

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU
Faculdade de Educação - FAGED
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED

“TEM GRINGO NA ÁREA!”: traçando o perfil sócio pedagógico do professor estrangeiro na universidade pública brasileira

SERIGNE ABABACAR CISSE BA

UBERLÂNDIA – MG

2013

SERIGNE ABABACAR CISSE BA

“TEM GRINGO NA ÁREA!”: traçando o perfil sócio pedagógico do professor estrangeiro na universidade pública brasileira

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado/Doutorado, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/FACED/UFU, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientador: Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes

UBERLÂNDIA MG

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil

B111t Ba, Serigne Ababacar Cisse, 1973
2013 "Tem gringo na área!": traçando o perfil sócio pedagógico do professor estrangeiro na universidade pública brasileira / Serigne Ababacar Cisse Ba. -- 2013.
197 f. : il
Orientador: Roberto Valdés Puentes.
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.
1. Educação - Teses. 2. Professores estrangeiros - Teses. 3. Universidades e faculdades públicas – Teses. I Valdés Puentes, Roberto. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

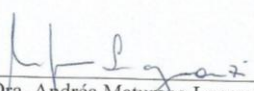
CDU: 37

“TEM GRINGO NA ÁREA!”: traçando o perfil sóciopedagógico do professor estrangeiro na universidade pública brasileira

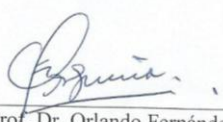
Serigne Abacacar Cisse Ba

Tese defendida em 18 de abril de 2013

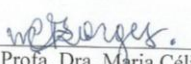
BANCA EXAMINADORA



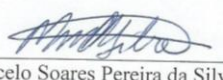
Prof. Dra. Andréa Maturano Longarezi
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



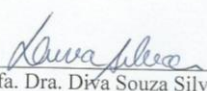
Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino
Universidade de Uberaba – UNIUBE



Prof. Dra. Maria Célia Borges
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM



Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dra. Diva Souza Silva
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

À GUIA DE RECONHECIMENTO

A educação não é apenas a preparação para a vida; é a vida em si mesma.

(John Dewey)

Agradeço a Deus, a meu querido pai Elimane Mandiaye Ba (*in memoriam*), a minha mãezona Rokhaya Cissé que sempre quiseram, mesmo com minha deficiência que eu me tornasse alguém na vida e uma pessoa independente desde minha tenra infância no Senegal. Sempre lutaram e se privaram de muitas coisas para cuidar dos meus estudos.

A realização desta obra não seria possível sem a contribuição de um contingente de pessoas especiais que sempre torceu e acreditou na minha humilde pessoa. Eu penso primeiro ao Prof. Roberto Valdés Puentes que aceitou ser meu orientador no curso e acreditou que eu poderia contribuir com alguma coisa no avanço da ciência da educação e ter me guiado nesta etapa tão importante da minha carreira acadêmica.

Ao Prof. Orlando Fernández Aquino, pessoa que me apresentou à UFU durante um primeiro encontro em colóquio na UFG e ter participado ativamente desta tese desde a sua concepção até sua finalização passando pelas importantes contribuições dadas durante a qualificação e a defesa.

A Profa. Andréa Maturano Longarezi, pessoa que eu aprendi a admirar durante nossas aulas e que contribuiu enormemente nesta obra desde o exame de qualificação, e sobretudo, ter aceitado representar o Prof. Roberto na defesa.

Ao Prof. Rogério Bianchi, um amigão e colega de trabalho que sempre me deu dicas para realizar um bom trabalho, sobretudo, na escolha da matriz teórica e durante o exame de qualificação. Obrigado meu caro!

Dedico este trabalho a todos os professores do PPGED, particularmente aos grandes mestres, Humberto Guido, Carlos Lucena, Graça Cicillini, Gercina Novaes, Carlos Henrique, Bosco, Alejandra Corbalán, Andréa Longarezi, José Carlos e tantos outros que nos agraciaram com palestras, seminários etc.

Agradeço a todos os colegas de turma de 2010 do PPGED com quem eu aprendi muito as discussões em sala, valeu Josemir, Valter, Neil, Odair, Sergio, Wender, Luciene, Cleudio, Maria Helena, Maria da Penha, Úrsula etc..

Agradecimento especial ao amigo do peito Dr. Valter Machado da Fonseca e sua companheira Carmem com quem eu compartilhei todas as etapas desta obra entre idas e vindas a Uberaba e longas horas ao telefone para discutir ideias da tese. Uma pessoa que vai marcar para sempre.

Menção especial à minha querida esposa e companheira de todos os dias Amicole Ndiaye que soube com maestria me acompanhar nesta caminhada árdua. Collé, valeu pela compreensão nas viagens, falta de atenção, nas noites mal dormidas, madrugadas tensas e nas ausências. Estendo esse reconhecimento a meus filhos Elimane e Aminatou que, por várias vezes, se viram negados minha companhia em passeios nos finais de semana, festas de amiguinhos sempre ouvindo frases como “Papai não pode ir, pois precisa estudar!”.

Dedico também esse tese a meu irmão Younouss Ba, sua esposa Suzane Diop e meu homônimo o pequeno Ababacar Wahab que sempre torceram para min. A meus tios Moustapha Cissé e Abdou Bame Guéye que sempre me aconselharam e me servem de referência de vida por sua sabedoria. A meu irmão Abdoulaye Elimane Ba (Fantiampa) de Limoges.

Ao amigo Mor Coumba Ndiaye (Rasmus) que desde Montréal sempre me enviou as obras de Tardif e Gauthier as quais eu precisava para minhas leituras e ao irmão Souleymane Ba (Boy Fondé) que me enviava da França as obras de Bourdieu.

A todos os professores estrangeiros que dedicaram seu precioso tempo para me atender e colaborar com a pesquisa, sem vocês eu não teria o que falar.

Ao Renan Dourados e a turma do INEP pela disponibilidade em me fornecer sempre os dados que eu precisei assim como o Decanato de Recursos Humanos da UnB.

Aos professores Dra. Diva Sousa Silva, Dra. Maria Célia Borges, Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva, Dr. Orlando Aquino e Dra. Andrea Longarezi pelas valiosas contribuições e arguições durante a defesa.

Aos povos senegaleses e brasileiros que me permitiram seguir nos estudos sempre em instituições públicas.

Enfim, a todos os parentes, amigos que eu não pude citar aqui, de perto ou de longe que sempre me deram um carinho especial ao longo desta vida.

“TEM GRINGO NA ÁREA!”: traçando o perfil sócio pedagógico do professor estrangeiro na universidade pública brasileira

RESUMO

Esse trabalho de tese buscou *apreender o professor estrangeiro, no seu perfil, suas dificuldades, suas contribuições e desafios para a permanência e reconstrução das práticas didático-pedagógicas e para a atuação como profissional docente nas universidades públicas brasileiras*. O estudo se justificou pelo fato de termos um grande número desses sujeitos nas universidades públicas brasileiras principalmente nos últimos dez anos e que, portanto, nunca foi ainda objeto de um estudo sistemático. Nosso universo de pesquisa foi a UnB, instituição pública federal que concentra o maior número desses professores. Dados do INEP (microdados do censo do ensino superior do ano de 2011) nos serviram de base para localizar esses docentes. Aplicaram-se questionários a mais de 37,3% das nacionalidades presentes (19 das 51 nacionalidades) correspondendo a 7,6% de uma população de 250 professores além de entrevistas semiestruturadas, consulta a documentos disponibilizados nas IES e em outros locais (sites web das faculdades, sites pessoais e copiadoras). A análise qualitativa e o tratamento estatístico dos dados nos permitiram chegar a seguintes conclusões: os professores estrangeiros encontrados na UNB são originários na sua maioria dos países da América Latina e da Europa, se declaram brancos ou pardos, têm títulos de doutores, trabalham em regime de dedicação exclusiva e atuam no ensino, pesquisa e extensão. Os docentes encontram grandes dificuldades de adaptação em seus locais de trabalho devido à falta de mecanismos de socialização e de auxílio em suas práticas pedagógicas. À luz do paradigma da complexidade de Edgar Morin, pôde se afirmar que o professor estrangeiro tenta sobreviver na universidade pública brasileira em meio a dilemas e contradições que vão desde inquietações culturais, alteridade e aceitação pelos alunos até sua própria integração na universidade e a busca permanente da religação das partes. No entanto, há de se notar a grande contribuição desses professores no que tange à inserção dos programas de pós-graduação onde atua em altos patamares de qualidade além da inserção internacional.

Palavras-Chave: Professores Estrangeiros - Perfil Sócio pedagógico - IES Públicas Federais.

“GRINGOS WITHIN US!” describing the socio-pedagogical profile of foreign teachers in the brazilian public university

ABSTRACT

This thesis aimed to understand the foreign teacher, its profile, difficulties, contributions permanence challenges and reconstruction of didactic-pedagogical practices and for its professional exercise in the brazilian public universities. The study was justified because of their increasing number particularly during the last decade and also the lack of systematic research of the thematic. Our universe was the UnB, federal public university of Brasilia where we found the bigger number of these teachers. Using the INEP data (micro data of census of higher education, 2011) we could localize those ones. Questionnaires were applied to more than 37,3% of the nationalities present (19 of 51 nationalities) corresponding to 7,6% of the population estimated to 250 teachers, documents consulting (school websites, personnel website, photocopy services). The qualitative analysis and the statistical data treatment allowed us to obtain the following results: the teachers met at UnB are from Latin America and Europe, are white or brunet, are doctors and are contracted full time. They also act in teaching, research and extension. These teachers met many adaptation difficulties in their workplace due to a lack of socialization and help mechanisms in their teaching practices. By means of the complexity paradigm of Edgar Morin, we could confirm that the foreign teacher tried to survive in the brazilian public university within dilemmas and contradictions like cultural problems, alterity and acceptance by the students, its insertion in the own university and is always in search for means to connect the parts. Although, we could note the big contributions of these teachers in the quality of the graduate programs and the international insertion of their universities.

Keywords: Foreign Teachers - Socio-Pedagogical Profile - Federal Public Universities.

“DES *GRINGOS* SUR PLACE!”: décrivant le profile socio-pédagogique du professeur étranger dans l’université publique brésilienne

RÉSUMÉ

Cette thèse a pour but d’appréhender l’enseignant étranger, dans son profile, ses difficultés, ses contributions et défis de sa permanence et reconstruction des pratiques didactico-pédagogiques et pour l’exercice de sa profession dans les universités publiques brésiennes. Cet étude se justifie du fait du nombre croissant d’enseignants étrangers particulièrement dans les dix dernières années et par le manque de recherches systématiques sur la thématique. Notre univers a été l’UnB, université publique fédérale de Brasília qui regroupe le plus grand nombre d’enseignants étrangers. Les données de l’TNEP (microdonnées du recensement de l’enseignement supérieur de 2011) nous ont servi de base pour localiser ces derniers. Des questionnaires ont été appliqués à plus 37,3% des nationalités présentes durant l’étude (19 des 51 nationalités) correspondant à 7,6% d’une population de plus ou moins 250 professeurs en plus des interviews, consultations des documents disponibles (sites web des facultés, sites personnels et services de photocopies). L’analyse qualitative et le traitement statistique des données nous ont permis d’obtenir les résultats suivants: les enseignants étrangers rencontrés à l’UnB sont originaires dans leur majorité des pays d’Amérique Latine et de l’Europe, se déclarent de race blanche ou marron, ont des titres de docteurs, travaillent dans des régimes de dédication exclusive et évoluent dans les domaines de l’enseignement, la recherche et l’extension. Les professeurs sont confrontés à d’énormes difficultés d’adaptation dans leur lieux de travail dû à un manque de mécanismes de socialisation et d’aide dans leurs pratiques enseignantes. À l’aide du paradigme de la complexité d’Egurd Morin, on peut affirmer que l’enseignant étranger essaye de survivre dans l’univeristé publique brésilienne entre dilemmes et contradictions qui vont des inquiétations culturelles, altérité et acceptation par les étudiants à leur propre insertion dans le milieu universitaire proprement dit en plus d’être permanemment à la quête d’une liaison des parties. Cependant, force est de remarquer leur grande contribution dans l’insertion de leurs institutions dans des programmes de qualité et dans le scénario international.

Mot-clés: Professeurs Étrangers - Profil Sócio-Pédagogique - Universités Publiques Fédérales.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAMES	<i>Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur</i>
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior
CENEX/FALE	Centro de Extensão/ Faculdade de Letras
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCI	Divisão da Cooperação Internacional
ESAL	Escola Superior de Agricultura de Lavras
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
ForGRAD	Fórum Brasileiro de Pró-Reitores de Graduação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MRE	Ministério das Relações Exteriores
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
OCDE	Organização das Nações Unidas para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OIM	Organização Internacional das Migrações
PEC-G	Programa de Estudante Convênio Graduação
PEC-PG	Programa de Estudante Convênio Pós-graduação
REUNI	Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
UCAD	<i>Université Cheikh Anta Diop de Dakar</i>
UEMOA	<i>Union Monétaire Ouest Africaine</i>
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Recursos Humanos	88
Tabela 2: Número de Docentes em exercício e afastados (2011)	89
Tabela 3: Países com maior número de professores atuando no Brasil	109
Tabela 4: População atual total dos docentes estrangeiros no Brasil	110
Tabela 5: Municípios onde se encontra a maioria dos docentes estrangeiros	111
Tabela 6: Categorias administrativas onde se encontram os docentes no Brasil	112
Tabela 7: Organização acadêmica onde se encontram os docentes	113
Tabela 8: Países de origem dos docentes estrangeiros	115
Tabela 9: Gênero dos docentes	120
Tabela 10: Titulações dos docentes	121
Tabela 11: Dados gerais sobre os docentes pesquisados	131

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
INTRODUÇÃO.....	14
1 - MATRIZ TEÓRICA: PRESSUPOSTOS DA TEORIA DA COMPLEXIDADE... ..	31
1.1 A Teoria da Complexidade	31
1.2 Positivismo e Teoria da Complexidade: pontos e contrapontos.....	38
1.3 A educação na ótica do paradigma da complexidade	40
1.4 A Educação à luz da Teoria da Epistemologia Complexa: alguns encaminhamentos.....	42
1.5 O professor estrangeiro e o choque cultural.....	43
2 - A UNIVERSIDADE PÚBLICA NO BRASIL: REALIDADES, PERSPECTIVAS E DESAFIOS	49
2.1 A Universidade pública brasileira: realidades e perspectivas	49
2.2 A docência no Ensino Superior Brasileiro	56
2.3 Aspectos legais da formação de professores universitários	59
2.4 O Plano Nacional de Graduação e as metas de qualificação docente.....	61
3 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA DOCÊNCIA: ALGUMAS CLARIFICAÇÕES CONCEITUAIS.....	63
3.1 Algumas clarificações conceituais.....	63
3.2 Abordagens visando avaliar as práticas docentes.....	64
3.2.1 As vantagens e limites das abordagens para a avaliação das práticas docentes.....	65
3.2.2 Síntese das abordagens metodológicas de cunho prescritivas.....	66
3.3 Abordagens metodológicas de cunho heurísticas.....	66
3.3.1 Enquetes sobre as práticas docentes.....	67
3.3.2 Os estudos de casos sobre as práticas docentes	68
3.3.3 Síntese das abordagens metodológicas de cunho heurístico	72

3.4 Possíveis (re)configurações e (re)significações das práticas pedagógicas na sociedade pós-moderna.....	73
3.5 A universalidade do saber pedagógico: o desafio de restabelecer a relação todo/partes.....	77
4 - ESCOLHAS METODOLÓGICAS: <i>QUAL CAMINHO PERCORRIDO?</i>	79
4.1 A despeito e a respeito do método.....	81
4.2 O campo	85
4.3 <i>Onde foi realizado o estudo?</i> Uma breve história da Universidade de Brasília ...	85
4.4 Os sujeitos investigados	88
4.5 Organização e análise dos dados	94
5 - AS NOVAS PRÁTICAS DOCENTES, NOVOS DESAFIOS EM SALA DE AULA E BUSCA DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DE CONHECIMENTOS ..	97
5.1 Os saberes anteriormente interiorizados e a mudança de contextos histórico, social, geográfico e econômico	97
5.2 Um novo modelo curricular e os desafios da diversidade	102
6 - AS EXPERIÊNCIAS E AS TRAJETÓRIAS DOS DOCENTES ESTRANGEIROS CONSTRUÍDAS/RECONSTRUÍDAS	108
6.1 Perfil do professor estrangeiro no Brasil em relação ao total dos docentes.....	109
6.2 Desafios e resistências do professor estrangeiro	122
6.2.1 Quem é este sujeito? Traçando o perfil do professor estrangeiro na IES pública federal	130
6.2.2 Condições de trabalho e trabalho didático.....	137
6.2.3 Os professores estrangeiros e o trabalho didático desenvolvido na IES	139
6.2.4 Choques e conflitos de culturas, hábitos e costumes	148
6.2.5 Situações vivenciadas: aceitações, discriminações e (pré-conceitos).....	149
6.3 A relação com outra realidade, outro currículo, outra forma de ensinar	150
6.4 A Motivação profissional dos professores estrangeiros	153
6.5 A (re)construção de conhecimentos e saberes.....	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS	158

REFERÊNCIAS.....	168
ANEXOS	176
Anexo 1: A Cooperação Internacional Multilateral: O Programa PEC	177
APÊNDICES	183
Apêndice 1: Questionário aos Docentes	184
Apêndice 2: Instrumento de Auto-avaliação da Prática Pedagógica da Prática Docente.....	191
Apêndice 3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	195

APRESENTAÇÃO

Esta tese vincula-se à linha de pesquisa “Saberes e Práticas Educativas” do Programa de Pós-Graduação – Mestrado/Doutorado – da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU).

Ela tem como proposta de investigação o traçado do perfil sóciopedagógico dos professores estrangeiros que atuam nas universidades públicas federais brasileiras. Movido pela falta de publicações sistematizadas sobre a temática focada nesta categoria de sujeitos, a pesquisa vem trazer informações sobre os mesmos, no sentido de uma melhor apreensão além do seu perfil (gênero, nacionalidade, idade, renda, titulação etc.), bem como verificar suas práticas pedagógicas, as dificuldades encontradas em relação à cultura, conflitos e contradições na sua atuação assim como suas experiências e as trajetórias no aspecto de sua construção/desconstrução e reconstrução numa perspectiva de transposição didática em níveis de ensino, pesquisa e extensão.

Trata-se de uma investigação, fruto de inquietação do autor que também é docente estrangeiro, que pretende trazer dados sobre uma categoria de professores que passa despercebida mesmo com seu número cada vez mais crescente numa instituição nova em plena mutação. A pesquisa contribui na linha de “Saberes e Práticas Educativas” do PPGED focando especificamente nesse grupo de professores.

Acreditamos que o estudo conseguiu trazer elementos informacionais que, se explorados poderão auxiliar tomadores de decisões na elaboração de políticas públicas voltadas a essas pessoas inseridas em contextos complexos que são as universidades. Longe de resolver todas as questões, a pesquisa levanta novas indagações e desafios para futuros investigadores, sobretudo, aqueles angustiados pela compreensão de fenômenos educacionais.

INTRODUÇÃO

*A inteligência parcelada, compartimentada,
mecanicista, disjuntiva e reducionista
rompe o complexo do mundo em
fragmentos disjuntos, fraciona os
problemas, separa o que está unido, torna
unidimensional. É uma inteligência míope,
que acaba por ser normalmente cega.*
(Edgar Morin)

De onde vim?

Toda pesquisa tem a ver com aquilo que se vive e aquilo que se é. Ela fala de homens e mulheres que têm histórias quase comuns com as minhas. O que nos liga é o fato de termos todos vindo de outras regiões geográficas, desterritorializados. Nasci em Kaolack, numa região situada no centro do Senegal, em 29/04/1973. Primogênito da segunda esposa do meu pai, filho de professores de primeiro grau. Frequentei a escola entre Senegal e Gambia até 1995 após ter ingressado no departamento de Letras de Ciências humanas da Université Cheikh Anta Diop de Dakar. Depois de ter perdido um ano inválido na Universidade senegalesa, me deu a vontade, assim como na cabeça de muitos jovens, de seguir meus estudos no estrangeiro. Na ocasião, como meu pai tinha acabado em se tornar diplomata e servido em Brasília entre os anos 1990 a 1994, me foi sugerido de tentar conseguir vaga nas universidades no Brasil através de Programa PEC-G (Programa de Estudante Convênio – Graduação). Esse sonho foi realizado em 1995 quando eu desembarquei em São Paulo. Depois de um curso de Português para Estrangeiros, realizado com sucesso no CENEX/FALE (Centro de Extensão da Faculdade de Letras) da Universidade Federal de Minas Gerais, segui caminho em agosto de 1995 para a Universidade Federal de Lavras, ex-ESAL, onde cursei até o ano de 2000 a área de Administração com habilitação em empresas rurais e cooperativas. Depois da formatura, regressei a Dakar num clima político desfavorável – estávamos adentrando uma alternância política e saindo de um regime que estava no poder por mais de quatro décadas. Esse clima não favorecia o ingresso de diplomados recém-chegados. Essa espera para ser recrutado no governo demorou demais, o que nos fez

regressar ao Brasil para prosseguir os estudos em nível de Mestrado. Em 2001 fui selecionado novamente no Programa PEC-PG para cursar Mestrado na UFLA ou na UFSC. Resolvi continuar em Lavras por ter ficado lá cinco anos, no fim dos quais nascia minha primeira filha Sarah Yatta. Em 2003 defendi a dissertação e ingressei na carreira docente numa faculdade no interior de Goiás onde fui professor na graduação e na pós-graduação e coordenador de curso até o ano de 2009, quando ingressei via concurso público na Universidade Federal de Goiás - Campus Catalão. Em 2010, ingressei o curso de Doutorado em Educação na Universidade Federal de Uberlândia – Minas Gerais. Atualmente resido em Catalão desde 2009 com minha esposa Amicole Ndiaye e meus dois filhos, Aminatou Ndiaye Ba e Elimane Mandiaye Ba.

Eu como sujeito na trajetória da pesquisa

Debruçar-se sobre uma problemática onde o próprio pesquisador é ao mesmo tempo sujeito (por fazer parte da população a ser estudada) como é o caso, por ser também professor estrangeiro atuando na Universidade Pública brasileira, não é tarefa fácil. Para evitar vieses, é preciso um distanciamento que faz com o que nem o pesquisador e nem seu orientador (todos os dois professores estrangeiros, o primeiro africano do Senegal e o segundo, latino americano de Cuba) não façam parte da população a ser pesquisada.

Este distanciamento permite realizar uma leitura dos dados obtidos resguardando-se certa neutralidade, tarefa nem sempre fácil. Aliás, extremamente complicada. Os caminhos que percorridos e os ainda vindouros nos estudos com os cotidianos são repletos de complexidades e nos desafiam como nos coloca (Morin, 2000) ao exercício para o “*pensamento multidimensional*” buscando, sobretudo, caminhos para o “*pensamento dialógico*”. Neste momento, penso com o autor já citado que os métodos com os cotidianos são como o método da complexidade que:

[...] pede para pensarmos nos conceitos, sem nunca dá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para reestabelecemos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade com a localidade com a temporalidade, para nunca esquecermos a totalidade integradora. (MORIN, 2000, p. 192)

Essa constatação nos aproxima de um modo de fazer pesquisa que se afasta das concepções positivistas das ciências, que com base num paradigma cartesiano separa sujeito/objeto, emoção/razão, e trabalha com uma pretensa neutralidade que visa o alcance de um rigor científico que não nos permite “*esperar o inesperado*” (MORIN, 2000, p 86).

Foi a partir de vivências de quase dez anos na docência no ensino superior somada a mais uma década como estudante de graduação, mestrado e doutorado em instituições públicas de ensino superior, ou seja, minhas vivências pessoais/profissionais que escolhemos nosso caminho no processo da tessitura dessa pesquisa. Muitos fios foram tecidos e puxados de um estudante estrangeiro que sempre frequentou escolas públicas desde a infância no Senegal e que se tornou docente no Brasil, acumulando momentos interessantes e contraditórios no exercício da prática docente cotidiana em interação constante com outros contextos de vida.

A opção por dialogar com os pares descarta a ideia de qualquer “pretensa neutralidade”, pois, como pesquisador sou professor e, portanto sujeito da minha própria pesquisa, bem como, estou consciente que ao ouvir as falas dos (as) professores (as), buscando respeitar as histórias narradas por eles (as), estou em diálogo com as mesmas. Quando escolhi algumas narrativas, quando destaquei fragmentos de uma história, como pesquisador também estava ali, nessas palavras, no que foi dito e naquilo que dito não foi evidenciado. Fiz uma leitura de um recorte da realidade, sabendo que estou trazendo interpretações envolvidas em sentimentos diversos, que ao longo dos anos a ciência positivista insistiu em não considerar em sua proposta.

Eu como sujeito me observando enquanto objeto

Por fazer parte do universo dos sujeitos pesquisados, porém não da pesquisa propriamente dita, compartilharemos e coadunaremos certamente com muitas ideias e pensamentos dos participantes da mesma. O objeto pode ser todo o dicionário e o que não está nos dicionários: todos os substantivos existentes e os em criação; os que seriam numa gramática que o permitisse “substantivos-relativos”. São as relações, isto é, “a capacidade de articulação de uma situação” que determina, define o quão substantivo serão os substantivos. E ambos, sujeito e objeto são dessa mesma categoria gramatical,

sendo que o objeto pode qualificar o sujeito, por exemplo, em Chico Buarque temos "Pedro pedreiro", podemos por imitação e para exemplificarmos, criar: Maria lavadeira, Maria costureira, Maria dançarina. João carpinteiro, José engenheiro. Nesses casos, a função é adjetivante: qualificando e restringindo. Expressando aquilo que o sujeito faz e o que o faz: o objeto faz o sujeito. Aqui há uma inversão; temos o objeto, a função agindo, restringindo o ser à sua composição. Toda a vida, todo o "ser" se edifica a partir do objeto que construímos ou instituímos: assim, chegamos à alienação onde precisaremos fazer apelo a Sigmund Freud ou Karl Marx.

O significado simbólico, às vezes, é tão forte e importante quanto à função, o objeto torna-se sujeito, diz-se: "o Padre Paulo", a esposa do João, o marido de Teresa, o professor fulano de tal, o comissário Alberto, o inspetor Pedro, etc.. Assim, aos poucos, percebemos o papel simbólico expressando profissões, ou instituições onde o sujeito é, constitui-se só através delas, ou seja: o objeto é o sujeito. Temos aí o sujeito alienado à função; ao objeto, no caso, um objeto social, ou seja, uma profissão. Nossos objetos podem ser artísticos, esportivos, filosóficos, etc., o jogo *nosso* ou/e do *outro* está sempre presente, não há como escapar a esse espaço complexo e vital nosso em que somos e não somos (porém, podemos trabalhar alguns conceitos que nos permitem certa distância articuladora, e é isso que tentamos fazer em todo esse trabalho).

Nunca somos totalmente sujeitos, por mais que trabalhemos nosso imaginário, o Superego ou o *Outro impercebível* quase ou a maior parte das vezes, age em nós, tempera nossas paixões, avaliações e decisões. O simbólico através do qual situamos e reconhecemos o *outro* é o institucionalizado, são as instituições e é dentro desse espaço (espaço, como todos, implicado) que, em forma de libertando, escrevo essas linhas. Isso leva a tecer uma reflexão sobre a relação sujeito-objeto numa investigação científica.

Tecendo a relação sujeito-objeto na pesquisa

O estudo sujeito-objeto envolve aspectos e objetivos variados e complexos, alguns conscientes, outros inconscientes. Fundamentalmente, o que está em jogo é o ser que somos, isto é, aquele que, ainda não elaborado e a elaborar sempre como a pedra de

Sísifo¹, é o inconsciente freudiano ou o Outro lacaniano. Estão em jogo os espelhos nos quais nos miramos; objetos fundadores dos nossos desejos e da nossa alienação. O que está em jogo é o desejo: político, amoroso, artístico, humanista, destruidor, construtor e mais uma gama imensa, uma miríade de expressões e atos através dos quais se expressam as nossas pulsões.

Vários cientistas, ousados, nos últimos cento e cinquenta anos, como Bachelard, Freud, Lacan e muitos outros, debruçaram-se profundamente no estudo (tentativas, ensaios, pesquisas desafiadoras e corajosas), na construção, na organização teórica, das influências, mediações entre o sujeito e o objeto.

A relação sujeito-objeto, ao natural, não trabalhada, não refletida e pensada, é uma relação de aderência, de colagem, de reflexo, de fascínio, alienação, alucinação. Exemplo: o famoso "*Way of life*" americano. Esse é um exemplo amplo, generalizável. Outro exemplo, a filosofia positivista: espelho sedutor dogmático, manipulador. Poderíamos, arbitrariamente, nos autorizar a situar assim nossa temática: pré e pós-Bachelard, ou assim: pré e pós-Escola de Frankfurt. Isso é um pouco de maniqueísmo e dessa forma só temos a pista, uma visão ampla, geral, maneira cômoda como acontece em inúmeras introduções de trabalhos analíticos transgredindo assim barreiras. Nesta perspectiva, este trabalho procura decifrar o lócus exato, no qual se situa o nosso sujeito e nosso objeto.

Enxergando para além das fronteiras disciplinares

Quando usamos os dispositivos, por exemplo, da avaliação qualitativa, precisamos articular conceitos, teorias, os quais são de diferentes campos do saber, tais como: Filosofia, Sociologia, Psicanálise, Psicologia Social, Antropologia, Arte, Educação, Física, Matemática, etc. Construimos, assim, novas trilhas, caminhos transversais, possibilidades, perspectivas, de um olhar, de um fazer ciência, com

¹ A “Pedra de Sísifo” esboçada por Albert Camus em que Sísifo é um mito que desafiou os deuses; quando capturado sofreu uma punição: para toda eternidade, ele teria de empurrar uma pedra de uma montanha até o topo; a pedra então rolaria para baixo e ele novamente teria que começar tudo. Camus vê em Sísifo o ser que vive a vida ao máximo, odeia a morte e é condenado a uma tarefa sem sentido, como o herói absurdo. Não obstante reconheça a falta de sentido, Sísifo continua executando sua tarefa diária.

combinações metodológicas experimentais, alternativas novas e, sobretudo, mais abrangentes, mais robustas, mais epistêmicas que os modelos clássicos.

Neste trabalho, a transformação necessária foi a passagem para a multireferencialidade. Em seus trabalhos iniciais, Ardoino estabelece o que denominou de *modelo de inteligibilidade das organizações*, esboçado inicialmente em 1966, onde a análise institucional é uma forma de introdução para a análise multirreferencial, uma vez que ambas têm o mesmo objetivo, ou seja, permitir uma explicação do não dito, das entrelinhas, do movimento latente, implícito nas práticas sociais, entre as quais se encontra a educação (ARDOINO, *apud* MARTINS 2004). A *análise multirreferencial*, por sua vez, caracteriza-se como um modelo de inteligibilidade específico, que se tornou conhecido mais tarde por “*análise institucional multirreferencial, ou plural*”. Nesse sentido, podemos dizer que esta abordagem é, inicialmente, uma resposta ao caráter extremamente complexo da prática social e, principalmente, das práticas educativas. Tal complexidade traz para todos aqueles que estão envolvidos com as questões educacionais uma série de dificuldades de leitura e de compreensão sobre suas próprias práticas, e que se desdobram em dificuldades de tomar decisões.

A compreensão da relação sujeito-objeto é o ponto chave mesmo ciente de que é uma discussão ainda não esgotada, não suficientemente definida pela Sociologia, nem pela Filosofia por se tratar de “uma profunda abordagem da reflexão especulativa e de observação sociológica”. Necessitamos apreender seus conceitos, não nos confins das diversas ciências; mas, na nossa ciência da educação, na nossa especialidade, onde abriremos um leque das perspectivas possíveis, advindas dos conceitos teórico-práticos, das mais diversas disciplinas como as práticas pedagógicas.

Neste sentido, vale a pena lembrar que no final do século XIX Filosofia e Sociologia, devido aos movimentos, às transformações sociais, interpenetram-se, cruzam-se e engendram-se, criando assim uma nova ciência social: “a Filosofia Social”. Ela compunha e exprimia o amálgama da Ciência Social, da Ética, da Filosofia, da História e da Cultura, da Psicologia Coletiva e Economia Política. Esse “rearranjo disciplinar” situava-se como construtor de novos saberes e ampliava, assim, os limites, as fronteiras epistemológicas. Buscavam-se em diferentes disciplinas e campos de estudo, os conceitos e elementos teóricos que melhor permitissem a apreensão (atividades de observação) e a intervenção num saber científico, num social cultural localizado: espaço qualitativo e talvez etnográfico ou etnometodológico, e pelo menos

percebemos uma "indexação". Para um maior aprofundamento desta temática sugerimos recorrer às leituras dos autores da Escola de Frankfurt, a qual foi "fundada" em 1923.

A quebra das fronteiras disciplinares não significa ecletismo e, sim, a criação de um objeto outro, de uma objetividade-subjetividade outra, irreduzível a outras disciplinas particulares, isoladas. A questão da relação sujeito-objeto é, aqui, nodal e complexa ao mesmo tempo. Vamos a seguir ver como é que seus elementos se entrelaçam.

Entrelaçando a relação complexa: sujeito e objeto

A relação sujeito-objeto, ou seja, as relações que se estabelecem entre o sujeito e o seu objeto de pesquisa, de ação, de trabalho são multiformes, historicizadas e, complexas. São criativas ou não, relações dinâmicas, dialetizadas, nas quais, ocorrem trocas, ajustes, cobranças, mudanças comportamentais; porém essa dinamicidade nem sempre é percebida pelo pesquisador.

Aqui estaríamos na "práxis", de uma abordagem clínica, isto é, que considera a ambiguidade, o duplo fundo, a ambivalência como elementos, variáveis não mensuráveis, a serem interpretados, desdobrados: a arte é hermenêutica. Consideramos assim toda a hipercomplexidade, extremamente perturbadora, que compõe as relações entre o sujeito e o assim dito objeto, o qual não é uma realidade em si, mas uma construção em movimento e mudança permanente. Um professor estrangeiro estudando os seus colegas também professores estrangeiros e que, obrigatoriamente, tem de se distanciar, tirar seu manto de sujeito para poder enxergar melhor e sem vieses seu objeto de pesquisa: auto-objetivação um tanto complexa.

Neste sentido, Edgar Morin nos ensina que:

[...] as regras do jogo científico se aplicam com muito mais dificuldade no âmbito antropológico, não somente por causa da complexidade de seus objetos, mas também da relação sujeito-objeto, onde o objeto é, também, sujeito; e ainda por causa da grande dificuldade a nos auto-objetivarmos. (MORIN 2005, p 56)

Temos um imaginário motor: um sujeito construtor de um objeto, mas sim um sujeito passivo em face de um objeto, não há espaço de jogo². O espaço de jogo e de gozo só pode criar-se (o indivíduo poderá vir a autorizar-se) através de uma “análise, psicanálise, psicodrama, etc., ou seja, a criação de uma distância do fascínio do objeto para elaborar-se, sempre parcialmente, numa "per-labor-ação"”. Isto é num trabalho de elucidação que exige historicidade (pois se dá no tempo e no espaço) e dialética paradoxal (conflitual).

Na sequencia desse campo aberto à pesquisa, ao qual nenhum pesquisador (mesmo querendo) pode esquivar-se, veremos, sinteticamente, mais uma vez, os "nossos", de todos nós, diferentes níveis de implicação. Enfatizamos como um dos instrumentos teórico-práticos de organização do trabalho de elucidação das relações sujeito-objeto, na análise dos diferentes níveis de implicação do pesquisador, nas diferentes ciências e artes, ou do professor em sala de aula. Esses níveis de implicação são: psicoafetivo, histórico-existencial e estrutural-profissional. Essas e outras reflexões e indagações foram à origem dessa empreitada que desenvolveremos a seguir.

Como nasceu esta empreitada?

Iniciar a escrita de uma pesquisa é tarefa árdua e inquietante, pois inevitavelmente teremos de nos inscrever a todo o momento na mesma, pois um objeto de pesquisa não surge ao acaso. Sua construção releva de uma captura engendrada nas múltiplas composições produzidas nos percursos formativos e vitais do contato e do processo de questionamento das nossas próprias marcas como seres humanos. A decisão de investigar essa temática, longe de ser uma opção meramente teórica, consiste na busca de um produto de um encontro com a nossa própria história profissional e com as marcas da nossa trajetória na docência no ensino superior no Brasil.

Conceber uma problemática de tese exige do *thésard*³ perscrutar cuidadosamente as inquietudes e desassossegos vivenciados num processo de criação construtiva e não mera constatação em que uma atitude inquiridora problematiza algo de modo a ensejar

² “Espaço de jogo” aqui significa o espaço onde ocorre o conjunto de relações sociais entre diversos sujeitos.

³ Estudante inscrito em projeto de tese de doutorado em francês.

as interrogações sobre ele. A construção logo engendra relações com a própria vida do pesquisador. Assim, pode-se dizer que ao mesmo tempo em que se escolheu o tema, eu fui escolhido por fazer parte do universo.

Essa concepção de um lado nos colocou numa encruzilhada, pois, ao mesmo tempo em que eu sou sujeito, eu sou também objeto da pesquisa. Do outro, nosso olhar foi voltado para a concepção única de cada sujeito da pesquisa sobre a docência do ensino superior num país estrangeiro que se constituiu de modo particular em cada um de nós.

Por que e para que estudar essa temática?

A pesquisa realizada insere-se na linha de Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Federal de Uberlândia, na medida em que buscou investigar, dentro de uma política nacional de inserção de professores de outras nacionalidades na educação e pesquisa no Brasil, quem são esses últimos, o que e como fazem. Como essas pessoas que não vieram do nada, mas com muitos saberes acumulados ao longo de suas vivências em seus países de origem, em cursos de educação fundamental, básico e, às vezes até superiores têm impactado nas suas práticas cotidianas enquanto docentes no ensino superior brasileiro? Esse professor que vem de uma origem cultural com práxis, crenças e princípios de vidas diferentes e que tem, para sua sobrevivência e permanência no seu país de residência, de se adaptar às novas normas culturais e político-educativas. Esse fato, com toda certeza, não se deu de forma fácil ou completa, por se tratar de uma questão extremamente complexa ao mesmo tempo, a saber: uma questão de incorporação de elementos culturais novos para uma nova prática em uma área extremamente delicada e que padece de lacunas conjunturais consideráveis.

Assim, a relevância dessa tese pode residir, exatamente, nas possibilidades da incorporação de novos elementos culturais, históricos, geográficos, pedagógicos no universo da sala de aula das universidades públicas brasileiras. O professor estrangeiro é, com certeza, um sujeito fundamental que pode contribuir para a inovação e a melhoria do trabalho docente no Brasil. Aliás, os intercâmbios de elementos e aspectos culturais são fundamentais para a revitalização do ensino superior, não somente no

Brasil, mas em qualquer lugar do mundo. É nessa direção interpretativa que esse texto procura enfocar o professor estrangeiro inserido no contexto da universidade brasileira, o que será tratado em tópicos mais adiante.

Ao eleger o professor estrangeiro como objeto desta pesquisa, procurou-se seguir uma tendência da produção na área da educação que reconhece a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscou-se dar voz a esse sujeito. Na literatura, já se reconhece o professor como sujeito de um *saber* e um *fazer*; logo, as investigações sobre seus saberes de referência, suas próprias ações e sobre os valores e princípios que norteiam seu trabalho podem trazer contribuições importantes para a formação docente.

Formulação do problema da pesquisa

Enquanto estudante estrangeiro tendo chegado aqui em meados dos anos 1990 e encontrado um país recém-saído de uma ditadura militar com índices inflacionários dos mais altos do mundo, me deparei com uma situação inusitada, totalmente diferente do que eu havia vivenciado até então. A chegada de Fernando Henrique Cardoso ao poder fez nascer uma grande esperança no meio universitário. Portanto, eu me deparei com uma universidade já diferente na sua configuração, no seu funcionamento e nos seus Currícula. Um sistema de ensino cujo primeiro choque foi o de chamar o professor pelo seu nome como se fosse um colega ou vizinho. Demorei muito tempo para poder assimilar isso, e mesmo assim sempre continuo chamando meus mestres de professor (a).

A configuração das salas lembra sempre das aulas tidas do liceu com alunos muito jovens, perdidos e totalmente desprovidos de uma cultura geral. Mal eram aqueles que sabiam onde ficava meu país e muito menos se a África era um continente. Muitos deles estavam dividindo, pela primeira vez, a mesma sala de aula com um aluno negro por terem estudado o tempo todo em escolas particulares e caras, cujo acesso a esta população era muito reduzido, haja vista que em toda a Universidade podíamos contar nos dedos das mãos os alunos negros que ali estudavam com exceção de meus colegas do Programa Estudante Convênio que vinham de outros países da América Latina, principalmente da Colômbia e do Haiti que eram da minha cor. Esse fato era

mais marcante nas conversas na cidade onde todo mundo ficava pasmo de nos ver frequentar essa instituição de elite através dos seguintes dizeres: *“Oi africano tudo bem? Vocês fizeram vestibular em seu país? Pois aqui na UFLA, só passavam os brancos bem sucedidos no vestibular? Você deve ser muito inteligente, fala quantas línguas? E como é na África?”*. Etc.

Essa mesma preocupação era também encontrada na universidade onde os colegas nos observavam com um olhar de quem pegou o lugar de brasileiros na universidade e ignoravam totalmente a África apenas tendo em mente que nós viemos de um continente pobre e sempre em guerra. Esse olhar consistia para nós o grupo de três senegaleses entre angolanos, moçambicanos, guineenses, cabo verdianos, camaroneses, gaboneses e outras nacionalidades latinas, um enorme desafio. Tínhamos a obrigação de mostrar que éramos pessoas inteligentes e capazes de sobreviver junto dos colegas além-mar e foi exatamente o que aconteceu, por termos conseguido terminado o curso no prazo certo, termos sido alunos de iniciação científica e do PET (Programa Especial de Treinamento) e sermos aceitos no Mestrado logo depois da graduação.

Esse perfil de aluno encontrado, jovem e despreparado na universidade, pois o ensino médio no Senegal tem um ano a mais do que no Brasil, faz com o que o estudante de lá seja mais preparado para a vida além do sistema educacional calcado no francês ser bastante diferente.

Existe uma grande diferença nos currículos desde a organização didático-pedagógica, até as disciplinas e sua sequência na matriz curricular. O aluno universitário senegalês tem muito poucas aulas presenciais e tem apenas obrigação de realizar seus exames finais no final do ano letivo que vai de outubro a junho e realizar os chamados trabalhos dirigidos das disciplinas do ano. A cada ano, pode ser entregue um diploma universitário (Diploma Universitário de Estudos Gerais – DEUG ou Diploma Universitário de Estudos Linguísticos - DUEL). Desde 2011 está acontecendo uma reforma universitária onde foi adotado o sistema chamado de LMD – *Licence, Master, Doctorat* – Licenciatura, Mestrado e Doutorado eliminando assim a tese de *Doctorat d'état*. Existiam, assim como no sistema francês, vários tipos de títulos de Doutorado levando a uma nova organização articulada em três diplomas seguindo assim os padrões africanos e mundiais. O título de Doutor é obtido depois de cumprir 180 créditos depois do Mestrado:

A *Licence* ou Licenciatura é obtida com o diploma de *Baccalauréat* ou Bac (diploma do segundo grau) + 3 anos de universidade (L1, L2, L3). O *Master* ou Mestrado equivale ao diploma de Bac (diploma do segundo grau) + 5 anos universitários (M1, M2). O *Doctorat* ou Doutorado equivale ao Bac (diploma de segundo grau) + 8 anos de estudos. Antes da reforma tínhamos os seguintes tipos de doutorados: O *Doctorat d'état* (incluindo os *Doctorats d'état* em Economia, Gestão, Direito, ciências políticas e ciências farmacêuticas), o *Doctorat de 3^e cycle*, o diploma de *Docteur Ingénieur*, o diploma de *Docteur d'université*.

Existem tipos de aulas chamadas de aulas magistrais que são proferidas uma ou no máximo duas vezes por semana pelos professores titulares. Não existe chamadas em salas, o que faz com o que o estudante se torne responsável mais rápido caso queira se adaptar aos estudos universitários. O professor, logo no primeiro dia de aula, repassa toda a literatura e indica um lugar onde as apostilas complementares das aulas podem ser encontradas. Existem altas taxas de reprovações em alguns girando em torno de 85%⁴. Neste quesito, o aluno brasileiro é bem mais tutorado, passa muito tempo em sala e tem um contato bem maior com seus professores. A única semelhança é a existência de monitores de disciplinas que costumam ser recém-doutores ou alunos mais adiantados nos estudos em níveis de Mestrado e Doutorado. Outro elemento importante no processo de ensino-aprendizagem é que o aluno na universidade senegalês tem aulas apenas com professores que têm no mínimo o título de Doutor. Causou-me uma grande estranheza ao ter aulas com mestrandos e até especialistas no meu curso de graduação no Brasil.

O sistema de ensino universitário calcado nos moldes francês por ser antiga colônia tem sido colocado em xeque, com a introdução das disciplinas de línguas e dialetos locais na tentativa de sua valorização e da aproximação dos estudos às realidades locais. A barreira linguística tem consistido em um grande empecilho na compreensão das matérias e de suas contextualizações. A vantagem no Brasil é que se ensina na língua que se usa no dia a dia, facilitando assim a compreensão dos conteúdos. O que supostamente indicaria uma melhor facilidade de aprendizagem.

Em relação aos procedimentos de avaliação da qualidade e das condições de oferta dos cursos superiores, o Brasil detém um sistema muito mais avançado com a

⁴

Ver *Plan stratégique Université Cheikh Anta Diop de Dakar* - UCAD – 2011-2016. p 05.

atuação de seus órgãos como a CAPES e o CNPq (apesar de sofrerem muitas críticas devido aos mecanismos de cobrança e de avaliação que levam ao produtivismo no meio acadêmico) que se destacam também no financiamento da pesquisa, da mesma forma que os órgãos estaduais de fomento o fazem em níveis mais localizados. Raras são as fontes de financiamento detidas pelos professores senegaleses. A maior parte das verbas para esses fins vem única e exclusivamente do Estado e do orçamento do Ministério do Ensino Superior, por isso a pesquisa é muito incipiente mesmo com o bom preparo dos professores que, costumeiramente, realizam parte de seus estudos no exterior (França, Canadá ou Estados Unidos, etc.) e são submetidos a uma avaliação acirrada da CAMES – (Conselho Africano e Madagasquenho, relativo ao Madagascar, para o Ensino Superior) para o reconhecimento sub-regional da qualidade dos diplomas no âmbito da União Monetária Oeste Africano – UEMOA⁵. A criação dos cursos de Doutorados é submetida a uma avaliação dos conselhos superiores de cada faculdade da universidade.

A presente investigação decorreu de uma inquietação do pesquisador em saber quem é esta categoria de sujeitos, apreendê-la e compreendê-la um pouco mais, faz-se urgente, visto que ela se encontra cada vez mais presente na Universidade e passa, muitas vezes, despercebida no seu meio. A falta de pesquisas sistemáticas (fora os aspectos legais relativos às leis e medidas provisórias) que ajudou a conhecer melhor os professores estrangeiros e suas contribuições na Universidade pública brasileira motivou a presente pesquisa que gira em torno da seguinte problemática que consistiu em: *apreender o professor estrangeiro, no seu perfil, suas dificuldades, suas contribuições e desafios para a inovação e enriquecimento das práticas didático-pedagógicas e para a valorização da profissão docente nas universidades brasileiras.*

Na realidade, essas indagações perpassam as reflexões de todos aqueles que lidam com tais professores, porém nunca receberam a devida atenção em pesquisas científicas. Apenas temos conhecimento de um número muito reduzido de publicações sobre o tema a exemplo de Fávero et al (1991) onde os três professores da Faculdade de Educação da UFRJ publicaram nos Cadernos de Pesquisa em São Paulo, em agosto de

⁵ A União Econômica e Monetária Oeste Africana (UEMOA) é uma organização de integração regional criada por sete países da África Ocidental que têm em comum uma moeda única, o Franco CFA. A UEMOA foi criada por um tratado assinado em Dakar, Senegal, em 10 de janeiro de 1994 pelos Chefes de Estado e de Governo do Benim, Burkina Faso, Costa do Marfim, Mali, Níger e Togo. Em 02 de maio de 1997, a Guiné-Bissau tornou-se oitavo estado membro da União.

1991, o texto intitulado “Professores estrangeiros na Faculdade Nacional de Filosofia RJ (1939-1951)”, como parte de uma pesquisa sobre *História da Faculdade Nacional de Filosofia*. No trabalho se apreciou brevemente a presença dos docentes estrangeiros nas universidades criadas na década de 1930, o seu processo de contratação, suas contribuições e seus envolvimento políticos. Encontramos também na literatura um artigo interessante, cuja fonte de publicação não foi citada. Trata-se de um professor da FURG que estudou o professor e pesquisador estrangeiro na Universidade brasileira da autoria de Ernâni Lampert que abordou especificamente o professor e pesquisador visitante estrangeiro em exercício nas universidades públicas do Estado do Rio Grande do Sul. Esse último pelo fato dele ter um tempo de permanência no Brasil limitado no tempo e no espaço difere daquele que veio para ficar por um tempo indeterminado e aonde ele achar conveniente. As perspectivas neste sentido são incomparáveis sem contar que esses professores visitantes costumam concentrar suas atividades mais na pesquisa e na pós-graduação do que na graduação que é a razão principal da contratação dos docentes no ensino superior brasileiro.

Objetivo geral

Diante de toda a problematização exposta e da complexidade deste estudo, elegemos como objetivo geral desta tese uma tentativa de resposta ao questionamento: *qual é o perfil sócio-pedagógico do professor estrangeiro na universidade pública brasileira?*

Objetivos específicos

1. Conhecer o perfil do professor estrangeiro no contexto da universidade pública brasileira;
2. Verificar as práticas docentes, bem como os novos desafios encontrados na sala de aula da universidade pública brasileira;
3. Apreender as dificuldades enfrentadas por esse professor no Brasil em relação à cultura, conflitos e contradições e por fim;

4. Analisar as experiências e as trajetórias docentes construídas/desconstruídas e reconstruídas por intermédio da intervenção teórico-prática em níveis de ensino, pesquisa e extensão.

2. Estrutura Capitular do texto

Essa tese está estruturada em seis capítulos. No capítulo I, apresentamos a matriz teórica. O problema central da pesquisa, citado anteriormente, apesar de se apresentar de forma simples trata-se, na verdade, de uma discussão bastante complexa. Assim sendo, não se pode colocar um sinal de igual entre complexidade e dificuldade. Complexidade significa, acima de tudo, compreender a relação entre as partes e o todo e o todo e as partes e a dificuldade que representa a qualidade do que é difícil cheio de obstáculos, complexo de ser resolvido. Nesse sentido, esta tese trabalha na perspectiva da Teoria da Complexidade como referencial teórico principal, pois ela demanda, seguidamente, a desconstrução/reconstrução do todo para a compreensão das partes, bem como dos elos entre elas, conforme enfatiza Edgar Morin em suas publicações. Diante dessa argumentação, esse capítulo anuncia a metodologia da pesquisa à luz da Teoria da Complexidade. Por fim, esse capítulo também aborda o quadro referencial teórico principal utilizado nesse trabalho.

O capítulo II tratou das questões referentes às *realidades, perspectivas e desafios da universidade pública brasileira* enfatizando na docência no ensino superior em seus aspectos legais e o Plano Nacional de Graduação à luz dos teóricos das áreas da didática e das práticas e saberes tais como Marcelo Garcia, Marcos Masetto, Miguel Zabalza, Ilma Passos Alencastro Veiga, Lea das Graças Anastasiou entre outros.

No capítulo III, discorremos sobre as *práticas pedagógicas na docência do ensino superior público* tentando trazer suas classificações conceituais, as abordagens práticas docentes nas perspectivas de suas virtudes e limitações recorrendo a autores canadenses como Marguerite Altet, Pascal Bressoux, Frederic Tupin, Clermont Gauthier, Maurice Tardif e nacionais como Vera Candau, Thomaz Tadeu Silva, dentre outros.

O capítulo IV tratou do *percurso metodológico* enfatizando sobre os instrumentos utilizados tais como o tipo de pesquisa, o caráter da pesquisa, o cunho da

pesquisa e os procedimentos de coleta de dados para a mesma, tais como questionários, entrevistas, registros, materiais escritos, dentre outros procedimentos metodológicos utilizados. Nesta parte, recorreremos a autores como Maria Cristina Minayo, Henri Lefebvre, Edgar Morin, Lucíola Santos, Menga Ludke & Marli André entre outros. Nesse mesmo capítulo, foram definidas as categorias de análise do estudo tais como: cultura, segregação socioespacial, relação entre saberes universal e regional, modelos curriculares e práticas pedagógicas que nortearam os resultados e discussão do trabalho.

O capítulo V, intitulado *práticas docentes: desafios em sala de aula e transposição didática*, o pesquisador abordou o conhecimento anteriormente interiorizado pelos sujeitos estrangeiros investigados diante da mudança dos contextos histórico, social e econômico. Abordou a temática dos choques e conflitos culturais de hábitos, costumes, tradições, concepções epistemológicas e filosóficas do sujeito pesquisador, como também dos sujeitos investigados. Enfatizou também, na relação com a realidade brasileira com destaque para currículo, formas de ensinar, intercâmbio de conhecimentos e saberes. O autor tentou desvendar ainda os modelos curriculares e os desafios de novas práticas pedagógicas. Por fim, ele dissertou sobre as contradições entre o saber pedagógico dito universal versus os saberes locais/regionais, ou seja, investiga o saber pedagógico por intermédio da análise da relação todo/partes e partes/todo. Autores como Vera Candau, Antônio F. Moreira, Lima, Nilma L. Gomes e Tomaz Tadeu da Silva entre outros no serviram de referências.

No capítulo VI – *as experiências e as trajetórias docentes desconstruídas/construídas e reconstruídas*: tratamos da investigação acerca do cabedal de experiências construídas/desconstruídas e reconstruídas pelo professor estrangeiro ao longo de sua história. Argui sobre o que esse professor tem a oferecer ou adotar como nova prática didático-pedagógica. Investiga ainda o que e como o sujeito pesquisado assimila os conhecimentos dentro deste novo contexto cultural: experiências positivas e negativas adquiridas no trabalho escolar durante sua permanência na universidade pública brasileira.

Na sequência, por fim, o estudo apresentou um leque de proposições oriundas das experiências vivenciadas pelo professor estrangeiro na universidade pública brasileira, através de fragmentos de falas, as quais podem contribuir de forma efetiva para melhoria da qualidade do ensino universitário no país. Neste capítulo também

foram tecidas as conclusões deste trabalho à luz das referencias acima citadas além das referencias que nos serviram de base teórica.

I - MATRIZ TEÓRICA: PRESSUPOSTOS DA TEORIA DA COMPLEXIDADE

Não ter um quadro teórico, é como querer ler um romance e não saber o que é um romance: é apenas porque eu possuo um saber romanesco que eu posso me engajar na leitura de um romance ou descobri-lo na sua realidade romanesca específica, única.... (MAURICE TARDIF)

O tempo de pensar a pesquisa é aquele em que mergulhamos em leituras. Na procura de autores que nos orientem no percurso a ser seguido, aquele da busca de um corpo teórico. É também o momento de formar o “esqueleto” de sustentação para dar consistência aos processos seguintes. Além das leituras teóricas, é também o momento de fazer o levantamento de outras fontes e referências sobre a realidade pesquisada.

A própria constituição do texto indica as leituras que realizamos. Para tal, buscamos beber de fontes diversas tais como outras teses e dissertações, obras e publicações que versam sobre o tema. Fontes de dados oficiais tais como o INEP e IBGE. No entanto, os fundamentos teóricos que possibilitaram a interlocução com os dados tiveram como referências Cunha (1988), Tardif (2002), Nóvoa (1992), Pimenta (1999), Anastasiou (2003), Zabalza (2004), Chauí (2001), Sguissardi (2000), Catani (1997), Gaillard (1998) entre outros.

Neste primeiro capítulo, descrevemos o referencial teórico principal utilizado e que norteou todo o trabalho. Elucidações concedidas a respeito da Teoria da Complexidade e a Teoria da Cultura passaram a discussão.

1.1 - A Teoria da Complexidade

A nosso ver, numa perspectiva histórica, a complexidade transversaliza a aventura humana, sob diferentes configurações. Cada época carrega suas problemáticas, suas formas de interpretá-las e compreendê-las, seus modos de resolvê-las. Este

percurso não se faz de confrontos apenas sociopolíticos, são embates, ao mesmo tempo, no terreno simbólico, entre ideias e concepções.

Edgar Morin tem sido um dos grandes pensadores da segunda metade do século XX, na boa companhia de Boaventura de Souza Santos, Anthony Giddens, Paul Ricoeur, Zigmunt Baumann, István Mészáros⁶, e tantos outros, a empreenderem vigorosas reflexões sobre o *tempo presente* e a construção de um processo de conhecimento que lhe dê inteligibilidade. Os recursos epistemológicos de que dispomos, estão envelhecidos e não mais dão conta do que o movimento da vida tem apontado.

As transformações do nosso tempo e suas turbulências sinalizam para a necessidade de novos e adequados princípios e formas de compreensão do mundo enquanto conjunto da natureza- sociedade, dos recursos naturais e dos seres vivos nele instalados. Um rearranjo não tão simples assim.

A Teoria da Complexidade cujo precursor é o francês Edgar Morin consiste em uma abordagem metodológica dos fenômenos em que se apreende a complexidade da produção do conhecimento, em oposição ao pensamento simplificador. Entender o professor estrangeiro como parte de um sistema em mutação e sua atuação na universidade pública brasileira não é tarefa fácil, constitui-se, entretanto, num exercício complexo.

A inteligibilidade complexa, ou o pensar mediante a complexidade, significa apreender a totalidade complexa, as inter-relações, as partes, de modo a se travar uma abertura, um diálogo entre diferentes modelos de análise, diferentes visões das coisas. Isso leva à cooperação interdisciplinar, ao intercâmbio de alteridades (o nacional brasileiro e o outro estrangeiro), mas a busca de inter-relações não significa ordenar a realidade, organizá-la. Significa buscar, também, a desordem, a contradição, a incerteza. (MORIN, 2005, p.66)

Põe dúvidas sobre o que é a verdade, o que é a realidade empírica, de modo a ver os vários lados da situação. Segundo Morin (2005, p.16):

⁶ É vasta a produção de cada um desses autores, que são referências constantes e obrigatórias para todos aqueles interessados na compreensão do tempo presente. Entre outras, sugere-se: Boaventura de Souza Santos (2002, 2004, 2006), Anthony Giddens (2002), Paul Ricoeur (1994, 1995 e 1997), Zigmunt Baumann (1999, 2001), István Mészáros (2003 e 2005). As obras de Morin serão referenciadas ao longo do texto.

As ciências permitiram que adquiríssemos muitas certezas, mas igualmente revelaram, ao longo do século XX, inúmeras zonas de incertezas. A educação deveria incluir o ensino das incertezas que surgiram nas ciências físicas (microfísicas, termodinâmica, cosmologia), nas ciências da evolução biológica e nas ciências históricas. Seria preciso ensinar princípios de estratégia que permitiriam enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza, e modificar seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo. É preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza.

Essas ideias, obviamente, nos colocam diante de uma prática pedagógica nada prescritiva, nada disciplinar. Já que não há nada que seja absolutamente científico, absolutamente seguro, precisamos dialogar com a dúvida, com o inesperado e o imprevisto. Pensar pela complexidade é usar nossa racionalidade para juntar coisas separadas, para aumentar nossa liberdade de opções, de escolhas.

Aplicada à pedagogia, pressupõe a integração no ato pedagógico de múltiplas dimensões, o que requer o diálogo com várias orientações de pensamento, reconhecendo que nenhuma teoria pedagógica é capaz, sozinha, de atender a necessidades educativas sociais e individuais. Os docentes estrangeiros se encontram numa fase permanente de construção/desconstrução e reconstrução da realidade de suas práticas em sala em um país de culturas e realidades educacionais diferentes.

Como paradigma epistemológico arcabouço teórico para este trabalho, optamos pela teoria da complexidade, que, há algum tempo vem se consolidando nas discussões acadêmicas, sobretudo na educação e, tornando-se um objeto de estudo muito atual, uma vez que reorienta a possibilidade de se pensar o conhecimento e ao mesmo tempo problematizar a educação historicamente situada não como objeto determinado, mas em construção, daí a nossa opção por desenvolver nosso estudo à luz dessa temática.

Diferentemente do paradigma positivista, a robustez do paradigma da complexidade é que ele centra seu objeto de investigação no que chamamos de objetividade-subjetividade, dado que uma não existe sem a outra devido ao caráter multidimensional do pensamento epistemológico complexo (proposto por Edgar Morin) que considera o conhecimento parcelar como limítrofe e insuficiente.

Vale ressaltar que o nosso referencial teórico centrado na Teoria da Complexidade, terá como fio condutor as obras de Edgar Morin (1987a; 1987b, 1995a; 1995b, 1996a; 1996b, 1989, 1998 e 1999) na expectativa de que este trabalho possa

contribuir, em algum grau, para alunos e pesquisadores do fenômeno educacional. Em uma frase – e fazendo um trocadilho: *o complexo é um amplexo*.⁷ Um abraço epistemológico. Uma religação do que ficou solto pelo caminho epistemológico moderno.

A formulação de Morin acerca da complexidade nos adverte, primeiramente, sobre a crise do pensamento nucleado pela ciência moderna clássica, desde a desagregação do pensamento teológico medieval, sua constituição e consolidação, ao longo de mais de cinco séculos. O paradigma que o autor denomina “da simplicidade”, pode ser compreendido de várias maneiras, no tocante à oferta de respostas para os problemas do nosso tempo, quer aqueles relacionados à natureza (meio ambiente) quer os relacionados às sociedades e aos seres humanos.

Uma vez que o termo *complexidade* significa “*aquilo que é tecido junto*”, podemos dizer que todas as sociedades são complexas, a sua maneira e ao seu tempo. Todas têm seus parâmetros ou critérios específicos para acompanharem o seu próprio processo histórico, segundo os valores, os ideais e as práticas culturais nelas vigentes, singularmente. Portanto, passemos longe do julgamento feito pelo retrovisor do presente ao passado, de que somente nossa sociedade atual seria mais complexa – para muitos, até superior – do que as sociedades passadas. O que leva a falar da complexidade do mundo contemporâneo fosse da globalização/mundialização produziu um *tecido junto*, inédito provocando a inter-relação entre povos, sociedades, países, das mais diversas configurações culturais. Esse fenômeno como se sabe vem trazendo muitas consequências traduzidas por exclusões de muitas camadas de populações de algumas regiões do mundo. Por não ser objeto desse trabalho, não nos ateremos nessa discussão.

A epistemologia da *simplificação*, tal qual nos diz Morin, buscou representar o mundo, mas represou o fluxo das experiências vividas – a História – por uma lógica da identidade pela semelhança, aparando o dessemelhante. Quis dissolver a heteroclidade no EU (em maiúscula, para representar as sua onipotência e arrogância epistemológicas) de onde o sujeito do discurso – europeu ocidental, branco, cristão, masculino, portador de uma forma própria de pensamento e de um modo específico de vida (capitalista burguês) representava e enunciava o mundo, interpretava-o.

⁷ Etimologicamente, *amplexo*, do latim *plexu*, significa entrelaçamento, encadeamento.

Ora, semelhante não significa idêntico, o mesmo. É uma aproximação, não uma dissolução em identidade única. Talvez fosse melhor alegar que a epistemologia da *simplificação* tem por base a lógica da *mesmice* convertida em lógica da *mesmidade*⁸.

De modo que o embate entre estas concepções é o confronto entre o paradigma clássico de leitura e interpretação do mundo, da sociedade, da história, vigente desde a configuração da modernidade, quando instaurou a lógica da *identidade pela semelhança*, entre os seres vivos e as sociedades, assim como seus quatro princípios gerais fundadores: da ordem, da separação, da redução, da lógica indutivo-dedutiva identitária identificada com a Razão; e propostas de novas leituras e interpretações do mundo, da sociedade, da história, propiciadas pelas sociedades contemporâneas, e que vêm se configurando pelo *princípio da identidade pela diferença* (MORIN, 1999).

A complexidade contemporânea tem peculiaridades próprias. A mais apontada delas é a velocidade das transformações em ocorrência desde as três últimas décadas do século passado, propiciadas pela configuração da sociedade informacional, encurtando os espaços do mundo e presentificando a vida por uma aparente descontinuidade cotidiana que gera a incerteza diante das mudanças em nossos modos de vida. Como época de transição histórica, portanto, de ebulição social mais visibilizada (até porque dispomos de meios de comunicação mais poderosos e ágeis), por contraste a épocas de estabilidade sociopolítica (talvez aparentes), a que vivemos, é rica em possibilidades de trajetórias, direcionadas por uma visão hegemônica mais conhecida por *discurso único*, e, na contramão⁹, por visões contra hegemônicas.

Como afirmam Morin & Le Moigne (2000: 77), há o retorno do reprimido. Seja o reprimido pelo enfoque simplificador seja o reprimido pela perspectiva dominadora, o que conflui, pois a dominação se vale da simplificação para exercer o poder. O reprimido, por limites dos nossos processos mentais e dos nossos processos sociais. Por conta dos nossos ídolos. Os intrusos "estrangeiros", *os diferentes*, que pensávamos ter

⁸ O termo *mesmidade* aqui está empregado no sentido de princípio de identidade pela semelhança, já referida no texto; *mesmice*, significando a repetitividade a que levou o desenvolvimento exclusivo daquele princípio.

⁹ Pela analogia com as regras de trânsito, a palavra *contramão* tem um sentido negativo, de direção errada em relação à normatização da circulação de veículos. Aqui, estamos utilizando o termo em significado amplo: a *contramão* também é uma direção, *outra direção*, que se contrapõe, no caso, à direção única de leitura do mundo.

colocado debaixo do tapete ou porta afora ou, mais radicalmente, expulsado, excluindo-os em distantes Sibérias epistemológicas, nem sequer se detiveram na entrada. Estão dentro de casa, se é que saíram um dia. Para ficar em um exemplo: basta atentarmos para o Terceiro Mundo que, atualmente, não é mais confinado apenas no Hemisfério Sul, mas penetra por dentro das pretensas fortalezas do Hemisfério Norte. Podemos, por analogia, perceber, metaforicamente, os Hemisférios Sul e Norte em nosso país, em nossas cidades.

De modo que a maneira, os procedimentos, as abordagens de que dispomos para encarar o fluxo do tempo, não mais nos estão oferecendo respostas suficientes. Retomando Morin (1999), não se trata mais de uma reforma programática – houve muitas no decorrer da modernidade – mas de uma mudança paradigmática. Sobretudo, incorporando a reflexividade abandonada, a consciência ética e moral, ao trabalho de produção do conhecimento. A nossa responsabilidade enquanto sujeitos produtores do conhecimento.

Trata-se de um desafio de enorme envergadura, em que são muitos os obstáculos. As resistências são consideráveis. Para começo do debate: aos cientistas (aqui em uma acepção genérica do termo, como produtores do conhecimento), é mais confortável ficarem nos colchões macios de suas pretensas certezas, a se aventurarem em um percurso pelo desconhecido, assim como o fizeram, ousadamente, os grandes pensadores formuladores da ciência moderna clássica, que não sabiam por antecipação – e, na História, não se sabe por antecipação o resultado da ação humana, a menos que professássemos uma fé determinista – onde iriam desembocar as suas pesquisas e reflexões. Mesmo porque não tinham diante deles tais efeitos. Fazendo um exercício hipotético: talvez se o tivessem, tivessem sido imobilizados em sua ação que hoje criticamos, mas que era inovadora em sua época e, por isso, lhes devemos respeito num tempo (hoje) em que certas desconstruções epistemológicas demolidoras e céticas tudo derrubam, por vezes, anacrônica e descontextualizadamente. Reiterando Morin, o processo do conhecimento é uma aventura rumo a "mares nunca antes navegados", comportando a incerteza e o risco.

A diferença, entre os pensadores da modernidade clássica e os do nosso tempo, é aquela de duas temporalidades históricas muito distintas. Ambas, épocas de transição, posta como desafio a problemática de desconstruir e reconstruir o mundo. Os primeiros, na trincheira contra a portentosa fortaleza do pensamento teológico. Hoje, a trincheira é

contra outra fortaleza, a do *pensamento único* em que foi sendo convertido e se hegemonizando aquele pensamento científico moderno erigido pelos primeiros. Novamente - ou sempre, a resistência contra a pasteurização da vida em sua multiplicidade.

A transição da modernidade clássica para a alta modernidade – como Giddens (2002) denomina o nosso presente histórico, tem sido de desencantamento diante desta ciência que – e não se pode, mais uma vez, jogar a água do banho com a criança dentro - trouxe progresso consideráveis para a Humanidade, mas, também, colaborou e colabora com a dominação e a destruição da natureza e entre os seres humanos.

O percurso humano na senda do conhecimento tem sido, historicamente, pela via da eliminação dos modos de pensamento anteriores ou dissonantes por um modo de pensamento hegemônico. Ou tem pretendido ser assim, a busca de uma unidade que dê conforto e segurança. Boaventura de Souza Santos nos aponta que a modernidade clássica procedeu pela ruptura com o senso comum, fazendo emergir a ciência especializada; e defende que é preciso empreender uma segunda ruptura epistemológica, agora interpenetrando-se mutuamente o senso comum e a ciência, de maneira que ambos se transmutem em, respectivamente, *senso comum renovado* e *ciência prudente* (SANTOS, 1989). Morin, no conjunto de sua obra, tem deixado explícito que a construção do pensamento complexo não implica em jogar fora os princípios do paradigma moderno, mas superá-los pela sua incorporação a outra leitura de mundo:

[...] Eu diria mesmo que só podemos entrar na problemática da complexidade se entrar na da simplicidade, porque a simplicidade não é assim tão simples quanto parece. No meu texto "Os mandamentos da complexidade", publicado em *Ciência com consciência*, tentei levantar treze princípios que tratam do paradigma da simplificação, quer dizer, dos princípios da inteligibilidade pela simplificação, para poder resgatar de maneira correspondente, complementar e antagonista ao mesmo tempo - aí está uma ideia tipicamente complexa - os princípios da inteligibilidade complexa. (MORIN & LE MOIGNE, 2000: p. 48).

Morin não incorre na rejeição da racionalidade. Propõe outra racionalidade e a incorporação de formas de conhecimento não racionais, como a poética e a teológica. Uma racionalidade aberta em que o pensamento sempre está em incompletude.

Como construir um percurso que não se considere único e exclusivo, mas *uno* na multiplicidade de caminhos? O debate sobre a *multidisciplinaridade*, a

interdisciplinaridade e a *transdisciplinaridade* epistemológicas sugerem a sua articulação com o pensamento complexo como possibilidade de percursos.

O desafio é a *transdisciplinaridade*, ou seja, a possibilidade de construir uma linguagem comum aos vários campos do conhecimento, sem hierarquizações entre os saberes, sem a subsunção de um campo pelo outro (como ocorreu no século XIX, com a naturalização das ciências humanas), sensível a outras formas de inteligibilidade da vida natural e social. Em outras palavras: o desafio é o processo de constituição de um paradigma que institua princípios comuns que, tecidos juntos com princípios específicos a cada campo, se interpenetrem tanto a um ponto de serem capazes de, em simultâneo, configurarem uma experiência para a qual ainda não há uma linguagem adequada. Será preciso criá-la. Significa atingir o *core* de cada campo, deslocá-lo para as suas margens/fronteiras, extravasá-las sobre margens/fronteiras de outros campos, assim como uma represa que se transborda. Alguma coisa como a *univerdiversidade*, a *diversunidade*.

Ou a resignificação de uma palavra muito usual, e, sobretudo, uma experiência inscrita em uma tradição razoavelmente longa no tempo, cujo significado complexo, talvez porque tão próxima, tenhamos banalizado ao extremo do estranhamento. Da qual, atualmente, temos estado distraídos e alienados: a UNIVERSIDADE! Essa universidade com toda plenitude e todas as complexidades que engloba.

1.2 - Positivismo e Teoria da Complexidade: pontos e contrapontos

A sociologia emergente do século XIX comparava a sociedade a um organismo vivo e como tal era “constituído de partes integradas e coesas e que funcionavam harmonicamente, segundo um modelo físico ou mecânico; por isso o positivismo foi chamado também de organicismo” (COSTA, 1987, p.43). A filosofia positivista básica de Auguste Comte era centralizada na lei dos três estados, a saber, o Teológico, o Metafísico e o Positivo relacionando-a ao desenvolvimento do organismo humano, ou seja, o Teológico correspondia à infância (o estado em que o conhecimento humano começava a dar os primeiros passos), a Metafísica correspondia à adolescência (depois da primeira fase, o equilíbrio cognoscente e gnoseológico se expande, mas ainda não em sua plenitude) e o Positivo, a maturidade (caracterizado pela lucidez e amadurecimento

para o todo do conhecimento) e todo povo, toda sociedade, cada indivíduo passava inquestionavelmente por esses três estados, dada a sua natureza inalienável. A partir da orientação das ciências naturais este paradigma passou a ser o “*standard*” referencial das demais ciências, mesmo àquelas emergentes.

Triviños (1987, p.36-39) de maneira geral, seleciona doze características fundamentais do positivismo que dão sustentação a essa concepção filosófica: 1) a realidade é composta por partes isoladas, cada parte, embora complementasse o “organismo social”, era separada, não transformando a posterior por causa de sua fixidez; 2) não existe outra realidade a não ser a dos fatos, e esses são sempre passíveis de observação; 3) somente através dos fatos observáveis é que as relações entre as coisas podem se efetuar, inexistindo o porquê, mas estabelecendo-se o como, as relações entre os fatos são produzidas, a ciência deve ser objetiva; 4) o conhecimento científico deve ser neutro, a influência humana não pode, nem deve alterá-lo; 5) o positivismo rejeita tudo que está além do físico, portanto, o investigador positivista não aceita o conhecimento metafísico; 6) o princípio da verificação deve ser o agente norteador da investigação científica, será aceito como verdadeiro o que é empiricamente verificável; 7) os mesmos métodos que eram utilizados no estudo das ciências naturais deveriam ser empregados para o estudo das ciências sociais (unidade metodológica); 8) emprego do termo variável possibilitando a quantificação dos dados (mensurabilidade das relações entre os fenômenos, teste de hipóteses, estabelecimento de generalizações, etc.); 9) toda a produção científica deveria ser expressa na linguagem da física, sendo essa considerada uma linguagem única, a não utilização dessa, não era digna de confiabilidade; 10) discordância do postulado kantiano do conhecimento “a priori”, aceitam como fidedigno somente o conhecimento “a posteriori”, advindo da percepção sensorial; 11) os fatos eram objeto de estudo da ciência, mas os valores não o poderiam ser, pois eram apenas expressões culturais, impossíveis de serem mensuradas e 12) há somente dois tipos de conhecimentos autênticos e fidedignos: o empírico (achados e experimentados pela ciência natural) e o lógico (representados pela lógica e a matemática). É interessante destacar que este paradigma viria a influenciar também a organização educacional, mais proximamente por conta das perspectivas behavioristas e empiristas (Comportamentalismo e experiência) e também da transposição das ideias de Taylor e Fayol (Estudos dos tempos e movimentos para uma Organização racional do Trabalho) para a área educacional. Disto, resultou aquilo que Paulo Freire (1980)

chamou de “Educação Bancária”. Observa-se, na orientação da educação bancária que: a) o professor ensina, os alunos são ensinados; b) o professor sabe tudo, os alunos nada sabem; c) o professor pensa para si e para os estudantes; d) o professor fala e os alunos escutam; e) o professor estabelece a disciplina e os alunos são disciplinados; f) o professor escolhe, impõe sua opção, os alunos submetem-se; g) o professor atua e os alunos têm a ilusão de atuar graças à ação do professor; h) o professor escolhe o conteúdo do programa e os alunos – que não foram consultados – adaptam-se; i) o professor confunde a autoridade do conhecimento com sua própria autoridade profissional, que ele opõe à liberdade dos alunos e j) o professor é sujeito do processo de formação, enquanto que os alunos são simples objetos dele. A teoria da educação para a complexidade em Edgar Morin propõe a superação do olhar fragmentado (simplificador). De maneira análoga, vale a pena comparar as duas perspectivas de forma sinóptica.

1.3 - A educação na ótica do paradigma da complexidade

Ao mesmo tempo em que a ciência criou o paradigma da certeza das coisas verificáveis, mostrou-se ao mesmo tempo incapaz de problematizar outras dimensões tão importantes quanto elas. Mas, mesmo em relação às suas descobertas como ponto acabado e invariável, hoje são relativizadas tomando como parâmetro a sua incompletude frente às inquietações que se mostram num mundo em constante mudança. Assim, a construção de uma educação que solidifica uma ciência pura e centrada na certeza de que por meio das disciplinas estudadas na escola é, no mínimo, incoerente, pois o conhecimento produzido sofre variações e requer solicitações diferenciadas à medida que são tecidas algumas descobertas que ampliam o olhar do próprio homem.

À escola contemporânea caberá, portanto, a missão de clarificar que conhecimento humano é um aprender a aprender, envolvendo relativizações histórico-culturais, bio-antropológicas e incertezas em relação a uma ciência que “está” em processo. A maior empreitada da educação em relação à complexidade é “dar conta das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias e entre tipos de conhecimento”, tendendo para o conhecimento multidimensional, isto é, estudar e

respeitar as diversas dimensões de um fenômeno, uma vez que o homem é um ser biológico sociocultural e que os fenômenos sociais surgem e são, ao mesmo tempo, do contexto econômico, psicológico, cultural, etc. (MORIN, 1995a; 1995b, 1989, 1998).

Consequentemente, o pensamento complexo em sua multidimensionalidade, “comporta em seu seio um princípio de incompletude e incerteza” (MORIN, 1996a, p. 177). Nestes termos, Morin defende que o objetivo do conhecimento não é fornecer uma resposta absoluta e completa em si como última palavra, mas de abrir o diálogo e não enclausurá-lo, não só arrancando desse universo o que pode ser “determinado claramente, com precisão e exatidão, como as leis da natureza, mas, também, entrar no jogo do claro-escuro que é o da complexidade” (Ibid., p. 191). A partir daí, a epistemologia complexa terá como utilidade e função a tomada de consciência dos limites do conhecimento favorecendo, desta forma, o conhecimento do nosso conhecimento e, portanto, o seu progresso em novos espaços e momentos mediante a confrontação com a “indizibilidade e a indecidibilidade do real” (MORIN, 1996 b, p. 32). Isto significa que esta;

[...] epistemologia não deverá ser encarada como uma espécie de catálogo onde se acumulariam, por justaposição, todos os conhecimentos cerebrais, biológicos, psicológicos, psicanalíticos, lógicos, etc. Não, deverá ser considerada como um princípio de complexificação da nossa consciência, que introduz, em toda a consciência, a consciência das condições bio-antropológicas, socioculturais e noológicas do conhecimento (Ibid., p. 33).

Assim, a Teoria da Complexidade também dá conta de explicitar os fenômenos educacionais. Neste sentido, afirma-se que os professores estrangeiros se enquadram de duas formas nas zonas de incertezas levantadas por Morin: (a) em primeiro lugar pela sua ligação intrínseca com os processos educacionais inseridos nessas zonas de incertezas e (b) em segundo lugar por eles próprios mergulharem nas próprias zonas de incertezas, ao desafiarem novos processos educacionais, novos ambientes e novas culturas, deixando-os totalmente expostos, fora de suas zonas de conforto.

1.4 - A Educação à luz da Epistemologia complexa: alguns encaminhamentos

A epistemologia complexa não se imbuí da ambição de destruir os princípios científicos e suas competências, mas e principalmente, com o desenvolvimento suficiente e necessário da articulação com outras competências que, através de um encadeamento formam um anel que não delimita onde começa ou termina a construção do conhecimento do homem (MORIN, 1987a; 1987b). A própria mudança no mundo da ciência aponta para uma nova necessidade do homem de conhecer e aprender a lidar com relativizações, isto é, com as incertezas por meio do que ainda está se elaborando, do já elaborado e de projetos de descobertas. Considerar a construção do conhecimento como um objeto que se propõe a englobar todas as elaborações das produções humanas é o caminho mais coerente em relação ao posicionamento: o homem não é, está em processo contínuo de construções e reconstruções entre as rupturas e permanências dos conhecimentos historicamente produzidos. Nessa diretriz, lembra Morin (1999, p. 73), há uma necessidade imprescindível de articulação dos saberes, pois a “constituição de um objeto ao mesmo tempo interdisciplinar, polidisciplinar e transdisciplinar, permite, muito bem, criar a troca, a cooperação e a policompetência”. Assim, o diálogo com a realidade estará pautado pela ética do conhecimento e ao mesmo tempo pela ética da responsabilidade, fazendo com que as produções e contribuições humanas sejam consideradas em sua totalidade complexas e processuais. O termo “complexidade” surgiu na obra de Morin somente a partir do final da década de 60, proveniente da cibernética, da teoria dos sistemas e do conceito de auto-organização desprendendo-se, como ele mesmo atesta, do “sentido banal (complicação, confusão) para ligar em si a ordem, a desordem e a organização e, no seio da organização, o uno e o diverso...” Morin (1995 a, p.7). Somente na década de 80, entretanto, é que suas obras começaram a ser traduzidas consideravelmente em outras línguas, inclusive para o português de Portugal e a posteriori no Brasil. Dessa forma e paulatinamente sua “proposição transdisciplinar” vem influenciando a Literatura científica no Brasil desde então.

Na perspectiva transdisciplinar de Morin, a ciência tornou-se de tal forma “burocratizada” e “cega” que resiste rejeitando quaisquer questionamentos, caracterizando-os como “não científicos” se não corresponderem ao modelo convencionalmente estabelecido, nisto reside sua “incapacidade de controlar, de prever, e mesmo de conceber o seu papel social, [...] sua incapacidade de integrar, de articular,

de refletir (sic) os seus próprios conhecimentos” (Ibidem, p.76). Por isso, uma ideia simplista, disjuntiva e reducionista de ciência, como o modelo convencional traz implícita em si uma visão fragmentada e fragmentária do mundo. Nesse sentido, Morin apregoa que há que se considerar a incerteza e também o acaso na ciência, pois assim como o próprio pensamento, a mesma apresenta consideráveis tramas de complexidade, consequentemente, “a verdade da ciência não está unicamente na capitalização das verdades adquiridas ou na verificação das teorias conhecidas, mas no caráter aberto da aventura que, hoje, exige a contestação das suas próprias estruturas de pensamento” (MORIN, 1996a, p. 26).

Assim, somente a transdisplinaridade pautada pelo paradigma da complexidade poderia reorientar a educação dando-lhe um forte suporte na construção do conhecimento multidimensional (Unitas Multiplex). A transdisciplinaridade, consequentemente é definida como a transpenetração de conhecimentos, promovendo articulações, transformações e processos polirrelacionais, onde cada elemento liga-se e religa-se conforme o respeito e a observância da unidade na diversidade.

Neste contexto de mudança tanto nas estruturas como nos *modos operandi*, o professor estrangeiro se depara com elementos culturais em mutação, e que provocam assim um choque nas suas estruturas de pensamento e de cognição assim com em seu modo de interpretar a nova realidade em que se encontra.

1.5 - O professor estrangeiro e o choque cultural

“Para qualquer um, o choque cultural seria insuportável - ainda mais que, naquele período, o Brasil apresentava inúmeros problemas de infraestrutura” disse Claude Lévi-Strauss tido como o Mestre Efêmero, antropólogo belgo que estudou na França e que trocou a Europa pelo Brasil. Mesmo tendo realizado pesquisas importantes sobre os ameríndios, Lévi-Strauss passou quase despercebido pela Universidade de São Paulo enquanto foi professor da instituição. Contudo, para Lévi-Strauss, a mudança foi encarada como um desafio e, principalmente, como uma oportunidade de dedicar mais tempo àquilo que de fato o interessava. Então, em vez de retornar à Paris das luzes, o antropólogo saiu da Aquitânia e transferiu-se para São Paulo, a terra da garoa. Portanto, apesar de ter sido lembrado por se tratar de um dos primeiros e mais famoso professor

estrangeiro no Brasil entre outros como o inglês Alfred Reginald Radcliff Brown, o alemão Herbert Baldus o norte americano Donald Pierson que contribuíram bastante para o desenvolvimento dos estudos em Sociologia no país, nota-se no seu discurso que o mesmo se deparou com um grande choque cultural durante sua estadia em São Paulo e particularmente em suas pesquisas juntos dos índios. Porém, é de se notar que a viagem do jovem filósofo não foi uma mera aventura. Lévi-Strauss integrou o segundo grupo de professores franceses contratados para lecionar na USP. A universidade havia sido inaugurada há pouco tempo, em 1932, e buscava docentes qualificados para que a instituição pudesse se transformar em um dos maiores centros de ensino superior da América Latina. Tal fenômeno continua com o programa de professor visitante da CAPES e CNPq e demonstra uma longa tradição de docentes estrangeiros no Brasil.

Devido ao fato dos professores estrangeiros serem frutos de culturas diferentes das que encontraram no Brasil, faz-se *mister* realizar uma breve revisão do termo cultura e de suas várias concepções no intuito de abordar a questão de acordo com nossa problemática.

A concepção universalista da cultura foi sintetizada por Edward Burnett Tylor (1832-1917) em seu livro *Primitive Culture* publicado em 1871 que, segundo Cuche (2002, p.39) é considerado o fundador da antropologia britânica. Ele escreveu a primeira definição etnológica da cultura, em 1817, onde marca o caráter de aprendizado cultural em oposição à ideia de transmissão biológica: “Tomando em seu amplo sentido etnográfico [cultura] é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (LARAIA, 2006, p.25).

Sempre existiram muitas indagações sobre o que seja a cultura. No Brasil onde tanto se fala da variedade cultural: cultura africana, cultura indígena e cultura europeia, que permeiam de forma emblemática o povo, é no mínimo esperado que tenhamos uma ideia concebida sobre o que venha a ser esse fenômeno tão expressivo e característico dessa gente e de todos os povos da Terra.

O termo “cultura” surgiu em 1871 como síntese dos termos *Kultur* e *Civilization*. Este termo francês que se referia às realizações materiais de um povo; o termo alemão que simbolizava os aspectos espirituais de uma comunidade. Naquele ano, Edward Tylor sintetizou-os no termo inglês *Culture*. Com isso, Tylor abrange num só vocábulo

todas as realizações humanas e afasta cada vez mais a ideia de cultura como uma disposição inata, perpetuada biologicamente.

Complementando o conceito de Tylor, Jacques Turgot escreveu que o homem é possuidor de um tesouro de signos e que tem a faculdade de multiplicá-los infinitamente, de retê-los, de comunicá-los e transmiti-los aos descendentes como herança. Tylor entende a cultura como um fenômeno natural, e como tal poderia ser analisado sistematicamente, visando à formulação de leis que explicassem sua gênese e transmissão. A diversidade cultural, por exemplo, era explicada por Tylor como resultado da desigualdade dos estágios evolutivos de cada sociedade. Assim, caberia à antropologia a tarefa de estabelecer uma escala civilizatória com dois extremos: um representado pelas sociedades europeias; e o outro pelas comunidades periféricas, ficando claro o princípio evolucionista unilinear. Na universidade brasileira, nos deparamos com docentes estrangeiros frutos das duas civilizações com professores provenientes tanto dos países ou culturas centrais e/periféricas.

A reação ao evolucionismo de Tylor veio através de Franz Boas (1848-1952), com a publicação do seu artigo “*The Limitation of the Comparative Method of Anthropology*”, no qual atribui à antropologia as tarefas de reconstruir a história dos povos e de comparar a vida social de diferentes povos, ensejando o particularismo histórico ou a chamada Escola Cultural Americana.

A Cultura também é tida para muitos como um sistema de símbolos e significados coadunando assim com a ideia de Max Weber (...) segundo a qual “o homem é um animal que vive preso a uma teia de significados criada por ele mesmo”. Partindo desse raciocínio, Clifford Geertz (1989) sugere que essa teia e sua análise sejam o que chamamos de cultura.

No trabalho de análise dessa teia, nos ensina Geertz, a missão do antropólogo ou de pesquisador é desvendar esses significados, estabelecendo relações entre si, de forma a ensinar uma interpretação semiótica do objeto analisado. E uma boa interpretação só será possível, continua ele, através do estabelecimento dessas relações, da seleção de informantes, da transcrição de textos, do levantamento de genealogias, do mapeamento de campos etc., em suma, através de um levantamento etnográfico. E fazer a etnografia do objeto, elaborar uma descrição densa, “é como tentar ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários

tendenciosos”; porém, o que interessa não são a interpretação e explicação dos fatos de forma isolada, e sim, a importância do conjunto, como ele está sendo vivido e transmitido, perpetuado pela adaptação de quem chega e se insere na urdidura dos significados, sejam eles julgados corretos, ridículos, inocentes, cruéis. Este é o tema principal do presente estudo que trata de entender qual o aporte desses sujeitos de cultura diferente no processo de construção/reconstrução da universidade brasileira embasando-se também na teoria da complexidade moriniana.

Mas, enfim, entre as tantas definições conceituais existentes, uma que julgo mais completa é a de Clifford Geertz: “o conceito de cultura que eu defendo, [...] é essencialmente semiótico”. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assume a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como; 1) cultura como sistemas estruturais, segundo a perspectiva de Claude Lévi-Strauss, que define cultura como “um sistema simbólico que é uma criação acumulativa da mente humana”; 2) cultura como sistemas simbólicos. Esta é a posição defendida por Geertz & Schneider, onde a “cultura deve ser considerada não um complexo de comportamentos concretos, mas, um conjunto de mecanismos de controle [...] para governar o comportamento”. Geertz (1989) ainda afirma, que “todos os homens são geneticamente aptos para receber um programa, e este programa é o que chamamos de cultura”.

O Prof. Carlos Rodrigues Brandão em uma de suas muitas obras defende que “o dia em que a Antropologia chegar a um consenso acerca do conceito de cultura, então, nesse dia, ela perderá seu objeto de estudo e não terá mais razão de ser” (Em aula proferida em abril de 2010 em curso de Extensão na Universidade Federal de Uberlândia – Minas Gerais).

No entanto, a cultura por não pertencer de maneira definitiva a um povo e tende a ser apropriada pode se tornar democrática e passível de compartilhamento, nesse sentido fazemos apelo aos escritos da professora Marilena Chauí (1993) que aborda no mesmo sentido e afirma que diversos intelectuais já conceituaram cultura. Por isso, o exorbitante número de significados atribuídos ao termo: cento e sessenta (160), segundo o Dicionário de Ciências Sociais (1986). Cultura pode ser definida de maneira diferenciada de acordo com a ciência que se apropriar do termo. Isto quer dizer que para a Sociologia, cultura terá uma conotação, para a Antropologia outra.

Neste sentido, Fonseca (2012) dá sua contribuição alegando que:

Enquanto um processo espontâneo localizado dentro de determinado contexto histórico-social, a cultura se enquadra no interior de uma rede de vivências sociais que marcam e determinam o contexto no qual ela surge. Assim, a cultura em um determinado contexto é diferente de outras culturas dentro de outros contextos diferentes desse e inclusive entre si. Nesta direção interpretativa podemos, então, aceitar que o conceito de cultura é relativo, dependendo do tipo da espontaneidade do processo que a originou, do contexto histórico-social no qual ela se insere e, ainda, do ponto de vista de quem a examina. Nós nunca vamos conseguir observar uma cultura de determinado povo ou grupo social, do mesmo ângulo e com os mesmos olhos daqueles que a construíram dentro de um processo espontâneo e em determinado contexto histórico-social, do qual não participamos. [...] Assim talvez seja útil nos valermos de uma “noção” e não de um “conceito” de cultura, uma noção que possa nos orientar em nossas elaborações e que não esteja atrelado a normas e padrões conceituais rígidos e predefinidos. Talvez seja válido partir da noção de que a cultura seja algo originado de um processo espontâneo e livre, inserido num contexto histórico-social e que expressa os valores, crenças, fé, religiosidades, modos de vida, concepções de vida, de mundo e de natureza. É algo não estático, ao contrário, se movimenta conforme se movimentam os elementos e aspectos determinados pela constante evolução do contexto sociocultural que a originou, em conformidade com as transformações das concepções e posicionamentos diante do mundo e seus elementos, daqueles que a construíram. (FONSECA, 2012, p.35)

Então, a noção ao invés do conceito é apropriada para se analisar as diferentes culturas nas quais estão inseridos os sujeitos investigados neste estudo. A noção de cultura rompe com o dogmatismo, com as supostas verdades artificialmente construídas e, neste sentido, ela se torna uma ferramenta eficaz para se trabalhar o confronto, o choque cultural, sempre presentes nos intercâmbios internacionais dos processos educativos, onde se inserem os professores estrangeiros.

Em outro aspecto, o professor Brandão nos ensina que o conceito atual que as pessoas têm de cultura é contraditório, elas tratam cultura como conhecimento aprofundado e ou acadêmico, diz-se assim que alguém *culturalizado* ou culto é uma pessoa que tem conhecimento aprofundado sobre algo, cultura é muito mais complexo que essa explicação simplista e até mesmo preconceituosa. Falar de cultura é falar das realizações da mão humana, ela faz parte da construção social, dos modos de vida de uma sociedade, por isso há as particularidades de cada sociedade, os traços culturais, que são pequenos elementos que descrevem uma determinada cultura, podem levar a valorização ou não de uma cultura, eles podem ser referências para julgamento do valor

desta. Os professores estrangeiros na universidade trazem consigo esses fragmentos de suas culturas na sociedade e nos grupos onde se inserem.

Cada povo, sociedade e grupo humano possui sua própria cultura, que por vezes tem características que coincide com de outras culturas, mas possuem também diversas particularidades. Cultura não é algo estático, nem definido, ela está em constante mudança e adaptação à realidade. Neste sentido, podemos encontrar traços de culturas iguais ou parecidas entre professores latinos e africanos aos dos brasileiros.

Algo que possui valor em uma determinada sociedade, em outra pode ser estranho e até mesmo constrangedor, tomamos como exemplo o fato de os pescoços longos das mulheres-girafas na Birmânia, nos parece bastante estranho e até mesmo absurdo, no entanto, para aquela sociedade, quanto maior o pescoço das mulheres mais belas elas são, isso nos mostra que em cada cultura os seus traços e elementos culturais representam algo, tem valor específico, que por vezes, só é compreendido por quem faz parte. Desta compreensão esperamos encontrar nos resultados desta pesquisa indícios dessa incompreensão de certas manifestações culturais entre o professor estrangeiro e seus colegas de trabalho ou alunos.

Diante de tantas abordagens, faz-se necessário que o pesquisador tenha uma visão relativizadora, pois a posição cultural relativista tem como ideal que as pessoas tenham um modo de vida exclusivo, com sistemas de valores próprios. O pesquisador deve perceber que quando se trata de cultura tudo é relativo, o relativismo cria condições de controle de uma visão etnocêntrica, o pesquisador deve buscar ser isento desta, identificando na pesquisa as relações de poder presentes quando se trata de cultura.

2. A UNIVERSIDADE PÚBLICA NO BRASIL: REALIDADES, PERSPECTIVAS E DESAFIOS

O exame do debate sobre ensino superior demanda que o investigador esteja atento não apenas àquilo que aparece oficialmente como projeto... mas observe também como o discurso vai sendo gestado e identifique as forças que interferem na sua elaboração. (VIEIRA, 1991:148)

2.1 - A Universidade pública brasileira: realidades e perspectivas

Falar da universidade brasileira é tratar de um tema complexo, pois repousa em muitas vertentes, muitas faces, muitos atores, muitos *players* sem contar com as diversas configurações que temos em um mesmo setor. Na cabeça dos estudiosos da área sempre pairam muitas inquietações do tipo: como delinear políticas e ações em prol de uma formação de qualidade para o professor? Qual é o sentido da inserção de milhares de professores no ensino superior? Qual articulação estabelecer entre o ensino superior e a educação básica? O que fazer com as instituições de ensino superior transformadas em “balcões de diploma”? Como dar conta de um projeto político de educação voltado à sociedade? O que significam (ou podem significar) as tendências de incorporação das tecnologias da comunicação e informação para atender as demandas de formação? O que fazer com as tentativas de massificação do ensino superior imposta pelos organismos de Bretton Woods? Como lidar com os desafios das políticas inclusivas e ações afirmativas? Etc. Neste sentido, Fávero (1980:7) alerta que, para compreender o real significado de uma reforma, não é suficiente o exame de documentos e da legislação: “*A pesquisa histórica aplicada à educação só faz sentido quando capta o significado de certos eventos como parte de uma totalidade, de uma realidade concreta*”. E preciso debruçar sobre outras questões de cunho estruturais e conjunturais mais complexas e que impactam no funcionamento e na organização dessas instituições.

À guisa de compreensão e de problematização, acreditamos que para além da importância da dívida social histórica com os professores é importante, ainda, buscar

situar as iniciativas de formação em nível superior atuais no contexto de transformação vivenciado contemporaneamente, caracterizado por transformações estruturais complexas, que vão desde a reorganização do Estado partindo de bases neoliberais até as evidentes e contraditórias características presentes na relação social com o conhecimento, com o “mundo de comunicação generalizada”, com a “sociedade da informação”. Esses desafios vêm sendo postos numa situação de uma organização nova (a universidade brasileira tem menos de um século e a universidade pública é ainda mais jovem, com menos de setenta anos) e que se encontra numa reforma ainda inacabada. Refresquemos a memória sobre a famosa Reforma Universitária ocorrida em 1968.

Em julho de 1968 o Governo Militar criou o “Grupo de Trabalho da Reforma Universitária” - GTRU para revisar a legislação e dar andamento jurídico às propostas de reforma. Rico em expressões sobre a necessidade de ajustar às IES ao modelo de desenvolvimento econômico propunha, entre outras medidas: extinção da cátedra; estabelecimento do regime de dedicação exclusiva; carreira docente elaborada segundo os graus e títulos acadêmicos; departamento como unidade administrativa; fim da justaposição de escolas para formação de Universidades; diversificação de carreiras; sistema de créditos. Mas, a principal, eram a indissociabilidade ensino e pesquisa em todas as instituições, base do modelo moderno, e a institucionalização da pós-graduação. Cabe destacar que estas medidas eram recomendadas em um cenário em que a formação do cidadão se confundia com a do consumidor¹⁰.

A Reforma Universitária de 68 foi publicada na Lei n.º 5.540 de 28/11/68, que declarava buscar homogeneizar o conjunto das IES via organização das carreiras, como regra, em Universidades (escolas isoladas seriam exceção), segundo os princípios modernos de indissociabilidade ensino e pesquisa e universalidade do conhecimento. Ela atribuiu uma nova função à Universidade - contribuir na construção de um país desenvolvido e tecnologicamente autônomo - justificada como um imperativo da industrialização, a ser promovida nos moldes da C&T produzida nos países centrais, e

¹⁰ “... todo indivíduo que segue curso completo de 2º grau, ou pelo menos o primário, tem oportunidade de desenvolver-se, de ingressar na civilização, de deixar de ser um marginal no sistema de produção e de distribuição do país, começando a contar como **produtor e consumidor no mercado** e contribuindo, graças a isso, para a própria expansão deste” (Relatório do GTRU, p.270).

de uma ampla reforma da sociedade, ávida de benefícios trazidos via desenvolvimento científico.

A Reforma Universitária representou um marco do Estado como orientador de políticas para a educação superior, que naquele momento: (i) assumiu diretamente o controle (através de intervenções e patrulhamento ideológico) de várias instituições; (ii) passou a orientar gastos e investimentos (para expansão de vagas, financiamento da estrutura de pesquisa); (iii) tentou formar uma rede de relações entre atores acadêmicos e o setor produtivo (ao estimar uma demanda de pesquisa e estimular formação de competências em áreas estratégicas), e entre Universidade e sociedade (via programas de extensão).

As IES, além de serem mais controladas pelo estado foram alvo de duas políticas bastante distintas: (a) *expansão*: houve ampla liberdade de atuação para o setor privado que, nos moldes do capitalismo, fez da educação superior um negócio rentável; (b) *modernização*: o apoio estatal promoveu a implementação da pesquisa e da pós-graduação apenas em áreas consideradas prioritárias pelos militares. A política de expansão promoveu, com a liberação de verbas à iniciativa privada para abertura de escolas superiores isoladas, um aumento de quase cinco vezes no número de vagas em apenas uma década. A criação desenfreada destas instituições, permitida pelo MEC através do CFE, contrariava a regra estabelecida pela reforma de que o ensino deveria ser realizado excepcionalmente em escolas isoladas. Além disso, não se cumpriu a determinação de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico do país via abertura de vagas nas regiões mais carentes. A pesquisa foi estimulada com apoio de agências financiadoras governamentais, como a CAPES e a FINEP, mas em algumas poucas instituições, localizadas em centros já estabelecidos. A maioria das IES permaneceu se dedicando exclusivamente ao ensino.

Contudo, um conjunto de temas passou a ocupar o debate nacional e internacional sobre a educação superior, demonstrando a amplitude do desafio a ser enfrentado para a compreensão do sentido do ensino superior nas diversas sociedades. Entre esses temas estão presentes:

A grande preocupação com a ampliação da demanda e a massificação da educação superior; as novas necessidades de uma demanda cada vez mais diversificada; os novos objetivos e funções da educação superior no século XXI; o lugar da universidade no mundo virtual das novas tecnologias da

informação e da comunicação; o papel das ciências sociais na análise da problemática mundial; a integração entre ensino e pesquisa; a eficiência, a qualidade, a competitividade e a equidade dos sistemas; as mudanças nos perfis profissionais e no processo formativo; o papel da educação continuada na formação permanente; a autonomia das ciências e a liberdade acadêmica; a interdisciplinaridade, as relações das universidades públicas com o Estado e o setor produtivo; o impacto da mundialização do capital nos planos e programas; o financiamento da educação superior; a relação entre investigação-tomada de decisões no campo da educação superior. (CATANI; OLIVEIRA, 2002, p.11).

Na década de 80, a globalização do capitalismo e sua repercussão nos Estados nacionais deram início à passagem do modelo de Estado intervencionista e de Bem-Estar para neoliberal, que atua como ‘regulador’ do mercado e promotor da competitividade. Na educação, as influências deste contexto implicaram na obtenção de novos espaços e meios de acesso ao conhecimento, mas, também, uma nova determinação dos seus objetivos/fins. Como ‘porta de acesso’ ao conhecimento tecnológico e base da III Revolução Industrial, ela tornou-se primordial para o capitalismo contemporâneo demandante de um novo tipo de profissional.

Neste contexto, questionava-se a função da pesquisa nas instituições acadêmicas e, por extensão, o modelo de indissociabilidade. Em 1981, o MEC realizou estudos sobre a cobrança de mensalidades nas instituições da rede pública, sob aceno positivo do CFE¹¹. No entanto, a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior/ANDES conseguiu articular uma reação da comunidade acadêmica e civil, e o projeto foi abandonado. A última tentativa do Governo Militar empreender mudanças nas IES deu-se em 1983, com a criação do “Programa de Avaliação da Reforma Universitária” - PARU, que deveria encaminhar propostas concretas para uma nova reforma do ensino universitário. Mas, mais uma vez, a proposta não teve continuidade.

Ao analisar os elementos estruturais e conjunturais do ensino superior no Brasil pode-se notar evidências de uma verdadeira crise, indicando que o país se posiciona entre os piores desempenhos educacionais nesse nível de ensino (Dados da OCDE, 2010). As inversões de prioridades governamentais, pautadas nos princípios de

¹¹ A argumentação básica utilizada para o ensino pago era: a) *Justiça Social* – 75% dos estudantes frequentavam instituições privadas, apesar de terem, em média, poder aquisitivo inferior ao dos matriculados nas instituições federais; b) *Falta de recursos para o ensino médio e primário* – os recursos gastos com as IES seriam melhor aplicados se transferidos para o ensino médio e primário, carentes de meios, beneficiando a massa da população; c) *Constitucionalidade* – a Constituição tinha por obrigação do Estado a oferta de ensino público e gratuito apenas no nível primário, sendo restrita nos outros níveis aos alunos carentes com comprovado aproveitamento dos estudos (ROSA, 1982:122).

minimalização do Estado mínimo, são acompanhadas de uma concepção mercantilista de conhecimento, ofertado como mais uma mercadoria, ao sabor da lógica da oferta e da procura e do imperativo da obtenção de lucros. A atual discussão acalorada no poder legislativo sobre a partilha dos royalties do pré-sal demonstra claramente a posição de um Estado que sempre relegou a educação do seu povo em segundo plano. A recente aprovação do investimento dos 10% do PIB na educação é o desfecho de uma luta travada pelos atores da educação há mais de uma década, e mesmo assim foi conquistada na base de muitas frentes de batalha. Há de se esperar muitos recursos jurídicos no Supremo Tribunal Federal contra os que defendem todos os royalties do pré-sal sejam destinados à educação num país onde ainda temos apenas menos de 12% de seus jovens entre 18 e 24 anos na universidade de onde se formam menos da metade. Nessa análise também é relevante considerar os dados disponíveis acerca da oferta de vagas entre as instituições de diferentes e diferentes dependências administrativas, a distribuição geográfica dessa oferta, os números de concluintes, os números de docentes e o tipo de vínculo com as instituições, bem como a sua qualificação e dedicação ao ensino e a pesquisa além da limitada responsabilidade financeira do Estado com as instituições públicas de ensino superior. A partir de dados disponíveis é possível afirmar que:

A educação superior continua elitista e cada vez mais privatizada. A oferta de vagas, além de se fazer cada dia em maior proporção no setor privado, é extremamente insuficiente diante da demanda reprimida e do número cada vez maior dos concluintes do ensino médio que tende a ser quatro ou cinco vezes maior do que o do número de vagas oferecido anualmente para a educação superior. Outro complicador desta realidade é a excessiva concentração regional (no Sudeste) da oferta de vagas [...]. (SGUISSARDI, 2000, p.20).

A realidade do ensino superior provoca a reflexão sobre o que pode ser considerado como democratização da educação em um contexto historicamente marcado pelos desequilíbrios e injustiças como é o caso brasileiro e qual seria, nesse sentido, o papel do ensino superior. A luta pela incorporação das ações afirmativas e de inclusão (Lei das Cotas, ENEM, PROUNI etc.) é uma prova disso. É no seio de uma sociedade dita democrática que vem sendo vivenciado um conjunto de ações que acaba por violar direitos, reprimir iniciativas, evitar a negociação e o diálogo, trair a representatividade, impedir a participação e a partilha. Ao defender a democratização do ensino superior é importante considerar os limites presentes na simples ampliação do acesso a diferentes e diversificadas instituições, na flexibilização da formação, na rápida

inserção dos sujeitos sociais no mercado de trabalho. Desse modo, não se pode deixar de perguntar “de que democracia se trata e que função cumpre” (CASANOVA, 2002, p.170). Nos últimos 5 anos é impossível encontrar uma IES mesmo sendo do interior que não esteja em obra, e paradoxalmente o ano de 2012 coincidiu com uma das mais longas greves (4 meses e meio) já vista na universidade brasileira, quando os docentes levantaram a bandeira das condições precárias de trabalho e de planejamento desorganizado das obras do REUNI além de uma defasagem salarial e da busca de reorganização da carreira no magistério superior. Dados oficiais demonstram que o Brasil cresceu muito nos últimos anos em quantidade de artigos publicados ao lado de países com a China e a Rússia, mas que não rima sempre com a qualidade requerida pela academia internacional.

Desta forma, pode-se afirmar que a crise atual da Universidade brasileira visível na falta de recursos, no elitismo e na sua ‘incapacidade’ (desinteresse do Estado) de atingir seus objetivos, não pode ser considerada exclusivamente uma consequência do ‘esgotamento do modelo moderno’, tal como ocorreu nos países centrais. Trata-se, na verdade, de uma ‘*crise de adaptação*’ desta instituição ao neoliberalismo do Estado, que não quer ‘pagar a conta’ de uma instituição ‘cara’, cuja principal função na atualidade é formar mão-de-obra para o mercado. A Universidade brasileira atual não mais contribui para um ‘projeto’ de país, mas sim, se encontra totalmente voltada para busca de respostas dentro de uma lógica do mercado.

Para Clark¹² (2000), a universidade precisa inovar, o que requer um esforço voluntário na construção de uma instituição que exige atividade e energia especial. Numa posição proativa voltada para o futuro, a universidade deverá estar disposta a enfrentar os riscos e promover as mudanças necessárias em sua instituição. Em sua avaliação, as universidades estão submetidas a grandes contradições “*deben mantener como siempre la extensa herencia cultural, le mejor del pasado, pero deben desarrollar rápidamente y con flexibilidad nuevas áreas de estudio y modelos de pensamiento; resolver a las demandas de todos porque todos tienen expectativas*”. Isso requer um ponto de atenção que permita a elas superar a falta de equilíbrio instalada definindo

¹² Em seu livro *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, Kidlington, England (p.19 a p.68), traduzido para o espanhol *Creando universidades innovadoras: Estrategias organizacionales para la transformación*. Coord. Humanidades (2000), Burton R. Clark desenvolve uma pesquisa sobre algumas universidades da Europa que fizeram um grande esforço nos anos 80 e no início dos 90 para tornarem-se mais inovadoras, até agressivamente empreendedoras, p.20.

novamente seu valor e papel dentro da sociedade, e preparando-se para lidar com as incertezas que desafiam a educação superior contemporânea¹³.

O principal desafio que enfrentam as universidades é o de mudarem suas estruturas na perspectiva de sua transformação institucional para que possam responder aos desafios atuais. Clark em sua pesquisa buscou “determinar como cada universidade havia realizado a mudança de suas práticas” [...] e “identificar estratégias comuns de transformação”. Observa que para produzir transformações institucionais “as universidades requerem não somente uma capacidade mais ampla para responder as mudanças em contextos externos de governo, empresas, vida cívica, como também uma habilidade mais precisa para controlar as demandas mediante uma maior concentração de caráter institucional”. Esse diagnóstico decorre do fato de que “as universidades modernas desenvolvem um inquietante desequilíbrio em seus ambientes. Estas enfrentam uma sobrecarga de demandas e tem falta de capacidade de resposta” [...] e “correm o perigo de ficarem em uma etapa de permanente desequilíbrio”.

Clark recomenda “o conceito de universidade enfocada que concluímos para um tipo de caráter institucional que cada vez mais as universidades necessitarão para um desenvolvimento sustentável. Em cenários cada vez mais turbulentos, as universidades podem se fortalecer na medida em que desenvolvam capacidades para resolver problemas construídos em torno de enfoque flexível.” E conclui que quando as universidades “enfrentam a complexidade e a incerteza terão que afirmar-se com novas formas de interação ambiente-universidade”, sem “nunca” renunciar “os valores educativos fundados nas atividades de pesquisa, ensino e estudo.”¹⁴

Todas essas questões constituem em um desafio para o ensino superior como um todo, mais ainda para as universidades públicas e seus protagonistas em particular seus professores, pela relevância social de sua característica básica de articulação entre a formação dos sujeitos, a pesquisa e extensão universitária e pelo compromisso com a sociedade, que de outro modo não teria acesso à formação nesse nível de ensino. Isso poderá garantir a inserção do país no processo de produção de ciência e tecnologia na sociedade da informação, dentro das condições necessárias para que atue com soberania na atual sociedade em rede, com a participação efetiva de todos os cidadãos

¹³ Op.cit.: 271.

¹⁴ Op.cit.:24 e 242.

inclusive os professores estrangeiros que chegam cada vez mais buscando uma inserção nesse ambiente em mutação.

2.2 - A docência no Ensino Superior Brasileiro

Antes de tudo, é preciso lembrar que no Brasil ainda vive-se o fato de termos ainda mais alunos nas IES's particulares que concentram quase 80% do alunado. Os últimos governos têm trabalhado bastante no sentido de aumentar o número de IES's públicas com seu programa de expansão e interiorização do ensino superior público. Isto faz com que o Brasil tenha um desenho do ensino superior um tanto particular em relação a outros países do mundo. O agravante está no fato de que mesmo tendo um número menor de IES, o ensino superior público detém a fama de ser de qualidade superior aos demais, e, portanto, tende a colocar menos profissionais no mercado. E seus programas de Mestrado e Doutorado formam costumeiramente os profissionais que se tornam docentes nessas mesmas instituições. Existe aí, uma lógica de continuidade que não dá muitas chances aos alunos que se encontram fora deste eixo, ou seja, o estudante da universidade pública tem mais chances de se tornar professor dessa mesma universidade e perpetuará assim o *modus operandi* desta mesma instituição.

A temática da docência no ensino superior é bastante discutida por vários autores no Brasil e no mundo sob muitos aspectos entre os quais podemos citar a professora Ilma Passos Veiga da UnB, que, em dezembro de 2005 em Simpósio promovido pelo INEP em Brasília voltado para o tema da docência na educação superior começou sua fala trazendo o sentido etimológico da palavra docência buscando suas raízes no latim - *docere*- que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. Conforme Araújo (*apud* Veiga, 2005), o registro do termo na Língua Portuguesa é datado de 1916, o que implica dizer que a utilização, ou melhor, a apropriação do termo é algo novo no espaço dos discursos sobre educação. Além de significar o ato de ministrar aulas que passa obrigatoriamente pelo domínio da disciplina pela qual é responsável, poder explicá-la a ponto dos alunos estarem em condições de compreender e apreendê-la. Miguel Zabalza (2004) a atribuiu três funções principais, a saber: o ensino (docência), a pesquisa e a administração em diversos setores da instituição. Acrescento ainda a função de orientação acadêmica: monografias,

dissertações e teses. Novas funções agregam-se a estas, tornando mais complexo o exercício profissional: o que alguns chamaram de *business* (busca de financiamento, negociação de projetos e convênios com empresas e instituições, assessorias, participação como especialistas em diversas instâncias científicas, etc.). E as relações institucionais (que são entendidas de diferentes maneiras: da representação da própria universidade nas inúmeras áreas em que é exigida até a criação e a manutenção de uma ampla rede de relações com outras universidades, empresas e instituições buscando reforçar o caráter teórico e prático da formação e, em alguns casos, seu caráter internacional). (ZABALZA, 2004 p.109).

Mesmo com a escassa legislação sobre a docência na educação superior, a Lei 9394/96, o art. 13 estabelece as seguintes incumbências para os professores: participar da elaboração do projeto pedagógico; elaborar e cumprir o plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos; participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.

Todas essas atribuições, além das já mencionadas, servem apenas para ampliar o campo da docência universitária. De toda sorte, a docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade. A docência universitária exige a indissociabilidade entre os três pilares, a saber: ensino, pesquisa e extensão. Tantas exigências têm levado os pesquisadores a investigar sobre quais poderiam ser as implicações de tantas tarefas no trabalho e na vida desses docentes.

A questão do trabalho docente vem sempre à tona a ponto de ser criada uma rede – REDESTRADO¹⁵ – Rede de Estudos sobre Trabalho Docente, que se reúne

¹⁵ A Rede Latino-americana de Estudos Sobre Trabalho Docente (Rede ESTRADO) foi fundada em 1999 no Rio de Janeiro (Brasil) em reunião do Grupo de Trabalho do Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - CLACSO “Educação, trabalho e exclusão social”. A criação desta rede esteve vinculada à consolidação do campo de estudos sobre o trabalho docente, no qual, a partir de diferentes perspectivas e disciplinas, inúmeros pesquisadores latino-americanos vinham realizando pesquisas em diversas instituições, principalmente universidades e sindicatos. Ao longo destes anos, a Rede ESTRADO cresceu e se fortaleceu por diversos meios: troca de experiências, encontro de pesquisadores, trabalhos desenvolvidos em conjunto por alguns de seus membros e, especialmente, pela difusão e comunicação possíveis pela rede virtual. O crescimento significativo da Rede se expressa pela multiplicidade de países em que proveem os pesquisadores que a compõem – Brasil, Argentina, México, Chile, Cuba, Colômbia, Equador, Peru, Venezuela -, bem como pelo aumento significativo de participantes nos encontros internacionais organizados em diversas cidades latino-americanas (Rio de Janeiro, 1999 e 2006;

bianualmente além de organizar muitos eventos onde se discute principalmente a temática entre outras. As exigências provocadas, avaliadas e quantificadas pelos sistemas de avaliações internas para além dos órgãos de financiamento que, através de número de publicações que consta no Currículo Lattes, aprovam ou não pedidos de bolsas e auxílios diversos. Esse fato leva os docentes a uma corrida louca para produtos que nem sempre rimam com o esperado conhecimento científico, comumente chamado na academia de “*produtivismo acadêmico*” onde a quantidade prevalece em detrimento da qualidade.

Neste aspecto, para Veiga (2005), o conhecimento científico produzido pela universidade não é para mera divulgação, mas é para a melhoria de sua capacidade de decisão. O FORGRAD¹⁶ (2001) considera que o ensino como extensão “[...] aponta para a formação contextualizada às agudas questões da sociedade contemporânea” (p. 31), e o ensino como pesquisa “[...] aponta para o verdadeiro domínio dos instrumentos nos quais cada profissão se expressa, em seu próprio processo evolutivo” (p.31). Outra característica da docência universitária está ligada à inovação quando:

- Rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar;
- Reconfigura saberes, procurando superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática, etc.;
- Exploram novas alternativas teórico-metodológicas em busca de outras possibilidades de escolhas;
- Procura a renovação da sensibilidade ao alicerçar-se na dimensão estética, no novo, no criativo, na inventividade;
- Ganha significado quando é exercida com ética.

A autora termina afirmando que:

Guadalajara, 2001; Belo Horizonte, 2002; Buenos Aires, 2003, 2005 e 2008; Lima, 2010 e Chile 2012). Este novo portal responde ao propósito de seguir expandindo da Rede em toda a região e renovar o compromisso com a consolidação de um espaço de intercâmbio entre pesquisadores sobre o tema do trabalho docente na América Latina, contribuindo com o desenvolvimento do debate político e o fortalecimento de espaços coletivos de trabalho e discussão.

¹⁶ Fórum Nacional dos Pró-reitores de Graduação.

[...] formar professores universitários implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social, uma prática social que implica as ideias de formação, reflexão, crítica. (2006, p. 90)

Para além dos aspectos pedagógicos, temos elementos legais que impactam bastante na formação dos professores universitários no Brasil.

2.3 - Aspectos legais da formação de professores universitários

A questão da legislação, como mencionada anteriormente sobre a formação, tem sido sempre algo polêmico ao seio da academia. Esse fato deixa muitas brechas e coloca em confusão aqueles que exercem a profissão. Com relação ao amparo legal para o processo de formação de docentes universitários, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB Lei 9394/96 - em seu artigo 66 é bastante tímida a esse respeito. O docente universitário, de acordo com o enunciado legal, será *preparado* (e não formado) prioritariamente, nos programas de Mestrado e Doutorado. O parágrafo único do mesmo artigo reconhece o notório saber, título concedido por universidade com curso de Doutorado em área afim. A palavra “*prioritariamente*” deixa muitas brechas, pois isso nunca significará obrigatoriamente, visto que encontramos muitos docentes que apenas tem uma graduação.

Sabe-se que os Programas de Pós-Graduação se voltam para a formação de pesquisadores em seus campos específicos e sem exigências quanto à formação pedagógica de professores. A Resolução 3/99 do CNE exige a oferta de uma disciplina sobre metodologia de ensino nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, o que nem sempre acontece, quando se vê a proliferação dos mestrados ditos profissionalizantes que visam melhorar a atuação dos empresários, visto que eles não teriam interesse na docência.

Nesse sentido, concordamos com a professora Veiga (2005) que defende que a formação docente para a educação superior fica, portanto, a cargo das iniciativas individuais e dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação. O governo (MEC/SESU/CAPES/INEP) determina os parâmetros de qualidade institucional, e muitas instituições de educação superior organizam e desenvolvem um programa de *preparação* de seus docentes, orientadas por tais parâmetros. Assim, as políticas públicas não estabelecem diretamente orientações para a

formação pedagógica do professor universitário. No entanto, algumas ações têm sido operacionalizadas pelo governo na tentativa de preencher as lacunas a exemplo do plano nacional de pós-graduação (PNPG, 2005-2010). Também sobre isso, Pachane (2006) entende a pertinência dos cursos de pós-graduação, pois são:

Os cursos de Pós-Graduação, responsáveis pela formação dos professores universitários, têm por sua vez, priorizado a condução de pesquisas e a elaboração de projetos individuais (dissertações e teses), pouco ou nada oferecendo aos pós-graduandos e termos de preparação específica para a docência. Dessa forma, terminam, mesmo que intencionalmente, por reproduzir uma situação em que atividades de ensino e pesquisa são realizadas de modo dissociado, ou mesmo equivocado, e por perpetuar a noção de que para ser professor, basta conhecer a fundo determinado conteúdo e, no caso específico do ensino superior, ser um bom pesquisador (PACHANE, 2006, p.99-100).

Nesse sentido, resta a cada IES se organizar para implantar seus programas de formação, porém, não podendo negar a insuficiência de políticas de formação para o docente deste nível de ensino, o que dificulta muito o direcionamento e a realização de uma formação adequada do professor universitário. Para tal, Anastasiou (2006) corrobora com Veiga (2006) lembrando que:

É de conhecimento da comunidade acadêmica e preocupação central dos que pesquisam a docência universitária a insuficiência pedagógica acerca dos saberes dos docentes; a própria legislação atual, ao propor que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (LDB, Art. 66), desconsidera essa problemática, deixando a formação inicial e/ou continuada como necessidade ou questão de cada instituição ou pessoal (VEIGA, 2006, p.149).

Definitivamente, podemos afirmar, assim como outros pesquisadores (CUNHA, 2007, BERALDO, 2009) que as políticas nacionais de formação silenciam os parâmetros definidores da formação de professores para o ensino superior, se omitem em seu papel normatizador. Com isso, não são priorizadas as atividades curriculares nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, voltadas para formar os docentes. Para tanto, o Plano Nacional de Graduação veio tentar sanar essas lacunas como veremos logo mais.

2.4 - O Plano Nacional de Graduação e as metas de qualificação docente

O *Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção* (PNG) é o resultado do trabalho de pró-reitores de graduação e assessores de pró-reitorias de graduação, integrantes de uma Comissão constituída no XI Fórum Nacional do FORGRAD, realizado em abril de 1998, em Natal/RN, especialmente designada para tal finalidade, a partir de documentos temáticos e discussões geradas no âmbito dos últimos Encontros Regionais e Fóruns Nacionais. O plano está estruturado em torno de princípios e fundamentos, diretrizes, metas e parâmetros. A concretização das ideias desse Plano requer um novo perfil docente, ou seja, ter:

- Formação científica na área de conhecimento;
- Pós-graduação *stricto sensu* preferencialmente, no nível de Doutorado;
- Domínio do complexo processo histórico de constituição de sua área;
- Ampla e crítica compreensão dos métodos que produziram o conhecimento acumulado;
- Competência pedagógica. (FORGRAD, 2004).

A competência científico-pedagógica, embora deva ter seu início nos programas de pós-graduação, aprimorar-se-á nos processos de formação continuada que ocorrem no âmbito da ação coletiva de construção, desenvolvimento e avaliação dos projetos pedagógicos de curso. Neste sentido, "[...] a dimensão do Projeto Pedagógico no interior do qual se complementará a capacitação docente evitará o isolamento científico do pesquisador, confinado em institutos monoepistêmicos". (FORGRAD, 2004 p.77).

Ainda há necessidade de destacar as metas para a formação de docentes universitários, indicadas no PNG. Sendo assim, na perspectiva da melhoria da graduação, o Plano elenca metas e parâmetros para a formação de professores universitários. Vale a pena transcrevê-las:

- As agências de fomento à pós-graduação "*stricto sensu*", além dos critérios vigentes para a formação do pesquisador, ampliarão os programas para capacitação e formação, igualmente "*stricto sensu*", dos docentes da graduação.
- Considerando as necessidades relacionadas à expansão da oferta de vagas no horizonte de dez anos, as instâncias responsáveis pelas IFES ampliarão a oferta

de programas de pós-graduação “*stricto sensu*” no país, dentro dos seguintes parâmetros:

- a) Ampliar a oferta de vagas nesse nível, nas IFES públicas, de modo que todas se tornem polos de formação “*stricto sensu*” de docentes, inclusive por meio de criação de novos cursos;
- b) Estimular também a ampliação de vagas na pós-graduação “*stricto sensu*”, nas universidades privadas e IFES de qualidade, inclusive com abertura de novos cursos;
- c) Aumentar o total de docentes titulados no país em taxa superior à obtida na expansão das vagas de graduação.
- d) Instituir em todas as IFES programa de formação pedagógica em perspectiva continuada, provendo-se, inclusive, meios para adoção e absorção de novas tecnologias e metodologias de ensino.
- e) Os programas de pós-graduação devem oferecer a seus alunos a prática regular de monitoria supervisionada, disciplinas especiais e outras atividades correlatas, visando à preparação para a docência universitária nas respectivas áreas de conhecimento. (FORGRAD, 2004, pp. 82-83).

Nesse sentido, podemos afirmar que as metas definidas no PNG eram direcionadas para a concepção da formação como processo contínuo e o papel que as instituições de ensino superior desempenham nesse novo contexto da educação. No entanto, seus resultados são questionáveis no que diz respeito ao alcance de um dos seus objetivos, a saber: a competência pedagógica, pois encontramos pontos e contrapontos nas práticas docentes como veremos no próximo capítulo.

3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA DOCÊNCIA: ALGUMAS CLARIFICAÇÕES CONCEITUAIS

Toda educação brota de alguma imagem de futuro: se a imagem de futuro de uma sociedade for grosseiramente equivocada, o sistema educacional acabará por trair os seus jovens (ALVIN TOFFLER).

As práticas docentes constituem um objeto de estudo privilegiado nas pesquisas em ciências da educação. Diversas abordagens metodológicas permitem apreendê-las (BRU, 2002a), as quais se diferenciam notadamente por seu objetivo, por seus métodos de coleta e tratamento de dados, assim como por seus resultados. A escolha de uma abordagem metodológica depende, de um lado, dos objetivos e da orientação teórica da investigação e do outro, das vantagens e dos limites de cada abordagem. Aqui, tentaremos sintetizar as vantagens e limites das abordagens metodológicas mais comumente usadas nas pesquisas sobre as práticas docentes. Agruparemos essas abordagens em três grandes famílias, em função de seu cunho: as abordagens de cunho prescritivas, as de cunho heurísticas e as de cunho práticas. Porém, antes disso, procederemos a algumas elucidações conceituais.

3.1 Algumas clarificações conceituais

Duas clarificações conceituais parecem ser condições primárias à nossa análise: o que é prática docente? O que é uma abordagem metodológica?

O termo “prática docente” num primeiro momento parece ser algo simples, mesmo não revestindo o mesmo significado para todos os autores. Às vezes é considerado como um conceito ambíguo (BRESSOUX, 2001, p. 44). Porém, temos de concordar que ele é polissêmico (TUPIN, 2003) e que seu sentido depende das orientações de pesquisa do autor (ALTET, 2003). De fato, considerado no seu sentido mais restrito, a prática docente é costumeiramente associada apenas a uma pequena parte da prática docente que seria: a prática de uma metodologia de ensino (OLIVEIRA,

2005). Enquanto que na sua aceitação maior, a prática docente é considerada como um sistema composto por subsistemas: “as práticas docentes” [...], as práticas formalizadas entre docentes [...], as práticas em tempos informais etc. (MARCEL *In* BRU & TALBOT, 2001, p. 11). Devido à variabilidade do termo, não podemos definir o conceito a priori, mas apresentamos, por cada abordagem metodológica, a visão da prática docente que lhe é geralmente associada.

Nas pesquisas, frequentemente apenas a prática de ensino é levada em consideração. Por isso, nos parece necessário defini-la. A prática de ensino “ocorre durante o período letivo, principalmente em sala, na presença de alunos” (DEAUDELIN, LEFEBVRE, BRODEUR, MERCIER, DUSSAULT & RICHER, 2005, p. 83). Ela é composta por três fases: uma fase pré-ativa (o planejamento do ensino) interativa (em sala e com os alunos) e a fase pós-ativa (as atividades de avaliação e de retorno à ação) (BRESSOUX, 2002).

3.2 Abordagens visando avaliar as práticas docentes

Nesse tipo de abordagem, a prática docente fica reduzida na *mise en oeuvre* de uma metodologia de ensino (ALTET, 2003). Estudar a prática docente serve então para avaliar os efeitos do método de ensino utilizado pelo docente sobre as aprendizagens dos alunos. Para tal, dispositivos de pesquisas experimentais, ou quase experimentais, são empregados. Esse dispositivo permite distinguir a abordagem do tipo “processo-produto”.

Numa pesquisa experimental, trata-se de manipular uma variável independente (método de ensino) e de observar os efeitos sobre uma variável dependente (as habilidades dos alunos). Para esse tipo de pesquisa, quatro condições devem ser respeitadas: escolha da amostra, aleatoriamente, em uma determinada população; adoção de um grupo de controle; repartição aleatória dos sujeitos nos grupos experimentais (usuários do método de ensino) e controles (não usuários do método de ensino); e equivalência dos grupos experimentais e de controles (BOUDREAULT, 2004). Nas pesquisas em educação, parece mais difícil respeitar as condições de experimentação. Assim, os dispositivos de pesquisa são, na maioria das vezes, quase experimentais, ou seja, eles respeitam unicamente a condição de presença de um grupo

de controle (BOUDREAULT, 2004). Mesmo que essa abordagem visa avaliar as práticas docentes, essas últimas não o fazem habitualmente, nesse caso, o objeto de uma coleta de dados. Trata-se, geralmente, de avaliar as performances dos alunos. Dessa forma, os alunos dos grupos experimentais e de controles participam de um pré-teste e de um pós-teste ao longo dos quais suas habilidades relativas perante o objeto estudado são avaliadas.

Durante a avaliação da performance dos alunos, os testes de habilidades padronizados são costumeiramente privilegiados. Em contrapartida, tais testes não são disponíveis para todas as habilidades que podem ser o objeto de uma avaliação. Nesse caso, o pesquisador deve criar ou adaptar provas para avaliar a respectiva habilidade. A vantagem está no fato de poder escolher com discernimento exatamente aquilo que será avaliado. A desvantagem situa-se no fato de que tal escolha pode implicar a omissão de dados que poderiam ser importantes. Todavia, ele não possui informações a respeito dos resultados esperados para uma determinada idade e não tem, portanto, garantia da validade e fidelidade do instrumento de medida de um teste padronizado.

O tratamento dos dados consiste em uma comparação estatística dos resultados obtidos do pós-teste pelos grupos experimentais e os grupos de controle a fim de identificar o efeito produzido pela variável independente. Às vezes, trata-se de comparar a progressão dos alunos dos dois grupos entre o pré-teste e o pós-teste. A vantagem do tratamento quantitativo dos dados é que ele permite comparar grupos e verificar se as diferenças entre eles são estatisticamente significativas. Em contrapartida, o fato que os grupos não sejam constituídos por acaso é um viés que pode impedir a possibilidade de compará-los (VAN DER MAREN, 1996). No mais, como já afirmado mais acima, o emprego dos testes estatísticos requer o respeito de suas condições de aplicação. Outra vantagem do tratamento estatístico é que um resultado, considerado estatisticamente significativo, pode ser generalizado ao conjunto da população da pesquisa à condição que certo rigor metodológico seja respeitado.

3.2.1 As vantagens e limites das abordagens para a avaliação das práticas docentes

Essas abordagens apresentam a vantagem de poder “avaliar” o impacto dos métodos de ensino sobre os resultados dos alunos em sala. Em contrapartida, esse tipo

de abordagem, muitas vezes intitulado “entrada pelos métodos” (ALTET, 2003, p.33), apresenta muitos limites. Em primeiro lugar, ela reduz a prática docente na única aplicação de um método de ensino (ALTET, 2003). O professor tende então a ser considerado como um técnico que aplica ao pé da letra um método (LEBRUN *et al*, 2005). Segundo, o fato de considerar apenas a ausência ou presença do método de ensino torna difícil a aplicação dos resultados na prática. De fato, a maneira como os docentes usam o método é raramente levada em consideração. Portanto, existe uma grande variabilidade de comportamentos ligados ao ensino nos docentes (BRESSOUX *et al.*, 1999). Por essa razão, Bru (1998) questiona a fidelidade desse tipo de pesquisa já que cada docente aplica à sua maneira o método dentro da sala de aula. Para ultrapassar esse limite, é possível utilizar um questionário para colher às práticas declaradas dos docentes quando usa o método ou observá-los em ação.

3.2.2 Síntese das abordagens metodológicas de cunho prescritivas

Esses dois tipos de abordagens de cunho prescritivo privilegiam o uso dos métodos de pesquisas quantitativas que oferecem, a partir de uma visão segmentada da prática docente em variáveis e resultados eficazes. Em geral, a ênfase é dada no estudo das práticas de ensino, reduzidas aos comportamentos dos docentes e/ou na colocação de um método e sobre seus impactos no desempenho dos alunos. O aluno não é considerado como um elemento ativo do processo de ensino-aprendizagem. Além do mais, as abordagens fornecem resultados limitados quanto à sua utilidade para os docentes. Os limites dessas abordagens, em relação à escassez de informações que elas fornecem sobre as práticas docentes, têm levado os pesquisadores a adotar novas abordagens metodológicas voltadas sobre o estudo aprofundado das práticas docentes.

3.3 Abordagens metodológicas de cunho heurísticas

Muitos pesquisadores levantam a necessidade de desenvolver conhecimentos sobre as práticas docentes antes de estarem em condição de avaliá-las (BRESSOUX *et al*, 1999 a; ALTET, 2003). As abordagens utilizadas para esse fim são de natureza

descritiva como a enquete (pelo questionário e pela entrevista) ou o estudo de caso. Assim, é importante descrever as práticas docentes com o objetivo, de num primeiro momento, compreender e, num segundo momento explicá-las.

3.3.1 Enquetes sobre as práticas docentes

As enquetes permitem apreender múltiplas dimensões da prática docente através de práticas declaradas (ex. as crenças dos docentes em face de um objeto de ensino).

A enquete por meio de questionário geralmente costuma ser uma grande amostra escolhida de forma aleatória dentro de uma população de pesquisa para que ela seja representativa desta população (GAGNÉ et al., 1989; FORTIN, 2006). O questionário pode comportar perguntas fechadas e/ou abertas. Em razão do seu baixo custo associado a sua relativa facilidade de tratamento, este instrumento é muitas vezes privilegiado nas pesquisas sobre as práticas docentes (CHARRON, 2004). Todavia, uma das desvantagens do questionário é que, às vezes, o número de respondentes é reduzido (BLAIS & DURAND, 2003). A fim de controlar essa limitação, o envio de avisos ou lembretes aos não-respondentes pode permitir aumentar a taxa de resposta (*Ibid*). Para finalizar, esse método comporta os riscos de que certas perguntas sejam deixadas de lado pelos respondentes (FORTIN, 2006).

Os dados provindos dos questionários desta presente pesquisa contêm perguntas fechadas foram tratados por meio de estatísticos descritivos (GAUTHIER, 2003). Trata-se, entre outras, de apontar indicações de frequência, de tendência central e de dispersão (CHARBONNEAU, 1988).

É frequente que a enquete, por meio do questionário, seja completada pela entrevista. Nessa última, trata-se de escolher na amostra inicial um número restrito de sujeitos, a fim de estudar de forma mais aprofundada suas práticas. Existem duas maneiras de realizar a entrevista, por telefone ou face a face (FORTIN, 2006), e se declina sob diversas maneiras, dirigido com perguntas abertas, preparadas a partir de temas a abordar durante o encontro, e colocadas na ordem considerada como a melhor durante a entrevista (*Ibid*). Essas questões abertas são pertinentes quando o objetivo da pesquisa é de obter respostas pessoais (BLAIS & DURAND, 2003). Em contrapartida, essas questões, devido à sua singularidade, são mais difíceis de serem tratadas que as

perguntas fechadas (FRAENKEL & WALLEN, 2003). Os dados obtidos serão transcritos e farão objeto de uma análise de conteúdo (FORTIN, 2006).

Uma das vantagens da entrevista face a face é que ela facilita o estabelecimento de uma relação de confiança (CHARRON, 2004). Nesse sentido, é necessário fornecer ao docente previamente ao encontro, um documento que lhe dará explicações sobre a mesma, sua duração e sobre as informações que lhe serão pedidas (VAN DER MAREN, 1999). Uma segunda vantagem da entrevista concerne à compreensão das questões, já que o docente pode obter clarificações em casos de incompreensão (CHARRON, 2004). Uma limitação da entrevista é o fenômeno de “desejo social” (ALLAIRE, 1988) que pode levar o docente a dar uma resposta que ele considera adequada em função das expectativas do pesquisador, para que esse último gere uma imagem positiva dele mesmo.

Para que abordagens metodológicas de enquete sejam validadas, é preciso que os indivíduos da amostra estejam disponíveis para responder ao questionário, que eles disponham da informação necessária, e que essa informação seja transmitida com o mínimo de distorção e consignada com rigor (BLAIS & DURAND, 2003) levando-se em consideração as limitações acima citadas.

Em suma, os questionários permitem realizar uma macroanálise das práticas docentes privilegiando “um ponto de vista global, válido por um grande número” (TERRISSE, 2002, p. 244).

3.3.2 Os estudos de casos sobre as práticas docentes

O estudo de caso não parece ter o mesmo sentido para todos os autores (NDOUDA SONDE, 2005). Nesse trabalho, adotaremos a tese segunda a qual o estudo de caso é definido como uma abordagem metodológica (ROY, 2003) que “consiste em um exame detalhado [...] de um fenômeno ligado a uma entidade social que pode ser um indivíduo, um grupo, uma família, uma comunidade ou uma organização” (FORTIN, 2006, p.192). Especificamente nessa tese, foi realizado um levantamento de dados sobre professores estrangeiros que atuam nas universidades públicas federais. É possível estudar a prática docente de um ou mais indivíduos (número restrito) na forma de “estudo de caso simples”, ou de “um estudo de casos múltiplos” (VAN DER MAREN,

1996, p.238). No entanto, pelo fato do nosso objeto de estudo não ser a UnB em si, mas sujeitos dentro da UnB, não se trata de um estudo de caso, mas sim de um levantamento de tipo *survey*. Devido a essa opção, nós nos limitamos na descrição dos métodos de coleta e análise dos dados mais frequentemente utilizados.

No estudo de tipo levantamento, não se trata de escolher uma amostra representativa da população, mas de selecionar poucos participantes e deles fazer um estudo aprofundado. A escolha dos participantes, que não é probabilística, pode ser feita de diversas maneiras (por meio de uma descrição aprofundada dessas técnicas de amostragem Fortin (2006). O número de participantes é sempre em função da profundidade da análise do caso previsto. Nos estudos de casos, os métodos de coleta de dados mais usados são a observação e a entrevista (semiestruturada ou não-dirigida) (*Ibid*, p. 192).

Nos estudos consultados, a observação das práticas docentes tratava principalmente da fase onde o docente está em presença dos alunos. Todavia, os elementos observados na prática variam em função dos objetivos de pesquisa e do quadro conceitual. A observação pode se declinar sob quatro formas: 1) a *participação observante* que consiste em uma observação realizada por um docente ao seio de sua própria prática de ensino; 2) a *observação participante* onde uma pessoa se insere e participa da vida da classe observando e tomando notas do que se passa; 3) a *observação sistemática*, onde um observador anota o que acontece na sala; ela é chamada de direta quando é feita sem grade de observação; 4) a *observação eletrônica* que consiste em registrar, ou a filmar, a prática de ensino (VAN DER MAREN, 1999, p.137). Nas ciências da educação, os dois primeiros tipos de observação são nitidamente menos frequentes. Desta forma, nós nos limitamos à apresentação das observações sistemática (com grade ou direta) e eletrônica.

Durante a observação sistemática, precisamos observar a partir de indicadores previamente estabelecidos, algumas variáveis nas práticas de ensino para depois quantificá-los (MARCEL et al, 2002). Na observação sem roteiro, o pesquisador anota tudo que lhe parece pertinente para sua pesquisa (SAVOIE-ZAJC, 2004). Esse tipo de observação pode ser combinado com uma eletrônica. Essa última permite apreender a prática de ensino na sua globalidade. De fato, as observações filmadas, ou gravadas, podem ser objeto de uma análise minuciosa (BEAUGRAND, 1988; MARCEL et al., 2002). Esse segundo tipo de observação é realizada acompanhada de uma entrevista de

“auto-confronto”, durante a qual o docente assiste a gravação com o pesquisador e comenta seus comportamentos (GOIGOUX, 2002). Tal entrevista auxiliará durante o processo de extração do sentido que o docente dá à sua prática. A vantagem maior da observação é que ela permite ter acesso àquilo que acontece realmente na sala (CHARRON, 2004) e dela fazer uma descrição rica. Também permite ao pesquisador tomar conhecimento de alguns elementos da prática de ensino que não teriam sido atualizados de outra maneira (FORTIN, 2006). Comparativamente à observação direta, a observação filmada tem a vantagem de poder ser visualizada mais vezes a ponto de poder refinar sua descrição (BEAUGRAND, 1988). No entanto, a observação eletrônica permite levar em conta o contexto dentro do qual os comportamentos se manifestam (VAN DER MAREN, 1999).

A observação, seja ela sistemática ou eletrônica, comporta também limites. De fato, pode haver nela “um efeito de intrusão do observador” (BEAUGRAND, 1988), quer dizer que a presença do observador, ou da câmera, pode levar o docente e os alunos a modificar seus comportamentos. Por essa razão, preferimos ao termo “prática efetiva” a “prática constatada” (BRU, 2002 a) que diferencia a prática habitual do docente daquela observada pelo pesquisador. Para terminar, a observação é um método de coleta de dados sistemática que é onerosa em termos de tempo e dinheiro (CHARRON, 2004). Durante observações sistemáticas, existem igualmente limites ligados à grade de observação e ao seu emprego. De fato, é possível que, durante sua construção, o pesquisador tenha omitido comportamentos (VAN DER MAREN, 1999). Quando é empregada por muitas pessoas, cada indivíduo pode fazer dela sua própria compreensão (*Ibid*). Para controlar esse limite, pode ser interessante introduzir definições, comportamentos e exemplos desses últimos na grade. Também para uma fidelidade nas observações, uma formação pode ser dada aos futuros observadores (*Ibid*).

Entrevistas utilizadas nos estudos de casos são geralmente semiestruturadas ou não-dirigidas. Durante a entrevista não-dirigida, o docente fala de sua prática a partir de perguntas abertas cuja ordem não é determinada previamente. As entrevistas podem tratar de todas as fases da prática de ensino e podem ser trabalhadas em outros temas relativos à prática docente já que essa última não se limita à prática de ensino (ALTET, 2003).

Uma das vantagens da entrevista semiestruturada é que ela permite obter dados detalhados sobre as práticas docentes (SAVOIE-ZAJC, 2003). Em contrapartida, visto o

risco de efeito de “desirabilidade social” é pertinente utilizar a triangulação dos dados, ou seja, conjugar a entrevista a outros tipos de coleta de dados (ex: o diário de bordo do docente) para assegurar a credibilidade das informações obtidas (*Ibid*).

A entrevista de “auto-confronto”, apresenta a vantagem de permitir conhecer o significado que o docente atribui à sua prática. Os dados obtidos das observações sistemáticas são tratados na base de análises estatísticas descritivas. Os dados obtidos durante as observações diretas e filmadas, assim como os dados obtidos das entrevistas são submetidos a uma análise de conteúdo. Trata-se então de recortar o *verbatim* (quer dizer a transcrição das observações) em unidades de sentido, que são codificadas em seguida. E para terminar, os dados codificados poderão ser tratados de forma qualitativa ou quantitativa (VAN DER MAREN, 1996).

Vimos que a única maneira de controlar o viés no estudo de caso foi a triangulação de dados. Ora, é possível fazer “uma triangulação pela análise” (SAVOIE-ZAJC, 2004, p. 147) na qual os mesmos dados são analisados de diferentes maneiras, para enriquecer a compreensão. Neste sentido, Altet (2002) privilegia “uma análise plural” no qual os pesquisadores de diversas disciplinas, consideradas como contributivas das ciências da educação, vão analisar uma mesma observação e confrontar pontos de vista. O objetivo dessa análise é identificar e compreender componentes da situação de ensino observado (ALTET, 2002) para fazer dela uma modelização (MARCEL, *et al.*, 2002).

No caso em que os dados são obtidos por meio de observação e de entrevista, esses dados são comparados e confrontados. Assim, “essa dupla leitura” (MARCEL, 2002) permite ao pesquisador ter uma compreensão mais completa da prática do docente.

A principal vantagem desse tipo de tratamento de dados é que ele permite fazer uma análise em profundidade das práticas docentes. Em contrapartida, é muito oneroso em tempo e dinheiro, além de que devido à subjetividade do pesquisador durante a análise do conteúdo, é necessário proceder a uma “codificação múltipla” para verificar a fidelidade do mesmo (MILES & HUBERMAN, 2003).

Em resumo, o estudo de tipo *survey* ou levantamento, como é o que nos propusemos nessa tese, como abordagem na ordem da microanálise, permite proceder a uma descrição detalhada das práticas docentes, notadamente por meio das conversas que

oferece a possibilidade de ter acesso às percepções dos professores estrangeiros e de suas práticas em sala de aula. Esta abordagem permite desenvolver conhecimentos sobre assuntos pouco conhecidos (ROY, 2003). Um dos limites é que ela se efetua com poucos indivíduos e, portanto, não é generalizável. Desta forma, não há possibilidade de generalização dos resultados obtidos (TERRISSE, 2002). Portanto, por ter trabalhado apenas com os professores estrangeiros em exercício na UnB, não temos como generalizar nossos resultados, mas sim, uma ideia representativa do nosso objeto de pesquisa.

3.3.3 Síntese das abordagens metodológicas de cunho heurístico

As abordagens metodológicas de cunho heurístico visam descrever, por meio de macro análise (as enquetes) ou de uma microanálise (os estudos de casos), as práticas docentes. Contrariamente às duas abordagens metodológicas de cunho prescritivo, que estudam a prática docente de maneira similar, nas abordagens de cunho heurístico as práticas docentes são apreendidas de diferentes maneiras. Nesse sentido, podemos notar que temos apresentado as abordagens de cunho heurístico de maneira muito fragmentada. Ora, existem cada vez mais pesquisas “híbridas” que combinam diferentes abordagens metodológicas (enquete e estudo de caso) e diversos métodos de coleta e de tratamento de dados, a fim de ter um conhecimento mais aprofundado das práticas docentes (para maiores informações sobre esse tipo de pesquisa, *vide* Lenoir; (2006)).

Em resumo, as abordagens metodológicas de cunho heurístico permitem ao pesquisador apreender a riqueza das práticas docentes (TUPIN, 2003) e desenvolver assim um melhor conhecimento sem avaliá-los. Todavia, já que a ênfase está na descrição das práticas docentes, os resultados não permitem um julgamento quanto à eficácia dessas práticas (TUPIN, 2003). No mais, um dos limites dessas abordagens é que seus resultados são essencialmente na ocasião da pesquisa e não para os pesquisadores ou os praticantes. Esse limite é levado em conta nas abordagens que visam resolver problemas decorrentes da prática.

3.4 Possíveis (re)configurações e (re)significações das práticas pedagógicas na sociedade pós-moderna

A pós-modernidade tem como ponto de partida as impossibilidades e possibilidades abertas durante a modernidade (MAGALHÃES, 1998b), a confrontar-se com os seus déficits e excessos (SANTOS, 1996), com os seus limites e limitações (HARVEY, 1999) e a viver as suas consequências (GIDDENS, 1996). Este período de transição revela-se sinuoso e reveste-se de uma reflexividade contínua, profunda e séria, com o intuito de repor os déficits, delimitar os excessos e de rever as utopias, numa tentativa consciente de dar respostas em três sentidos diferentes:

Remeter para as diferenças, mas através da continuidade, com a modernidade (capitalista); para indicar uma quebra ou uma ruptura com as condições modernas, finalmente, como forma de descrever as modernas formas de vida, como forma efetiva de reconhecer e encarar a modernidade, os seus benefícios e as suas consequências, os seus limites e as suas limitações. (SMART, 1993, p. 26).

Como nada ficou radicalizado na modernidade, mas sim continuado e refletido nesta pós-modernidade, há necessidade de restaurar a tradição, que segundo Giddens (2000) nunca foi extinta, para que cada microsociedade, no seu contexto, mantenha a sua identidade, quer nas atitudes e condutas, como na reflexividade tácita nas ações e experiências.

A discussão sobre as diferenças culturais nas práticas pedagógicas vem sempre à tona nos últimos tempos devido aos fluxos migratórios cada vez maiores no mundo todo. Nesta perspectiva, os primeiros aspectos que são necessários esclarecer se referem aos conceitos de cultura e diferença nos quais este trabalho se baseia.

Na abordagem do interculturalismo, faz-se *mister* evidenciar a diferença entre diversidade e diferença como aponta Silva (2000) que faz a diferença entre as duas noções. Segundo Candau (2009) em geral, utiliza-se o termo [diversidade] para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas.

Ele tem, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a ideia de que a diversidade está dada, que ela pré-existe aos processos sociais pelos quais - numa outra perspectiva - ela foi, antes de qualquer outra coisa, criada. Prefere-se, neste

sentido, o conceito de “diferença”, por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo com relações de poder e autoridade. (CANDAU, 2009 p.44-45)

Segundo a autora, as diferenças existentes entre os dois conceitos são concebidas como realidades sócio-históricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São diferenças constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais e tal, devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação aos quais professores estrangeiros no meio acadêmico brasileiro em face de uma nova realidade.

Trabalhar as diferenças culturais constitui o foco central do multiculturalismo. A perspectiva intercultural no âmbito das posições multiculturais pode ser classificada em três grandes abordagens: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade. (CANDAU, 2009b)

A abordagem assimilacionista parte da afirmação de que vivemos numa sociedade multicultural, no sentido descritivo. No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização. Todos e todas são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo, quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc. Neste aspecto, o docente estrangeiro encontra-se chamado a assimilar as estratégias locais em suas práticas cotidianas.

Quanto ao multiculturalismo diferencialista ou, segundo Amartya Sen (2006), *monocultura plural*, ela parte da afirmação de que quando se enfatiza a assimilação termina-se por negar a diferença ou por silenciá-la. Propõe então colocar a ênfase no reconhecimento da diferença e, para promover a expressão das diversas identidades culturais presentes num determinado contexto, garantir espaços em que estas se possam expressar. Ao tentar ser diferente em sala de aula, o professor estrangeiro posiciona-se numa busca permanente de estratégia de sobrevivência num meio onde as regras do jogo já se encontram predeterminadas. Na prática, em muitas sociedades atuais

terminou-se por favorecer a criação de verdadeiros *apartheids* socioculturais. Na universidade pública brasileira não é diferente, pois o que se ouve é (o americano, o alemão, o africano, o cubano etc.) onde os estudantes nem sequer tentam assimilar o nomes dos mesmos os categorizando como sendo representante dos seus países.

Estas duas posições, especialmente a primeira, são as mais frequentes nas sociedades em que vivemos. Algumas vezes convivem de maneira tensa e conflitiva. São elas que em geral são focalizadas nas polêmicas sobre a problemática multicultural. No entanto, acreditamos que a terceira perspectiva que propõe o multiculturalismo plural seja a mais adequada na busca de sociedades democráticas e inclusivas e que articulam políticas de igualdade com políticas de identidade devido a seu caráter de abertura e de interatividade (CANDAU, 2008b).

A hibridização cultural neste sentido constitui-se como um elemento importante na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais representados pelos professores brasileiros e seus colegas estrangeiros. A consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais constitui outra característica desta perspectiva, pois sabemos que o ambiente universitário padece de brigas por poder e posições e brigam o tempo todo por isso. As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas, estão construídas na história, e, portanto, estão atravessadas por questões de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais. Os professores estrangeiros podem sofrer dessa discriminação dependendo de suas posições e formas de agir com seus colegas e/ou estudantes. A perspectiva intercultural também favorece o diálogo (desejável) entre diversos saberes e conhecimentos para que todos possam nele tirar proveito. Isso demonstra que a aceitação do professor estrangeiro no ambiente universitário como política governamental fosse algo repleto de benefícios se for bem explorados pelas IES.

Entretanto, convém lembrar que há autores que empregam estes termos como sinônimos, enquanto outros os diferenciam e problematizam a relação entre eles. O que chamamos conhecimentos estaria constituído por conceitos, ideias e reflexões sistemáticas que guardam vínculos com as diferentes ciências. Estes conhecimentos tendem a ser considerados universais e científicos, assim como a apresentar um caráter monocultural. Ou seja, o professor estrangeiro formado numa determinada disciplina em seu país de origem seja perfeitamente capaz (tirando o problema da língua) de ensiná-lo a alunos brasileiros, pelo fato da ciência ter um caráter universal. Quanto aos

saberes, são produções dos diferentes grupos socioculturais, estão referidos às suas práticas cotidianas, tradições e visões de mundo. São concebidos como particulares e assistemáticos, o que representa a maneira, os princípios, as crenças nos quais o professor encara a universidade, a sala de aula, o processo de ensino-aprendizagem e o aluno na sua singularidade. Existem diferentes saberes e conhecimentos e não há qualquer possibilidade de hierarquizá-los. Neste sentido, a perspectiva intercultural procura estimular o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos, trabalha a tensão entre universalismo e relativismo no plano epistemológico e ético, assumindo as tensões e conflitos que emergem deste debate. Ainda mais, se for levado no campo da pós-modernidade vivida atualmente na universidade. Essa universidade brasileira assim como todas tenta sobreviver em meio a um período de crises sociais e de pensamento, rearticulando práticas e processos socioculturais e político-econômicos, abrindo campo de possibilidades de contra-hegemonias, associadas a eventos datados a partir dos anos de 1940, alguns datam após 1960 e outros ao final de 1980 em diante. Os professores estrangeiros chegam em meio a esse tumulto e busca incessante por ressignificação da profissão e das práticas docentes.

Por isso, neste sentido, coadunamos com Chevitarese (2001) ao defender que na pós-modernidade temos mais dúvidas e perguntas a fazer do que certezas e verdades a serem lançadas sobre um conceito de pós-modernidade. Portanto o autor reflete dialogando com os teóricos:

O desencanto que se instala na cultura é acompanhado da crise de conceitos fundamentais ao pensamento moderno, tais como “Verdade”, “Razão”, “Legitimidade”, “Universalidade”, “Sujeito”, “Progresso”, etc. O efeito da desilusão dos sonhos alimentados na modernidade se faz presente nas três esferas [...] a estética, a ética e a ciência [...] Poderia a noção de “pós-modernidade” servir para caracterizar a cultura contemporânea? [...] Para Lyotard, ‘o pós-moderno, enquanto condição da cultura nesta era [pós-industrial] caracteriza-se exatamente pela incredulidade perante o metadiscurso filosófico metafísico, com suas pretensões atemporais e universalizantes’ [...] Mas se ainda reivindicarmos nossa “condição moderna”, como tratar de todas as mudanças que marcam a cultura contemporânea, e que a tornaram tão estranha a certas noções fundamentais à modernidade? [...] Max Weber já caracterizava o advento da modernidade como um processo crescente de “racionalização intelectualista”, intimamente ligado ao progresso científico [...] em especial, configura-se como uma rejeição à tentativa de *colonização pela ciência* das demais esferas da cultura, o que vem acompanhado do clamor pela liberdade e heterogeneidade, que haviam sido suprimidas pela esperança de objetividade da Razão [...] Bauman (que utiliza o termo para caracterizar a cultura contemporânea) procura deixar claro que a “pós-modernidade” é a condição atual da modernidade. Giddens, por outro lado, prefere a noção de “modernidade tardia” ou “modernidade radicalizada”, como mais adequada para referir-se à

cultura em que vivemos: A ruptura com as concepções providenciais de história, a dissolução da aceitação de fundamentos, junto com a emergência do pensamento orientado para o futuro e o “esvaziamento” do progresso pela mudança contínua (CHEVITARESE, 2001 pp.2-13).

Como vimos nessa longa e necessária citação de Chevitarese temos muito mais questões a serem investigadas por vários caminhos do pensamento social e científico, do que em nos fixar nos apegos estruturalistas ou certas positivistas, que partiram dos mesmos princípios desenvolvimentistas, segundo Boaventura de Sousa Santos (2000). O saber pedagógico é universal e difere apenas na sua prática em cada região geográfica do mundo de acordo com suas especificidades. Este será um dos desafios do professor estrangeiro que ingressa como docente na universidade pública brasileira e que terá de restabelecer a relação entre este conhecimento universal aplicado a uma determinada realidade.

3.5 - A universalidade do saber pedagógico: o desafio de restabelecer a relação todo/partes

A formação docente inclui as ações pedagógicas cotidianas do professor em contato direto com o seu ambiente de trabalho e a comunidade acadêmica onde se insere. Trata-se então, da construção de um saber singular que cada profissional constitui durante a sua trajetória profissional passo a passo. Trata-se de uma formação ancorada na vivência de sala de aula e em experiências de vida como professor articuladas pela coletividade. A partir das redes de diálogos que se constroem é que o professor, como sujeito cognoscente, irá mobilizando seus saberes e reconstruindo seu conhecimento.

Sob o ponto de vista social, uma das características importantes da formação do profissional docente é a sua *historicidade*: a formação dos professores implica em um conjunto de saberes incorporado ao longo da própria vida, saberes estes que decorrem da sua imersão num contexto societário, das relações que vão se estabelecendo com pessoas e instituições variadas num processo gradativo de socialização.

A esse respeito, Tardif (2002, p. 71) explica que:

A socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda história de vida e comporta rupturas e continuidades [...]. Em sociologia não existe consenso em relação à natureza dos saberes adquiridos através da

socialização. [...] A ideia de base é que esses **saberes** (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias, etc.) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados, [...] nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social.

Neste caso, os professores estrangeiros, ao se deparar com um novo universo passarão necessariamente por um processo de socialização onde ele levará tempo para se acostumar com o jeito de ser dos alunos, dos colegas, mesmo com todo o repertório de saberes e práticas que ele traz consigo. O desafio de religação não irá sem provocar resistências e adesões a algumas práticas encontradas. O professor passará por um processo de eleição e de seleção daquilo que ele achar conveniente para ele, mas também para o grupo evitando assim sua rejeição. Certamente, terá de se departir de algumas crenças, hábitos e princípios e incorporar outros novos. No entanto, considerando-se o professor como um adulto em processo de construção de uma nova realidade, ou seja, que aprende, Nóvoa (1988, p. 128) enuncia princípios que embasam essa discussão afirmando que:

O adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional [...]. Mais importante do que pensar em formar esse adulto é refletir sobre o modo como ele próprio se forma, isto é, o modo como ele apropria do seu patrimônio vivencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva.

Reconhecer que a importância da experiência nos processos de formação supõe que esta é encarada como um processo interno ao sujeito e corresponde ao longo de sua vida a um processo de sua autoconstrução/reconstrução como pessoa. No próximo capítulo, trataremos de esclarecer as escolhas metodológicas adotadas nesse trabalho.

4. ESCOLHAS METODOLÓGICAS: *QUAL CAMINHO PERCORRIDO?*

O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terá o que colher”. (Cora Coralina)

A pesquisa é antes de tudo o momento de encontros, desencontros e embates. Encontros com possibilidades e impossibilidades, frustrações e alegrias. É o momento de ver a composição das tessituras sociais. Os conflitos, os embates e a natureza das ações humanas em seus espaços cotidianos. É preciso dizer que a pesquisa é também uma dupla pesquisa, aquela que faz com um sujeito e aquela que o sujeito faz com você. Processo de autoconhecimento de si - próprio como aprendiz de pesquisador. São sobre estes encontros, estas descobertas, estes momentos que acontecem quando se emerge em campo de buscas por respostas de questões que nos afligem, sobre as imaginações humanas, imaginações teóricas e empíricas que escrevemos este capítulo.

Em outras palavras, este capítulo tem como objetivo demonstrar os procedimentos, as técnicas, as aflições acontecidas durante a pesquisa de campo. Além, de colocar sobre o plano de análise as problemáticas com as quais nos envolvemos, os sujeitos em/da pesquisa, o objeto e o lugar de análise. Esse capítulo é a base, dele nascem todos os escritos desta pesquisa, é, portanto, a força pulsante, a fonte de erros e acertos. A escolha de um percurso para que se efetive uma compreensão mais próxima da realidade investigada, nem sempre é tarefa fácil, porém toda caminhada inicia-se com um primeiro passo.

Segundo Ludke & André (1986), a pesquisa como atividade humana e social traz consigo uma carga de valores, de preferências, interesses e princípios onde o pesquisador não se ausenta como indivíduo uma vez que os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear a sua abordagem de pesquisa e, conseqüentemente, a metodologia utilizada.

Para desenvolver qualquer pesquisa, é fundamental que se tenha um método claramente definido e comprovadamente eficaz. Para Fiorese (2003, p. 27) “método (metodologia) é o conjunto de processos pelos quais se torna possível desenvolver procedimentos que permitam alcançar um determinado objetivo”.

Produzir uma tese significa aprender e ordenar as próprias ideias que constituem uma experiência de trabalho metódico que exige disciplina, rigor e persistência, o que coloca realce sobremodo no processo, no enfrentamento das tensões advindas da autoria, nas inquietações teóricas, no confronto consigo mesmo, nas rupturas com os equívocos, na permanente abertura para novas aprendizagens.

São muitas as razões que levam alguém a se interessar por um estudo e as mais comuns são a prática e o local de atuação do profissional. Segundo Minayo (1997, p. 17) “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema de vida prática”. Deste ponto de vista, vimos que os interesses pela investigação de um problema resultam também das circunstâncias sociais na qual o investigador está inserido.

Neste sentido, vale dizer que o tema dessa investigação representa uma construção advinda das diversas situações vividas e subjetivamente significadas, a partir da prática profissional que, em aproximação com as teorias estudadas, somam dúvidas que inquietam e provocam o desejo de conhecer mais, de compreender de outra maneira, de caminhar de um novo e outro jeito.

Meu caminho e a minha profissão, assim como a de qualquer outra pessoa, podem ser metaforicamente, comparados a uma estrada projetada para chegar-se a lugares determinados ou não. Segundo Lefebvre (1983, p.11) os trajetos são plenos de percalços e podem nos amedrontar. Por isso, é fundamental preparar-se para dar curso a uma caminhada. Complementa ainda esse mesmo autor, através de questionamentos, as dificuldades do percurso: como definir os caminhos? Como encontrá-los e reconhecer-se neles? Quem? Quando? Como? Por quê? O projeto e o trajeto conservam-se incertos e, não obstante, os percursos são obrigatórios.

De dados imediatos (os sujeitos estão aí nos cruzando todos os dias) e sensações primeiras (eles poderiam ser diferentes), iremos a fundo para desvelar, compreender a essência dos dizeres, dirigir o olhar às suas origens, rediscutindo a natureza da informação (HISSA, 2003, p.185). Nesse sentido, ainda Lefebvre (1983, p. 216) que “o imediato é apenas uma constatação [...] da existência de algo. O conhecimento não deve contar com o imediato, deve ir além, na convicção de que por detrás do imediato, há uma coisa, que ao mesmo tempo, se dissimula e se expressa”.

E ainda:

O imediato, num certo sentido, é o concreto já que nos liga a ele, e, num outro sentido, é abstrato, já que as sensações nos dão apenas a superfície do mundo exterior, sua primeira relação conosco, seu lado voltado naturalmente para nós. (LEFEBVRE 1983, p. 223)

Após discorrer sobre os caminhos metodológicos a serem adotados, pretendemos na próxima parte indagar a respeito do método em si como princípio norteador de todo o presente trabalho.

4.1 A despeito e a respeito do método

O fato de ser sujeito nunca pode me eximir da responsabilidade de ser objeto. Pois, o sujeito é aquele que age sobre o objeto de pesquisa, que investiga suas características, suas propriedades, seus significados. Assim, se o sujeito investiga o objeto no sentido de compreendê-lo então, para fazer isto com lisura e eficácia, em primeiro lugar ele precisa compreender a si próprio no âmbito do contexto da pesquisa a qual se propõe realizar.

As ciências humanas, dentro de suas fragilidades e, apesar delas, vêm quebrando paradigmas que há algum tempo atrás eram considerados dogmas, verdades absolutas, algo inquestionável. Então, as ciências humanas vêm questionando verdades anteriormente inquestionáveis. A partir desta constatação, o que era verdade para as ciências naturais já não o é para as ciências humanas. Um dos grandes mitos criados pelas ciências naturais e, agora, quebrado pelas ciências sociais é a questão da suposta neutralidade do método científico. Vejamos o que nos diz a este respeito Boaventura de Sousa Santos:

O argumento fundamental é que a ação humana é radicalmente subjetiva. O comportamento humano, ao contrário dos fenômenos naturais, não pode ser descrito e muito menos explicado com base nas suas características exteriores e objetiváveis, uma vez que o mesmo ato externo pode corresponder a sentidos de ação muito diferentes. A ciência social será sempre uma ciência subjetiva e não objetiva como as ciências naturais; tem de compreender os fenômenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas ações, para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes das ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vista à obtenção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objetivo, explicativo e nomotético. Esta concepção de ciência social reconhece-se numa postura antipositivista. (SANTOS, 2002, p.67)

Ora, se temos por intuito analisar um objeto que por sua própria essência já é subjetivo, como é o caso em questão, então devemos abandonar a ideia de uma falsa neutralidade do método. A neutralidade em ciências sociais é a negação do político, do direito às escolhas, ou seja, é a negação quase que do conjunto das particularidades inerentes da condição humana. É preciso compreender que ainda somos humanos, ainda não abrimos mão dessa condição. Assim, a contribuição de Santos (2001) caracteriza, com propriedade, a necessidade de nos valermos da condição humana própria de nosso subjetivo, da condição de olharmos para a qualidade e não, simplesmente, para a quantidade.

Edgar Morin, na maioria dos seus trabalhos, lança um olhar diferenciado sobre os diversos métodos de se produzir conhecimentos. Para isso, ele procura compreender as particularidades que compõem a construção dos conhecimentos e, sobretudo, procura compreender os elos entre essas particularidades. Este exercício permite a compreensão das partes e da maneira como elas se encaixam para a construção da totalidade. Isto, para Morin, é a essência da ciência complexa. Para ele, “a supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede frequentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade”, isto é, “deve ser substituído por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto” (MORIN, 2005, p.14). Assim, o método jamais pode perder de vista a complexidade das ciências localizadas dentro de um mundo complexo. “É preciso ensinar os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo” (idem, 2005, p.14)

Neste sentido interpretativo, o método deve nos proporcionar, além da visão do todo, também a visão das partes e sua ligação entre elas. Assim, nesta pesquisa, o nosso objeto é também sujeito. Desta forma, tratar da subjetividade do objeto que, neste caso, é também sujeito ativo diante do processo da produção do conhecimento implica em compreender este conjunto totalidade/particularidades como nos informa Morin:

O global é mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional. Dessa maneira, uma sociedade é mais que um contexto: é o todo organizador de que fazemos parte. O planeta Terra é mais do que um contexto: é o todo ao mesmo tempo organizador e desorganizador de que fazemos parte. O todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e

certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo. [...] É preciso efetivamente recompor o todo para conhecer as partes. (MORIN, 2005, p.37)

Morin, em seus estudos sobre a teoria da complexidade, percebeu que a produção do conhecimento traz, em seu bojo, também a derrubada de muitas certezas, anteriormente consagradas. Nesta direção, o que é importa de fato, para as ciências humanas é o entendimento das zonas de incertezas, regiões “fraturadas”, próprias do subjetivo humano. Faz-se necessário compreender as zonas de fraturas, de incertezas para a percepção dos conflitos, inseguranças e dúvidas que marcam o subjetivo humano. Portanto, a Teoria da Complexidade nos auxilia na compreensão do nosso objeto (que também é sujeito) na medida em que;

Nossos sistemas de ideias (teorias, doutrinas, ideologias) estão não apenas sujeitos ao erro, mas também protegem os erros e ilusões neles inscritos. Está na lógica organizadora de qualquer sistema de ideias resistir à informação que não lhe convém ou que não pode assimilar. As teorias resistem à agressão das teorias inimigas ou dos argumentos contrários. Ainda que as teorias científicas sejam as únicas a aceitar a possibilidade de serem refutadas, tendem a manifestar esta resistência. Quanto às doutrinas, que são teorias fechadas sobre elas mesmas e absolutamente convencidas de sua verdade, são invulneráveis a qualquer crítica que denuncie seus erros. (MORIN, 2005, p.22)

Se os professores estrangeiros estão fortemente influenciados pelas zonas de incertezas devido ao processo de ruptura cultural com suas origens, com seu território, em decorrência do processo de desterritorialização, fruto do movimento migratório e, ao mesmo tempo, estão em forte processo de assimilação/apropriação de nova realidade sociocultural, em função também de sua desterritorialização/reterritorialização, então, nesta medida e, mais do que nunca, estão mergulhados nas zonas de incertezas. Então, nesta direção interpretativa a nossa pesquisa irá tratar da análise dos conflitos, incongruências e contradições decorrentes de tais processos. Assim, o nosso método de investigação só poderá ser a pesquisa qualitativa, ancorada nos pressupostos da Teoria da Complexidade.

A abordagem qualitativa de pesquisa em educação estudada por Bogdan & Biklen (1982), será utilizada como base de pesquisa para este trabalho, como procedimentos metodológicos para o desenvolvimento da investigação. Assim, esse

estudo faz a opção de pesquisa dos professores estrangeiros pertencentes ao quadro docente da Universidade de Brasília (UnB). Isto se deve ao fato de que na referida instituição, concentra-se o maior número desses professores, e a maior diversidade de nacionalidades segundo dados obtidos do INEP (2011). A UnB conta com uma população de 250 docentes estrangeiros. Nesse ponto, vale lembrar que o INEP no seu censo classifica os docentes por: UF (Unidade Federativa) da IFES, Município da IFES, Categoria Administrativa, Organização Acadêmica, Nacionalidade Docente, País de origem do docente, Sexo, Escolaridade e Número de funções docentes¹⁷.

Os objetivos da investigação nos levaram a optar por uma abordagem predominantemente qualitativa (embora, às vezes, utilizaremos dados estatísticos para análise), pois buscamos compreender o professor estrangeiro em seu contexto de trabalho. Somente a análise qualitativa dará conta de investigações que tratam de aspectos subjetivos, tais como cultura, contexto social e econômico, processos formativos, questões relacionadas à interiorização/exteriorização de conhecimentos, dentre outros fatores significativos. Isto não exclui a utilização de análises quantitativas como base de apoio a estudos desse gênero. De acordo com Minayo & Sanches (1993, p. 247), a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões”; também “[...] adéqua-se a aprofundar a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão e capazes de serem abrangidos intensamente”. Nosso propósito foi adentrar o cotidiano desse professor, buscando analisar os reflexos de sua atuação sobre seu trabalho em IFES’s públicas brasileiras. Segundo Ludke e André (1986, p. 5), “[...] cada vez mais o fenômeno educacional é situado dentro de um contexto social, por sua vez, inserido em uma realidade, que sofre toda uma série de determinações”.

Portanto, não podemos ignorar *en passant* que, como pesquisador e integrante de uma sociedade localizada no tempo e no espaço, realizamos um trabalho de campo, imbuídos de nossos valores e visões de mundo. Nossas referências fundamentaram nossa compreensão da realidade socialmente construída, influenciando e orientando nossos pensamentos em relação à abordagem que demos a presente pesquisa.

¹⁷ Segundo o INEP, o número de funções docentes corresponde ao número de vínculos dos docentes com as IFES. O mesmo docente pode estar vinculado a mais de uma IFES.

4.2 - O campo

Nos dizeres de Minayo (1994), o campo representa o recorte espacial que corresponde à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico equivalente ao objeto de investigação. Nessa perspectiva, consideramos que o trabalho de campo inclui tanto as referências teóricas nas quais o pesquisador se fundamenta, quanto aos aspectos operacionais que envolvem questões conceituais. Assim, ao delimitar o campo, o pesquisador seleciona os fenômenos a serem estudados e o modo de coletar os dados, em que as pessoas e os grupos específicos constituem o foco principal. No trabalho de campo, a interação do pesquisador com os sujeitos da investigação passa a ser algo essencial: ele só poderá apreender a perspectiva do grupo estudado por meio de um processo de imersão no cotidiano cultural. Nessa fase, estabelecem-se relações de intersubjetividade, das quais resulta o confronto da realidade concreta com os pressupostos teóricos da pesquisa.

Conforme Bogdan & Biklen (1994, p. 113), a expressão “pesquisa de campo” se refere ao fato de os investigadores passarem algum tempo no território dos sujeitos recolhendo os dados; ao “[...] estar dentro do mundo do sujeito [...] como alguém que quer aprender, [...] como alguém que procura saber o que é ser como ele”. Assim como Minayo (1994), esses autores revelam que essa imersão no campo dos sujeitos permite ao investigador perceber o contexto em que os dados a serem analisados foram produzidos. No caso da referida pesquisa, devida à sua natureza, considerou-se a importância ou até mesmo necessidade de estarmos próximos dos docentes investigados. Nesta direção, a pesquisa qualitativa demanda a fuga das leituras de superfície e, ao mesmo tempo exige escavar a realidade visando à compreensão do cotidiano dos sujeitos investigados.

4.3 - Onde foi realizado o estudo? Uma breve história da Universidade de Brasília¹⁸

A cidade de Brasília tinha apenas dois anos quando ganhou sua universidade federal. A Universidade de Brasília foi fundada com a promessa de reinventar a

¹⁸ História pesquisada e extraída do site da UNB – www.unb.br acessado em 20 de fevereiro de 2013.

educação superior, entrelaçar as diversas formas de saber e formar profissionais engajados na transformação do país. A construção do campus brotou do cruzamento de mentes geniais. O inquieto antropólogo Darcy Ribeiro definiu as bases da instituição.

O educador Anísio Teixeira planejou o modelo pedagógico. O arquiteto Oscar Niemeyer transformou as ideias em prédios. Os inventores desejavam criar uma experiência educadora que unisse o que havia de mais moderno em pesquisas tecnológicas com uma produção acadêmica capaz de melhorar a realidade brasileira. As regras, a estrutura e concepção da Universidade foram definidas pelo Plano Orientador, uma espécie de Carta Magna, datada de 1962, e ainda hoje em vigor. O Plano foi a primeira publicação da Editora UnB e mostrava o espírito inovador da instituição. “Só uma universidade nova, inteiramente planejada, estruturada em bases mais flexíveis, poderá abrir perspectivas de pronta renovação do nosso ensino superior”, diz o Plano Orientador. Trilhar esse caminho, no entanto, exigiu esforços. Apesar do projeto original de Brasília já prever um espaço para a UnB, foi preciso lutar para garantir sua construção. Tudo por causa da proximidade com a Esplanada dos Ministérios. Algumas autoridades não queriam que estudantes interferissem na vida política da cidade. Finalmente, em 15 de dezembro de 1961, o então presidente da República João Goulart sancionou a Lei 3.998, que autorizou a criação da universidade. Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira convidaram cientistas, artistas e professores das mais tradicionais faculdades brasileiras para assumir o comando das salas de aula da jovem UnB. “Eram mais de duzentos sábios e aprendizes, selecionados por seu talento para plantar aqui a sabedoria humana”, escreveu Darcy Ribeiro, em *“UnB, Invenção e Descaminho”* (1978) (1978).

A estrutura administrativa e financeira era amparada por um conceito novo nos anos 60 e até hoje menina dos olhos dos gestores universitários: a autonomia. “A UnB foi organizada como uma Fundação, a fim de libertá-la da opressão que o burocratismo ministerial exerce sobre as universidades federais. Ela deveria reger a si própria, livre e responsavelmente, não como uma empresa, mas como um serviço público e autônomo”, escreveu Darcy Ribeiro, em *“UnB, Invenção e Descaminho”* (1978).

A inauguração da UnB assemelhou-se à construção da capital federal. Quase tudo era canteiro de obras, poucos prédios estavam prontos. O auditório Dois Candangos, onde ocorreu a cerimônia de inauguração, foi finalizado 20 minutos antes do evento, marcado para as 10 horas. O nome do espaço homenageia os pedreiros Expedito Xavier Gomes e Gedelmar Marques, que morreram soterrados em um acidente

durante as obras. A UnB que engatinhava no barro vermelho do Cerrado era muito diferente da academia que em 2012 abrigava 28.570 alunos de graduação, 6.304 alunos divididos entre mestrado e doutorado, sob a responsabilidade de 2.445 professores, sendo 1.862 deles doutores. São 109 cursos de graduação e 147 cursos de pós-graduação *stricto sensu* e 22 especializações *lato sensu*.

O campus Universitário Darcy Ribeiro, no Plano Piloto, é a unidade central da UnB e ocupa uma área de aproximadamente 4 km² na Asa Norte de Brasília. É composto por 26 institutos e faculdades e 21 centros de pesquisa. Hoje o campus conta com cerca de 440 laboratórios, 21 centros, sete decanatos, seis órgãos complementares (Biblioteca Central, Centro de Informática, Editora Universidade de Brasília, Fazenda Água Limpa, UnBTV e Hospital Universitário de Brasília) e seis secretarias. Ainda há um hospital veterinário com duas unidades: uma de pequeno e outra de grande porte. Para atender à comunidade, há bancos, agência dos Correios, posto de combustível, lojas de conveniência, barbearia, sapataria, papelarias, fotocopiadoras, livrarias, restaurantes e lanchonetes. A comunidade acadêmica pode aproveitar também a estrutura do Centro Olímpico (CO). O espaço é um complexo esportivo com pistas de atletismo, campos de futebol gramados, quadras de futebol de salão, quadras de tênis, quadras poliesportivas, piscinas e tanque de saltos. O CO é aberto para toda a comunidade interna da UnB. Essa estrutura continua em expansão. O campus Darcy Ribeiro tem mais de 513.767 mil m² de área construída. Há três câmpus fora do Plano Piloto – em Planaltina, no Gama e na Ceilândia – construídos para ampliar e democratizar a oferta de ensino superior público e gratuito no Distrito Federal e nas cidades do Entorno. A Universidade também oferece cursos e programas de formação superior à distância dentro do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A Universidade de Brasília investe em projetos e ideias comprometidas com a crítica social e a reflexão. Muitas de suas experiências têm fomentado o debate nacional sobre temas polêmicos da realidade brasileira. Uma delas foi a criação, em 2003, de cotas no vestibular para inserir negros e indígenas na Universidade e ajudar a corrigir séculos de exclusão racial. A medida foi polêmica, mas a UnB – a primeira universidade federal a adotar o sistema – buscou assumir seu papel na luta por um projeto de combate ao racismo e à exclusão. Outra inovação é o Programa de Avaliação Seriada (PAS), criado como alternativa ao vestibular. Candidatos são avaliados em provas aplicadas ao término de cada uma das séries do ensino médio. A intenção é estimular as escolas a

prepararem melhor o aluno, com conteúdos mais densos desde o primeiro ano do ensino médio. Em 13 anos de criação, mais de 80 mil estudantes participaram do processo seletivo. Desses, 13.402 tornaram-se calouros da UnB.

4.4 - Os sujeitos investigados

De acordo com os últimos dados contidos na Sinopse da Educação Superior publicados no ano de 2011, o Brasil contava com 378.257 funções docentes (em exercício e afastados) incluindo 10.366 estrangeiros que representam 2,8% da população total como mostra a tabela abaixo. Possivelmente, com a quantidade de editais de concursos lançados nos últimos dois anos, esse número deve ter aumentado bastante.

Tabela - 1 Recursos Humanos
Número Total de Funções Docentes (em exercício e afastados), por Organização Acadêmica e Grau de Formação, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES - 2011

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Funções Docentes (Em Exercício e Afastados)											
	Total						Universidades					
	Total	Sem Graduação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Total	Sem Graduação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Brasil	378.257	43	16.956	105.310	145.023	110.925	203.233	15	12.808	35.310	67.965	87.135
Pública	150.815	27	11.562	20.143	45.278	73.805	129.716	13	9.844	14.375	35.838	69.646
Federal	90.388	12	7.535	6.567	26.484	49.790	78.724	-	6.361	4.145	20.943	47.275
Estadual	52.033	14	3.668	10.245	15.394	22.712	47.242	13	3.358	9.035	13.214	21.622
Municipal	8.394	1	359	3.331	3.400	1.303	3.750	-	125	1.195	1.681	749
Privada	227.442	16	5.394	85.167	99.745	37.120	73.517	2	2.964	20.935	32.127	17.489

Fonte: MEC/INEP/DEED, 2011.

Nesta pesquisa, decidimos investigar os professores estrangeiros que estão atuando em Universidades públicas no Brasil. Para tal, na impossibilidade de poder abranger a população total desses sujeitos em atividade no país que são segundo os dados do INEP (2011) aproximadamente 3.966 docentes sem contar os brasileiros nascidos no exterior ou naturalizados (1.617) numa população total de 378.257 funções docentes tal como mostra a tabela a seguir.

Tabela 2. Número de Funções Docentes*em exercício e afastados por Nacionalidade no Brasil e em IES Federais na Educação Superior em 2011

NACIONALIDADES	FUNÇÕES DOCENTES	FUNÇÕES DOCENTES EM IES FEDERAIS
Brasileira	372.674	88.238
Brasileira – nascido no exterior ou naturalizado	1.617	659
Estrangeira	3.966	1.491
Total	378.257	90.388

Fonte: INEP, 2011

* Função docente é diferente de número de docentes, pois um mesmo docente é contado mais de uma vez quando atua em mais de uma instituição.

Como optamos por trabalhar apenas com os cerca 250 professores da UnB (os dados sobre nome, departamento de lotação, país de origem e endereço eletrônico nos foram fornecidos pelo Decanato de Recursos Humanos da IES), procedemos a uma amostragem intencional (de modo a contemplar docentes das mais diversas áreas do conhecimento humano oriundos dos continentes americano, europeu, asiático e africano e atuando em diferentes faculdades/institutos/departamentos/centros da UnB) e por conveniência, onde contamos apenas com aqueles docentes que também se dispuseram a colaborar após abordagem por email, *skype*, telefone ou por meio de contato direto. A pesquisa de campo ocorreu na segunda quinzena do mês de setembro, nos meses de Outubro e Novembro do ano de 2012 contabilizando assim uma dezena de viagens a Brasília- DF com estadias variando entre 3 a 4 dias onde pudemos ter acesso a 30

docentes 19 nacionalidades (muitos não tinham tempo para nos receber ou simplesmente se negaram a participar da pesquisa) correspondendo a 12% da população total.

Analizamos informações e depoimentos desses docentes sobre seu perfil, sua formação, suas perspectivas e práticas pedagógicas. Afinal, é ao professor que cabe a tomada de decisão na direção da prática pedagógica, para favorecer tanto a permanência quanto a mudança da cultura institucional (FEITOSA; CORNELSEN; VALENTE, 2007). Tal escolha tem muita a ver com nossa própria trajetória, com nossas experiências de vida e nossa forma de compreender o mundo, sempre preocupado em destacar a relevância do papel desempenhado pelo docente estrangeiro nas IFES's públicas federais brasileiras. Nossa escolha também se justificou pela vontade de refletir sobre a abordagem atual das pesquisas acerca das práticas docentes que, segundo Nóvoa (1992), vai além da academia, que reduz a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas puras e simples. Desta forma, realizou-se um trabalho que envolveu as dimensões pessoal e profissional da docência, de modo que permitissem tecer reflexões críticas sobre aspectos abordados por parte dos próprios envolvidos.

Usamos também como fonte secundária de pesquisa os microdados estatísticos do censo da Educação Superior fornecidos pelo INEP, além daqueles outros obtidos do Decanato de Recursos Humanos da UnB, referentes a número de docentes estrangeiros, bem como aos contatos diretos.

Dentre os instrumentos que foram utilizados para a coleta de dados, podemos citar a análise de documentos (CV lattes, material disponibilizado em sites pessoais e/ou institucionais e copiadoras), pesquisa bibliográfica (revisão da literatura), aplicação de questionários semiestruturados, e entrevistas também semiestruturadas com base em roteiros pré-elaborados.

Todos os roteiros dos questionários, dos protocolos de registros e das entrevistas foram elaborados pelo próprio pesquisador e outros com base em Gauthier (1998) e material elaborado e utilizado em outras pesquisas pelos membros do GEPEDI/UFU¹⁹,

¹⁹ O GEPEDI – Grupo de Estudos em Didática Desenvolvidamental e Profissionalização Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia é um grupo que realiza atividades de pesquisa e disseminação do conhecimento didático na perspectiva histórico-cultural. Ambas as frentes têm sido desenvolvidas de maneira séria, intensa e consistente. Atualmente conta com mais de sessenta membros entre pesquisadores e estudantes de diferentes instituições educacionais do estado de Minas Gerais e do Brasil. O Grupo pesquisa em três áreas de interesses fundamentalmente: didática desenvolvimental, estado da produção do conhecimento didático e

partindo dos objetivos do estudo e da revisão de literatura realizada, a fim de obter o *perfil sócio pedagógico* do professor estrangeiro, com base na prática pedagógica, nos saberes, na formação, nas suas perspectivas para com a profissão com vistas à possibilidade de percepção do sentimento que o motivou na escolha da mesma.

Aos respondentes foram solicitadas autorizações para a aplicação do questionário e registros de conversação. Para tanto, a cada encontro apresentou-se sucintamente os propósitos da pesquisa e solicitou-se a leitura e o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (o TCLE encontra-se no APÊNDICE 3), garantindo o anonimato de todos assim como o caráter sigiloso das informações e o pleno direito de não participação em qualquer uma das etapas da pesquisa. E também, para preservar a total identidade dos nossos interlocutores, utilizamos nomes fictícios para os respondentes na transcrição dos depoimentos – dos questionários e das entrevistas – apresentados na discussão e interpretação dos dados. Em alguns momentos, foi necessário fazer referência apenas à disciplina ministrada para evitar cruzamentos de informações e identificação dos sujeitos. O trabalho de campo foi iniciado logo depois da aprovação em Exame de qualificação.

Os questionários foram construídos de maneira semiestruturada ou mista, compostos por perguntas abertas e fechadas, as quais buscaram obter dados da vida funcional pré-egressa dos docentes, de sua formação, de sua prática docente e de seus saberes (estes roteiros estão disponíveis nos apêndices 1 e 2 desta tese). Uma vez coletados os dados, passamos então ao segundo instrumento de pesquisa, a saber: a análise de documentos (plano de aula, avaliações, roteiro de estudo, material didático, etc.) por acreditar que esse material nos forneça indícios sobre as diversas práticas docentes executadas em classe que, como técnica de coleta de dados empíricos na pesquisa qualitativa é recomendada por Ludke & André (1986), Triviños (1987) e Minayo (1994). Os registros das práticas pedagógicas viabilizam o esclarecimento de sua lógica interna, porque permitem acompanhar e registrar os movimentos, os discursos e as ações dos docentes, suas relações com os alunos e a mobilização-produção de saberes diversos. Ainda segundo Ludke & André (1986), é uma técnica que

profissionalização docente. Nos seus quatro anos de existência diversos projetos têm recebido apoio financeiro do CNPq, da FAPEMIG e de Emenda Parlamentar, o que tem contribuído positivamente na formação de novos pesquisadores por meio da iniciação científica, do mestrado e do doutorado em educação.

possibilita um contato pessoal do pesquisador com o objeto investigado, permitindo assim acompanhar as experiências diárias dos sujeitos a apreender o significado que atribuem à realidade e às suas ações. “A experiência direta é, sem dúvida, o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno”. (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 26).

Nesse sentido, não podemos deixar de levar em consideração a observação de Cunha (1988) onde ela recomenda considerar a questão subjetiva dos registros, pois quem vê o fenômeno o faz de sua maneira, levando em conta seus constructos e referências prévias. O enfoque será dado aos fazeres docentes, aos saberes por eles mobilizados e às relações entre seu perfil e suas práticas docentes. Os critérios de amostragem aleatória para a análise dos registros e as entrevistas deverão atender a nossa intencionalidade, uma vez que, segundo Minayo (1994), uma amostra ideal em pesquisa qualitativa não cumpre critérios numéricos, mas é aquela que reflete as múltiplas dimensões da totalidade. Ou então – como enuncia Thiollent (1985) – nas abordagens qualitativas as unidades não são consideradas como equivalentes ou de igual relevância.

Os critérios básicos para a constituição da amostra são os mesmos sugeridos por Almeida & Lima (1999, p. 46):

[...] eleição dos sujeitos com os atributos que se pretende conhecer; possibilidade de reincidência das informações, sem deixar de valorizar informações ímpares; garantia de abrangência da diversidade do conjunto de respondentes, no intuito de apreender semelhanças e diferenças; inclusão progressiva conforme as descobertas do campo e o confronto com a teoria.

Além dos conteúdos que ensinam, procurou-se selecionar professores de perfis diferentes de modo a fazer da amostra algo representativo do grupo em estudo. Na medida do possível, selecionaram-se docentes de ambos os gêneros e de faixas etárias distintas, com regimes de trabalho diversos, com maior ou menor experiência no magistério superior, envolvidos ou não com atividades administrativas, pesquisa e extensão, além do ensino, e com titulações diferentes.

Para os registros dos documentos, seguimos a proposta de Bogdan & Biklen (1994) segundo a qual o conteúdo dos registros de uma pesquisa deverá ser composto de uma parte descritiva e de uma parte reflexiva. A parte descritiva se constitui no

registro detalhado do que se propõe o professor. Já na parte reflexiva, constarão nossos comentários pessoais, incluindo pontos a serem esclarecidos, além de mudanças na nossa própria perspectiva de pesquisador, tais como evolução de nossas expectativas e opiniões durante o estudo e algumas reflexões metodológicas.

De posse dos dados obtidos por meio dos *questionários*, *conversações* e *registros documentais*, aplicamos o último instrumento, a saber: a *autoavaliação* (quando o próprio docente avalia por si sua prática). Das diversas possibilidades existentes, escolhemos a entrevista semiestruturada porque “[...] valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante tenha a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p.146). Trata-se de um instrumento importante que permite dar voz ao próprio sujeito, viabilizando o diálogo e permitindo o debate de questões, muitas vezes, silenciadas por falta de um espaço – ou mesmo de oportunidade – na instituição educacional. A autoavaliação servirá para contrapor, reforçar e detectar divergências entre resultados obtidos.

Vale lembrar que nossa proposta se limitou no discurso dos entrevistados (norteados pelo roteiro do questionário), por que foram sendo registrados ao longo da conversa, sobretudo, para evitar esquecimentos. Ludke & André (1986) salientam a importância do uso de um roteiro semiestruturado para nortear a entrevista nos principais tópicos a serem abordados. Algumas conversas foram gravadas na medida do possível e após autorização e os encontros realizados em dias, locais e horários previamente agendados com cada docente. Todas as conversas gravadas foram devidamente transcritas logo após, para termos vivos na memória os detalhes do discurso dos professores.

- *A análise de registros documentais*: realizou-se com o material produzido e disponibilizado pelos professores para seus alunos nas diversas copiadoras e *links* (sites pessoais e/ou institucionais) da internet. De acordo com Ludke & André (1986), a análise documental tem como objetivo tentar identificar informações factuais nos documentos a partir de questões de interesse. Apresenta algumas vantagens que são: 1) constituem uma fonte estável e rica; 2) baixo custo; 3) complementam informações e indicam problemas. Sendo assim, a análise documental será utilizada: 1) quando o acesso aos dados é problemático; 2) quando se pretende ratificar informações; 3) quando interessa investigar a expressão do sujeito. Desta forma, os documentos são

fontes riquíssimas de investigação científica e podem nos fornecer indícios relevantes acerca da metodologia de trabalho dos professores estudados.

- *Análise quantitativa dos questionários utilizando-se a técnica da estatística inferencial.* Para essa técnica, nos baseamos em Christo (2009), que nos ensina que a estatística descritiva consiste num conjunto de procedimentos para descrever, analisar e interpretar os dados numéricos de uma população ou de uma amostra. A descrição e a análise dos dados podem ser efetuadas a partir de tabelas, gráficos e medidas que descrevem o conjunto de dados objeto de estudo.

O tratamento estatístico dos dados foi realizado através do software SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) comumente usado em pesquisas nas Ciências Sociais no momento da tabulação dos resultados.

- *Análise de conteúdo dos significados dessa experiência para o desenvolvimento profissional dos docentes.* Para tal, tomou-se como referência Bardin (1979), segundo qual a análise de conteúdo pode ser definida como um conjunto de técnicas de análise de comunicação, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. Dentre as técnicas de análise de conteúdo citadas por Minayo (1999), este projeto utiliza a análise temática como técnica para análise de conteúdo dos significados dessa experiência para o desenvolvimento profissional dos docentes. Fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado. As três fases da análise temática são: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

4.5 Organização e análise dos dados

Sabe-se que, conforme Cunha (1988), a organização e análise dos dados, ainda mais em investigações qualitativas, consiste em um processo complexo, por requerer do pesquisador uma visão global do objeto pesquisado e do contexto que o envolve, para evitar perder as peculiaridades e particularidades que, muitas vezes, podem enriquecer a compreensão do fenômeno. Reservamos um espaço para tratar dela, pois a análise na

investigação qualitativa se efetivará nas várias etapas do processo de conhecimento de campo onde faremos aproximações sucessivas da realidade com base no diálogo entre a teoria e os dados obtidos.

Conforme Ludke & André (1986, p. 42), no momento da análise “[...] o pesquisador já deve ter uma ideia mais ou menos clara das possíveis direções teóricas do estudo e partirá, então, para explorar o material acumulado, buscando destacar os principais resultados da pesquisa”. Assim, num primeiro momento e após completar as leituras e da coleta dos dados, todo o material produzido será organizado e categorizado segundo critérios relativamente flexíveis, previamente definidos e de acordo com os objetivos da pesquisa. Tratar-se-á de um trabalho mais “braçal” do que propriamente analítico, conforme observa Duarte (2002).

Vencida essa etapa de organização/classificação do material coletado, seguimos os ensinamentos de Duarte segundo o qual, procedemos a um mergulho analítico profundo em textos densos e complexos, de maneira a produzir interpretações e explicações que possam dar conta, de certa maneira, do problema e das questões que motivaram a investigação. Para tanto, novas leituras são necessárias para cruzar informações aparentemente desconexas, interpretando respostas, notas e textos integrais que, como afirma Duarte (2002), são codificados em “caixas simbólicas”, categorias teóricas ou “nativas”, as quais ajudam a classificar, com certo grau de objetividade, o que pudemos depreender da leitura e da interpretação daqueles diferentes textos.

Assim, fragmentos de discursos, imagens, trechos de entrevistas, expressões recorrentes e significativas, registros de práticas e de indicadores de sistemas classificatórios constituem traços, elementos em torno dos quais construir-se-ão hipóteses e reflexões, e serão levantadas dúvidas ou reafirmadas convicções. Aqui, como em todas as etapas da pesquisa, é preciso ter olhar e sensibilidade armados pela teoria, operando com conceitos e constructos do referencial teórico como se fosse um fio de Ariadne, que orienta a entrada no labirinto e a saída dele, constituído pelos documentos gerados no trabalho de campo. (DUARTE, 2002, p. 152).

No processo de organização e análise, procuramos fazer com que os dados obtidos na pesquisa bibliográfica, pela pesquisa documental e pela pesquisa empírica “dialogassem” entre si.

Foram definidas algumas categorias de análise no estudo: (1) *a cultura* (hábitos, costumes, tradições, conflitos e choques culturais), (2) *a segregação socioespacial*

(trabalho docente, preconceitos, estranhamentos, adaptações e readaptações), (3) o *conhecimento universal X saberes regionais* (conhecimento validado como universal e saberes inerentes a cada região geográfica), (4) os *modelos curriculares* (estruturas curriculares, eficiência, transposição didática, legislação educacional e deficiências) e (5) as *práticas didático-pedagógicas* (*know-how* docente, material adotado, gestão da matéria e da sala de aula). A cada uma das categorias, foi dada a devida atenção para sua análise e resposta de acordo com os resultados que obtivemos dos instrumentos de coleta de dados. Vale lembrar que as categorias de análise numa investigação científica servem de base para o aprofundamento teórico nas análises das categorias/elementos eleitas para a tese e que vão dar sustentação, relevância e as bases epistemológicas e filosóficas à pesquisa. As categorias de análise também são os principais determinantes da matriz teórica principal e secundária que serão utilizadas na elaboração do texto e na análise dos resultados da pesquisa.

Durante a análise, usamos também da quantificação em momentos que julgados relevantes para melhor compreensão de fenômenos, bem como caracterizar os nossos interlocutores e identificar o seu perfil. Procuramos ir sempre além da simples descrição e buscar analisar e interpretar os dados, dialogando com os teóricos relacionados ao tema em estudo.

5. AS NOVAS PRÁTICAS DOCENTES, NOVOS DESAFIOS EM SALA DE AULA E BUSCA DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DE CONHECIMENTOS

1- O conhecimento das outras culturas torna-nos conscientes da nossa própria cultura, mas também da existência de um patrimônio comum ao conjunto da humanidade; 2 – compreender os outros faz com que cada um se conheça melhor a si mesmo; 3 - devemos cultivar, como utopia orientadora, o propósito de encaminhar o mundo para uma maior compreensão mútua, mais sentido de responsabilidade e mais solidariedade na aceitação das nossas diferenças espirituais e culturais (JACQUES DELORS, 1996: 42-44)

Frente a uma nova realidade, novas práticas docentes se impõem aos professores estrangeiros. Para aqueles que já tiveram experiência de sala de aula em seus países, haverá necessariamente uma tentativa de transposição das práticas de saberes anteriormente adquiridos para a realidade brasileira. Isto traz novos desafios que precisarão ser vencidos. A mudança de ambiente e de contextos socioeconômicos impõe uma readaptação, uma desconstrução/construção e reconstrução de um novo *modus operandi*.

5.1 Os saberes anteriormente interiorizados e a mudança de contextos histórico, social, geográfico e econômico

O professor estrangeiro quando chega ao Brasil geralmente já vem adulto detentor de um repertório cultural, por ter concluído seus estudos até o ensino médio ou em não raras vezes um curso superior. Isso faz com que ele tenha referências e elementos de comparação entre os sistemas de ensino, as estruturas e os próprios professores que se tornarão seus colegas. Esse repertório é de suma importância na medida em que permite ao estrangeiro uma capacidade de participação das discussões sobre os temas levantados sempre com outro olhar que, se explorado, se torna enriquecedor para os colegas alunos e até para os próprios professores das disciplinas em questão.

Todo conhecimento se transforma quando é demonstrado em determinado contexto ainda mais nessa nova relação pedagógica que vai se estabelecendo, onde o professor estrangeiro deverá romper com uma antiga forma de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, buscando reconfigurar saberes; superar as dicotomias entre conhecimento, educação e trabalho, teoria e prática etc.; explorar ou experimentar novas alternativas teórico-metodológicas em busca de outras possibilidades de escolhas; procurar a renovação da sensibilidade ao se alicerçar no novo, no criativo e na inventividade; e construir novos significados ao exercer a docência com ética (ForGRAD, 1999).

Naturalmente esse exercício deverá ser regado de certa dose de ousadia conforme recomenda Castanho (2000) que defende uma nova maneira de ensinar e aprender que inclua a ousadia de

[...] inovar as práticas de sala de aula, de trilhar caminhos inseguros, expondo-se e correndo riscos, não se apegando ao poder docente, com medo de dividi-lo com os alunos e também de desvencilhar-se da racionalidade única; assim como que ponha em ação outras habilidades que não só as cognitivas. Espera-se, ainda, que os professores passem a se pensar como [...] participantes do desvelamento do mundo e da construção de regras para viver com mais sabedoria e mais prazer. (CASTANHO, 2000, p.87).

No mundo inteiro a prática do ensino na universidade requer dos docentes certas posturas éticas e políticas associadas a todo o conhecimento e à sua capacidade de intervenção na realidade social. Neste sentido o professor estrangeiro ao adentrar o ensino superior brasileiro terá um papel fundamental além de ter de se tornar ator principal das decisões universitárias ao direcionar sua prática pedagógica. Por isso deve ser entendido como sujeito político (mesmo que apenas a situação de residente permanente não o permita participar da política do país), ou seja, entender as questões histórias e epistemológicas vinculadas à prática docente é de importância fundamental quando se pretende alterar a lógica universitária para caminhar rumo à construção de um horizonte mais próximo das necessidades da sociedade (CUNHA, 2005). Ainda defendendo que a ação de ensinar não pode ser isolada do tempo/espaço onde se realiza por estar intensamente ligada a determinações que gravitam em torno dela, Cunha (2000) afirma que o professor deve assumir uma nova profissionalidade de caráter interpretativo e interativo; que ele se torne ponte entre o conhecimento sistematizado, os

saberes da prática social e a cultura onde acontece o ato educativo, incluindo as estruturas sócio-cognitivas, culturais e afetivas do aluno.

O professor estrangeiro deverá exercer um novo papel na elaboração de novos conhecimentos ou na solução de problemas detectados em sua prática profissional no Brasil. Espera-se dele assim como defendem Mellouki & Gauthier (2004) que sejam capazes de estabelecer elos entre os diversos saberes sobre o mundo, compreendendo como foram construídas as diferentes interpretações desse mundo e conhecendo e situando os alunos em seu contexto sócio histórico. Eis aí o grande desafio desse professor que precisará recorrer a saberes da prática e da teoria, devendo encontrar novas formas de contracenar com a teoria, incluindo aí a cultura – uma cultura que ele ainda não domina. Nas palavras de Cunha (2000, p. 47),

A teoria, como contribuição para a pesquisa e a reflexão, é sempre potencialmente útil quando não é entendida como fonte direta da prática, como queria a perspectiva positivista, mas sim como possibilidade de iluminar o leitor, desde que este tenha possibilidade de fazer um jogo com a sua própria luz. A relação entre a teoria acumulada e o aprendiz é atravessada por um elemento fundamental, nem sempre facilmente percebido pelo professor, que é a cultura.

A gestão de uma classe numa perspectiva cultural nova requer muito esforço mental por parte dos professores estrangeiros para com seus alunos. Será necessária uma recontextualização dos saberes anteriormente acumulados para serem transpostos na realidade e assim chamar a atenção e o interesse do estudante. Sem isso, no caso dos professores das áreas humanas que tem que exemplificar sempre, poderá não ter aprendizagem efetiva dos alunos. Adotar uma prática pedagógica que atenda à produção autônoma e contextualizada do conhecimento constituiu sempre um grande desafio para os professores universitários. Por isso é importante que os professores reflitam sobre suas práticas e busquem estratégias de superação dos paradigmas conservadores, o que exige mudança de postura tanto do professor como do aluno. Neste sentido Tardif (2002, p. 149) nos ensina que:

Um profissional do ensino é alguém que deve habitar e construir seu próprio espaço pedagógico de trabalho de acordo com limitações complexas que só ele pode assumir e resolver de maneira cotidiana, apoiado necessariamente em uma visão de mundo, de homem e de sociedade.

Essa pedagogia preconizada por Tardif (2000, p.14) deve ser associada a uma prática social global e complexa, uma prática que requer saberes provenientes de diversas fontes e que são “plurais e heterogêneos”. Neste sentido o professor estrangeiro teria muito a contribuir nessa plural dos alunos brasileiros, visto que procederá sempre a uma mesclagem de saberes de suas origens e do seu país de residência, comparação essa, que permitirá ao aluno a possibilidade de construir parâmetros de comparação na produção de um novo saber sobre um determinado assunto tratado em sala de aula.

Trabalhar com novos conhecimentos, dialeticamente construídos na relação dos saberes cotidiano e científico, certamente é tarefa de todo professor com novos atributos. No entanto, existem autores que no lugar do termo “saber”, discutem a necessidade do desenvolvimento de “competências” específicas para o exercício da docência na educação superior. Para Masetto (2003a), competência se relaciona com a aptidão para enfrentar um conjunto de situações análogas, mobilizando de forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos, tais como saberes, capacidades, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio. Para esse autor, são três as competências básicas ao exercício da docência:

1. Competência em dada área de conhecimento, que significa, em primeiro lugar, domínio dos conhecimentos básicos em certa área e experiência profissional de campo – domínio este que se adquire, em geral, via cursos de bacharelado realizados nas universidades e/ou faculdades e alguns anos de exercício profissional; também se exigem de quem pretende lecionar que seus conhecimentos e suas práticas profissionais sejam atualizados constantemente pela participação em cursos de aperfeiçoamento e especializações, em congressos e simpósios, intercâmbios com especialistas etc.;
2. Competência na área pedagógica, pois não se pode falar de profissionais do processo de ensino e aprendizagem que não dominem, no mínimo, seus quatro grandes eixos, a saber: i) o próprio conceito de ensino e aprendizagem, ii) o professor como conceptor e gestor do currículo, iii) a compreensão das relações entre professor e aluno e entre aluno no processo e, iv) a teoria e prática da tecnologia educacional;
3. Competência política, pois o professor, ao entrar a sala de aula para ensinar uma disciplina, não deixa de ser um cidadão, alguém que integra uma nação, que se encontra num processo histórico e dialético, participando da construção da vida e

da história de seu povo; ele tem uma visão de homem, de mundo, de sociedade, de cultura e de educação que dirige suas opções e suas ações mais ou menos conscientemente, portanto não deixa de ser um político, alguém compromissado com seu tempo, sua civilização e sua comunidade; e isso não se despreza de sua pele quando ele entra em sala de aula, ainda que queira omitir tal aspecto em nome da ciência que deve transmitir; talvez até entenda ingenuamente que seria capaz de fazê-lo de uma forma neutra, mas o professor continua a ser cidadão e política e, como profissional da docência, não poderá deixar de sê-lo, por isso precisa estar aberto no que se passa na sociedade fora da universidade e atento a transformações, evoluções e mudanças, a novas formas de participação e novas pesquisas, a valores emergentes e a novas descobertas, visando abrir espaço para discutir tais aspectos com seus alunos (MASETTO, 2003a).

Para além das duas primeiras competências citadas, a terceira nos parece mais problemática de ser detida pelo professor estrangeiro na medida em que, ele deverá levar tempo para adquirir essa competência política. No início ele se encontrará num dilema por realmente não se inserir no contexto político do país de destino. Será importante que ele passe por um intenso e rápido processo de socialização entre colegas além da necessidade de incorporar saberes sistematizados no cotidiano da sala de aula, numa espécie de validação, permitindo a procura de referenciais teóricos que lhe possibilite o aprofundamento e o dialogo reflexivo baseado não só na experiência individual, por vezes limitada, mas também, e sobretudo, na discussão coletiva. Dependendo do tipo e da vontade da pessoa, o professor estrangeiro pode demorar muito para incorporar essa competência política ou até mesmo nunca incorporá-la ficando assim fechado para tal. Pois, vê-se muitas vezes, docentes estrangeiros que nunca incorporam o elemento cultural básico que é o idioma e muito menos outros. Para se conseguir esse grande compromisso formativo relacionado ao trabalho docente em si, é preciso que a formação docente contemple questões científicas, pedagógicas, epistemológicas, culturais, éticas, políticas e administrativas por elas envolvidas. A abertura de bons espaços de informação e processos eficazes de socialização desse professor estrangeiro passa a ser essencial para dar respaldo a esse docente na concretização das mudanças necessárias para sua boa adaptação na universidade pública brasileira. Entretanto, são inúmeros os motivos indo no sentido de Cunha (2004) que aponta a principal dificuldade dos professores universitários de maneira geral diante das

novas exigências alegando que: elas não foram acompanhadas de mecanismos de formação de pessoal que pudesse dar conta das tarefas docentes, inclusive nas universidades públicas. E esse problema da formação, dos saberes e das mudanças de contextos vem sendo agravado pelos modelos curriculares encontrados nas IES e que se tornam outro grande desafio da docência. Essa temática será abordada em seguida.

5.2 - Um novo modelo curricular e os desafios da diversidade

Precisamos ao relacionar as duas temáticas, ter em mente que estamos diante de uma tarefa um tanto árdua que consiste em trabalhar sobre a relação entre educação/currículo e diversidade. O que entendemos por diversidade? Qual diversidade pretendemos que esteja contemplada no currículo das universidades e nas políticas de currículo. Para responder a essas indagações são necessários alguns esclarecimentos e posicionamentos sobre o que entendemos por diversidade e currículo.

Seria muito simplista dizer que o substantivo *diversidade* significa variedade, diferença e multiplicidade. Mas o problema é que essas três qualidades não se constroem no vazio e nem se limitam em nomes abstratos. Elas se constroem em um dado contexto social e sendo assim, podem ser entendidas como fenômenos que atravessam o tempo e o espaço e se tornam questões cada vez mais sérias, quanto mais complexas vão se tornando as sociedades.

A diversidade faz parte do acontecer humano. De acordo com Lima (2007, p.17),

A diversidade é norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Seres humanos apresentam ainda diversidade biológica. Algumas dessas diversidades provocam impedimentos de natureza distinta no processo de desenvolvimento das pessoas (as comumente chamadas de “portadoras de necessidades especiais”). Como toda forma de diversidade é recebida hoje na escola, há uma demanda óbvia, por um currículo que atenda a essa universalidade.

Ao realizar essa discussão, a nossa primeira tarefa é de questionar sobre a presença ou não desses elementos na nossa prática docente, nos projetos pedagógicos e nas propostas educacionais ainda mais nesse momento de globalização e dos movimentos migratórios crescentes. Será que existe sensibilidade para a diversidade no

ensino superior? Seria interessante diagnosticar se a diversidade é apenas uma preocupação de um grupo de professores que recebem os alunos estrangeiros, de alguns coletivos de profissionais no interior das universidades ou se já alcançou um lugar de destaque nas preocupações pedagógicas e nos currículos. Ao analisar o cotidiano da universidade, qual é o lugar ocupado pela diversidade na universidade no sentido de incluir os alunos e professores estrangeiros?

Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser compreendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. E nisso, se incluem claramente tanto os professores como os alunos estrangeiros. A construção dessas diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Sendo assim, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque nós seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos. Na realidade, o estrangeiro assume sua “*estrangeiridade*” quando se encontra fora do seu contexto. Essa alteridade lhe faz enxergar nele o que não via antes e passa a representar uma nação no seu novo habitat.

Os currículos e práticas escolares que incorporam essa visão de educação tendem a ficar mais próximos do trato positivo da diversidade humana cultural e social, pois a experiência da diversidade faz parte dos processos de socialização, de humanização e desumanização. A diversidade passa a ser um componente do desenvolvimento cultural da humanidade. As IES que recebem os alunos e professores apenas têm a ganhar com isso, pois a diversidade neste caso se fará presente na produção de práticas e saberes em sala de aula, nos valores, nas linguagens, nas representações do mundo, nas experiências de sociabilidade e de aprendizagem. No entanto, há uma tensão nesse processo, pois, por mais que a diversidade seja um elemento constitutivo do processo de humanização, há uma tendência nas culturas, de modo geral, de ressaltar como positivos e melhores os valores que lhe são próprios, gerando certo estranhamento e, até mesmo, uma rejeição em relação ao diferente. É que se chama de etnocentrismo. Fenômeno que quando exacerbado, pode se transformar em práticas xenófobas (aversão ou ódio ao estrangeiro) e em racismo (crença na existência da superioridade e inferioridade racial) (GOMES, 2007).

No entanto, a cobrança hoje é feita em relação à forma como a universidade lida com a diversidade no seu cotidiano, no seu currículo e nas suas práticas. Ora, se a diversidade faz parte do acontecer humano, então a universidade, sobretudo, a pública, é a instituição social na qual as diferentes presenças se encontram (entre as quais os alunos e professores de outras nações). Então, como a instituição poderia omitir o debate sobre a diversidade? E como os currículos poderiam deixar de discuti-la? Para tal, é importante lembrarmos o que entendemos por currículo. Segundo Moreira & Candau (2006, p. 86) existem várias concepções de currículo, as quais refletem variados posicionamentos, compromissos e pontos de vista teóricos. As discussões sobre currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, debates sobre os conhecimentos escolares, os procedimentos pedagógicos, as relações sociais, os valores e as identidades dos alunos.

O currículo não está envolvido em um simples processo de transmissão de conhecimentos e conteúdos, mas possui em seu bojo um caráter político e histórico e também constitui uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento nele envolvida se realiza por meio de uma relação ente pessoas (GOMES, 2006, p.31).

Neste aspecto, Tadeu da Silva (1995, p.194) acrescenta que o conhecimento, a cultura e o currículo são produzidos no contexto das relações sociais e de poder. Esquecer esse processo de produção – no qual estão envolvidas as relações desiguais de poder entre grupos sociais – significa reificar o currículo, destacando apenas os seus aspectos de consumo e não de produção. Um desafio é tanto para o estrangeiro que terá de se adaptar ou resistir de sua maneira a esse choque. Não se tratará de uma rejeição daquilo que foi encontrado na universidade brasileira, mas de saber como dele se apropriar. Não considerar a realidade como algo diferente, mas como algo enriquecedora e não cair como nos ensina Brandão (1986, p.08) “por diversas vezes, os grupos humanos tornam o outro diferente para fazê-lo inimigo” na inimizade para com aquilo até então desconhecido.

As questões do currículo e o debate em torno do tema estarão sempre presentes nas discussões no campo das ciências da educação. No seu artigo sobre a “Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições” Antônio Flavio Barbosa Moreira (1990) afirma que “a proposta de um currículo acriticamente centrado na cultura do aluno, organizado a partir de experiências, implícita em alguns escritos na Nova

Sociologia da Educação (NSE) dos anos setenta, é hoje renegada”. Michael Young insiste na necessidade de uma análise sociológica dos interesses, pressupostos, princípio, organização e hierarquização das disciplinas tradicionais, mas não nega, porém, a importância das mesmas na promoção e na sistematização da aprendizagem.

Há uma necessidade da adoção de uma sociologia do currículo adequada às especificidades dos contextos sócio-histórico e econômico brasileiro certo, mas a mesma não poderá existir sem, que leve em consideração a diversidade de atores novos no ambiente acadêmico, e, sobretudo, universitário. Até porque alguns estudiosos brasileiros da sociologia do currículo reconhecem que ainda falta aprender sobre os processos de construção, seleção, organização e avaliação do conhecimento curricular, especialmente sobre como tais processos relacionam-se com a sociedade mais ampla e sobre como podemos orientá-los para que favoreçam os alunos dos setores populares. Neste sentido, há um apelo para abordagens curriculares voltadas para as preocupações específicas dos alunos e professores.

A tradição aritmética política do currículo perdeu sua hegemonia e uma nova abordagem começou a emergir. Novas influências teóricas passaram a ser recebidas entre elas, o neomarxismo, a fenomenologia, o interacionismo simbólico e a etnometodologia. Apesar das diferenças, as quatro correntes apresentam certos pontos comuns: (a) visão do homem como criador de significados; (b) rejeição da Sociologia macrofundamental; (c) preocupação com a identificação dos pressupostos subjacentes à ordem social e com a problematização de categorias sociais; (d) desconfiança dos estudos quantitativos e do uso de categorias objetivas; e (e) foco em procedimentos interpretativos. (BERNSTEIN (1975), *apud* MOREIRA (1990)). Para os novos sociólogos da educação as políticas educacionais não deveriam ser atreladas a governos, mas que fossem relevantes para o professor e que tornassem mais conscientes os pressupostos éticos e epistemológicos de sua prática. Este fato requer então certa flexibilidade na elaboração desses currículos ainda mais nas universidades, local de formação por excelência, da futura elite pensante. Existe aí a necessidade da relativização do conhecimento.

Baseado em Maurice Merleau-Ponty, Young afirma que não há por que pretender certeza em um mundo incerto: todo agir envolve risco, o que impõe escolhas e engajamento com o outro na construção de uma história comum. Acrescenta ele:

Eu consigo entender relativista com a descrição que uma pessoa, que tem uma noção particular de critérios como características contextuais de investigação, ou argumentação. Mas eu não consigo entender relativista como uma posição que alguém adotaria (ou poderia adotar) para si. Afinal de contas todos temos que nos situar em algum lugar e onde e com quem nos situamos não pode ser relativo para nós, sem que nos anulemos (YOUNG, 1975c, p.8)

Neste aspecto, o autor chama nossa atenção para a prática curricular e para a interação pedagógica na escola e na sala de aula, procurando questionar as categorias utilizadas pelo professor e buscando entender o processo de negociação pela qual o conhecimento é produzido e distribuído. A preocupação com os fatores macroestruturais dilui-se, enquanto o foco nos aspectos no nível de interação intensifica-se. A universidade em si de acordo com suas tradições, seus atores até sua localização geográfica pode apresentar elementos de contradições perante aquilo que alguns de seus professores acreditam e sua maneira de enxergar as coisas, tentando assim transpô-las didaticamente.

As possíveis novas propostas didáticas podem ser consideradas como articuladoras de intenções educativas onde se definem as competências, os recursos e os meios. Para Yves Chavellard (1991) principal referência, a proposta didática entra em ação pela transposição didática. E por meio desta que as intenções educativas, as competências a serem desenvolvidas nortearão a escolha, tratamento, recorte, partição dos conteúdos que darão conta de tornar viável o que foi anteriormente consensuado. E para instrumentalizar essa transposição didática, os dois recursos mais importantes são a interdisciplinaridade e a contextualização. A transposição didática, neste caso, passa pela transformação do conhecimento em conhecimento escolar; definir o tratamento a ser dado a esse conteúdo e tomar as decisões didáticas e metodológicas que vão orientar a atividade do professor e dos alunos com o objetivo de construir um ambiente de aprendizagem eficaz. A transformação do saber em objeto de ensino “ensinável”, isto é, em condições de ser aprendido pelo aluno é que chamamos de transposição didática. Para que isso aconteça, é preciso oportunizar um espaço propício para que todo o conhecimento anteriormente interiorizado possa ser adaptado, tratado e ensinado. Como menciona Tardif (2000): “a escola é um espaço de produção de saberes, e neste sentido, outra concepção de *saber* se estrutura resultante da busca por uma racionalidade mais ampla e mais flexível capaz de dar da multiplicidade e da diversidade dos saberes humanos” (p.76) preconizando assim a abertura das mentes como condição *sine qua*

non para reconstruir os conhecimentos na perspectiva de um currículo que engloba todas as dimensões da diversidade e da globalização dos saberes.

Desta forma, concluímos esse capítulo que versou sobre a reconstrução dos saberes imposta pela diversidade e a globalização numa perspectiva de transposição didática defendendo a tese segunda a qual: no mundo globalizado, sempre elementos locais permearão a elaboração dos currículos em todos os níveis de estudo.

No próximo capítulo, teceremos discussões sobre os resultados obtidos da pesquisa de campo com os docentes estrangeiros.

6. AS EXPERIÊNCIAS E AS TRAJETÓRIAS DOS DOCENTES ESTRANGEIROS CONSTRUÍDAS/RECONSTRUÍDAS

Nas suas interações sociais, o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura. (REGO, 1996:93)

Esse capítulo trouxe o debate sobre as experiências vividas pelos docentes estrangeiros na tentativa de se adaptarem ao novo ambiente universitário brasileiro que encontram com suas realidades e desafios. De maneira geral, trata-se de uma situação complexa, pois serão uma série de adoções, incorporações, renúncias a qual se defrontarão esses indivíduos. Nessa etapa, o processo de socialização organizacional (recepção e auxílio dos colegas) passa a ter um papel fundamental. Estratégias de sobrevivência e de superação terão de ser elaboradas dentro e fora da sala de aula. Práticas e saberes entrarão necessariamente em confronto. Esse professor como ensina Gatti (1996, p. 85) “é um ser em movimento, construindo valores, estruturando crenças, tendo atitudes, agindo, em razão de um tipo de eixo pessoal que o distingue de outros: sua identidade”. O professor estrangeiro perpassará o modo de ser e estar no mundo e no trabalho, construindo suas perspectivas e suas formas de atuação na universidade.

Para Gatti (1996, p.87):

[...] todas as condições e contradições apontam para a necessidade de se compreender com maior profundidade os contextos sociais, afetivos e culturais que permeiam o exercício do magistério na medida em que suas motivações, percepções, crenças, atitudes, valorizações relacionam-se diretamente com os modos de envolvimento das professoras com seus alunos e com a tarefa pedagógica.

Existe aí, um enfrentamento dos desafios sociais, econômicos, políticos, curriculares e culturais considerando as necessidades e crenças dos próprios sujeitos que exercem a docência, assegurando que as pessoas que atuam enquanto professores tenham o domínio adequado dos saberes necessários para o bom desempenho profissional, contribuindo efetivamente, para a transformação da prática educativa.

6.1 Perfil do professor estrangeiro no Brasil em relação ao total dos docentes

Nessa parte do trabalho, fez-se *mister* lembrar que os primeiros dados do INEP sobre o cadastro docente sobre as nacionalidades dos docentes da educação superior consolidado datam de 2005. Tais dados revelavam na época que a maioria dos docentes que atua no ensino superior brasileiro tinha nacionalidade brasileira, isto representava 227.522 professores num total de 230.784 docentes, o que dava um percentual de 98,6%. Esse número poderia ter sido maior porque 1.128 docentes que não haviam declarado na época a sua nacionalidade. Esses docentes tanto podiam ser brasileiros quanto estrangeiros. Foi então suposto que exista entre os docentes de nacionalidade não declarada a mesma relação que há entre os de nacionalidade declarada, no caso tivemos mais de 99% de docentes brasileiros atuando no país. Os que eram de nacionalidade estrangeira declarada somavam 2.134 (0,9%). A tabela a seguir mostra os dez países de origem onde predominam os professores estrangeiros cujos números são mais expressivos. Essa informação é importante, pois permite uma leitura mais clara da evolução estatística de 2005 a 2011 (dados mais recentes obtidos do Censo do Ensino Superior do INEP (2011) e usados nesse trabalho).

Tabela 3: Países com maior número de professores atuando no Brasil - Brasil – 2011.1 (Comparar com a Tabela 7)

Relação de Países	Número de Docentes
Argentina	257
Portugal	194
Estados Unidos	151
França	145
Peru	139
Chile	138
Alemanha	138
Itália	106
Espanha	89
Uruguai	88

Fonte: MEC/Inep/Deaes, 2011.

Os professores estrangeiros se instalaram preferencialmente na Região Sudeste (1.058 ou 49,6%). Em seguida, vem a Sul (572 ou 26,8%). A Região Nordeste ocupa o

terceiro lugar da preferência, com 241 professores (11,3%), depois a Região Centro-Oeste (167 ou 7,8%) e, finalmente, a Região Norte (96 ou 4,5%). Das dez nacionalidades elencadas na Tabela 3, só a francesa e a uruguaia demonstram predileção pela Região Sul; as demais se radicaram preferencialmente na Região Sudeste. Na pesquisa, tentamos conseguir pelo menos um professor originário de uma dessas 10 nações. A predominância de Argentina se explica pela proximidade, o Portugal por ter sido o colonizador, os Estados Unidos e a França pela tradição da imigração.

Tabela 4: População atual total dos docentes²⁰ estrangeiros no Brasil

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Dados válidos	567	690	1.022	1.345	1.890	2.089	2.345	2.867	3.465	3.966
Dados Faltantes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Microdados do INEP 2011.

Nota-se uma evolução real e constante do número ao longo da última década. Essa estatística acompanha o aumento do número total de docentes nas universidades nesse mesmo período no Brasil. Essa quantidade se distribui de maneira bastante homogênea ao no país, pois nota-se a presença dessa categoria em quase todos os estados da federação. Lembrando que no período do magistério do Presidente Fernando Henrique e do seu Ministro da Educação Paulo Renato de Sousa, houve uma grande expansão no número de IES particulares. Essas faculdades isoladas acabaram de contratar muitos professores estrangeiros para se consolidarem e se tornarem centros universitários. Houve uma repartição desses professores em todas as regiões do país. Para ilustrar, mostramos na tabela 4 as cidades onde esses docentes se concentram mais. Vale lembrar que o INEP divulga dados de um ano para outro, ou seja, os dados de 2011 referem-se aos cadastros realizados pela IFES's no ano de 2010. O censo de 2012 deverá ser concluído em meados de 2013. E uma defasagem no tratamento dos dados dos censos pelo INEP cria problemas para os pesquisadores no que se refere à obtenção de dados atualizados.

²⁰ Segundo o INEP, docente é todo indivíduo dotado de dados cadastrais e dados variáveis correspondentes ao vínculo criado em cada IES que atua. A atuação dos docentes em uma IES pode ser uma ou mais das seguintes funções apresentadas: ensino, pesquisa, extensão, planejamento e avaliação. É considerado docente, o indivíduo que esteve na IES por pelo menos 16 dias no ano de referência do Censo – (Censo da Educação Superior, 2010, p. 28).

Tabela 5: Municípios onde se encontra a maioria dos docentes estrangeiros

Municípios	Número de docentes estrangeiros
Belém	120
Belo Horizonte	140
Brasília	254
Campinas	116
Curitiba	160
Florianópolis	85
Fortaleza	89
Goiânia	105
Manaus	135
Juiz de Fora	56
Londrina	67
Natal	87
Niterói	77
Palmas	75
João Pessoa	85
Porto Alegre	137
Recife	92
Rio de Janeiro	323
Salvador	166
Santa Maria	67
Santo André	83
Santos	72
São Bernardo do Campo	63
São Luis	69
São Paulo	505
Vitória	77
Uberlândia	54
Uberaba	47

Fonte: Organizada pelo autor a partir dos microdados do INEP 2011.

O que se nota basicamente é que temos o número maior de docentes estrangeiros no estado de São Paulo, maior cidade do país onde esses professores são encontrados entre a USP, UNICAMP e a UNESP, entre outras. Em seguida, temos o estado de Rio de Janeiro, antiga capital que goza da fama de cidade maravilhosa com estruturas e atrações além de contar com numerosas universidades e faculdades que é seguido pela capital federal que apesar de contar com uma única Universidade federal conta com muitas instituições de ensino superiores particulares e institutos de pesquisa, além das representações diplomáticas e organismos internacionais que podem atrair esses

docentes. De maneira que é possível afirmar que os professores estrangeiros se concentram, principalmente, nos grandes centros urbanos (cidades com mais de 500.000 habitantes), com tradição e com um número elevado de instituições de educação superior.

Tabela 6: Categorias administrativas onde se encontram os docentes no Brasil

CATEGORIA ADMINISTRATIVA	FREQUÊNCIAS	PERCENTUAIS
ESTADUAL	366	9,3
FEDERAL	610	15,4
MUNICIPAL	160	4,0
PARTICULAR COMUNITARIA	375	9,5
PARTICULAR CONFSSIONAL	420	10,6
PARTICULAR EM SENTIDO ESTRITO	2.035	51,3
TOTAL	3.966	100,0

Fonte: Organizada pelo autor a partir dos microdados do INEP 2011.

De maneira geral, considerando a totalidade dos docentes estrangeiros atuando nas universidades brasileiras sem distinção de tipo, nota-se que mais da metade (51,3%) deles encontra-se trabalhando nas faculdades particulares em sentido estrito, que, por conseguinte concentram o maior número de alunos cerca de 80%. Depois, seguem as universidades federais alvo da nossa pesquisa contam com um número quase igual ao que existe nas faculdades particulares confessionais e as instituições universitárias comunitárias que quase empatam em termos quantitativos com as universidades estaduais enormes como no caso da USP, UEG e UEMG. As estaduais se destacam ora pela qualidade do ensino como no caso da USP e UNICAMP em São Paulo, ora pela carência como no caso da UEG em Goiás.

A situação que consiste em ter mais matrículas nas faculdades particulares tem sido uma tendência a ser revertida pelo governo que adota medidas para colocar mais alunos nas universidades públicas federais com o aumento das vagas através de diversas políticas (SISU, PROUNI, Cotas raciais, ENEM etc.). Espera-se que essa tendência seja seguida pelos docentes estrangeiros na sua migração gradativa para as universidades públicas federais. De certo modo, é importante frisar que talvez essa migração a qual eu

me refiro não aconteça visto que os níveis de remuneração nas IES particulares e principalmente nas particulares confessionais como PUC's (Pontifícias Universidades Católicas) e outros grandes grupos (UNIP, ANHANGUEIRA, ULBRA, etc.) continuam iguais ou superiores à das IES's públicas sem contar que os mesmos docentes por não terem contratos de dedicação exclusiva podem ainda trabalhar em outras faculdades ou empresas.

As mantenedoras das IES's particulares estão cada vez mais atentas e oferecendo bons atrativos a seus docentes para retê-los, pelo menos na ocasião das avaliações do MEC ou para manter o mínimo de docentes com as titulações exigidas. Ainda assim, muitos professores preferem abraçar a carreira no serviço público devido à estabilidade que dá além de outros benefícios como carreira, status, despreocupação com a atração, retenção ou evasão dos alunos.

As IES estaduais e municipais também receberam muitos professores estrangeiros, fato que pode ser explicado, em muitos casos, pelo isolamento das unidades acadêmicas e campus que não atraem muitas profissionais e que o estrangeiro encontra uma chance para trabalhar. A próxima tabela reforça as informações sobre a organização acadêmica onde se encontram esses docentes.

Tabela 7: Organização acadêmica onde se encontram os docentes

ORGANIZAÇÃO ACADEMICA	FREQUÊNCIAS	PERCENTUAIS
CENTRO UNIVERSITÁRIO	408	10,3
FACULDADE	2.240	56,5
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO CIENCIA E TECNOLOGIA	118	3,0
UNIVERSIDADE	1.202	30,3
TOTAL	3.966	100,0

Fonte: Organizada pelo autor a partir dos microdados do INEP 2011.

Como pode ser percebido, as faculdades (56,5%) são os lugares que mais atrai o professor estrangeiro, seguido da universidade e do centro universitário respectivamente (30,3% e 10,3%). Explicamos esse fenômeno através dos processos seletivos mais

flexíveis, a maioria contrata apenas na base da indicação ou do convite, contrariamente aos Institutos Federais de Educação e Tecnologia onde o ingresso assim como nas Universidades Federais e Estaduais, é por concurso público aberto por meio edital. Na corrida por mestres e doutores para compor seus quadros, as IES particulares contratam mesmo antes de requerer o visto de trabalho do estrangeiro no Ministério do Trabalho. Em algumas faculdades do interior, esses professores além dos salários são atraídos pelos benefícios ofertados tais como transporte até a faculdade, pagamento da hora “*in-itinere*” hospedagem e alimentação nos dias de aulas etc. No entanto, aos professores mais titulados são confiadas muitas funções ao mesmo tempo, o que pode prejudicar a pesquisa e a extensão. Ao checar os *Currículos Lattes*, vimos que mais de 90% dos docentes entrevistados tiveram uma passagem em IES particulares em seus países ou no Brasil. Isto confirma a ideia segundo a qual as faculdades particulares consistem em laboratórios para os docentes que querem seguir a carreira em instituições públicas de ensino. Nos concursos públicos para ingressar as IES públicas, a nacionalidade diferente acaba chamando positiva ou negativamente a atenção dos membros das bancas. Os professores originários dos países mais desenvolvidos podem ter maiores chances de serem admitidos caso concorram com imigrantes dos países periféricos devido ao complexo do diploma obtido em países como os Estados Unidos, França e Canadá que têm as melhores instituições de ensino e pesquisa contrariamente aos outros. A tabela a seguir mostra os países de onde são originados os docentes estrangeiros presentes nas universidades brasileiras e seus quantitativos de maneira geral.

Tabela 8: Países de origem dos docentes estrangeiros

PAÍSES	FREQUÊNCIAS
Afeganistão	8
África do Sul	7
Albânia	1
Alemanha	109
Angola	43
Anguila	2
Antígua e Barbuda	2
Argélia	7
Argentina	256
Armênia	1
Aruba	2
Austrália	5
Áustria	10
Bélgica	18
Benin	4
Bolívia	91
Bósnia Herzegovina	1
Bulgária	8
Cabo Verde	14
Camarões	2
Canadá	16
Chile	157
China	39
China (Taiwan)	5
Chipre	1
Colômbia	79

Congo	8
Coréia	13
Costa Do Marfim	1
Costa Rica	7
Croácia	3
Cuba	115
Dinamarca	6
Dominica	1
Emirados Árabes Unidos	2
Equador	32
Eslováquia	2
Eslovênia	2
Espanha	92
Estado da Cidade do Vaticano	1
Estados Unidos da América (EUA)	99
Estônia	1
Etiópia	1
Filipinas	3
Finlândia	4
França	85
Grécia	8
Guatemala	5
Guiana	1
Guiana Francesa	1
Guiné Bissau	13
Holanda	16
Honduras	6
Hong Kong	2

Hungria	6
Iêmen	1
Ilhas Virgens Americanas	1
Índia	20
Indonésia	3
Inglaterra	27
Irã	10
Iraque	1
Irlanda Do Norte	7
Israel	9
Itália	124
Japão	48
Jordânia	1
Letônia	1
Líbano	7
Líbia	2
Liechtenstein	1
Madagascar	1
Mali	3
Marrocos	4
México	24
Moçambique	6
Nepal	1
Nicarágua	10
Nigéria	5
Noruega	1

Nova Zelândia	2
Palestina	1
Panamá	22
Paquistão	1
Paraguai	43
Peru	213
Polinésia Francesa	1
Polônia	17
Porto Rico	2
Portugal	186
Quênia	1
Quirguistão	1
República Árabe do Egito	9
República da Bielorrússia	4
República de El Salvador	9
República de Malta	1
República do Gabão	2
República do Haiti	2
República Dominicana	9
República Tcheca	1
Romênia	7
Rússia	37
São Tomé e Príncipe	3
Senegal	11
Sérvia	7
Síria	1
Srilanka	2
Sudão	1

Suécia	8
Suíça	17
Suriname	4
Tailândia	1
Trinidade e Tobago	1
Tunísia	1
Turquia	1
Ucrânia	7
Uruguai	101
Venezuela	36
Zâmbia	1
Zimbábue	1
TOTAL	3.966

Fonte: Organizada pelo autor a partir do Microdados do INEP de 2011.

A tabela acima demonstra claramente que o Brasil recebe professores estrangeiros dos cinco continentes, pois encontramos norte americanos, latino e centro-americanos, europeus, asiáticos e africanos. A predominância dos vizinhos latinos (Argentina, Uruguai, Peru, Cuba, Chile e dos europeus como italianos e alemães se deu pela proximidade e emigração europeu no início do século. Com a crise aguda de 2008, o fenômeno da imigração europeu, particularmente dos países mais afetados como a Espanha, Itália e Portugal, faz com o que esse número tenda a aumentar. No caso da UFG, a cada reunião do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão, muitos diplomas expedidos no exterior entram na pauta para sua validação, isso sem contar com aqueles que vêm e se instalam voluntariamente a procura de uma vida melhor (os imigrantes econômicos). Segundo informações da CAPES e do Ministério das Relações Exteriores que gerenciam os programas de cooperação internacional, “15 a 20% de alunos estrangeiros acabam ficando no país, assim como é também o caso de brasileiros que vão se formar fora do país”. O fenômeno da migração e particularmente dos cérebros chamado de *Brain drain* acontece mais por:

- Falta de oportunidades nos países periféricos;
- Baixos níveis de remuneração e benefícios;
- Baixa qualidade de vida;
- Facilidade de muitos países receptores em regularizar a situação das mentes brilhantes etc.

No caso específico do Brasil que optou pelo caráter humanitário da imigração, a Constituição de 1988 já previa a possibilidade do estrangeiro com visto permanente concorrer a uma vaga em universidades ou instituições em ensino e pesquisa.

Tabela 9: Gênero dos docentes

GÊNEROS	FREQUÊNCIAS	PERCENTUAIS
Feminino	1.760	44,4
Masculino	2.206	55,6
Total	3.966	100,0

Fonte: Organizada pelo autor a partir do Microdados do INEP de 2011. 2013

A tabela acima demonstra a predominância de professores estrangeiros de gênero masculino no Brasil. No entanto, a questão de gênero não é um problema no ensino superior brasileiro, contrariamente as outras fases do ensino que padecem de uma feminização sem precedente. Nas universidades, encontramos números quase iguais em termos de gêneros, e isso se confirma também no seio dos docentes que vêm de fora. Além do fato histórico de que os homens são mais aventureiros (apesar dos dados da OIM (Organização Internacional das Migrações) citados no texto demonstrarem a predominância das mulheres nos processos migratórios internacionais). Em geral esses professores trabalham nas áreas que mais carecem de profissionais, a saber: as áreas científicas, exatas, as engenharias e também nas áreas da saúde, na medicina ou na área de letras (tradução e interpretação).

Tabela 10: Titulações dos docentes

TÍTULOS	FREQUÊNCIAS	PERCENTUAIS
Doutorado	1.190	30,0
Mestrado	1.158	29,2
Especialização	985	24,8
Graduação	585	14,7
Sem Graduação	48	1,2
Total	3.966	100,0

Fonte: Organizada pelo autor a partir dos microdados do INEP 2011. 2013

Os dados da tabela acima demonstram que quase 60% dos docentes estrangeiros presentes no Brasil têm o título de Mestrado ou Doutorado. Podemos relacionar esse fato à presença dos mesmos nas faculdades particulares. O docente estrangeiro para ser contratado nesses tipos de IES, é preciso que a IES/empresa solicite sua autorização de trabalho no Ministério do Trabalho e Emprego tendo de demonstrar que naquela cidade ou região, não tem naquele momento nenhum brasileiro com capacidade, diplomas ou experiência equivalentes para ocupar este posto de trabalho. E, com a recente expansão das faculdades particulares no interior do país no magistério do presidente Fernando Henrique Cardoso e Paulo Renato de Sousa e coincidindo com o fato dessas últimas precisarem ter em seus quadros pelo menos 1/3 de professores com títulos de mestrado e/ou doutorado na ocasião das avaliações das condições de ofertas dos cursos pelo INEP/MEC. Nesse quantitativo, encontramos muitos professores com título de pós-doutorado principalmente nas áreas de ponta como física, engenharias e medicina que coordenam cursos ou laboratórios de pesquisa. Nas áreas de ciências humanas e letras, podemos encontrar em geral os professores detentores de títulos de especialização ou de graduação atuando nas áreas técnicas como de tradução e interpretação etc. Alguns desses docentes como já assinalado vieram como frutos de convênios com as embaixadas como a da Espanha e Itália. Em comparação à titulação geral dos professores no ensino superior brasileiro aonde o número de doutores não chega a 30% do total, essa proporção nos docentes estrangeiros ultrapassa por duas vezes essa média. Outra explicação pode ser encontrada no fato de que aos diplomados e bons

profissionais é facilitada a permanência em países estrangeiros e logo nas universidades, o famoso conceito “*immigration choisie*” do ex-presidente da França Nicholas Sarkozy é uma prova disso. O caso dos Estados Unidos que oferecem bolsas de estudos e condições de permanência aos estudos estrangeiros talentosos nos estudos e no esporte também explica esse fenômeno, nesse país o governo facilita a obtenção do visto permanente chamado de “*Green Card*”. A mesma coisa também acontece no Brasil, onde dificilmente é rejeitada uma solicitação de visto de trabalho a um trabalhador estrangeiro qualificado ainda mais nesses últimos anos que rimam com um crescimento econômico do país atrelado a um apagão da mão de obra qualificado para ocupar o grande número de postos de trabalho criados.

Nota-se que os professores estrangeiros vão seguindo a ordem normal se concentrando nas instituições de ensino superior particular em sentido restrito, seguido das instituições de ensino superior federal e das estaduais. Essa distribuição apenas confirma uma realidade nacional que atesta números maiores de IES, de professores e de alunos nessa categoria em torno de 80%. A flexibilidade na contratação e a possibilidade de trabalhar *part time* nas IES particulares é um fator que explica essa realidade além do acesso mais fácil que se dá por convite ou indicação, contrariamente aos acirrados concursos para ingressar nas IES públicas.

6.2 O perfil e desafios do professor estrangeiro

Para traçar o perfil e apreender os desafios do professor estrangeiro, passaremos a apresentar um quadro representativo dos docentes encontrados no nosso *locus* escolhido para a realização desta pesquisa.

Quadro representativo dos docentes estrangeiros na UnB por país, local de trabalho e cargo ocupado*

PAÍS	CENTRO	CARGO
África do Sul	Departamento de Música	Professor Substituto
Alemanha	Instituto de Geociências – Direção	Professor Magistério Superior
Alemanha	Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução	Professor Magistério Superior
Alemanha	Departamento de Proj. Expr. e Repr. em Arq. Urb.	Professor Magistério Superior
Alemanha	Departamento de Estatística	Professor Magistério Superior

Alemanha	Departamento de Matemática	Pesquisador Colaborador Sênior
Alemanha	Departamento de Engenharia Elétrica	Professor Magistério Superior
Alemanha	Departamento de História	Professor Magistério Superior
Alemanha	Departamento de Artes Visuais	Pesquisador Colaborador Pleno
Angola	UnB - Faculdade do Gama	Professor Magistério Superior
Argentina	Faculdade de Direito – Direção	Professor Magistério Superior
Argentina	Departamento de Matemática	Professor Magistério Superior
Argentina	Departamento de Sociologia	Professor Magistério Superior
Argentina	Departamento de Matemática	Professor Magistério Superior
Argentina	Departamento de Economia	Professor Magistério Superior
Argentina	Instituto de Química – Direção	Professor Magistério Superior
Argentina	Instituto de Relações Internacionais	Professor Magistério Superior
Argentina	Faculdade de Ciências da Saúde – Direção	Professor Magistério Superior
Argentina	Departamento de Engenharia Civil e Ambiental	Professor Magistério Superior
Argentina	Faculdade de Ciências da Saúde – Direção	Professor Magistério Superior
Argentina	Departamento de Ciência da Computação	Professor Magistério Superior
Argentina	Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução	Professor Magistério Superior
Argentina	Departamento de Filosofia	Professor Magistério Superior
Argentina	Departamento de Matemática	Professor Magistério Superior
Argentina	Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução	Professor Magistério Superior
Argentina	Instituto de Geociências – Direção	Professor Magistério Superior
Argentina	Departamento de Engenharia Civil e Ambiental	Professor Magistério Superior
Argentina	Departamento de Saúde Coletiva	Professor Magistério Superior
Argentina	Departamento de Matemática	Professor Magistério Superior
Argentina	Departamento de Enfermagem	Professor Substituto
Argentina	Departamento de Serviço Social	Professor Magistério Superior
Áustria	Instituto de Geociências – Direção	Professor Magistério Superior
Áustria	Departamento de Psicologia Social e do Trabalho	Professor Magistério Superior
Bélgica	Departamento de Música	Professor Magistério Superior
Bélgica	Centro de Desenvolvimento Sustentável	Professor Magistério Superior
Bélgica	Departamento de Teoria e História em Arq. Urb.	Professor Magistério Superior
Bolívia	Diretoria de Administração de Pessoal	Professor Magistério Superior
Bolívia	Faculdade de Medicina – Direção	Professor Magistério Superior
Bulgária	Faculdade de Direito – Direção	Professor Magistério Superior
Bulgária	Faculdade de Direito – Direção	Professor Magistério Superior
Bulgária	Departamento de Música	Professor Magistério Superior
Bulgária	Instituto de Letras – Direção	Professor Voluntário
Bulgária	Departamento de Música	Professor Substituto

Canadá	Departamento de Filosofia	Professor Magistério Superior
Canadá	Instituto de Ciência Política	Professor Magistério Superior
Chile	Departamento de Economia	Professor Magistério Superior
Chile	Faculdade de Comunicação	Professor Substituto
Chile	Faculdade de Comunicação	Pesquisador Colaborador Pleno
Chile	Departamento de Teoria Literária e Literatura	Pesquisador Colaborador Júnior
Chile	Departamento de Proj. Expr. e Repr. em Arq. Urb.	Professor Magistério Superior
Chile	Departamento de Tecnologia em Arq. e Urb.	Professor Magistério Superior
Chile	Departamento de Ecologia	Professor Magistério Superior
Chile	Fac. Economia, Adm. Cont. Ciência da Inform. e Documentação	Pesquisador Colaborador Pleno
Chile	Departamento de Engenharia Mecânica	Professor Magistério Superior
Chile	UnB - Faculdade do Gama	Professor Magistério Superior
Chile	Departamento de Teoria Literária e Literatura	Professor Magistério Superior
Chile	Faculdade de Medicina – Direção	Professor Magistério Superior
China	Departamento de Odontologia	Professor Magistério Superior
China	Departamento de Matemática	Professor Magistério Superior
China	Departamento de Matemática	Professor Magistério Superior
China	Departamento de Ciência da Computação	Professor Magistério Superior
China	Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução	Professor Voluntário
China	Departamento de Antropologia	Pesquisador Colaborador Júnior
China	Departamento de Matemática	Professor Magistério Superior
China	Departamento de Matemática	Professor Magistério Superior
Colômbia	Departamento de Filosofia	Professor Substituto
Colômbia	Departamento de Engenharia Elétrica	Professor Substituto
Colômbia	Departamento de Ciências Fisiológicas	Professor Substituto
Colômbia	Departamento de Engenharia Mecânica	Professor Magistério Superior
Colômbia	UnB - Faculdade do Gama	Professor Magistério Superior
Colômbia	Departamento de Saúde Coletiva	Professor Magistério Superior
Colômbia	Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária	Professor Magistério Superior
Colômbia	UnB - Faculdade do Gama	Professor Magistério Superior
Colômbia	Departamento de Geografia	Professor Magistério Superior
Colômbia	Departamento de Engenharia Civil e Ambiental	Professor Magistério Superior
Colômbia	Faculdade de Ciência da Informação	Professor Magistério Superior
Colômbia	UnB - Faculdade do Gama	Professor Magistério Superior
Colômbia	Departamento de Antropologia	Pesquisador Colaborador Pleno
Colômbia	Departamento de Saúde Coletiva	Professor Magistério Superior
Colômbia	Departamento de Ciência da Computação	Professor Magistério Superior
Colômbia	UnB - Faculdade de Ceilândia	Professor Magistério Superior

Colômbia	Departamento de Engenharia Elétrica	Professor Magistério Superior
Colômbia	Departamento de Engenharia Mecânica	Professor Substituto
Colômbia	Departamento de Artes Visuais	Professor Magistério Superior
Colômbia	Faculdade de Medicina – Direção	Professor Magistério Superior
Cuba	Departamento de Teoria e Fundamentos	Professor Magistério Superior
Cuba	Departamento de Administração	Professor Magistério Superior
Cuba	Instituto de Letras – Direção	Professor Magistério Superior
Cuba	Centro de Desenvolvimento Sustentável	Pesquisador Associado Sênior
Cuba	Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução	Professor Substituto
Cuba	Departamento de Engenharia Civil e Ambiental	Professor Magistério Superior
Dinamarca	Departamento de Engenharia Civil e Ambiental	Professor Visitante
Equador	UnB - Faculdade do Gama	Professor Magistério Superior
Equador	Departamento de Psicologia Social e do Trabalho	Professor Magistério Superior
Espanha	Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução	Professor Magistério Superior
Espanha	Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução	Professor Substituto
Espanha	Departamento de Engenharia Mecânica	Professor Magistério Superior
Espanha	UnB - Faculdade de Ceilândia	Professor Magistério Superior
Espanha	Instituto de Letras – Direção	Professor Magistério Superior
Espanha	Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução	Professor Voluntário
Espanha	Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução	Professor Magistério Superior
Espanha	Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução	Docente Convênio Emb. Espanha
Espanha	Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução	Professor Magistério Superior
Espanha	Instituto de Química – Direção	Professor Magistério Superior
Espanha	Instituto de Relações Internacionais	Professor Magistério Superior
Espanha	Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução	Professor Magistério Superior
Espanha	Departamento de Música	Professor Magistério Superior
Espanha	Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução	Professor Magistério Superior
Espanha	Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução	Professor Voluntário
Espanha	Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução	Professor Magistério Superior
Espanha	Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução	Professor Magistério Superior
Espanha	Centro de Excelência em Turismo	Pesquisador Colaborador Júnior
Espanha	Faculdade de Medicina – Direção	Professor Magistério Superior
Espanha	Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução	Professor Substituto
Estados Unidos da América	Departamento de Ecologia	Professor Magistério Superior
Estados Unidos da América	Departamento de Botânica	Professor Magistério Superior
Estados Unidos da América	Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução	Professor Magistério Superior

Estados Unidos da América	Departamento de Biologia Celular	Professor Magistério Superior
Estados Unidos da América	Departamento de Estatística	Professor Magistério Superior
Estados Unidos da América	Centro de Desenvolvimento Sustentável	Professor Magistério Superior
Estados Unidos da América	Departamento de administração	Professor Magistério Superior
Estados Unidos da América	Departamento de Enfermagem	Professor Voluntário
Estados Unidos da América	Departamento de Antropologia	Pesquisador Colaborador Pleno
Estados Unidos da América	Departamento de Ecologia	Professor Magistério Superior
Estados Unidos da América	Faculdade de Ciências da Saúde – Direção	Professor Substituto
Estados Unidos da América	Centro de Desenvolvimento Sustentável	Pesquisador Colaborador Pleno
Estados Unidos da América	Faculdade de Ciências da Saúde – Direção	Professor Magistério Superior
Estados Unidos da América	Departamento de Desenho Industrial	Professor Magistério Superior
Estados Unidos da América	Departamento de Filosofia	Pesquisador Colaborador Pleno
Estados Unidos da América	Instituto de Química – Direção	Pesquisador Colaborador Sênior
Estados Unidos da América	Instituto de Ciência Política	Professor Magistério Superior
Estados Unidos da América	Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução	Professor Magistério Superior
Estados Unidos da América	Departamento de Filosofia	Professor Magistério Superior
Estados Unidos da América	Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução	Professor Magistério Superior
Estados Unidos da América	Instituto de Ciência Política	Professor Magistério Superior
Estados Unidos da América	Departamento de Processos Psicológicos Básicos	Professor Magistério Superior
França	Departamento de Sociologia	Pesquisador Associado Júnior
França	Gabinete do Reitor	Docente Requisitado
França	Departamento de Sociologia	Professor Magistério Superior
França	Hospital Universitário de Brasília	Professor Voluntário
França	Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução	Professor Magistério Superior
França	Departamento de Linguística Port. Línguas Clássicas	Professor Magistério Superior
França	Instituto de Ciência Política	Pesquisador Associado Júnior

França	Centro de Desenvolvimento Sustentável	Pesquisador Colaborador Pleno
França	Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução	Professor Magistério Superior
França	Centro de Desenvolvimento Sustentável	Pesquisador Colaborador Pleno
França	UnB - Faculdade de Planaltina	Professor Magistério Superior
França	Instituto de geociências – Direção	Pesquisador Colaborador Pleno
França	Instituto de Geociências – Direção	Professor Magistério Superior
França	Instituto de Física – Direção	Professor Magistério Superior
França	Centro de Desenvolvimento Sustentável	Pesquisador Colaborador Júnior
França	Centro de Desenvolvimento Sustentável	Professor Visitante
França	Instituto de Geociências – Direção	Pesquisador Colaborador Sênior
França	UnB - Faculdade de Ceilândia	Professor Magistério Superior
França	Centro de Desenvolvimento Sustentável	Pesquisador Associado Júnior
Gabão	UnB - Faculdade do Gama	Professor Magistério Superior
Grécia	Departamento de Engenharia Civil e Ambiental	Professor Magistério Superior
Grécia	Departamento de Engenharia Civil e Ambiental	Professor Magistério Superior
Grécia	Centro de Educação a Distância	Docente Convênio Seedf
Guatemala	Hospital Universitário de Brasília	Professor Magistério Superior
Guatemala	Departamento de Ciência da Computação	Professor Magistério Superior
Guatemala	Departamento de Saúde Coletiva	Professor Magistério Superior
Holanda	Departamento de Psicologia Social e do Trabalho	Professor Magistério Superior
Índia	Departamento de Ecologia	Professor Magistério Superior
Índia	Departamento de Estatística	Pesquisador Colaborador Sênior
Índia	Instituto de Física – Direção	Pesquisador Colaborador Sênior
Irã	Departamento de Matemática	Professor Magistério Superior
Irã	Departamento de Artes Visuais	Professor Voluntário
Israel	Departamento de Matemática	Professor Magistério Superior
Israel	Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução	Professor Magistério Superior
Israel	UnB - Faculdade do Gama	Professor Magistério Superior
Itália	Departamento de Teoria Literária e Literatura	Professor Magistério Superior
Itália	Departamento de Filosofia	Professor Magistério Superior
Itália	Departamento de Artes Visuais	Professor Magistério Superior
Itália	Departamento de Matemática	Professor Magistério Superior
Itália	Instituto de Geociências – Direção	Professor Magistério Superior
Itália	Instituto de Geociências – Direção	Professor Magistério Superior
Itália	UnB - Faculdade do Gama	Professor Magistério Superior
Japão	Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução	Professor Magistério Superior
Japão	Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução	Professor Magistério Superior
Japão	Faculdade de Ciências da Saúde – Direção	Professor Em Exercício Provisório

Japão	Departamento de Biologia Celular	Professor Magistério Superior
Japão	Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução	Professor Magistério Superior
Japão	Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução	Professor Magistério Superior
Jordânia	Faculdade de Ciências da Saúde – direção	Professor Magistério Superior
Laos	Faculdade de direito – Direção	Professor Magistério Superior
Líbano	Departamento de Saúde Coletiva	Professor Magistério Superior
Marrocos	Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução	Docente Convênio Países Árabes
Maurício	Departamento de Matemática	Professor Voluntário
México	Instituto de Física – Direção	Professor Visitante
Nicarágua	Departamento de Engenharia Civil e Ambiental	Professor Magistério Superior
Nigéria	Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução	Professor Magistério Superior
Peru	UnB - Faculdade de Ceilândia	Professor Magistério Superior
Peru	Departamento de Ciência da Computação	Professor Magistério Superior
Peru	Departamento de Matemática	Professor Magistério Superior
Peru	Faculdade de Ciências da Saúde – Direção	Professor Magistério Superior
Peru	Faculdade de Medicina – Direção	Pesquisador Colaborador Sênior
Peru	Departamento de Estatística	Professor Magistério Superior
Peru	UnB - Faculdade do Gama	Professor Magistério Superior
Peru	Departamento de Engenharia Elétrica	Professor Magistério Superior
Peru	Instituto de Física – Direção	Professor Magistério Superior
Peru	UnB - Faculdade de Ceilândia	Professor Magistério Superior
Peru	UnB - Faculdade do Gama	Professor Magistério Superior
Peru	Departamento de Engenharia Civil e Ambiental	Professor Magistério Superior
Peru	Departamento de Audiovisuais e Publicidade	Professor Magistério Superior
Peru	Departamento de Engenharia Civil e Ambiental	Professor Magistério Superior
Peru	Departamento de Engenharia Mecânica	Professor Magistério Superior
Polônia	Departamento de Teoria Literária e Literatura	Professor Magistério Superior
Polônia	Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução	Professor Voluntário
Polônia	Departamento de Teoria Literária e Literatura	Professor Magistério Superior
Portugal	Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução	Professor Magistério Superior
Portugal	Departamento de Engenharia Elétrica	Professor Magistério Superior
Portugal	Departamento de Engenharia Mecânica	Professor Magistério Superior
Portugal	Departamento de Antropologia	Professor Magistério Superior
Portugal	Departamento de Métodos e Técnicas	Professor Magistério Superior
Portugal	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – Direção	Professor Magistério Superior
Portugal	Departamento de Genética e Morfologia	Professor Magistério Superior
Portugal	Departamento de História	Professor Magistério Superior
Portugal	Departamento de Linguist. Port. Línguas Clássicas	Professor Magistério Superior

Portugal	Instituto de Relações Internacionais	Professor Magistério Superior
Portugal	Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária	Professor Magistério Superior
Senegal	UnB - Faculdade de Planaltina	Professor Substituto
Suíça	Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução	Professor Magistério Superior
Suriname	UnB - Faculdade do Gama	Professor Magistério Superior
Trinidade e Tobago	Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução	Professor Magistério Superior
União Soviética	Instituto de Física – Direção	Professor Magistério Superior
União Soviética	Instituto de Física – Direção	Professor Magistério Superior
Uruguai	Departamento de Teoria e Fundamentos	Professor Magistério Superior
Uruguai	Departamento de Estatística	Professor Magistério Superior
Uruguai	Departamento de Artes Visuais	Pesquisador Colaborador Pleno
Uruguai	Centro de Excelência em Turismo	Pesquisador Colaborador Júnior
Uruguai	Departamento de Teoria Literária e Literatura	Professor Magistério Superior
Uruguai	Departamento de Geografia	Professor Magistério Superior
Uruguai	Departamento de Estatística	Professor Magistério Superior
Uruguai	Departamento de Nutrição	Professor Magistério Superior
Venezuela	Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução	Professor Magistério Superior
Venezuela	Departamento de Odontologia	Professor Magistério Superior
Venezuela	Centro de Desenvolvimento Sustentável	Professor Magistério Superior
Inglaterra	Faculdade de Ciências da Saúde – Direção	Professor Magistério Superior
Inglaterra	Departamento de Música	Professor Magistério Superior
Inglaterra	UnB - Faculdade de Ceilândia	Professor Magistério Superior
Inglaterra	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – Direção	Professor Magistério Superior
Inglaterra	Departamento de Genética e Morfologia	Professor Magistério Superior
Inglaterra	Departamento de Audiovisuais e Publicidade	Professor Magistério Superior
Inglaterra	Departamento de Artes Cênicas	Professor Magistério Superior
Inglaterra	Departamento de Matemática	Professor Magistério Superior
Inglaterra	Departamento de Biologia Celular	Professor Magistério Superior
Inglaterra	Departamento de Antropologia	Professor Magistério Superior
Irlanda do Norte	Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária	Professor Magistério Superior
Hong Kong	Instituto de Física – Direção	Professor Magistério Superior
Porto Rico	Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução	Professor Magistério Superior
Rússia	Instituto de Física – Direção	Professor Magistério Superior
Rússia	Departamento de Matemática	Professor Magistério Superior
Rússia	Departamento de Matemática	Professor Magistério Superior
Rússia	Departamento de Matemática	Professor Magistério Superior
Rússia	Instituto de Física – Direção	Professor Magistério Superior
República da	Instituto de Ciência Política	Professor Substituto

Eslováquia		
------------	--	--

Fonte: Decanato de Recursos Humanos da UnB, Agosto de 2011. (Organizado pelo autor, 2013)

* Neste quadro, foram retirados propositalmente os nomes, e-mails e as siglas dos cursos a fim de nos resguardar e respeitar a confidencialidade das pessoas.

O quadro acima demonstra que na universidade estudada, os docentes estrangeiros se encontram em todos os 26 institutos e 55 departamentos que contam a UnB (dados da UnB em números de 2011) além de ocuparem cargos de confiança na reitoria e outras direções da universidade. Nota-se que além dos russos que se concentram nos Departamentos de Matemática e Física, dos espanhóis no Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução e dos franceses no Instituto de Geociências e no Centro de Desenvolvimento Sustentável, a maioria das 51 nacionalidades presentes na UnB se encontra heterogeneamente distribuída em grande parte dos centros da IES. O que significa que os professores estrangeiros contribuem em todas as áreas do conhecimento.

6.2.1 Quem é este sujeito? Traçando o perfil do professor estrangeiro na IES pública federal

A pesquisa demonstrou um perfil de docentes estrangeiros presente na Universidade de Brasília – DF onde foi realizada a mesma é dos mais variados. Encontramos professores muito experientes com quase 40 anos de serviço, pois aqui é importante lembrar que foi a UnB que foi a primeira instituição de ensino superior a receber professor de fora (ver história) até professores recém-chegados ou que se encontram em fase de convalidação de seus diplomas obtidos em seus países de origem. Nossa amostra foi composta por docentes originários da: *Alemanha, Argentina, Chile, China, Colômbia, Cuba, Espanha, Estados Unidos da América, França, Itália, Japão, Nigéria, Peru, Portugal, Senegal, Uruguai, Inglaterra, Hong Kong e Rússia* representando 19 das 51 nacionalidades (37,3%) registradas na UnB no ano de 2012. O gênero masculino dominou entre os sujeitos pesquisados, no nosso caso esse dado contradiz os da Organização Mundial sobre as Migrações que aponta em seu relatório de 2009 (<http://www.unric.org/pt/novedades-desenvolvimento-economico-e-social/2933>) que "cerca da metade dos emigrantes do mundo são mulheres. Nos países desenvolvidos, as mulheres excedem em número os homens migrantes". Talvez esse fenômeno possa ser

explicado pelo fato de termos mais homens lecionando no ensino superior no Brasil segundo os dados do Censo da Educação Superior (2010) apesar do país ter formado mais doutoras nos últimos anos (Estudo Doutores CAPES 2010).

Os docentes que se declararam de cor branca predominaram na nossa amostra com mais 85% e o restante se dividindo entre pardos (da América Latina) e negros (da África e também da América Latina). Na UnB tinha um total de 51 nacionalidades registradas pelo Decanato de Recursos Humanos da IES como mostra a tabela abaixo e consiste em uma das razões que nos levaram a concentrar nosso estudo em 30 docentes (constituindo uma amostra representativa de 12% da população total) num total de cerca de 250 nesta IES no ano de 2012 (segundo semestre):

Tabela 11: Dados gerais sobre os docentes pesquisados

Gênero	Masculino: 85% Feminino: 15%
Raça e cor	Branca: 85% Parda: 10% Negros e outras: 5%
Situação conjugal	Casado: 90% Divorciado: 10%
Número de dependentes	Até 2 – 30% Mais de 4 – 70%
Renda Familiar	Até R\$ 6564, 00 - 15% Acima de R\$ 9734,00 - 85%
Idade	Média de 50 anos
Graduação	As mais diversas áreas do conhecimento.
Tipo de instituição onde se formou	Pública: 85% Particular: 15%
Modalidade	Bacharelado: 65% Licenciatura: 35%

Titulação	Pós-Doutorado: 85% Doutorado: 10% Mestrado: 7% Especialização: 3% No país de origem: 50% No Brasil: 50%
Anos de experiência no ensino	De 3 a 25 anos de carreira
Tempo de casa (atual)	De 1 a 25 anos
Situação funcional	Efetivos: 85% Substitutos: 10% Contratados: 7% Convidados, Voluntários e Colaboradores: 2% Conveniados: 1%

Fonte: Elaborada pelo autor (2013)

A maioria dos docentes é casada em geral com brasileiras, pois a obtenção de um progêrito que vive sob sua dependência torna o estrangeiro inexpulsável do país. Algumas vezes, o docente conseguiu uma estabilidade financeira no Brasil o que lhe permitiu casar-se e formar uma família. A média de dependentes gira em torno de 2 a 4 podendo incluir aí parentes como irmãos, mães e/ou pais.

A população dos docentes que constitui nossa amostra detém os títulos de Doutor ou Pós-doutor obtido em alguns casos no Brasil. Isso é o caso daqueles que,

através de programas de convênio PEC-PG (Programa de Estudante Convênio Pós-Graduação) e outros acabaram realizando seus estudos doutorais no país. Teceremos uma reflexão sobre o Programa PEC pelo fato do mesmo, de maneira geral, padecer de muitas críticas que sempre são colocadas pelos participantes e seus gestores sempre que tem um seminário ou evento do gênero em alguma instituição. Uma das críticas mais recorrentes é o fato de não permitir ao estudante de graduação exercer uma profissão mesmo que de meio período devido a seu visto (Temporário IV) que não permite tirar uma carteira de trabalho para exercer alguma atividade laboral remunerado no país. Nesse sentido, o Brasil vai à contramão de outros países como a Europa e os Estados Unidos onde ao estudante é permitido exercer atividade remunerada por meio período como não somente complemento de renda, mas, sobretudo, como forma de ganhar experiência no país estrangeiro. Por isso, esses últimos acabam ingressando em circuito de emprego precários, subempregos e atuando na clandestinidade. Outra crítica recorrente é a falta de acompanhamento de muitos estudantes que chegam em condições financeiras difíceis de propósito ou por força maior (mudança de status de país). Esses últimos acabam tendo de mudar de curso diferente dos para os quais eles foram previamente selecionados em seus países ou simplesmente abandonar os estudos. Vale lembrar que o status jurídico do Protocolo do PEC/G acabou de ser revisto em março de 2013 depois de 15 anos de vigência. (Vide publicação no Diário Oficial da União, pag. 3, o Decreto nº 7.948 de 12/03/2013 regulamentando o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G).

A não existência de órgãos de apoio desde a sua chegada em muitas IFES faz com o que os estudantes acabam reprovando em muitas disciplinas até se acostumarem com o sistema brasileiro de ensino. Essa reprovação acontece ainda mais cedo para os estudantes não lusófonos que têm que passar nas provas do CELPE-BRAS consideradas muito difíceis por muitos. Em caso de reprovação no exame de domínio da língua e cultura brasileira que acontece em um semestre, muitas vezes em local diferente da IFES onde deverá estudar o aluno, o estrangeiro se encontra na obrigação de regressar em seu país.

Nesse sentido, há uma necessidade urgente de revisar algumas cláusulas do convênio no sentido de flexibilizar algumas regras para facilitar a estadia do estudante de graduação no país. E essa revisão deverá se fazer com a presença das partes, dos atuais e ex-estudantes assim como os governos dos países signatários.

No entanto, um fato lamentável se situa na maneira como esses estudantes são selecionados em seus países de origem. A questão política pesa muito além da informação que não chega devido à uma divulgação precária do programa em seus devidos lugares (liceus e colégios). Por serem na sua maioria, países pobres cuja renda média dos assalariados não passa de US\$ 200,00, as exigências em termos financeiros por parte dos responsáveis pelos alunos consiste em um empecilho além dos calendários escolares que chocam (por exemplo, no Senegal o ano escolar inicia-se em outubro e termina em junho).

Ainda em muitos países, a exemplo da África, perdura o mito dos diplomas obtidos na Europa e nos Estados Unidos, isso faz com o que o programa sempre conta com vagas ociosas na sua oferta (mais de 50% das vagas não são ocupadas na graduação), sem contar com o fato de não ter acompanhamento ou algum tipo de encaminhamento dos formandos na ocasião de seu regresso em seu país de origem. A única obrigação do estudante que regressa e de se apresentar na representação diplomática brasileira local e retirar seu diploma (esse fato também é recente, pois têm IFES que entregavam os diplomas aos estudantes antes de seu regresso, mesmo com a menção um tanto estranho estampado no verso do mesmo que disse que “esse diploma não é válido no Brasil”).

O único benefício certo para o estudante graduado é sua passagem de retorno após sua formação, os vários tipos de bolsas citados no programa são concorridos e às vezes temporários. Não existe nenhum mecanismo de controle do efetivo regresso do estudante em seu país ou não. Alguns deles, por questões pessoais, acabam se casando, constituindo famílias, ou simplesmente escolhendo o Brasil para viver e tendo de ter algum tipo de visto que permite sua permanência legal no país ou não. A criação recente da UNILAB (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira) situada na cidade de Redenção localizada a 63 km da capital cearense Fortaleza que tem a seguinte proposta. (Extraída do site da IFES www.unilab.edu.br em 24/02/2012).

“Um dos propósitos da UNILAB é formar pessoas aptas para contribuir para a integração do Brasil com os países da África, em especial com os membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da região”. Esta integração se realizará pela composição de corpo docente e discente proveniente não só

das várias regiões do Brasil, mas também de outros países e do estabelecimento e execução de convênios temporários ou permanentes com outras instituições da CPLP.

Outro ponto de fundamental importância é a questão da lusofonia. Cinco países da África foram colônias portuguesas e usam o português como língua oficial: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Completam a lista dos oito países que compõe o contexto lusófono o Brasil, Portugal e Timor-Leste.

A lusofonia é ampliada quando incluímos certas regiões descobertas pelos Portugueses em que, ainda hoje têm um apego à língua e cultura portuguesas: Goa, Damão, Diu e Macau, assim como o Gabão, o Benim, o Sri Lanka (antigo Ceilão). Há que se destacar também as comunidades portuguesas espalhadas pelo mundo e dois espaços distintos, Galiza e Olivença, que podem, legitimamente, integrar o mundo lusófono.

A Lusofonia é uma proposta que tem como base comum a língua portuguesa. Mas ela vai mais longe e se constitui em um espaço que inclui as questões sociais, econômicas e de estratégia geopolítica. A Lusofonia pode se constituir em um instrumento que seja capaz de dar maior projeção e visibilidade para os países que a integram.

Assim, a UNILAB deverá oferecer condições para que a oferta de ensino alcance o continente africano que é o segundo continente mais populoso do planeta e o terceiro continente mais extenso. Tem mais de 30 milhões de km², cobrindo 20,3 % da área total da terra firme e mais de 800 milhões de habitantes em mais de 50 países, representando cerca de um sétimo da população mundial.

A UNILAB por ter como principal formato, a permanência dos alunos na instituição apenas a primeira metade dos estudos e tendo obrigatoriamente de colar seu grau em seu país de origem, poderia fazer com o que essa taxa de permanência desses estrangeiros no Brasil seja mínima.

No entanto, na pós-graduação, o problema é bem menor, visto que a seleção de todos os estudantes do PEC-PG está atrelada à obtenção de uma bolsa junto dos órgãos como a CAPES ou o CNPq. Nesse nível de estudos também temos perdas, é o caso de muitos docentes estrangeiros contratados com base em detenção de vistos permanentes encontrados nas IFES e que alguns deles farão parte da presente pesquisa.

Em alguns raros casos, encontramos durante o trabalho de campo, docentes que ainda apenas detêm os títulos de especialistas (no Departamento de Letras, por exemplo) e mestres/doutorandos em outros. Nesse grupo, temos docentes com títulos de doutorado obtidos em outros países (a exemplo das Engenharias) que estão em fase de convalidação de seus diplomas. Os docentes são na maioria professores efetivos em seus cursos com contratos de trabalho de 40 horas semanais em regime de dedicação exclusiva. Não obstante, foram encontrados no grupo, docentes substitutos, docentes convidados em programas ou projetos específicos, docentes voluntários, colaboradores e outros que lecionam na base de convênio com suas embaixadas (em geral nos cursos de Línguas Estrangeiras e Tradução como o caso de espanhóis ou no Centro de Excelência em Turismo no caso dos franceses). Encontramos também alguns docentes com contratos específicos e com duração determinada para participar de projetos como no caso de muitos professores franceses do CDS (Centro de Desenvolvimento Sustentável, Ciências da Saúde e da Engenharia Civil).

O grupo na sua maioria obteve o diploma de Bacharelado e de Licenciatura nas mais diversas áreas do conhecimento sendo provenientes de escolas públicas. Essa procedência da escola pública pode ser interessante na medida em que a lógica nesse tipo de instituição não varia muito entre os países em alguns aspectos como estrutura precária e professores mal remunerados. Quase todos eles são pesquisadores do CNPq e atuam em programas de pós-graduação além de realizar diversas funções na IES (chefias, membros de colegiados, etc.) e atuar na pesquisa e extensão, ou seja, atuam nos três pilares que sustentam a universidade brasileira, a saber: o ensino, a pesquisa e a extensão universitária além da gestão. A atuação, sobretudo no ensino, na pesquisa e na gestão tem sido a crítica dos docentes que alegam que esse fato rima com uma sobrecarga no trabalho docente, objeto de muitas pesquisas. No entanto, algo contraditória nessa reflexão é a falta de uma alternativa que não gere críticas, pois isso é o resultado de uma conquista dos docentes que não querem ingerência de outras categorias na condução da universidade indo desde a eleição de seus dirigentes até a gestão das estruturas. Ou seja, mesmo que outras pessoas ficassem com a gestão e deixar os docentes exclusivamente com as funções de ensino e de pesquisa, acredita-se que o problema ainda permaneceria se não for se agravar.

A contribuição de alguns professores estrangeiros em seus cursos se faz sentir na medida em que notamos programas de mestrado e doutorado com conceitos elevados

(sempre superiores ao Conceito 4 no caso dos Programas de Mestrado e Doutorado da Física, História, Antropologia, Desenvolvimento Sustentável, Relações internacionais, Educação da UnB) junto à CAPES principalmente entre os professores associados e/ou titulares em alguns departamentos tradicionais da UnB com o DAN - Departamento de Antropologia, Departamento de Física, de História, Física ou de Relações Internacionais etc.

6.2.2 Condições de trabalho e trabalho didático

Por estarem inseridos no contexto brasileiro de universidade, os docentes estrangeiros afirmam ter à sua disposição para sua prática pedagógica os seguintes documentos: Parâmetros/Diretrizes Curriculares Nacionais (PCN/DCN), PDI – Projeto de Desenvolvimento Institucional, PPP – Projeto Político Pedagógico, PPC – Projeto Pedagógico do Curso e assim como todos os outros tais documentos são disponibilizados de forma a tornar seu acesso fácil e impresso no curso ou via internet (página web), no entanto, a maioria afirma não usá-los para a preparação de suas aulas. Tal afirmação pode ser considerada como incoerente, pois pelo menos a ementa da disciplina é extraída do PPC ao menos que o docente crie e/ou siga outra, contradizendo assim as normas regulamentares.

A questão do acesso aos documentos oficiais institucionais continua sendo problemática, mas a experiência demonstra que são os próprios docentes que não se preocupam em procurá-los e lê-los. Em alguns casos, como na UFG – Universidade Federal de Goiás, ao menos o PDI da instituição é mostrado e discutido durante o curso de docência realizado obrigatoriamente durante o estágio probatório. Cabe sempre ao próprio curso junto do seu Núcleo Docente Estruturante – NDE, discutir aspectos ligados ao PPC ou outros documentos de referência, no entanto, o que se nota é o não funcionamento desses NDE's devido ao fato de seus membros ignorarem de fato seu papel no curso, e, sobretudo, ao fato de que raros são os cursos na universidade que discutem em profundidade de questões didático-pedagógicas em suas reuniões (nessas ocasiões se fala sobre tudo, exceto sobre as questões pedagógicas).

Essa realidade vai de encontro às ideias discutidas por Puentes & Aquino (2010) quando falam sobre a solidão do professor no exercício de sua profissão devido à

fragilidade dos mecanismos de avaliação e da liberdade exagerada que detêm na condução de suas aulas e a não-existência de normas de capacitação docente específica estabelecida pelo governo e válidas para todas IES federais confirmando assim o *laissez faire* ainda predominante no sistema. Os autores alegam que “a autonomia exagerada tem levado a uma boa parcela de professores a deixar de fazer, em lugar de fazer, a fazer pouco, em lugar de muito [...] a fazer sozinho o que daria e deveria ser feito junto aos colegas”. O PPC constitui o documento mais importante do curso e deveria inspirar todas as ações docentes depois de ser disponibilizado e, sobretudo, compreendido por todos. Outras inferências que poderiam ser feitas são a adoção da tentativa ou erro pelos professores estrangeiros que acabaram de ingressar na docência universitária no Brasil ou fazendo como fazia o professor que marcou seus estudos sem, portanto, contextualizar sua ação. Neste sentido, Masetto (2003) defende que essas trocas de experiências são bastante enriquecedoras para todos (professores e alunos), pois:

No âmbito do conhecimento, o ensino superior percebe a necessidade de se abrir para o diálogo com outras fontes de produção de conhecimento e de pesquisa, e os professores já se reconhecem como não mais os únicos detentores do saber a ser transmitido, mas como um dos parceiros a quem compete compartilhar seus conhecimentos com outros e mesmo aprender com outros, inclusive com seus próprios alunos. É um novo mundo, uma nova atitude, uma nova perspectiva na relação entre o professor e o aluno no ensino superior (MASETTO, 2003, p. 14).

Vamos mais longe ampliando a ideia de Masetto, defendendo a necessidade da ampliação desse comportamento na relação professor-professor e não apenas professor-aluno. No entanto, Edgar Morin no seu livro “os saberes necessários à educação do futuro” nos ensina no *Primeiro saber: as cegueiras do conhecimento – o erro e a ilusão – reflexão e percepção* que a educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja em algum grau ameaçado pelo erro e pela ilusão (MORIN, 2003 p. 19). Nesse saber, a educação deve enfrentar o problema que todo conhecimento comporta – o risco do erro e da ilusão, sendo imprescindível fazer conhecer o que é conhecer, ou seja, estudar as características psíquicas e culturais que constituem o conhecimento humano. Para Morin (2003), o processo de conhecer não é mero reflexo das coisas ou do mundo externo, pois todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos. Para tal, consideramos que o compartilhamento de experiências e vivências entre professores

não passa de um momento de construção/desconstrução e reconstrução de saberes no sentido de propiciar condições e ambiente do exercício docente de qualidade para todos, pois o exercício da docência é uma tarefa complexa.

6.2.3 Os professores estrangeiros e o trabalho didático desenvolvido na IES

O docente na universidade, de maneira geral, é contratado para lecionar, sobretudo, na graduação para a formação dos jovens universitários. Para tal, precisa de certo preparo didático para que essa incumbência ocorra da melhor forma possível, o que requer dele preparo, ou seja, um bom planejamento prévio. Neste quesito, todos os docentes responderam no questionário afirmativamente alegando que preparam com antecedência suas disciplinas do ponto de vista didático. Durante a conversa, um deles chegou a afirmar que:

Não tem como não planejar se queremos dar uma boa aula na universidade, é isso mesmo que é a parte mais difícil e consome todo o tempo do professor, pois a aula em si não costuma levar mais de duas horas ou em raras ocasiões quatro horas e até porque cada aula é uma aula, mesmo que você tenha dado a disciplina durante muitos anos, pois sempre encontra um tipo de aluno diferente. Por isso, eu acho o planejamento da aula, a parte fundamental no processo ensino-aprendizagem. (Professor alemão, historiador, mais de 20 anos de Brasil).

Afirmção correta, pois, está claro que o professor necessita dedicar um tempo bom para o preparo de suas aulas caso queira realmente ter sucesso em sala e, sobretudo, para que o processo de ensino aprendizagem não se torne uma mera reprodução, mas se configure como uma efetiva produção de conhecimentos. Na realidade, esse planejamento deveria consistir em pensar em estratégias de como atingir o alvo, ou seja, fazer de tal maneira que os alunos possam compreender o recado durante a aula. Pois, aí é que está o grande problema já relatado por muitos o professor sabe a disciplina, mas não sabe como transmiti-lo ao aluno, de que é distante, às vezes arrogante, ou de que não se preocupa com a docência, priorizando seus trabalhos de pesquisa, são tão frequentes que parecem compor a “natureza” ou a “cultura” de qualquer instituição de educação superior (PACHANE, 2003). Para a mesma autora, são muitos os fatores que contribuem para que, na cultura universitária, a tarefa de ensinar

e, logo, a formação pedagógica dos professores ficassem em segundo plano entre os quais podemos citar: a ênfase na dimensão profissionalizante da formação universitária, a formação de professores centrada na pesquisa, a avaliação do desempenho docente centrada na sua produção acadêmica e na omissão da legislação já comentada quanto à legislação quanto à dimensão pedagógica da formação. Quando uma professora afirma que:

Planejo regularmente minhas aulas, pois é isso que me garante um bom desempenho em sala de aula. Também como eu leciono a mesma disciplina durante muitos anos, eu gasto mais tempo para atualizar as informações e trazer novas publicações. Digo que o preparo das aulas me toma uns 20% do meu tempo, eu resto eu dedico para minhas leituras e pesquisas. (Professora italiana, artista visual, 8 anos de Brasil).

A entrevistada reforça a prioridade dada aos estudos e pesquisas, pois realmente o que se encontra são docentes do ensino superior que te falam claramente que preferiam ficar apenas se dedicando às pesquisas e publicações, se esquecendo de que boa parte do conhecimento é produzido em sala de aula na interação com os alunos. Em alguns casos, acreditamos que essa alegação seria uma forma de fugir da sala aula pela falta de didática para cativar os alunos e tornar as aulas agradáveis. No entanto, está claro que esses mesmo professores foram contratados prioritariamente para dar aulas e, sobretudo na graduação. É uma contradição muito grande quando encontramos professores que priorizam suas aulas e suas orientações na pós-graduação relegando em segundo plano as aulas na graduação.

Os respondentes da pesquisa afirmaram planejar tanto as disciplinas que lecionam como suas aulas das mais diversas formas possíveis (semanalmente, mensalmente ou anualmente), nenhum deles alegou não ter tempo para esse planejamento. O que deixa o bom sinal que pressupõe seriedade na condução de suas atividades. Em toda ação gerencial como é o caso da sala de aula, é preciso de um bom planejamento. Se de fato, essa afirmação procede, pode-se esperar que esse professor pudesse ter a possibilidade de gerenciar bem sua sala de aula e alcançar assim seus objetivos didático-pedagógicos. No entanto, a maioria dos professores não participa de reuniões de caráter didático-pedagógico, fato não muito raro na academia brasileira, onde se discute costumeiramente sobre tudo exceto ou muito raramente sobre problemas de cunho didáticos nos encontros das mais variadas instancias de decisões existentes nas

estruturas universitárias e mais ainda nas IES públicas federais. Essa afirmação confirme a fala:

As poucas reuniões tidas no meu curso são dedicadas mais para apreciar projetos dos professores, pedidos de afastamento, problemas da estrutura, orçamento do curso, distribuição de diárias ou equipamentos, em raras ocasiões e isso quando um de nos abordar o assunto, são discutidas os problemas dos alunos, quando tem é sobre aluno indisciplina, turma barulhento, comportamentos inadequados etc. Parece que ninguém quer falar sobre ou compartilhar suas experiências sucedidas em sala de aula. As avaliações dos alunos e sobre suas colocações nunca foram discutidas ao longo desses 12 anos que eu estou nessa universidade. Lamentável (Professor argentino, sociólogo, 16 anos de Brasil).

Nossa própria experiência de uma década na docência universitária (6 anos nas particulares) demonstrou que se discutem mais questões didático-pedagógicas em IES particulares que nas públicas. Mesmo que a maioria dos professores das IES particulares não tenha a devida dedicação às atividades de ensino como nas públicas onde os contratos na sua maioria são em regime de dedicação exclusiva. O que mais se trata nas reuniões dos cursos são as questões financeiras, ou de aquisição de poder. Assuntos relativos aos alunos aparecem apenas em casos especiais. Portanto, mesmo que os professores das IES federais sejam mais bem titulados, os últimos pouco tem contribuído para melhorar a qualidade didática de suas IES. Neste sentido, sem esse preparo os docentes que, na sua maioria são bacharéis, e, portanto, não tiveram o preparo como seus colegas licenciados, ficam a deus dar e prejudica sua atuação. As reuniões de planejamento na universidade federal são vazias, até porque muitas vezes coincidem com o início dos semestres letivos, quando muitos deles ainda estão gozando de suas férias ou simplesmente demonstram não ter interesse nos assuntos propostos sem seu acordo ou não vão com a cara do prelecionista.

O fato é que a docência universitária tem sido vista como uma caixa de segredos na qual “[...] as políticas públicas omitiram determinações quanto ao processo de ensinar, ficando o mesmo afeto à instituição educacional, que por sua vez o pressupõe integrante da concepção de liberdade acadêmica docente” (MOROSINI, 2000, p. 11). A autora ainda observa que, na década de 1990, com a presença marcante do Estado Avaliativo orientado pela qualidade/excelência, a avaliação da educação e, logo a avaliação do professor se tornaram foco de interesse, passando a ser averiguada por um sistema nacional de medidas. Na realidade, a política de formação de professores para a

educação superior tem se efetivado de forma indireta. O *laisser-faire* na formação docente foi abandonado com o advento do Estado Avaliativo e regulador, e a busca da qualidade fizeram o caminho da titulação. Para Morosini (2000, p. 19):

O governo normatiza e fiscaliza, e a instituição desenvolve os parâmetros através de sua política de capacitação docente. Até então, a formação docente baseava-se no princípio do *laisser-faire*, entretanto, com a chegada do Estado Avaliador, as instituições elaboraram políticas de capacitação em cursos de pós-graduação. Mais recentemente, verifica-se um movimento nas políticas no sentido de buscar a qualificação didática de seus professores, tendo em vista que medidas avaliativas, de forte resultado, foram implantadas avaliando o desempenho dos alunos.

Em algumas IES como a Universidade Federal de Goiás, o professor recém-contratado fica obrigado, caso não tenha trabalhado anteriormente em outra IES pública federal por dois anos comprovados, a se inscrever durante seu estágio probatório em um curso de Docência universitária de 90 horas com conteúdo programático elaborado pela Pró-reitoria de Graduação da IES. Neste curso, são repassadas informações sobre o funcionamento da instituição (pró-reitorias, procuradoria etc.) além de terem algumas aulas com os professores do departamento de educação sobre didática, avaliação, relação professor-aluno etc. As avaliações realizadas pelos cursistas são das mais diversas e vão desde uma avaliação boa à péssima. De toda sorte, acredita-se que se trata de um momento intenso que tende a reduzir a assimetria de informações numa organização burocrática regida por uma parafernália de legislações, normativas, decretos etc. No entanto, mesmo assim nenhum professor sai desse curso sabendo tudo sobre esse monstro que é o estado no sentido Hobesiano do termo, todos os processos de seu funcionamento, ainda mais para os docentes estrangeiros. Poderíamos chamar essa etapa de processo de socialização no novo ambiente organizacional.

Porém diante do exposto, não há dúvida de que o *ser/estar professor* constituir-se em um processo em construção, ao longo de toda a história deste, constituído, conforme Tardif (2004, p. 14) segundo o qual “no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira”. Destacamos desta maneira o potencial formativo das situações de trabalho, embora reconhecendo os seus limites e condicionantes.

Nóvoa (1997, p. 28) complementa corroborando:

[...] formar um professor é possível? Formar não, Formar-se! O professor forma a si mesmo através das suas inúmeras interações, não apenas com o conhecimento e as teorias aprendidas nas escolas, mas com a prática didática de todos os mestres e outras pessoas, coisas e situações com as quais interagiu em situações de ensino durante toda a sua vida.

Desta forma, o professor estrangeiro ao cumprir seu papel de descobridor nesse novo ambiente acadêmico ao mesmo tempo, pesquisa e explora da e na sua prática de ensino conforme (DEAUDELIN, LEFEBVRE, BRODEUR, MERCIER, DUSSAULT e RICHER, 2005, p. 83).

Sendo no Brasil ou em outro lugar, sempre o professor se formará fazendo e aprendendo no cotidiano. O empirismo, o campo, a atuação docente se apresentarão sempre como fatores determinantes, principalmente no início da vida profissional.

Além da sala de aula, o docente estrangeiro, assim como todos os outros afirmou participar de atividades administrativas do seu curso. Não obstante o ensino, pesquisa e extensão, o professor universitário tem que assumir funções administrativas e/ou de gestores de órgãos, unidades, conselhos e comissões diversas na sua IES.

[...] Essas atividades que se dão através de reuniões periódicas intermináveis é que acabam com a gente, não dá tempo para nada, reuniões em cima de reuniões, e muitas delas são improdutivas. Tem hora que você de cancelar ou chegar atrasado para a aula por causa das reuniões. Sempre temos de retomar as tarefas que eram repassadas em reuniões passadas, pois ninguém teve tempo para realizá-la e assim vai indo. (Professor norte americano, antropólogo, 16 anos no Brasil).

Parece até estranho, mas a tarefa de gerenciar a universidade é uma incumbência dos próprios docentes, pois é de se imaginar que qualquer outra pessoa estranha a esse meio que se aventurasse a fazê-lo, teria fracassado. O professor universitário do século XXI tem muitas funções que vão muito além do ensino e da pesquisa. O docente deve se preocupar do processo de ensino-aprendizagem, sua organização e seu aperfeiçoamento; a comunicação de suas investigações; a inovação e sua comunicação; a orientação (tutoria) e a avaliação dos alunos; a participação responsável na seleção de outros professores; a avaliação do ensino e da investigação; a participação na gestão acadêmica; o estabelecimento de relações com o mundo do trabalho, da cultura etc.; a

promoção das relações e intercâmbio departamental e interuniversitário além da contribuição para a instauração de um bom clima organizacional.

Marcelo Garcia (1999) corrobora com a ideia afirmando que a docência na universidade ultrapasse a atividade em sala de aula, pois deva incluir outros contextos que influenciam a decisão de como, quando e por quem vai ser efetivado o ensino e com que objetivos e finalidades. Pimenta & Anastasiou (2002), por sua vez, destacam que, além do ensino, espera-se dos professores um envolvimento na administração e gestão de seus departamentos na universidade, tomando decisões sobre currículos, políticas de pesquisa e financiamento, não só no seu âmbito, mas também no âmbito dos sistemas públicos de ensino e avaliação. No entanto, esses aspectos não são geralmente incluídos nos processos de formação do docente universitário.

Zabalza (2004) por sua vez, distribui as atividades dos professores universitários em três funções maiores: ensino, pesquisa e administração em diversos setores da instituição. Tudo isso colabora para demonstrar a complexidade do sistema de educação superior onde deverá atuar o professor estrangeiro e que alteram e definem profundamente o perfil docente necessário nas IES públicas federais em particular. Esse novo professor não está preparado a toda essa diversidade na atuação e sequer nem tem a consciência, pois segundo os dizeres uma professora francesa socióloga:

Na França existe avaliação ou avaliações no sistema educativo com certeza, mas ele não é acirrado como no Brasil, pois lá o professor é muito mais responsabilizado e, portanto, não precisa estar sendo avaliado o tempo todo como é o caso onde os alunos avaliam, o colegas avaliam, a CAPES avalia, o órgão que financiou sua pesquisa avalia e cada um com seu critério muitas vezes não tão claro assim. Isso pressiona muito e acaba prejudicando o professor no exercício de sua profissão. (Professora francesa, socióloga, 3 anos no Brasil).

Uma orientação e/ou formação para realizar o planejamento foi algo lamentado pelos professores estrangeiros que não a recebem no momento do seu ingresso na universidade brasileira. O impacto é menor para aqueles que se formaram ou tiveram algumas aulas no Brasil. No entanto, essa lacuna é também sentida pelos docentes brasileiros como já comentado anteriormente. As pesquisas na área educacional tem se debruçado sempre e apontado lacunas que a falta dessa orientação principalmente para os professores detentores de títulos de bacharelado faz em sala de aula. É preciso uma ação no âmbito nacional que faça com o que todos os docentes passem por uma

formação anterior a seu ingresso em sala de aula. Podemos citar o caso do Senegal, onde todos os professores de todos os níveis de ensino passam pela Escola Normal Superior ou Centros de Formação dos professores mesmo sabendo que as últimas não consistem em fins em si, mas pelo menos podem reduzir um pouco dos problemas elementares que podem surgir no lócus das salas de aula. Não estamos aqui pregando uma formação que formata o docente, mas um espaço onde possam ser debatidos, discutidos situações, casos de sucessos e/ou fracassos em sala de aula. O professor universitário por mais que ele esteja cheio de diplomas sempre encontrará situações inusitadas em sala de aula e, sobretudo, na sua relação com o aluno, sobretudo, no que diz respeito à didática em sala. Para Pachane (2006), em suas análises sobre “teoria e prática na formação dos professores universitários” – as relações entre professor-aluno – inicialmente é válido destacar que:

Uma das críticas mais comuns dirigidas aos cursos superiores refere-se à didática de seus professores, ou, seria melhor dizer, à falta dela, o que pode ser constatado pela literatura específica da área e por meio do resultado de avaliações realizadas com alunos em diferentes tipos de instituição e em diferentes cursos (a título de exemplo, podemos citar o trabalho desenvolvido por Maseto & Pachane (1998) (PACHANE, 2006, p. 99).

O preparo didático do professor universitário mesmo relegado em segundo plano é de extrema importância, pois conforme nos evidencia Libâneo em seu estudo sobre a “Didática” “é uma das disciplinas da Pedagogia que estuda o processo de ensino através dos seus componentes – os conteúdos, o ensino e a aprendizagem” (1994, p. 52). Para o mesmo autor, somente pelos processos educacionais ditos “didáticos” é que se pode, “com embasamento numa teoria da educação, formular diretrizes orientadoras da atividade profissional dos professores”. Libâneo reforça, ainda, que “a Didática é uma matéria de estudo fundamental na formação profissional dos professores e uma meio pelo qual os professores se servem para dirigir a atividade de ensino”.

Acredita-se que além de uma formação didática adequada, ações de tipo: orientação da direção/coordenação; cursos de capacitação; oficinas didáticas; palestras e outros possam vir a consistir em práticas auxiliaadoras. E como não há processo de orientação e formação desse professor, não há avaliação sistemática, visto que os docentes são avaliados numa média de duas vezes por ano pelos discentes.

O processo avaliativo nas universidades federais é muito criticado na sua forma e no seu fundo, pois os maiores resistentes são os próprios alunos que, apesar de todas as campanhas de sensibilização, o relegam em segundo plano sempre alegando que: “de nada adianta avaliar mal o professor, pois não mudará nada, então é melhor não perder tempo com isso”. Existe aí um grande equívoco, pois a avaliação é um dos instrumentos que compõem a nota do docente em seus processos de progressão na carreira mesmo tendo um peso menor como no caso da UFG. Do outro lado, toda avaliação deve ter um objetivo definido e ter um *feedback*. Esse retorno dado aos avaliados é algo muito importante, por ser o único meio para retroalimentar o processo/sistema. As avaliações deveriam servir para levantar necessidades de treinamentos como acontece em empresas particulares que buscam lucros. O que acontece de fato é simplesmente o docente acessando com uma senha no seu perfil cadastrado no sistema da universidade consiga ver que tantos poucos alunos de tal disciplina o avaliaram e a sua nota foi tanto, sem que ele tenha o poder de se defender caso for ruim ou de replicar/compartilhar suas práticas com seus colegas de curso caso a avaliação for boa. Isso torna a avaliação tal como é realizada hoje nas universidades públicas federais uma ação sem sentido ao contrário do que nos afirmou uma professora francesa:

Na universidade francesa, o professor ingressante recebe muitos cursos de formação durante seus primeiros anos visto que ele ingressa como professor assistente seja qual for sua titulação e nesses anos a avaliação dada pelos alunos é levada muito em consideração para sua efetivação na universidade, e aqui a gente nem recebe retorno. Deveria se ter reunião com todos, com todos dados tabulados e analisados em conjunto para nortear futuras ações de treinamento no curso. Eu acho a avaliação discente de suma importância para a melhoria dos processos na universidade (Professora francesa, agrônoma, 6 anos de Brasil)

Ainda continua-se perguntando o que a universidade faz com os resultados das avaliações por serem dados tão importantes que se fossem explorados devidamente, poderiam muito bem nortear ações de apoio e/ou orientação, corrigir falhas, punir, premiar etc.

No entanto, sempre existem estratégias de sobrevivência nesse cenário de não formação. Os docentes sempre buscam se atualizar e se formar através da aquisição de obras, participação em eventos sobre didática em suas instituições e, sobretudo, porém com muitas dificuldades (por falta de verbas) participar de eventos da área em níveis

nacional e internacional. Em alguns raros casos, existem no NDE's de alguns cursos ações que vão ao sentido de discussões pedagógicas como é o caso que nos revelou o professor de física peruano:

No caso nosso aqui da Física, não existe nenhuma discussão sobre questões pedagógicas, mas o grupo sente a necessidade de elaborar estratégias para enfrentar um aluno que chega cada vez menos preparado para o curso que mais tem desistência na universidade. Houve ano que nos mesmo procuramos o departamento de educação para tentarmos junto enfrentar o problema. Na ocasião, eles nos ajudaram bastante, incluímos novas ações nas nossas práticas e tivemos bons resultados em sala de aula (Professor peruano, físico, 12 anos no Brasil).

Podemos ainda reforçar a ideia do novo perfil do docente fazendo apelo aos dizeres de Puentes & Aquino (2012, p.13) segundo o qual:

O perfil docente impõe uma concepção diferente da formação entendida como processo educativo capaz de potencializar o desenvolvimento de professores em exercício com base no trabalho colaborativo, na reflexão, no apoio mútuo e na supervisão clínica. A estratégia do trabalho metodológico pode constituir uma das referências teóricas capazes de ajudar a nortear os processos formativos dos professores. A mesma dá-se pela via de quatro etapas diferentes: 1) preparação, 2) revisão, 3) desenvolvimento e 4) institucionalização.

Com isso, dá para se perceber a importância da etapa de institucionalização de boas práticas docentes que por meio de instâncias de compartilhamento e trocas de experiências poderiam vir a ser benéficas para todos e, sobretudo, para o corpo discente, sem contar que ao mesmo tempo permitiriam a obtenção de dados de um diagnóstico de eventuais necessidades didático-pedagógicas de formação desses professores reduzindo assim suas fragilidades.

Concluimos essa parte enfatizando na importância da formação permanente e continuado do corpo docente em todos os níveis do ensino, e mais ainda no ensino superior que sofre grandes mutações marcadas com a imposição dos governos da adesão à educação aberta e à distância, que vai requerer novos perfis de alunos e de professores.

6.2.4 Choques e conflitos de culturas, hábitos e costumes

Os choques e conflitos culturais são situações incontornáveis quando se troca de contexto geográfico e social, para tal, a situação não seria diferente com os professores estrangeiros que chegam ao Brasil para trabalhar. No entanto, não há como negar que o “choque” deveria ser bem menor por se tratar de um grupo mais bem preparado intelectualmente e supostamente ter lido muito sobre o Brasil antes de sua chegada. Mas, de fato a presente pesquisa revelou o contrário. O professor estrangeiro se sente inicialmente perdido na universidade desde o relacionamento com os colegas, até a convivência com os alunos em sala de aula passando pelos gestores dos cursos onde atuam. Os dizeres de um entrevistado nigeriano reforça essa ideia:

Realmente, o início do nosso trabalho não é nada fácil, pois não existem estruturas na universidade para acolher e socializar o novo professor. Quando você toma posse depois do concurso, eles te entregam chaves de uma sala que deverá ocupar e pronto. O resto você tem de correr atrás. Se você não der sorte de ter um coordenador de curso, colegas ou um chefe compreensivo, a coisa não fica fácil para você. As informações sobre teu trabalho, nem se fala, e isso pode levar de 6 meses a 1 ano até que você consiga se situar um pouco na universidade (Professora nigeriana, formada em Literatura africana, 9 anos no Brasil)

Tanto os novos colegas como os estudantes testam o novo professor seja ele estrangeiro ou não. De fato, todos eles precisam passar por essa fase de socialização organizacional para não perder muito tempo com as assimetrias de informações. Algumas IES tentam realizar ações neste sentido através de Semanas de Socialização, Semanas de Integração etc. Entretanto, todos sabem que esses esforços pontuais não conseguem resolver todo o problema, porém ajudam a reduzir o *gap* cultural. Seria preciso de um trabalho profundo envolvendo todos os aspectos e todos os atores (professores, alunos, funcionários técnico-administrativos e funcionários terceirizados) do ambiente institucional (leis, normas, relações interpessoais, etc.) e contínuo devido às mudanças que cercam as organizações.

6.2.5 Situações vivenciadas: aceitações, discriminações e (pré-conceitos)

O professor estrangeiro que chega a um país diferente espera viver situações diferentes devido a elementos culturais novos aos quais terá de se deparar. A questão da língua é uma grande barreira mesmo para os latinos espanhóis ou até português, pois quando se estuda português fora do país ou nos livretos de divulgação turística encontrados nas representações diplomáticas no exterior está escrito que a língua falada no Brasil é o brasileiro, que, realmente tem sotaque e até palavras diferentes da língua portuguesa falada em Portugal sem contar os regionalismos. Por mais que ele permaneça no Brasil, sempre o docente estrangeiro carregará o sotaque estrangeiro e nunca será assimilado como brasileiro. Tem se a ideia de que sempre o professor tem a obrigação de se sentir estrangeiro tendo de ouvir sempre ao exemplificar em sala de aula a pergunta: *“e como é que no seu país, funciona do mesmo jeito?”*. Um professor peruano que já fez mestrado e doutorado no país argumentou que:

Por mais que você permaneça no país, sempre terá o sotaque de estrangeiro, então eu nem me preocupo com isso até porque minhas disciplinas são mais cálculos e números, mas tenho colegas que sofrem bastante quando dão aulas teóricas, até porque a gente não tem o curso de português para estrangeiros igual às outras nacionalidades francesas ou inglesas e isso dificulta bastante (Professor peruano, engenheiro, 12 anos no Brasil).

Enquanto que o professor senegalês que veio fazer graduação e ficou no país tem outra ideia da questão linguística por ter tido antes de começar suas aulas na UnB um semestre de um curso denominado de “Português e cultura brasileira”. O atual professor de linguística vê o curso como algo que foi fundamental na sua inserção na comunidade brasileira, pois além das aulas de português, o curso incluía atividades extra tais como: os alunos irem depois de uma aula ao mercado para comprar sozinhos ingredientes para fazer uma comida típica, visitas às escolas de samba no Rio de Janeiro e a pontos turísticos e históricos como Ouro Preto, ao cinema como os professores etc. Ele considera que isso auxiliou bastante na sua integração sem contar com a proximidade dos professores que tratavam também das questões étnico-raciais no país. Nos filmes passados em salas sempre surgiam as discussões sobre o papel e lugar do negro no país.

Alguns professores entrevistados alegaram sofrer certa discriminação não por parte dos colegas, mas dos alunos que alegam não entender nada sobre o que o docente fala em sala, ou taxá-lo de muito rígido, inflexível como alega o professor norte coreano:

Os alunos não gostam do professor que cobra muito, por isso minhas aulas sempre tem pouquíssimos alunos, a maioria deixa minhas disciplinas para o final do curso, tem alguns que até preferem cursá-las em outras instituições ou outros cursos e pedir aproveitamento depois (Professor norte coreano, Físico, 12 anos de Brasil).

Do outro lado, encontramos também professores que tem um grande carisma e aceitação junto dos alunos como é o caso do professor de engenharia civil francês muito jovem e que confirma ter sempre suas salas lotadas e goza de uma boa admiração junto dos alunos. Em geral, muitos alunos têm curiosidade para ver o que o professor estrangeiro traz como bagagem.

6.3 - A relação com outra realidade, outro currículo, outra forma de ensinar

O currículo é um artefato político que interage com a ideologia, a estrutura social, a cultura e o poder. Na atual realidade escolar, urge repensarmos o currículo não como uma área simplesmente técnica, atórica e apolítica, com o único objetivo de organizar o conhecimento, nem como um instrumento ingenuamente puro e neutro, despojado de intenções sociais. Precisamos sempre levar em consideração sua dimensão política.

Os “*estudos culturais*” já vinham alertando há muito os professores para as questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho levando assim a repensar a natureza da teoria e da prática da educação no século XXI. O caso específico dos estados unidos que conta uma grande população de imigrantes nas universidades, já se incorporou nas escolas uma cultura assimilacionista no lugar da uniformidade cultural. O ensino é uma prática cultural que apenas pode ser compreendida através de considerações históricas relacionadas com a cultura e o poder. A escola não é apenas um espaço social emancipatório ou libertador,

mas também é um cenário de socialização da mudança. Sendo um ambiente social, tem um duplo currículo, o explícito e o formal, o oculto e o informal. A educação e o currículo são intimamente envolvidos no processo cultural como construção de identidades locais e nacionais.

Neste sentido, o professor estrangeiro ao se deparar com um cenário desse terá de escolher entre assimilar essa cultura ou manter alguns elementos de sua cultura que trouxe do seu país. Em outras palavras, ele precisará “ligar em si a ordem, a desordem e a organização e, no seio da organização, o uno e o diverso...”. (MORIN, 1995a, p.7). Nesse processo de aprendizagem solitária, notamos que alguns professores realmente se viram sozinhos para entender em qual contexto educacional se encontram inseridos ainda mais no caso deles cuja maioria tem diploma de bacharelado, e, portanto não teve a devida formação pedagógica que o permite compreender a constituição de um currículo. Como bem apontou Cunha (2006, p. 262): “[...] os professores universitários vão aprendendo fazendo, já que, na maioria dos casos não tiveram processos de formação específica para a docência”. O aprendizado da docência apenas ocorre por meio de tentativas e erros:

E um grande desafio dar aulas, ainda mais no meu caso pela primeira vez. Mesmo sabendo a língua, ou a matéria, ninguém nos ensina a motivar os alunos, como preparar as aulas, como preparar uma avaliação para turma heterogênea. E você começa já dando aulas, aprendendo na marra, tendo de recorrer a receitas de como dar aulas etc. (Professora espanhola, tradutora, 9 meses no Brasil).

Tal situação não difere do restante dos professores brasileiros também que ingressam a docência. Todos têm de aprender sozinhos ou se espelhando em ex-mestres. De toda sorte é de notar a preocupação dos docentes estrangeiros que esperavam mais preparo antes de se verem responsáveis pela formação de uma geração.

A matriz curricular já vem pronta e raramente é objeto de discussão. É claro que cada matriz dessas é elaborado de acordo com o perfil de estudante que se quer formar, com o PPI, e, sobretudo, de acordo com os interesses dos professores presente no momento de sua elaboração. Para aqueles que chegam depois, não há o que fazer ou criticar, ao menos que haja revisão do PPC, senão fica assim mesmo com ementas que não contemplam muitas a matéria e as cargas horárias deficitárias. Acredito que de tempos em tempos, o PPC deveria ser revista inclusive com o tempo as tendências nas disciplinas mudam, existem novas descobertas e logo novas discussões ainda mais na

minha área que é a engenharia (Professor francês, engenheiro civil, 6 anos de Brasil)

Essa fala do professor reflete uma situação vivida hoje na academia onde nos questionamos sempre: esse currículo foi feito para quais fins? Por quem? Para formar qual tipo de aluno? Para atender quais tipos de necessidades? A passagem ou simples mudança de nomenclatura de grade para matriz curricular anunciaria uma avanço na sua elaboração, no lugar de grades fechadas e estanques, estão se prevendo matrizes cujos conteúdos se completam e se complementam numa perspectiva de inter e multidisciplinaridade. Os desafios dessa prática particularmente nas universidades continuam sendo enormes, pois foi mencionado em outros momentos, o professor universitário vive na solidão nas suas práticas, é apenas ele e seus alunos. Não existem reuniões didáticas, as formações caso são deficitárias, os colegas não compartilham experiências, não tem *feedbacks* nas avaliações dos alunos etc.

Em alguns momentos, os currículos acabam engessando as práticas pedagógicas e como a docência se aprende ensinando e se espelhando nos ex-professores, os docentes estrangeiros se tornam perdidos quando se deparam com currículo engessado que os obriga a ter inventar novas estratégias de ensinagem (Anastasiou & Alves, 2004), que vão desde uma aula expositiva e seminários devido aos números pletóricos de alunos em algumas disciplinas deixando de lado estratégias como visitas técnicas, representação de situações e outras dinâmicas mais participativas.

A maioria dos professores estrangeiros pesquisados afirmou produzir seu próprio material para além dos livros. Esse material é uma forma de complementar a disciplina com assuntos não abordados na ementa repassada. Essa estratégia é vista por nos como forma de ir para além daquilo de que é imposto.

6.4 A Motivação profissional dos professores estrangeiros.

A teoria motivacional é muito discutida na administração escolar. O mais citado entre seus autores é Abraham Maslow com sua famosa pirâmide das necessidades. Maslow que publicou em 1970 divide sua pirâmide das necessidades em níveis hierárquicas que vão de baixo para cima como ilustra a figura abaixo:

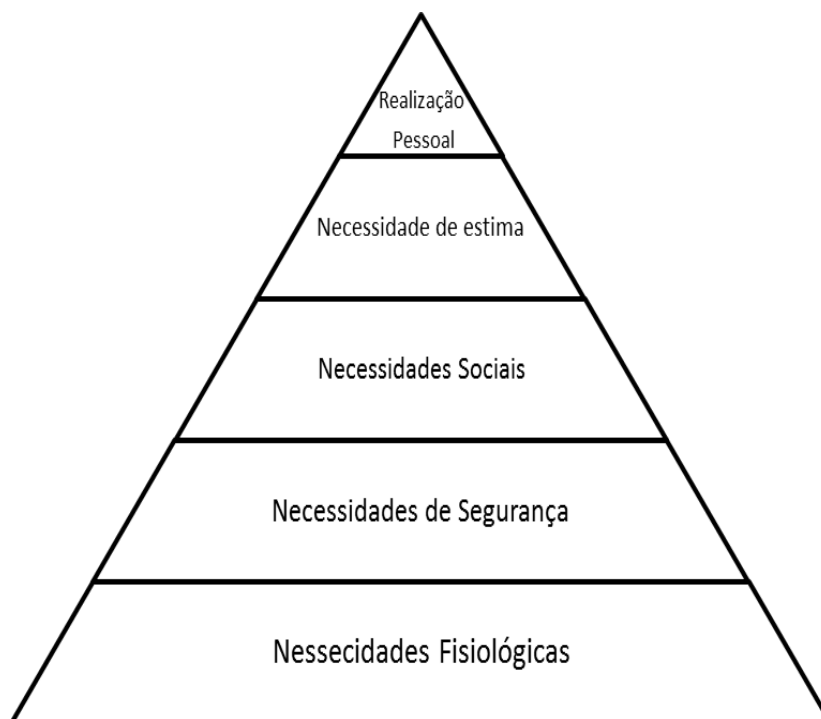


Figura 1: Pirâmide das Necessidades de Abraham Maslow (1970). *In* Chiavenato (2000, p. 128).

Os professores estrangeiros se encontrariam no mínimo no terceiro nível da pirâmide. Ao serem questionados sobre sua motivação/realização na atividade que exercem quase todos os professores responderam de forma afirmativa alegando o seguinte: “gosto do meu trabalho, pois me proporciona aprendizagem contínua”; “gosto muito da tarefa docente, me encanta trabalhar no nível superior”; “gosto de ensinar e acho que posso ser útil para os alunos”; “o trabalho motiva por estar engajado”; “gosto muito de trabalhar com os alunos e de fazer pesquisa e extensão. É muito enriquecedor”; “gosto do assunto de trabalho e também das trocas de ideias/experiências com os alunos”; Esses dizeres demonstram realmente que os docentes pesquisados estão motivados com a atividade que exercem no Brasil. De toda sorte a literatura sobre motivação aponta dois principais aspectos que dão um sentido a um trabalho: um contexto formado por elementos extrínsecos a atividade exercida e que

podem ser a estrutura e todos os fatores higiênicos ao trabalho, ou seja, as condições do trabalho (salário justo e aceitável, estabilidade no emprego, vantagens apropriadas, segurança, saúde e processos adequados) e o conteúdo que representa os elementos intrínsecos ao trabalho, ou seja, o trabalho em si (variedade e desafios, aprendizagem contínua, margem de manobra, autonomia, reconhecimento e apoio, contribuição social que faz sentido, um futuro desejável) (KETCHUM & TRIST *apud* MORIN, 2001, p. 8-19).

A maioria encontrou um bom espaço profissional que propicia retornos de crescimento pessoal e profissional, relações profissionais que oferecem coesão no cotidiano do trabalho, uma boa equipe de coordenação. O grupo também alegou estar no melhor momento para sua realização profissional, tem encontrado às vezes dificuldade no processo comunicacional com barreiras que desnorream o trabalho e acreditam ter perfil de liderança suficiente e sala de aula para líder com os alunos. Quase nenhum afirmou ter recebido a devida preparação para enfrentar as tarefas que realiza na universidade confirmando os dizeres acima citados. O estabelecimento de vínculos profissionais que é algo importante na qualidade de vida no ambiente do trabalho tem sido algo nem sempre fácil para todos os professores estrangeiros. Nem sempre soluções são encontradas para os desafios propostos no espaço de sala de aula. Existe algum tipo de apoio no ambiente profissional mesmo com as reclamações de uma boa parcela dos entrevistados.

No entanto, problemas como: atrasos nas obras que influenciam na estrutura, os processos burocráticos, falta de reuniões e de comunicações entre outros foram elencados por alguns. O que se nota é a mesma realidade vivida por todos aqueles que se encontram no espaço universitário. Os problemas e distorções nas condições de trabalho sempre estarão à tona ainda mais nos países com baixos investimentos na área como o Brasil.

Ao declarar seus níveis salariais, vê-se que a maior parte dos professores estrangeiros tem um salário alto por serem adjuntos ou mais. Comparando aos níveis salariais de muitos países, pode-se afirmar que eles têm trabalhando no Brasil, os docentes estrangeiros conseguem estar na categoria que têm as rendas mais altas, o que consiste em uma motivação a mais na carreira. Certamente se comparado aos salários dos executivos trazidos de fora, seus salários podem ser considerados baixos. No entanto, isso não esconde a insatisfação geral dos professores universitários no diz que

respeito aos seus ganhos se comparados com outras carreiras do país, como a do poder legislativo e/ou judiciário. Isso faz com o que o professor estrangeiro se envolva nessas lutas por melhoria das condições docentes de maneira geral. Não estamos afirmando de maneira nenhuma que o salário consiste na principal motivação profissional desses professores até porque em momento algum isso foi sobressaiu ao se tratar desse quesito, o que mais se ouviu refere-se à oportunidade de atuação e de crescimento, como confirma a fala desse docente.

Se comparada à universidade no meu país, o Brasil está muito a frente, mas pela riqueza gerada no país, se existisse mais investimentos na ciência e tecnologia, podíamos estar muito longe quem sabe até nos patamares dos países de primeiro mundo, pois temos os recursos humanos, o *know how*, o talento e a vontade de sermos os melhores. O que falta é apenas mais dinheiro para melhorar a estrutura para pesquisa. Aqui, temos tudo para realizar ótimas pesquisas e dar resultados extraordinários. (Professor chinês, Matemático, 17 anos de Brasil).

Outro professor na ocasião da conversa tida no momento do preenchimento do questionário alegou que:

O problema não é até o grande problema, pois se o cara produz, tem outros mecanismos de complementação da renda, como as bolsas do CNPq, CAPES, os projetos financiados etc., mas a questão maior é a estrutura e, sobretudo, uma política voltada à pesquisa aplicada com os alunos. Temos sérios problemas como os tamanhos dos laboratórios e sua manutenção, às vezes quebram ou avariam uma peça, e você fica parado muito tempo até que se termine o processo burocrático para sua aquisição, tem licitação, tomada de preço, pregão e um monte de nomes que eu nem sei, isso desanima e reduz nossa motivação. Mas, se não fosse isso, a gente poderia estar bem melhor (Professor cubano, administrador, 9 anos de Brasil)

Ou seja, temos vários mecanismos de motivação que variam de acordo com aquilo que a pessoas dê valor no trabalho. Encontramos as mais diversas respostas como a do professor inglês do Departamento de Antropologia que acredita que:

É difícil falar de motivação no ambiente acadêmico, ainda mais para min que está perto da aposentadoria, digamos que aguentamos, pois passamos por ciclos, cada governo que chega trata a universidade de uma forma, dependendo do governo como a atual, podemos ter ganhos em alguns aspectos e perder em outros, então a balança nunca está equilibrada, o que temos é trabalhar com a realidade. Também além da estrutura, dos colegas de trabalho, temos também os alunos que aumentam e reduzem nossa vontade

de permanecer na carreira, então eu falaria de vontade e talvez de sentimento de satisfação por estar formando gente, mas não de motivação (Professor Inglês, antropólogo, 26 anos de Brasil)

São realmente essas diversas apreensões que podem ser encontradas nas entrelinhas dos trechos de falas quando se trata de motivação no ambiente de trabalho. Mas, o que podemos concluir é que de maneira geral e de acordo com os dados desta pesquisa, pode-se afirmar que o professor estrangeiro está motivado para seu trabalho na universidade brasileira.

6.5 - A (re)construção de conhecimentos e saberes

Ao tratarmos desse assunto, é *mister* nos apoiarmos nas reconfigurações (ressignificações) educacional, cultural, política e de produção fundadas nas sociedades contemporâneas, até porque se referem às transformações identitárias que segundo a literatura estão perpassando as sociedades humanas, pelo menos desde os anos de 1960 em diante. No entanto, alertamos que não é objetivo desse trabalho de esgotar assunto e ou entrar no mérito de campos epistemológicos da filosofia, da sociologia, cujos estudos apenas nos apontam contextos e tessituras, pois não fazemos parte do campo filosófico *stricto sensu* que é hegemônico no tratamento do assunto da pós-modernidade e das relações societárias e intersubjetivas por ele demandada. Vamos colocar a questão a partir do lugar em que nos situamos que é o das ciências pedagógicas, das ciências humanas e sociais aplicadas à docentes estrangeiros na universidade pública brasileira no espaço/tempo de atuação e respectivas trajetórias de atores/sujeitos.

Na sua obra “*Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar*” Morin & Terena (2008, p.47) defendem que

[...] a interdisciplinaridade não é uma mera soma de saberes unidisciplinares entre si, o desafio acadêmico consiste exatamente na contínua e sempre inacabada construção de um espaço universitário de convivência e de saberes especializados, confinados pela tradição acadêmica, em favor da construção de saber transdisciplinar, requerido para o enfrentamento dos grandes desafios contemporâneos da humanidade.

Neste sentido, o docente estrangeiro poderá ter, caso lhe seja aberto o espaço, sua contribuição na construção desse saber trans e pluridisciplinar na universidade. Apenas pelo fato de ter trazido uma cultura alheia consiste em uma grande vantagem competitiva na reconstrução dos saberes acadêmicos. O desafio é saber como incorporá-la nos currículos, nas discussões e, sobretudo, na construção de conhecimentos universais requeridos aos estudantes da pós-modernidade. Eventos de tipo semana internacionais promovidas por alguns escritórios de assuntos internacionais de universidades que recebem professores e estudantes estrangeiros é um exemplo de sucesso onde são promovidos atividades como exposições de arte, degustação de comidas típicas e palestras dos alunos, artistas, professores e representantes diplomáticos de alguns países. Tais espaços permitem intercâmbios de conhecimentos, quebras de tabus, acesso à informações fidedignas que ao mesmo tempo que formam, participam ativamente na reconstrução dos conhecimentos e saberes. Tem-se assim um repertório de saberes à disposição desses alunos que, se for organizado e disponibilizado poderá acrescentar e muito.

Temos muito a aprender no Brasil, sem dúvida, mas acredito que o aporte que demos na sala de aula no meu caso como africano, originário de um continente rotulado pelas doenças, fome e miséria, conseguimos mudar essa visão do aluno. Pois mesmo que existam essas mazelas, pode-se aproveitar o lado bom e bonito que esse povo oferece como a cultura, a dança, a fauna, a arte etc. Em algumas ocasiões temos nas embaixadas semana culturais e sempre levamos os alunos. Acho que isso é muito importante no processo de ensino-aprendizagem (Professor senegalês, formado em letras, 16 anos de Brasil).

Apenas o fato de ter como mestre um estrangeiro pode ser um meio de desmistificação de algumas percepções em relação a certos povos, como é o caso aqui do professor senegalês. Essa mesma regra vale também para o professor que tem de se imbuir da cultura brasileira para facilitar sua aceitação, pois em sala de aula não se tratará apenas de contar do seu país, mas sim e sempre que possível, fazer as devidas ligações e comparações com casos locais. Os saberes aqui reconstruídos formarão novos saberes caso o mesmo professor regresse a seu país com esse novo conhecimento adquirido no Brasil, em um processo contínuo.

Considerações finais

Quando nos propusemos a realizar essa pesquisa, como professor estrangeiro de um curso de Ciências sociais aplicadas, muitas dúvidas pairavam na nossa cabeça, devido à nossa formação e ao fato de estar numa área da educação, porém com formação de administrador. Desde o início da nossa carreira há uma década, nos debruçamos sobre questões relacionadas ao nosso fazer docente, e quando ingressamos na universidade pública junto de outros colegas estrangeiros, nos veio a inquietação de entender mais e melhor, quem somos realmente, como nos sentimos, como somos avaliados pelos colegas e pelos discentes, quais eram e quais continuam a ser nossas perspectivas, como é nossa prática pedagógica? Foi depois que decidimos respostas às nossas inúmeras dúvidas que resolvemos tentar ingressar no Programa de Doutorado em Educação da UFU e realizar esse estudo.

Partimos dos pressupostos de que éramos diferentes, e de que estávamos na universidade em números cada vez maiores, mas ainda passávamos despercebidos. Qual seria nossa avaliação de acordo com nosso perfil, nossas contribuições e os desafios que encontramos na universidade pública brasileira, instituição essa jovem e em plena mutação?

Ao final deste trabalho, pudemos elencar uma serie de resultados que poderiam auxiliar numa maior compreensão e melhor inserção dos professores estrangeiros em suas instituições.

Em relação ao perfil, encontramos um professor estrangeiro adulto de meia idade, bem titulado e que trabalha em regime de dedicação exclusiva nos três pilares do ensino superior, a saber: o ensino, a pesquisa e a extensão. A maior parte deles vem dos países europeus e da América Latina. Trata-se em geral de um professor do gênero masculino que se formou em seu país de origem pelo menos até o final da graduação, ainda quando alguns que chegaram no Brasil depois de ter cursado todos os estudos (graduação, mestrado e doutorado). Em contrapartida, encontramos também estrangeiros que, por meio de alguns convênios vieram fazer a graduação e acabaram ficando até o doutorado e se tornando residentes permanentes. Ainda pode se acreditar devido ao ritmo de crescimento econômico do país e a recrudescência da crise nas economias europeias, há de se esperar um aumento desse número de professores

estrangeiros. Observamos um aumento no número de solicitações de reconhecimento de diplomas estrangeiros a ser apreciado nas reuniões dos conselhos superiores das universidades federais. Com os acordos regionais (ALCA, UNASUL, MERCOSUL etc). a tendência do reconhecimento dos diplomas no âmbito regional, a exemplo do processo de Bolonha, poderá aumentar mais ainda e facilitar a circulação dos docentes latino americanos nesses países. O crescimento da economia brasileira, combinado com um chamado “apagão de mão de obra” numa expectativa de organização de eventos de envergadura mundial (Copa das confederações, Copa do mundo, Conferencia mundial dos jovens católicos etc.) justifica num curto e médio prazo o fluxo de estrangeiros no país. Existem hoje muitos programas do próprio governo federal brasileiro que incentivam a vinda de pesquisadores estrangeiros de ponta para realizar estágios de curta duração nas universidades, o que abre as portas para uma permanência definitiva nessas instituições caso as condições existam. Lembrando que é esse mesmo perfil de professores estrangeiros que se desenha em todas as universidades de todos os países do mundo. Se fossemos levar em consideração o estudo em outras IES, são os casos da UNICAMP e da USP, poderíamos encontrar um perfil semelhante ou diferente, por se tratarem de grandes centros de pesquisa de renome internacional. Os atuais convênios, como o PEC também são fontes de permanência desses estudantes estrangeiros, pois nem sempre todos regressam a seus países de origem depois de suas formações. No entanto, há de se notar que os professores estrangeiros que exercem a docência nas universidades federais brasileiras têm uma grande sorte de se beneficiarem, na sua maioria, de contratos de trabalho por tempo indeterminado, o que não é muito fácil de conseguir em países europeus ou norte americanos. Talvez isso pudesse explicar a motivação profissional encontrada nos mesmos durante a pesquisa.

A pesquisa revelou também muitas semelhanças nas práticas pedagógicas em relação aos colegas nacionais, pois os alunos, as coordenações de cursos e a gestão em si são os mesmos. Na maioria dos casos, o professor estrangeiro tem que se conformar com a realidade e seguir os passos dos colegas brasileiros em termos de avaliação, tratamento e gestão da classe para sua maior aceitação e permanência ao seio das universidades. A realidade dos currículos engessados é vivida e criticada por esses professores que elaboram estratégias de sobrevivência e de adaptação a essa realidade. São professores que demonstram conhecimentos de suas disciplinas e que afirmaram preparar suas aulas com antecedência, mesmo que algumas resistências sejam notadas

por parte dos alunos em relação à rigidez de alguns docentes. O que é um fato normal até com os professores brasileiros. Esse preconceito para com o desconhecido é algo normal e contornável com o tempo. No entanto, é preciso de um esforço de ambas as partes. O que não acontece sem um preparo tanto dos professores, como dos colegas e alunos. Em outros casos, notou-se certa admiração a alguns professores estrangeiros em certas disciplinas. A pesquisa revelou uma transposição didática frequente, quando esses professores tentam traduzir seus saberes de referencia (ex-mestres, pais) em um novo saber a ser ensinado no Brasil. Há de se reconhecer que essa atividade não é tarefa fácil, pois várias barreiras são encontradas nesse empreendimento. Resistências e adesões são encontradas na estrutura, entre os colegas, e, sobretudo, em sala de aula. Assim como os docentes nacionais, os professores estrangeiros também alegaram dificuldades com a falta de concentração, o despreparo e a dispersão dos alunos em sala de aula ainda mais quando se usa material audiovisual ou notas de aula. Para tal, é necessário variar as metodologias para cativar a atenção dos alunos. A gestão da matéria e da sala de aula são mecanismos importantes que podem auxiliar na manutenção desses alunos em classe. Deve se preocupar com a aproximação entre a teoria e a prática, o estímulo à capacidade de pensar, além de uma formação científica, pedagógica e política partindo sempre de um diagnóstico bem feito das necessidades de aprendizagem dos alunos. Os professores usam muitos fascículos e notas de aulas por eles mesmos produzidos e disponibilizados em copiadoras no recinto da universidade.

Os professores estrangeiros mobilizam também, de certo modo, seus saberes relacionais para manter um bom relacionamento com os alunos. Alguns usam de sua condição de estrangeiro para ganhar vantagem entre os alunos, aproveitando esse diferencial para atraí-los ou por curiosidade ou por uma fama de competência. Por outro lado, devido à falta de formação pedagógica específica, pois a maioria é bacharel, os saberes pedagógicos relativos à gestão da matéria e da sala de aula são menos dominados por esses últimos. E isso impede o alcance dos objetivos esperados pelos alunos. Ainda o desafio de uma formação pedagógica continuada perdura nessa categoria que sente também muita falta dos devidos *feedbacks* nas avaliações discentes. Faz parte de uma boa gestão e do ciclo administrativo, o *feedback/retorno* que serve para retroalimentar o sistema com informações no sentido de manter ou modificar o sistema produtivo. Ainda se deparam com o desafio de *como* fazer o aluno aprender ou se interessarem seriamente pelos estudos na universidade comuns a todos os docentes

do sistema educativo nacional em todos os níveis de estudo. A falta do hábito de leitura, a dedicação à preparação de aulas, o uso de equipamentos eletrônicos (celulares, *iphones*, *ipads*, *tablets*) par fins não-didáticos em sala de aula, baixa frequência e participação nas aulas e os altos índices de reprovação em algumas disciplinas são algumas queixas recorrentes no preenchimento dos questionários. Os documentos oficiais deveriam ser bem mais disponibilizados e explicitados e os PPC permanentemente revistas e atualizados.

Os professores estrangeiros são bem titulados (níveis de pós-doutorado) o que faz com o que eles possam ter uma boa contribuição principalmente nos programas de pós-graduação. Em geral, trabalham em cursos de pós-graduação bem avaliados pela CAPES (Conceitos 5 a 7). No entanto, vale a pena lembrar que a presente pesquisa não dispõe de dados nem de elementos que permitam atestar e avaliar efetivamente a contribuição dos mesmos na obtenção desses conceitos. Talvez isso possa ser objeto de investigações posteriores. Por dominarem outros idiomas e ter trazido experiências de outras universidades, os professores têm um papel fundamental na atração e celebração de convênios e acordos de parcerias internacionais, assim como na promoção de publicações internacionais em veículos de comunicação bem conceituados no mundo acadêmico. Trazem outra forma de enxergar a academia e contribuem na mudança do *habitus* acadêmico. Vale lembrar que nem sempre a adequada formação acadêmica, a experiência profissional no mercado de trabalho, uma motivação para o desempenho de suas funções, algum tipo de capacitação pedagógica como é o caso dos professores nem sempre rimam com as melhores práticas e saberes didático-pedagógicos, é preciso sempre de diagnósticos que possam detectar e apontar deficiências a serem sanadas dentro de um processo contínuo.

No âmbito dos objetivos traçados, a pesquisa revelou que os professores estrangeiros se encontram em busca permanente do seu espaço na academia brasileira tendo o desafio de serem muito competentes para se destacar e conquistar o respeito dos demais colegas e dos alunos. O olhar de muitos segundo qual “esse estrangeiro está ocupando um lugar de um brasileiro” está presente e perpassa as relações enquanto que o mesmo, em muitos casos, se considera como alguém que veio somar e interligar as partes despedaçadas em meio à aldeia planetária. Para tal, existe a necessidade da abertura de um espaço de diálogo para que esse professor pudesse divulgar sua cultura na perspectiva de inter/multiculturalismo. Ao docente estrangeiro sempre poderia ser

aberta a possibilidade de um espaço no seu plano de ensino para difusão e/ou compartilhamento de elementos culturais do seu país de origem na tentativa de enriquecer o repertório cultural de seus alunos brasileiros que carecem de informações sobre outras nações para além daquelas deformadas e deturpadas repassadas nos diversos canais de mídia.

Há a necessidade de inclusão nos currículos de elementos que proporcionariam a abertura de espaços para que os professores estrangeiros possam expor um pouco de suas culturas para os alunos. Os processos de reconstrução dos conhecimentos e dos saberes perpassam o cotidiano desse professor que ao mesmo tempo em que ensina aprende muito com os alunos sobre a realidade local. A promoção de espaços de trocas de ideias, de intercâmbios é de suma importância no processo de ensino-aprendizagem em ambos os lados.

Além disso, o fato do professor estrangeiro não ter tido o devido preparo para compreender o funcionamento dos mecanismos político legais do país de destino, lhe faz encontrar muitas dificuldades na sua relação com os colegas e seus alunos. Alguns deles sofrem com o problema da falta de um bom domínio do idioma brasileiro criando em alguns casos de rejeição em sala e dificuldades de sua inserção. Fala-se muito sobre multiculturalismo como nova perspectiva de abordagem das questões contemporâneas. As nações que conseguem incorporar esses elementos só têm a ganhar, pois se trata de um fenômeno sem volta. Com a globalização das culturas e a mundialização dos capitais, as migrações tendem a perdurar. A pesquisa trouxe e elencou problemas de inserção desse professor na universidade brasileira pelo fato de se tratar de uma organização repleta de ambiguidades, travadas por leis e normas não sempre fáceis de serem assimiladas. Conflitos de natureza cultural através de choque provocados pela aceitação/rejeição de elementos trazidos de seus países de origem são presentes no cotidiano dos professores estrangeiros na tentativa de poder se manter. A vontade de compartilhar seus conhecimentos anteriormente interiorizados com seus alunos muitas vezes é impedida por elementos estruturais, legais e/ou muitas vezes por imposição das próprias instituições ou cursos. No entanto, não cansamos de defender a ideia segundo a qual essa diversidade cultural se bem trabalhado pode se tornar algo muito benéfico para toda a comunidade. As contradições são presentes na medida em que esses sujeitos terão certamente de se departir de alguns de suas crenças e princípios para incorporar novos outros imbuídos na cultura local. Isso não irá sem criar momentos de reflexão e

até de resistência por parte dos mesmos. Porém, esse recuo para incorporar novos elementos culturais local em detrimento de crenças anteriores é algo necessário e até estratégico neste processo, pois afinal de contas, trata-se de contextos geográficos diferentes.

Por fim, a pesquisa revelou que os professores estrangeiros têm de construir/desconstruir e reconstruir sua trajetória acadêmica. Esse processo que consiste em uma série de manifestações, se revela através de suas formas de dar aulas e de conceber a educação.

Para Concluir!

O pensamento complexo é antagônico e complementar; é contraditório e ambivalente, mas constantemente está em transmutação. Assim também é a educação e a aprendizagem. Aprendizagem é a mudança consciente de atitude e de comportamento. Só o humano é capaz de se educar e aprender. O ser humano traz em si um conjunto de características antagônicas e bipolares. Vive de muitos jeitos e se apresenta de várias maneiras. É unidade e diversidade; é multiplicidade, pluralidade e indissociabilidade; é corpo, ideias e afetividade. É um *homo complexus*. O professor estrangeiro ao ingressar a docência na universidade pública brasileira se depara com o sistema complexo na sua configuração e complexo na sua organização. A universidade brasileira ainda se encontra em estado de consolidação devido a sua pouca idade em relação ao resto do continente. Ao mesmo tempo se defronta com os desafios da globalização que o atingiram plenamente. Uma universidade refém do estado e seus próprios atores. Uma universidade que tenta se consolidar através dos vários programas do governo no sentido de sua consolidação e de sua inserção no cenário acadêmico internacional como o recém-lançado programa *Ciências Sem Fronteiras* que almeja a oferta de mais de 100.000 bolsas até 2014 para formar alunos e professores nas melhores universidades e centros de pesquisa no mundo.

É importante refletir sobre as crises da humanidade, a fim de participarmos das decisões sociais e políticas de nosso tempo como cidadãos sociais, culturais e terrestres, resguardando o nosso direito e possibilidade de intervenção, transformação, emancipação e reconstrução. Incentivar e estimular esse direito de cidadania e esse

dever do cidadão é função de toda organização de aprendizagem e de todas as linguagens, quer artísticas, quer míticas, racionais ou empíricas. Com a globalização das economias e os crescentes movimentos migratórios pelo, sempre viveremos construções/desconstruções e reconstruções de ideias em todos os campos da sociedade e muito mais na área da educação inserida em contextos globalizados e complexos da modernidade líquida com seus prós e contras.


O Brasil já tem uma tradição além de ter sido sempre país de imigração, parecido ao *melting pot* norte americano. Os imigrantes chegaram à busca de um futuro melhor, sobretudo, depois da segunda guerra mundial, sem contar com os descendentes de escravos negros que vieram da África em condições sabidas por todos. Tal situação se repete há algum tempo nas diversas instituições de ensino do país. Os dados da pesquisa mostraram que encontramos esses professores estrangeiros em quantidade crescente nas diversas regiões do país. Os mesmos se declararam brancos e pardos na sua maioria, as origens latinas americanas e europeias explicam bem esse fato. Esses professores se encontram nas diversas organizações acadêmicas com uma predominância nas IES particulares (temos realmente muito mais IES particulares no Brasil, cerca de 80% e consequentemente o maior número de alunos). No que tange à sua atuação na UnB, objeto desse estudo, encontramos 51 nacionalidades vindas dos 5 continentes. Nota-se que o grupo é composto de homens de idade entre 30 e 65 anos; com título de doutor; que atua nos pilares da educação superior (ensino, pesquisa e extensão) além de ocupar cargos de chefia e de direção e tem contratos de dedicação exclusiva em suas IES. Além dos cargos de docentes, encontramos professores que ocupam cargos nas diversas administrações da IES. Os mesmos atuam na sua grande maioria nos programas de pós-graduação com bons conceitos. Esses professores estão em quase todos os cursos com algumas raras concentrações no caso de nacionalidades como a russa, a francesa e a espanhola. Em relação às suas práticas e saberes os professores se deparam com os mesmos problemas que seus colegas brasileiros no que diz respeito ao despreparo no exercício da profissão docente pelo fato da maioria ter diplomas de bacharelados. O desconhecimento dos documentos oficiais (PDI, PPC etc.) é um elemento que dificulta o alcance dos objetivos acadêmicos. Pelas oportunidades ofertadas atualmente no Brasil, há de se esperar o fluxo contínuo das migrações para esse destino e particularmente a vinda de intelectuais estrangeiros nas instituições de ensino superior e centros avançados de pesquisa e desenvolvimento do país.

O papel de uma educação se pretende complexa, ética e solidária. Uma educação complexa nasce da necessidade de investigar os novos paradigmas diante do questionamento de padrões e modelos reducionistas e fragmentados tão comuns no século XIX. A educação escolar com seu sistema disciplinar e compartimentalizado de áreas, cursos e departamentos não levava em consideração a urgência de uma reforma de pensamento para a emancipação do sujeito. Neste aspecto, pregamos assim como outros por currículos globais que respeitam as especificidades locais e regionais.






A primeira recomendação vai ao sentido de uma crítica aos órgãos oficiais como o INEP de não ter dados sistematizados sobre os docentes estrangeiros no país. Além de termos dados com certa defasagem de maneira geral, os mesmos são de difícil acesso, pois dependendo da informação desejada, exige-se a presença do pesquisador nas instalações do órgão; os dados são disponibilizados em programas nem sempre de fácil manipulação. O órgão sofre de um número muito reduzido de profissionais dispostos a auxiliar os pesquisadores em suas pesquisas. E com enorme dificuldade de se consegue compilar dados a nível nacional, uma das razões que nos levou a concentrar nossa pesquisa apenas numa única instituição.

A segunda diz respeito à necessidade das IES do país todo de adotarem programas de preparo, de acolhimento e de inserção dos docentes estrangeiros cujo número irá crescendo haja vista a crise no velho continente, o *boom* econômico vivido no Brasil e que atrai imigrantes de todas as partes do mundo. Os alunos dessas instituições também deverão ser preparados/formados pelos docentes nacionais numa perspectiva multicultural que consiste em abrir suas mentes para novas pessoas e novos conhecimentos. A ação das pró-reitorias de graduação deve ir ao sentido de auxiliar os órgãos responsáveis pelos assuntos internacionais à uma melhor e maior atuação em programas de sensibilização da importância de receber bem e aproveitar dos estrangeiros (professores e alunos) por aqui recebidos.

Ao final deste trabalho, pudemos elencar uma série de ações que poderiam auxiliar os tomadores de decisões para uma maior e melhor inserção dos professores estrangeiros em suas instituições.

 Existe a necessidade premente de uma maior integração do professor estrangeiro que se depara com choques culturais e elabora permanentemente estratégias de sobrevivência no meio acadêmico brasileiro. Sugerimos que adotem medidas de tipo

“*Service d’accueil*” tanto dos estudantes como dos professores, que são órgãos de recepção, acolhimento e de informação e, sobretudo, de acompanhamento como existem em outros países como a França e o Canadá.

-  Pelo fato da maioria dos professores estar de meia idade com uma excelente formação e alto ganho financeiro, dever-se-ia ter mecanismos de melhor aproveitamento deste potencial colocando ele para atuar em outras frentes como, por exemplo, atuar nos centros culturais e nos escritórios ou coordenadorias de assuntos internacionais das universidades, ter a possibilidade de realizar excursões em seus países como grupos de alunos brasileiros para realizar estudos comparativos.
-  Todas as IES que contam com professores estrangeiros deveriam incluir em seus calendários acadêmicos momentos de trocas culturais aproveitando-se assim o potencial desse sujeito como semanas internacionais ou dias especiais reservados ao conhecimento de alguns países em colaboração com as respectivas representações diplomáticas.
-  Que se criem políticas públicas específicas voltadas à uma melhor inserção desse professor não apenas na universidade mas, no país de maneira geral.
-  Que sejam criadas linhas de financiamento específicas para estudos sobre os professores e alunos estrangeiros.
-  Que sejam dadas aos professores estrangeiros possibilidades de incluir em suas ementas espaços para mostrarem elementos informacionais sobre seus países de origem.

Agenda para futuras pesquisas

Longe de abordar todos os aspectos sobre o assunto tratado, essa pesquisa apenas tentou contribuir um pouco sobre a temática e provocar mais inquietações aqueles que a lerão. Como numa única pesquisa não pode abranger todos os aspectos de um tema, abriremos algumas sugestões para futuras pesquisas no sentido de construir mais conhecimento sobre os professores estrangeiros. Para tal, sugerimos pesquisas que buscam compreender melhor: qual é a relação entre o professor estrangeiro e seus colegas docentes? Qual é a relação entre o professor estrangeiro e avaliação discente? Qual é a real contribuição dos professores estrangeiros nos programas de pós-graduação onde se encontram envolvidos? Um estudo comparativo entre práticas docentes de professores estrangeiros e brasileiros etc..

De toda sorte, o que fica é: estamos diante de um fenômeno sem volta e que quanto mais produzimos conhecimentos sobre os professores estrangeiros inseridos na universidade pública brasileira, mais teremos as condições de conviver bem com eles.

Referências

ALTET M, BRESSOUX P., BRU M., LECONTE-LAMBERT C. **Étude exploratoire des pratiques d'enseignement au CE2**. Les Dossiers d'éducation et Formations, N°44. 1994.

ALTET, M. **Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants**: une démarche d'articulation théorie-pratique. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Eds), *L'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 15-34). France: L'Harmattan, 2000.

ANASTASIOU, L. das G. C; PIMENTA, S. G. **Docência na Universidade**. São Paulo: Cortez Editora, 2002. P. 203-243.

ANASTASIOU, L. das G, C. Docência no Ensino Superior. In RISTOFF, D; SEVEGNANI, P (orgs). **Docência na Educação Superior**. Brasília, INEP, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5)

ANDRÉ, M. **Tendências atuais da pesquisa na escola**. Cadernos CEDES, 18(43),1997.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 1979.

BEINE, M., DOCQUIER, F.; RAPOPORT, H. **Brain Drain and Human Capital Formation in Developing Countries: Winners and Losers**. The Economic Journal, vol.118, 2008.

BERALDO, T.M.L. Formação de docentes que atuam na educação superior. In **Revista de Educação Pública**. V. 18, n. 36 (jan./abr 2009). Cuiabá: EdUFMT, 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for Education**. Boston: Ailyn and Bacon, Inc. 1982.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

BOURDIEU, P. **Choses dites**. Paris Edition de minuit, 1987.

BRANDÃO, C. R. **O que é Folclore**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRANDÃO, C.R. **Identidade e etnia**. Construção da pessoa e resistência cultural. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRESSOUX, P. **Estimer et expliquer les effets des classes**: le cas des acquisitions en lecture. *Mesure et évaluation en éducation*, 17(1), 75-94. 1994.

BRESSOUX, P. **Réflexions sur l'effet-maître des pratiques enseignantes**. Les dossier des sciences de l'éducation. P5., 35-52. 2001.

BRU, M. **Pratiques enseignantes: des recherches á conforter et á développer.** Revue Française de Pédagogie, 138, 63-74. 2002a

BRU, M. **Savoirs de la recherche et savoirs des praticiens de l' enseignement: jeu de dupes ou rencontre ouverte et constructive?** In J. Donnay & M. Bru (Eds) Recherches, pratiques et savoirs en éducation (pp. 133-154). Bruxelles: De Boeck Université, 2002b.

BRU, M; TALBOT, L. **Les pratiques enseignantes: une visée, des regards.** Les dossiers des sciences de l'Education, 5, 9-33. 2001.

CASANOVA, P. G. **Exploração, colonialismo e luta pela democracia na América Latina.** Petrópolis, RJ: Vozes; RJ: LPP; Buenos Aires: CLACSO, 2002.

CASTANHO, M. E. A criatividade na sala de aula universitária. In. **Seminário** para professores da Faculdade de Odontologia: “Repensando a odontologia no contexto da UFU e no cenário nacional”¹. Uberlândia, 2002. (Comunicação oral).

CATANI, D. B. et al. **Docência, memória e gênero.** São Paulo, Escrituras: 1997.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. As políticas de diversificação e diferenciação da educação superior no Brasil: Alterações no sistema e nas Universidades Públicas. In: SGUISSARDI, Valdemar (org.). **Educação Superior: velhos e novos desafios.** São Paulo: Xamã, 2000. (pp. 63-82).

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. **Educação Superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das Universidades Públicas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a Universidade.** São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

CHENG, L.; YANG, P.Q. **Global interaction, global inequality, and migration of the highly trained to the United States.** International Migration Review, v. 32, n.3, 1998.

CHEVITARESE, L. **As ‘Razões’ da Pós-modernidade.** In: *Anais da I SAF-PUC.* Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2001.

CHRISTO, E. S. **Estatística Descritiva 1.** Disponível em: <<http://www.estadistica.ufjf.br/>>. Acesso em: 29 de setembro de 2009.

CLARK, R. **Creando universidades inovadoras, estratégias organizacionais para la transformación.** Mexico, Ed. Miguel Angel Porrua. 2000.

CUCHE, D. **O Conceito de Cultura nas Ciências Sociais.** Tradução de Viviane Ribeiro. 2 ed. Bauru: EDUSC, 2002.

CUNHA, M.I. da. **A prática pedagógica do “bom professor”**: influências na sua educação. 178 f. Tese (Doutorado Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. 1988.

_____. Ensino como mediação da formação do professor universitário. *In*: MOROSINI, M.C. (Org). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília, 2000, p. 45-51.

_____. (Org). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP. Papirus, 2007.

_____. Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade. *In*: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8, Coimbra, 2004.

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2 .ed. Araraquara: Junqueira & Martins, 2005.

DOQUIER, F., LOHEST, O.; MARFOUK, A. **Brain drain in developing countries**. The World Bank Economic Review, v.21, n.2, p.193-218, 2007.

DORTIER, J.F. L'oeuvre de Pierre Bourdieu. *In* **Sciences Humaines**. N° spécial. P 5. 2002.

DUMONT, J., MARTIN, J. SPIELVOGEL, G. **Women on the move**: The neglected gender dimension of the brain drain. Discussion Papers IZA, n. 2920, 2007.

FARIA, B. **Migração Internacional de Trabalho Qualificado e o Fenômeno do Brain Drain no Brasil**. Recife: UFPE, 2008 (Dissertação de mestrado).

FÁVERO, M. L. **Universidade e Poder** – Análise Crítica, Fundamentos Históricos: 1930-1945. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS/FORGRAD. **Plano nacional de graduação**: um projeto em construção. Maio, 1999. Disponível em <http://prograd.ufpr.br/forgrad>. Acesso em: 10 out. 2012.

GAUTHIER, C.; DESBIENS, J.F.; MARTINEAU, S. **Mots de passe pour mieux enseigner**. Québec: Presses de l'Université Laval. 1999.

GATTI, B.A. Os professores e suas identidades: o desenvolvimento da heterogeneidade. **Caderno de Pesquisa**. N. 98, p.85-90, ago. 1996.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIDDENS, A. **As consequências da Modernidade**. Oeiras: Celta Editora. 1996.

GIDDENS, A. **O Mundo na Era da Globalização**. Lisboa: Editorial Presença. 2000.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

GUIMARÃES, R. A Diáspora: um Estudo Exploratório sobre o Deslocamento Geográfico de Pesquisadores Brasileiros na Década de 90. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, V. 45, n.4, pp. 705-750, 2002.

GOMES, N.L. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo; Documento organizado por Jeanete Beauchamp; Sandra Denise Pagel e Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília, MEC. SEB, 2007.

GOMES, N.L. Educação e relações sociais: discutindo algumas estratégias de atuação. In MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 2007.

HARVEY, D. **A Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Edições Loyola. 1999.

KESSING, R. *New perspectives in cultural anthropology*. Nova York: Holt, Rinehart and Winston. Inc, 1971.

KWOK,V.; LELAND, H. **An Economic Model of the Brain Drain**. The American Economic Review, Vol. 72, nº 1, pp 91-100, 1982.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal e lógica dialética**. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU. 1986.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. 19 Ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, E.de S. **Currículo e desenvolvimento humano**. In MOREIRA, A.F.; ARROYO, M. Indagações sobre currículo. Brasília, MEC, 2007.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora. 1999.

MARFOUK, A. The African Brain Drain: **Scope and Determinants**. Discussion paper 08-07, 2007. Disponível em: <http://dev.ulb.ac.be/dulbea/documents/1239.pdf> acessado em 29/02/2012.

MARTINS, C. B. A pluralidade dos mundos e das condutas sociais: a contribuição de Bourdieu para a sociologia da educação. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 09, n. 46, p.58-73, abr./jun. 1990.

MARTINS, J. B. **Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais**. Revista Brasileira de Educação -

ANPED - n.26 – 2004. Disponível em: < <http://ceved.org.br/biblioteca/revista-brasileira-educacao-anped-2004-n26>> Acesso em 13/07/2009

MASETTO, M. T. **Competências pedagógicas do professor universitário**. São Paulo. Summus, 2003.

MATA, D., OLIVEIRA, C.W., PIN, C. RESENDE, G. **Quais características das cidades determinam a atração de migrantes qualificados?** Texto para Discussão IPEA, 2007.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6ª ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco. 1999.

MELLOUKI, M. H; GAUTHIER, C. O professor e o seu mandato de mediador, herdeiro, interprete e crítico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.25, n. 87, p. 537-571, maio/ago. 2004.

MOREIRA, A.F.B; CANDAU, V.M. **Currículo, conhecimento e cultura**. In MOREIRA, A.F; ARROYO, M. *Indagações sobre currículo*. Brasília – MEC, 2006.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 8. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO. 2003. p. 118.

_____. **O Método** - volume 6. Ética. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **O método: o conhecimento do conhecimento** v.1. Lisboa: Publicações Europa-América, 1987.

_____. **O método 2: a vida da vida**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1987.

_____. **A cabeça bem feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. **Epistemologia da complexidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **A noção de sujeito**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. Edgar Morin – **Entrevistas o “Le Monde”**. São Paulo: Ática. In *Ideias contemporâneas*, 1989.

_____. **Ciência com consciência**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

MORIN, E; LE MOIGNE, Jean- Louis. **A Inteligência da complexidade**. 2 ed. Tradução de Nurimar Maria Falci. São Paulo: Petrópolis, 2000.

MORIN, E. **Os sentidos do trabalho**. In RAE – Revista de Administração de Empresas, v. 41. N. 3. P. 8-19. São Paulo, jul/set 2001.

MOROSINI, M.C. (Org). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000.

NOGUEIRA, M.A; NOGUEIRA, C.M. Um arbitrário cultural diferente *In Revista Educação*, N. 5. Bourdieu pensa a educação, 2011.

NÓVOA, A. (Org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Formação de Professores e profissão docente. *In* A. Nóvoa (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 3 ed. 1997.

OLIVEIRA, A. LEBRUN, J. LENOIR Y. **Étude critique de la documentation scientifique brésilienne relative à l'analyse des pratiques enseignantes**. *In* CANADIAN JOURNAL OF EDUCATION 32, 2 (2009): 285-316 ©2009 Canadian Society for the Study of Education/ Société canadienne pour l'étude de l'éducation.

ORTIZ, R. A procura de uma sociologia da prática. *In*: ORTIZ, R. (Org); FERNANDES, F. (Coord.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 7-36.

PACHANE, G.G; PEREIRA, E.M. de A. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para professores universitários. **Revista Iberoamericana de Educación**. Septiembre-diciembre. 2003.

PACHANE, G.G. **Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão**. *In* RISTOFF, D. SEVEGNANI, P. (Org). **Docência na Educação Superior**. Brasília: INEP, 2006, p. 99-147.

PERRELLI, M. A. S. **A transposição didática no Campo da Indústria Cultural**: um estudo dos condicionantes dos conteúdos dos livros didáticos de ciências. 1996. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In* _____. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S.G; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PORTES, A. **Determinants of the Brain Drain**. *International Migration Review*, Vol.10, n. 4, pp. 489-508, 1976.

PUESTES, R. V; AQUINO, O.F. **Didática e didáticas específicas: a aula universitária**. *In* XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, UNICAMP, Campinas. 2012.

PUESTES, R. V.; AQUINO, O. F. **Desafios na profissionalização da docência universitária: entre a privacidade das práticas, a autonomia exagerada e a fragilidade dos mecanismos institucionais**. *Educação e Filosofia (UFU. Impresso)*, v. 24, p. 273-298, 2010.

REFORMA UNIVERSITÁRIA: relatório do Grupo de Trabalho. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, DF, v. 50, n. 111, p. 119-175, jul./set. 1968.

RIBEIRO, D. **UnB: Invenção e Descaminho**. Brasília: Avenir Editora, 1978. 139p

RISTOFF, D; SEVEGNANI, P. **Docência na educação superior** (Org) Brasília, 1º e 2 de dezembro de 2005 /. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. XX p. – (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5)

RITSILÄ, J.; HAAPANEN, M. **Studies on the determinants of migration and spatial concentration of Labour**. Finlândia: University of Jivaskila, 2003. Dissertation.

ROSA, L. P. A questão da implantação do ensino pago nas Universidades Federais. **Revista Educação e Sociedade**, nº 12, set./1982, pp.121-131.

SACRISTÁN, G. A prática é institucionalizada: o contexto da ação educativa. In SACRISTÁN, G. Tendências investigativas na formação de professores. Em: PIMENTA, S.G (Org) **Professor reflexivo no Brasil - gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVOIE-ZAJC, L. **La recherche qualitative/interprétative**. Dans T. Karsenti, & L. SAVOIE-ZAJC, L. *La recherche en éducation : ses étapes, ses approches* (pp.123-150). Sherbrooke : Édition du CRP. 2004

SANTOS, Boaventura S. **Os Processos de Globalização**. In Boaventura de Sousa Santos (org.). *Globalização. Fatalidade ou Utopia?* Porto: Edições Afrontamento. 2001

_____. **Pela Mão de Alice**. Porto: Edições Afrontamento. 1996

_____. (org). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 1989.

SILVA, T.T. da. **Currículo e identidade social: territórios contestados**. In SILVA, Tomaz Tadeu da (Org) *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. P. 190-207.

SMART, B. **A Pós-Modernidade**. Lisboa: Publicações Europa-América. 1993

TARDIF, M; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, Ano XXI, nº 73, p. 209-244, dez. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, jan./fev./mar./abr. 2000.

THIRY-CHERQUES, H.R. **Pierre Bourdieu: a teoria na prática**. RAP: Rio de Janeiro 40 (1): 27-55. 2006.

TOURAINÉ, A. **Le retour de l'acteur**. Paris Fayard, 1984.

VEIGA, I.P A. Docência no Ensino Superior. *In* RISTOFF, D; SEVEGNANI, P (orgs). **Docência na Educação Superior**. Brasília, INEP, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5).

VIEIRA, S. L. *O Discurso sobre a Universidade nos Anos 80*. *In*: Revista **Educação Brasileira**. Brasília, 13 (26):147-159; 1º sem./1991.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seus cenários e seus protagonistas. Porto Alegre, Artmed, 2004.

ZAMBERLAM, J. **O processo migratório no Brasil e os desafios da mobilidade humana na globalização**. Porto Alegre: Pallotti, 2004. 179 p.

ANEXOS

ANEXO 1

A cooperação internacional multilateral: o programa PEC (Programa Estudante Convênio)

Histórico do Programa

O Programa Estudante Convênio Pós-graduação (PEC-PG) foi criado com o objetivo de possibilitar a cidadãos oriundos de países em desenvolvimento a realização de estudos de pós-graduação no Brasil, contribuindo, assim, para a formação de recursos humanos, nos moldes do PEC-G (Programa de Estudante - Convênio á nível de Graduação). O primeiro Protocolo foi assinado em 1981 e atualizado em 2006. Porém, vale lembrar que “o Brasil recebe alunos estrangeiros desde 1914, mas nessa época não havia regras” nos ensina a representante do Ministério das Relações Exteriores (MRE) e responsável nacional pelo PEC-G, Beatris Meyer Sant’anna, que participou da mesa redonda “Políticas de Assistência ao aluno do Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G) e encaminhamentos de sua chegada ao Brasil” em evento realizado em 23/10/2009 na Universidade Federal de Juiz de Fora.

Ao longo da última década, foram selecionados mais de 1.600 estudantes de pós-graduação. Cerca de 75% das candidaturas vem de países das Américas, com destaque para Colômbia, Peru e Argentina.

PEC-PG: Estudantes das Américas Selecionados Entre 2001 e 2011

PAÍS/ANO	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Total por país
Argentina	6	11	4	7	10	11	16	8	16	14	6	115
Bolívia	4	6	6	1	5	6	10	7	13	8	8	78
Chile	3	2	1	3	2	8	6	7	6	5	5	52
Colômbia	7	11	11	7	11	43	26	51	79	61	68	382
Costa Rica	1	1		2	3	4	1	1	4	2	3	23
Cuba	6	1	4	3	4	1	4	5	5	4	6	49
El Salvador		1						2		1		4
Equador	1	6	2	1	6	5	13	10	5	9	7	66
Guatemala	2	4	1	2	1	3	2	2		2	1	21
Guiana		1										1
Haiti										1		1
Honduras		1			1	1						3
México	2	2	1	1	6	1	5	5	4	3	8	40
Paraguai	3	1		1			1		2		3	14
Panamá	2	2	1	2		1	2	1	2	1		16
Paraguai	5	9	1	3	6	6	10	8	12	4	8	77
Peru	11	6	7	11	6	21	25	27	33	20	36	214
Rep. Dominicana	1	1		1	1		1	2	4	1		13
Suriname	2			1								5
Uruguai	4	7		4	10	9	5	4	9	6	3	65
Venezuela		1		2	1	2		1	2	1	6	16
Total por Ano	60	74	39	52	73	122	127	141	196	143	168	1194

Fonte: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PG/historico.html> acessado em 05/08/2011

Os países africanos respondem por cerca de 20% das candidaturas, com destaque para Moçambique, Cabo Verde e Angola.

PEC-PG: Estudantes da África Selecionados Entre 2001 e 2011

PAÍS/ANO	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Total por país
Angola	1	6	3	1	2	3	7	5	2	8	10	49
Benin									1		1	2
Cabo Verde	4	5	5	6	12	22	6	8	7	15	4	98
Cameroun								2				2
Costa do Marfim		2	1	1	3	1	3					11
Egito								1				1
Gana			1									1
Guiné-Bissau	1	3	1	1	6	5	2	3	2	6	2	33
Moçambique	5	9	5	8	12	16	12	9	3	8	21	113
Namíbia	1											2
Nigéria			1		1					1		3
Rep. Dem. do Congo							1					1
São Tomé e Príncipe	1				4				1	1	1	8
Senegal	2					1	1					6
Total por ano	15	25	17	17	40	48	32	28	16	39	39	316

Fonte: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PG/historico.html> acessado em 05/08/2011.

Entre os países asiáticos, responsáveis por cerca de 5% das candidaturas, o Timor-Leste conta com maior número de inscritos e de selecionados. Atualmente, participam do PEC-PG 54 países, sendo 23 da África, 26 das Américas e 6 da Ásia.

PEC-PG: Estudantes da Ásia Selecionados Entre 2001 e 2011

PAÍS/ANO	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Total por país
China					1	1	1					1	4
Índia	1	1								2		1	5
Timor-Leste						6		11	14	16	6	6	59
Total por Ano	1	1	0	0	1	7	1	11	14	18	6	8	68

Fonte: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PG/historico.html> acessado em 05/08/2011

Na edição de 2011 do Programa, foram recebidas 569 candidaturas e concedidas 215 bolsas, distribuídas 96 delas para mestrado e 119 para doutorado. O Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) é administrado conjuntamente pelo Departamento Cultural (DC) do Ministério das Relações Exteriores (MRE), pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e constitui uma atividade de cooperação educacional exercida, prioritariamente, com países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém Acordo de Cooperação Educacional, Cultural ou de Ciência e Tecnologia. O PEC-PG tem por objetivo possibilitar a vinda de cidadãos oriundos de países em desenvolvimento ao Brasil para a realização de estudos de pós-graduação, em nível de Mestrado e Doutorado, em Instituição de Ensino Superior (doravante denominada IFES) brasileira, de modo a fornecer a capacitação necessária para que o estudante-convênio possa contribuir para o desenvolvimento de seu país de origem.

São priorizados os países que apresentem candidatos no âmbito de programas nacionais de desenvolvimento socioeconômico, acordados entre o Brasil e os países interessados, por via diplomática.

O programa é administrado pelas agências de fomento CNPq e CAPES onde cada parte tem o papel de:

- Promover, prioritariamente, a tramitação dos procedimentos referentes à vida acadêmica dos Estudantes-Convênio junto às IFES;

- Estabelecer, por intermédio de reuniões preparatórias anuais, os métodos e critérios de avaliação e seleção, assim como proceder, segundo pareceres elaborados por seus consultores, à indicação de candidaturas aptas à seleção; e fornecer ao DC/MRE, ao final de cada período letivo, relação nominal dos Estudantes-Convênio participantes do PEC-PG que terminaram seus estudos ou que sofreram qualquer alteração acadêmica.

Países participantes

África, Ásia e Oceania.

África do Sul

Angola

Argélia

Benin

Cabo Verde

Camarões

China

Costa do Marfim

Egito

Gabão

Gana

Guiné Bissau

Índia

Líbano

Mali

Marrocos

Moçambique

Namíbia

Nigéria

Quênia

República Democrática do Congo

República do Congo

São Tomé e Príncipe

Senegal

Síria

Tailândia

Tanzânia

Timor Leste

Togo

Tunísia

América Latina e Caribe

Antígua – Barbuda

Argentina

Barbados

Bolívia

Chile

Colômbia

Costa Rica

Cuba

El Salvador

Ecuador

Guatemala

Guiana

Haiti

Honduras

Jamaica

México

Nicarágua

Panamá

Paraguai

Peru

República Dominicana

Suriname

Trinidad e Tobago

Uruguai

Venezuela

Fonte: <http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/pec-pg> acessado em 05/08/2011.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Questionário aos Docentes

Eu, Serigne Ababacar Cissé Ba, doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia sob orientação do Prof Dr Roberto Valdés Puentes, venho através desta, solicitar sua colaboração respondendo a esse questionário que faz parte dos instrumentos de coleta de dados para minha tese que pretende traçar o perfil sócio-pedagógico, as perspectivas e as práticas docentes dos professores estrangeiros na Universidade Pública brasileira. Os dados serão tabulados de forma conjunta sem necessidade de identificação. O questionário permitirá construir uma Base de Dados contendo as informações mais importantes de cada um dos professores e, ao mesmo tempo, ajudará a traçar o perfil do corpo docente da escola e determinar a disponibilidade individual para a formação em serviço. Caso queira receber os resultados dessa pesquisa depois, favor deixe nos teu email.

Muito obrigado!

I - DADOS GERAIS

1 Gênero: ☐ Masculino ☐ Feminino

2 Raça ou cor: ☐ Branca ☐ Negra ☐ Amarela ☐ Parda ☐ Indígena

3 Situação conjugal: ☐ Solteiro (a) ☐ Casado (a) / amasiado (a) ☐ Divorciado (a) ☐ Viúvo (a)

4 Número de dependentes: ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ > 4

5 Renda familiar: ☐ Até R\$ 277,00. ☐ De R\$ 278,00 a R\$ 485,00.
☐ De R\$ 486,00 a R\$ 726,00. ☐ De R\$ 727,00 a R\$ 1195,00.
☐ De R\$ 1196,00 a R\$ 3479,00. ☐ De R\$ 3480,00 a R\$ 6564,00.
☐ De R\$ 6565,00 a R\$ 9733,00. ☐ Acima de R\$ 9734,00.

6 Idade: ☐ 20 a 30 anos ☐ 31 a 40 anos ☐ 41 a 50 anos ☐ 51 a 60 anos ☐ > 61 anos

7 Graduação em: _____ Ano de conclusão: _____ País de conclusão: _____

Instituição ☐ Pública ☐ Particular

Modalidade ☐ Bacharelado ☐ Licenciatura ☐ Curso de Tecnólogo

8 Pós - Graduação: ☐ Não (passe para o item 09) ☐ Sim (continue no item 08)

Nível:

Especialização, Qual? _____ País _____

Instituição _____ Modalidade ☐ à distância ☐ presencial

☐ Mestrado acadêmico, Qual? _____ País _____

☐ Mestrado Profissionalizante, Qual? _____ País _____

☐ Doutorado, Qual? _____ País _____

☐ Pós- doutorado, Qual? _____ País _____

9 Anos de experiência no ensino no país de origem ou no Brasil:

☐ Educação Infantil, _____ anos

☐ Ensino Fundamental (anos iniciais), _____ anos

☐ Ensino Fundamental (anos finais) _____ anos

☐ Ensino Profissionalizante, _____ anos

☐ Ensino Médio, _____ anos

☐ Universitário, _____ anos

10 Tempo de casa (anos e meses): ____/____/____

Carga Horária semanal nessa IES _____

11 Situação Funcional: ☐ Efetivo ☐ Substituto ☐ Titular ☐ Contratado

12 Trabalha em outra IES ou Empresa: ☐ Não (passe para o item 01, parte II) ☐ Sim (continue no item 12)

Qual? _____

Função que realiza? _____ Carga Horária (semanal) _____

II - FUNÇÕES QUE REALIZA NESTA IES

1 Outras funções:

☐ Apenas professor

☐ Membro de comissões/colegiados/conselhos

☐ Pesquisador CNPQ

☐ Tutor em EAD

- ☐ Coordenador de curso
☐ Chefe de Departamento
☐ Pesquisa
☐ Gestão

Quais? _____

2 Cursos(s) onde ministra aulas:

- | | |
|---|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> Administração | - n° de aulas/semanal _____ |
| <input type="checkbox"/> Engenharias | - n° de aulas/semanal _____ |
| <input type="checkbox"/> Economia | - n° de aulas/semanal _____ |
| <input type="checkbox"/> Química (<input type="checkbox"/> Prática <input type="checkbox"/> Teórica) | - n° de aulas/semanal _____ |
| <input type="checkbox"/> Letras | - n° de aulas/semanal _____ |
| <input type="checkbox"/> Outros – Especifique _____ | - n° de aulas/semanal _____ |

3 Número total de turmas (aproximadamente) _____

4 Número total de alunos (aproximadamente) _____

III - CONDIÇÕES DE TRABALHO NESSA IES:

1 Indique os documentos que estão disponíveis na IES para sua prática pedagógica

- ☐ Parâmetros/Diretrizes Curriculares Nacionais (PCN)
☐ Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)
☐ Projeto Político Pedagógico (PPP)
☐ Projeto Pedagógico do Curso (PPC)
☐ Orientações Metodológicas para os Parâmetros Curriculares

2 Avalie o acesso aos documentos disponíveis:

- ☐ Total Acesso ☐ Fácil Acesso ☐ Acesso limitado ☐ Difícil Acesso ☐ Sem acesso

3 Quais são as vias de acesso? _____

4 Dos documentos disponíveis indique os que você utiliza para a preparação da aula:

- ☐ Parâmetros/Diretrizes Curriculares Nacionais (PCN)
☐ Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)

- ☐ Projeto Político Pedagógico (PPP)
- ☐ Projeto Pedagógico do Curso (PPC)
- ☐ Orientações Metodológicas para os Parâmetros Curriculares
- ☐ Não utiliza

IV – TRABALHO DIDÁTICO QUE DESENVOLVE NA IES

1 Prepara a disciplina do ponto de vista didático: ☐ Não ☐ Sim

2 Que tipo de planejamento realiza:

2.1 Planejamento da disciplina

Periodicidade: ☐ Semanalmente ☐ quinzenalmente ☐ mensalmente ☐ Anual ☐ Não tenho tempo

De que forma: ☐ individual ☐ coletiva ☐ ambas ☐ Nenhuma

2.2 Planejamento da aula

Periodicidade: ☐ Semanalmente ☐ quinzenalmente ☐ mensalmente ☐ Anual ☐ Não tenho tempo

De que forma: ☐ individual ☐ coletiva ☐ ambas ☐ Nenhuma

3 Participa de reuniões de caráter didático: ☐ Não (passe para o item 04) ☐ Sim (continue no item 03)

Quais:

- ☐ Administrativas – pedagógicas ☐ Por área (Núcleo de Disciplina)
- ☐ Por projetos (Núcleo Interdisciplinar) ☐ Outras, especifique: _____

4 Você considera o seu planejamento didático:

- ☐ Satisfatório (7-9) ☐ Aceitável(4-6) ☐ Deficiente (0-3)

5 Recebe orientação e/ou formação para realizar o planejamento didático:

- ☐ Não (passe para o item 06) ☐ Sim (continue no item 05)

5.1 Quais:

- ☐ Orientação da Direção/Coordenação ☐ Cursos de capacitação ☐ Oficinas didáticas
- ☐ Palestras ☐ Outras, especifique: _____

5.2 Como avalia a orientação e/ou formação que recebe:

☐ Satisfatório (7-9)☐ Aceitável(4-6)☐ Deficiente (0-3)**6 Há uma avaliação sistemática do processo de orientação e formação que recebe:**☐ Não (passe para o item 07) ☐ Sim (continue no item 06)6.1 *No último ano letivo quantas vezes foi avaliado/a?* _____ *Por quem?* _____

Como:

☐ Análise do plano da disciplina☐ Análise dos planos de aula☐ Observação de aula☐ Avaliação de desempenho docente☐ Avaliação de desempenho do aluno☐ Outras, especifique: _____6.2 *Conhece os resultados de sua avaliação?*☐ Não (passe para o sub-item 6.4)☐ Sim (passe para o sub-item 6.3)6.3 *Como são divulgados esses resultados:* _____6.4 *O que a escola faz com o resultado da avaliação:*☐ Nada☐ Pune☐ Premia☐ Propõe ações de apoio/orientação☐ Não sei6.5 *Em caso de existir ações de apoio-orientação, identifique:*☐ Ações coletivas☐ Ações individuais

Especifique: _____

7 Liste as três principais dificuldades encontradas no cumprimento de suas atribuições docentes:

1 _____

2 _____

3 _____

8 Encontra-se vinculado/a à atividade de pesquisa:☐ Não (passe para o item 10)☐ Sim, em que consiste essa atividade:

9 Esta atividade de pesquisa está vinculada a área de educação, especificamente, à docência e aos processos de ensino-aprendizagem?☐ Não ☐ Sim, Justifique _____**10 Participa de congressos, seminários, simpósios e reuniões de caráter de didático-pedagógico?**

☐ Não (passe para o item 11) ☐ Sim, Periodicidade (últimos 5 anos): _____

10.1 *Tipo de participação:*

☐ Ouvinte ☐ Apresentação de trabalho ☐ Convidado

10.2 *Tipo de evento:*

☐ Local ☐ Regional ☐ Nacional ☐ Internacional

11 A IES estimula sua participação em eventos desta natureza? ☐ Não ☐ Sim

12 Tem publicado na área educacional? ☐ Não (passe para o item 13) ☐ Sim (continue no item 12)

12.1 *Tipos de publicação:*

☐ Artigos em revistas ☐ Artigos em jornais ☐ Resumo em anais ☐ Trabalho completo em anais

13 Você produz material didático-pedagógico para seus alunos?

☐ Não ☐ Sim, Que tipo _____

V- MOTIVAÇÃO PROFISSIONAL

1 Pelo trabalho que realiza sente-se: ☐ motivado/a ☐ pouco motivado/a ☐ não motivado/a

Justifique: _____

2 Nas quadro abaixo segue um crivo de respostas, onde você marcará apenas uma que se identifique, justificando as que forem solicitadas:

Responda:	Sim	Não	Às vezes
1. Atualmente, o espaço profissional que se encontra, tem propiciado retornos de crescimento pessoal e profissional?			
2. O grupo de relações profissionais tem oferecido maior coesão interpessoal no cotidiano do espaço escolar?			
Responda:	Sim	Não	Às vezes
3. A equipe da coordenação e direção tem oportunizado uma melhor estrutura e funcionamento para seu trabalho?			
Justifique sua resposta _____			
4. Você acredita estar no seu melhor momento de realização profissional?			
Justifique sua resposta _____			
5. Em relação ao processo de comunicação escolar, existe alguma barreira capaz de nortear o grupo?			
Quais _____			
6. Acredita que possui perfil de liderança em sala de aula com seus alunos?			
Justifique sua resposta _____			
7. Tem recebido preparação para enfrentar as tarefas que realiza na escola, como professor?			
8. Estabelece vínculos com os colegas profissionais, fora do espaço escolar?			
Justifique sua resposta _____			
9. Tem encontrado várias soluções para os desafios propostos no espaço de sala de aula?			
10. Se sente apoiado em seu ambiente profissional?			

11. Tem utilizado ferramentas necessárias para uma melhor execução profissional em sala de aula com seus alunos?			
--	--	--	--

VI- Sobre o processo de ensino-aprendizagem e seus resultados

1. Como avalia os seguintes aspectos em seus alunos:

Aspectos	Não	Sim	Pontue de Zero a 10
Habilidades para o estudo independente			
Hábitos de leitura			
Uso de computadores			
Uso da biblioteca			
Disponibilidade de textos complementares			
Dedicação a preparação de aulas			
Elaboração/aplicação de estratégias didáticas individualizadas			
Uso de celulares ou outros aparelhos eletrônicos			
Participação em atividades de extensão na escola			
Frequência nas aulas			
Permanência em sala de aula			
Participação nas atividades realizadas na sala de aula			
Índice de aprovação dos alunos			
Dedicação ao estudo por parte dos estudantes			

2. Com relação a sua atividade na instituição você está:

☐ satisfeito/a

☐ pouco satisfeito/a

☐ Insatisfeito/a

Justifique? _____

VII Há outras questões de seu interesse que não tenham sido tratadas no questionário?

VIII Gostaria de apresentar sugestões?Qual

Agradecemos a sua atenção e colaboração!

APÊNDICE 2

Código do Questionário _____

INSTRUMENTO DE AUTO-AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO DOCENTE

Disciplina:

Curso _____: ☐ __ Período

Data: ____/____/____

O instrumento contém algumas das dimensões e indicadores que integram os processos de ensino-aprendizagem. Gostaríamos que respondesse como acredita que executa atualmente os itens relacionados:

Dimensão I: A GESTÃO DA MATÉRIA

INDICADORES	Avaliação			
	B o m	R e g u l a r	I n s u f i c i e n t e	N ã o s e i
I O Planejamento da Gestão da Matéria (conteúdo) no que diz respeito:				
1. Aos objetivos				
2. Aos conteúdos				
3. Às atividades de aprendizagens (ações a serem desenvolvidas pelos alunos)				

4. Às atividades de ensino (ações a serem desenvolvidas pelo professor)				
4. Às estratégias de aprendizagens (como serão organizados os alunos para realizar as ações)				
5. Às avaliações				
6. Ao ambiente educativo (tempo, espaço físico e recursos)				
II Execução da matéria (conteúdo) no que diz respeito:				
7. As estratégias de aprendizagem:				
7.1. círculos de leitura				
7.2. trabalho individual				
7.3. aula expositiva sozinha				
7.4. Aula expositiva com suporte audiovisual				
7.5. Leitura individual				
7.6. Jogos				
7.7. Conversa informal				
7.8. Tempestade de ideias				
7.9. Estudo de caso				
7.10. Trabalho de campo				
7.11. Solução de problemas				
8. O ensino explícito:				
8.1. Revisão dos conteúdos e a recapitulação dos conhecimentos				
8.2. Integração dos conceitos básicos ao longo da disciplina				
8.3. Explicação dos objetivos e do trabalho a ser realizado				
8.3. Apresentação dos conteúdos de maneira sequencial				
8.4. Apresentação clara dos conteúdos				
8.5. Tempo da aula previsto para atividades práticas dos alunos				
8.6. As retroações oferecidas (correções e indicações para ajudar aos alunos)				
8.7. O reforço (estimulação positiva do trabalho do aluno)				
	Avaliação			

INDICADORES		B o n	R e g u l a r	I n s u f i c i e n t e	N ã o s e i
9. A utilização de perguntas pelo professor:					
9.1. Costuma designar alunos para responder					
9.2. As perguntas são claras					
9.3. Utiliza perguntas de nível cognitivo elevado					
9.4. Utiliza perguntas estimulantes					
9.5. Utiliza questões abertas					
9.6. Utiliza questões de acompanhamento					
9.7. Formula perguntas com muita frequência					
9.8. Tempo necessário para o aluno responder					
9.9. Insiste com a pergunta ao mesmo aluno					
9.10. Proporção de respostas corretas dos alunos					
9.11. Emprego de agradecimento e elogios ante as respostas positivas					
10. A quantidade de instrução					
10.1. Tempo destinado à aprendizagem das matérias escolares					
10.2. Tempo de empenho dos alunos à aprendizagem das matérias					
10.3. Grau de dificuldade que a atividade de aprendizagem representa para os alunos					
III - Avaliação da fase de execução da matéria (conteúdo) no que diz respeito:					
11. Avaliação somativa					
12. Avaliação formativa					
13. Reflexividade sobre suas próprias ações relativas ao ensino da matéria (auto avaliação do professor)					

Dimensão II: A GESTÃO DA CLASSE (turma)

INDICADORES	Avaliação			
	B o n	R e g u l a r	I n s u f i c i e n t e	N ã o
I - O planejamento da gestão da classe (turma)				
14. O planejamento das medidas disciplinares (chama a atenção dos alunos para as consequências decorrentes da violação das regras já explicitadas)				
15. O planejamento das regras e dos procedimentos				
16. O planejamento de acordo com o desempenho que se espera dos alunos				
II - A gestão da classe em situação de interação com os alunos				
17. A aplicação das medidas disciplinares e das sanções				
18. A aplicação das regras de procedimentos				
19. As atitudes dos professores				
19.1. Entusiasmo manifestado				
19.2. Aproximação dos alunos e contato físico socialmente é apropriada				
20. A supervisão ativa do trabalho realizado				
III - A avaliação e o controle das atividades de gestão da classe				
21. As medidas disciplinares				
22. A avaliação das regras e procedimentos				
23. A ação reflexiva dos professores				

APÊNDICE 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (a) senhor está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “Professores estrangeiros na Universidade pública brasileira: perfil sócio-pedagógico”, sob a orientação do Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes, do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED-UFU.

Esta pesquisa está sendo realizada junto aos professores estrangeiros escolhidos em uma amostra aleatória. O objetivo geral é traçar o perfil desses docentes, conhecer suas perspectivas para com a profissão exercida e suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Nesta etapa da pesquisa será aplicado um questionário e tecidas conversações, com o intuito de analisar como se dá a sua prática e a gestão da aula. As observações serão registradas em diário de campo e eventuais gravações de áudio. Uma entrevista semiestruturada poderá ser realizada, visando obter mais dados durante as observações. Comprometemos-nos, durante o desenrolar da pesquisa, bem como na sua divulgação, com a preservação da identidade dos colaboradores, assegurando seu anonimato.

A sua participação contribuirá para a produção de conhecimentos sobre o perfil, perspectivas e práticas do professor estrangeiro, bem como poderá sensibilizá-lo sobre a relevância de refletir sobre sua formação, seus saberes e sua prática pedagógica.

Diante do exposto, eu _____, estou ciente e concordo com os seguintes procedimentos a serem realizados:

() aplicação de questionário; () com gravação de áudio; () entrevista

Brasília, DF2013

Assinatura do (a) participante: _____

Assinatura do orientador: _____

Assinatura do pesquisador – Doutorando: _____