

Perfil socioprofissional do professor estrangeiro na universidade pública brasileira

Socio-professional profile of the foreign teacher in Brazilian public university

(1)Serigne Ababacar Cisse Ba, (1)Paulo Alexandre de Castro, (1)André Vasconcelos da Silva, (1)Adriana dos Santos Prado Sadoyama, (1)Geraldo Sadoyama Leal, (2)Márcio Silva Andrade, (2)Gustavo Alexandre de Oliveira Silva

(1)Universidade Federal de Goiás/ Catalão-Goiás, Brasil

serigneababacar@hotmail.com, padecastro@ufg.br, profandrevs@hotmail.com, drisado-yama@gmail.com, geraldosadoyama@gmail.com

(2)Universidade Federal de Goiás - Catalão-Goiás ; Instituto Federal do Triângulo Mineiro / Câmpus de Paracatu - Paracatu-Minas Gerais

marcioandrade@iftm.edu.br, gustavoaosilva@gmail.com

Resumo

Esse trabalho, fruto de uma tese de doutorado em educação 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. Foram aplicados 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 as seguintes conclusões: os professores estrangeiros que se encontram 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. Esses 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 sobrevive 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 união dessas 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 Socioprofissional; IES Públicas Federais.

Summary.

This paper fruit of a doctorate thesis in education 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 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-professional Profile; Federal Public Universities.

I. INTRODUÇÃO

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, foi preciso um distanciamento para 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) fizessem parte da população a ser pesquisada.

Este distanciamento permitiu 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 desafiaram como nos coloca Morin (2003) ao exercício para o “pensamento multidimensional” buscando, sobretudo, caminhos para o “pensamento dialógico”. Neste momento, pensamos como 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, 2003, p. 118).

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.

II. 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 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. 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”.

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”. 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 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”.

III. 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 multifórmes, 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, um sujeito passivo em face de um objeto, não há espaço de jogo¹. O espaço de jogo e de gozo só pode ser criado 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).

Existe uma grande diferença nos currículos desde a organização didático-pedagógica, até as disciplinas e sua sequência na matriz curricular. Por exemplo, 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:

Algumas indagações perpassam as reflexões de todos aqueles que convivem 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 quando três professores da Faculdade de Educação da UFRJ publicaram nos Cadernos de Pesquisa em São Paulo, em agosto de 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.

Diante de toda a problematização exposta e da complexidade deste estudo, elegemos como objetivo geral desta tese uma tentativa de resposta ao questiona-

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

mento: qual é o perfil socioprofissional do professor estrangeiro na universidade pública brasileira? E especificamente:

1- Conhecer o perfil do professor estrangeiro no contexto da universidade pública brasileira;

2- Apreender as realidades enfrentadas por esse professor no Brasil em relação à cultura, conflitos e contradições.

IV. BRIEFING SOBRE OS PRESUPOSTOS DA TEORIA DA COMPLEXIDADE

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), Chauí (2001), Sguissardi (2000) e Catani (1997) entre outros.

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 Mészáros², 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.

Existem muitas dúvidas sobre o que é a verdade, o que é a realidade empírica, de modo a ver os vários lados da situação. Segundo Morin (2003):

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.

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,

(2). 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.

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.

V. 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, 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”.

VI. PERFIL DO PROFESSOR ESTRANGEIRO NO BRASIL EM RELAÇÃO AO TOTAL DOS DOCENTES

Nessa parte do trabalho, fez-se mister lembrarmos que os primeiros dados do INEP sobre os dados dos cadastros de docente, com informações de nacionalidade dos docentes da educação superior foram consolidados em 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 pressuposto que existia 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 I, 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 evo-

lução estatística de 2005 a 2011 (dados mais recentes obtidos do Censo do Ensino Superior do INEP (2011) e usados nesse trabalho).

TABELA XII	
PAISES CON MAIOR NÚMERO DE PROFESSORES ATUANDO NO BRASIL - BRASIL - 2011.1	
Relação de Países	Número de Docentes
Argentina	257
Portugal	194
Estados Unidos	151
França	145
Peru	139
Chile	138
Alemania	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 da Argentina se explica pela proximidade, o Portugal por ter sido o colonizador, os

TABELA XIII										
POPULAÇÃO ATUAL TOTAL DOS DOCENTES ³										
Ano	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11
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.

(3). 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).

Estados Unidos e a França pela tradição da imigração.

Nota-se uma evolução real e constante do número ao longo da última década (vide Tabela II). 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 Cardoso, houve uma grande expansão no número de IES particulares. Essas faculdades isoladas acabaram por 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 III 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.

TABELA XIV	
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
Río 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 pelos autores a partir dos microdados do INEP 2011.

Da Tabela III, 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. Desta forma, 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 XV		
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 Comunitária	375	9,5
Particular Confessional	420	10,6
Particular Em Sentido Estrito	2.035	51,3
TOTAL	3.966	100,

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

De maneira geral, como podemos verificar na Tabela IV, 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 grandes universidades

estaduais como 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.

VII. QUEM É ESTE SUJEITO? TRAÇANDO O PERFIL DO PROFESSOR ESTRANGEIRO NA IES PÚBLICA FEDERAL

A pesquisa demonstrou um perfil de docentes estrangeiros presentes na Universidade de Brasília – DF onde foi realizada a mesma é dos mais variados. Encontramos professores muito expe-

rientes 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 (como pode ser verificado história da educação do Brasil) 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 predominou entre os sujeitos pesquisados, no nosso caso esse dado contradiz os da Organização Mundial sobre as Migrações que aponta em seu relatório d e (<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 CA-PES 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 Re-

ursos 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):

VIII. CONSIDERAÇÕES FINAIS

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 ao 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.

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.

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. 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.

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

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.

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. 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.

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 pre-

dominância nas IES particulares (temos realmente muito mais IES particulares no Brasil, cerca de 80% e conseqüentemente o maior número de alunos). Em relação à 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.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao CNPq, a CAPES e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Catani, D.B., Bueno, B.O., Sousa, C. P. & Souza, M. C C. C (1997). *Docência, memória e gênero*. São Paulo, Escrituras.
- Chauí, M. (2001) *Escritos sobre a Universidade*. São Paulo: Ed. UNESP.
- Cunha, M.I. (1988) *A prática pedagógica do “bom professor”: influências na sua educação*. Tese (Doutorado Educação) Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.
- Morin, E. (2003) *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. p. 118.
- Nóvoa, A. (1992) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Pimenta, S.G. (1999) Formação de professores: identidade e saberes da docência”. In. (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.
- Tardif, M. (2002) *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Sguissardi, V.A. (2000). Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência. *Revista Avaliação (Campinas)*, 5(3), 55-57.