

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - REGIONAL CATALÃO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
MESTRADO EM GESTÃO ORGANIZACIONAL

CRISTIANO CAMARGO

**A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA DOCÊNCIA: UM ESTUDO MULTICASOS COM  
DOCENTES ESTRANGEIROS ATUANTES EM IES PÚBLICAS E PRIVADAS NO  
TRIÂNGULO MINEIRO E SUDESTE GOIANO**

CATALÃO - GO  
2016

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

**1. Identificação do material bibliográfico:**       **Dissertação**       **Tese**

**2. Identificação da Tese ou Dissertação**


Nome completo do autor: Cristiano Camargo

Título do trabalho: A Representação Social da Docência: Um Estudo Multicasos com Docentes Estrangeiros atuantes em IES Públicas e Privadas no Triângulo Mineiro e Sudeste Goiano

**3. Informações de acesso ao documento:**

Concorda com a liberação total do documento  SIM       NÃO<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.



Assinatura do (a) autor (a)

Data: 19 / 10 / 2016

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

CRISTIANO CAMARGO

**A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA DOCÊNCIA: UM ESTUDO MULTICASOS COM  
DOCENTES ESTRANGEIROS ATUANTES EM IES PÚBLICAS E PRIVADAS NO  
TRIÂNGULO MINEIRO E SUDESTE GOIANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Organizacional da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão/GO (PPGGO – UFG), linha de pesquisa Indivíduo, Organização, Trabalho e Sociedade como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Organizacional.

Orientador: Dr<sup>o</sup>. Serigne Ababacar Cisse Ba

CATALÃO - GO  
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

CAMARGO, Cristiano  
A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA DOCÊNCIA [manuscrito] : Um Estudo Multicasos com Docentes Estrangeiros atuantes em IES Públicas e Privadas no Triângulo Mineiro e Sudeste Goiano / Cristiano CAMARGO. - 2016.  
89 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Serigne Ababacar Cisse Ba.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Gestão e Negócios, Catalão, Programa de Pós Graduação em Gestão Organizacional (profissional), Catalão, 2016.  
Bibliografia. Anexos. Apêndice.  
Inclui abreviaturas, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Professores Estrangeiros. 2. Representação. 3. Docência. 4. IES Pública. 5. IES Privada. I. Ba, Serigne Ababacar Cisse, orient. II. Título.

CDU 005



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
REGIONAL CATALÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO ORGANIZACIONAL



ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DEFESA DA DISSERTAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM GESTÃO ORGANIZACIONAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS.

No dia vinte (20) de setembro de dois mil e dezesseis, às 14:00 horas, na sala 215 do CGEN- Centro de Gestão e Negócios, Regional Catalão da Universidade Federal de Goiás, **CRISTIANO CAMARGO**, discente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão Organizacional (52001016061P6) da Universidade Federal de Goiás, expôs, em Sessão Pública, o exame de defesa da dissertação intitulado **A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA DOCÊNCIA: UM ESTUDO MULTICASOS COM DOCENTES ESTRANGEIROS ATUANTES EM IES PÚBLICAS E PRIVADAS NO TRIÂNGULO MINEIRO E SUDOESTE GOIANO**, para Comissão de Avaliação composta pelos (as) docentes: **Dr. Serigne Ababacar Cisse Ba** (Programa de Pós-Graduação em Gestão Organizacional/Universidade Federal de Goiás, Presidente da Comissão), **Dr. André Vasconcelos da Silva** (Programa de Pós-Graduação em Gestão Organizacional/Universidade Federal de Goiás, Membro Convitado Interno), **Dr. Rogério Bianchi de Araújo** (Universidade Federal de Goiás, Membro Convitado Externo), **Dra. Adriana dos Santos Prado Sadoyama** (Programa de Pós-Graduação em Gestão Organizacional/Universidade Federal de Goiás, Membro Convitado Suplente Interno) e **Dr. Mauricio Campos** (Universidade Federal de Goiás, Membro Convitado Suplente Externo). O trabalho da Comissão de Avaliação foi conduzido pelo docente Presidente que, inicialmente, após apresentar os docentes integrantes da Comissão, concedeu 30 minutos o (a) discente candidato (a) para que este (a) expusesse o trabalho. Após a exposição, o docente Presidente concedeu a palavra a cada membro convidado da Comissão para que estes arguissem o (a) discente candidato (a). Após o encerramento das arguições, a Comissão de Avaliação do trabalho de defesa avaliou a dissertação e o desempenho do (a) discente candidato (a) na exposição, considerando a trajetória deste no curso de mestrado profissional. Como resultado da avaliação, a Comissão de Avaliação deliberou pela:

Aprovação do trabalho de defesa



A Comissão de Avaliação declara o (a) discente candidato (a) **APROVADO NO EXAME DE DEFESA PÚBLICA**. A Comissão de Avaliação pode sugerir alterações de forma e/ou conteúdo consideradas aceitáveis, as correções, quando identificadas, devem ser realizadas no prazo máximo de 30 dias contados a partir do recebimento da Ata de Defesa. As alterações deverão ser indicadas no Anexo ao presente documento e/ou podem constar na versão lida pelo membro da Comissão de Avaliação para a sessão de defesa do trabalho de dissertação. Neste caso, a versão lida corrigida deverá ser entregue ao (à) discente candidato (a) no final da sessão

Reprovação do trabalho de defesa



De acordo com a Resolução – CEPEC N° 1109 é previsto a reprovação quando a Comissão de Avaliação determina que o trabalho apresentado não satisfaz as condições mínimas para ser considerado projeto de mestrado válido, em condições de se desenvolver um trabalho de conclusão de mestrado.

A Comissão de Avaliação:

**Dr. Serigne Ababacar Cisse Ba**  
Membro Presidente  
Universidade Federal de Goiás

**Dr. André Vasconcelos da Silva**  
Membro Convitado Interno  
Universidade Federal de Goiás

**Dr. Rogério Bianchi de Araújo**  
Membro Convitado Externo  
Universidade Federal de Goiás

**Dra. Adriana dos Santos Prado Sadoyama**  
Membro Convitado Suplente Interno  
Universidade Federal de Goiás

**Dr. Mauricio Campos**  
Membro Convitado Suplente Externo  
Universidade Federal de Goiás

**Cristiano Camargo**  
Discente Candidato (a)  
Matrícula: 2014-1645

Para uso da Coordenação/Secretaria do PPGGO

**Prof. Dr. Vagner Rosalem**  
Coordenador do Mestrado Profissional no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão Organizacional  
Universidade Federal de Goiás

**Prof. Dr. Vagner Rosalem**  
Coord. do Programa de Pós-Graduação em Gestão Organizacional-RC/UFG  
SIAPE: 1563237 - Port. 0321

**Prof. Dr. Geraldo Sadoyama Leal**  
Vice-Coodenador do Mestrado Profissional no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão Organizacional  
Universidade Federal de Goiás

Observações:

Visto Secretaria:   
EX. Defesa, n° 16/2016

Catalão, 20 / 09 / 2016

## **Dedicatória**

Dedico este trabalho a Agenor Alves Garcia (*in memoriam*) que em nenhum momento teve dúvidas de minha capacidade, e em suas sábias palavras expressava veementemente que devemos acreditar em nossos sonhos, sempre com o pensamento e atitude positivos.

A minha querida Márcia Freire de Oliveira, pelo carinho, apoio e paciência.

A minha filha Mariana Camargo, que este trabalho sirva de incentivo para você persistir em sua jornada. Não abandone seus sonhos.

Aos meus pais Agnon e Wilma e às minhas irmãs pelo carinho de sempre.

## **Agradecimentos**

Ao orientador Prof.Dr.Serigne Ababacar Cisse Ba, pelos direcionamentos que foram fundamentais na concepção e realização do trabalho.

Aos Professores Drs. André Silva Vasconcelos e Rogério Bianchi de Araújo pelas valiosas contribuições feitas na qualificação e posteriormente incorporadas ao presente estudo.

Um especial agradecimento a todos os professores que voluntariamente se dispuseram a participar desta investigação e que sem dúvida, cada qual, com suas valiosas opiniões e concepções sobre o ensino engradeceram esta pesquisa.

A FAPEG (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás) pelo apoio para a realização da pesquisa

## RESUMO

A presente dissertação, caracterizada como estudo multicase, teve como objetivo apreender como professores estrangeiros que atuam em IES públicas e privadas no Triângulo Mineiro e Sudeste Goiano se fazem representar por meio da docência e o que a profissão representa para eles. O estudo justifica-se pelo fato de poder expor como os professores estrangeiros enfrentam os desafios próprios da docência, além das diferenças culturais e linguísticas, contudo, mesmo diante destas situações mantém-se na atividade. Embora seja considerável o número de estrangeiro no magistério superior brasileiro, estudos sistemáticos acerca da realidade de trabalho destes profissionais são escassas. Portanto, para compreender um pouco do universo destes professores, a pesquisa teve como base a Teoria das Representações Sociais a fim de subsidiar quais são os elementos de representação da profissão e que levam estes indivíduos a se identificarem na docência. Neste sentido, como recurso metodológico foram feitas entrevistas semiestruturadas com professores onde se procurou abranger diversas nacionalidades, gêneros e áreas do conhecimento. Por meio da narrativa das histórias dos professores foram estabelecidas categorias de análise que permitisse apontar os elementos de representação da docência. Em relação à história dos professores, a maioria aborda que a continuidade dos estudos foi um dos fatores que os trouxe ao Brasil em função de convênios firmados com outros países. Quanto a escolha pela docência, os relatos salientam que a vivência escolar, a figura de um professor e a admiração pela atividade foram decisivos pela opção profissional estabelecendo um dos primeiros fatores de representação social. Em relação à efetiva inserção no ensino superior, há professores que já exerciam a atividade em seus respectivos países ainda na graduação, enquanto outros o fizeram após vir para o Brasil concluir os estudos. Quanto ao trabalho nas IES públicas e privadas nota-se a distinção dos relatos e o significativo fator de representação social da docência. Para os professores de instituições privadas o ensino é o que lhe confere maior representação, sobretudo o trabalho em sala de aula e na relação que tem com os alunos. Já os docentes de IES públicas creditam ao trabalho no ensino-pesquisa-extensão e à participação ativa na universidade como meios de se serem representados. Conclui-se que em comum os docentes estrangeiros se veem reconhecidos na profissão, que se torna uma forma de socialização, além disso o ambiente de trabalho nas respectivas IES públicas e privadas influencia na representação que dão ao trabalho e na responsabilidade social que assumem.

**Palavras-chave:** Professores Estrangeiros, Representação, Docência, IES Pública, IES Privada.

## ABSTRACT

This work, a kind of multicases study aimed to learn how foreign teachers working in public and private universities in Triângulo Mineiro and Sudeste Goiano are represented by the teaching and the profession is for them. The study is justified by the fact that it can expose how foreign teachers face the teaching of own challenges today, in addition to cultural and linguistic differences, however, in the face of these situations remains If the activity. Although considerable foreign number in Brazilian university teaching, systematic studies on the working reality of these professionals are scarce. Therefore, to understand the universe of these teachers, the research was based on the Theory of Social Representations to subsidize what are the representation of the profession and elements that lead these individuals to identify themselves in teaching. In this sense, as a methodological resource semistructured interviews were conducted with teachers where they sought cover different nationalities, genders and areas of knowledge. Through the telling of the stories of teachers analysis categories were established to allow the point of teaching representation elements. Regarding the history of teachers, most approaches that further study was one of the factors that brought them to Brazil due to agreements signed with other countries. As the choice for teaching, the reports emphasize that the school experience, the figure of a teacher and admiration for the activity were decisive for the professional option establishing one of the first factors of social representation. Regarding the effective integration in higher education, there are teachers who have exercised the activity in their respective countries still at graduation, while others did after coming to Brazil to complete the studies. As for the work in the public and private universities note the distinction between the accounts and the significant factor of teaching of social representation. For private institutions of teacher education is what gives it greater representation, especially the work in the classroom and the relationship it has with the students. As for the teachers of public universities credited to work in the teaching-research-extension and active participation in the university as a means to see represented. Also among them, we conclude, foreign teachers find themselves recognized in the profession, which becomes a form of socialization also the working environment in their public and private universities influences the representation that give the work and social responsibility they assume.

**Keywords:** Foreign Teacher, Representation, Teaching, Public University, Private University.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES, QUADROS E TABELAS

### Ilustrações

Figura 1 - Eixos noreadores da Representação Social.....	14
Figura 2 - Constituição das Representações Sociais.....	15
Figura 3 – TRS, História e Construção da Identidade Profissional do Professor Estrangeiro.....	35
Figura 4 - TRS e a Atividade Docente no Ensino Superior.....	36
Figura 5 - Razões que levaram à escolha pela docência.....	55
Figura 6 - Formação Didático-Pedagógica como forma de Representação.....	56

### Quadros

Quadro 1 - Aspectos da Profissão x Representação Social.....	18
Quadro 2 - Regulamentação e Gestão em IES Públicas e Privadas.....	28
Quadro 3 - Categorias de Análise e Questões.....	39
Quadro 4 - Relação de Professores x Titulação.....	42
Quadro 5 - Inserção do Professor na IES Pública/Privada e Representações.....	66
Quadro 6 - Percepção sobre os alunos e análises subjacentes relacionadas à IES...	68

### Tabelas

Tabela 1 - Relação de docentes estrangeiros x país de origem.....	33
Tabela 2 - Ocupação por região.....	33

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

FAPEG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes Básicas

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PB – Professor IES Pública

PR – Professor IES Privada

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UF – Universidade Federal

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>13</b>
2.1 A TEORIA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL.....	13
<b>2.1.1. A Profissão como Objeto de Representação Social.....</b>	<b>16</b>
2.2. RECONSTRUINDO A CARREIRA DOCENTE.....	18
<b>2.2.1. A Narrativa da História do Professor.....</b>	<b>19</b>
<b>2.2.2. Motivações para a Carreira Docente.....</b>	<b>20</b>
<b>2.2.3. Formação Didático-Pedagógica do Professor.....</b>	<b>22</b>
2.3. PANORAMA DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.....	23
<b>2.3.1. Função Docente e Regime de Trabalho.....</b>	<b>27</b>
<b>2.3.2. Regulamentação do Regime de Trabalho e Gestão Acadêmica:         Público x Privada.....</b>	<b>28</b>
2.4. DOCENTES UNIVERSITÁRIOS ESTRANGEIROS NO BRASIL: HISTÓRICO E O MOMENTO ATUAL.....	30
2.5. A TEORIA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL COMO RECURSO TEÓRICO.....	34
<b>3. METODOLOGIA.....</b>	<b>37</b>
3.1. ASPECTOS GERAIS.....	37
<b>4. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>42</b>
4.1. PERFIS DOS ENTREVISTADOS.....	42
4.2. HISTÓRIA, IDENTIDADE PROFISSIONAL E REPRESENTAÇÕES DA DOCÊNCIA.....	43
4.3. EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.....	57
4.4. AUTOPERCEPÇÃO E AS REPRESENTAÇÕES DA DOCÊNCIA.....	69
<b>5. CONCLUSÃO.....</b>	<b>75</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>79</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>84</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>86</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O trabalho, segundo o filósofo Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) é uma manifestação dialética que se estabelece entre sujeito e objeto, e decorre do ofício ser o meio pelo qual o indivíduo torna-se um ser social de tal forma que “o que o indivíduo faz para si torna-se um fazer para toda a espécie” (HEGEL, 1991, p. 182), e nesta condição emerge o processo dialógico. Segundo a perspectiva de Hegel, o diálogo, o debate, surge da ponderação sobre o que representa o trabalho e a relação do indivíduo com sua atividade laboral, uma vez que o que faz é também um fazer para outros.

A referência a Hegel e o olhar crítico que o filósofo lança sobre a(s) representação(ões) intrínseca(s) ao trabalho, vem ao encontro da reflexão do autor do presente estudo - um professor universitário - em relação ao objeto – a docência no ensino superior. Neste sentido, o debate proposto fundamenta-se na observação do sujeito sobre o objeto, ou ainda, de um docente do ensino superior sobre sua atividade profissional, cuja vivência há mais de uma década no magistério trouxe (e traz) questionamentos acerca deste fazer pra si, mas acima de tudo, do sentido deste fazer.

Portanto, conforme ora exposto, na lida como professor em diversos momentos o diálogo com os pares e a autorreflexão remetiam ao fazer pra si, o que conduzia a ponderar sobre a trajetória e a inserção profissional, o dia a dia em sala de aula e na IES. Complementarmente, o fazer para os outros, conduzia à observação sobre o que se contribuía para o desenvolvimento dos alunos em termos de construção do conhecimento, de provocar o senso crítico nestes indivíduos e de poder contribuir para o desenvolvimento da sociedade, e a partir destes aspectos, avaliar o sentido do ‘ser’ docente.

Contudo, o empirismo das observações e até mesmo o conteúdo das discussões sobre a profissão eram conjecturas pessoais, sem um aprofundamento científico, com a análise restrita ao ambiente da IES privada e que não levava em conta a realidade das IES públicas e as opiniões dos docentes destas instituições. Apesar do caráter pessoal observado, a ideia central de apreender sobre o trabalho docente e discuti-lo em base científicas já se fazia presente, e uma vez como pesquisador no mestrado, abriu-se a oportunidade de resgatar a temática acerca da atividade docente explorando-a no âmbito acadêmico.

Agora o professor assume o papel de pesquisador. Por sugestão do Orientador Dr. Serigne Ababacar Cisse Ba, que trabalha a linha de pesquisa intitulada ‘Professores estrangeiros na universidade pública brasileira: perfil, perspectivas e práticas docentes’, foi

proposto investigar a profissão docente pela perspectiva de professores estrangeiros atuantes em IES públicas e privadas. Apresentava-se assim uma oportunidade de estudo que permitiria retomar a discussão sobre o trabalho no magistério superior em IES públicas e privadas, assim como possibilitaria explorar a temática segundo um indivíduo com outra bagagem cultural, com outras experiências acadêmicas e profissionais, sobretudo pelo fato de ainda pouco se investigar sobre o exercício docente pela perspectiva dos professores estrangeiros conforme abordado pelo Prof. Serigne, apesar do significativo número destes profissionais no país, o que por si justifica um estudo neste sentido.

Enfim, aceita a empreitada de investigar a profissão docente pela perspectiva de professores estrangeiros, o presente estudo propôs estabelecer o diálogo entre estes sujeitos e o pesquisador sobre a escolha profissional, os caminhos trilhados até a inserção no ensino superior brasileiro e, sobretudo, o exercício docente. Nesta meada caberia descobrir quem são estes docentes, embrenhar por suas histórias e assim, a partir de suas narrativas, apreender suas perspectivas sobre a profissão, como a veem e como se veem nela o que subliminarmente remetia às representações da profissão.

A partir de então, a etapa seguinte consistiu em definir a base teórica sobre a qual se discutiria o objeto, o sujeito e a relação objeto-sujeito, para que as questões apontadas acerca das representações da docência no ensino superior. Assim, a Teoria das Representações Sociais emergiu como fundamentação para discutir a relação dos professores estrangeiros com a profissão, o que segundo Spink (1993) é uma forma de conhecer o sujeito, como se constrói enquanto profissional e como o objeto é por ele interpretado, os seus elementos simbólicos e os significados que a atividade tem para este sujeito.

Se a motivação do pesquisador consistia em discutir sobre sua profissão, o caminho já estava trilhado, onde o professor estrangeiro serviria como intermediário para se conhecer sobre a docência e suas representações e, concomitantemente, o que a profissão traz em termos de representação social para estes docentes. Iniciava-se então a jornada de estudo, delimitando geograficamente a pesquisa ao interior mineiro e goiano por ser uma região que comporta IES públicas e privadas e, ademais, por ser a área em que o pesquisador reside.

Portanto, conforme as circunstâncias então relatadas foi proposta a questão: **Qual representação social tem o trabalho docente para os professores estrangeiros que atualmente exercem a atividade no Brasil em IES públicas e privadas situadas no Triângulo Mineiro e Sudeste Goiano?** Para responder esta questão, o objetivo geral desta pesquisa é apreender como o professor estrangeiro se faz representar mediante a atividade docente e o que esta profissão guarda em termos de representação social para si.

Para cumprir o objetivo geral foram especificados seguintes objetivos:

- Traçar o histórico do professor estrangeiro;
- Determinar quais os fatores motivaram a escolha pela profissão;
- Relacionar as perspectivas sobre prática docente no âmbito da IES pública e da IES privada;

Os objetivos traçados alinham-se a abordagem da representação social do trabalho no sentido que, por representação entende-se que são contemplados os significados e valores da profissão, as relações que o professor estabelece com os pares, com a IES e com alunos, e aspectos intrínsecos da atividade. Além destes aspectos, há a autopercepção do professor em relação ao que a profissão lhe traz em termos de identidade social, de reconhecimento e, portanto, de representação social, sendo assim, o que o discurso dos docentes estrangeiros tem a dizer sobre sua profissão e o que ela representa para eles? Como se fazem representar por meio da profissão? Haverá um discurso homogêneo ou não? As percepções serão determinadas por pertencerem a IES pública ou privada?

Considerando os aspectos ora abordados, sobretudo pela representação social da docência, o presente estudo traz à reflexão o trabalho docente no ensino superior de tal forma se possa contribuir para o entendimento sobre a profissão e particularmente sobre o professor estrangeiro. Sendo assim, para tratar o tema e atender aos objetivos propostos, a investigação se desenvolve da seguinte forma: 1) Introdução - Caracterização do Tema, Questão de Pesquisa, Objetivos; 2) Referencial Teórico subdividido em três tópicos: as bases teóricas sobre Representação Social, o Contexto do Ensino Superior Brasileiro, caracterização do Docente Estrangeiro no Brasil; 3) Metodologia; 4) Descrição e Análise dos Dados; 5) Conclusão.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com a proposta de apreender a representação social da docência no ensino superior de professores estrangeiros o Capítulo 2 contempla três eixos norteadores: 1) as bases teóricas sobre representação social; a profissão como objeto de representação social e; revisão da carreira docente - identidade profissional pela narrativa do docente; a profissão como objeto de representação social; 2) contexto e discussão sobre o ensino superior brasileiro; 3) a representação social do trabalho docente no ensino superior brasileiro. A partir de agora este referencial trata com maior profundidade os três eixos norteadores conforme supracitado.

### 2.1. A TEORIA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL

As bases teóricas sobre representação social remetem ao sociólogo Èmile Durkheim (1895-1982), cuja análise pauta-se nas representações sociais coletivas e individuais, a primeira como campo da sociologia e a segunda enquanto investigação da psicologia, de tal forma que Durkheim chama a ciência de psicologia social. Durkheim confia à psicologia social a tarefa de compreender as propriedades, origens e o impacto das representações sociais, pois as bases teóricas do autor amparam-se em aspectos comportamentais do indivíduo e da sociedade, na História e na Antropologia.

Embasado nos conceitos da psicologia social e na Teoria das Representações Sociais que Serge Moscovici desenvolveu nos anos 1960, Denise Jodelet (1989) conceitua que a Representação Social (RS) é uma forma de conhecimento que investiga a posição que as pessoas ocupam na sociedade e lhes concede representação.

Por sua vez, toda representação designa alguma coisa ou alguém e pode ser entendida como:

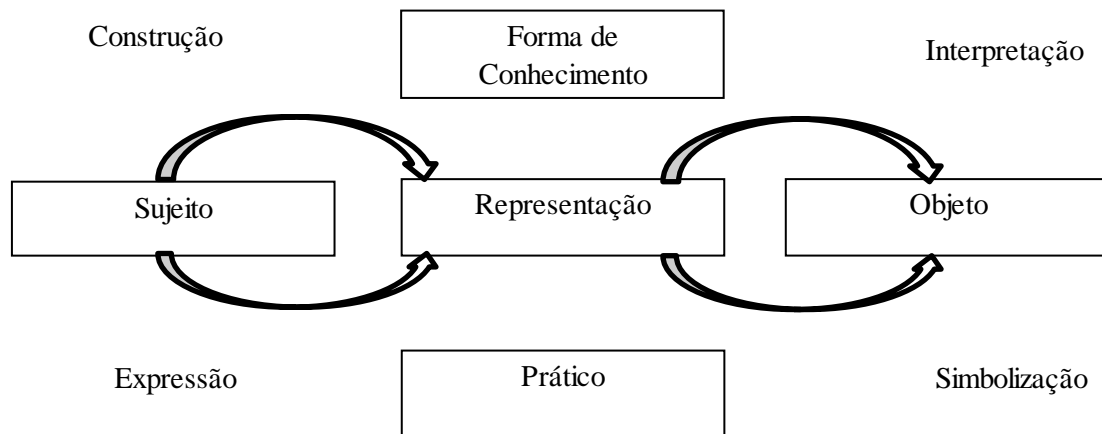
...sistemas de interpretação, que regem nossa relação com o mundo e com os outros, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais. Igualmente intervêm em processos tão variados quanto a difusão e a assimilação dos conhecimentos, no desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e sociais, na expressão dos grupos e nas transformações sociais. (JODELET, 1989, p.15)

Conforme apontou a autora, as RS decorrem de como os atores sociais – indivíduos ou a coletividade - interagem e se fazem representar, e conseqüentemente atribui a estes atores uma identidade. Deste modo, as RS são construídas a partir da ideia de interação e

convergência entre os indivíduos e grupos sociais mediante algo em comum, uma forma de vinculação, a partir de onde ocorrem atribuições e designações/representações.

Em artigo de Mary Jay Spink (1993), a autora sintetiza o conceito de representação social a partir da exposição de Jodelet (1989), de tal modo que os principais eixos da representação social são assim apresentados na Figura 1:

**Figura 1 – Eixos norteadores da Representação Social**



Fonte: Adaptado de Spink (1993)

De acordo com Spink (1993), o estudo das representações sociais revela-se uma forma de conhecimento prático que visa apreender o sujeito como produto e produtor da realidade social e as interações com objetos socialmente valorizados – a profissão é uma delas. Spink (1993) conclui que a RS se faz mediante a expressão que os sujeitos sociais fazem acerca destes objetos sociais a partir dos quais atribuem sentido e vinculação social.

Conforme os apontamentos de Jodelet (1989) e corroborados por Spink (1993), o estudo das RS fundamenta-se na interpretação das relações os agentes sociais que irão atribuir algum tipo de representação, por isso envolve elemento psicossociais. Neste sentido, a TRS desenvolvida por Serge Moscovici nos anos 1960 e editado por Gerard Duveen (2009) sob o título *Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social*, se apropria e converge com os conhecimentos sociológicos e psicológicos para compreender a qualidade dinâmica das relações *inter* e *entre* os agentes sociais (indivíduos e coletividade), pois é na variedade e na diversidade da sociedade moderna que os agentes sociais procuram sua designação e representação social.

Segundo Duveen (2009), enquanto Durkheim considera que existem modelos de representações sociais estáticos, Moscovici entende que as RS são dinâmicas e por isso são fenômenos sociais. Segundo Moscovici (2009), a evolução de fenômenos ou manifestações de

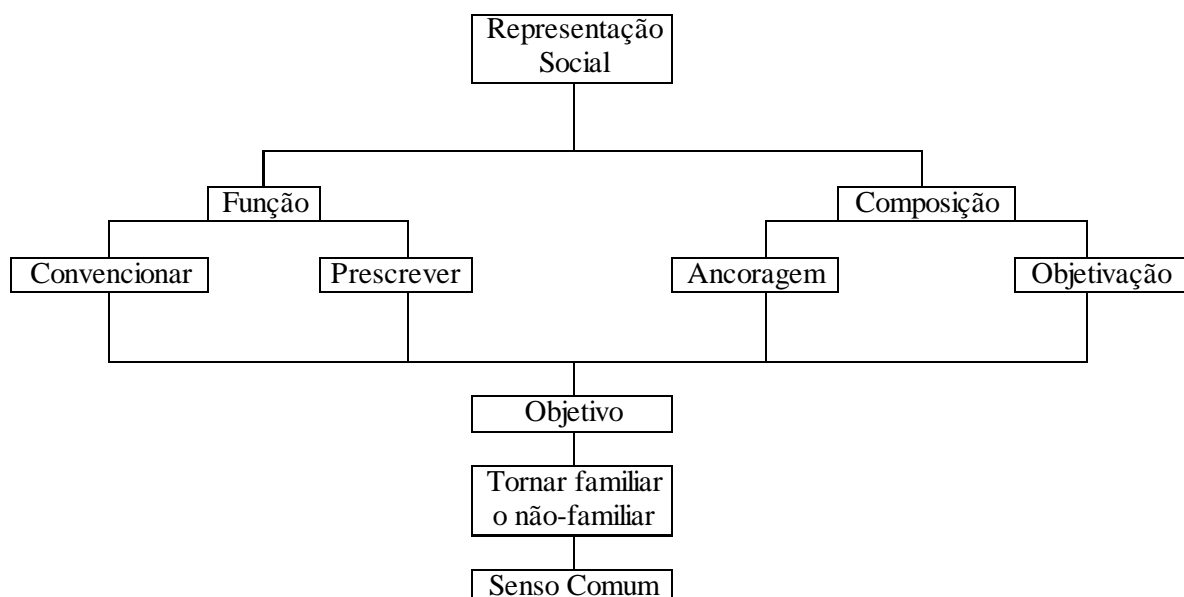
um modelo tradicional para novas formas de conhecimento e crença no mundo promove novas formas de comunicação individuais e coletivas, cujo caráter cíclico torna o não-familiar em familiar, se estabelece e reafirma a tradição das representações.

Para tal, Moscovici (2009) aponta que as representações sociais fundamentam-se em dois polos: 1) as funções de convencionar e prescrever objetos, pessoas ou acontecimentos e 2) os mecanismos de ancoragem e objetivação de conceitos ou ideias tornando real o que é abstrato. Quanto às funções verifica-se que as convenções existem para que se possam firmar categorias, modelos e assim forçar uma identificação; já as prescrições são mecanismos de estruturação, ou ainda de referência, uma tradição que decreta o que deve ser pensado.

Com relação à ancoragem, o pressuposto é que ideias sejam reduzidas a categorias e a imagens comuns, contextualizando-as de forma familiar, logo, o objetivo é facilitar a interpretação de características, intenções e motivos quanto às ações das pessoas. Já o segundo processo de objetivação, consiste em transformar algo abstrato em concreto, ou seja, ao unir a ideia de não-familiaridade com a realidade permite a construção de um universo intelectual para outro físico, e por esse caminho permite reproduzir um conceito em imagem.

A conjunção das convenções e prescrições do que deve ser pensado e o estabelecimento de categorias (âncoras) para tornar algo abstrato em concreto (objetivos) tem por finalidade compreender o que compõe o senso comum, ou seja, transformar palavras, ideias ou seres não-familiares em familiares. A partir dos pressupostos de Moscovici (2009) é possível traçar o seguinte esquema de Constituição das Representações Sociais conforme a Figura 2:

**Figura 2- Constituição das Representações Sociais**



Fonte: elaborado pelo autor (2016) com base em Moscovici (2009)

Depreende-se, conforme apontado, quando se convencionam e prescrevem objetos, pessoas ou grupos a ideia é de categoriza-los, ponto em que Durkheim via as representações como modelos ou padrões estáveis. Moscovici (2009) apropria este conceito e lança luz sobre estes padrões, os observa enquanto movimentos dinâmicos e diversos que se adequam à realidade, é isto o que lhe importa e por isso os elementos psicológicos e sociais compõem a TRS.

### **2.1.1. A Profissão como Objeto de Representação Social**

Segundo Jodelet (1989), a profissão é uma forma de representação do indivíduo na sociedade, é o meio pelo qual se relaciona com o mundo, onde a representação social do trabalho é parte do desenvolvimento individual e coletivo, por sua vez constitui a identidade social. Neste sentido Penna (1992) aponta que a profissão é uma forma de identificação social, pois compreende as pessoas consideradas membros de uma mesma categoria, que possuem afinidade com o que fazem independente de viver em um mesmo ambiente.

Outro aspecto de representação social relacionado a um ofício segundo Dejours (1996) é o reconhecimento que se espera do trabalho. Para o autor, um dos elementos fundamentais na construção da identidade profissional é o reconhecimento, pois ‘no mundo subjetivo, o sentido dado ao trabalho depende de jogos de identidade e participação: o que o indivíduo espera de seu trabalho é também uma retribuição moral: o reconhecimento’ (DEJOURS, 1996, p.20).

Por sua vez Minayo (2007) ressalva que a atividade profissional expressa a consciência do indivíduo em relação ao contexto social, mediante a cognição com o seu meio e que lhe permite estabelecer a comunicação, contudo este objeto tem poder coercitivo sobre o indivíduo, pois é seu meio de representação e sobre ele exerce influência. A partir da descrição da autora, depreende-se a função prescritiva que cada profissão guarda conforme aborda Moscovici (2009), que é determinante à representação e identidade social e que também depende do reconhecimento desta profissão.

Portanto, mesmo que a profissão exerça uma função delimitadora e de designação do sujeito, este objeto também é fonte de *status* social a partir do reconhecimento que ela traz. Para Sêga (2000), quanto mais afirmativa e positiva for a identificação da profissão, maior será o seu reconhecimento social da atividade profissional.

A afirmação da atividade profissional segundo Dubar (2012) decorre do fato de profissão guardar a dimensão simbólica em termos de realização e de reconhecimento social.

Dubar (2012) exemplifica esta relação ao apontar que os indivíduos acrescentam ao seu nome a sua profissão, deste modo é comum fulano ou sicrano se reconhecerem a partir de profissão X, Y ou Z, o que afirma um aspecto de socialização, da construção de si e até mesmo o modo de obter o reconhecimento social.

Como exemplo da profissão enquanto meio de representação social, estudos na área das organizações exemplificam como se dá esta relação (objeto-sujeito- representação- identidade social e profissional) - e uma breve compilação de estudos permite compreender como isto ocorre. Dentre os estudos, Morais *et al.* (2008) visam compreender como a profissão contribui para a construção da identidade pessoal e profissional do policial, uma vez que ele é ao mesmo tempo cidadão e policial, o que rendeu a alcunha de ‘policial sereia’.

Segundo Morais *et al.* (2008), os relatos dos policiais deixam claro que eles se veem representados socialmente no momento em que vestem a farda. Por um lado, é a farda que lhes confere a representação e identidade profissional, ao mesmo tempo em que acaba por ter dupla função, pois cria ambiguidades identitárias que esse grupo social enfrenta tanto no exercício da profissão quanto na sua rotina diária de cidadão comum.

Já Lopes *et al.* (2008), abordam a representação social do trabalho de garis. Os autores constataam que estes trabalhadores percebem a importância da atividade, que se outrora era vista de forma negativa pelo fato de manusear o lixo, na atualidade é considerada positiva pela sociedade, e esta valorização é o reconhecimento pelo qual os trabalhadores fortalecem sua imagem e constroem sua identidade.

No estudo de Minini e Ferraz (2014), os autores consideram relevante compreender a percepção que os enfermeiros possuem em termos de representação profissional, uma vez que eles estão inseridos em um contexto que envolve demandas de difícil conciliação: assistência x gerência; formação curricular x novas exigências do mercado de trabalho. Conforme concluem os autores, os enfermeiros assumem papéis e personagens e quanto mais a atividade lhes está relacionada ao papel de cuidadores, à função assistencial mais os aproxima da persona do enfermeiro, conseqüentemente mais evidente fica sua identidade, e este é caminho pelo qual constroem sua profissão e desejam ser reconhecidos.

Numa análise dos estudos sobre a profissão enquanto representação social verifica-se as seguintes relações conforme o Quadro 1:

**Quadro 1 – Aspectos da Profissão x Representação Social**

<b>Descrição dos Estudos</b>	<b>Elementos de Representação</b>
Morais <i>et al.</i> (2008): ‘os relatos dos policiais deixam claro que eles se veem representados socialmente no momento em que vestem a farda’	A farda: - Objeto simbólico (SPINK, 1993); - É parte do que a atividade cobra do indivíduo e o coage a ter uma postura (MINAYO, 2007) - Exerce o papel de ancorar e convencionar a atividade policial (MOSCOVICI, 2009);
Lopes <i>et al.</i> (2008): Os garis ‘percebem a importância da atividade, que se outrora era vista de forma negativa pelo fato de manusear o lixo, na atualidade é considerada positiva pela sociedade’	A importância dada ao trabalho (atribuição): - Sentido de pertencimento social (JODELET, 1989); - Identificação profissional (SÊGA, 2000) - O trabalhadores tornam algo não-familiar em familiar (MOSCOVICI, 2009)
Minini e Ferraz (2014): ‘os enfermeiros assumem papéis e personagens e quanto mais a atividade lhes confere o papel de cuidadores, do papel assistencial e mais os aproxima da persona do enfermeiro mais evidente fica sua identidade’	O exercício da atividade em si como meio de reconhecimento: - Se reconhecer e ser reconhecido pelo que faz (DEJOURS, 1996); - Traz a realização pessoal (DUBAR, 2012); - Envolve as funções prescritivas e convencionais que se atribui à profissão (MOSCOVICI, 2009).

Fonte: Desenvolvido pelo autor (2016)

De acordo com o Quadro 1 os trabalhos de Morais *et al.* (2008), Lopes *et al.* (2008) e de Minini e Ferraz (2014), destacam elementos de representação da profissão, ora a farda, ora a atribuição e familiaridade que a profissão confere, ora o reconhecimento esperado da profissão. Conclui-se que a expressão dos policiais, enfermeiros ou garis reforça a importância da narrativa da história (CAMARGO, 1984; BARROS, 2011; NASCIMENTO, 2011), assim como a dimensão simbólica em termos de realização e de reconhecimento social (DUBAR, 2012).

Depreende-se, segundo exposto por Morais *et al.* (2008), Lopes *et al.* (2008) e de Minini e Ferraz (2014), que a investigação sobre o sujeito e a relação que ele estabelece no trabalho perpassa a narrativa da história de vida pessoal e profissional, as razões pela escolha profissional e as motivações para a carreira e, apropriando-se destas abordagens, o item 2.2 faz uma análise destes elementos no âmbito da docência.

## 1.2. RECONSTRUINDO A CARREIRA DOCENTE

De modo a revisar a construção da carreira docente, a seguir são elencadas abordagens que permitam avaliar o caminho percorrido pelos docentes até a inserção na profissão e os elementos que compõem sua atividade, cujos meios são a narrativa da história do professor, as motivações para a carreira docente, e a formação didático-pedagógica.

### 2.2.1. A Narrativa da História do Professor

O uso da narrativa em estudos de cunho social permite, segundo Moraes (2004), captar e trabalhar vários aspectos das falas das pessoas, sem a rigidez da perspectiva positivista. A autora observa que no relato da história de vida por meio de entrevista são fornecidos os depoimentos pessoais, as autobiografias, as biografias que fornecem material para a pesquisa sociológica, sobretudo porque o narrador apresenta sua existência através do tempo, reconstrói os acontecimentos que vivenciou e transmite a experiência adquirida.

Para Reis (2008), as histórias são caracterizadas por argumentos que envolvem personagens, um princípio, um meio e um fim, e uma sequência organizada de acontecimentos e deste modo é possível identificar e fazer relações acerca de quais foram as influências na vida do indivíduo que contribuíram para o atual estágio profissional. Reis (2008) observa que ao narrar suas histórias os professores fazem mais que registrar acontecimentos, pois sentem-se motivados a pensar e agir sobre as práticas docentes, assumem uma atitude autocrítica ao reconstruir sua experiência profissional.

O pressuposto para o uso da narrativa de acordo com Wachs (2010), é que mediante o processo narrativo o indivíduo elabora um caminho duplo – retrospectiva e prescrição. Deste modo, o autor entende que o processo de ressignificação da identidade docente não é apenas uma reflexão crítica da atividade e nem a narrativa da história pessoal, vai além, o objetivo é fazer com que a pessoa do docente se conheça melhor para prescrever de forma consciente e autônoma as identidades pessoal e profissional, logo:

[...] ao narrar a sua concepção de práxis educativa, e especificamente, da ação docente, pode-se desencadear uma reflexão pessoal sobre si mesmo. E a pessoa passa a se conhecer melhor. O autoconhecimento vai sendo aprimorado quando a pessoa é estimulada ao exercício de organizar e reorganizar o seu pensamento para poder descrever a sua prática educativa. (WACHS, 2010, p.195)

Em pesquisa, Cunha e Cardôzo (2011) usam da narrativa como elemento para determinar os aspectos que levaram à escolha pela docência e como se dá a vivência no magistério. Neste sentido, os autores avaliam que os professores se sentiram mais estimulados a pensar sua formação, sua prática e suas trajetórias docentes, cujos relatos estabeleceram forte relação entre a história de vida e a escolha pela profissão.

De acordo com Cunha e Cardôzo (2011), na narrativa o indivíduo resgata suas experiências passadas, mas com a percepção sobre o que ocorreu no momento em que é elaborada a narração, atrelando as ideias, opções e imagens do presente, portanto é possível

identificar a percepção do entrevistado sobre a sua profissão quando ele entra em contato com as dimensões passadas, presentes e futuras para constituir a imagem que cria pra si. Ademais as histórias de vida dos professores apontam que a formação não se constitui somente em função do curso frequentado nas universidades, ou em decorrência de teorias pedagógicas, mas estão enraizadas em suas histórias individuais e antecedem a inserção na vida docente. Os autores salientam que:

A escolha da profissão e a noção que se atribui à docência mesmo antes da formação têm um papel importante na trajetória profissional do educador. Em princípio, tal ato pode parecer irrelevante. Todavia, o momento da escolha da profissão, a imagem que se tem do que é ser professor e os motivos que impulsionaram a escolha incidem na maneira de ser e estar na docência. (CUNHA; CARDÔZO, 2011, p.154)

Portanto, conforme sintetiza Moraes (2004) a narrativa de vida do professor aplicada à pesquisa é uma maneira de o pesquisado rememorar, remirar e falar sobre as suas práticas, um momento para refletir, compreender e inter-relacionar ideias e sentimentos de outra forma não seriam expressos ou sequer percebidos, pois tanto o pesquisador quanto o sujeito da pesquisa, no caso o professor, estabeleça uma interação narrativa - oralização e escuta.

### **2.2.2. Motivações para a Carreira Docente**

De acordo com Galindo (2004) ao tratar as razões que levaram à escolha pelo trabalho docente, é preciso remontar o que levou o docente à profissão, como se caracteriza a identificação com a profissão, e que possa ao fim de fornecer indicações da constância dos elementos constituintes da identidade docente.

Em estudo outro realizado, Gomes (2008) procurou identificar no discurso de professores recém-egressos do curso de pedagogia as razões para o ingresso na docência. Os relatos apontaram desde uma escolha consciente até declarações que envolviam razões emocionais, dentre eles uma escolha pautada pela admiração pela profissão e sentimentos de responsabilidade pelo destino dos educandos, que iam além de um compromisso social e fornecia indícios de sentidos de vocação e sacerdócio, discurso que segundo o autor há muito não se escutava e que já foram marcas da profissão docente.

Gomes (2008) salienta que os sentidos de responsabilidade social e admiração pelo trabalho fazem com que o discurso se aproxime da representação social abordada por Moscovici (2009), um modo pelo qual os indivíduos dão sentido à prática social. Gomes

(2008) conclui que há um discurso hegemônico sobre o valor da educação, o que pode ter ocorrido ainda no processo de formação na escola ou em nível superior ou pela exposição da mídia, apesar de haver discursos com um tom menos otimista daqueles que efetivamente exercem a profissão, pois revelam a frustração ocorrida já no exercício da atividade em função da falta de respeito com o profissional, no pouco reconhecimento da profissão e, sobretudo, pela baixa remuneração.

Embora o discurso de professores em atividade revele alguma frustração com relação à prática, Pimenta e Anastasiou (2010) avaliam que mesmo assim há pela profissão uma percepção positiva, baseada nos simbolismos e significados que esta atividade tem para os docentes, o que provoca a revisão destes significados e tradições. Para os autores, a construção da identidade docente passa pelo embate entre a teoria e a prática, na revisão dos processos educacionais e na (re)adequação de suas práticas como meios de atribuir significado à atividade.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2010) concluem, implicitamente o professor avalia a consonância entre a docência e os próprios valores, a sua visão de mundo, a sua história de vida e suas representações pessoais como processo de afirmação pelo que faz e pelo que espera da profissão, e nesse conjunto de análises emerge o significado social que é auto atribuído.

Puentes e Aquino (2010) verificam que mais que o caráter intelectual e acadêmico, o processo educacional superior guarda também um forte caráter emocional, pois a relação professor-aluno é marcada pela construção de conhecimentos e capacidades e, acima de tudo este processo é fonte de enriquecimento afetivo, pois formam-se valores e ideais.

Por sua vez Cunha e Cardôzo (2011) avaliam que a escolha da profissão decorre de uma série de relações estabelecidas ao longo da história de vida e que marca os percursos docentes de modo peculiar. Os autores analisam as narrativas de professores egressos do curso de História e verificam as confluências e divergências que motivaram a escolha pela profissão, cujos relatos atribuem a escolha ao gosto pessoal pela disciplina de História, à lembrança de um professor que marcou sua vida e, sobretudo à vontade de ser professor.

Ainda, segundo Cunha e Cardôzo (2011), os professores atribuem a escolha ao fato de terem vocação para o ensino, apesar de alguns deles afirmarem que não queriam a licenciatura, mas mesmo assim, decidiram fazê-la. Dentre os relatos, os autores destacam uma professora que assim relata sobre a escolha da profissão: “Eu me apaixonei pela minha primeira professora, me marcou muito [...] ela já trabalhava diferente, porque não fazia

daquelas aulas somente o repassar do conteúdo, ela fazia experiências, e essas experiências eu tenho guardadas na minha memória” (CUNHA; CARDÔZO, 2011, p.152)

### **2.2.3. Formação Didático-Pedagógica do Professor**

Uma dimensão relativa à identidade dos professores universitários diz respeito à capacitação didático-pedagógica (MOROSINI, 2000; COUTO, 2013). Segundo as autoras, a preparação para o exercício da atividade docente está associada à capacidade ensinar, e a qualificação pedagógica são parte indissociável da identidade docente, embora não receba a devida atenção.

As razões são diversas. Para Morosini (2000) as políticas públicas são omissas quanto ao papel do docente de ensinar, cabendo à IES oferecer mecanismos de qualificação pedagógica aos professores. Ainda, segundo a autora, o atual estágio do ensino superior pressupõe a liberdade e acadêmica e a autonomia do professor em sala de aula de tal modo que pouco tem sido proposto em termos de qualificação didático-pedagógica.

Além disso, Morosini (2000) verifica que no momento em que o Estado se propõe a avaliar a educação por meio de um sistema nacional de medidas, tanto da IES quanto o aluno (SINAES, ENADE), quem está sendo avaliado é o próprio professor. Curiosamente, mesmo que o professor esteja qualificado (mestre ou doutor) e isso atribua no cômputo avaliativo da IES uma nota maior, a autora alerta que esta qualificação não garante capacitação pedagógica para o exercício da docência, pois considera que a formação didático-pedagógica acaba ficando em segundo plano.

Não deixa de ser uma questão complexa segundo Morosini (2000), pois este conjunto de situações faz com que a identidade docente acabe se tornando difusa. Deste modo a autora reforça que é possível verificar, dependendo do tipo de graduação que o docente ministra aula, encontrar professores com formação didática obtida em cursos de licenciatura; outros que são profissionais em uma área e trazem sua experiência para sala de aula; outros mais sem experiência profissional ou didática oriundos de cursos de especialização ou *stricto sensu*.

Do ponto de vista de Couto (2013), a falta de cuidado com a formação didático-pedagógica decorre de uma visão limitada que atribui à pós-graduação o momento de preparação para o exercício docente. Entretanto, a autora reforça que os cursos de mestrado ou doutorado formam pesquisadores, quando muito, oferecem disciplinas voltadas à metodologia do ensino superior sem maior aprofundamento didático.

Verifica-se a necessidade de uma preparação didática que (re)afirme a identidade docente, e conforme conclui Couto (2013) há a premência de uma cultura da docência que implica na indissociabilidade da sala de aula e a pesquisa e na formação pedagógica para o exercício docente, mas que se faça efetivamente no processo formativo (mestrado ou doutorado) e não como cumprimento curricular. A cultura docente remete ao que Pimenta e Anastasiou (2010, p.259) compreendem como o processo de docência no ensino superior, para quem:

“O avançar no processo de docência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e Institucional: este é o desafio a ser hoje, considerado na construção da docência no ensino superior”.

Ao trazer Pimenta e Anastasiou (2010) à discussão da cultura docente, evidencia-se que tanto a figura do professor quanto do professor e da IES não se dissociam, pois a cultura docente se faz neste tripé, os três figuras, essenciais do ponto de vista social aos quais se atribui o papel transformador. Conforme reforçam Bispo e Santos Jr (2014) a este respeito, o docente é um sujeito que ocupa um espaço de transformador social e, a cultura docente é permeada pela função que exerce fazer com que o conhecimento seja difundido, logo, a pedagogia é fator intrínseco do exercício profissional.

Ademais, conforme concluem Bispo e Santos Jr. (2014), a docência no ensino superior não é apenas o domínio de conhecimentos, mas uma profissão que exige como qualquer outra, o profissionalismo para ser exercida, fato que passa pela preparação didático-pedagógica, pela análise crítico-reflexiva do professor, pelas capacidades inovadora, criativa e de pesquisa e, sobretudo, pelo entendimento da IES em condicionar o professor didaticamente e pedagogicamente para o exercício de sua atividade de forma estabelecer a cultura docente.

### 2.3. PANORAMA DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Contextualizar o ensino superior brasileiro na atualidade remete ao processo histórico de educação superior adotado no país até se estabelecer o modelo atual, e deste modo, para tratar sobre o assunto o presente tópico aborda os fatos que marcaram o sistema universitário nacional. Para atender ao objetivo proposto serão tratados os seguintes itens: a) traçar uma linha evolutiva para que se compreenda a composição e organização do ensino superior; b) caracterizar as IES públicas e privadas a fim de dimensionar e distinguir cada tipo de instituição onde os docentes exercem sua atividade; c) avaliar como este modelo interfere na atuação dos docentes.

Em relação ao histórico do ensino superior no Brasil, Sguissardi (2006) relata que a partir dos anos 1930 inicia-se a organização de universidades no Brasil. A proposta consistia em um modelo de ensino baseado no tripé ensino-pesquisa-extensão, voltada à produção científica na interação entre professor e aluno para a construção do conhecimento, priorizando o intelecto e a consciência crítica com vistas ao desenvolvimento da pesquisa (FÁVERO, 2006; PEREIRA, 2009).

Os primeiros movimentos de constituição de universidades ocorreram somente entre os anos 1906 a 1930, e desta época destacam-se as universidades do Rio de Janeiro criada em 1920 e Universidade de Minas Gerais criada em 1927, as Universidades de São Paulo em 1934, e a do Distrito Federal em 1935 (o Rio de Janeiro era a capital brasileira) (COUTO, 2013).

Quanto ao modelo de ensino proposto ainda na década de 1930, Cunha (2007) destaca que ele serviu como base para a Reforma Universitária em 1968, sobretudo nas atribuições e nos papéis da universidade. No conjunto de propostas da Reforma Universitária, Ba (2013) aponta que desde os anos 1960 amplia-se o controle estatal direto sobre as IES públicas, e indireto - via normatização - das IES privadas e em meio a este processo, verifica-se a expansão das instituições privadas com enfoque no ensino, já a pesquisa e os programas de pós-graduação concentraram-se nas IES públicas em áreas consideradas estratégicas pelo governo, o que foi viabilizado por agências financiadoras governamentais como CAPES e FINEP.

Posteriormente à Reforma Universitária de 1968, com a transição do governo militar (1964-1985) para o governo civil em 1985 que promulgou a Constituição em 1988, são aprofundadas as mudanças no ensino superior. De acordo com Barreyro e Costa (2014), a Constituição de 1988 ao legislar sobre a educação superior, determinou que as universidades tivessem autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira, bem como estabeleceu, para elas, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, além de delegar à iniciativa privada.

Após a Constituição de 1988, já na década de 1990 em meio à política neoliberal é promulgada a Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional 9.394 de 1996 a LDB 9.343/96 intensificou a expansão do ensino superior iniciada com a Reforma Universitária de 1968. Neste momento intensifica-se a participação da iniciativa privada, com enfoque no ensino e relegando a pesquisa à pós-graduação e às IES públicas. (BARREYRO; COSTA, 2014).

Resulta que a LDB/96 estabelece que o ensino superior passa a ser oferecido em IES públicas ou privadas com diferentes graus de abrangência (SILVA JUNIOR;

SGUISSARDI, 2001). Steiner (2006) exemplifica que de acordo com esta lei, o ensino superior caracteriza-se pela diversidade, sendo assim as IES podem ter um formato institucional em âmbito federal, estadual e municipal; IES privadas comunitárias, confessionais ou filantrópicas; organizadas como universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores o que possibilitou à iniciativa privada explorar estes segmentos de educação em nível superior intensificando este processo.

De acordo com Franco (2008), em função da ampliação do ensino superior brasileiro esta modalidade de educacional passa a receber alunos de diversas realidades sociais, muitas vezes com defasagens na formação básica. Sendo assim, a autora observa que pelo conjunto de indicadores acerca do perfil dos alunos que ingressam no ensino superior, esta conjuntura educacional brasileira carece de ser revista, mesmo que o objetivo seja a universalização da educação superior em longo prazo com a perspectiva de ampliação de vagas, pois ainda se está distante de padrões de qualidade aceitáveis.

Como forma de avaliar a qualidade do ensino e medir a qualificação dos alunos em meio à diversidade institucional, Morosini (2010), aponta que a partir da LDB/96 são instituídos indicadores de avaliação do desempenho global do sistema que engloba: 1) o aluno por meio do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridas em sua formação; 2) a IES ENADE e analisa as áreas de conhecimento, o tipo e a natureza das IES, a avaliação do desempenho individual das IES e do ensino de graduação e a avaliação da pós-graduação *stricto sensu*.

Um ponto crítico apontado tanto por Morosini (2000) quanto por Couto (2013) diz respeito a este controle do Estado sobre a educação, que à margem acaba por cobrar e interferir na atuação do docente, pois pode haver o enfoque na avaliação institucional e na nota do ENADE que determina o conteúdo a ser abordado, a titulação docente, mas sem maiores preocupações com a formação didática do docente e se ele está apto ao exercício profissional.

De acordo com Puentes e Aquino (2010), esta série de características do ensino superior faz com que o docente esteja diante de desafios que muitas vezes fogem à sua alçada e que muito comprometem sua atividade, os quais: a) uma cultura institucional que pouco ajuda no exercício da atividade, onde o professor é muito mais um intermediário entre a IES, o ensino e o aluno; b) o caráter individualista da função docente e a privacidade das práticas pedagógicas; c) a fragmentação curricular; d) à exceção das IES públicas que têm um plano

de carreira atrelado à qualificação, nas IES privadas a qualificação encontra pouca motivação como plano de carreira.

Um aspecto citado por Anastasiou e Pimenta (2010) e também por Puentes e Aquino (2010) diz respeito à privacidade das práticas pedagógicas que tornam a atividade individualista, mas que pode ser explicado pela conjuntura institucional. Segundo Puentes e Aquino (2010) a individualização do trabalho docente leva a uma extrema especialização do professor, conseqüentemente cria verdadeiros feudos intelectuais a fim de preservar uma pseudo zona de conforto.

Em termos de relação docente e aluno, Santos e Soares (2011) observam as tensões no ensino na atualidade decorrentes da conjunção de fenômenos contemporâneos diversos, tais como a desigualdade e da exclusão social ou o advento do acesso à informação pela internet, e neste sentido as autoras relatam que:

Encontra-se bastante difundida, entre os professores, a percepção de que os alunos estão cada vez mais desinteressados pelos estudos e reconhecendo menos a sua autoridade. A “indisciplina”, fenômeno muito referido, mas pouco refletido pelos professores, passou a ser vista como grande obstáculo ao processo educativo. Os alunos também se sentem desrespeitados pelos professores e consideram suas “aulas” monótonas e sem sentido. (SANTOS; SOARES, 2011, p.356)

Santos e Soares (2011) investigam o modo como os professores se fazem representar neste contexto para que o papel do professor tenha sentido em razão da aprendizagem significativa. Como resultado da pesquisa, as autoras apontam que o discurso dos professores abrangidos no estudo indica que o meio de mudar este quadro é o exercício mediador da docência, diferentemente daquela do professor ‘dono do saber’. Apesar deste discurso as autoras verificam o distanciamento entre a teoria e a prática, que ainda os professores repetem modelos anteriormente vividos e não contribui para a ressignificação da representação do professor.

Com relação ao ambiente institucional, Morosini (2000) entende que o tipo de instituição de ensino superior acarreta em diferentes formas de exercer a profissão, e conseqüentemente a forma como este profissional se identifica e como se faz representar. Do ponto de vista de Morosini (2000) se a IES congrega ensino-pesquisa-extensão, o que é mais comum em IES pública, e o professor participa de grupo de pesquisa em uma universidade, há fortes indícios que a visão de docência terá um forte condicionante de investigação. Por outro lado, se ele atua numa IES centrada no ensino e que tem na pesquisa um recurso acessório, a visão de docência terá um forte condicionante de ensino sem pesquisa, ou, quando muito, do

ensino com a pesquisa, logo, a cultura da instituição e a política que ela desenvolve terão seus reflexos na docência universitária.

De acordo com Machado (2003), o aspecto essencial dos papéis dos indivíduos no ambiente do trabalho diz respeito à influência da empresa, organização ou instituição para a representação do indivíduo. A autora destaca que as representações são construídas no ambiente de trabalho em função dele ser o meio secundário de socialização e nele são modeladas as atitudes e comportamentos capazes de produzir a identidade social e profissional.

De acordo com o que se expôs até o momento, os fatos históricos conduziram a atual situação do ensino superior, que desde a LDB/96 tem sido responsável pelas diretrizes educacionais e impactam, sobremaneira na organização e nas categorias administrativas das IES, nas funções docentes, etc., os quais são discutidos a partir do estudo de Nogueira (2006) para o Observatório Universitário, atentando-se para dois aspectos: 1) Função Docente e Regime de Trabalho; 2) Regulação do Regime de Trabalho e Considerações Críticas sobre o Regime de Trabalho Docente em IES Públicas e Privadas

### **2.3.1. Função Docente e Regime de Trabalho**

As funções docentes referem-se às atividades de ensino, pesquisa e extensão que dependem da natureza institucional – categoria administrativa e organização acadêmica. Quanto ao regime de trabalho são classificados, em geral, da seguinte forma: horistas, tempo parcial e tempo integral.

Os professores horistas, recebem a remuneração em função das horas-aula efetivamente trabalhadas de acordo com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), e conforme salienta Nogueira (2006), este regime é mais comum no conjunto de IES privadas.

O regime de tempo parcial refere-se à prestação de menos de quarenta horas semanais e de ao menos vinte horas de trabalho docente semanais, em uma mesma instituição. Professores com carga horária de trabalho inferior a 20% podem ser classificados pela instituição como horistas ou outra classe específica de regime de trabalho, devendo ser contabilizados no total de docentes da instituição, se integrar seu quadro permanente.

Quanto aos professores com tempo de dedicação integral este conceito tem origem no setor público, e refere-se ao caso de dedicação exclusiva, com obrigação de prestar quarenta horas semanais de trabalho em dois turnos diários completos e impedimento do

exercício de outra atividade remunerada, pública ou privada conforme o Decreto n.º 94.664/87, em conjunção com a Lei n.º 7.596/87, que criou o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos para o magistério superior nas universidades públicas federais.

No âmbito do ensino superior público federal o regime de dedicação exclusiva promoveu a integração entre ensino e pesquisa. Além disso, em termos do plano de carreira há a isonomia dos cargos e salários dos docentes, com tratamento igual independentemente da instituição pública a qual pertença e do curso ou departamento em que lecionem e/ou pesquisem, e que classificam os cargos do magistério superior em quatro tipos: auxiliar, assistente, adjunto, associado e titular. (NOGUEIRA, 2006)

### 2.3.2. Regulamentação do Regime de Trabalho e Gestão Acadêmica: Público x Privado

O Quadro 2 traz a distinção entre as IES Públicas e Privadas e permite identificar como são regulamentadas e geridas academicamente as IES.

**Quadro 2 – Regulamentação e Gestão em IES Públicas e Privadas**

Itens	IES Públicas	IES Privadas
Regime de Trabalho	Regime de trabalho docente em tempo integral: 40 horas semanais de trabalho na mesma instituição; 20 horas semanais para estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação (art. 69, parágrafo único); - Há estabilidade e plano de carreira .	- Atividades docentes presenciais, mensuradas em horas-aula; - Contratos de trabalho, mediados por acordos sindicais, variando entre Estados, e municípios; - Não há estabilidade e plano de carreira.
Orçamento	- Repasses de recursos feitos pela União	- Determinado pelo mantenedor; - A origem dos recursos proveniente das mensalidades
Gestão Acadêmica	Há uma distinção entre Mantenedor (União) e mantida (IFES); Indicadores de avaliação docente: turmas no semestre, pesquisas em desenvolvimento, trabalhos publicados, orientações a discentes, etc.; Indicadores discentes: evasão, rendimento acadêmico médio, etc.	- Mantenedor e mantido se misturam; -Sem personalidade jurídica, a mantenedora responde perante o MEC e quem lida com docentes, discentes e pessoal técnico-administrativo.
Corpo Docente	1/3 dos docentes permanentes com mestrado ou doutorado	Universidade e Centro Universitário com 1/3 dos docentes permanentes com mestrado ou doutorado Faculdade com 1/3 do corpo docente com mestres e doutores

Fonte: Organizada pelo autor a partir dos dados do Observatório Universitário (2006)

Nogueira (2006) observa que a distinção entre as IES públicas e privadas traz significativos impactos para o trabalho docente cuja análise traz as seguintes considerações críticas:

a) A regulamentação do regime docente de tempo integral

- No âmbito público esta situação é aplicada, pois permite ao docente o exercício de suas funções – ensino, pesquisa e extensão – quando não todas ao menos duas destas funções são executadas, observa-se também que os professores acabam assumindo funções administrativas;

- No âmbito privado este critério serve como formalidade, até porque os docentes concentram no ensino e por serem horistas cumprem muito mais o papel tradicional (sala de aula), a pesquisa restringe-se a cursos *strictu sensu*.

b) Formação e funções docentes segundo o tipo de IES: As exigências de um nível de formação com 1/3 dos professores com mestrado ou doutorado. As IES não têm um mesmo padrão organizacional em função diferenças institucionais e organizacionais, logo, os cursos demandam perfis docentes diferentes. Conforme exemplifica Nogueira (2006), os cursos de curta duração são voltados à prática, e desenvolvem-se de forma modular necessitando de docente com perfil de mercado de trabalho e, portanto, menos disponível para enquadramento em regime de tempo integral.

O que Nogueira (2006) procura esclarecer é a clara distinção entre as IES públicas e privadas, cujas peculiaridades são realçadas pelos critérios de dedicação ao tempo de trabalho onde fica evidente o atendimento ao tripé ensino-pesquisa-extensão nas instituições públicas e que também tem um tempo destinado às questões administrativas, muitas vezes ocupam o professor com estes afazeres, diametralmente diferente das instituições privadas onde o ensino e o tempo em sala de aula prevalecem sobre outras atividades.

Além disso, segundo o autor, a própria composição do corpo docente está afeita às necessidades das IES, no caso das públicas os critérios são bem estabelecidos, contudo nas instituições privadas o quadro varia em função da organização acadêmica, muitas vezes para atender a critérios avaliativos do MEC para validação dos cursos, mas que não se mantêm em função de custos operacionais e do perfil dos cursos oferecidos.

Por fim, a disponibilidade de recursos contribui para a distinção entre as IES e que interferem nas condições de trabalho. No caso das IES públicas a restrição orçamentária é resolvida com reajustes salariais, a não abertura de novos cargos, ou não substituição de professores por aposentadorias ou mortes, diminuição de investimentos em infraestrutura ou redução na manutenção da existente, cuja solução é a negociação entre mantenedor e mantido – eventualmente com o recurso a greves. Já as universidades privadas, o problema é mais complexo, pois mantenedor e mantido estão misturadas, quem responde perante o MEC é a mantenedora, sendo também ela quem lida com docentes, discentes, pessoal técnico e

administrativo e no caso de restrição orçamentária a solução se dá por demissões, o que em IES privadas faz parte do cotidiano dos professores. (NOGUEIRA, 2006).

#### 2.4. DOCENTES UNIVERSITÁRIOS ESTRANGEIROS NO BRASIL: HISTÓRICO E O MOMENTO ATUAL

No momento de constituição das universidades no Brasil no início do século XX, em que se propôs o fortalecimento do ensino e da pesquisa com vistas à formação de discentes-pesquisadores e também futuros docentes, é que se insere a participação dos professores universitários estrangeiros. Cunha (2007) aponta que mesmo nas escolas superiores já se verificava a presença de docentes estrangeiros, contudo, não nos moldes de um ensino superior alinhado à Europa e aos Estados Unidos.

A partir de um projeto institucional para o ensino superior brasileiro, instituições como Universidade do Distrito Federal no Rio de Janeiro (UDF), a Universidade Técnica do Rio Grande do Sul (UTRS) e a USP, passam a ter em seus quadros docentes estrangeiros conforme apontam os estudos de Fávero, Peixoto e Silva (1991) e Cunha (2007). De acordo com estes autores, o trabalho destes docentes reverberou pelas gerações seguintes, pois serviu de base para o modelo de ensino superior que viria se constituir.

O estudo de Fávero, Peixoto e Silva (1991) - com enfoque na Universidade do Distrito Federal no Rio de Janeiro (UDF) - destaca a importância dos docentes estrangeiros para a instituição em meados da década de 1930. O referido estudo reforça a carência em pesquisa, aliada a um modelo de ensino voltado às questões do Estado, ou ainda, para áreas como engenharia e medicina o que limitava a atuação institucional e docente.

Como resultado, os autores verificam que os professores estrangeiros trazem à reflexão aspectos sociopolíticos e econômicos do país que até então não eram discutidos em profundidade em especial na Faculdade de Filosofia. Ademais estes professores contribuíram para o fortalecimento da profissão e no desenvolvimento da pesquisa em áreas como a matemática, a física e a genética, além do “aprimoramento do espírito universitário de indagação e de pesquisa pura e o hábito de trabalho em equipe” (FÁVERO; PEIXOTO; SILVA, 1991, p.68).

Além da referida pesquisa, outro estudo que também trata da presença de professores estrangeiros no ensino superior é o de Cunha (2007). O autor aponta que instituições como a Escola de Engenharia de Porto Alegre (EEPA) já contavam com professores estrangeiros desde o fim do século XIX, e coube a estes docentes romper com o

modelo de ensino vigente de modo a conduzir as instituições ao *status* de universidade em 1934, de tal forma que passa a se chamar Universidade Técnica do Rio Grande do Sul (UTRGs).

Ainda, segundo Cunha (2007), na USP desde a criação nos anos 1930 já se verifica a presença de docentes estrangeiros, inicialmente com 13 professores europeus e entre anos 1934 e 1942 com um contingente de 45 professores incluindo aí os norte-americanos. No contexto do que se pretendia em meados dos anos 1930, o autor destaca que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP propunha desenvolver ‘os estudos de cultura livre e desinteressada’ contando para isto com a *expertise* de mestres estrangeiros.

Com relação ao trabalho dos docentes estrangeiros, Fávero (2006) ressalta o mérito dos mesmos para a constituição das universidades, na consolidação da pesquisa no país e, sobretudo na formação dos alunos para a vida acadêmica e para a docência universitária. Segundo o autor, estas realizações podem ser constatadas nos seguintes fatos: “professores estrangeiros [...] formavam alunos interessados em se dedicar à pesquisa e ao magistério superior [...] para o que eram enviados à Europa e aos Estados Unidos, onde estagiaram junto aos grandes nomes da ciência da época” (CUNHA, 2000, p.173).

As pesquisas de Fávero, Peixoto e Silva (1991), Cunha (2007) e Fávero (2006), ressaltam que na etapa de constituição das universidades estes profissionais tiveram relevante papel, sobretudo para a representação social da docência. Contudo, os estudos limitam-se em relatar o trabalho destes professores sem adentrar em aspectos socioeconômicos, senão por revelar que em sua maioria trata-se de professores do sexo masculino, de meia idade em geral, oriundos principalmente da Europa e da América do Norte que se instalaram nas regiões Sudeste e Sul do Brasil.

De acordo com Ba (2013), as pesquisas acerca da inserção dos professores estrangeiros são escassas. Para o autor, embora haja um número significativo de docentes estrangeiros no país atuando nas IES públicas e privadas, há muito que tratar a respeito destes profissionais, razão suficiente para que ele, um docente estrangeiro, resgatasse esta linha de pesquisa e a desenvolvesse. Ainda, segundo o autor, é possível encontrar docentes dos cinco continentes atuando no Brasil, e a vinda destes professores para o país ocorre por razões diversas sendo possível verificar as seguintes ocorrências que contribuem para tal:

- A expansão do ensino superior promovida no Governo Fernando Henrique Cardoso em meados da década de 1990;

- Predominam professores estrangeiros vindos da Argentina, Uruguai, Peru, Cuba, Chile e países da Europa como Alemanha e Itália, o que pode ser explicado pela proximidade no caso dos países da América do Sul e com relação aos europeus a influência colonizadora;
- A crise econômica de 2008 que afetou a Espanha, Itália e Portugal fez aumentar a migração destes docentes para o Brasil;
- Mudança voluntária a fim de procurar melhores oportunidades em função de seus países oferecerem baixa remuneração e baixa qualidade de vida;
- Em decorrência dos programas de cooperação internacional em que os estrangeiros vêm a estudo e acabam se fixando no país e tornam-se docentes;
- O Brasil oferece condições de migração com possibilidade de visto permanente permitir concorrer a vaga em universidades e instituições de pesquisa previstos na Constituição de 1988;
- Programas de cooperação bilateral mediante convênios;
- Em função da qualificação os docentes estrangeiros podem obter maior facilidade de trabalho e obter visto de permanência.

As atuais condições que motivam a vinda de docentes estrangeiros retratadas por Ba (2013) contrastam com os apontamentos de Fávero, Peixoto e Silva (1991), Cunha (2007) e Fávero (2006), pois as razões para que os professores viessem para o Brasil no início do século XX estavam atreladas à constituição de universidades, sobretudo para de alicerçar a pesquisa no país. As razões atuais são diversas, mas sem um objetivo específico, uma vez que o modelo institucional no Brasil é diversificado, concentrando a pesquisa e extensão nas universidades públicas em contraponto às IES privadas.

A própria composição do ensino superior acaba sendo um fator decisivo para a opção dos professores, a princípio pelo número de IES privadas em relação às públicas, além das IES públicas disponibilizarem vagas de acordo com a abertura de editais, logo, depende de concurso. De acordo com Ba (2013), 60% dos docentes estrangeiros concentram-se em IES privadas, motivados pela exigência de 1/3 dos docentes terem a titulação de mestre ou doutor que interessa às estas instituições, sobretudo para credenciamento e avaliação junto ao MEC, ademais, contribui a flexibilidade para contratação, a carga horária que permite outra atividade e a remuneração.

Os dados do Instituto Nacional de Pesquisa e Estudos Educacionais Anísio Teixeira o INEP (2005) permite avaliar a distribuição dos docentes estrangeiros no Brasil e permitem ter uma noção da distribuição geográfica dos professores no país, mensurar a titulação e representatividade conforme as tabelas a seguir:

**Tabela 1 - Relação de docentes estrangeiros x país de origem**

<b>Países</b>	<b>Numero de Docentes</b>
Argentina	257
Portugal	194
Estados Unidos	151
França	145
Peru	139
Chile	138
Alemanha	138
Itália	106
Espanha	89
Uruguai	88

Fonte: Adaptado de Ba (2013)

Além dos dados da Tabela 1, os professores estrangeiros concentram nas regiões Sudeste e Sul, devido à infraestrutura das regiões e à concentração de IES, principalmente privadas de acordo com os dados da Tabela 2.

**Tabela 2 - Ocupação por região**

<b>Regiões</b>	<b>Ocupação Percentual</b>
<b>Sudeste</b>	49,6%
<b>Sul</b>	26,8%
<b>Nordeste</b>	11,3%
<b>Centro-Oeste</b>	7,8%
<b>Norte</b>	4,5%

Fonte: Adaptado de Ba (2013)

De acordo com Ba (2013), os professores são em sua maioria homens, representam 55,6% dos docentes e as mulheres 44,4%, com predominância em áreas como exatas e nas áreas de humanas no curso de letras onde trabalham com tradução e interpretação, e 60% deles titulação de doutores e mestres.

Atualmente instituições como a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Universidade Federal Fluminense (UFF) têm destacado a presença de docentes em seus quadros. Segundo disponibilizado no *site* da UFJF (2014), a universidade enquanto ambiente de diferentes saberes e conhecimentos tem ampliado seu quadro de professores estrangeiros, sendo que há 40 anos recebeu seu primeiro docente estrangeiro, e de acordo com o programa de incentivo a professores visitantes visa aumentar o intercâmbio entre a IES e docentes de diversas nacionalidades.

De acordo com a UFJF (2014), há professores em atividade oriundos de quatro continentes – África, América, Ásia e Europa, a maioria é de origem argentina (7), portuguesa (5), russa (4) e chilena (4) e está concentrada no Instituto de Ciências Exatas, com 14 representantes, e na Faculdade de Engenharia, com seis docentes, dados que corroboram as informações do INPE (2005) e que se mantiveram. É curioso observar pelo relato de docentes

que hoje atuam na UFJF, que a vinda para o Brasil deveu-se à cursos de pós-graduação feitos no país e, após essa formação seguiram a carreira docente.

Com relação a UFF (2016) a IES informa em seu *site* que a Resolução CEP nº447 de 2015 regulamentando a realização de provas em língua estrangeira em concursos públicos para ingresso na docência universitária. De acordo com o reitor da UFF Sidney Mello, os departamentos e institutos têm programas de recepção dos professores estrangeiros e a Superintendência de Relações Internacionais (SRI) oferece cursos de português para estrangeiros, mas o principal é a defesa que o reitor faz do pluralismo e da diversidade cultural e acadêmica.

O reitor destaca que a UFF tem seguido uma tradição da USP, que há muito conta com professores estrangeiros, mas que ainda é uma situação nova para a instituição e para as IES públicas federais em geral. A UFF (2016) destaca a presença de 127 professores estrangeiros ativos e outros 53 naturalizados, o que representa 5% do corpo docente, dos quais Argentina (29), Peru (15), Espanha (11), Itália (11) e Cuba (7), além de docentes de mais de 20 outras nacionalidades que predominam nas áreas de exatas – matemática, ciências da computação e tecnologia.

## 2.5. A TEORIA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL COMO RECURSO TEÓRICO

Ao apropriar a TRS como mecanismo de análise da representação social da docência, Campos (2010) esclarece que esta teoria permite avaliar comportamentos e a comunicação entre indivíduos, de tal forma que as representações são criadas como ‘pequenas teorias particulares’ para que o sujeito explique o seu universo. Neste sentido, segundo avalia Campos (2010), e tal qual se propõe aplicar neste estudo, quando os professores expressam suas ações, crenças e atitudes em relação à profissão, quatro funções essenciais são respondidas:

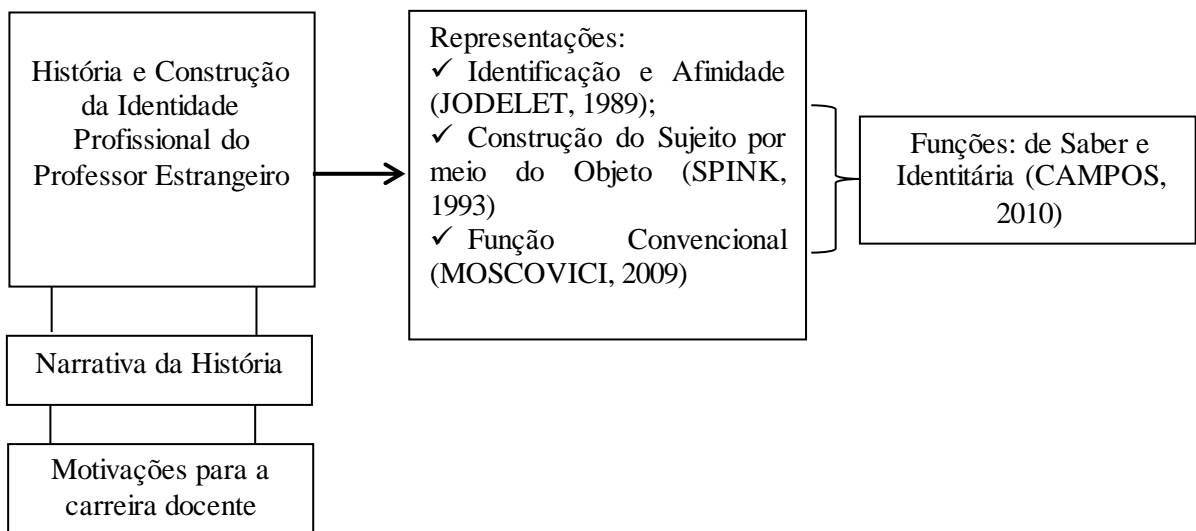
- a) *função de saber*, que permite aos sujeitos de compreender e explicar a realidade;
- b) *função identitária*, que define a identidade dos grupos, permitindo assim a defesa da especificidade destes mesmos grupos;
- c) *função de orientação*, que guia os comportamentos e as práticas;
- d) *função justificativa*, que permite aos sujeitos de justificarem, *a posteriori*, as tomadas de posição e os comportamentos. (CAMPOS, 2010, p.3)

De acordo com Campos (2010) as quatro funções – de saber, identitária, de orientação e de justificativa – devem-se ao fato das representações sociais de uma *práxis*

serem complexas, e no caso a prática docente as representações comportam o papel do professor, do aluno, da tarefa de ensinar/aprender e do contexto ou do ambiente escolar.

Pelas razões expressas por Campos (2010) é que a TRS se enquadra neste estudo, e sendo esta teoria a base a todo instante a TRS permeia três categorias de investigação, as quais: 1) História e Construção da Identidade Profissional do Professor Estrangeiro; 2) Experiência Docente no Ensino Superior e; 3) Autopercepção e as Representações sobre a Docência. Se os docentes puderem responder às quatro funções sobre sua atividade, ou mesmo parte delas, por certo estar-se-á constituindo representações e assim são estabelecidos os seguintes vínculos conforme a Figura 3:

**Figura 3 – TRS, História e Construção da Identidade Profissional do Professor Estrangeiro**



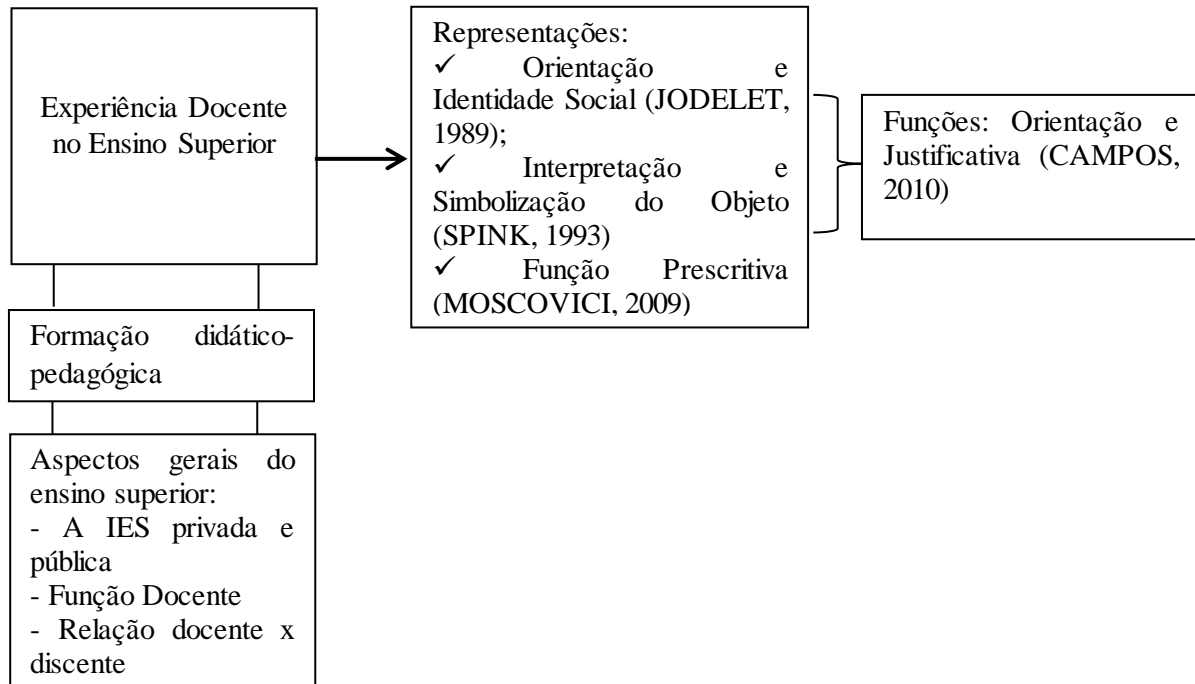
Fonte: Elaborado pelo autor (2016)

Inicialmente, o objetivo é que o docente percorra seu histórico e assim o uso da narrativa é o recurso que permite ao professor refazer sua trajetória (WACHS, 2010; CUNHA;CARDÔZO, 2011) ao mesmo tempo em que relata as motivações para a escolha da carreira (GALINDO, 2004; GOMES, 2008). A partir da narrativa a TRS pontua quais os elementos foram e são relevantes para a construção do sujeito (professor) e a relação que ele estabelece com o objeto (docência).

Num segundo momento, já inserido na docência, o professor é convidado a refletir sua atuação docente. A função dialética proposta é que o professor faça uma análise do contexto em que está inserido, de avaliar sua formação didático-pedagógica, o ambiente institucional, as relações com os pares, a percepção sobre os alunos e deste modo se perceber

como docente, enfim, como a função docente exercida e as representações que daí emergem. A Figura 4 ilustra o propósito desta abordagem:

**Figura 4 - TRS e a Atividade Docente no Ensino Superior**



Fonte: Elaborado pelo autor (2016)

Uma vez desenvolvidos os aspectos que antecederam a inserção do professor estrangeiro no ensino superior e o próprio exercício docente, a etapa final consiste em provocar o professor a fazer a autoanálise. Recorrendo a Berger e Luckman (2005), a autopercepção é o momento de avaliar as vivências pessoais e profissionais, o que é salientado por Reis (2008), para quem, quando o professor é convidado a pensar sobre a *práxis* docente concomitantemente ele assume uma postura autocrítica e reconstrói sua experiência profissional.

O momento da autopercepção é quando são reavivadas as representações sociais, sobretudo porque se questiona o que a docência representa pra si e o que é ser docente. Conforme aponta Spink (1993), mediante a expressão dos sujeitos sociais sobre o seu fazer eles atribuem sentido e vinculação social, ponto a partir do qual Moscovici (2009) avalia que os indivíduos estabelecem suas representações, pois ancoram-se em algo concreto e tornam familiar o que antes não era.

### 3. METODOLOGIA

#### 3.1. ASPECTOS GERAIS

Com a proposta de assimilar a percepção do professor estrangeiro em relação à sua profissão, a abordagem do estudo confere o aspecto empírico ao mesmo, pois, de acordo com Yin (1994), ao investigar um evento contemporâneo em seu contexto real este tipo de investigação tem caráter empírico.

Outrossim, o presente estudo é de natureza qualitativa de acordo com a coleta e interpretação dos dados, pois há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito que não se traduz em números (SILVA; MENEZES, 2005). Concomitantemente, ao explorar um tema em seu contexto e desbravar novas fronteiras, sem definições prévias, estas características qualificam a presente pesquisa como exploratória (GIL, 2008).

Ainda, segundo Gil (2008), em se tratando de estudo exploratório, a autor sugere o seguinte roteiro de investigação: o levantamento bibliográfico, realização de entrevistas com pessoas que estão envolvidas com o objeto ou com o problema de pesquisa, análise dos dados que possibilite compreendê-los. Em linha às definições de Gil (2008), uma vez definido o embasamento teórico, esta pesquisa desenvolve-se mediante o estudo multicase cuja coleta de dados ampara-se em entrevistas semiestruturadas.

Quanto a ser um estudo multicase, sua aplicação visa obter percepções diversas que contribuam para compreender o fenômeno investigado, cuja quantidade de 4 a 10 casos parece ser suficiente, o que é esclarecido por Eisenhardt, (1989, p.545):

Este tipo de planejamento pode ser necessário por causa da disponibilidade de recursos e porque os pesquisadores têm limitações de tempo e são forçados a desenvolver processos em paralelo. Finalmente, enquanto não existe um número ideal dos casos, um número entre 4 e 10 casos geralmente funciona bem. Com menos de 4 casos, é muitas vezes difícil de gerar a teoria com muita complexidade, e sua sustentação empírica é provável que seja convincente, a menos que o processo tem vários mini-casos dentro dela, como fez o Mintzberg e McHugh estudo do *National Film Board of Canada*. Com mais de 10 casos, rapidamente se torna difícil para lidar com a complexidade e volume dos dados.

Com relação às entrevistas Duarte (2004, p.213) observa que:

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. (...) elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e

compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

A partir da exposição de Duarte (2004) que a entrevista se aplica como meio de executar a coleta de dados, sobretudo porque é esta a essência desta pesquisa, isto é, a significação de um objeto para o sujeito, o sentido de sua profissão enquanto realidade profissional, mas, além disso, de vida.

Quanto às entrevistas, as utilizadas neste estudo são semiestruturadas, programadas para durar em torno de 30 a 45 minutos de conversa. Segundo Gerhardt e Silveira (2009), esta forma de coleta de dados permite explorar o tema em profundidade, uma vez que o relato do sujeito pesquisado pode trazer informações que superem a expectativa do pesquisador. Neste caso, as autoras salientam que a entrevista semiestruturada dá liberdade aos envolvidos na pesquisa – entrevistado e entrevistador – visto não limitar o questionamento a respostas simples, sobretudo se há um roteiro que ajude a conduzir a entrevista.

No que diz respeito à análise dos dados, este estudo utiliza a técnica de análise de conteúdo mediante a criação de categorias analíticas. De acordo com Bardin (2011), entende-se por análise de conteúdo a técnica na qual, a partir dos questionamentos são identificadas sistematizações no conteúdo das falas, e conforme completa Minayo (2007), esta ordem no que está sendo expresso permite inferir e estabelecer relações semânticas com estruturas sociológicas.

Como a presente pesquisa tem fundamentos psicossociais baseados em Jodelet (1989), Spink (1993) e Moscovici (2009), Minayo (2007) salienta que estudos nas áreas sociais se beneficiam deste tipo de técnica, pois permite relacionar e agrupar as informações coletadas a conceitos teóricos e conseqüentemente dar sentido à comunicação. As correlações e agrupamentos por sua vez são processados a partir da definição de categorias, que segundo Campos (2004) são definidas ainda na fase de elaboração das questões abordadas na entrevista e posteriormente analisadas.

Conforme exemplificado por Campos (2004), o processo de categorização consiste em três fases: 1ª) elaboração do *corpus* das entrevistas amparado na estrutura do referencial teórico; 2ª) seleção das unidades de análise a partir do conteúdo das entrevistas e de acordo com a frequência de expressões; 3ª) de acordo com o que se extraiu da 2ª etapa são feitas as categorizações e subcategorizações das falas. Para Silverman (2009), as categorizações possibilitam interpretar o conteúdo das informações coletadas por meio da

frequência da citação alguns termos, frases ou ideias e assim atribuir as correlações que se pretende na pesquisa.

Para a aplicação da análise de conteúdo Campos (2004) indica como princípio o estabelecimento de categorias desde a etapa inicial, ou seja, na elaboração das questões que serão abordadas nas entrevistas e para tal o autor aponta que a fundamentação teórica dá a sustentação para *corpus* das entrevistas, ou seja, norteia as questões as serem abordadas e que irão compor processo de análise de conteúdo e, por conseguinte as categorias analíticas.

Com relação às questões aplicadas aos entrevistados e a criação de categorias analíticas, a Teoria das Representações Sociais (JODELET, 1989; SPINK, 1993; MOSCOVICI, 2009) serviu como base teórica conforme sugerido por Campos (2004), e a partir de então a teoria relacionou-se com as seguintes categorias de análise: 1) História e Construção da Identidade Profissional do Professor Estrangeiro; 2) Experiência Docente no Ensino Superior Brasileiro e; 3) Autopercepção e Representações sobre a Docência.

Uma vez estabelecidas as categorias, em seguida foram elaborados os tópicos a serem abordados e estes, por sua vez, serviram para construção das questões (APÊNDICE). O Quadro 3 exemplifica as categorias e tópicos abordados.

**Quadro 3 – Categorias de Análise e Tópicos Abordados**

<b>Categorias</b>	<b>Tópicos</b>
1. HISTÓRIA E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR ESTRANGEIRO	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Relato da história do professor: as origens, a família, a educação;</li> <li>– A formação acadêmica</li> <li>– Experiência profissional antes da docência</li> <li>– A vinda para o Brasil: condições, desafios e percepções de própria condição no país.</li> <li>– Quais foram as motivações ou razões que levaram à docência?</li> <li>– Preparação didático-pedagógica</li> <li>– Relação formação-docência</li> <li>– Como se deu a entrada no ensino superior no Brasil?</li> </ul>
2. EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	<ul style="list-style-type: none"> <li>– O que você me diz de seu trabalho na IES? Faça um relato do trabalho: as condições de trabalho, relacionamento com alunos e demais colegas; desafios e oportunidades; ensino e pesquisa</li> <li>– Por que a IES privada? Por que a IES pública?</li> </ul>
3. AUTOPERCEPÇÃO E AS REPRESENTAÇÕES SOBRE A DOCÊNCIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Como percebe a docência: o que ela representa?</li> <li>– O que é ser docente</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor (2016)

A partir da definição das questões a serem abordadas, inicia-se o processo de coleta de dados. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), nesta etapa algumas questões devem ser ou já estão estabelecidas: o que coletar, com quem coletar e como coletar.

Quanto à operacionalização das categorias, Chizzotti (2008) complementa que, uma vez feitas, posteriormente são feitos os agrupamentos em torno das categorias que

depende do conteúdo que foi expresso, da frequência da citação de alguns termos, frases ou ideias, ou ainda de como os entrevistados reportam determinados temas e que ao fim atribui um peso relativo a cada assunto. Depreende-se então que outras categorias e agrupamentos podem emergir em função do conteúdo apresentar aspectos comuns.

Quanto ao que coletar, este item já havia sido definido a partir da proposta e dos objetivos da pesquisa. Deste modo a meta é obter o relato dos professores e trazer à tona suas histórias de vida, os caminhos percorridos até a escolha pela docência, as percepções sobre a docência no ensino superior, enfim informações que possam responder a questão de pesquisa, ou seja, o que a profissão significa para eles e como ela lhes dá representatividade.

Em relação aos sujeitos a serem abordados, foi proposto desde o início que fossem professores estrangeiros, ademais sem restrição quanto ao país de origem, gênero ou formação acadêmica. Contudo, delimitou que fossem abordados professores com atuação em IES públicas e privadas, pois assim pode se obter maior diversidade de opiniões conforme prevê um estudo multicase, até mesmo para observar como o ambiente institucional interfere nas opiniões dos entrevistados.

Definidos os aspectos da coleta de dados – categorias analíticas, questões, entrevistados – tem início a coleta de dados que se desenvolve como parte do projeto de pesquisa do Professor Doutor Serigne Ababacar Cisse Ba, registrado com o número 35.141 na Universidade Federal de Goiás e intitulado: Professores estrangeiros na universidade pública brasileira: perfil, perspectivas e práticas docentes.

A partir desta prerrogativa a coleta de dados poderia ser iniciada o que dependeria de especificar as IES, a região de abrangência, os docentes abordados e o envio de correspondência com Carta Ofício a respeito da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) detalhando o estudo (ANEXOS).

Para a coleta dos dados foi definido inicialmente o levantamento de IES públicas e privadas, e a escolha destas instituições baseou-se na distinção organizacional das mesmas – regime de trabalho, gestão acadêmica, composição do corpo docente. Deste modo, no universo de IES foram consideradas as Universidades, Faculdades, Centros Universitários, e Institutos ou Centros Técnicos que estivessem num raio de aproximadamente cem quilômetros da cidade-base do pesquisador (Uberlândia) o que contemplou as cidades circunvizinhas no Triângulo Mineiro como Uberaba e Araguari e no Sudeste Goiano o município de Catalão, o que viabilizaria o deslocamento em termos logísticos e financeiros mostrando-se assim conveniente à investigação.

Os contatos iniciais ocorreram a partir de agosto de 2015, estendendo-se até novembro de 2015. Algumas IES atenderam ao pedido e repassaram os nomes dos professores, já as IES que não atenderam à solicitação foram efetuados os contatos diretamente com os mesmos e assim foi estabelecido que a partir das grandes áreas como humanas, exatas e biomédicas seriam selecionados ao menos 1 docente por área, independentemente de seu curso, e desta seleção foi possível relacionar professores em IES públicas e privadas nas cidades de Uberaba, Uberlândia e Catalão, que foram agendadas para o primeiro semestre de 2016.

Se dispuseram a participar da pesquisa 9 professores, sendo 4 de IES privadas e 5 de IES públicas, dos quais três mulheres e seis homens. A partir do aceite dos professores, foi feito o agendamento e confirmado o motivo da pesquisa. As entrevistas foram realizadas entre Janeiro e Agosto de 2016, e tiveram a média de duração de cerca de uma hora, superando o tempo previsto inicialmente, que era de 30 a 40 minutos. As entrevistas foram gravadas, com o consentimento dos entrevistados e transcritas na íntegra.

Por fim, uma vez transcritas as entrevistas prossegue a categorização das mesmas de acordo com Bardin (2011), a partir dos questionamentos são identificadas sistematizações no conteúdo das falas, e de acordo com Minayo (2007), à medida em que se ordena o que está sendo expresso são feitas as inferências e estabelecidas as relações semânticas com estrutura teórica. Exemplificando: na primeira categoria de análise 'História e Construção da Identidade Profissional do Professor Estrangeiro' os professores são instigados a contar sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional, ou seja, de refazer sua trajetória (WACHS, 2010; CUNHA; CARDÔZO, 2011) e relatar as razões para a escolha da carreira docente (GALINDO, 2004; GOMES, 2008).

A categorização surge das sistematizações das falas, pois o professor poderá responder que a trajetória acadêmica o conduziu à docência, ou ainda, que por influência de algum professor foi feita a opção pela carreira no magistério. Nestas falas serão avaliadas as questões emocionais conforme trata Gomes (2008), e que também diz respeito à realização pessoal e a fatores simbólicos da profissão que segundo Moscovici (2009) é a forma que o indivíduo reconhece uma representação social.

Portanto, são estabelecidas categorias iniciais, formulados os tópicos a serem abordados e daí as questões que são feitas aos professores. A partir das respostas são estabelecidas as relações semânticas com estrutura teórica e, por fim, se houver, categorizadas as questões comuns entre os entrevistados, ou até mesmo, se não há aspectos semelhantes.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir das entrevistas realizadas com os docentes, o presente item expõe os resultados da pesquisa iniciando com os dados dos professores entrevistados. Na sequência apresenta-se a análise dos dados de acordo com as categorias estabelecidas.

### 4.1 PERFIS DOS ENTREVISTADOS

A identificação dos professores é determinada em função da IES onde trabalham e deste modo são nomeados como **PR** – professor de IES privada, e **PB** – professor de IES pública e enumerados de acordo com a ordem com que foram entrevistados. Além desta identificação são apresentados os dados relativos à nacionalidade, a formação e o nível de graduação relacionados ao país aonde obtiveram sua titulação conforme o Quadro 4.

**Quadro 4 - Relação de Professores x Titulação**

Professor/ IES	País de Origem	Formação	País da Graduação		Titulação/País	
			Exterior	Brasil	Exterior	Brasil
PR1	Haiti	Engenharia Eletromecânica	X			Mestrado/ Doutorado
PR2	Peru	Engenharia Mecânica e Elétrica	X			Mestrado
PR3	Cuba	Espanhol e Literatura	X		Mestrado/ Doutorado	Pós-doutorado
PR4	Portugal	Psicologia		X		Mestrado
PB1	Senegal	Administração		X		Mestrado/ Doutorado
PB2	Peru	Matemática	X			Mestrado
PB3	Portugal	Matemática e Agronomia	X		Mestrado/ Doutorado	Pós-doutorado
PB4	Estados Unidos	Música	X		Mestrado	
PB5	Cuba	Educação	X		Mestrado/ Pós-doutorado	Doutorado

Fonte: elaborado pelo autor (2016)

De acordo com os dados, a maioria dos professores gradua-se em seus países de origem, contudo os títulos de mestre e doutor são obtidos no Brasil. A explicação para este tipo de situação decorre de convênios como o Programa de Estudantes – Convênio de

Graduação (PEC-G) ou PEC-PG voltado à pós-graduação. Além disso, verificam-se casos em que o professor faz o pós-doutorado, mas já se encontra trabalhando no país.

Em termos socioeconômicos, dos 9 professores entrevistados, 5 deles tem idade acima dos 50 anos, 3 na faixa etária compreendida entre 31 a 50 anos e apenas 1 professor com 30 anos sendo o único solteiro entre eles. Como a pesquisa procurou selecionar professores que representassem áreas, a questão da nacionalidade não foi primordial, apesar de ter havido a participação de 2 peruanos, 2 cubanos e 2 professoras portuguesas, mas que foram ocorrências casuais.

Em termos de experiência docente no ensino superior os professores PR3 e PB4 têm mais de 30 anos de profissão, seguido dos professores PR4, PR1, PR2 e PB5 entre 20 e 25 anos de docência. Com aproximadamente 15 de experiência encontram-se os professores PB1 e PB3 e com menos de 5 anos de atuação está o professor PB2.

#### 4.2 HISTÓRIA, IDENTIDADE PROFISSIONAL E REPRESENTAÇÕES DA DOCÊNCIA

Esta primeira categoria de análise abrange aspectos relacionados à história do professor, ou seja, os caminhos trilhados na sua formação acadêmica, a opção pela docência, vinda para o Brasil e inserção profissional no país.

**No relato da história dos professores** eles são convidados a reviver as etapas de sua formação que perpassa aspectos pessoais, e neste momento a profissão revela-se um elemento identitário. A relação entre sujeito-objeto-identidade por meio da narrativa remete a Carrolo (1997), Barros (2011) e Nascimento (2011) quando eles propõem que o processo biográfico e relacional converge o indivíduo e a profissão, e neste entroncamento é formada a identidade social que se desdobra na identidade profissional ou docente (WACHS, 2010).

À medida que os professores foram revivendo momentos de sua vida, concomitantemente emergiram das falas aspectos simbólicos sobre a docência e **as razões que levaram à escolha pela profissão**. Os professores demonstram uma visão de admiração pela docência, por sua representação, quer pela influência de algum professor, quer pela vocação ou por se descobrir docente, cujos relatos remetem à vivência como estudante e, de certo modo guarda razões emocionais. Neste sentido, são destacados os seguintes depoimentos:

Quando eu era criança eu acho que eu tinha 6, 7 anos, eu participei de um encontro, 7, 8 anos eu acho e num livro grande eles quiseram colocar qual a profissão que eu queria seguir quando fosse grande. Aí eu não lembro, assim, exatamente o que eu escrevi né, eu queria ser professor. Então assim

né, meio que já, eu não sei se foi influência dos meus professores que eu tive durante o é.... os primeiros anos que eu fiz o ensino básico ou... bom eu não sei..., mas assim já desde criança eu queria ser professor, tanto assim que eu iniciei uma licenciatura, e não ia fazer o bacharelado em matemática. Mas assim aí já foi meio que meu estímulo, meu irmão fez essa sugestão eu passei no curso, e aí continuei em frente. (PB2)

Eu percebi que gostava muito de fazer pesquisa, é.... matemática, e então pensei acho que vou querer ser professora, aliás fui tocada por um professor em particular, ele era muito interessante, desafiava muito os alunos, eu gostava de ser desafiada. (PB3)

Criada no estado de Nova York, perto da divisa com o Canadá (...) Comecei a estudar música com 5 anos, escola americana aula de música é obrigatória até a oitava série. Tomei gosto e na quarta série comecei a estudar flauta transversal, piano, e aí mais pra frente. Informalmente. Eu tinha muita vontade de ensinar. De ser professora eu gosto muito. (PB4)

Os relatos dos professores PB3 e PB2 se aproximam do que Gomes (2008) verificou no discurso de professores recém-egressos do curso de pedagogia, momento em que o autor avalia as razões para a entrada na docência. Neste sentido, Gomes (2008) observa tanto a escolha consciente quanto as declarações de cunho emocional que envolvia a admiração pela profissão, o que estaria ligado a imagem de um professor ou então à vocação.

Os significados da profissão remetem a Dubar (2012) ao abordar que dimensão simbólica da profissão refere-se à realização e reconhecimento social, enquanto que para Jodelet (1989), o simbolismo profissional diz respeito à representação do sujeito por meio do objeto, no caso dos professores, em relação ao que a docência lhes traz em termos de representação. A partir de aspectos simbólicos, a escolha pela profissão ampara-se nos valores percebidos pelos indivíduos, quer na figura do profissional ou na própria representação da atividade, naquilo que Moscovici (2009) chama de funções convencionais e prescritivas de objetos ou pessoas, no caso do magistério superior, as suas características intrínsecas, o que o define.

Ainda, em relação às razões que conduziram a docência como profissão, os relatos apresentam caminhos ora distintos, ora semelhantes. Neste sentido observa-se, como no caso do professor PR3, que a docência ocorre antes mesmo da formação, pois já havia uma identificação com a atividade e assim expressa o docente:

Entre na docência antes de ter a formação e a formação eu fiz em curso para trabalhadores, eram titulações em cursos regulares por encontros (...) eu fiz mestre primário, me fiz professor de ensino médio, logo fiz a licenciatura, e logo o doutorado, (...) uma preparação muito forte, porque em Cuba a preparação se prestava e presta atenção à preparação do professor, a formação é longa e na época muito exigente. (...). Eu me inicio na docência por um fato casual, eu tinha 18 anos, não tinha parado de estudar. Em Cuba,

meu país de origem, abriu-se uma oportunidade para a docência, é... porque, nos anos 1979, 1970 exatamente, o país estava numa verdadeira revolução educativa e foi necessário incorporar professores com nenhuma ou escassa formação, eu embarquei nessa oportunidade, eu sempre tive uma grande afeição com estudo, uma curiosidade, um sede de aprendizagem e tal (...) eu tinha uma grande curiosidade desde a escola fundamental, eu tinha uma vocação pelo estudo (...) eu fui pra professor de espanhol e literatura o que foi o que me ofertaram nesse momento, e com a possibilidade de estudar a carreira na universidade, fazer letras, licenciatura em línguas e literaturas hispânicas... Quando vim para o Brasil já tinha uma bagagem.

Por outro lado, os demais docentes focaram em suas respectivas carreiras nas áreas de engenharia, administração, psicologia e matemática, antes de efetivamente abraçar a profissão, embora se observe que alguns destes professores eventualmente embrenhavam-se na docência com aulas particulares ou em cursos de verão, como é o caso dos professores de engenharia. Com relação aos professores de engenharia PR1 e PR2, ambos formados em seus respectivos países, eles abordam que docência está presente em suas vidas em diversos momentos, mas efetivamente exercem a profissão após o mestrado. Inicialmente o professor PR1 revela que:

Eu formei no Haiti na engenharia eletromecânica, aí eu dei aula na universidade e em algumas faculdades, em escola de ensino médio, que aqui se fala ensino médio, aqui no falamos de secundário no Haiti, depois eu fui trabalhar numa empresa de concessionaria de energia elétrica.

Por sua vez PR2 é enfático ao afirmar que a docência não era sua primeira opção, mesmo assim dava aulas enquanto cursava engenharia. Apesar dessa situação, o professor demonstra afinidade com o magistério conforme relata:

Desde a graduação eu sempre dei aula de cálculo, de física para alunos do ensino médio, sempre foi... principalmente nas minhas férias.

Outros dois casos dizem respeito aos professores que tem o enfoque inicial na profissão e em algum momento optam pela docência, no caso do professor PB1 por se descobrir na profissão, mesmo que alegue o acaso da situação o que de certa forma assemelha-se à professora PR4. Assim relata PB1:

Bom na verdade a docência não foi uma profissão quando eu fiz graduação, a minha formação é administração, ela me abriu portas para trabalhar em empresa. Então, depois da graduação eu fui trabalhar em empresas privadas durante alguns anos aí foi então que me despertou então o interesse de estudar mais. Decidi fazer o mestrado, com as experiências que eu tinha nas empresas que eu achava aquilo muito rotineiro, e despertou o interesse de prosseguir os estudos, então em voltei pra Lavras onde me formei para buscar o mestrado. (...). Foi durante o estágio de docência que é uma disciplina do mestrado que eu comecei quando eu substituí meu orientador em algumas de suas aulas, depois tive a chance de assumir algumas salas de aula, em

universidade particular, foi aí que eu realmente descobri que eu... Que o meu caminho fosse por aí, poder trabalhar e poder continuar minhas leituras que eu gosto muito e fazer pesquisa. Meio que acidental né estar na docência

Já a professora PR4 aborda que:

Em relação a universidade foi curioso. Um dia eu estava indo para Ribeirão para fazer uma supervisão porque eu já estava com uma clínica e sentei do lado de uma pessoa e começamos a conversar sobre profissão e ela era psicóloga também, e eu falei o que eu fazia e tal, já estava dando assessoria a uma escola particular em Uberaba e eu já tinha entregado aqui na Universidade currículo. Uns meses depois essa mesma pessoa me liga para falar ‘lembra de mim no ônibus? Então agora sou diretora do curso de psicologia, você quer vir aqui, eu sei que você trabalha em instituição de maneira institucional’, porque eu tinha dado assessoria às creches em Pontal, foi aí que eu entrei aqui, quer dizer, a sensação que entro em tudo de paraquedas.

Os professores formados em matemática optaram pela docência durante ou depois de concluída graduação ou a pós-graduação, cujas trajetórias, iniciando pela professora PB3 traz a seguinte descrição:

Sinceramente eu fiz agronomia, mas nunca foi minha vocação, então eu pensei assim, vou estudar outra coisa, vou estudar aquilo que eu gosto, pois então acabei por ingressar num curso de matemática, e fiz o bacharelado de matemática na Inglaterra, é... depois, durante o meu bacharelado logo no primeiro ano eu percebi que gostava muito de fazer pesquisa, é... Matemática, e então pensei acho que vou querer ser professora, aliás, fui tocada por um professor em particular, ele era muito interessante, desafiava muito os alunos, eu gostava de ser desafiada (...) pra mim aquilo era uma brincadeira... Mas até então nunca achei que ia ser professora. (...) eu dava monitoria enquanto fazia o bacharelado e fazia também correções de trabalhos, coisas assim... (...) quando acabei meu doutorado surgiu a oportunidade de ficar lá dando aulas, na mesma universidade, mas eu já sabia que era uma coisa temporária, não ia ser um posto permanente.

Quanto ao professor PB2, entre os docentes entrevistados ele é o mais jovem, de acordo com sua descrição, a docência enquanto vida profissional tem início após sua admissão em universidade pública no Brasil, sem maior experiência efetiva na docência:

Bom uma turma com sala de aula de foi aqui, aulas particulares eu dava lá (...), mas não era um contato com pessoal mesmo, aulas, aula mesmo foi aqui na UF

As declarações dos professores apontam que, mesmo por diferentes caminhos, a docência surge em algum momento de suas vidas como modo de completar suas identidades pessoais através da opção profissional. Neste sentido, recorrendo a Barros (2011) e Nascimento (2011), a narrativa faz com o indivíduo rememore aspectos de sua vivência e

passa a compreender porque determinadas situações conduziram a sua escolha, e a possibilidade de vir a ser ou se descobrir professor exclui a ideia do determinismo, ou seja, minha formação é esta e pronto, ou conforme salienta Barros (2011), de se estabelecer um paradigma que não pode ser mudado.

Deste modo abre-se caminho para que este professor se forme, e uma observação do professor PR3 reflete esta situação:

Eu tenho convencimento de que o professor não nasce como não nasce o arquiteto, não nasce um médico... Está claro que, no campo artístico a coisa tem uma diferenciação... Mesmo assim tem que se formar. Há que formar sim o professor, e na minha experiência de vida eu tenho uns 35 anos na docência e a vocação e o interesse pela carreira, e pelo estudo, pela pesquisa, essa vai se configurando, ao longo da carreira, o processo é uma construção obviamente social, como pessoal, que depende muito das circunstâncias, que você vive, do contexto histórico, socioeducativo, que você está ... Eu acho que o conhecimento e a vocação para a profissão docente é um processo que se forma nestes contextos, mas sem descuidar que a questão pessoal, a motivação pessoal é importante.

A fala do professor PR3 contribui para entender o mecanismo de construção de uma identidade docente, cuja escolha pela profissão decorre de um processo de construção que se faz pela dedicação à atividade, pelo interesse na carreira, portanto, são descobertas.

A descoberta de si em uma profissão é parte da construção da identidade pessoal, o que pode ser corroborado em dois momentos. O primeiro caso diz respeito à professora PB3, que se diz sem vocação para a carreira como agrônoma, para tal volta aos estudos em outra área, busca seu aprimoramento e persegue a vontade de pesquisar e lecionar. O segundo caso é o do professor PB1, cuja trabalho em empresas lhe pareceu cansativo, ou como ele diz, rotineiro. Por certo, a continuação dos estudos demonstra seu interesse pelo magistério, sendo assim a construção do professor.

De acordo com Barros (2011, p.22), quando o indivíduo revive sua história ele ‘constrói sua identidade por contraste com a identidade de outros, estabelece reconhecimentos, compara situações com a sua própria experiência vivida, elabora uma “visão” de si mesmo’; e assim, a construção da identidade social e, consequentemente profissional decorre da história pessoal que se funde à vivência profissional (CARROLO, 1997). No âmbito da identidade docente, enquanto identidade social e profissional, além do que foi dito pelas duas professoras e pelo professor PB1, o processo da narrativa se aplica aos demais casos respeitando suas peculiaridades.

Ao lançar o olhar sobre as narrativas de PR3, PR1, PR2 e PB2 observa-se que eles fazem uma revisão que os conduz ao processo de construção e de afirmação na profissão. PR3

e PB4, por exemplo, tem uma postura bem determinada quanto à escolha profissional que se revela ao expressar a ‘afeição’ com o estudo, por sua vez PR1 e PB5 demonstram que desde o mestrado em outro país trilha seu caminho profissional ao expor que:

Eu chequei aqui, fiz o mestrado na UF em engenharia elétrica aí comecei a dar aula na UP..., deu aula também na UF dois anos de professor substituto, e aí eu peguei gosto, já gostava’. (PR1)

A minha trajetória profissional ela se inicia como aluno universitário, me graduo em educação na especialidade de geografia eu cursei a minha graduação de 1986 de 1991 e assim que me formei trabalhei um ano no ensino médio e automaticamente fui trabalhar no ensino superior. (...) Eu me formei num curso de cinco anos, era um curso integral de formação e desde primeiro ano estava vinculado a escola eu comecei a dar aula no segundo ano a partir de um projeto de extensão na escola que funcionava de maneira eficiente (PB5)

Já os relatos de PR2 e PB2 têm em comum a necessidade de querer algo fora de seu país de origem relacionado à formação continuada, o que se deu por meio do mestrado feito no Brasil. Mas, além da questão estrita da continuação dos estudos, estes dois professores revelam a procura pela continuidade profissional que remete a Libâneo (2001) para quem, a busca pela identidade do docente compreende a formação e as condições de trabalho, sobretudo quando a profissão é exercida de modo pleno e tem significado para si.

Merece citar a conciliação entre a docência e a profissão para qual o professor se formou. Deste modo, não há uma cisão entre o ser docente e o profissional de formação conforme os relatos a seguir:

Tenho 30 anos formando professores, e o que está claro para mim, é que se efetivamente o professor... A profissão professor ela é uma dupla ou tripla profissão, ou seja, precisa ser um bom cientista em sua área, precisa ser um bom médico, um bom economista, um bom advogado, mas essa é uma profissão, você precisa juntar a profissão professor com a profissão de advogado. (PR3)

A professora PR4, dentre os entrevistados, é a única que exerce a psicologia e a docência, mas assim entende essa relação:

Eu acho que uma ajuda a configurar a outra, tenho a impressão (...), e aí eu acho que interfere bastante a área clínica no trabalho e o fato de eu desenvolver trabalho clínico, que na verdade a maioria da minha carga horária está no consultório me leva a ter alguns cuidados (...) com os alunos e com os casos. Eu acho então que são lugares que se complementam, eu usufruo de um e ponho no outro, eu usufruo do outro e ponho ali. Talvez isso tenha sido desenvolvido, talvez antes as coisas eram mais estanques, e parecia que a minha vida clínica não tinha nada a ver com a docência, mas tem. E assim como a docência tem a ver com a minha vida clínica.

As narrativas são ilustrativas de uma situação que é muito comum em IES privadas, pois o fato de em sua maioria serem professores horistas ocorre esta dupla jornada, o que em determinados cursos de graduação em IES públicas também é possível como nas ciências jurídicas ou biomédicas. Cabe salientar se o médico, o psicólogo ou qualquer outro profissional tem a consciência dos papéis que representa e, de acordo com os dizeres da Prof. PR4 as duas profissões são conciliáveis, se complementam, portanto, uma dupla representação que segundo Morais et.al (2008), cria ambiguidades indenitárias.

Com relação à **formação didático-pedagógica**, dos nove professores entrevistados, apenas três demonstram que este aspecto fez e faz parte do aprimoramento profissional. Conquanto Morosini (2000), Isaia (2000) e Couto (2013) salientem que esta formação é um componente importante à práxis docente, há discursos que entendem que o próprio conhecimento técnico-científico fala por si.

A favor da formação didática os relatos fazem as seguintes abordagens:

Muitos professores eles te dizem... é eles te dizem, não, que o professor para ser professor, a única coisa que precisam saber é da ciência que ensinam, o outro é cosmético, mas na verdade essa é uma argumentação de dona de casa, é uma ignorância, porque você, o fato que você ache, o achar não é ciência, o achar é especulação, de que eu sei muita matemática e não preciso da didática, da pedagogia, da psicologia da aprendizagem, na necessito ler Vygotsky, etc... na verdade esse critério parte de uma grande ignorância, e a grande ignorância leva a subestimação ... toda a estimacão de uma ciência alheia à minha na verdade parte de uma grande ignorância. (PR3)

PB1 tem a seguinte percepção:

Isso aí também é uma questão inclusive nacional, a docência no Brasil ela é um pouco diferente de outros países, no Brasil na verdade se você não tiver uma formação, licenciatura, por exemplo, as outras formações não tem essa formação docente, o pessoal da engenharia, por exemplo, ele faz um curso de graduação, faz um mestrado em engenharia, faz o doutorado em engenharia, passa no concurso e já é professor (...)você pode ter o doutorado, mas tem que passar por esse curso de formação pra te preparar de forma pedagogicamente pra que você possa enfrentar uma sala, sala de aula é cheia de surpresas

Com um discurso próximo ao do professor PR3 está a narrativa de PB5, ambos professores com formação na área de educação e por essa razão têm uma percepção ampliada da necessidade do conhecimento pedagógico aliado ao conhecimento técnico, e neste sentido completa-se a identidade docente concomitante à representação de seu papel. Assim relata PB5:

A imensa maioria dos professores que dão aula na universidade são bacharéis, sem uma adequada formação pedagógica para o exercício da docência, o ensino é o componente menos valorizado da carreira profissional do professor universitário, o que torna famoso alguém é sua carreira investigativa, ou seja, a universidade que deveria ter como cuidado mais importante a docência é ignorado (...) São professores que aprendem conteúdos teóricos, mas não aprendem a dar aula, então é lógico que alguém que vai ensinar a matemática precisa saber muita matemática, mas precisa saber junto com matemática como se ensina matemática. Ele precisa saber quem é que aprende matemática. (...) Então, há uma preocupação com seja pelo conteúdo, ou seja, pelos métodos, ou seja, pelo procedimento, pela avaliação, mas um esquecimento total do sujeito.

As percepções sobre a importância de uma preparação mais efetiva para o exercício profissional são elementos que Libâneo (2001) e Veiga (2007) tratam com saberes profissionais, os quais compõem a identidade do professor e conseqüentemente reforçam o significado social da profissão. Entretanto, o fato de não se ter a formação didático-pedagógica reduz outros aspectos essenciais de significação social da docência, longe disso, mas enquanto elemento de representação social para alguns professores este fator pode não ser relevante.

O contraponto à preparação didático-pedagógica é expresso da seguinte forma:

Me parece que nos Estados Unidos eles têm um mestrado de professor, para você sair como professor, pesquisador-professor, mas é ... nos outros países realmente não tem jeito, não tem uma formação para professor de engenharia, isso não me parece que tem sentido, porque você não prepara o professor para engenharia, você prepara engenheiros, e quando vai dar aula na engenharia ele tem que ser um engenheiro também. Para ele saber a realidade da ciência que ele usa, da tecnologia que ele está ensinando. Não tem jeito, ou você forma professor, ou você forma engenheiro, e nesse caso eu acho, eu não vejo de bons olhos essa formação de professor. (PR1)

Evidentemente que a posição do professor não pode ser generalizada, embora possa ser representativa e que haverá de encontrar respaldo em formas de pensar semelhantes. O que se objetiva neste caso é apontar os contrapontos e verificar como o mesmo objeto – o ensino – é percebido, o que não deprecia outras formas de encarar a profissão.

Quanto à vinda para o Brasil, razões pessoais e acadêmicas são abordadas como motivações. Em relação às questões pessoais, os casos referem-se às professoras PR4 e PB3 e ao professor PR3.

A professora PR4 relata que a sua mudança para o Brasil decorreu de fatores políticos e em decorrência dessa situação sua adolescência foi vivida no Brasil, sem perder os laços com Portugal. De todos os professores entrevistados a professora PR4 é que está há mais tempo no país:

Portugal teve uma revolução em 1974, e os meus pais foram bastante atingidos, eles tinham uma fábrica (...) enfim, acharam que aquilo não era regime para continuar em Portugal e resolveram vir para o Brasil (...) eu entrei na faculdade em 85, fui pra Campinas estudar em Campinas (...) logo comecei a trabalhar e enfim, por que a psicologia? Olha, deve ter sido algo de ordem muito inconsciente, aliás, foi, eu tive uma depressão muito séria no tempo do terceiro colegial (...) e aí comecei com essa.

Já a professora PB3 conta que veio para o Brasil para acompanhar o marido, e como o mesmo havia conseguido emprego como professor na cidade aonde atualmente reside ela decidiu prestar concurso na UF local, e em função de ser aprovada atualmente exerce a docência nesta IES pública. História semelhante relata a professora PB4:

Aí eu formei e durante a faculdade eu conheci meu marido que era do Brasil. Ele foi fazer mestrado, enfim, eu formei, nós casamos, eu mudei para o Brasil em 84 e pouco depois de um ano surgiu uma vaga para professor substituto na UF. Eu não estava pensando em dar aula no ensino superior, mas Deus abre os caminhos. E eu fui professor substituto um ano e depois abriram a vaga de 40 DE e eu prestei e fiquei.

O professor PR3 vem para o Brasil aos 56 anos, com uma carreira já consolidada e alega que a situação em Cuba já não lhe era satisfatória e como mantinha contatos no país, além de trabalhos com demais professores do Brasil, acabou se sentindo impelido a buscar outras oportunidades. O professor em diversos momentos ressalta o Brasil como um país que apresenta condições favoráveis de trabalho, inclusive como um destino que vem atraindo profissionais de diversas áreas.

Já os professores PR1, PR2, PB1, PB2 e PB5 vêm para o Brasil por razões acadêmicas. O professor PR1 relata que:

O governo brasileiro ofereceu uma bolsa de estudo, alguns estudantes, alguns profissionais do Haiti, eu dentro dessa oferta eu participei (...) fiz o mestrado na UF.

De modo semelhante, os professores PB1 e PB2 vêm para o Brasil por meio de convênios como o Programa de Estudantes – Convênio de Graduação (PEC-G) pelo qual PB1 fez sua graduação, no caso do professor PB2, que fez a pós-graduação, o processo que viabilizou sua vinda ocorreu mediante os cursos de verão do PEC-PG, e revela que:

Sou graduado em matemática, e fiz minha graduação em Arequipa (...) eu fiz bacharel, e aí no bacharel tinha um professor que no primeiro já incentivava para a gente tentar fazer uma pós-graduação no exterior, inicialmente no Brasil porque ele já tinha contatos aqui no Brasil. Eu vim para fazer o curso de mestrado, e.... terminei e continuei com o doutorado,

Quanto ao professor PR2 ele assim descreve sua vinda para o Brasil:

Em 91, foi em 89 na verdade, eu participei de um congresso em Cuzco, minha cidade, eu estudei em Lima na Universidade Nacional de Engenharia, é uma universidade onde só tem engenharia (...) e na época eu participei de um congresso em Cuzco, minha cidade e aí conheci um professor que coincidentemente daqui de Uberlândia, mas já tinha entrado em contato com outros dois professores de Belo Horizonte, para fazer um trabalho sobre energia solar. Só que como eu tive um contato pessoal com esse professor aí, e ele participou deste congresso, falou assim, não nós temos um mestrado na cidade, o que me chamou a atenção é que a cidade era pequena. Eu estava querendo sair de uma cidade como Lima, Lima é caótica, então BH na época era uma cidade como Lima, (...) na época estava um pouco receoso, mas tudo bem, enviei meus documentos e fui aceito para fazer o mestrado aqui em Uberlândia.

A vinda por intermédio de contatos com professores brasileiros e o interesse em continuar os estudos é abordado por PB5:

Vinda para o Brasil, a motivação era estudar eu queria... ainda estando em Cuba através de contatos com brasileiro eu tive acesso à literatura brasileira na área de educação, trabalhos de Demerval Salviani, Moacir Gadoti, Paulo Freire, Jose Carlos Libâneo, esses autores eu comecei na época que estava no mestrado daí surgiu a inspiração de vir para o Brasil, ficar um tempo aqui, de poder fazer meu doutorado no Brasil ... eu vim como turista e uma vez estando aqui que eu fui atrás desse processo de participar de processo seletivo, de ter que passar no processo seletivo, arrumar uma bolsa pra poder fazer meu doutorado.

Até este momento, esta primeira categoria de análise permite avaliar pela história dos professores que a docência, mesmo que tenha surgido em suas vidas no período posterior à formação, tem de alguma forma a influência emocional decorrente da influência de algum professor e da própria condição existencial, refletida em declarações que fazem menção a algum antigo mestre é sintomático quando isso o fato de terem optado pela docência em detrimento de seguir na carreira para a qual formaram.

Do ponto de vista emocional a escolha pela profissão remete a Gomes (2008), para quem a escolha pela profissão envolve a admiração pela profissão, mas que estaria ligada a imagem de um professor ou então à vocação. Há também para Puentes e Aquino (2010) e Wachs (2010) a verificação que a docência guarda mais que os aspectos puramente acadêmicos, e a definição de Wachs (2010, p.194) resume o sentimento no qual 'a reflexão que a própria pessoa faz de si mesma [...] se conhece melhor [...] quando tem consciência da sua trajetória de formação profissional...'

Em relação à inserção no ensino superior, a maior parte dos professores inicia suas atividades durante o mestrado ou após sua conclusão aqui mesmo no Brasil. Dentre os professores que tiveram experiências no ensino privado e posteriormente no ensino público

estão os docentes PB1 e PB5 e ambos abordam uma experiência satisfatória no âmbito particular. O relato de PB5 exemplifica como se deu sua experiência e reforça a questão do ensino como forte característica IES privada:

Eu comecei o doutorado no ano 2000, e no mesmo ano comecei de maneira paralela ter experiência no ensino superior, trabalhei em várias faculdades... e foi uma experiência muito boa, foi bacana, me permitiu entender um pouco o universo das IES, sobretudo do universo de instituições ensino de pequeno porte, que eram faculdades isoladas, faculdades integradas no centro universitário, instituições de pouco recurso, ou instituições que se sustentavam com recursos a partir de mensalidade de alunos, instituições mais focadas no ensino e com pouca atividade de extensão e de pesquisa, mas instituições boas, instituições novas, instituições com bom corpo docente, instituições onde se dava aula, lembro que funcionava sobretudo o ensino, mas funcionava bem o ensino.

As demais experiências relatadas são de professores que tiveram suas primeiras inserções em IES pública e migraram para o ensino privado. Os professores PR2 e PR1, vieram fazer o mestrado no Brasil e ao mesmo tempo inicia no magistério superior como substituto na UF e em IES privada tendo se mantido posteriormente neste tipo de instituição. O relato de PR2 exemplifica esta situação:

Então eu dei aula de física na UF, principalmente com os alunos que te incentivam a dar uma aula melhor, mais preparada, muito mais profunda, e que isso me deu vontade de continuar a docência, talvez em algum momento, devido a que não tinha sido aceito como professor na FP. Mas passado no concurso dei aula até dois anos como substituto, depois descansei 2 anos, prestei concurso de novo e no final das contas dei uns 8 anos como substituto, de 2 em 2 anos e a mesma matéria (...) junto essa aula de física 2, e peguei aula de laboratório de física 2, que também ninguém queria, muita disciplina de física 2 era para os substitutos mesmo, porque era uma coisa que era muito aluno e você tinha que pensar mesmo. Isso que, mais ou menos, foi que me incentivou a continuar. E outra coisa também, a parte pelo menos, a parte do ... aí um campo que não ia, nem pensava em entrar, era um campo de ser professor para administradores, de cálculo, um pouco mais leve. (PR2)

Quanto aos professores PB2 e PB3 iniciam sua carreira diretamente em IES pública, e o relato destes professores acentua que não tinha interesse em exercer a docência em IES privada, logo:

Foi concurso público, para uma instituição pública, (...) na verdade eu nunca pensei na possibilidade de dar aula em privada, (...) eu nunca pensei, assim... se eu não tivesse passado em concurso talvez eu teria cogitado, mas nunca passou pela minha cabeça. (...). Assim que uma razão, um motivo mesmo eu não teria, digamos assim né... eu fui formado em ...eu estudei em universidade pública também e eu nunca pensei em dar aula, nunca passou

pela minha cabeça dar aula em uma instituição privada... então foi mais tudo isso. (PB2)

Compartilhando sentimento semelhante à professora PB2 o professor PB3 que diz o seguinte:

Eu não estava interessada, porque eu sei que nas instituições privadas, pelo menos o que eu tinha ouvido falar, não tempo pra fazer pesquisa, é só aula, aula, aula... e isso a mim não interessa. Nunca me interessou, eu gosto de dar aulas, mas eu gosto de fazer pesquisas, eu sei que as duas não são compatíveis lá por falta de tempo. Você tem que dar muita aula e não tem tempo pra fazer pesquisa. (PB3)

Outro professor que entra diretamente no ensino superior público é a professora PB4, mas diferentemente de seus colegas não foi uma decisão deliberada, mas casual.

É curioso observar estes dois últimos relatos, pois a inserção destes professores denota que o entendimento acerca do ambiente na IES privada, sobretudo porque na instituição pública há o desenvolvimento da pesquisa, fato que não necessariamente se aplica nas particulares. Portanto, as declarações destes professores estão alinhadas às análises de Nogueira (2006) acerca da distinção entre as IES públicas e privadas, cujas peculiaridades são realçadas pelos critérios de dedicação e o atendimento ao tripé ensino-pesquisa-extensão nas instituições públicas, diametralmente diferente das instituições privadas onde o ensino e o tempo em sala de aula prevalecem sobre outras atividades.

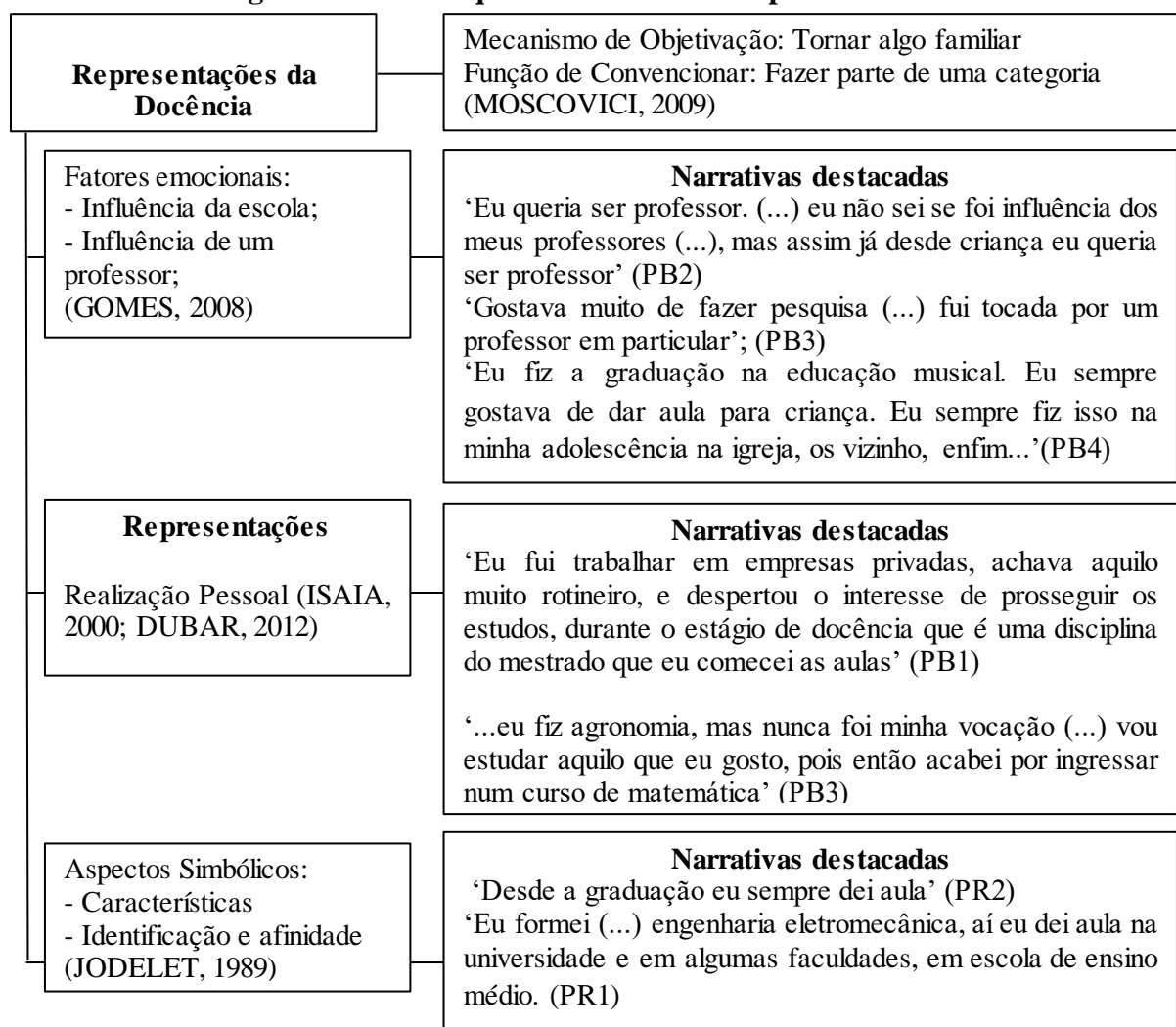
No conjunto de informações dadas pelos professores, e pontuando os tópicos abordados, na narrativa das histórias emerge a questão da autopercepção abordada por Berger e Luckman (2005), momento de avaliar as vivências pessoais e profissionais, que ao fim levam a trilhar determinado caminho, no caso, a docência. Quando os entrevistados são instigados a revisar seus históricos aos poucos vai fazendo sentido o porquê das escolhas feitas, portanto a identidade construída a partir dos processos biográfico e relacional (CARROLO, 1997), ou conforme salienta Reis (2008), ao narrar suas histórias os professores registram mais que fatos, mas passam a pensar e agir sobre a *práxis* docente e assumem uma postura autocrítica ao reconstruir sua experiência profissional.

Da narrativa é possível então interligar alguns pontos: 1º) a escolha profissional se faz mediante a influência de fatos ou pessoas que marcaram suas vidas, portanto baseia-se em fatores emocionais (GOMES, 2008) e, conseqüentemente atribui algum tipo de representação (JODELET, 1989; SPINK, 1993); 2º) quando os entrevistados finalmente relatam a inserção nas IES pública ou privada vêm à tona a questão da funções prescritivas e convencional apontadas por Moscovici (2009), pois as escolhas são feitas em função daquilo que já se

espera da atividade, ou seja em uma tradição (prescrição) e no qual os professores passam a agir conforme certas convenções.

Ao final desta primeira etapa de categorias, as representações sobre o docente e sobre a docência são sintetizadas na Figura 5. Observa-se que a docência tem como representações para os indivíduos entrevistados tornar algo não-familiar em familiar – mecanismo de objetivação, assim como a função de pertencer a uma categoria – função convencional (MOSCOVICI, 2009), cujas razões envolvem questões emocionais, realização pessoal e fatores simbólicos que levam a escolha da profissão.

**Figura 5 - Razões que levaram à escolha pela docência**

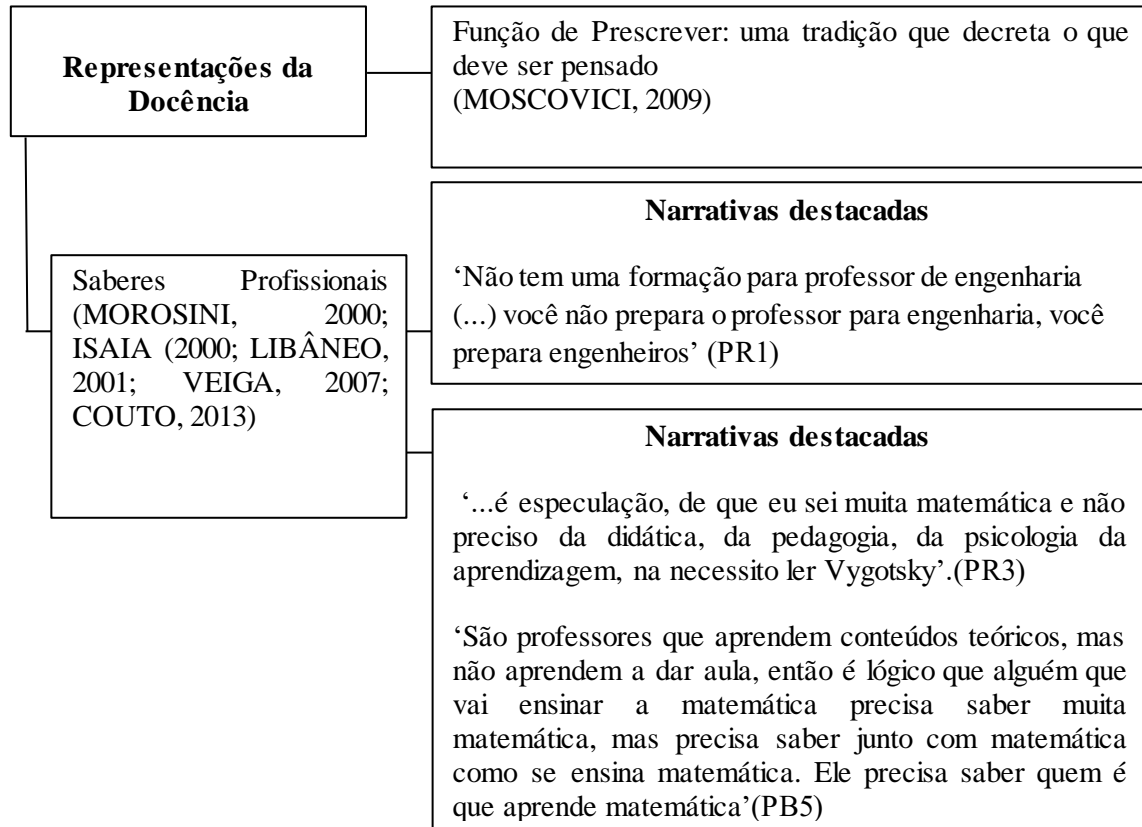


Fonte: Elaborado pelo autor (2016)

No que diz respeito a representação social da docência segundo aspectos da formação didático-pedagógica, dentre os entrevistados apenas os professores PR3 e PB1 são enfáticos em relatar a importância desta formação para a carreira. Neste sentido, entende-se como representação os aspectos sociais da profissão que são apontados por Libâneo (2001) e

Veiga (2007) relativos aos saberes profissionais que se fundam no mecanismo de ancoragem e prescrição da atividade profissional conforme a Figura 6.

**Figura 6 - Formação Didático-Pedagógica como forma de Representação**



Fonte: Elaborado pelo autor (2016)

É importante ressaltar pelas narrativas destacadas o contraponto de opiniões, pois considerando que desde a faculdade, passando pelo mestrado e doutorado até a formação para professor há uma contestação se esse processo forma professores (BA, 2013). Na verdade, as narrativas trazem uma vertente de uma mesma realidade, primeiro o que em geral ocorre, ou seja, formam-se indivíduos para uma profissão, outra é a formação continuada como meio de aprimorar o conhecimento para o magistério, e ambas são formas de representação uma vez que se prescreve o que deveria ser.

O último aspecto abordado na categoria que retrata a história e a construção da identidade do professor estrangeiro refere-se à sua mudança para o país. Percebem-se situações distintas, o que não dá para afirmar que é um movimento migratório, mas uma situação pontual fortalecida pelos projetos de bolsas de estudo e intercâmbios.

De todo modo, no cômputo dos professores entrevistados, quatro deles vieram por meio de convênios – PR1, PR2, PB1 e PB2 – e os relatos demonstram uma inserção que ocorreu de forma paulatina, primeiro como estudantes, o que foi positivo pois é o tempo de

adaptação à cultura e ao idioma, depois pelo fato desta mudança ter o sentido de aprimoramento profissional, visto que o enfoque foram os cursos de mestrado, a exceção do professor PB1 que veio ainda como estudante de graduação.

#### 4.3 A EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

A categoria que trata **a experiência docente do professor estrangeiro no ensino superior** brasileira traz à discussão a efetiva atividade docente, cujas questões abordam: o ambiente de trabalho - público ou privado e a relação que se estabelece nos respectivos ambientes; a relação com os alunos que compreende o ensino-aprendizagem, como percebe este aluno e o papel do professor.

Com relação ao **ambiente de trabalho** foi questionado como os professores observam o ensino público e privado. Neste sentido, o objetivo foi coletar dos professores a percepção acerca de cada tipo de IES, visto que alguns tiveram passagens como professores substitutos em IES públicas e atualmente exercem a profissão em IES privada. Por outro lado, há também os casos de professores que fizeram caminho inverso cuja primeira experiência foi em instituição privada e agora exercem a docência em universidade pública, e finalmente professores que ingressam diretamente em IES pública.

Com relação aos professores de IES privadas, de um modo geral, o envolvimento com a IES tem um enfoque no ensino, e dada esta situação questões de ordem administrativa ficam em segundo plano. Os momentos em que há um envolvimento maior ocorre nas reuniões pedagógicas, ou ainda, em situações pontuais de trabalho quando se dirigem aos coordenadores de curso ou com os alunos.

Quanto a inserção na IES particular o professor PR3 observa que:

Mas em todo esse percurso esse trânsito é sofrido, eu tive que aprender a língua, na marra (...) mas você sofre preconceito, você... algumas pessoas, você vê que não te olham bem, porque você tem uma formação assim ou assado, tem um currículo assim ou assado pode representar uma ameaça, e você pode estar chegando aqui para ocupar o lugar 'nosso', coisa que só na representação das pessoas, porque ninguém ocupa o lugar de ninguém, cada um constrói seu próprio espaço (... ) é... a gente sente é... um caso ou outro essa questão do preconceito, você aprova projeto no CNPQ, você é estrangeiro e tem essa prerrogativa... alguém disse, ainda, coisa muito provinciana, não... fulano chega aqui, leva aqui tantos anos, é 'prata da casa', e esse fulano tá aí vegetando, não produz nunca, nada... mas é prata da casa... são contextos sociais que a gente entende perfeitamente.

O relato do professor PR3 expõe uma situação que revela o isolamento do professor, a dificuldade do envolvimento no trabalho, conforme citam Anastasiou e Pimenta (2010) e Puentes e Aquino (2010) uma cultura institucional que pouco ajuda no exercício da atividade, onde o professor é um intermediário entre a IES, o ensino e o aluno que revela o caráter individualista da função docente em decorrência da conjuntura institucional.

Situação semelhante apresenta o professor PB5, mas que vai além, pois sua vivência tanto em instituição privada quanto pública lhe permite abordar ambos os casos:

Preconceito... é a dificuldade que o outro tem de te enxergar, a dificuldade que o outro tem de dialogar com seus referenciais teóricos, esse preconceito eu sofri em instituições privadas e tenho sofrido aqui dentro da universidade pública, há preconceito... é muito difícil. É fácil o professor estrangeiro trabalhar na universidade tanto privada quanto pública brasileira, há uma legislação, há leis brasileiras que concede esse direito para professores estrangeiros, e os concursos hoje cada vez mais você tem estrangeiro passando nos concursos de admissão de universidades, sobretudo pública. Mas o dia a dia é um dia a dia de conflitos. (...) É, eu acho que o lugar cada uma faz, mas não é todo mundo que pensa assim, eu por exemplo tive que ouvir colegas mandar-me a calar, me mandar calar porque acha que eu não tenho esse direito porque eu estou dentro de uma universidade pública que é brasileira, mas isso aí eu tenho que ver... enxergar isso como um privilégio.

Nos casos dos professores PR3 e PB5, o preconceito é um reflexo institucional. Uma das razões para a falta de um trabalho colaborativo no âmbito privado pode ter relação com o regime de trabalho que cria uma competitividade pelo espaço de trabalho, uma vez que os professores procuram se estabelecer mediante um maior volume de horas e, também por não seguir um plano de carreira que garanta estabilidade, por isso o professor referir-se como ‘uma ameaça’ para outros professores, já no âmbito público ocorre o que observam Puentes e Aquino (2010), onde criam-se feudos intelectuais a fim de preservar uma pseudo zona de conforto de um grupo de professores.

Os demais professores das IES privadas mantêm uma postura neutra acerca das instituições que fazem parte e se mostram ambientados, cabendo apenas a observação do professor PR1 quanto ao cerceamento do trabalho:

Não eu... bom quero acreditar que você é.... seja na pública ou na particular você vai ter essa pressão sim, esse engessamento que é dentro do... ciclo que foi traçado você toma liberdade para escolher o diâmetro, o raio que você vai desenvolver.

Por certo um relato inusitado é o da professora PR4, mas que reflete uma opinião de uma professora de IES privada em relação à pública:

É acho também que tem outra coisa que é uma opinião pessoal, que eu não sei se cabe ou não: a diferença da pública para a privada. Eu acho que a

faculdade pública é... ela fica muito absorvida ali vivenciando a titulação, eu acho que o fato de estar numa pública parece que aparentemente diferencia positivamente quem está numa pública, acho que alguns docentes colocam desse jeito e aí me dá a impressão que é diferente. Na particular o clima é outro, nós sabemos que não temos a garantia daquele lugar, é outro status vamos dizer assim e talvez isso também interfira, como eu estou na particular eu não passei por isso. (...) eu tenho contato com faculdades públicas, eu tive 2 anos fazendo residência na USP, eu tenho contato aqui com as faculdades públicas, com algumas e eu percebo esse discurso um pouco insuflado do docente da faculdade pública.

A opinião da professora, independentemente de qualquer juízo de valor, demonstra uma percepção positiva do ambiente institucional com a qual está envolvida, ou seja, a identificação com o ambiente da IES privada, mas que não deixa de ser uma reflexão para um contraponto com demais opiniões dos professores de IES públicas. Para este contraponto, seguem as opiniões dos docentes das universidades públicas. Inicialmente a professora PB3 relata sua percepção do ambiente de trabalho:

É assim... funciona claramente de maneira de que eu até acho que tem uma certa injustiça aí, porque por exemplo, eu sinto que pela experiência que eu tive em relação aonde eu trabalhava antes. É... não era porque a pessoa estava ali a muito tempo que ela tinha mais benefícios do que a pessoa que tinha acabado de entrar. Aliás era o contrário, a pessoa que acabava de entrar ela tinha muitas coisas das quais ela tinha de se adaptar então a carga horária dela era menor, aqui não é assim, é... ou seja, quando digo que não é assim eu digo que a pessoa quando entrava ela não dado a cargo administrativo, aqui não é o caso, eles querem que tu te ... logo em cargo administrativo... lá ele é introduzido gradualmente. (...) pelo menos fiquei com essa impressão... a pessoa quer dar aulas no mestrado, ela não pode dar, é exclusivamente dado para beneficiar apenas alguns professores, (...) porque já percebi que aqui dar aula no mestrado dá mais peso do que na graduação.

O relato da professora PB3 tem um contraponto na fala de outro professor da IES pública e, de certo modo aponta como o professor se insere neste contexto de trabalho. Deste modo PB1 assim observa este ambiente:

Então a docência universitária no ensino superior que é essa experiência, ela se exerce de forma bastante solitária, como diz você, você cai num meio que ninguém te orienta, você chega e você tem que trilhar seu caminho, ninguém vai te ensinar nada, seria por aqui, seria por aqui, não... não você vai se virando, vai criando seu campo de trabalho, criando seu grupo de pesquisa, você vai fazer suas condições, ninguém vai te ajudar, então isso torna difícil essa busca por uma sobrevivência nesse ambiente, torna difícil a dedicação de tempo, de leitura do ponto de vista.

Observa-se na narrativa do professor PB1 como se dá a descoberta do trabalho na IES pública e, curiosamente é uma indicação do *modus operandi* e da característica deste tipo de instituição. O que PB1 diz é exatamente o que Morosini (2000) revela sobre a cultura

da universidade pública que leva ao isolamento do professor, o que para Anastasiou e Pimenta (2010) esta individualização decorre da conjuntura institucional e que faz com que se tenha que ir descobrindo caminhos. O professor PB1 reforça ainda que em relação à IES pública:

A pessoa vai se debruçando (...) sempre legislado, tudo é normativo, por resoluções e que vão te orientar, o resto você vai quebrando a cabeça, vai perguntando isso e aquilo, e os processos da universidade são assim, não tem nada pronto, você vai se debruçando, vai quebrando cabeça, mas tudo tem um marco legal.

A professora PB4 é a que tem maior experiência na docência em IES pública e avalia da seguinte forma o trabalho nesta instituição:

Uma das vantagens que eu acho de dar aula na faculdade é que tem muita abertura. Não somente para estrangeiros, mas para a pessoa poder criar, escrever seus projetos, ser apoiado. Assim, eles me apoiaram muito. Mas eles apoiam eu acho que qualquer pessoa com seus projetos, que você precisa convencer e tudo, mas não é difícil. Se você tem um bom projeto e tem novas ideias eu acho que é muito bem vindo.

Apesar de avaliar a questão da pesquisa como algo positivo, a professora PB4 faz um importante contraponto de sua vivência na IES pública desde sua entrada em 1984 até a sua aposentadoria em 2016:

(...) Comparando quando eu entrei até o fim, eu aposentei em março, eu vi uma diferença... Esse é um aspecto que eu vou falar não do aluno, mas de colegas de trabalho: o individualismo. O indivíduo depende de outros indivíduos. Então isto mudou bastante, hoje o político, a maneira de trabalhar com colegas mudou bastante. Na música nós não temos nossas salas individuais. No início eu levava choque, no departamento houve brigas homéricas, brigas, quero dizer, pelo bem comum. Isso foi pra mim um choque, mas eu assistia e ficava muito calada.

Um fator que tipifica a atuação do professor na instituição pública é o envolvimento com aspectos administrativos. Quanto a este envolvimento, PB3 e PB1 observam uma carga pesada de trabalho e a excessiva burocracia administrativa, de tal forma que o professor não se restringe às funções de ensino e pesquisa, mas conforme aponta Nogueira (2006) com um tempo destinado para aspectos administrativos.

No que tange ao relacionamento com os pares, os professores de um modo geral apontam que é saudável, contudo revela-se muito pessoal o que é retratado por PB2:

Eu não sou muito sociável, então eu prefiro ficar na minha. Aí então eu não interajo muito com o pessoal e assim, os poucos professores que eu interagi realmente era bem pouco, então também não sinto falta, eu meio que acostumei. O momento em que mais interajo com o pessoal é na reunião do departamento (...) assim, quando é uma coisa do meu interesse eu participo bastante

No conjunto de questões feitas aos professores, possivelmente a que denota o exercício e a identidade docente de forma específica refere à relação com os alunos. **Os professores foram questionados sobre a percepção que eles têm dos alunos**, e a esta pergunta as respostas obtidas foram além da mera posição quanto aos discentes, cujas replicações abordaram: o papel do docente e a importância da IES, o enfoque no ensino ou na tríade ensino-pesquisa-extensão, a reafirmação do papel do professor; a contraposição do ambiente da IES pública em relação à IES privada.

Inicialmente serão repassadas as narrativas dos professores de instituições particulares. O primeiro relato é do professor PR3:

(...) eu tenho alunos carentes, de escola pública, com muitas limitações culturais, mas esse é o aluno que nós temos, não temos outros alunos, portanto temos de trabalhar com eles. Acho que é um erro começar a colocar a culpa na política, no ensino médio... acho que esse fenômeno que nós estamos vivendo no Brasil, é um fenômeno universal, isso não é só do Brasil, isso é em Cuba, isso na Europa, isso não é só aqui, ou seja, há um desprestígio universal da escola... o exercício da docência se torna mais importante e mais difícil ... o que se demonstra é que a escola, a universidade, as instituições educativas é uma instituição criada para a sociedade porque ela é uma necessidade social, as sociedades precisam formar as novas gerações, para fazer o depósito de conhecimento, produzir novos conhecimentos, para o desenvolvimento social, até que não se demonstre o contrário, é... a educação é um dos braços fundamentais do desenvolvimento enquanto sociedade.

PR2, por sua vez, assim percebe seus alunos:

(...) a gente tem convivido com alunos que já trabalham, têm experiências de vida, algumas experiências muito interessantes, então... falta, por exemplo, para estes alunos eles não têm uma certa preparação básica, eles terminaram o ensino médio de forma bem precária[...] Então, isso pelo menos que a gente escuta muito dos alunos que eles escutaram... falar sobre uma teoria, mas eles não tem coragem de aproximar aos livros, então eles encontram aqui na faculdade quando tem essa aula que não é complicado assim não. Não é tão complicado, isso é que a gente acha que é gratificante, porque a gente abre as cortinas para eles, entendeu. Isso que pelo menos a gente tem quando se encontra com estes alunos principalmente, não, mas é... leva um tempo, mas depois eles acham ótimo isso.

Por fim a professora PR4 relata que:

Em termos de discente houve uma mudança muito grande, com estes projetos sociais, com este respaldo social, o aluno pobre adentrou a universidade particular, na pública também, isso mudou completamente, porque antes eu dava aula para um discente que não trabalhava, só ficava por conta daqui, e hoje eu dou aula pra um discente que trabalha o dia inteiro, frequentemente tem toda uma defasagem, em termos de português, mas que vejo que apesar de ser um aluno que vem de outras dificuldades eu vejo que ele chega. Acho que isso exige uma maleabilidade do aluno, do professor, acho que isso exige empenho, acho que isso exige esperança, porque não dá

para ficar no discurso: olha o jeito que o aluno está chegando, não tem jeito, o aluno é muito fraco, sim alguns são mesmo, precisa de muito investimento, isso é um ponto que eu vejo muito positivo nesta construção.

A análise destes relatos demonstra a reflexão que os professores fazem acerca do alunado com quem estão lidando, o que está em consonância à abordagem de Franco (2008) e Santos e Soares (2011) quanto à realidade dos discentes no ensino superior, ou seja, as carências que eles têm em termos de aprendizado básico e de preparação anterior à entrada na universidade. Chama a atenção a contextualização feita pelo professor PR3, para quem não se deve culpar o Governo, ou o ensino médio ou qualquer outro fator pelo desinteresse pela escola que não é exclusividade brasileira, mas uma realidade maior como já observara Gomes (2008), assim como as gerações mais novas não reconhecem a autoridade do professor e o sentido que as aulas têm (SANTOS; SOARES, 2011).

Portanto, ao reconhecer que ‘esse é o aluno que nós temos, não temos outros alunos, portanto temos de trabalhar com eles’ o professor PR3 reforça o papel do docente na atualidade, assim como aborda PR4 para quem mesmo o aluno tendo dificuldades isto requer investimento e participação efetiva na construção do conhecimento, o que exige segundo a professora ‘maleabilidade do aluno, do professor’ e reafirma que não dá pra ficar no discurso, pois este é o fator humano que se tem e daí a importância do ensino no âmbito da IES privada.

Neste aspecto, o discurso dos professores destas IES se assemelha, principalmente ao enfoque no ensino como reforça PR1 ‘você dá aula, você sente, você tem que de dar aula’. É importante salientar que não é que o professor dê ênfase no ensino em detrimento da pesquisa ou da extensão, há um forte elemento institucional aí. De acordo com Barreyro e Costa (2014), coube e cabe à IES privada o enfoque no ensino e a pesquisa fica relegada à pós-graduação e às IES públicas decorrentes Função Docente e Regime de Trabalho que regulamentam o tempo de dedicação à atividade, e no caso dos professores das IES privadas pesquisadas prevalecem os contratos como horistas, logo, a instituição não mantém o professor em tempo integral para desenvolvimento de pesquisa.

Contudo, subjacente à análise que os professores fazem dos alunos, sobressai de seus relatos a afirmação e identificação quanto ao papel e o espaço que ocupam no exercício docente, em especial no âmbito do ensino privado. Neste sentido, embora a referência seja os alunos, os professores em diversos momentos reafirmam sua posição ao contrapor os discentes de IES privadas em relação às públicas:

Olha... a visão minha é das licenciaturas, tanto lá quanto aqui, vou falar da graduação logo após, aqui eu tenho melhores turmas que na universidade pública, o que tem chegado na licenciatura na universidade pública é um

alunado realmente muito mal formado, mais desinteressado nos estudos, etc... aqui no curso pedagogia onde eu trabalho, as turmas são melhores que na pública, em relação a UF, tanto lá quanto aqui (...) aqui eu tenho melhores turmas que na universidade pública, o que tem chegado na licenciatura na universidade pública é um alunado realmente muito mal formado, mais desinteressado nos estudos, etc... aqui no curso pedagogia onde eu trabalho, as turmas são melhores que na pública, em relação a UF... (PR3)

Você sabe, mas deixa eu falar. Os alunos quando você dá aula para aluno da particular né você sente mais satisfação, o aluno da pública, o aluno da UFU ele é dedicado para esse curso, o professor pode até não dar aula. Tem professor que vai lá e fala não, não vamos fazer o capítulo 2 do livro tal e o aluno vai lá estudar e vem fazer a prova. Aqui não, você dá aula, você sente você tem que dar aula, aí você sente o calor disso aí, é diferente. (PR1)

(...) isso que eles têm é vivência de vida muito grande então tem que escutar, muito diferente das públicas, por exemplo, que a maioria tem uma boa base acadêmica, só que o público é diferente. (PR2)

A leitura que se faz destas narrativas remete à questão da representação do docente em relação a como percebe seu trabalho, o que também está sob influência do ambiente de trabalho, uma vez que este é o local de identificação, consciência e de reconhecimento em relação ao contexto social (PENNA, 1992; MINAYO, 2007; DEJOURS, 1996). O fato dos professores referirem-se aos alunos de uma ou outra instituição reflete muito mais ao exercício da atividade profissional que acarreta em diferentes formas de entender o que faz (CARROLO, 1997; MOROSINI, 2000; MACHADO 2003), o que não deve ser visto como uma crítica, mas a afirmação identitária quanto ao modo que atuam e de pertencimento daquele ambiente, e como observam Pimenta e Anastasiou (2010), a identidade docente perpassa a teoria e a prática, a revisão dos processos educacionais e na adequação de suas práticas que atribuem significado à atividade.

Em boa medida os relatos dos professores de IES públicas serve de contrapeso, pois a dinâmica de trabalho comporta as vertentes do ensino-pesquisa-extensão. No entanto, a partir do que eles dizem é que se pode fazer um paralelo *inter* professores das IES públicas e entre os docentes de ambas as instituições.

Com relação aos alunos a professora PB3 assim os vê:

Gosto de dar aulas, mas eu gosto muito de dar aulas a alunos que queiram trabalhar, me sinto chateada quando o aluno vem com uma atitude... é.... eu estou aqui, estou à procura de um produto como se estivesse a comprar alguma coisa e ele não precisa fazer rigorosamente nada, essa atitude me chateia bastante, e eu penso que isto é.... talvez não é uma coisa brasileira, isto é uma coisa... os tempos mudaram e as pessoas veem as coisas de maneira diferente e isso é uma coisa que me preocupa um pouco. Outra coisa

que eu percebi, os alunos que vêm aqui do ensino público é, eu não vou falar, eu não posso generalizar, (...) eu percebo que eles vêm muito, muito, muito, muito, mal preparados...

Antes de prosseguir com os demais relatos, o que a professora expõe é sintomático de uma situação geral quanto ao desinteresse pelo ensino, que casa com o que o professor PR3 relata sobre essa situação que se percebe generalizada. Ademais, a falta de preparo dos alunos é também percebida, o que pode ser explicado pela ampliação e universalização das vagas nas IES públicas (FRANCO, 2008). Mesmo com os critérios de seleção, a depender do curso e da concorrência em relação ao número de vagas disponíveis, essa situação permite que alunos com menor preparo possam ingressar na faculdade.

A professora PB3 completa seu raciocínio apontando uma dificuldade que encontra relacionada ao curso de matemática onde leciona e faz uma relevante consideração:

Quem que são as pessoas que quer fazer curso de matemática aqui no Brasil? É essa que é a diferença, porque assim, lá, por exemplo, na Inglaterra o curso de matemática acaba por ser bastante concorrido porque as pessoas lá não veem o curso de matemática como sendo, ah eu vou dar aula, não... tem muita gente que se forma em matemática elas, o mercado absorve com muita facilidade pessoas formadas em matemática, [...]eu acho que a maioria das pessoas veem que a pessoa que faz matemática é pra dar aula, e assim... aqui dar aula no Brasil, posso dar aula na faculdade, posso dar aula no ensino médio, na escola, mas aqui a escola é muito mal paga, quem que quer estudar a matemática se sabe que no futuro vai se mal pago? Então eu tenho a impressão que as pessoas que ingressam na faculdade de matemática é porque elas não conseguiram mais nada.

Quando a professora expõe sobre o curso do qual faz parte, a percepção dela demonstra um choque de valores, pois não se dá a devida importância à faculdade em si, porque o curso não confere *status*.

Por outro lado, não deixa de ser curioso quando ela relaciona a disciplina com a profissão docente e avalia a falta de valorização real que ocorre com a carreira, pois se o entendimento é que estes atuais alunos do curso de matemática estão se formando para o magistério e, o curso é uma opção ou 'porque elas não conseguiram mais nada' segundo PB3, estamos diante de um cenário em que só a figura do professor pode inspirar os licenciandos a ver a carreira docente com melhores perspectivas (CUNHA; CARDÔZO, 2011).

A opinião quanto o preparo dos alunos é dada pelo professor PB2, que destaca mais a diferença do aluno brasileiro em relação ao peruano, observando que os brasileiros se preparam para o vestibular e tem uma formação fragmentada, por sua vez faz com que os

alunos apresentem dificuldade para abstrair e se prendam a ‘modelos’ e ‘fórmulas’. Ademais, o professor é reservado em relação aos seus alunos.

Já PB1 também se mostra reservado em relação aos alunos e faz a seguinte observação:

O aluno sente essa diferença cultural, de uma certa rigidez, de repente os alunos declaram algumas questões de idioma, as vezes não consegue acompanhar, mas nada de muito diferente.

O professor PB1 ressalta que os alunos tendem a testá-lo e que por isso o preparo é fundamental, mas que independe da nacionalidade e é enfático com relação ao papel docente. A narrativa do professor dimensiona o exercício do docente da IES pública e serve para parametrizar com o exercício docente na IES privada que se ampara essencialmente no ensino. Portanto, PB1 assim descreve sua atividade docente:

Acredito que quando você tem uma profissão, uma arma que você não pode deixar de ter com você é a arma do preparo, o preparo porque, a sua função principal aqui é dar aula, então você se organiza, se prepara, de forma que você tenha... Dê aulas excelentes. (...) se você trabalhar bem em sala de aula, conseguir ver o olho de o aluno brilhar depois de uma aula, você conseguir ver que o aluno entendeu o que você passou para ele, ele consegue transpor isso para a prática, isso é gratificante, a primeira coisa é isso aí, o seu truque tem que passar por uma aula excelente, seja na graduação seja na pós-graduação, mas é mais na graduação. A pesquisa e a extensão elas vão caminhar sozinhas, porque quando você dá uma aula, você sai de lá com mais questões que você faz na pesquisa, e a extensão decorre de tudo isso aí que você vai fazer.

As dimensões do ensino público permitem ao professor explorar outras capacidades. Há, evidentemente, uma condição de trabalho que condiciona uma relação mais extensiva com o aluno, um envolvimento mais amplo conforme aponta Nogueira (2006) que muito se deve a própria condição de trabalho, sobretudo do regime de trabalho e das funções que fazem parte do ambiente da IES pública.

Outro aspecto é a questão da representação da atividade docente expressa por PB1 em declarações como ‘aulas excelentes’, ‘ver o olho do aluno brilhar’. Este relato denota a percepção em termos de representação profissional conforme relatam Minini e Ferraz (2014) quando em contextos que envolvem demandas que precisam se conciliar, no caso do professor a comunicação, o exercício e as alternativas de ensino.

Após estas narrativas é possível fazer uma análise geral desta segunda categoria relacionando-a aos elementos da representação social. O Quadro 5 faz uma comparação entre

os relatos dos professores de IES pública e privada identificando as representações evidenciadas.

**Quadro 5 – Inserção do Professor na IES Pública/Privada e Representações**

Item abordado	Pontos abordados pelo professor da IES	Narrativa da Ação do Professor	Referências	Aspectos Comuns
	Privada			
Inserção no Ambiente Institucional	O professor estrangeiro representa uma ameaça (PR3)	‘Cada um constrói seu espaço’ (PR3)	Interferência da IES na atividade (CARROLO, 1997);  Feudos acadêmicos: (MOROSINI 2000; ANASTASIOU; PIMENTA (2010)	Abrir o próprio espaço de atuação.  Construção do Sujeito Social (SPINK, 1993)
	Privilegios para certos pares (PB3) Isolamento e Individualismo (PB1 e PB4)	‘Vai criando seu campo de trabalho, criando seu grupo de pesquisa, você vai fazendo suas condições’ (PB1)	Caráter Individualista e Cultura Institucional (PUENTES; AQUINO, 2010)	

Fonte: Elaborado pelo autor (2016)

A consideração a ser feita em relação ao Quadro 5 diz respeito ao modo de representação que os professores estabelecem em suas respectivas IES, pois neste caso tanto a instituição privada quanto a pública possuem os seus feudos e em se tratando de organizações, cada qual tem suas culturas, o que influencia a postura dos professores, pois segundo Minayo (2005) o ambiente de trabalho exerce pressão sobre os indivíduos. Apesar de encontrar situações de isolamento profissional, ou até mesmo de ser uma ameaça aos demais pares, os professores se fazem representar mediante estratégias de afirmação profissional e a ação é a criação do próprio espaço.

Esta postura de afirmação do espaço do professor é interpretada no âmbito das representações sociais por Spink (1993) como a construção do sujeito social (vide Figura 1na pág.15 deste trabalho), uma vez que ao procurar seu espaço está em jogo a integração, fugindo ao determinismo social que o coloca tanto como produto da sociedade quanto como agente independente, vai além disso, há uma busca por uma posição integradora, que no caso dos professores, a afirmação situa-os no contexto vivido.

Outro aspecto relevante abordado com os professores à percepção que eles têm dos alunos. Esta questão trouxe a reboque o debate sobre o ensino-pesquisa-extensão, a reafirmação do papel do professor e a contraposição feita quanto a estar na IES pública ou privada.

A exposição do Quadro 6 revela que ao abordar o aluno há por parte dos professores das IES privadas uma forte questão afirmativa envolvida, cujo fator que evidencia esta afirmação está na comparação do aluno das duas IES. Relativizando estas análises, por certo os alunos de IES públicas encontram uma realidade distinta que se inicia no processo seletivo, continua na graduação onde as salas têm menos alunos e o professor pode trabalhar outras alternativas de ensino, em que as aulas expositivas podem ser conciliadas à pesquisa por exemplo.

Quando se avalia a abordagem dos docentes de IES privadas a realidade é outra, pois sua presença, o ‘pegar na mão’ do aluno talvez se faça mais necessário. Por certo, estas situações fazem com que este docente tenha uma percepção distinta e enfática de seu trabalho, conseqüentemente a representação de seu trabalho com o aluno seja peculiar. Apesar das distinções encontradas com relação aos alunos, a percepção de PB5 retrata a situação que se encontra o ensino e o que cabe ao professor dada a situação vivenciada:

O aluno que chega à universidade com grande deficiência, aluno que chega na universidade se inteira formado nem sequer a capacidade necessária para entrar a universidade, alunos com dificuldades de escrever, aluno com dificuldade de compreender texto científico, aluno com dificuldade de se expressar, alunos com dificuldades de resolver cálculo matemático, aluno com dificuldade de raciocínio lógico, alunos que não formaram na escola o pensamento teórico, então esse é o aluno que entra na universidade, e a universidade não consegue resolver este problema, a universidade fecha os olhos para esse perfil de aluno e parte do pressuposto que um aluno que chega na universidade com uma adequada formação no ensino médio e continua reproduzindo práticas.(...) Temos alunos com enorme potencial, mas não temos criado as condições para que esse potencial se realize. (...) É um papel que não se cumpre e um papel que não há como cumprir. Para mim é muito difícil o professor universitário cumprir seu papel, primeiro porque não está preparado para cumprir, acho assim nós temos a universidade ótimos pesquisadores, mas eu não posso falar do mesmo em relação a ótimos professores, então são duas coisas muito diferentes. Eu posso ser um bom engenheiro, posso ser um bom médico, posso ser um bom químico, o melhor do mercado, mas isso não me torna necessariamente um ótimo professor, eu preciso ser formado para isso.

A percepção de PB5 ecoa em demais narrativas o que pode ser conferido no Quadro 6:

**Quadro 6 – Percepção sobre os alunos e análises subjacentes relacionadas às IES**

Item abordado	Pontos abordados pelo professor da IES	Narrativa da Ação do Professor	Distinções sobre os discentes	Representações
	Privada		IES Privada	IES Privada
Percepção sobre os alunos	Falta de preparação básica (PR3)  Frequentemente tem uma defasagem (PR4)	‘Esse é aluno que temos (...), portanto temos que trabalhar com eles’ (PR3)  ‘Exige maleabilidade do aluno, do professor’ (PR4)  ‘você tem que dar aula’ (PR1)	‘Os alunos quando você dá aula para aluno da particular né você sente mais satisfação’ (PR1)  ‘... eles têm é vivência de vida muito grande então tem que escutar, muito diferente das públicas’ (PR2)	Afirmação do papel do professor e do ensino em relação ao ambiente (PIMENTA; ANASTA-SIOU,2010)  Forma de entender o que faz (CARROLO, 1997; MOROSINI, 2000; MACHADO 2003)
	Muitas limitações, sobretudo alunos da rede pública do ensino médio (PB3)  Dificuldade em abstrair (PB2)  O aluno que chega à universidade com grande deficiência (PB5)	‘Gosto de dar aulas, mas eu gosto muito de dar aulas a alunos que queiram trabalhar’ (PB3)  ‘Eu baseio bastante nos meus professores lá, tentava pegar o melhor que eu aprendi deles... tentar passar bastantes exemplos para fixar a teoria’ (PB2)  Condição de usar a pesquisa como recurso: ‘É difícil ver as fronteiras né, até onde quer... ah isso eu vou dedicar para a pesquisa, isso eu vou dedicar para ensino, as coisas que se imbricam. (PB1)	OBS: NÃO FAZ DISTINÇÕES. FOCO NO ALUNO DA PRÓPRIA INSTITUIÇÃO	Afirmação do papel do professor e do ensino em relação ao ambiente que condiciona o trabalho (NOGUERIA, 2006; PIMENTA; ANASTA-SIOU,2010)

Fonte: Elaborada pelo autor (2016)

No tocante às representações sociais o fator essencial é o ambiente de trabalho, neste sentido, recorrendo a Jodelet (1989), a posição que cada professor ocupa é o que o designa, é seu sistema de interpretação que rege a relação que ele tem com o mundo e que orienta sua conduta e comunicação. Portanto, ao distinguir os discentes das IES públicas e privadas o professor não faz uma crítica a um ou outro discente, é na verdade a sua afirmação como docente que está em evidência.

#### 4.4 AUTOPERCEPÇÃO E AS REPRESENTAÇÕES DA DOCÊNCIA

Esta última categoria de análise é o momento em que os professores fazem uma reflexão mais profunda do ser docente e de suas representações. Neste item, a proposta é apresentar todos os relatos sem intervenções teóricas, de tal modo a evidenciar o conteúdo das narrativas conforme descritos.

As questões foram duas:

- Como percebe a docência: o que ela representa?
- O que é ser docente?

Segue então os relatos dos docentes pela ordem cronológica das entrevistas:

Professor PR1:

Acredito que todo professor tem, você está nessa, eu não deixo que isso... porque eu busco sempre o conhecimento na área que eu estou trabalhando, ... a formação ela é contínua, isso eu falei para todos, falei até para os alunos né, não tem jeito que você é professor você não buscar esse ... eles mesmo, o engenheiro por exemplo que vai formar principalmente na área tecnológica o volume de conhecimento muda a cada ano, se o aluno sai daqui, muitas vezes não estamos limitados, então **o conhecimento que nós estamos passando para eles** é como um resumo, ou seja, o essencial que nós estamos passando para eles, para eles continuarem buscando formação, o conhecimento, onde eles estão buscando estas informações. Portanto, se formando você não vai passar 100% para eles daquele momento que está formando, e se depois de 2 anos ele ficar parado o volume de conhecimento dobra, ele vai ter menos de 50% de conhecimento, ou seja, depois de 2 anos, 5 anos ele não é mais engenheiro, (...) o conhecimento, tecnologia ele é dinâmico.

**Porque eu gosto, é verdade eu gosto mesmo**, até lá no Haiti eu comecei ... mentindo, eu comecei a trabalhar como aluno na empresa, depois saí e fui dar aula, aí comecei a dar aula, dentro da aula eu fui trabalhar nessa empresa concessionária de energia elétrica, aí que eu venho para cá. (...) desde lá, lembrei, fazendo o secundário que nós chamamos ensino médio começa a dar aula para aluno, ajudar aluno, ajudar nas férias, para entender os colegas você vai ensinar matemática para eles.

Professor PB1:

Esse sacerdócio que eles falam que a educação acaba tendo, aqui ou em outro lugar, o docente não é uma pessoa valorizada em muitos países, talvez tenha algumas exceções, então, mas estando aqui, estando fora de seu país, **o fato só de você sentir que está passando conhecimento, como diz, o aluno né, essa luz pra essa pessoa seja quem for**, o asiático, o indiano, o africano, né, você tá iluminando uma pessoa nesta face da terra como ser humano, já nos torna feliz, mesmo sabendo que nunca vamos ter o ideal. Eu estou motivado a trabalhar porque eu acho estou numa profissão mesmo que seja uma profissão desvalorizada, é uma profissão nobre, acho que **eu estou fazendo aquilo que eu gosto de fazer**, o meu trabalho me dá uma certa flexibilidade de horário, me dá uma certa autonomia, faço a gestão do meu tempo, e a minha obrigação em estar em sala de aula, na hora da aula, mas o resto eu mesmo gerencio, então isso me dá uma certa liberdade, e também fazendo aquilo que eu gosto, é isso.

Professor PR2:

**Às vezes é difícil de responder isso... é... mais que e isso eu acho que...é compartilhar o conhecimento**, é compartilhar o conhecimento, eu tenho muitas, eu conheço muitas coisas assim como **eu aprendo muitas coisas assim também do aluno**, acho que de alguma forma a gente se aproveita tanto do conhecimento do aluno, também eu posso **compartilhar meu conhecimento com outras pessoas**, eu... Desde que me lembro de sempre me gostou ensinar, **sempre me gostou ensinar**, agora às vezes, de alguma forma estruturada, eu estou...eu estou sim, como se fala, assim... despretensiosa, eu acho que é isso, compartilhar conhecimento, agora, muita gente fala assim, quando vai começar a trabalhar...

Professor PR3:

Nesta complexa meada, está ligado também o problema do entendimento que o professor tem de seu papel social, **qual é o meu papel social?** Qual é a minha responsabilidade social? Você pode ter professor que pode querer ganhar um trocado a mais, um complemento de renda e... esse nunca será um professor. Esse vem na universidade fazer 'bico', o professor que nós **consideramos que é um professor de universidade é um cara que pode ser espelho da sociedade** porque ele tem uma ética, ele é um bom pesquisador, ele se preocupa com a aprendizagem, ele tem formação pedagógica, **ele não é nem pai nem carrasco, nem amigo do aluno, ele é um professor**, tem uma razão profissional com os alunos logo acaba virando uma amizade com o tempo...

Porque **através da profissão eu achei uma realização profissional**, ou seja, quando o profissional de educação, qualquer profissional, ele sente que se auto realiza, que se auto consolida através da profissão, ele se acha a si mesmo, então não sai da profissão, É na medida em que você pesquisa e acumula conhecimento, e aparecem todos os dias novos links, novos *insights*, e novas ideias de pesquisa, **e quanto mais você estuda mais quer estudar, e isso ao mesmo tempo vai revertendo para os alunos (...)** então, eu sou professor porque eu me auto realizo como pessoa, através da profissão

Professora PR4:

Um outro ponto, eu acho que o educador é muito exigido, e **a gente tem que ter muita coerência, muita consistência, e muita firmeza**. O outro lado é o aluno achar que pode fazer tudo, é o aluno estar banalizando um pouco o lugar do professor, e até o lugar da formação dele e isso exige firmeza do professor, e às vezes é doloroso né... Eu acho que tenha a **contribuir, acho importante que o aluno perceba que ele tem a fazer e ele pode ser um diferencial naquela questão, é... seja e la de âmbito subjetivo ou social**, eu acho que tem haver muito com o fato de eu perceber que eu posso contribuir, que eu posso ajudar o aluno, a pensar, e inclusive depois, que são 18 anos que eu estou na docência já, hoje eu estou num momento, especialmente esse ano, que eu estou muito mais mobilizada pra isso.

Professor PB2:

**Eu gosto bastante**, assim preparar a aula **ministrar aula eu gosto bastante**, então... Eu nunca parei para pensar não... assim, é assim o que eu penso é tipo assim, eu início cálculo 1 para preparar eles para cálculo 2, e ... eu ministro aula de cálculo eu tento dar o melhor possível para eles terem uma base para cálculo 3, é neste sentido que eu penso, agora mais para a frente ... Ah, ser professor... bom no caso é ser um **formador de pessoas**, né é, agora acho que seria isso, ser um formador de pessoas. Uhm... formar assim no caso... isso aqui para uma... **para eles terem sucesso na vida profissional**, porque já é na universidade que eles vão aprender isso. Acho que seria isso... ser um formador de pessoas para ter sucesso na vida profissional.

Professora PB3:

**É passar conhecimento**, mas ... eu quando eu dou aula eu quero sair dali e dizer assim: sim agora eles aprenderam, sabem isto, isso é o que eu vejo, em relação à docência é.... eu saí dali sabendo... o que que é.... **eu consigo passar conhecimento, eles aprenderam alguma coisa**, eles vão sair daqui ganhando. Eu aliás **tento não passar só isso**, (...) não é o meu papel, mas as vezes os alunos comportam-se de uma maneira que eles precisam roubar um bocadinho de educação, é por exemplo, outro dia chegaram atrasados à aula e exigir que o professor espere para que ele passe a matéria que está no quadro, e eu não ter tempo de passar porque ele chegou atrasado. Isso não faz sentido nenhum, ..., mas **nosso papel as vezes é passar um bocadinho de bom senso na cabeça deles**, isso se mostra claro, assim...a responsabilidade é sua de chegar aqui na hora... então é, passar conhecimentos, mas também tentar passar algo algumas outras coisas que não ter a ver propriamente com isso.

Se você fizesse um estudo para tentar descobrir de quem que os alunos gostam mais, se é de um professor que não está nem aí, ou se é daquele que está aí sim, que está ali dentro, você vai ver de quem ele gostam... não, eles acabam gostando mais da pessoa é durona. **Nosso papel é esse de certa forma, a gente está ali para impor regras, para impor uma ordem, limites, não é só dar conhecimento**, porque é assim, todos os professores que eu tive que não se sabiam dar o respeito eu detestava a aula deles, eram chatas, os alunos faziam gato e sapato do professor, ..., eu gostava mais das

aulas onde o professor era ... que se passa aí, schiii! Agora chega de barulho e aí as pessoas quando viam o professor dizer aquilo calavam-se.

Professora PB4:

Bem, quando você sonha em ser professor você acha que você vai ensinar. Pelo contrário, eu fui um instrumento, do qual eu dei, por exemplo, uma disciplina por 30 anos e eu que aprendi. Não somente aquela disciplina que eu dei 30 anos, porque quando você dá uma aula você tem que ter criatividade. Porque eu vou falar uma verdade para você não ser cansado de ser ouvido ou para... Porque o aluno que vem pra você ele vem muitas vezes pela primeira vez, então essa aula tem que ser dada pela primeira vez para ele, mas para você não é. Você não pode parecer cansado. Aquilo é inédito para o discente, então é importante... Você não pode desiludir o aluno de jeito nenhum, então assim, no início quando eu dava aula, participava das provas de habilidade, eu gostava, mas no final eu odiava. Odiava no aspecto de quê eu não sinto capaz de julgar, eu não quero ser responsável de admitir ou negar a entrada de alguém porque isso pode afetar a vida da pessoa de um tamanho que você não tem noção. Então eu ficava muito desconfortável. Então voltando para a sua questão de ouro, de ser professor, **nos somos instrumentos de passar conhecimentos e também ao mesmo tempo, por mais que a gente aprende, por mais que a gente saiba, não existe uma metodologia de dar aula, existem várias.** Eu tive a oportunidade de dar aula para alunos cegos, surdos, então a faculdade ensina como fazer isto? Não.

Professor PB5:

Pra mim **a docência é o carro-chefe da atividade profissional** de qualquer professor da universidade, é uma docência que se focava em um resultado de pesquisa que o docente faz, no trabalho de parceria que esse professor faz com outro professor, um trabalho em equipe, em um trabalho interdisciplinar que se faz e em uma preocupação sincera e franca com relação ao seu aluno para o qual você dá aula, para **mim a docência é alguém que usa tudo aquilo que produz no campo da pesquisa para melhorar a aula que dá, que prepara a aula e prepara uma disciplina vinculada com outro professor e que se preocupa muito com o desenvolvimento de seus alunos.** (...) Para mim, **a função social da docência não está no conteúdo, não está no método, não está no procedimento didático, está no modo como que a aula que você organiza, que você gestiona provoca transformação significativa no aluno.** Para mim essa é a verdadeira docência. (...) Olha, para mim **ser professor é alguém que sonha com uma realidade melhor, alguém que sonha com uma realidade melhor que só se constrói sobre a base de um ensino de qualidade.** Para mim ser professor eu vejo que é participar de um projeto que **tem como finalidade fundamental mudar a realidade e mudar a realidade através de uma intervenção em desenvolvimento integral do aluno.**

A análise das narrativas indica que as palavras evocadas com maior frequência pelos docentes é conhecimento e gostar. A princípio o enfoque são estas duas expressões para que posteriormente seja feita uma análise em demais expressões que surgiram esparsamente, mas que dizem muito a respeito da docência.

Quanto à palavra conhecimento ela tem o sentido de difusão de um saber, e por meio da comunicação deste saber são estabelecidas as representações sociais, conforme aborda Jodelet (1989, p.15) são ‘sistemas de interpretação, que regem nossa relação com o mundo e com os outros’. Neste sentido, Puentes e Aquino (2010) verificam que o processo educacional é marcado pela construção de conhecimentos e capacidades que sobrepõe o caráter intelectual e acadêmico, sobretudo porque envolve o caráter emocional na relação professor-aluno.

A abordagem do conhecimento como construção remete ao processo histórico que envolveu professores estrangeiros no início do século XX, curiosamente pelas mãos deles esta forma de estabelecer o ensino começa a se fortalecer, com enfoque no intelecto e na consciência crítica (SANTOS, 2008), caracterizado pelo papel do professor na transmissão e construção do conhecimento (PEREIRA, 2009).

Portanto, quando estes professores reforçam a importância do conhecimento em suas falas, há um processo histórico que os influencia, e conforme Jodelet (1989) aponta, é no interior destes elementos históricos e comportamentais que as representações sociais se formam. Avaliando pela perspectiva de Moscovici (2009), o conhecimento tem um caráter prescritivo da função docente, é tornar familiar o não-familiar, é nesta construção do conhecimento que está o mecanismo de ancoragem, pois é quando o professor estabelece uma categoria, cria uma imagem e um senso comum.

Já a palavra gostar aparece com o sentido de identificação, neste sentido, a profissão guarda forte dimensão simbólica (SPINK, 1993) e realização pessoal (DUBAR, 2012). Ao expressarem ‘Porque eu gosto’; ‘eu estou fazendo aquilo que eu gosto de fazer’, ‘sempre me gostou de ensinar’ e ‘Eu gosto bastante’, remete ao sentimento de pertença e significação social (JODELET, 1989; VEIGA, 2007) e esta narrativa segundo Wachs (2010) é o momento em que se estabelece a relação entre experiência e consciência que leva à descoberta do ‘eu’.

O gostar é então a confirmação da identidade docente, construída ao longo da história do indivíduo e de acordo com Cunha e Cardôzo (2011) ao narrar sua vivência o professor atrela as ideias, opções e imagens do passado no presente constrói a imagem que cria para si.

Outras expressões sugerem importante papel de representação social: a princípio por questionar ‘qual é o meu papel social?’, ou pela reflexão ‘a gente tem que ter muita coerência, muita consistência, e muita firmeza (...) acho importante que o aluno perceba que ele tem a fazer e ele pode ser um diferencial naquela questão, é... seja ela de âmbito

subjetivo ou social'. Há também o fato de se reconhecer 'formador de pessoas' ou então pelo que representa além do papel de professor onde 'nosso papel às vezes é passar um bocadinho de bom senso na cabeça deles a gente está ali para impor regras, para impor uma ordem, limites, não é só dar conhecimento'.

As expressões ora citadas revelam que o professor deve ser visto por diversas dimensões (VEIGA, 2007), pois estão em jogo os próprios valores, a sua visão de mundo, a sua história de vida e suas representações pessoais que convergem com a função exercida. Logo, concluem Pimenta e Anastasiou (2010) concluem, o professor avalia a consonância entre a docência e os próprios valores, e nesse conjunto de análises emerge o significado social que é auto atribuído.

No âmbito das representações sociais propostas por Spink (1993), a construção do indivíduo passa pelo modo como se expressa na sociedade, e a forma de conhecimento perpassa a interpretação sobre objetos socialmente reconhecidos os quais atribui símbolos e, conseqüentemente sua representação. Apropriando a concepção representação segundo Spink (1993), a evocação do papel social do docente, de uma visão maior que a própria docência, confere o valor que o ser docente possui conforme relatado anteriormente pelos docentes.

## 5. CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo apreender a representação social da docência pela perspectiva de docentes estrangeiros, e nesta empreitada colocou-se em pauta o que este docente de outra nacionalidade tinha a dizer, suas perspectivas, a sua inserção, o que está envolvido neste ambiente ao mesmo tempo árido e criativo, em que a lida se faz mediante um objeto – ensino – onde o professor é o meio, o elo entre este objeto e o aluno.

No caminho para compreender como se dá a representação social docente, as questões propostas envolviam o que o discurso dos docentes estrangeiros tinha a dizer sobre sua profissão, como se fazem representar por meio da profissão e o que ela representa para eles, se haveria um discurso homogêneo ou não, as diferenças por pertencer a IES pública ou privada. Portanto, as respostas conduziram ao senso comum? Haveria uma ou várias representações sociais para a profissão?

A investigação pautou-se pelos seguintes objetivos:

- Traçar o histórico do professor estrangeiro;
- Determinar quais os fatores motivaram a escolha pela profissão;
- Relacionar as perspectivas sobre prática docente no âmbito da IES pública e da IES privada
- Apreender qual(is) o(s) sentido(s) da profissão docente;

Quanto ao caminho trilhado pelos docentes estrangeiros, e comparando ao período em que se observam as contratações de professores de outras nacionalidades para consolidação do ensino superior no Brasil no início do século XX, na atualidade o ensino superior brasileiro encontra-se consolidado, deste modo os professores encontram um ambiente em que não mais são referências, mas colaboradores que se equivalem em termos de qualificação aos docentes brasileiros.

Hoje o Brasil recebe docentes estrangeiros que vêm com o propósito de se qualificarem, portanto, um paradigma distinto ao que se verificou em tempos remotos. Neste cenário, ao propor aos docentes entrevistados que narrassem suas histórias buscou-se determinar uma trajetória em que os elementos pessoais e profissionais delimitassem a formação, as razões que levaram à docência e a vinda para o Brasil.

Neste percurso foi relatado pelos entrevistados que a docência de algum modo se fazia presente em suas vidas, e que foram tocados por algum professor ou pelo ambiente escolar. Em sua maioria, a formação dos professores ocorreu em seus países de origem e a vinda para o Brasil foi determinada pela busca por qualificação profissional e acadêmica,

momento este que optaram por se estabelecerem no país. Há um fato curioso, dos nove professores entrevistados três são mulheres, onde duas vieram para o Brasil por razões pessoais e a inserção na docência em todos os três casos se deve aos relacionamentos com brasileiros.

No caso dos homens, exceto um professor veio para o Brasil por questões pessoais, os demais vieram para continuar os estudos na graduação ou na pós-graduação sendo esta a razão em comum para a mudança de país. Uma vez estudantes, a maioria enveredou pela docência, alguns por já o fazerem em seus países de origem, outros por se descobrirem docentes após efetivamente exercerem suas carreiras.

Quanto ao trabalho na IES não se observou, de um modo geral, maiores dificuldades para o exercício profissional. Os casos em que os professores encontraram alguma barreira são pontuais, como o relato de dois professores, um IES privada e outro de IES pública que perceberam ou percebem uma certa rejeição por parte de demais colegas, ora vendo-os como ameaça aos seus cargos, no caso de instituição privada, ou que pelo fato de não ser brasileiro lhe tolheria do direito à opinião. Em ambos os casos os professores têm contornado essas situações à medida em que foram estabelecendo seus vínculos profissionais e pessoais e desenvolvendo seus projetos, uma resposta que se dá efetivamente com o trabalho.

Há relatos que apontaram o isolamento ou a individualização nas relações de trabalho tanto na IES pública quanto na particular. O relato dos professores permitiu interpretar o porquê desta situação: a considerar o regime de trabalho em cada uma das IES os professores são motivados ao maior ou menor envolvimento em projetos, no caso das faculdades privadas o regime de trabalho como horistas leva estes docentes ao exercício do ensino, onde a carga horária para esta atividade é o que determina seu ganho e, do ponto de vista da organização há um custo envolvido quando os professores têm contratos de dedicação integral.

Portanto, os professores de IES privadas têm um foco no ensino, e em muitos casos são levados a exercer atividade complementar não relacionada à docência. No âmbito público, esta situação não ocorre, e por uma questão regimental o professor se envolve em pesquisa e extensão, contudo, como observa um dos professores, tudo é feito de forma pessoal, as informações não estão prontas o que depende do esforço do professor em descobrir por conta própria. Aliado a isto o professor acaba por assumir funções administrativas, logo, o tempo é tomado por várias atividades e não seria estranho que isto leve a um trabalho solitário.

Quanto a percepção que se tem dos alunos, duas situações foram observadas: 1<sup>a</sup>) em comum, a percepção do desinteresse dos alunos pelo estudo e a má preparação dos mesmos, mas que os professores relataram não ser um fato isolado do ensino no Brasil; 2<sup>a</sup>) em decorrência das carências de formação dos discentes, os professores de IES privadas reforçaram os seus papéis para conduzir os alunos em busca de qualificação.

Neste sentido, os professores procuraram exemplificar seus papéis e sua prática fazendo um paralelo entre os alunos de IES públicas e privadas. De acordo com o que foi relatado, os professores entendem que os alunos de IES públicas tem maior autonomia de aprendizagem, em contrapartida os alunos da IES privada necessitam de maior apoio no ensino, que por sua vez é característico da IES particular. Por essa razão os professores relataram uma identificação com esta situação e evidenciaram a representação social de seu trabalho.

Portanto, para os professores de IES privada o ensino é uma condição de representação social, ou seja, a importância do 'dar aula' estabelece uma forte relação com os alunos e esta percepção é o senso comum que Moscovici (2009) aborda. Cumpre-se assim o objetivo de apreender como se dá a representação da atividade para estes docentes.

No âmbito do ensino público, a representação social é percebida por outro prisma. Como na IES pública são dadas mais atribuições e os docentes exercem um conjunto mais amplo de atividades, a busca por espaços neste ambiente de trabalho condiciona o exercício profissional dos mesmos. Conforme foi relatado, os professores almejam o desenvolvimento de pesquisas, a participação docente em mestrados/doutorados e demais atividades acadêmicas e administrativas com as quais se identificam, contudo esbarram em questões burocráticas, na individualização de suas atividades e até certo isolamento.

Em relação a estes docentes, verificou-se que o grau de envolvimento com a IES pública é o meio de representação social, é a afirmação de sua figura que inclui a vida acadêmica e administrativa. Conclui-se que, se os professores das instituições privadas abordaram como fator de representação o ensino, para os docentes de IES públicas a representação social decorre de envolvimento amplo em suas atividades, externamente no envolvimento com a comunidade em geral e internamente com a comunidade acadêmica.

Em termos de representação social da docência, os professores demonstraram afeição pela atividade, diferentemente de uma reflexão que poderia estar restrita ao passar conhecimento. A preocupação com o papel social, com o comportamento dos alunos e a relação feita entre o conhecimento e o gosto pela profissão refletem o sentido que dão à docência.

Como o objetivo era apreender a representação social da docência, a lição que se pode tirar é que uma profissão que se discute desprestigiada, com uma cultura institucional que tem relegado ao professor um papel intermediário entre a IES, o ensino e o aluno, e à exceção de docentes das IES públicas os demais ficam à sorte do mercado, a simples escolha pela docência é por si uma representação.

Tendo em vista os aspectos abordados ao longo do trabalho, os objetivos foram cumpridos, pois foi possível compreender quem são estes indivíduos, suas trajetórias e desafios, distinguir como estão ambientados em suas respectivas IES e, sobretudo, como se fazem representar e o que representa a docência para estes professores. Os relatos permitiram avançar a percepção que se tem sobre o docente, especificamente dos estrangeiros, mas que serve para os demais que veem a atividade como profissão, de tal forma que o professor não se define por um aspecto, mas é um profissional que conjuga várias funções: o profissional, o amigo, o interlocutor.

É importante destacar que os resultados podem ter sido influenciados pelo fato dos professores entrevistados terem sofrido um processo de aculturação, uma vez que a maioria iniciou na docência universitária já como residentes no país, quer por razões pessoais, quer por razões acadêmicas e o discurso pode se assemelhar ao de seus pares brasileiros. O parêntese que se abre diz respeito aos professores cubanos, visto que eles tiveram experiência docente no ensino superior em seu país e pela formação obtida e a vivência no magistério os condiciona a estabelecer as distinções sobre a docência nos dois países, sobretudo quanto à própria formação e a dos alunos.

Em termos de contribuições teóricas, a pesquisa espera ter aprofundado o debate sobre o papel do docente e sua representatividade social, sobretudo como o professor lida com os desafios da docência em um momento que se percebe a descentralização da figura deste profissional. Quanto a contribuições práticas que as IES privadas da região abrangida pelo estudo avaliem a importância da pesquisa como ferramenta educacional, sobretudo de autonomia para os alunos, mas principalmente como parte do trabalho dos docentes.

As limitações da pesquisa referem-se a não abranger demais participantes do ensino superior que convivem com os docentes estrangeiros tais como colegas de trabalho e alunos, de tal forma que poderia enriquecer e contrapor as observações dos envolvidos na pesquisa. Portanto, em pesquisas futuras sugere-se a ampliar a gama de entrevistados a fim de observar demais opiniões contrapondo-as.

## REFERÊNCIAS

- BA, S.A.C. *Tem gringo na área: traçando o perfil sócio pedagógico do professor estrangeiro na universidade pública brasileira*. 2013, 197 p. 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 ao título de Doutor em Educação. Linha de pesquisa: Saberes e práticas educativas. Uberlândia/MG, 2013.
- BA, S.A.C. Introdução a um perfil socioprofissional do professor estrangeiro no Brasil. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas, n.10, 2013, p.33-45.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 5ª Ed. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARREYRO, G.B; COSTA, F.L.O. Expansão da educação superior brasileira (1999-2010): Políticas, Instituições e Matrículas. In: IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2014, Porto-Portugal. **Anais:...** Porto, 2014
- BARROS, J.A. Paul Ricoeur e a Narrativa da História. **História, imagens e narrativas**, n.12, p.1-26, 2011.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BISPO, F.C.S; SANTOS JR.,A.B. O docente do ensino superior: educador ou prestador de serviço. In: XI Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia – SEGET, 2014. **Anais:...**Brasília, 2014.
- BRIOSCHI, L. R.; TRIGO, M. H. B. Relatos de vida em ciências sociais: considerações metodológicas. **Revista Ciência e Cultura**, Campinas, SP, v. 39, n. 7, p. 631-637, 1987.
- CAMARGO, A. Os Usos da história oral e da história de vida: trabalhando com elites políticas. **Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 5-28, 1984.
- CAMPOS, C.J.G. Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília (DF), v.57, n.5, p.611-4, 2004.
- CAMPOS, P.H.F. Representação social da prática docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM
- CARROLO, C. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, M.T. (org.). **Viver e construir a profissão**. Porto: Porto Editora, p.22-50, 1997.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COUTO, L.P. *A pedagogia universitária nas propostas Inovadoras de universidades brasileiras: por uma cultura da docência e construção da identidade docente*. 2013. 188 p. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Didática, Teorias de ensino e Práticas Escolares). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

CUNHA, J.L; CARDÔZO, L.S. Ensino de história e formação de professores: narrativas de educadores. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 141-162, out./dez. 2011.

CUNHA, L.A. **A universidade temporã: o ensino superior da colônia à Era Vargas**. 3ª Ed.[revista]. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

DEJOURS, C. Intelligence pratique et sagesse pratique: deux dimensions meconnues du travail reel. **Education Permanente**, n. 116, p. 66-88, 1996.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUBAR, C. A Construção de si pela atividade de trabalho: A socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**. v.42 n.146, p.351-367, maio/ago. 2012

DUVEEN, G. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Rio de Janeiro, Vozes, 2003. 404 páginas (trad. Pedrinho A. Guareschi, a partir do original em língua inglesa Social representations: explorations in social psychology [Gerard Duveen] (ed.), Nova York, Polity Press/Blackwell Publishers, 2009.

EISENHARDT, K.M. Building Theories from Case Study Research. **The Academy of Management Review**, v. 14, n. 4, p.532-550, 1989.

FÁVERO, M.L.A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FÁVERO, M.L.A; PEIXOTO, M.C.L; SILVA, A.E.G. Professores Estrangeiros na Faculdade Nacional de Filosofia, RJ (1939-1951). **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v.78, p. 59-71, agosto 1991.

FRANCO. A.P. Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e Contradições. **Jornal de Políticas Educacionais**, n.4, p. 53-63, 2008.

GALINDO, W.C.M. A Construção da Identidade Profissional Docente. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v.2, n.24, p. 14-23, 2004.

GERHARDT, T.E; SILVEIRA, D.T. **Métodos de Pesquisa**. Métodos de pesquisa / Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira (Org.). Porto Alegre: Editora da UFRGS, p.120, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, A.A. A construção da identidade profissional do professor: uma análise de egressos do curso de pedagogia. In: VI CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 590, 2008, Lisboa. **Anais...** Lisboa: Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, p.1-15, 2008.

HEGEL, G. W. F. **O Sistema de vida ética**. Lisboa: Edições 70, 1991.

**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP, 2005.

JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.) **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves Mazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993.

ISAIA, S.M.A. **Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional**. Professor do ensino superior: identidade, docência e formação/ Marília Costa Morosini (Org.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, p.80, 2000.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos. **Editora Educar**, Curitiba, n. 17, p.153-176. 2001.

LOPES, F.T; MACIEL, A.A.D; DIAS,D.S;MURTA, I.B.D. O significado do trabalho para os garís: um estudo sobre representações sociais. In: V Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD, Belo Horizonte/MG, 2008. **Anais...** Belo Horizonte/MG, p-1-17, 2008.

MACHADO, H.V. A identidade e o contexto Organizacional: Perspectivas em análise. **RAC**, Edição Especial, p.51-73, 2003.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MININI, R. M; FERRAZ, D.L.S. Identidade de Enfermeiros Supervisores de um Hospital Público de Pronto Socorro Situado em Belo Horizonte. In: VIII Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD, Gramado, RS, 2014. **Anais...** Gramado/RS-ANPAD, p-1-15 2014.

MIRANDA, A.R.A.; CAPPELLE, M.C.A.; MAFRA, F.L.N. Contribuições Do Método História de Vida Para Estudos Sobre Identidade: O Exemplo Das Professoras-gerentes. In: VII Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD, Curitiba/PR, 2012. **Anais...** Curitiba/PR – ANPAD, p.1-16, 2012.

MORAES, A.A.A. Histórias de vida e autoformação de professores: alternativa de investigação do trabalho docente. **Pró-Posições**, v.15, n2, p. 165-173, 2004.

MORAIS, L.L.P; BRAGA, C.D; METSKER NETTO, C; PIMENTEL, T.D; SOUZA, M.M.P. In: V Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD, Belo Horizonte/MG, 2008. **Anais...** Belo Horizonte/MG, p-1-16, 2008.

MOROSINI, M.C. **Professor do Ensino Superior: Identidade e desafios**. Professor do ensino superior: identidade, docência e formação/ Marília Costa Morosini (Org.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, p.80, 2000.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Rio de Janeiro, Vozes, 2003. 404 páginas (trad. Pedrinho A. Guareschi, a partir do original em língua

inglesa Social representations: explorations in social psychology [Gerard Duveen (ed.), Nova York, Polity Press/Blackwell Publishers, 2009.

NASCIMENTO, C.R. **Identidade pessoal e ética em Paul Ricoeur**. Études Ricoeuriennes/Ricoeur Studies, v.2, n. 2, p.48-62, 2011.

NOGUEIRA, A.M. **Universidade e Regime de Trabalho**. Observatório Universitário. Documento de Trabalho n.56, 50 p. Instituto Databrasil – Ensino e Pesquisa, Agosto, 2006.

NKOMO, S.; COX, T. Diversidade e identidade nas organizações. In: CLEGG, S. HARDY, C.; NORD, W. **Handbook de estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, 1999.

OBSERVATÓRIO UNIVERSITÁRIO. **Documento de Trabalho**. Nº 56, 50 p. Instituto Databrasil – Ensino e Pesquisa, Agosto, 2006

PENNA, M. **O que faz ser nordestino**. São Paulo: Cortez, 1992.

PEREIRA, E.M.A. A universidade da modernidade nos tempos atuais. **Avaliação: revista da avaliação da educação superior**, v.14, n.1, p.29-52, 2009.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L.G. C. **Docência no ensino superior**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PUNTES, 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 Uberlândia, v.24, n.48, p. 273-298, 2010.

REIS, P.R. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan./dez. 2008.

SANTOS, C.P; SOARES, S.R. Aprendizagem e relação professor-aluno na universidade: duas faces da mesma moeda. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 353-370, maio/ago. 2011.

SÊGA, R.A. O conceito de Representação Social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici, **Anos 90**, Porto Alegre, n.13, p.128-133, 2000.

SGUISSARDI, V. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? *In*: MOROSINI, M (Org.). **A Universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: INEP, p.351-379, 2006.

SILVA, E. L.; MENEZES E.M. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 3.ed. Florianópolis. 2005.

SILVA JÚNIOR, J.R; SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil**. 2. Ed. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 2001.

SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos: Métodos para análise de entrevistas, textos e interações**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SPINK, M. J. P. **The Concept of Social Representations in Social Psychology.** Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9 (3): 300-308, jul/sept., 1993

STEINER, J.E. **Diferenciação e classificação das instituições de ensino superior no Brasil.** In: STEINER, J.E; MALNIC, G.(Orgs.). Ensino superior: conceito e dinâmica. São Paulo: EDUSP, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF). Admissão de professores estrangeiros destaca UFF no contexto internacional. Disponível em: < <http://www.uff.br/?q=noticias/07-04-2016> > Acesso em: Junho, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF). UFJF soma 37 professores de 16 nacionalidades e receberá 53 visitantes até dezembro. Disponível em: < <http://www.ufjf.br/secom/2014/11/04> >. Acesso em: Junho, 2016.

VEIGA, I.P.A. Profissão Professor: até quando? **Pleiade**, Foz do Iguaçu, v.1, n.1, p.29-40, 2007.

WACHS, M.C. As dinâmicas simbólicas e (re)construção da identidade docente. **Teocomunicação**. Porto Alegre, v.40, n.2, p.192-212, 2010.

YIN, R. K. **Case study research: design and methods.** 2ª ed. Thousand Oaks: Sage, 1994.

## ANEXOS

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “**A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA DOCÊNCIA: UM ESTUDO MULTICASOS COM DOCENTES ESTRANGEIROS ATUANTES EM IES PÚBLICAS E PRIVADAS NO TRIÂNGULO MINEIRO E SUDESTE GOIANO**”. Meu nome é *Cristiano Camargo* sou o pesquisador responsável e minha área de atuação é a *Pesquisa sobre Indivíduos na docência universitária*. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao(à) pesquisador(a) responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação, você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas, se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) responsável(is), via e-mail *camargo\_cris@hotmail.com* e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): **(34)3232 5710/(34) 91000074**. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, no telefone (62)3521-1215.

**1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:**

A pesquisa intitulada “**A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA DOCÊNCIA: UM ESTUDO MULTICASOS COM DOCENTES ESTRANGEIROS ATUANTES EM IES PÚBLICAS E PRIVADAS NO TRIÂNGULO MINEIRO E SUDESTE GOIANO**” tem como **objetivo principal** apreender a relação do professor estrangeiro com a docência no ensino superior brasileiro, sobretudo pelo exercício da atividade profissional em uma cultura diferente a de sua origem, o que engloba compreender os desafios enfrentados e como os supera, as suas expectativas e como se vê neste ambiente e deste modo levar à reflexão sobre a representação social do seu trabalho. **Justifica** a pesquisa a vivência do pesquisador no ensino superior e a inquietação acerca da docência que para si é instigante e, qual não seria sob outra perspectiva, em especial do docente de outra nacionalidade, cabendo então conhecê-la.

Como **metodologia** a pesquisa propõe a entrevista semiestruturada de acordo como roteiro abordando questões relativas ao exercício docente. O enfoque é a história profissional do professor estrangeiro, o caminho percorrido até a docência e sua prática. Deste modo é imprescindível o contato e a expressão do entrevistado mediante gravação da entrevista, sem o uso de sua imagem.

A partir da entrevista e da coleta de dados será feita a análise de conteúdo a fim de compreender o universo do professor estrangeiro, confrontando à realidade do trabalho e as experiências de demais professores envolvidos na pesquisa.

Como será realizada a entrevista, é importante frisar que serão obtidas cópias gravadas da conversa mediante o consentimento do entrevistado. Outrossim, não será mencionado o nome, instituição ou ainda feita qualquer referência ou alusão ao entrevistado, sendo o mesmo categorizado apenas como ENTREVISTADO seguido de numeração correspondente.

É mister esclarecer que não se quer polemizar ou tratar da Instituição de Ensino Superior onde é exercida a atividade. Antes, o consentimento do entrevistado é de extrema importância para o meio acadêmico, pois quer se conhecer a realidade do docente estrangeiro e que este conhecimento possa contribuir para que outros mais se façam ouvir, que repercuta de forma positiva para o trabalho e para a docência.

Além disso, fica estabelecido que não há, sob qualquer hipótese, razões que possam causar desconforto, riscos físicos ou psicossociais ao entrevistado. Caso contrário, o

entrevistado tem todo o direito de interromper a entrevista e solicitar o seu cancelamento se achar conveniente, inclusive que seja completamente apagada ou destruída a gravação ou meio em que a mesma esteja registrada.

Em vista dos limitados recursos não há qualquer remuneração ao(s) participante(s). O pesquisador se compromete a ir ao encontro do entrevistado para não causar qualquer gasto ou desconforto ao(s) mesmo(s).

Garante-se o sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto houver dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Portanto, a fim de evitar quaisquer garantir o sigilo, não será divulgado o nome do entrevistado e/ou sua Instituição explicitamente, apenas se a IES é pública ou privada.

Fica garantida a liberdade do sujeito de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado. Como se trata de pesquisa com fins acadêmicos o(s) entrevistado(s) tem todo o direito de acompanhar o andamento da pesquisa e as informações prestadas não conferindo o direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros) decorrentes de sua participação na pesquisa.

Por fim, como a pesquisa envolve o armazenamento em banco de dados, para investigações futuras as gravações das entrevistas serão mantidas em poder do pesquisador, pois pode haver a necessidade e oportunidade para usos futuros. Deste modo o(s) entrevistado(s) consente e autoriza a guarda do material coletado e que toda nova pesquisa a ser feita com os dados será submetida para aprovação do CEP da instituição e, quando for o caso, da CONEP.

### **1.2 Consentimento da Participação da Pessoa como Sujeito da Pesquisa:**

Eu, ....., inscrito(a) sob o RG/ nº ..... CPF/ nº de matrícula ....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “**A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA DOCÊNCIA: UM ESTUDO MULTICASOS COM DOCENTES ESTRANGEIROS ATUANTES EM IES PÚBLICAS E PRIVADAS NO TRIÂNGULO MINEIRO E SUDESTE GOIANO**”. Informo ter mais de 18 anos de idade, e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informado(a) e esclarecido(a), pelo pesquisador(a) responsável Cristiano Camargo, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, ..... de ..... de .....

---

Assinatura por extenso do(a) participante

---

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

---

Assinatura por extenso do(a) Orientador(a) responsável

## APÊNDICE

### ROTEIRO PARA ENTREVISTA

#### 1. História e Construção da Identidade Profissional do Professor Estrangeiro

- Professor relate sobre suas origens, a família, a educação.
- Como se deu sua formação acadêmica?
- Quanto à experiência profissional antes da docência, houve alguma?
- O que o motivou a vir para o Brasil?
- Uma vez no Brasil, quais foram as motivações ou razões que o levaram à docência?

#### 2. Experiência docente no ensino superior brasileiro

- Como se deu sua inserção no ensino superior? O que o levou a optar pela IES Pública ou Privada?
- O tripé ensino, pesquisa e extensão; a questão ensino x pesquisa, como isto é trabalhado?
- O que você me diz de seu trabalho na IES? Faça um relato do trabalho: as condições de trabalho, relacionamento com alunos e demais colegas; desafios e oportunidades; ensino e pesquisa.
- Fale um pouco sobre as diretrizes curriculares, a questão didático-pedagógica e o empirismo na profissão?
- Tem alguma estratégia de ensino?
- Desafios: como lida com o idioma? E o preconceito, existe?
- Como avalia os alunos?

#### 3. Autopercepção e as representações sobre a docência

- Como percebe a docência: o que ela representa?
- O que é ser docente?