de Pós-graduação em Docência do Ensino Superior.

Fonte: Resolução do Conselho Diretor da CHRISFAPI (2008).

A base curricular do curso, conforme demonstrado a seguir, é formada por disciplinas que visam ir além da teoria, sugerindo um alto número de tarefas práticas, de forma a garantir ao futuro professor uma vivência real em sala de aula.

A Tabela 1 apresenta a Matriz Curricular do curso Docência do Ensino Superior.

**Tabela 1**

Matriz Curricular do curso Docência do Ensino Superior

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
Métodos e Técnicas de Pesquisa	20h
Fundamentos da educação Universitária no Brasil	20h
Políticas para educação superior no Brasil	20h
Novas técnicas de informática e comunicação na educação superior	20h

(continua)

	(conclusão)
Didática na educação superior	20h
Planejamento e gestão no ensino superior	20h
Técnicas de ensino na educação superior	20h
Avaliação institucional e da aprendizagem	20h
Ética docente	20h
Psicologia da aprendizagem	20h
Produção de texto	20h
Responsabilidade Social na IES	20h
Seminário de Pesquisa	30h
Trabalho de Conclusão de Cursos TCC	90h
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>	<b>360h</b>

Fonte: Projeto do Curso de Pós-graduação em Docência do Ensino Superior da CHRISFAPI(2017).

O Curso de Pós-graduação em Docência do Ensino Superior da CHRISFAPI foi constituído a partir da demanda da Diretoria de Ensino a Direção da instituição, no ano de 2008.

Essa demanda foi relevante para o desenvolvimento de seus docentes, sobretudo para a instituição que buscava atender a uma necessidade de carência de profissionais com Pós-Graduação na área docente.

Desse modo, para atender essa realidade, a Faculdade CRISFAPI oferece o curso para a comunidade acadêmica de modo gratuito para seus docentes, sendo que 72 professores foram inscritos, a saber, 32 professores são do curso de Administração e 40 são de outros cursos.

A Tabela 2 apresenta a quantidade de Professores que concluíram, que estão cursando e os que ainda não concluíram o Curso de Pós-graduação em Docência

do Ensino Superior, no curso de Administração, sobre o qual recai o foco do presente estudo.

**Tabela 2**  
Quantidade de Professores- Curso Administração

Ano	Inscritos	Concluintes	Não concluintes	Cursando
2009	08	07	01	-
2011	01	01	-	-
2013	10	08	02	-
2015	03	03	-	-
2017	08	04	04	-
2019	02	-	-	02
TOTAL	32	23	07	02

Fonte: Sistema Gflex Faculdade CHRISFAPI (2019).

A Tabela 2 demonstra a quantidade de professores de Administração inscritos no Programa de Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior no período de 2009 a 2019. Foram apresentados o número de inscritos, os concluintes e não concluintes, ou seja, aqueles que não terminaram, e o número dos que estão ainda em curso.

Observa-se que a participação dos professores teve seu maior número no ano de 2013, com um total de 10 professores e seu menor número no ano de 2011, com apenas um professor. De acordo com os dados, é possível perceber que a quantidade de professores que não concluíram o curso chega no total a um percentual de 21,8%.

Pode-se observar ainda que no ano de 2009, dos 08 professores de Administração inscritos no Curso de Pós-graduação em Docência do Ensino Superior, apenas 01 não conseguiu concluir o curso. Já no ano de 2017, 08 professores foram inscritos, sendo que apenas metade deles, ou seja, 04 conseguiram concluir, havendo assim um aumento de professores que não concluíram o referido curso.

## 2.4 Indicadores de Desempenho (Eficiência, Eficácia e Efetividade)

Neste item procura-se compreender os indicadores de desempenho (eficiência, eficácia e, sobretudo, efetividade), tendo em vista que a pesquisa proposta está relacionada ao conceito de efetividade, já que busca medir o impacto de uma ação.

O termo "qualidade em educação" possui uma diversidade de concepções de acordo com a interpretação e o entendimento dos vários autores envolvidos na instituição e seus cursos. Uma educação de qualidade pode representar tanto aquela que proporciona o domínio eficaz dos conteúdos pressupostos nos planos curriculares, como aquela que permite a aquisição de uma cultura científica ou literária, ou aquela que desenvolve a máxima eficiência técnica para atender ao sistema produtivo, ou, ainda, aquela que permite o caráter crítico e reforça o compromisso para modificar a realidade social, por exemplo.

Demo (2001) considera que qualidade converge com a ideia de bem feito e absoluto, principalmente quando envolve a ação humana: nessa situação, qualidade é o toque humano na quantidade. Esse autor refere-se à qualidade como a intensidade de algo que se relaciona com a quantidade, que é a dimensão de extensão. Ele ressalta que:

Quantidade, para qualidade, é base e condição. Como base, significa o concreto material, de que também é feita a vida. É corpo, tamanho, número, extensão. Como condição, indica que toda pretensão qualitativa passa igualmente pela quantidade, nem que seja como simples meio, instrumento, insumo. Qualidade, por sua vez, aponta para a dimensão da intensidade. Tem a ver com profundidade, perfeição, principalmente com participação e criação. Está mais para ser do que para ter (Demo, 2001, p. 10).

Em se tratando de qualidade em educação, é normal nos depararmos com conceitos como eficiência, eficácia e efetividade.

Peter Drucker (2015), afirma que a eficiência pode ser descrita por *fazer corretamente*, consumindo produtivamente os recursos. Na relação custo-benefício, há poucos prejuízos ou desperdícios. É viável dizer que um indivíduo é eficiente quando, perante uma determinada circunstância, é capaz de realizar de maneira propícia aquilo que lhe foi apresentado, o melhor com o recurso existente.

A eficácia relaciona-se com *realizar o que deve ser feito*. É a competência de alcançar objetivos, de realizar metas, de atingir o que foi determinado, com aplicação de energia e foco, em um mesmo sentido.

A eficácia está associada ao processo de preferência, de tomada de decisão. Um trabalho eficiente e eficaz se traduz em “fazer a coisa certa da forma certa” (Sandroni, 1999, p. 198). De acordo com o referido autor, uma pessoa eficaz é aquela que não só faz algo da melhor forma, mas também se preocupa com os resultados esperados. Enquanto a eficiência está relacionada ao processo de como as coisas devem ser realizadas, a eficácia ocupa-se dos resultados apresentados.

Perante as definições apresentadas, entendemos que embora exista uma semelhança morfológica, que várias vezes provoca uma confusão semântica, eficiência e eficácia apresentam significados distintos e assim podemos chegar a diferenciação delas no campo institucional. Para as instituições, um funcionário eficiente executa uma ação de forma rápida e inteligente, enquanto um funcionário eficaz executa a ação em um nível elevado; dessa forma, o ideal para os gestores é a combinação da eficiência e da eficácia de maneira que a organização possa produzir e oferecer os melhores resultados, com maior rapidez e usando menos recursos, segundo explica Jacobsen (2012, p. 37) “a eficiência está voltada para a melhor maneira pela qual as coisas devem ser feitas ou executadas (métodos de trabalho) para que os recursos sejam aplicados da forma mais racional possível no desenvolvimento de suas atividades”.

Chiavenato (2011) apresenta a seguinte tabela para demonstrar as diferenças entre eficiência e eficácia:

**Tabela3**  
Diferenças entre eficiência e eficácia

EFICIÊNCIA	EFICÁCIA
Ênfase nos meios	Ênfase nos resultados
Fazer corretamente as coisas	Fazer as coisas certas

(continua)

(conclusão)

Resolver problemas	Atingir objetivos
Salvaguardar os recursos	Otimizar a utilização dos recursos
Cumprir tarefas e obrigações	Obter resultados
Treinar os subordinados	<b>Dar eficácia aos subordinados</b>
Manter as máquinas	Máquinas em bom funcionamento
Presença nos templos	Prática dos valores religiosos
Rezar	Ganhar o céu
Jogar futebol com arte	Ganhar a partida

Fonte: Chiavenato, Idalberto(2011). **Introdução à teoria geral da administração.**(8a ed.). Rio de Janeiro: Elsevier. (p. 149).

Pelo exposto na Tabela 3, que aborda as diferenças entre eficiência e eficácia propostas por Chiavenato (2011), é possível verificar que os termos eficiência e eficácia são comumente usados e em muitos casos confundidos como termos semelhantes, todavia, possuem suas diferenças, principalmente para o uso no campo dos estudos administrativos. Para o uso adequado dos termos se faz necessário associar os recursos disponíveis ao modelo de gestão adotado pela organização.

Srouf(2012, p. 39) afirma que “difícil não é fazer o que deve ser feito, é descobrir o que deve se fazer”. Esta frase pode ser associada ao conceito de efetividade, que significa ‘fazer aquilo o que deve ser feito da melhor maneira’, sendo, dos três, o conceito mais profundo. Consiste em realizar o que tem que ser realizado com qualidade, alcançando os objetivos e aplicando bem os recursos disponíveis.

A noção de ensino efetivo, então, está diretamente associada aos conceitos de eficiência e eficácia. No cenário educativo, técnicas docentes eficientes, demonstradas em pesquisas efetuadas, mostram resultados relevantes na aprendizagem.

De acordo com Kubo e Botomé (2001), o método de ensinar só pode ser determinado pela aprendizagem do aluno, e não pelo simples propósito educativo. Coll e Solé (2009) também evidenciam o papel do docente no processo de

aprendizagem, o qual não se limita a aspectos individuais do sujeito que aprende, mas que guarda íntima relação com o cenário educativo, do qual faz parte o educador. Freire (2011) garante que o professor só se torna professor a partir da relação que constitui com os seus alunos. A tarefa do docente se baseia, se caracteriza e se estabelece a partir dessa relação. Quando essa relação não está vigente, essa atividade deixa de existir e de fazer sentido. É por isso que o autor afirma que “não há docência sem discência” (Freire, 2011, p. 25), ou em outras palavras, não há educação sem aprendizado.

Ainda que haja algumas especificações determinadas a respeito do que os educadores necessitam saber sobre os conteúdos, a aprendizagem e o desenvolvimento, já se tem por certo que não basta um grupo de habilidades e teor para gerar educadores eficientes (Goodwin, 2010). É necessário percorrer um longo caminho para influenciar de forma estável o planejamento, o desenvolvimento e a implementação da formação de educadores.

O estudo realizado por Hunt (2008) sobre a efetividade da prática dos professores mostrou cinco propriedades que se repetem a partir da análise dos bons resultados de aprendizagem identificados pelos estudantes: conhecimento sobre as matérias que ensinam e o saber ensiná-las; comprometimento com o estudante e com a aprendizagem; a forma como os professores gerenciam e monitoram a aprendizagem dos alunos; a capacidade de aprender com a própria experiência e com a de seus colegas e a reflexão sobre a sua prática.

Para Vaillant e García (2012), não é uma missão simples relacionar as capacidades básicas de um bom professor, pois a profissão é realizada em um contexto de inúmeras particularidades, porém esses autores evidenciam duas dimensões fundamentais: a dimensão cognitiva-acadêmica e a dimensão vincular-attitudinal. A primeira abrange a característica e a quantidade de saberes docentes, as técnicas pedagógicas e sua efetividade na formação e construção de conhecimentos pelos alunos; a outra dimensão aborda a transferência de valores próprios ao exercício docente e necessários ao desenvolvimento social e pessoal dos estudantes.

### **2.4.1 Efetividade e impacto**

Apesar de diversos autores destacarem a importância de se investigar os efeitos dos cursos de formação docente como forma de se determinar a efetividade dos mesmos, são poucos os estudos rigorosos nesse sentido (Borges-Andrade, 2002; Sallas & Cannon-Bowers, 2001). O presente estudo fez a opção de uso do modelo proposto por Kim S. Cameron (1978), renomado professor da Universidade de Michigan, nos Estados Unidos, considerado um expoente nos estudos de efetividade das Instituições de Ensino Superior.

Assim sendo, Cameron (1978) desenvolveu em seu trabalho um modelo que possibilita avaliar a efetividade em IES, com base na identificação de nove dimensões específicas que corroboram esse processo.

No modelo proposto por Cameron (1978), a avaliação da efetividade em IES é feita por meio da análise de 9 dimensões que se encontram conectadas com vistas a auxiliar na compreensão dos impactos decorrentes do processo de avaliação dos cursos de formação superior para docentes bacharéis, conforme apresentadas a seguir:

1. satisfação do estudante com o ensino;
2. desenvolvimento acadêmico do estudante;
3. desenvolvimento na carreira;
4. desenvolvimento pessoal;
5. satisfação de professores e funcionários com o trabalho;
6. desenvolvimento profissional e qualidade dos professores;
7. abertura do sistema para interações com a comunidade;
8. habilidade para adquirir recursos e;
9. vitalidade organizacional.

A partir dos estudos realizados de Kim S. Cameron (1978), as dimensões que compõem o modelo de efetividade estão conectadas, podendo auxiliar na compreensão do impacto no curso de Administração após a formação dos



professores no Curso de Pós-graduação em Docência do Ensino Superior oferecido pela IES estudada.

### **3A pesquisa: do método à metodologia, dos delineamentos à análise dos dados**

Neste capítulo explicitaremos o método de construção de conhecimento adotado, assim como a metodologia utilizada para a investigação e análise de dados, a descrição dos instrumentos e dos delineamentos da pesquisa e a análise dos dados, através da qual buscamos alcançar os objetivos propostos e explícitos no início do nosso texto.

No primeiro tópico deste capítulo é apresentada a caracterização da pesquisa, seguida da unidade de análise e observação. Por fim, no último tópico são mostrados os procedimentos e as análises de dados.

#### **3.1 Caracterização da Pesquisa**

Para alcançar o propósito desta pesquisa, foi realizado um estudo de caso descritivo, de caráter qualitativo com auxílio de uma pesquisa documental.

Entende-se que abordagens qualitativas trazem contribuições fundamentais na pesquisa social, tendo em vista seu caráter investigativo, descritivo, com ênfase nos processos e nos significados dos fatos para os atores envolvidos (Lüdke, 1986).

A pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (Martins, 2013).

É uma pesquisa que permite um campo maior de visão dos cenários estudados, e a partir dessa ampliação, é possível chegar mais próximo do que o pesquisador pensa. Sendo assim, a pesquisa qualitativa trabalha com um universo de significados, motivos, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Lüdke, 1986).

A partir do estudo de caso, procuraram-se respostas para as questões levantadas pela pesquisadora. Quanto às etapas necessárias para o desenvolvimento da pesquisa, optou-se pelo seguinte critério: fez-se inicialmente a pesquisa de cunho bibliográfico, seguida da documental, com o intuito de levantar premissas necessárias à consolidação do estudo de caso.

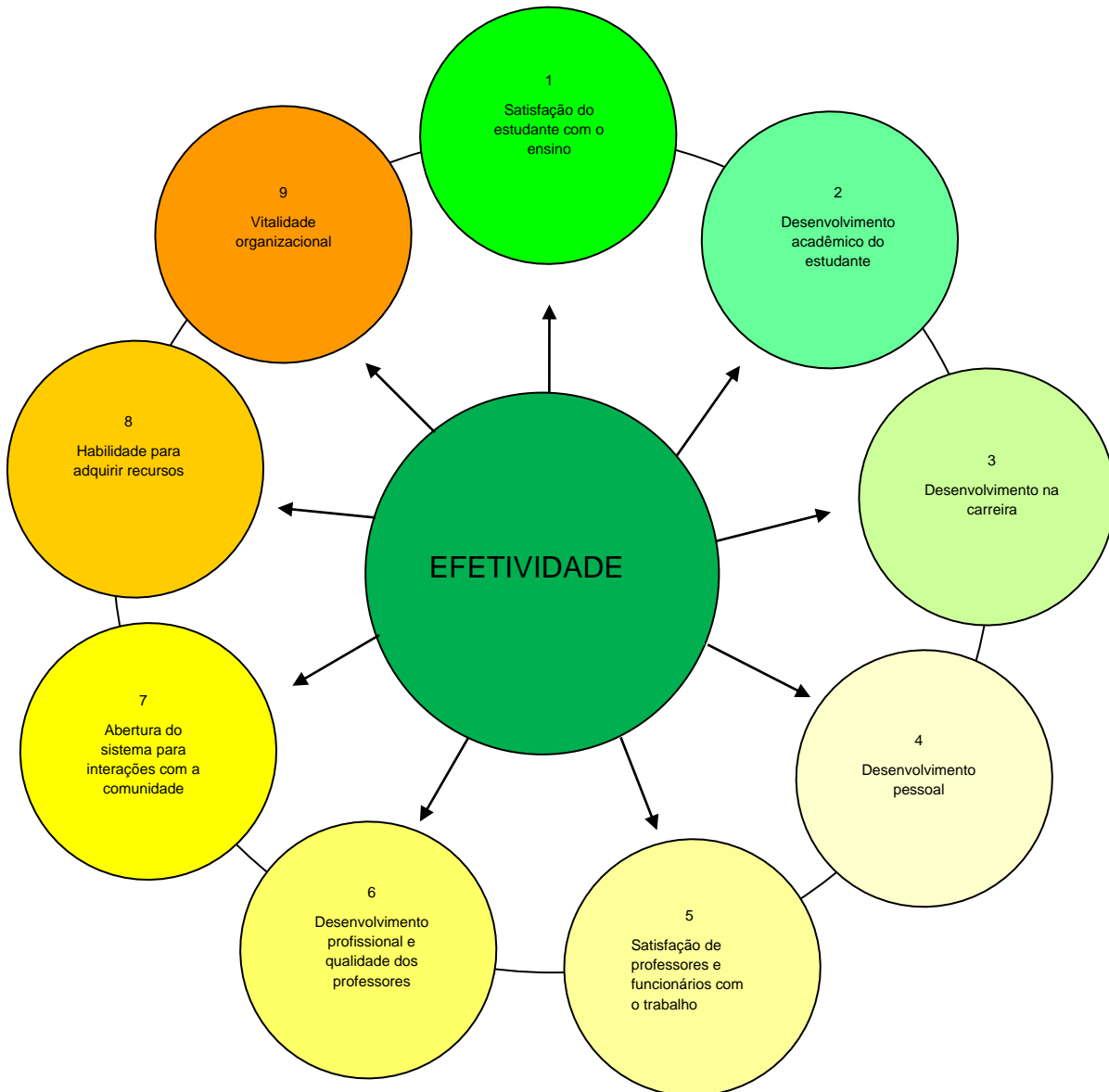
A investigação desenvolvida para esse estudo foi realizada na Christus Faculdade do Piauí, no município de Piripiri, e compreendeu um relatório que analisou dados referentes à efetividade dos impactos do Curso de Pós-Graduação em Docência Superior da Christus Faculdade do Piauí na atuação dos docentes no Cursos de Administração desta IES.

Ao considerarmos que a ausência de formação pedagógica para o bacharel docente em Administração no ensino superior pode impactar nos resultados de sua prática docente, o estudo realizado fez uso de uma metodologia que proporcionou não somente o levantamento de dados a cerca desta questão, mas também apresentou a possibilidade de viabilidade de intervenção e de transformação no contexto de trabalho dos indivíduos aqui pesquisados.

No próximo item apresentamos, por meio da Figura 2, o modelo de pesquisa adotado no presente trabalho.

### 3.2 Modelo de Pesquisa (Cameron,1978)

A seguir, na Figura 2, apresenta-se o modelo de pesquisa utilizado neste estudo.



**Figura 2**  
Modelo de efetividade desenvolvido por Cameron

Fonte: Elaborada pela autora adaptada a partir do modelo de Cameron (1978).

### 3.3 Unidade de análise e observação

O cenário dessa pesquisa será a Christus Faculdade do Piauí, localizada em Piripiri, distante 160 km de Teresina, Capital do estado. A instituição foi autorizada pelo MEC no ano de 2005 pela Portaria n.º 3.631, de 17 de outubro, publicada em 20 de outubro.

No ano de 2006, a Christus Faculdade do Piauí veio a ser iniciada em um pequeno prédio, ofertando 03 (três) cursos, contando com 08 (oito) técnicos administrativos e 11 (onze) docentes. Ao longo dos anos, a Instituição se consolidou como referência no ensino superior do Brasil, e hoje conta com 11 (onze) cursos de graduação e 06 (seis) de especialização. Recebe alunos de mais de 30 cidades, de três estados, incluindo Piauí, Ceará e Maranhão, fortalecendo assim a sua missão, que é a de “gerar, sistematizar e socializar o conhecimento e o saber, por meio da oferta de serviços educacionais de qualidade, comprometendo-se com a sociedade, o meio ambiente e a cidadania” (Núcleo de Comunicação da Faculdade CHRISFAPI, disponível no site da instituição)<sup>2</sup>.

Os integrantes da CHRISFAPI consistem num grupo formado por mais de 100 (cem) funcionários, constituído ao longo da trajetória da instituição, os quais se tornaram responsáveis por proporcionar sempre, por meio do seu trabalho, a melhoria do bem-estar de seus estudantes, propiciando as condições para que os alunos tenham seu melhor desempenho.

No ano de 2019, a Faculdade CHRISFAPI alcançou a marca de 14 cursos de graduação, sendo todos esses bacharelados na modalidade presencial, e 10 cursos de pós-graduação lato sensu, distribuídos em diferentes áreas do conhecimento, gerando uma diversidade de oportunidades de formação para a sociedade em diferentes áreas de conhecimentos (PDICHRISFAPI, 2019).

Dessa forma, a CHRISFAPI, desde o início de 2009, vem ofertando para seus docentes o Curso de Pós-graduação em Docência do Ensino Superior, visando

---

<sup>2</sup> Disponível em: [www.chrisfapi.com.br](http://www.chrisfapi.com.br)

formar profissionais mais bem preparados no sentido de aperfeiçoá-los, por meio de ações que favoreçam seu desempenho e crescimento.

A unidade de observação abrangeu um universo de 32 professores do curso de Administração que participaram do Programa de Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior.

### **3.4 Procedimentos para coleta e análise dos dados**

Para a realização deste estudo foram seguidas as seguintes etapas que foram consideradas fundamentais para a consolidação dos nossos objetivos: (i) pesquisa de cunho bibliográfico, a qual compreendeu várias etapas, que, embora interligadas, foram fases distintas do trabalho, sendo necessária para o levantamento do material bibliográfico requerido por este estudo científico.

A pesquisa bibliográfica realizada no presente estudo teve como alvo esclarecer os objetivos do trabalho e colocar a pesquisadora em contato com trabalhos recentes e demais teorias envolvidas nesse estudo; (ii) pesquisa documental nos relatórios de avaliação produzidos pela coordenação do curso e pela Comissão Própria de Avaliação – CPA que serviu de base para elaboração de um modelo lógico que especificasse as relações de causa e efeito entre diversos resultados relacionados à efetividade do programa de Pós-Graduação em Docência Superior da Christus Faculdade do Piauí na atuação dos docentes no Curso de Administração desta IES; e (iii) levantamento, por meio de documentos institucionais, atas e relatórios com vistas a melhor entender os resultados antes obtidos.

Tais etapas culminaram, assim, com a proposição de um modelo lógico que visa especificar claramente as relações entre os impactos do Curso de Pós-Graduação em Docência Superior da Christus Faculdade do Piauí e os resultados, de curto, médio e longo prazo na atuação dos docentes do Curso de Administração desta IES.

As respostas para as questões levantadas pela pesquisadora foram respondidas por meio de análise em documentos organizacionais, realizada antes e depois da oferta do curso de pós-graduação, com recurso de busca em relatórios elaborados

semestralmente pela coordenação do curso e pela Comissão Própria de Avaliação, além da análise nos documentos da ouvidoria e atas de reuniões de professores e coordenadores, Núcleo Docente Estruturante e colegiado de cursos realizado periodicamente em datas contidas no calendário acadêmico.

Deste modo, a pesquisadora fez, durante a pesquisa de campo, uma lista de prioridades a serem analisadas para preencher os quadros de indicadores propostos a partir do modelo de Cameron (1978) e, em seguida, foi realizado o confronto das informações analisadas na documentação com os dados correspondentes aos indicadores.

O instrumento de medida utilizado neste estudo fez uso dos dados retirados dos relatórios e inseridos no modelo proposto por Cameron (1978). Nesta etapa da pesquisa foram concebidas as seguintes recomendações:

- a) identificar a concepção que os sujeitos possuíam a respeito da eficácia organizacional por meio dos relatos encontrados em relatórios oferecidos pela coordenação e realizados antes e depois da oferta do Curso de Pós-graduação, o que favorece a uma melhor mensuração dos dados;
- b) identificar a estrutura dimensional da eficácia, como foco na importância atribuída a um conjunto de critérios de relativos à eficácia, que, de acordo com o modelo estudado, poderia enquadrar-se em cada uma das dimensões propostas nos quadros que seguem nas páginas seguintes;
- c) identificar o estágio de desenvolvimento do curso de Administração e da organização de ensino estudada, a qual os alunos participaram com seus relatos, a partir de um conjunto de quatro cenários possíveis que descreviam as principais características dos pesquisados: 1- Estudou com professor que fez o Curso de Pós-graduação em Docência do Ensino Superior, 2- Estudou com professor que não fez o Curso de Pós-graduação em Docência do Ensino Superior e;3- Estudou com professor que não concluiu o Curso de Pós-graduação em Docência do Ensino Superior.

A versão final do instrumento utilizado nesse estudo foi antecedida por alguns estudos preliminares, como a catalogação e leitura dos documentos institucionais

que foram separados a fim de verificar a adequação das instruções, das investigações e de suas respectivas escalas de resposta encontrada junto dos relatos dados estatísticos contidos nos documentos pesquisados, bem como a sua adequação aos objetivos do estudo e ao modelo de pesquisa proposto.

Deste modo, o instrumento foi aplicado a 24 relatórios de coordenação, 8 relatórios da Comissão Própria de Avaliação, 32 atas de reuniões de professores, 12 atas de reunião de colegiados e Núcleo Docente Estruturante para posteriormente discutir, por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2011) o seu formato e conteúdo.

A análise de conteúdo constitui numa metodologia de pesquisa utilizada usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise conduziu as descrições sistemáticas qualitativas e quantitativas e ajudou a reinterpretar as mensagens e atingir uma melhor compreensão de seus significados num nível que foi além de uma simples leitura.

O modelo considerado para analisar os impactos do Curso de Pós-Graduação em Docência Superior da Christus Faculdade do Piauí na atuação dos docentes no Curso de Administração desta IES por meio da avaliação da efetividade foi o modelo de Cameron (1978) que contempla nove dimensões para análise de efetividade, e que abrange desde a satisfação do aluno à interação da instituição com a comunidade. São elas: satisfação do estudante com o ensino, desenvolvimento acadêmico do estudante, desenvolvimento na carreira, desenvolvimento pessoal, satisfação de professores e funcionários com o trabalho, desenvolvimento profissional e qualidade dos professores, abertura do sistema para interações com a comunidade, habilidade para adquirir recursos e vitalidade organizacional.

A escolha das dimensões de desempenho e efetividade e do modo como são mensuradas, em grande parte, é função de quem está fazendo a avaliação, assim como a escolha do modo como serão utilizados os dados obtidos. Como Campbell (1977) assinala, os critérios de efetividade devem ser escolhidos com referência aos propósitos das medidas.



A efetividade analisada nesse estudo estabeleceu relações causais entre variáveis. Os vários tipos de variáveis associadas à efetividade e metodologias desse estudo têm sido utilizados para acessar e analisar os impactos do Curso de Pós-Graduação em Docência Superior da Christus Faculdade do Piauí na atuação dos docentes no Curso de Administração desta IES.

Nesse percurso, o intuito do uso desse método foi aplicar um modelo de efetividade, adaptado para as organizações educacionais, que visasse estabelecer relações de causalidade entre percepção das mudanças ocorridas, estratégias de ensino e processo de trabalho dos professores atendidos pelo Programa de Pós-graduação em Docência Superior, mensurada por meio de cinco indicadores de performance.

A avaliação foi realizada sob a perspectiva do trabalho dos professores e da percepção dos alunos, escolhida em função de seu trabalho frente à determinação dos objetivos e políticas traçados pela Faculdade, na capacidade de transformar e melhorar a ação pedagógica a partir do conhecimento acumulado sobre a docência.

Após a revisão da literatura realizada para este estudo, foram examinadas as relações causais entre os elementos do modelo aqui proposto para esse estudo. Estas relações foram tratadas a partir da escolha dos indicadores de efetividade capazes de analisar os impactos do Curso de Pós-Graduação em Docência Superior da Christus Faculdade do Piauí na atuação dos docentes no Curso de Administração desta IES.

Discutidas essas relações, foram apresentados ao grupo de participantes, professores participantes e não participantes, certificados e não certificados, as variáveis relativas à efetividade do Programa de Pós-Graduação em Docência Superior oferecido aos professores bacharéis em Administração.

A partir dos elementos identificados na constituição do modelo lógico, os indicadores estudados foram organizados em cinco categorias, que foram analisadas de forma estatística, baseadas nos relatórios internos da IES estudada.

O modelo teórico escolhido para ser utilizado neste estudo, quando se trata de obter a relação entre as contribuições de ações formativas e o desenvolvimento da prática profissional no curso de Bacharelado em Administração da CHRISFAPI demonstra a existência de diferentes modelos que avaliavam a eficácia organizacional e, após ter sido testado, se entendeu ser um eficiente método para analisar os impactos de um Curso de Pós-Graduação e a prática pedagógica de professores bacharéis.

O modelo aqui adotado origina-se de pesquisas acadêmicas conduzidas com a finalidade de identificar os principais indicadores de efetividade nas Instituições de ensino superior.

Com esta finalidade, a partir dos elementos identificados na constituição do modelo lógico, os indicadores foram organizados nas seguintes categorias e condensados na Tabela 4, como se verá posteriormente, e que seguem listados a seguir: a) Participantes certificados e não certificados; b) Programa de formação participante; c) Avaliação da satisfação do estudante com a metodologia do ensino desenvolvido pelos professores participantes; d) Desenvolvimento profissional e qualidade dos professores; e) Atividades interativas com a comunidade externa.

**Tabela 4**  
Modelo lógico de avaliação da efetividade

<b>a. Participantes certificados e não certificados</b>		
<b>Situação</b>	<b>Participantes</b>	<b>Porcentagem</b>
<b>Matriculados</b>		
<b>Certificados</b>		
<b>Não certificados</b>		

(continua)

<b>b. Programa de formação participante</b>					
<b>Programa de Formação – Ano</b>	<b>Participante total</b>		<b>Participante Administração</b>		<b>Percentual</b>
<b>Primeira turma 2009</b>					
<b>Segunda turma 2011</b>					
<b>Terceira turma 2013</b>					
<b>Quarta turma 2015</b>					
<b>Quinta turma 2017</b>					
<b>c. Avaliação da satisfação do estudante com a metodologia do ensino desenvolvido pelos professores participantes</b>					
<b>Situação dos professores</b>	<b>Muito satisfeito</b>	<b>Satisfeito</b>	<b>Pouco satisfeito</b>	<b>Não satisfeito</b>	<b>Situação dos professores</b>
<b>Professores certificados</b>					
<b>Professores não certificados</b>					
<b>d. Desenvolvimento profissional e qualidade dos professores</b>					
<b>Situação dos professores</b>	<b>Uso de novas tecnologias</b>	<b>Uso de novas metodologias de ensino</b>	<b>Realização de atividades integrativas com outras áreas do conhecimento</b>	<b>Rendimento final do aluno</b>	
<b>Professores certificados</b>					
<b>Professores não certificados</b>					

(continua)

(conclusão)

<b>e. Atividades interativas com a comunidade externa</b>		
<b>Situação</b>	<b>Desenvolveu atividade</b>	<b>Não desenvolveu atividade</b>
<b>Certificados</b>		
<b>Não certificados</b>		

Fonte: elaborado pela autora (2019).

A análise dos resultados obtida a partir dos estudos desses indicadores poderá colaborar com a IES trazendo informações significativas quanto ao Curso de Pós-graduação em Docência do Ensino Superior e o processo de tomada de decisão a partir da análise de sua efetividade.

Outro ponto pertinente é que esses resultados poderão ser apresentados para toda a comunidade docente, motivando a análise de novos cursos. Esses resultados podem contribuir com o ensino de qualidade.

#### **4 Apresentação e Discussão dos Resultados**

A apresentação e discussão dos resultados do presente trabalho foi disposta em itens. Cada um destes itens demonstra a investigação e a apresentação dos dados encontrados na pesquisa.

Para atender aos objetivos deste estudo, foram analisados documentos organizacionais, antes e depois da oferta do Curso de Pós-graduação em Docência do Ensino Superior para o grupo de docentes pesquisados. As informações foram buscadas em relatórios elaborados semestralmente pela coordenação do curso e pela Comissão Própria de Avaliação - CPA, além da análise nos documentos da ouvidoria e atas de reuniões de professores e coordenadores, Núcleo Docente Estruturante e Colegiado de cursos, realizadas periodicamente em datas contidas no calendário acadêmico.

Embora exista um modelo de efetividade relacionado às Instituições de Educação Superior (modelo desenvolvido por Cameron, no ano de 1978, e apresentado no item 3.2 deste documento), propõe-se analisar a efetividade do Curso de Pós-Graduação na atuação dos docentes do curso de Administração, dentro da complexidade do ambiente organizacional das instituições de ensino superior.

Partindo dessa premissa, o presente estudo fez a adaptação desse modelo proposto para a análise da efetividade do Curso de Pós-graduação, criando um grupo de indicadores capaz de avaliar os Impactos da formação docente na prática dos Professores do Curso de Administração da Christus Faculdade do Piauí.

Por esta razão, optou-se pela escolha de 3 dimensões do Modelo de Cameron (1978), por entender que seriam dimensões possíveis de serem avaliadas a partir dos documentos de análise.

Assim, o estudo foi estruturado, em torno das três dimensões abaixo do Modelo de Cameron (1978) e de indicadores criados pela autora para cada dimensão:

- 1 Satisfação dos estudantes com o ensino (corresponde à dimensão 1 do Modelo de Cameron, 1978)
  - Indicador:
    - Satisfação do estudante quanto à metodologia de ensino utilizada pelo professor.
  
- 2 Desenvolvimento profissional e qualidade dos professores (corresponde à dimensão 6 do Modelo de Cameron, 1978)
  - Indicadores:
    - Uso de novas tecnologias;
    - Uso de novas metodologias de ensino;
    - Realização de atividades integrativas com outras áreas do conhecimento;
    - Resultados do rendimento do aluno.
  
- 3 Atividades interativas com a comunidade externa (corresponde à dimensão 7 do Modelo de Cameron, 1978)
  - Indicador:
    - Desenvolvimento de atividades interativas com a comunidade externa.

Cada uma destas dimensões será expressa a partir da interpretação das representações manifestadas pelos alunos nos relatórios, aos quais daremos voz por meio da criação de tabelas a partir da análise dos documentos avaliados.

#### **4.1 Identificação dos participantes do Curso de Pós-graduação**

Neste item, considera-se a quantidade de professores do curso de Administração que se matricularam na Pós-graduação em Docência do Ensino Superior.

A Tabela 5 apresenta a quantidade de professores do curso de Administração matriculados no Curso de Pós-graduação em Docência do Ensino Superior, apontando os professores que conseguiram concluir o curso e os que não conseguiram concluir.

**Tabela 5**

Professores certificados e não certificados

Situação	Participantes	Porcentagem
Matriculados	32	100%
Certificados	23	72%
Não certificados	09	28%

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

A população da pesquisa foi composta por 32 docentes do curso de Administração, matriculados no Curso de Pós-graduação em Docência do Ensino Superior, em que 72% dos docentes conseguiram concluir o referido curso e apenas 28% não obtiveram êxito, não concluindo o curso.

Na Tabela 6 apresenta-se a quantidade de professores de todos os cursos e também do curso de Administração, por turma, que participaram do Curso de Pós-graduação em Docência do Ensino Superior, por meio do programa de formação docente da Christus Faculdade do Piauí - CHRISFAPI.

**Tabela 6**

Participantes do programa de formação por turma

Programa de Formação – Ano	Participantes Totais	Participantes do curso de administração	Percentual
Primeira turma 2009	19	08	42%
Segunda turma 2011	05	01	20%
Terceira turma 2013	21	10	47%
Quarta turma 2015	12	03	25%
Quinta turma 2017	10	08	80%
Sexta turma 2019	05	02	40%

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

A Tabela 6 faz referência à quantidade de docentes pertencentes ao quadro da CHRISFAPI que participaram do Curso de Pós-graduação em Docência do Ensino Superior nas turmas oferecidas pela IES, assim como, apresenta a participação dos professores do curso de Administração, objeto de estudo desta pesquisa, nesse Programa de Pós-Graduação. A primeira turma de 2009 contou com a participação de 19 professores sendo 08 deles do curso de Administração, ou seja, representando 42% dos matriculados. Já na turma de 2011 apenas 05 se matricularam e somente 01 é do curso de Administração, correspondendo a 20% do total. Na turma de 2013, 21 participaram, sendo 10 do curso de Administração, representando 47%.

A turma de 2015 sofreu queda nas matrículas, contendo apenas 12 professores. Desses, apenas 03 eram do curso de Administração, o que representa 25% do total. Vale ressaltar que a turma de 2017 foi a que teve maior participação dos docentes do curso pesquisado, correspondendo a 80%, embora o número de matrículas tenha sido menor. A sexta e última turma oferecida pela IES para o referido curso de Pós contou com a participação de apenas de 02 professores do curso de Administração, que participaram dessa turma por não terem ainda concluído seu curso, estando nela para concluir disciplinas pendentes. Assim, o percentual dos professores de Administração neste caso representa 40% dos alunos dessa turma.

Vale ressaltar que os alunos de Administração, nessa última turma citada, estavam com o curso em andamento e por esse motivo representam um valor que não se encontra presente em todas as turmas, mas que, para fins de formação, são considerados pertencentes a essa turma.

O Programa de Formação Docente da Christus Faculdade do Piauí - CHRISFAPI, foi criado para atender a uma necessidade da instituição, pois há carência de profissionais com Pós-Graduação na área docente. Por esta razão, passou a oferecer o curso para a comunidade acadêmica, de modo gratuito para seus docentes.



## 4.2 Satisfação dos estudantes com o ensino

Considera-se o corpo discente como um recurso muito importante na avaliação da efetividade do curso. Esta dimensão refere-se à dimensão1 do modelo de efetividade desenvolvido por Cameron(1978), para descrever e qualificar os professores, levando em consideração a satisfação dos estudantes em suas experiências educacionais com o professor.

A Tabela 7 apresenta a satisfação dos estudantes quanto à metodologia utilizada pelos professores do curso de Administração da Christus Faculdade do Piauí-CHRISFAPI.

**Tabela 7**

Satisfação do estudante quanto à metodologia de ensino utilizada pelo professor

Situação dos professores	Muito satisfeito	Satisfeito	Pouco satisfeito	Não satisfeito
Professores certificados	72%	20%	5%	3%
Professores não certificados	5%	8%	23%	64%

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

A Tabela 7 sinaliza que 72% dos alunos estão muito satisfeitos com a metodologia de ensino adotada pelos professores que concluíram o Curso de Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior, seguido de 20% que estão satisfeitos, 5% que estão pouco satisfeitos e os não satisfeitos, representando a proporção menor, referente a 3%.

Porém, com relação à metodologia dos professores não certificados, apenas 5% estão muito satisfeitos, 8% estão satisfeitos, 23% estão pouco satisfeitos e 64% não estão satisfeitos, representando assim uma proporção significativa.

Os dados acima foram obtidos com base em 18 relatórios de avaliação produzidos pela coordenação do curso nos anos de 2009 a 2019, 6 relatórios da Comissão Própria de Avaliação – CPA, nos anos de 2009, 2013, 2017 e 2019. Nessa

dimensão, a consideração feita nos relatórios de avaliação refere-se à satisfação dos alunos, cujos exemplos são demonstrados a seguir em fragmentos dos documentos mencionados:

*“As metodologias utilizadas pelos professores trazem diferentes situações, voltadas a atividades vivenciadas pelos alunos, para que os mesmos possam aprimorar seus conhecimentos”.*

*“O professor atualizado, com metodologia, faz a diferença para nós, levando um conhecimento melhor para a nossa vida profissional”.*

*“É importante o professor ter o conhecimento teórico, entretanto com metodologias diferenciadas se o compartilhamento dessas contribui para o aprendizado melhor do alunado”.*

*“Aulas com metodologias diferenciadas mais próximas do mercado de trabalho, conexão com mercado e sala de aula”.*

*“Professores inovadores, criativos, dinâmicos, participativos no processo de aprendizagem juntamente com o aluno, trazendo uma metodologia diferente, permitindo assim um melhor aprendizado”.*

Durante a análise, foram relacionados os pontos expressivos em cada relatório, selecionando-se os aspectos que aparecem mais vezes nos documentos analisados.

De acordo com Kotler e Keller (2012), satisfação é o resultado do valor percebido pelo cliente/aluno em relação a suas expectativas. Dessa forma, a satisfação pode ser concebida como o resultado de um julgamento comparativo de uma pessoa em relação ao desempenho real ou resultado de um produto e o que se esperava deste.

Seguindo essa concepção, para que uma organização tenha sucesso, é necessário conhecer seus clientes/alunos procurando entender seus anseios, gostos,

preferências, necessidades, para assim conseguir atender as suas expectativas da melhor forma (Fortes, Souza, Campos, & Scabelo, 2007).

Segundo Mainardes e Domingues (2011) a satisfação dos discentes é uma resposta afetiva, por certo tempo, que resulta da avaliação dos serviços pedagógicos e de apoio dado pela IES aos estudos oferecidos aos discentes. Assim, para saber se o que está sendo oferecido atende às necessidades dos discentes, é preciso medir os níveis de satisfação alcançados por eles.

Com base na revisão da literatura, é possível afirmar que os relatórios analisados apontam a grande satisfação dos discentes com a metodologia adotada pelos professores que concluíram o Curso de Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior, tornando suas aulas motivadoras, criativas, permitindo assim um melhor aprendizado.

A Tabela 8 apresenta a satisfação dos estudantes quanto à metodologia utilizada pelos professores do curso de Administração, tomando como referência antes da certificação pela pós-graduação e depois da certificação pela pós-graduação.

**Tabela 8**

Satisfação dos estudantes quanto à metodologia de ensino utilizada pelo professor

Situação dos professores	Muito satisfeito	Satisfeito	Pouco satisfeito	Não satisfeito
Professores antes da certificação pela pós-graduação	2%	4%	10%	84%
Professores após a certificação pela pós-graduação	78%	18%	3%	1%

Fonte: dados da pesquisa (2019).

A Tabela 8 demonstra que 78% dos alunos estão muito satisfeitos com a metodologia de ensino adotada pelos professores após a certificação deles por meio da Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior, o que demonstra a efetividade do

programa quanto ao uso de novas metodologias, seguido de 18% que estão satisfeitos, 3% que estão pouco satisfeitos e apenas 1% não satisfeitos.

A partir dos dados analisados, percebe-se que a insatisfação quanto ao uso de metodologia de ensino obteve um percentual significativo em sua queda, o que evidencia como a certificação em docência passou a contribuir para a melhoria das aulas e a satisfação dos alunos.

Com relação à metodologia utilizada pelos professores de Administração antes da certificação pela Pós-graduação verificou-se a satisfação de apenas 2% dos alunos e uma insatisfação de 84%, o que representa um resultado muito ruim no que diz respeito à aceitação das metodologias adotadas.

Os dados anteriores foram obtidos com base em 11 relatórios de avaliação produzidos pela coordenação do curso nos anos de 2009 a 2015, 6 relatórios da Comissão Própria de Avaliação – CPA, nos anos de 2013, 2015 e 2017. Entretanto, a consideração feita nos relatórios de avaliação refere-se à satisfação dos alunos, com relação à metodologia adotada pelos professores do curso de Administração antes e depois da certificação pela Pós-graduação, os quais são demonstrados a seguir em fragmentos dos documentos mencionados:

*“Durante o semestre, pude observar que os professores melhoram quanto ao uso de suas metodologias, trazendo algo mais real para sala de aula, deixando de ser uma aula parada, sem motivação, passando a ser uma aula mais interativa”.*

*“Professores estão cada vez mais preparados se ministrando aulas com mais interatividade, levando para as aulas conteúdos audiovisuais, sobretudo com o uso das redes sociais, levando o aluno a participar mais das aulas”.*

*“As metodologias dos professores estão maravilhosas, os alunos adquirem conhecimento por meio da solução de projetos, se esforçando para buscar informações, recebendo um feedback do professor. ”*

*“Professores estão sempre com metodologias inovadoras, trabalhando em grupos, resolvendo problemas de forma crítica, desenvolvendo a autonomia intelectual dos alunos, unindo os aspectos sociais como visão de mundo e cultura, com o intuito de obter uma solução mais completa para os problemas enfrentados, compreendendo as necessidades”.*

*“Aulas show...Professores competentes, organizados, preparados para ministrar os conteúdos, deixando os alunos participar das aulas, valorizando o que ela traz de conteúdo”.*

Observa-se a importância do Curso de Pós-graduação para os professores, pois após a conclusão do mesmo, os alunos puderam perceber os professores com mais sensibilidade no que diz respeito à participação e ao engajamento do aluno com o conteúdo.

### **4.3 Desenvolvimento profissional e qualidade dos professores**

Nesta dimensão, considera-se o corpo docente atuante como um recurso muito importante na avaliação da efetividade do curso. Nesta dimensão é utilizado o indicador 6 do modelo de efetividade desenvolvido por Cameron(1978) para medir a extensão da realização profissional e da ênfase no desenvolvimento do professor.

Na Tabela 9 apresentamos o desenvolvimento profissional e a qualidade dos professores do curso de Administração da Christus Faculdade do Piauí -CHRISFAPI.

**Tabela 9**

Desenvolvimento profissional e qualidade dos professores

Situação dos professores	Uso de novas tecnologias	Uso de novas metodologias de ensino	Realização de atividades integrativas com outras áreas do conhecimento	Rendimento final do aluno
Professores certificados	55%	71%	66%	92%
Professores não certificados	13%	17%	11%	68%

Fonte: dados da pesquisa (2019).

Como apresentado na Tabela 9, os professores certificados conseguiram um aumento no rendimento dos alunos de 92%, fazendo uso de novas tecnologias, novas metodologia se realizando atividades integrativas. Já os professores não certificados obtiveram apenas 68% no rendimento final dos alunos.

Os dados anteriores foram obtidos com base nos relatórios de avaliação produzidos pela coordenação do curso e pela CPA.

É importante destacar que os documentos investigados são correspondentes a 24 relatórios de coordenação, 8 relatórios da Comissão Própria de Avaliação, 32 atas de reuniões de professores, 12 atas de reunião de colegiados e Núcleo Docente Estruturante, relatórios esses elaborados semestralmente pela CPA e pelo coordenador do curso.

Nessa dimensão, as considerações feitas nos relatórios de avaliação fazem referência à qualidade do desenvolvimento dos professores certificados e não certificados, as quais são demonstradas a seguir em trechos dos documentos mencionados:

*“A qualidade dos professores está cada vez melhor, professores comprometidos, capacitados, preocupados com o aprendizado, trazendo novas tecnologias para as disciplinas”.*

*“O professor que é especializado em gestão de sala de aula costuma ser muito mais eficiente, sabe conduzir a aula na reprodução do conhecimento, ele tem mais habilidade”.*

*“Professor com formação pedagógica pensa numa série de coisas que são fundamentais na reprodução do conhecimento. Isso facilita, utilizando novas tecnologias, novas metodologias, levando uma melhor compreensão dos conteúdos.”*

*“Em todos os semestres os professores apresentam um diferencial, levando atividades integradoras com outras disciplinas, com outras áreas de conhecimento, fazendo assim uma diferença nas suas aulas e nos conteúdos abordados”.*

*“As atividades interdisciplinares estão cada vez mais presentes, relacionando os conteúdos com várias disciplinas, obtendo assim um aprofundamento de um melhor conhecimento”.*

Nóvoa(2009, p.87) nos diz que “a prática do professor se desenvolve na escola, a sua melhora profissional leva à melhora da instituição e vice-versa”, Para reforçar essa ideia, “as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham” (Nóvoa, 2009, p. 87). O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos.

Endossando essa ideia, Perrenoud (2000) afirma que

pensar a prática não é somente pensar a ação pedagógica na sala de aula nem mesmo a colaboração didática com os colegas. É pensar a profissão, a carreira, as relações de trabalho e de poder nas organizações escolares, a autonomia e a responsabilidade conferida aos professores, individual ou coletivamente (Perrenoud, 2000, p. 200).

Nota-se que as observações anteriormente citadas se referem a um melhor desenvolvimento dos alunos que estudam com professores que concluíram o curso de Pós-graduação em Docência do Ensino Superior.

Na Tabela 10 apresentamos o desenvolvimento profissional a partir da qualidade do trabalho docente antes da certificação pela Pós-graduação e depois da certificação.

**Tabela 10**

Desenvolvimento profissional e qualidade dos professores

Situação dos professores	Uso de novas tecnologias	Uso de novas metodologias de ensino	Realização de atividades integrativas com outras áreas do conhecimento	Rendimento final do aluno
Professores antes da certificação pela pós-graduação	19%	13%	38%	65%
Professores após a certificação pela pós-graduação	65%	61%	78%	98%

Fonte: dados da pesquisa (2019).

Os dados expostos na Tabela 10 mostram que a qualidade do trabalho docente no curso de Administração teve melhoras significativas após a certificação na Pós-graduação em Docência do Ensino Superior. Tal fato pode ser verificado no quesito rendimento, onde se percebe que os alunos conseguiram um rendimento, que era de 65%, aumentado para 98%.

Tal fato pode ser observado pelo uso de novas tecnologias e metodologias, bem como pela realização de atividades integrativas. Antes da certificação pela Pós-graduação, o rendimento dos alunos do curso de Administração não chegava a um percentual de 70% tido como aceitável para rendimento escolar, o que carecia do uso de novas tecnologias e metodologias.

Freire (2011, p.18) destaca que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”. Os professores que fazem essa reflexão de parar e analisar a própria atuação, distanciando-se para compreenderem-se melhor, podem transformar as suas práticas de ensino, desde que decidam romper com os velhos



hábitos e adotar novas maneiras de experimentar e expressar essas novas práticas, lidando com o risco de forma natural.

Os dados anteriores foram obtidos com base em 21 relatórios de avaliação produzidos pela coordenação do curso nos anos de 2010 a 2019. A consideração feita nos relatórios de avaliação refere-se à satisfação dos alunos com os professores, antes e depois da certificação pela Pós-graduação, os quais são demonstrados a seguir em fragmentos dos documentos mencionados:

*“O comprometimento dos professores está cada vez mais perceptível com relação ao rendimento dos alunos”.*

*“Aulas excelentes... atividades com outras disciplinas, diversificando o aprendizado”.*

*“Os professores estão sempre engajados, nos resultados finais ao longo de cada semestre, para isso sempre identifica problemas, busca soluções, mantém os alunos atualizados, utiliza novas técnicas, levando exemplos práticos para que os mesmos consigam aprender, de fato, os conteúdos”.*

*“Os professores se empenham, trabalham os conteúdos de forma interativa com os alunos. Principalmente as disciplinas da área de exatas, que, para os alunos, são as mais difíceis”.*

*“Os professores desempenham um papel importante em sala de aula, atuando sempre para uma melhor formação para os estudantes e para um melhor rendimento de seu alunado”.*

*Verifica-se, portanto, um dado importante que reforça a importância do curso de pós-graduação para os docentes que obtiveram a certificação, elevando cada vez mais os rendimentos de seus alunos.*

#### 4.4 Atividades interativas com a comunidade externa

Considera-se, aqui, a comunidade externa como um recurso muito importante na avaliação da efetividade do curso. Nesta dimensão é utilizado o indicador 7 do modelo de efetividade desenvolvido por Cameron(1978) para medir a capacidade de adaptação e a extensão dos serviços facilitados pelo curso de Pós-graduação ao ambiente externo.

A Tabela 11 apresenta as atividades interativas com a comunidade externa dos professores do curso de Administração da Christus Faculdade do Piauí-CHRISFAPI.

**Tabela 11**  
Atividades interativas com a comunidade externa

Situação	Desenvolveu atividade	Não desenvolveu atividade
Certificados	83%	17 %
Não certificados	33%	67%

Fonte: dados da pesquisa (2019).

A Tabela 11 apresenta um comparativo entre os professores certificados e não certificados que desenvolveram atividades com a comunidade externa. Podemos observar que, dos 23 docentes pesquisados, 83% realizaram atividades interativas com a comunidade externa e apenas 17% não realizaram. Com relação aos professores não certificados, 67% não desenvolveram atividades com a comunidade, o que reforça a importância da formação docente na vida profissional dos professores.

Os dados acima foram obtidos com base nos relatórios de avaliação produzidos pela coordenação do curso e pela CPA. Nessa dimensão, as considerações feitas nos relatórios de avaliação referem-se ao desenvolvimento profissional com e sem certificação, os quais são demonstrados a seguir em trechos dos documentos mencionados:

*“Os professores utilizam atividades com a comunidade externa, levando os alunos a compartilhar conhecimentos adquiridos durante toda a sua vivência acadêmica”.*

*“Os Professores da CHRISFAPI diversificam sua metodologia, levando os alunos a ter um contato direto com a comunidade, visando um compromisso melhor no aprendizado”.*

*“As aulas com atividades interativas proporcionam a nós, alunos, um melhor aprendizado”.*

*“A iniciativa dos professores de fazer atividades interativas nos proporciona mais conhecimentos, aliando teoria com prática, levando o aluno a aprender com prazer os conteúdos passados em sala de aula.”*

*“As aulas interativas contribuíram para o aprendizado dos alunos, deixando os mesmos mais motivados e focados no aprendizado”.*

*“As atividades interativas proporcionam um envolvimento profundo dos alunos, deixando a disciplina de ser enfadonha e distante do conteúdo”.*

Essas observações citadas apontaram para um maior percentual de atividades realizadas por professores certificados, o que reforça a importância da formação docente na vida profissional.

A Tabela 12 apresenta as atividades interativas desenvolvidas pelos professores do curso de Administração com a comunidade externa antes da certificação pela Pós-graduação e depois da certificação pela Pós-graduação.

**Tabela 12**

Atividades interativas desenvolvidas pelo curso de Administração com a comunidade externa

Situação	Desenvolveu atividade	Não desenvolveu atividade
Professores antes da certificação pela Pós-graduação	11%	89 %
Professores após a certificação pela Pós-graduação	93%	7 %

Fonte: dados da pesquisa (2019).

A Tabela 12 apresenta o resultado das atividades interativas desenvolvidas pelos professores do curso de Administração com a comunidade externa antes e depois da certificação pela Pós-graduação. Podemos observar que 93% dos professores de Administração, após a certificação pela Pós-graduação em docência superior realizaram atividades interativas, contra apenas 7% dos professores que não realizaram. Com relação aos professores antes da certificação pela Pós-graduação em docência superior, verificamos que 89% dos professores não desenvolviam atividades interativas com a comunidade, contra 11% que desenvolviam.

Canário (2002) nos afirma que a formação é então encarada como um processo individual e coletivo, em contexto de transformação de representações, de valores e de comportamentos por parte dos professores que coletivamente aprendem, produzindo novas formas de ação individual e coletiva.

Os dados anteriores foram obtidos com base em 23 relatórios de avaliação produzidos pela coordenação do curso e pela CPA. As considerações feitas nos relatórios referem-se ao desenvolvimento profissional dos professores antes e depois da certificação pela pós-graduação e são demonstrados a seguir em trechos dos documentos mencionados:

*“A forma como os professores organizam as aulas está conseguindo gerar grandes resultados”.*

*“Alunos interagindo entre si e com a comunidade, professor diversificando suas aulas, mostrando seu trabalho efetivo, contribuindo assim para a melhoria dos resultados”.*

*“Os professores promovem atividades com a comunidade, aliando a teoria com a prática, levando significados nos conteúdos estudados”.*

*“Professores cada vez mais atuantes, desenvolvendo atividades com a comunidade, levando o aluno a expressar o que aprendeu em sala”.*

*“Valorização dos alunos com aulas diferentes, desenvolvendo assim a autonomia por meio de ações com a comunidade, sendo parceiro na construção do conhecimento”.*

Dessa forma, as observações citadas se referem a um maior percentual de atividades realizadas por professores após a certificação pela Pós-graduação, o que reforça a importância da formação docente na vida profissional.

## 5 Considerações Finais

Considerando a relevância e a complexidade do ensino superior em nosso país, esta dissertação fundamentou-se na seguinte questão geradora: Quais os impactos do Curso de pós-graduação em Docência do Ensino Superior da Christus Faculdade do Piauí na atuação dos docentes do curso de Administração desta IES? Para respondê-la, realizou-se um estudo de caso, um estudo descritivo, de caráter qualitativo, com auxílio de uma pesquisa documental.

O estudo envolveu uma instituição de ensino superior privada, a Christus Faculdade do Piauí -CHRISFAPI, atuante na região Norte do estado do Piauí, ofertando vários cursos de graduação e pós-graduação. A Instituição pesquisada tem como missão “gerar, sistematizar e socializar o conhecimento e o saber bem como contribuir para o conhecimento humano, comprometendo-se com a sociedade, o meio ambiente e cidadania” (Plano de Desenvolvimento Institucional, 2018, p. 18).

Entre os cursos oferecidos pela IES está o Curso de Pós-graduação em Docência do Ensino Superior, com duração de 18 meses, que proporciona a preparação para a atuação em docência, permitindo assim que os alunos (que são professores da IES) tenham uma formação consistente para atuar no mercado de trabalho. No entanto, não há uma análise deste curso pela gestão da instituição para verificar o impacto que ele tem sobre o desenvolvimento dos professores.

A partir daí, viu-se a necessidade deste estudo, com o objetivo de analisar os impactos do Curso de Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior da Christus Faculdade do Piauí na atuação dos docentes no curso de Administração desta IES.

Dessa forma, retomando os objetivos deste estudo para alcançar o objetivo principal, verificou-se a necessidade da descrição das diferentes concepções de práticas pedagógicas dos docentes, revelando que a formação continuada permite o repensar sobre as práticas pedagógicas, reconstruindo-as por meio dos recursos de autoformação. Vale ressaltar, que o estudo continuado é fundamental para a transformação de práticas docentes diversas vezes estagnadas, carentes de inovação e de métodos apropriados para a utilização de novas práticas que possam

atingir mudanças essenciais. Esta descrição se deu no referencial teórico, especialmente no item 2.2.

Estabeleceu-se, no segundo objetivo traçado nesta pesquisa, a relevância da formação e da atuação do docente na formação dos estudantes. Nóvoa (2009) postula que os resultados revelam que a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de uma reflexão crítica sobre suas práticas. Este objetivo também foi discutido no referencial teórico, especialmente nos itens 2.1.1 e 2.2.2.

O terceiro objetivo específico da pesquisa foi analisar os resultados da avaliação do professor pelo aluno. Após a análise dos relatórios, pode-se destacar a satisfação dos alunos em relação à metodologia de ensino apresentada pelos professores, as novas tecnologias desenvolvidas ao longo dos semestres e o desenvolvimento frequente de atividades interativas dos professores que concluíram o Curso de Pós-graduação.

O quarto e último objetivo específico da pesquisa foi avaliar as contribuições de ações formativas para o desenvolvimento da prática profissional. O Curso de Pós-graduação em Docência do Ensino Superior foi a principal ação para desenvolver a prática pedagógica nos professores do curso de Administração. Os resultados mostraram que os professores que concluíram a Pós passaram a diversificar sua metodologia, aliando a teoria com a prática, além do desenvolvimento de atividades interativas com a comunidade externa.

Como mencionado anteriormente, os dados foram coletados por meio de documentos institucionais, relatórios elaborados semestralmente pela coordenação do curso e pela Comissão Própria de Avaliação, além da análise nos documentos da ouvidoria e atas de reuniões de professores e coordenadores, Núcleo Docente Estruturante e colegiado de cursos.

De acordo com o dicionário Houaiss, impacto é o ato ou efeito de impactar; impressão ou efeito muito forte deixado por certa ação ou acontecimento (Houaiss & Villar, 2009). Como visto, os dados revelaram que o Curso de Pós-graduação parece

ter permitido este impacto pedagógico na prática docente dos professores de administração, uma vez que “a prática docente busca compreender o ensino em situação” (Pimenta, 2015, p.89). Podemos ainda inferir, a partir da pesquisa desenvolvida, que a aproximação dos saberes dos docentes no contexto formativo, requer a compreensão de que, para ser professor, é preciso construir um domínio didático-pedagógico do que se ensina, para quem e para que se ensina.

Diante do exposto, os resultados confirmaram que houve impactos positivos para aqueles que conseguiram concluir o Curso de Pós-graduação, principalmente no que tange ao rendimento, pois os alunos obtiveram um aumento significativo no resultado final dos semestres. Vale salientar também que esses professores, passaram a utilizar novas metodologias, novas tecnologias que contribuíram para uma maior satisfação dos alunos do curso de Administração.

Corroborando com o que foi dito acima, vale salientar que o nível de satisfação dos alunos ficou bem evidenciado nos relatórios produzidos pela coordenação do curso, levando em consideração a metodologia de ensino como principal mudança. Os alunos passaram a interagir mais nas aulas, a faltar menos, a se dedicar nos trabalhos, por fim, obtiveram um melhor resultado.

Sobre a prática pedagógica reflexiva do professor, Mizukamiet al. (2002) afirmam que, na literatura não há um consenso sobre a natureza da reflexão, mas há um acordo geral no sentido de que o professor reflexivo é aquele capaz de analisar a própria prática e o contexto no qual ela ocorre, de avaliar diferentes situações de ensino, de tomar decisões e tornar-se responsável por elas. E é exatamente isso que o programa de formação docente da CHRISFAPI se propôs a fazer durante todo o Curso de Pós-graduação em Docência do Ensino Superior.

O Curso de Pós-graduação em Docência do Ensino Superior vem fortalecendo a prática pedagógica dos docentes que concluem o referido curso, certificando que o Programa de Formação Docente contribui de maneira significativa com a qualidade da atuação do professor na instituição estudada.



A pesquisa cumpriu os seus objetivos, no entanto, ainda que inerente a toda e qualquer pesquisa, teve suas limitações. A principal foi a inexistência de acervo bibliográfico atualizado e disponível para a pesquisa e a necessidade de adequação do modelo a ser utilizado para análise em função dos dados existentes nos relatórios. Apenas parte do modelo proposto por Cameron (1978) foi utilizado pela autora para a avaliação da efetividade em IES.

A relevância desta pesquisa para a gestão da Instituição é indiscutível, pois ao relacionar o impacto do Curso de Pós-graduação na atuação dos docentes, comprova-se a importância da formação para a melhoria do ensino.

Espera-se estimular novos estudos a partir deste sobre o tema. Sugere-se para um estudo futuro a aplicação de outro modelo que possa verificar a efetividade dos cursos das IES, a partir de uma pesquisa que envolva não somente o curso de Administração, mas todos os outros cursos da Instituição ou do modelo de Cameron (1978) de forma integral a partir não somente de análise dos documentos, mas de outros instrumentos de pesquisa.

## Referências

- Abreu, G. R. de. (2009). *Ressignificação da Formação do Professor de Ensino Técnico-Profissional: por uma prática reflexiva na reconstrução de sua identidade. Profissão Docente On-line*, 9(21), 1-18. Recuperado de <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/231>.
- Andrade, J. E. B., Negreiros, J. L. X. M. de, & Ferreira, R. R. (2013). Avaliação de Impacto de um Programa de Pós-Graduação na Atuação Profissional de Egressos. *EnANPAD*, 1-14. Recuperado de [www.anpad.org.br](http://www.anpad.org.br)
- André, M., et al. (2010). O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 91(227), 122-143.
- Araújo, R. M. de L. (2008). Formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica por uma pedagogia integradora da educação profissional. *Revista Trabalho & Educação*. Recuperado de <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/32>
- Artigo 206, inciso V. Constituição Federal de 1988. Institui as bases para ministração do ensino no País. Recuperado de [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br).
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bastos, C. C. B. C. (2007). Docência, pós-graduação e a melhoria do ensino na universidade: uma relação necessária. *Educere et Educare*, 2(4), 1-10. Recuperado de <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1658/1345>
- Behrens, M. A. (2007). O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. *Revista Educação*, 30(3), 1-17.
- Botomé, S. P., & Kubo, O. M. (2001). Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação*, 5. Recuperado de <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3321/2665>
- Cameron, K. (1978). Measuring organizational effectiveness in institutions of Higher Education. *Administrative Science Quarterly*, 23, 604-632.
- CAMPOS, M. M. (1999). A Formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. *Educação & Sociedade*, 20(68), 126-142. (Número especial: Formação de profissionais da educação: políticas e tendências).
- Canário, R. (2002). Gestão da escola: como elaborar um plano de formação? *Cadernos de Organização e Gestão Curricular*, 3. Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Educacional.

- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2013). *Portal de periódicos*. Recuperado de [www.periodicoscapes.gov.br](http://www.periodicoscapes.gov.br)
- Canivez, P. (1991). *Educar o cidadão?* São Paulo: Papirus.
- Catani, A. M., & Oliveira, J. F. (2002). *Educação superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas*. Petrópolis: Vozes.
- Cesário, M. (2008). *Formação de professores de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina: tradução do projeto curricular pelos professores*. (Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil).
- Chiavenato, I. (2011). *Introdução à teoria geral da administração*. (8a ed.). Rio de Janeiro: Elsevier.
- CHRISFAPI – Christus Faculdade do Piauí. (2018). *Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI (2018 a 2022)*. Recuperado de <https://chrisfapi.com.br/>
- CHRISFAPI – Christus Faculdade do Piauí. (2017). *Projeto Pedagógico do Curso de Pós Graduação Docência do Ensino Superior*. Recuperado de <https://chrisfapi.com.br/>
- Chimentão, L. K. (2011). O significado da formação docente continuada. *4º Congresso Norte Paranaense da Educação Física escolar*. Disponível em <http://revistaacademiaonline.com/products/aformaçãocontinuada dosprofissionais docentes>
- Coll, C., & Solé, I. (2009). Os professores e a concepção construtivista. In Coll, C. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática.
- Corrêa, G. T., & Ribeiro, V. M. B. (2013). A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. *Educação e Pesquisa*, 39(2), 319-334.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Portugal: Porto Editora LDA.
- Decreto n. 27*. (1980, 12 de março). In: Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo. Tomo I - 1889-1891. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1909. Recuperado de <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=137755>
- Decreto-Lei n. 8.530*. (1946, 2 de janeiro). A Lei Orgânica do Ensino Normal. Recuperado de [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br)
- Demo, P. (2001). *Educação & Conhecimento - Relação necessária, insuficiente e controversa*. (2a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Dourado, L. F. (2003). *A interiorização do ensino superior e a privatização do público*. Goiânia: Editora da UFG, 2003.

- Drucker, P. F. (2015). *Sociedade Pós-Capitalista*. São Paulo: Editora Actual.
- Duarte, S. G. (1986). *Dicionário brasileiro de educação*. Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.
- Fernandes, C. M. B. (2012). Formação do professor universitário: *tarefa de quem?* In Masetto, M. T. (Org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papirus.
- Florenzano, M. (1987). *As revoluções burguesas*. (8a ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, H. C. L. de. (2014). O Plano Nacional de Educação e a Formação de Professores: contradições e desafios. *Retratos da Escola*, Brasília, Esforce, 8(15), 427- 446.
- Freitas, L. C. de. (2002). *Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. 2002. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>
- Fortes, V. A., Souza, C. M., Campos, C. F., & Scabelo, A. D. S. S. (2007). A satisfação do discente em instituições de ensino superior: um estudo de caso. *Anais do Simpósio de Gestão e Estratégia em Negócios*. Seropédica, RJ, Brasil.
- Gadotti, M. (2003). *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática.
- Gatti. B. A., & Barretto, E. S. de S. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- Gatti. B. A., Barretto, E. S. de S., & André, M.E. D. de A. (2011). *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília. UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212183>.
- Giroux, H. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Goodwin, A. L. (2010). *Globalização e a preparação de professores de qualidade: repensando os domínios de conhecimento para o aluno*. Como ensinar educação. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/10476210903466901>
- Houaiss, A., & Villar, M. de S. (2009). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Hunt, B. (2008). *Qué disse la literatura internacional sobre la efectividad del desempeño docente?* PREAL: Formas & Reformas de la educación. Boletín Electrónico 30.

- Imbernón, F. (2009). *Formação permanente do professorado*. Novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.
- Jacobsen, A. de L. (2012). *Teorias da administração II*. (2a ed. reimp.). Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC.
- Kotler, P., & Keller, K. L. (2012). *Administração de marketing*. (14a ed.). São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- Kuenzer, A. Z. N. (1999). *As Políticas de formação: a constituição de identidade do professor sobrando*. *Educação & Sociedade*, 20(68), 63-188.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996b*. (1996, 20 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1.
- Lei n. 13.415, de 13 de fevereiro de 2017*. (2017, 13 de fevereiro). Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)
- Lei n. 5.692 de 1971*. (1971, 11 de agosto). Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus: Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. In *Política e Educação no Brasil*. (5a ed.). Campinas: Autores Associados.
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Luckesi, C. C. (2017). *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. (22a ed.). São Paulo: Cortez.
- Mainardes, W. E., Alves, H., & Domingues, J. M. (2011). Cursos de administração em instituições privadas de ensino superior: estudo sobre os fatores de atração de estudantes em Joinville, SC. *RGO Revista Gestão Organizacional*, 4(1), 94-114.
- Martins, R. X., & Ramos, R. (2013). *Metodologia de pesquisa: guia de estudos*. Lavras: UFLA, pp. 8-21.
- Masetto, M. (org.). (2002). *Docência na Universidade*. Campinas, SP: Papirus.
- Mizukami, M. da G. N., et al. (2002). *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar.

- Nagle, J. (2001). *Educação e Sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Pachane, G. G., & Pereira, E. M. de A. (2004). A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, 3(4), 1-13. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/674Giusti107>
- Pacheco, J. A., & Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de professores*. Porto: Ed. do Porto.
- Palma, J. A. V. (2001). *A formação continuada do professor de educação física: possibilitando práticas reflexivas*. (Tese de Doutorado em Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil).
- Parecer 349 de 1972 – CESU*. (1972,06 de abril). Recuperado de [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe349\\_72.htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe349_72.htm)
- Pérez Gómez, A. I. (1998). A função e a formação do Formação de professores e profissão docente professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In Sacristán, J. G., & \_\_\_\_\_. *Compreender e transformar o ensino*. (4a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2000). Construir competências é virar as costas aos saberes? In *Revista Pátio*, Porto Alegre: ARTMED, ano 03, 11, 15-19.
- Pimenta, S. G. (2015). *Saberes Pedagógicos e atividades docentes*. (7a ed.). São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L.G.C. (2011). *Docência no ensino superior*. (5a ed.). São Paulo: Cortez.
- Reis Filho, C. (2001). *A educação e a ilusão liberal*. Campinas: Autores Associados.
- Ribeiro Júnior, J. (2001). *A Formação Pedagógica do Professor de Direito*. Campinas: Papirus, 2001.
- Sandroni, P. (1999). *Novíssimo Dicionário de Economia*. (2a.ed.). São Paulo: Best Seller.
- Saviani, D. (2007). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2009). *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

- Silva, C. S. B. (2006). *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. (3a. ed.). Campinas: Autores Associados.
- Srour, R. H. (2012). *Ética empresarial: o ciclo virtuoso dos negócios*. Rio de Janeiro: Campus.
- Tardif, M. (2012). *Saberes Docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Tosta, M. C. (2013). *Síndrome de Alienação Parental: a criança, a família e a lei*. (Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Ciências Jurídicas e Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, Brasil).
- Vaillant, D., & Garcia, C. M. (2012). *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: Ed. UTFPR.
- Veiga, I. P. A. (2008). *Educação Básica e Educação Superior: Projeto político-pedagógico*. (3a ed.). São Paulo: Papirus.
- Weber, S. (2015). O Plano Nacional de educação e a Valorização docente: Confluência do Debate Nacional. *Cad. Cedes*, 1-21. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00495.pdf>
- Ximenes, A. de O. (2008). *A Identidade Profissional Docente do Ensino Superior*. (Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco/Centro de Educação do Recife, Recife, PE, Brasil).
- Zabalza, M.A. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.
- Zeichner, K. M. (2011). Pedagogia - formação de Professores. In Zeichner, K. M., & Diniz-Pereira, J. E. (Orgs.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Editora Autêntica. (pp. 28-63).