

AUTOFORMAÇÃO NO MAGISTÉRIO SUPERIOR: UM ESTUDO E ALGUMAS PERSPECTIVAS

AUTOFORMACIÓN EN EL MAGISTERIO SUPERIOR: UN ESTUDIO Y ALGUNAS PERSPECTIVAS

AUTOFORMAÇÃO IN THE SUPERIOR MAGISTRARY: A STUDY AND SOME PERSPECTIVES

Islania Andrade de Lira Delfino *
Islania_adm@hotmail.com

Cristina Novikoff *
cristinanovikoff@gmail.com

* Universidade Federal de Campina Grande, PB – Brasil

Resumo Resumen Abstract

O trabalho discute a autoformação docente como tema necessário a ser discutido na academia. Questionamos como a formação continuada e a autoformação tem sido desenvolvida na Universidade Federal de Campina Grande (CCJS/UFCG)? O objetivo principal foi discutir o processo de autoformação docente no Centro de Ciências Jurídicas e Sociais da Universidade Federal de Campina Grande (CCJS/UFCG) após a obtenção do título de doutor. Especificamente, foram analisadas as atividades de formação, atuação e produção dos docentes após o doutorado, como forma de autoformação. Os aportes teóricos de base foram os estudos de Nóvoa (2000), Galvani (2002) e Maciel (2003). A investigação foi de natureza quali-quantitativa, do tipo bibliográfica e documental, tendo o estudo de caso como estratégia de pesquisa, e a análise de conteúdo como técnica para a análise dos dados. A discussão dos achados aponta para uma necessária ressignificação no CCJS da atuação docente frente a formação e produção em termos de publicações dos seus doutores, para o aumento qualitativo e quantitativo dos percentuais de desempenho do CCJ/UFCG.

PALAVRAS CHAVE: Autoformação Docente. Ensino Superior. Titulação Acadêmica.

...

El trabajo discute la autoformación docente, tema necesario a ser discutido en la academia. ¿Cuestionamos cómo la formación continuada y la autoformación han sido desarrolladas en la Universidad Federal de Campina Grande (CCJS / UFCG)? El objetivo principal fue discutir el proceso de autoformación docente en el Centro de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Federal de Campina Grande (CCJS / UFCG) después de obtener título de doctorado. Especificamente, se analizaron las actividades de formación, actuación y producción de los docentes con título del doctorado, como forma de autoformación. Los aportes teóricos de base fueron los estudios de Nóvoa (2000), Galvani (2002) y Maciel (2003). La investigación fue de naturaleza cualitativa y cuantitativa, del tipo bibliográfica y documental, teniendo el estudio de caso como estrategia de investigación, y el análisis de contenido como técnica para el análisis de los datos. La discusión de los hallazgos apunta a una necesaria ressignificación en el CCJS de la actuación docente frente a la formación y producción en términos de publicaciones de sus doctores, para el aumento cualitativo y cuantitativo de los porcentuales de desempeño del CCJ / UFCG.

PALABRAS CLAVE: Autoformación Docente. Enseñanza superior. Titulación Académica.

...

The paper discusses teacher self-training as a necessary subject to be discussed at the academy. We question how continuing education and self-training has been developed at the Federal University of Campina Grande (CCJS / UFCG)? The main objective was to discuss the process of teacher self-training at the Center for Legal and Social Sciences of the Federal University of Campina Grande (CCJS / UFCG) after obtaining the doctor's degree. Specifically, the activities of training, actuation and production of the teachers after the doctorate were analyzed, as a form of self-training. The theoretical base contributions were the studies of Nóvoa (2000), Galvani (2002) and Maciel (2003). The research was qualitative-quantitative, of the bibliographic and documentary type, with case study as a research strategy, and content analysis as a technique for data analysis. The discussion of the findings points to a necessary re-signification in the CCJS of the teaching performance regarding training and production in terms of publications of its doctors, for the qualitative and quantitative increase of the performance percentages of the CCJ / UFCG.

KEYWORDS: Teaching self-training. Higher education. Academic qualification.

I. Introdução

Como um dos componentes do sistema de educação superior no país, as universidades públicas se destacam como polos geradores de ciência, tecnologia e inovação, e possuem em seus quadros de servidores, docentes com variadas titulações (graduação, especialização, mestrado, doutorado). A diferenciação entre estes níveis de escolaridade reflete a formação acadêmica de cada docente.

No entanto, esta formação não é composta somente por graus acadêmicos, sendo complementada pela participação do profissional em cursos de capacitação/qualificação, sua atuação profissional, participação em grupos de pesquisa, elaboração ou participação em projetos de ensino, pesquisa, extensão, desenvolvimento tecnológico, além da sua produção técnica e científica, participação em bancas, eventos, orientações e outras atuações.

A realização das atividades profissionais pelo docente reflete sua atuação e constrói suas trajetórias de carreira, além de contribuir para sua formação. Neste contexto, não se questiona a necessidade de formação contínua do docente, visto que ele se depara com desafios diversos durante sua carreira, e que, como qualquer outro profissional, precisa atualizar-se quanto a métodos e técnicas relacionados ao ensino, a pesquisa, a extensão, e a gestão, sendo as três primeiras, o tripé de sustentação e atuação das universidades públicas no Brasil.

Como uma continuidade e aprofundamento das pesquisas sobre formação docente que se ampliaram a partir das décadas de 1980 e 1990, a autoformação docente como objeto de estudo integra debates que se ampliam no Brasil (MARTINS, 2010).

Assim, problematizado o contexto do estudo, os seguintes pressupostos norteiam esta investigação: 1) existe uma tendência de se pensar a formação do docente somente de forma hierarquizada, de modo que titulação se confunde com competência e a aprendizagem contínua não é valorizada; 2) alguns docentes de ensino superior descontinuam seu processo

formativo após alcançar a titulação de doutor. Questiona-se, portanto, sobre a tendência da formação docente no CCJS, para discutir possíveis impactos na excelência do ensino-aprendizagem nesse importante campus da UFCG.

O objetivo principal desta pesquisa foi discutir o processo de autoformação docente no Centro de Ciências Jurídicas e Sociais da Universidade Federal de Campina Grande (CCJS/UFCG) após a obtenção do título de doutor. Para alcançar o objetivo, foi necessário, especificamente, 1) mapear a titulação no CCJS em comparação com a UFCG; 2) analisar no currículo lattes dos docentes do CCJS com título de doutor, as informações sobre as formações acadêmicas/titulações (instituições de realização e tempo médio decorrido entre elas), o pós-doutorado e as formações complementares; 3) caracterizar a atuação profissional (coordenação e/ou participação em grupos de pesquisa, projetos, orientações e bancas de pós-graduação), e a produção bibliográfica.

Assim, esta pesquisa justifica-se pela possibilidade de contribuição, por meio de algumas reflexões acerca da temática da autoformação docente, partindo da proposta paradigmática de educação continuada, que se dá ao longo da vida pessoal e profissional.

Para isso, adotando-se uma abordagem quali-quantitativa, utilizou-se como fonte a bibliografia referente ao tema, além do corpus documental da própria instituição.

A estrutura proposta, além desta introdução e dos aspectos conclusivos, apresenta os fundamentos teóricos envolvendo o ensino superior, os docentes e a autoformação, além do caminho metodológico e a discussão dos resultados.

II. Fundamentação Teórica

Em qualquer área de atuação se reconhece a importância da formação continuada e da autoformação, não sendo diferente em relação aos docentes de ensino superior. O sistema de ensino superior brasileiro experimentou em sua configuração mudanças expressivas nos últimos tempos, com movimentos sociais e políticas educacionais que contribuíram para sua constante e intensa ampliação. Seus movimentos de reforma e renovação resultaram no surgimento da pós-graduação, representando um elemento estrutural pelo seu grande avanço e por ter os resultados mais satisfatórios neste sistema (MARTINS, 2003).

Neste contexto, em estudo aprofundado que analisou dados de cerca de 3,5 mil alunos que concluíram uma pós-graduação, Velloso (2004) identificou que no Brasil o tempo decorrido entre a conclusão da graduação e do doutorado ocorre em uma média de 11 anos, sendo maior que em muitos outros países, e ainda, que essa formação recebida na pós-graduação atende bem às necessidades dos que se voltam às profissões acadêmicas e menos aos que se dedicam a outros campos de atuação.

Na década de 1960, quando da criação das primeiras pós-graduações no Brasil, os poucos cursos que concediam a concessão da titulação acadêmica de doutor, representavam mais prestígio que recompensas materiais e financeiras ao professor (MARTINS, 2003).

Dado o contexto atual, a realidade dos docentes de ensino superior reflete exigências constantes à sua formação. Nascimento (2017) afirma que a pós-graduação representa um âmbito de qualificação profissional por meio da obtenção gradativa de títulos e graus, ao discorrer sobre suas influências na formação do docente. No entanto, o docente, em seu processo formativo, deve buscar mais que títulos (leiam-se mestrado e doutorado).

A necessidade da autoformação, traz consigo a urgência do autoconhecimento, da conscientização quanto ao próprio processo formativo, e do autodesenvolvimento para gestão da própria carreira (NÓVOA, 2000; ROSSI; HUNGER, 2012; RAMIREZ, 2018).

Maciel (2003, p. 1) reitera esse pensamento quando conceitua autoformação como o “espaço do investimento do próprio sujeito em si mesmo e na sua formação, a partir do momento em que toma consciência das suas necessidades e dificuldades”, ressaltando que este processo representa um outro espaço de formação docente, que envolve autoconhecimento, redescoberta de si como profissional e pessoa, além de vontade e consciência quanto as necessidades de mudança.

Para além da atualização profissional, a formação perpassa a trajetória profissional do sujeito, sendo necessário cultivar uma educação contínua ao longo da vida, “uma vida em docência” (ANTUNES; PLASZEWSKI, 2018, p. 31), um desenvolvimento pessoal integral, dada a impossibilidade de separar os aspectos pessoais e profissionais quanto à formação (NÓVOA, 2000).

Galvani (2002) discute a autoformação como uma abordagem interior da educação, e um dos componentes que constituem o processo de formação, considerando-o como a forma de conscientização do sujeito sobre o seu processo formativo, construído a partir de interações com os outros e com o meio.

A autoformação não é concebida aqui como um processo isolado. Não se trata da egoformação propalada por uma visão individualista. A autoformação é um componente da formação considerada como um processo tripolar, pilotado por três pólos principais: si (autoformação), os outros (heteroformação), as coisas (ecoformação) (GALVANI, 2002, p. 2).

Este mesmo autor representa na Figura 1, o processo formativo do sujeito como algo vital e permanente, evidenciando as morfogêneses e metamorfoses nele envolvidas.

Figura 1: Processo tripolar da formação



Fonte: Galvani (2002, p. 3)

Esta representação da autoformação apresenta três processos guiados pelo indivíduo. Sendo que, os processos S.1 e S.2 expressam sua conscientização e retroações sobre as influências sociais e físicas recebidas. Por sua vez, o processo S.3 expressa a conscientização do indivíduo sobre seu próprio funcionamento.

III. Metodologia

A investigação adotou uma abordagem quali-quantitativa, por meio de um estudo exploratório, do tipo bibliográfico e documental, tendo o estudo de caso como estratégia de pesquisa e a análise de conteúdo (BARDIN, 2016) como técnica para a análise dos dados.

A pesquisa documental se utiliza de documentos que, publicados ou não, se constituem objeto do estudo (NOVIKOFF, 2010). Assim, tendo como objetivo discutir o processo de autoformação docente no CCJS/UFCG após a obtenção do título de doutor, o levantamento dos dados documentais foi feito a partir de documentos da instituição, site institucional, e busca dos currículos dos docentes na Plataforma Lattes do CNPq, considerando a formação, a atuação e a produção informada.

A UFCG tem atualmente 1.538 servidores docentes, sendo 1.030 com titulação de doutorado, o que representa em termos percentuais o quantitativo de 67%. Diante disso, e dada a complexidade e tempo necessários para pesquisa com todos os docentes doutores, optou-se por fazer um recorte no estudo, considerando como objeto de análise somente o centro com o menor percentual. Assim, observou-se que o Centro de Ciências Jurídicas e Sociais da UFCG possui 89 docentes e somente 25 deles possuem a titulação de doutorado, sendo este escolhido como objeto da pesquisa por ter o menor percentual (27%).

Observou-se a data de atualização dos currículos, o período, área e instituição em que foram obtidas as titulações acadêmicas, a realização de pós-doutorado e a formação complementar, constatando-se que dois deles foram atualizados nos anos de 2015 e 2016.

Levando em conta que essa atualização foi anterior à conclusão dos seus respectivos doutorados, estes foram desconsiderados nesta pesquisa. Os currículos de outros dois docentes também não foram analisados por terem concluído seus doutorados no final do ano de 2018. Assim, estes não teriam ainda registro de atividades de formação, atuação e produção no início do ano de 2019 quando foi realizada a coleta dos dados documentais.

Neste contexto, foram analisados os currículos de 21 docentes doutores do CCJS/UFCG, disponíveis na Plataforma Lattes do CNPq, tendo suas datas de atualização entre março de 2017 e janeiro de 2019. O processo de coleta e tratamento dos dados está representado no Quadro 1.

Quadro 1: Processo de coleta e tratamento dos dados

Fase 1- Coleta dos dados		Fase 2 - Tratamento dos dados
Fontes documentais	P eríodo de coleta	O que foi analisado
Documentos internos UFCG	D ez. a jan./2018	Relação dos Docentes (SRH/UFCG) contendo nome completo, data de admissão, nascimento, posse, carga horária, cargo, função e titulação.
Site da UFCG	J an./2018	Plano de Desenvolvimento Institucional (UFCG, 2014) Resolução 07/2016 – Regulamento da Política de Qualificação e Capacitação Docente da UFCG (UFCG, 2016) Plano de Capacitação Docente da UFCG (UFCG, 2009)
Plataforma Lattes do CNPq	J an. a fev./2018	Formação (acadêmica, pós-doutorado e complementar); Atuação (vínculo profissional, grupos de pesquisa, orientações, bancas, projetos); Produção (publicações em livros, revistas e eventos).

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019)

A partir do levantamento dos dados, observou-se que alguns docentes concluíram duas pós-graduações em nível de doutorado. Nestes casos, considerou-se o período referente ao término da primeira titulação.

Os resultados referentes à formação, atuação e produção dos doutores foram analisados a partir de análise de conteúdo, pelo modelo proposto por Bardin (2016), que orienta sua realização dividida em momentos distintos, a saber: a) pré-análise (organização e escolha dos documentos, formulação de hipóteses ou questões norteadoras, além da elaboração de indicadores); b) exploração do material (descrição analítica do material coletado, guiado pelas hipóteses e fundamentos teóricos; e c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação (a análise crítica dos dados encontrados).

Estes passos foram seguidos e a seção a seguir os apresenta em forma de resultados e discussão dos principais achados.

IV. Resultados e Discussão

O processo de autoformação a partir da análise do perfil da formação, atuação e produção docente é apresentado e discutido nesta seção. O levantamento documental inicial de informações institucionais permitiu o dimensionamento do quadro docente da UFCG, considerando-se os dados referentes ao mês de janeiro de 2019, fornecido pela Secretaria de Recursos Humanos – SRH. Identificou-se os docentes com titulação de doutorado, separando-os por Unidade Acadêmica, e depois por Centro pertencente a cada um dos sete *Campi* da instituição.

A reflexão sobre o processo autoformativo dos docentes do CCJS/UFCG direcionou algumas contribuições à pesquisa. Tais contribuições poderão nortear o desenvolvimento de políticas institucionais de fomento à formação continuada dos docentes doutores e daqueles que ainda não possuem essa titulação.

Assim, o Quadro 2 apresenta o quantitativo docente atual da UFCG especificando-se os quantitativos e percentuais de doutores dispostos em sua estrutura *multicampi* e em cada um dos seus centros de ensino. A partir da análise desses dados, percebe-se a diferença existente entre estes centros e até mesmo entre unidades acadêmicas pertencentes a um mesmo centro, em termos de percentuais de docentes com titulação de doutorado.

Quadro 2. Quadro Docente - UFCG - Janeiro/2019

	CENTRO	UNIDADE ACADÊMICA (UA)	DOCENTES	DOCTORES		
				ANTES	DEPOIS	
CAMPINA GRANDE	CCBS - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde	Unidade Acadêmica de Enfermagem	2	3	1	1%
		Unidade Acadêmica de Medicina	04	1	2	1%
		Unidade Acadêmica de Psicologia	6	2	1	1%
		Total	62	1	6	1%
	CCT - Centro de Ciências e Tecnologia	Unidade Acadêmica de Design	8	1	2	7%
		Unidade Acadêmica de Engenharia Mecânica	4	2	9	9%
		Unidade Acadêmica de Engenharia de Materiais	8	1	8	00%
		Unidade Acadêmica de Engenharia Química	6	2	6	00%
		Unidade Acadêmica de Engenharia de Produção	7	1	7	1%
		Unidade Acadêmica de Física	0	3	9	7%
		Unidade Acadêmica de Matemática	4	3	9	5%
		Unidade Acadêmica de Estatística	5	1	8	3%
		Unidade Acadêmica de Engenharia de Petróleo	8	8	7	8%
		Total	90	1	55	2%
	CEEI - Centro de Eng. Elétrica e Informática	Unidade Acadêmica de Engenharia Elétrica	5	5	9	9%
		Unidade Acadêmica de Sistemas e Computação	0	4	7	3%
		Total	9	9	8	

			5	6	1%		
CTRN - Centro de Tecnologia e Recursos Naturais	Unidade Acadêmica de Ciências Atmosféricas	5	1	5	1	00%	
	Unidade Acadêmica de Engenharia Agrícola	4	2	3	2	6%	
	Unidade Acadêmica de Engenharia de Alimentos	9	3	9	3	00%	
	Unidade Acadêmica de Engenharia Civil	8	3	3	3	7%	
	Unidade Acadêmica de Mineração e Geologia	6	1	1	1	9%	
	Total	02	1	1	9	9%	
CH - Centro de Humanidades	Unidade Acadêmica de Administração e Contabilidade	5	2	5	1	6%	
	Unidade Acadêmica de Arte e Mídia	8	3	9	1	0%	
	Unidade Acadêmica de Ciências Sociais	4	4	6	3	2%	
	Unidade Acadêmica de Economia	0	2	6	1	0%	
	Unidade Acadêmica de Educação	4	3	7	2	9%	
	Unidade Acadêmica de Geografia	4	1	2	1	6%	
	Unidade Acadêmica de História	8	1	7	1	4%	
	Unidade Acadêmica de Letras	1	6	2	3	2%	
	Unidade de Educação Infantil	3	1	1	1	%	
	Total	67	2	74	1	5%	
TOTAL CAMPUS SEDE		17	8	72	5	0%	
CAJAZEIRAS	CFP - Centro de Formação de Professores	Unidade Acadêmica de Educação	7	2	0	2	4%
		Unidade Acadêmica de Letras	4	2	4	1	8%
		Unidade Acadêmica das Ciências da Vida	3	5	5	5	%
		Unidade Acadêmica de Ciências Sociais	8	1	5	1	3%
		Unidade Acadêmica de Ciências Exatas e da Natureza	1	3	2	2	1%
		Unidade Acadêmica de Enfermagem	5	2	2	1	8%
		Unidade Acadêmica de Geografia	5	1	2	1	0%
		Escola Técnica de Saúde	9	2	1	1	8%
		Total	22	2	11	1	0%
CUIITÉ	CES - Centro de Educação e Saúde	Unidade Acadêmica de Saúde	0	4	9	2	3%
		Unidade Acadêmica de Enfermagem	5	2	4	1	6%
		Unidade Acadêmica de Biologia e Química	8	2	7	2	6%
		Unidade Acadêmica de Física e Matemática	5	3	1	2	0%
		Total	28	1	1	9	1%
ATOS	CSTR - Centro de Saúde e Tecnologia Rural	Unidade Acadêmica de Medicina Veterinária	8	3	6	3	5%
		Unidade Acadêmica de Engenharia Florestal	5	2	3	2	2%

		Unidade Acadêmica de Ciências Biológicas	6	5	6	4	2%
		Total	19	1	05	1	8%
POMBAL	CCTA - Centro de Ciências e Tecnologia Agroalimentar	Direção de Centro		1		1	00%
		Unidade Acadêmica de Ciências e Tec. De Alimentos	1	2	8	1	6%
		Unidade Acadêmica de Ciências Agrárias	0	2	8	1	0%
		Unidade Acadêmica de Ciências e Tecnologia Ambiental	7	3	6	2	0%
		Total	9	7	3	6	0%
SO USA	CCJS - Centro de Ciências Jurídicas e Sociais	Unidade Acadêmica de Ciências Contábeis	8	2		7	5%
		Unidade Acadêmica de Direito	1	6	8	1	0%
		Total	9	8	5	2	8%
SUMÉ	CDSA - Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido	Unidade Acadêmica de Educação do Campo	4	2	2	1	0%
		Unidade Acadêmica de Tecnologia do Desenvolvimento	2	2	9	1	6%
		Unidade Acadêmica de Engenharia e Biotecnologia	2	1	2	1	00%
		Unidade Acadêmica de Engenharia de Produção	1	1		9	2%
		Unidade Acadêmica de Ciências Sociais		7		6	6%
		Unidade Acadêmica de Gestão Pública		8		5	3%
		Total	4	8	3	6	5%
TOTAL CAMPUS FORA DE SEDE		1	72	8	45	4%	
TOTAL GERAL - UFCG		38	15	30	10	7%	

Fonte: Elaborado a partir de dados da SRH/UFCG (2019)

Desta forma, ao se observar que, enquanto o Centro de Engenharia Elétrica e Informática – CEEI, pertencente ao Campus sede localizado em Campina Grande-PB é o que detém maior percentual de docentes doutores (91%), o Centro de Ciências Jurídicas e Sociais – CCJS, pertencente ao campus de Sousa, resume-se ao menor dos percentuais (28%). Pressupondo que o centro com menor percentual requer observação e atenção diferenciada, este estudo volta-se a discutir o processo de autoformação docente no CCJS/UFCG.

A partir do levantamento de informações no site institucional (UFCG, 2019), na Resolução 05/2014 da UFCG que aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (UFCG, 2014), e na relação de docentes disponibilizada pela SRH/UFCG, o Quadro 3 foi elaborado, contendo um comparativo quanto ao quadro evolutivo de servidores docentes na instituição entre 2014 a 2019. Esse foi justamente o período de abrangência do PDI, destacando-se nesse período as modificações quanto ao número de docentes e de doutores. Considerou-se como “Outros” nos dados de 2014, de acordo com o PDI, os docentes da Unidade de Educação Infantil que em 2019 foi alocada ao Centro de Humanidades (CH), além de um docente lotado na reitoria.

Quadro 3: Evolução comparativa dos docentes e titulação de doutorado em 5 anos

CAMPUS	CENTROS	ANO						Aumento índice de doutores -%
		2014			2019			
		Docentes	Doutores		Docentes	Doutores		
Campina Grande	CCBS	48	0	0,3	62	6	0,7	20,5
	CCT	88	17	2,2	90	55	1,6	19,3
	CEEI	4	6	0,9	5	6	0,5	9,7
	CTRN	03	9	6,7	02	1	9,2	12,5
	CH	29	28	5,9	67	74	5,2	9,3
	OUTROS	1		,0			,0	0,0
	Total Campus Sede	73	30	5,6	17	72	0,0	14,4
Cajazeiras	CFP	04	0	9,4	22	11	0,0	20,6
Cuité	CES	10	7	1,8	28	1	1,1	19,3
Patos	CSTR	13	7	8,1	19	05	8,2	20,1
Pombal	CCTA	9	0	7,8	9	3	9,7	12,0
Sousa	CCJS	5		,4	9	5	8,1	19,7
Sumé	CDSA	3	3	1,8	4	3	5,0	23,2
	Total Campus Fora de Sede	64	85	2,9	21	58	3,5	20,6
UFCG		437	15	9,8	538	030	7,0	17,2

Fonte: Elaborado a partir de dados do PDI e da SRH/UFCG (2019)

Destaque-se que todos os centros apresentaram aumento do número de doutores no período observado (2014 a 2019). Os centros da UFCG com maior número percentual de doutores, tanto em 2014 como em 2019 são o CEEI e o CTRN (Campus Campina Grande), seguido do CSTR (Campus de Patos).

Os centros que se destacam com os maiores aumentos durante os 5 anos são o CDSA de Sumé, o CFP de Cajazeiras e o CCBS, enquanto no CH e no CEEI o número de doutores pouco aumentou. Observando-se os números do CEEI percebe-se que seu índice de docentes doutores era o maior da UFCG em 2014 e se manteve nessa liderança em 2019. Assim, seu ínfimo aumento se deve ao fato de que quase todos os docentes desta unidade acadêmica já possuem título de doutorado, o que não é o caso do CH.

No ano de 2014 o CCJS (Sousa) era o centro com menor percentual de docentes doutores (8,4%). Observando-se os que não atingiam 50% de doutores em seus quadros, o CCBS do campus de Campina Grande e o CFP do campus de Cajazeiras também tinham baixos índices. Observa-se, no entanto, que em 2019 esse índice aumentou de 29,4% para 50% no CFP e de 20,3% para 40,7% no CCBS. Em Sousa, houve um aumento considerável de 2014 a 2019

para 28,1%, o que corresponde a um crescimento de 19,7 pontos percentuais durante os 5 anos. No entanto, o índice permaneceu ainda como o menor da UFCG.

No campus sede em Campina Grande, levando em conta o quantitativo de todos os centros, o aumento no período de 5 anos foi de 14,4%, enquanto nos demais campus fora de sede a média de crescimento foi de 20,6%. A média de docentes doutores na UFCG que era de 49,8% em 2014, aumentou para 67% em 2019, tendo 17,2 pontos percentuais de crescimento durante o período considerado.

Balbatchevsky (2007) afirma que este crescimento proporcional de doutores provavelmente resulta de dois processos simultâneos que atingiram todas as instituições de ensino superior a partir da década de 1990: a) expansão do sistema de pós-graduação; e b) ênfase à titulação do corpo docente nas avaliações promovidas pelos órgãos reguladores do sistema. Acredita-se também que as normatizações direcionadas pela Lei nº 12.836/2013 (BRASIL, 2013) quanto à definição estrutural do plano de carreiras e cargos do magistério superior, e quanto ao requisito da titulação de doutor em concursos públicos para provimento de vagas docentes, contribuiu também para o aumento desse índice na UFCG.

Tomando como objeto de investigação o centro com menor percentual de docentes doutores (CCJS, de Sousa), uma observação relevante a partir dos dados do Quadro 2 é o fato de que este centro foi o único que sofreu redução significativa quanto ao número de docentes em seu quadro (de 95 em 2014 para 89 em 2019). Exceto o CTRN que teve redução de um docente entre 2014 e 2019, no geral todos os outros tiveram aumento do número de docentes. Esse fato pode também ter contribuído para que o índice do CCJS continue baixo.

IV.1 Formação

A variável formação foi analisada nos currículos considerando a formação acadêmica/titulação, a formação com pós-doutorado e/ou livre docência, além das atividades de formação complementar realizadas pelos docentes após o término do doutorado.

Quanto à formação acadêmica em nível de graduação, e considerando somente a primeira, visto que alguns possuem uma segunda graduação, os doutores do CCJS são graduados em Administração, Ciências Contábeis, Ciências Sociais, Direito, Engenharia Civil e História. As instituições em que realizaram a formação foram em sua maioria públicas (somente 5% se graduou em instituição privada), predominantemente na Universidade Federal da Paraíba – UFPB, antes do desmembramento que deu origem à UFCG. O intervalo entre a conclusão da graduação e o início do doutorado variou de 12 a 36 anos, resultando em uma média de aproximadamente 20 anos em que esses doutores concluíram a graduação.

Quanto a pós-graduação *lato sensu*, quase todos eles a realizaram em áreas correlatas às suas graduações, logo após o término destas ou pouco tempo depois. O tempo decorrido entre uma formação e outra (graduação e especialização) foi em média de 3 anos. As instituições que proporcionaram esse nível de formação foram tanto públicas quanto privadas, destacando-se um predomínio da UFCG.

Quanto à pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado, em média foi iniciado até um ano depois da última formação. No geral, eles obtiveram a titulação de mestre na mesma

área da graduação ou em áreas afins. Alguns deles fizeram especialização e mestrado de forma concomitante e outros não tiveram formação em nível de mestrado.

Os mestrados e doutorados são cursos de pós-graduação *stricto sensu* voltados a uma formação científica ou cultural do docente de ensino superior com mais amplitude e profundidade, e com foco no ensino e na pesquisa (ALMEIDA JÚNIOR, 2005). Nas instituições públicas, o Plano de Cargos e Carreiras do Magistério Superior, instituído pela Lei nº 12.863 de 24 de setembro de 2013 (BRASIL, 2013), estimulou a obtenção dessas titulações como manifestação da competência docente para o desempenho no ensino superior.

No entanto, na prática, esses níveis de escolaridade não suprem todas as lacunas do processo de formação do docente para o ensino superior, muito menos o processo de autoformação deste docente, que envolve aspectos relacionados a conscientização quanto às necessidades e dificuldades de formação do próprio sujeito (MACIEL, 2003).

Quanto ao doutorado, ao se considerar o tempo médio entre a conclusão da última formação e o início do doutorado, este foi de quase quatro anos. Percebeu-se que alguns concluíram dois doutorados, alguns o iniciaram no mesmo ano em que concluíram o mestrado, e outros logo após a especialização, sem ter passado pelo mestrado (o que corresponde a um terço dos docentes doutores do CCJS). Este foi o caso dos docentes graduados em Direito, que cursaram o doutorado em Ciências Jurídicas y Sociales na Universidad del Museo Social, na Argentina.

Com relação às instituições em que realizaram as formações em nível de doutorado, por ordem quantitativa de procura, foram a Universidad del Museo Social – UMSA (Argentina), a Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, a Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, a Universidade Federal da Paraíba – UFPB, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, a Universidade Federal da Bahia – UNB, a Universidade de Salamanca – USAL (Espanha) e a Universidade de Coimbra – UC (Portugal). Nas duas primeiras, que foram as mais procuradas, os cursos realizados foram o doutorado em Ciências Jurídicas y Sociales da UMSA e o doutorado em Recursos Naturais da UFCG.

Verificou-se ainda que cinco docentes possuem formação de pós-doutorado (sendo que um deles possui dois), tendo iniciado esta formação em média quatro anos após o término da anterior, considerando-se sempre o ano de obtenção da primeira titulação de doutor, para aqueles que possuem mais de um. As áreas procuradas para esse nível de formação foram direito, educação e psicologia.

Quanto à formação complementar após a conclusão do doutorado, que se refere à participação em atividades de capacitação, mas que não se relacionam à titulação, somente 1/3 dos docentes realizaram alguma. Dentre os que realizaram, essa média foi de 5 formações por docente. No entanto, também se identificou que o tempo em que foram realizadas foi de aproximadamente dois anos após a conclusão do doutorado, e ainda, que eles ficaram em média por um período de 5 anos sem participar de atividades de formação complementares.

Entende-se que a percepção e a consciência docente quanto a necessidade de formação como um processo contínuo e ininterrupto ao longo da carreira se faz necessária, de forma a aprimorar sua práxis pedagógica e desenvolver sua identidade enquanto docente (ROSSI; HUNGER, 2012). As titulações no processo formativo do docente acontecem de forma temporal, em períodos e espaços específicos, e consideravelmente restritos de formação. De

forma isolada, esses níveis de escolaridade galgados pelo docente não suprem todas as lacunas do processo formação do docente para o ensino superior.

IV.II Atuação

A atuação do docente foi observada considerando seu vínculo profissional, carga horária de trabalho na UFCG, e atuação em atividades especificamente relacionadas à pesquisa, como a atuação em periódicos – membro ou revisor –, as atividades ligadas à grupos de pesquisa, além das orientações e participações em bancas de trabalhos de pós-graduação.

Balbatchevsky (2007) ressalta: a) o percentual de doutores no quadro docente e; b) o percentual de docentes da instituição com vínculo permanente, estável e integral ou exclusivo, como as duas variáveis essenciais quanto à caracterização de instituições de ensino superior. Esta última variável influi na formação de uma identidade do docente por representar um indicador da centralidade da instituição em sua vida profissional.

Neste sentido, quanto ao vínculo com a UFCG, a partir da análise dos currículos e dos documentos disponibilizados pela SHR, constatou-se que 80% dos docentes doutores do CCJS possuem vínculo de dedicação exclusiva, enquanto 10% possui vínculo de 40 horas de trabalho, e outros 10%, o vínculo de 20 horas, dedicando-se também a outros vínculos profissionais. Isto indica a predominância desta centralidade da instituição UFCG para estes docentes.

Observou-se ainda que 52% colaboram com periódicos científicos atuando como membro de corpo editorial, 29% atuam como membro de comitê de assessoramento, 43% colaboram em um ou mais periódicos como revisores de pesquisas científicas, e 19% atuam como revisor de projetos de agências de fomento à pesquisa. Considerando somente os dados referentes às atuações registradas em período posterior à conclusão do doutorado, percebeu-se que a atuação profissional dos docentes doutores como colaboradores em periódicos científicos ainda é reduzida.

A participação dos doutores do CCJS em Grupos de Pesquisa – GP acontece ainda de forma limitada, quando 33% são líderes de GPs, 19% são integrantes de algum grupo e 48% não estão vinculados a nenhum grupo de pesquisa, ou não informaram no currículo Lattes, talvez por não existir um espaço destinado ao registro desta atividade na Plataforma.

Ainda no contexto das ações docentes relacionadas à pesquisa, verificou-se que dentre os doutores 57% já atuaram como orientadores de alunos de especialização, 47% de alunos de mestrado e 14% em orientações de doutorado. Enquanto 52% dos doutores participaram em bancas avaliadoras de trabalhos de conclusão (pós-graduação *lato sensu*), 86% de bancas de dissertações e 38% de bancas de teses. No caso das bancas de pós-graduação *stricto sensu* (dissertações e teses), considerou-se tanto a banca inicial de qualificação das pesquisas, quanto a defesa final do trabalho. Esta participação refere-se a uma variável que indica o envolvimento dos docentes na pós-graduação.

Diante da análise quanto a atuação dos docentes doutores, e percebendo uma certa disparidade quanto às atividades desenvolvidas por eles no CCJS, considerando que todos possuem a mesma titulação, e praticamente a mesma carga horária de trabalho, refletimos

sobre essa discrepância, e em alguns casos, a total ausência dessa atuação em Grupos de Pesquisa, participação em avaliações de trabalhos científicos e orientações.

Um outro aspecto interessante merece ser evidenciado a partir das observações quanto às variáveis formação e atuação, analisadas à luz da tipologia de contextos educacionais do ensino superior no Brasil produzida por Balbachevsky (2007), representada no Quadro 4.

Quadro 4: Tipologia de contextos institucionais no sistema de ensino superior brasileiro

Proporção de professores com contrato de tempo integral ou dedicação exclusiva		Proporção de doutores	
		Baixa (menos de 50%)	Alta (mais de 50%)
	Baixa (menos de 70%)	Contexto de mercado	?
	Alta (mais de 70%)	Contexto regional	Contexto de ensino e pesquisa

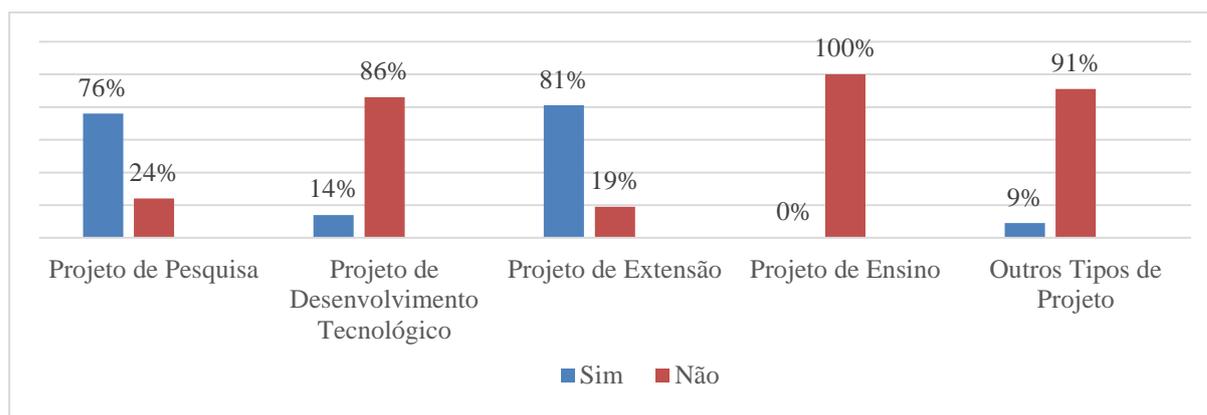
Fonte: Balbachevsky (2007, p. 161)

Neste sentido, a partir da topologia, e verificando que simultaneamente existe uma baixa proporção de doutores no CCJS em comparação ao número de docentes (bem abaixo também do índice geral da UFCG), e uma grande proporção desses docentes com regime de dedicação exclusiva, identifica-se que a tipologia predominante do centro é a do contexto regional. Esta denominação não é aleatória e acompanha a literatura internacional.

As instituições com tipologia de contexto regional acabam por limitar-se basicamente ao ensino de graduação, ou no máximo ao mestrado, por não possuírem doutores em número suficiente para manter um programa de doutorado, e ainda, com essa orientação do tipo regional, suas agendas de pesquisas acabam por voltar-se predominantemente às questões e problemas de maior relevância para a região em que estão inseridas, e pouco para as questões relacionadas à área, e para a discussão com seus pares nos níveis nacional e internacional.

Ainda considerando a atuação docente, ela foi caracterizada também quanto a realização de projetos de pesquisa, de desenvolvimento tecnológico, de extensão, de ensino e outros, em que eles atuaram como coordenadores, e seus resultados foram apresentados no Gráfico 1. Percebe-se que o centro possui um perfil mais voltado para a extensão e pesquisa, com poucos projetos de desenvolvimento tecnológico e nenhum projeto de ensino.

Gráfico 1: Atuação em Desenvolvimento de Projetos



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Considerando o tripé de sustentação da missão universitária que envolve o ensino, a pesquisa, e a extensão, a pequena quantidade de projetos desenvolvidos no centro pelos doutores pode por vezes prejudicar o processo formativo dos acadêmicos, dada a falta de opções quanto ao engajamento nesses projetos. Este fato também corrobora para que o centro não consiga desenvolver pesquisas de maior amplitude a partir de financiamentos destinados pelos órgãos de fomento à pesquisa no país.

IV.III Produção

Consideramos para os fins desta pesquisa o total de publicações dos docentes em formato de livros, em periódicos e em eventos. Foram identificados e dispostos no Quadro 5 a soma das publicações dos doutores quanto aos artigos completos em periódicos, aos livros e capítulos de livros, e aos trabalhos completos em anais de congressos, além das apresentações de trabalhos e outras produções. Em seguida, a média de produção por docente também foi calculada, considerando-se para esse fim, no cálculo da média, somente aqueles docentes que realizaram tais atividades após o doutorado.

Quadro 5: Total de publicações

PRODUÇÕES						
TOTAL DE PUBLICAÇÕES (após conclusão do doutorado)						
Tipo	Artigos completos publicados em periódicos	Livros publicados/ organizados ou edições	Capítulos de livros publicados	Trabalhos completos publicados em anais de congressos	Apresentação de Trabalho	Outras produções bibliográficas
Produção total dos doutores	188	25	86	154	106	6
Média por docente	12	2	7	11	8	1

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Dentre os resultados, percebeu-se diferentes perfis de produtividade acadêmica dos doutores quanto à produção bibliográfica. Os maiores números de publicações foram de artigos em periódicos e de trabalhos completos em anais de congressos, perfazendo respectivamente uma média de 12 e 11 trabalhos por docente.

Assim, a tipologia de classificação de contexto regional proposta por Balbachevsky (2007) pode também referenciar o fato da produção bibliográfica dos docentes ter resultados insatisfatórios quanto ao seu quantitativo, ressaltando-se que os aspectos qualitativos da produção analisada não constituíram especificamente foco de análise deste estudo.

IV. Considerações Finais

Diante da complexidade do ser e do fazer da profissão docente, e das próprias instituições de trabalho nas quais se insere, ao longo da sua trajetória, o processo de formação precisa ser constante. A pós-graduação não representa um fim em si mesma, nem somente um caminho formativo para atuação do docente no ensino superior, de modo que o profissional precisa se conscientizar, não somente quanto a esta necessidade permanente de formação, mas também quanto às suas demandas formativas vinculadas às suas reais necessidades pessoais e profissionais. Atuando realmente como construtor e protagonista de sua formação, dada a missão da universidade em atuar com ensino, pesquisa e extensão, o professor tem a responsabilidade de atuar nessas instituições desenvolvendo projetos e pesquisas (com posteriores publicações), integrando-as à sociedade. É neste intuito que se faz necessária uma resignificação quanto à formação docente dos doutores CCJS quanto a sua atuação, formação e produção em termos de publicações, para que o centro possa aumentar qualitativa e quantitativamente os seus percentuais de desempenho, e ainda, para que se possa discutir possíveis impactos na excelência do ensino-aprendizado desse importante campus da UFCG.

Referências

ALMEIDA JUNIOR, A. et al . Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro , n. 30, p. 162-173, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300014&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 27 mar. 2018.

ANTUNES, D. D.; PLASZEWSKI, H. O ser professor em contínua construção. Educação, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 30-40, jan. 2018. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/facced/article/view/29782>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

BALBACHEVSKY, E. Carreira e contexto institucional no sistema de ensino superior brasileiro.

Sociologias, Porto Alegre, v. 9, n. 17, p. 158-188, jan./jun. 2007.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei nº 12.863, de 24 de setembro de 2013. Altera a Lei no 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 set. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/Lei/L12863.htm#art1> Acesso em: 27 mar. 2018.

GALVANI, P. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e

transcultural. *Educação e Transdisciplinaridade II-CETRANS*. São Paulo: TRIOM, p. 95-

121, 2002. Disponível em: <<http://www.ufrjr.br/leptrans/arquivos/autoformacao.pdf>> Acesso em 01 mar. 2019.

MACIEL, M. D. Autoformação docente: limites e possibilidades. In: IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 4., 2003, Recife, Anais... 2003, Recife: SBPC, p. 1-5, 2003. Disponível em: <<http://www.fep.if.usp.br/~profis/arquivos/ivenpec/Arquivos/Painel/PNL083.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

MARTINS, C. B. Pós-graduação no contexto do ensino superior brasileiro. In: MORHY, L. (Org.). *Universidade em questão*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, v. 1, p. 175-203, 2003.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. SciELO Books. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

NASCIMENTO, V. S. O. (2017). O bacharel e a docência: as influências da pós-graduação na carreira profissional. *HOLOS*, 2, 280-289. Recuperado de: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5738>. Acesso em: 27 mar. 2018.

NOVIKOFF, C. Dimensões Novikoff: um constructo para o ensino-aprendizado da pesquisa. In: ROCHA, J.G. e NOVIKOFF, C. (orgs.). *Desafios da práxis educacional à promoção humana na contemporaneidade*. Rio de Janeiro: Espalhafato Comunicação, p. 211-242, 2010.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, p.11-30, 2000.

RAMIREZ, V. L. A docência na Educação Superior e a constituição da professoralidade.

Educação, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 41-480, jan. 2018. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/facced/article/view/29600>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. *Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 323-338, Jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092012000200014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 jan. 2018.

VELLOSO, J. A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país. *Caderno de Pesquisas*, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 517, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200012>. Acesso em: 08 jan. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Resolução nº 04/2014 de 3 de out de 2014. Plano de Desenvolvimento Institucional. Campina Grande, 2014. Disponível em: <https://portal.ufcg.edu.br/phocadownload/userupload/documentos/PDI%20da%20UFMG_outubro%20de%202014.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Resolução nº 07/2016 de 19 de dez de 2016. Aprova a nova redação do Regulamento da Política de Qualificação e Capacitação Docente da UFCG e as normas dos processos de afastamento para esta finalidade. Campina Grande, 2016. Disponível em: <http://www.ufcg.edu.br/~costa/resolucoes/res_1407>

2016.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE.
Plano de Capacitação Docente da UFCG. Campina
Grande, 2009. Disponível em: <
[http://www.ufcg.edu.br:8080/chamadas/downloads/
899698.pdf](http://www.ufcg.edu.br:8080/chamadas/downloads/899698.pdf)>. Acesso em: 05 dez. 2019.

Recebido em: 02/06/2019

Aceito em: 03/12/2019

Endereço para correspondência:

Cristina Novikoff

cristinanovikoff@gmail.com



Esta obra está licenciada sob uma [Licença Creative Commons Attribution 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/)