

Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI) – estudo de caso da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP)

Rosemeire Aparecida Bom Pessoni¹

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0080-7846>

Marcelo Furlin²

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6282-3721>

Adriana Barroso de Azevedo³

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7628-1801>

Resumo

O artigo analisa o Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI) - Edições 2010 e 2011, que contou com o fomento da CAPES e participação dos bolsistas da UMESP. O PLI é um programa de formação inicial docente. Objetivou-se, por meio da análise de conteúdo, identificar sob que aspectos a participação no PLI contribuiu para melhorar a qualificação dos licenciandos e a aumentar a valorização da carreira docente. Foram acompanhadas as diferentes fases do programa, desde sua concepção, até o retorno dos bolsistas. Entre os resultados obtidos, verificou-se valorização da área. Os bolsistas foram unânimes em apontar o crescimento e a maturidade obtidos com a vivência em outro país e com o programa de mobilidade. O mesmo não se verificou com relação à formação acadêmica. Não se percebeu uma diferença significativa entre os conteúdos abordados nas disciplinas cursadas em Portugal e no Brasil.

Palavras-chave: Políticas públicas; Carreira docente; Internacionalização.

Abstract

The article analyzes the International Degree Program (PLI) - 2010 and 2011 Editions, which was funded by CAPES and UMESP scholarship holders. The PLI is an initial teacher training program. Through content analysis, the objective was to identify under which aspects the participation in the PLI contributed to improve the qualification of undergraduate students and increase the value of the teaching career. The different phases of the program were followed, from its conception to the return of the fellows. Among the results obtained, there was appreciation of the area. The fellows were unanimous in pointing out the growth and maturity obtained with living in another country and with the mobility program. The same was not true of academic background. There was no difference between the contents covered in the subjects studied in Portugal and Brazil.

Keywords: Public policies; Teaching career; Internationalization.

¹ Doutora em Educação, Curso de Pós-graduação em Educação – Universidade Metodista de São Paulo, SBCampo, e-mail: rosemeire.pessoni@gmail.com

² Professor Doutor em Educação, Curso de Pós-graduação em Educação – Universidade Metodista de São Paulo, SBCampo, e-mail: marcelo.furlin@metodista.br

³ Professora Doutora em Educação, Curso de Pós-graduação em Educação – Universidade Metodista de São Paulo, SBCampo, e-mail: adriana.azevedo@metodista.br

1 Introdução

A educação superior, inserida num contexto sócio-histórico e econômico mundial ímpar, além de desempenhar suas especificidades com relação ao ensino, pesquisa e extensão de qualidade, precisa enfrentar os desafios e demandas locais num contexto global. Assim, as instituições de ensino superior são direcionadas a desenvolver em seus estudantes uma consciência global e a formar pessoas que saibam atuar em diferentes ambientes pluri e multiculturais, entrando na rotina das universidades temas como mobilidade acadêmica internacional, proficiência em línguas estrangeiras e comunicação intercultural (MOROSINI, 2014; GONÇALVES; STALLIVIERI, 2015). As instituições de ensino utilizam inúmeras estratégias para incorporar a dimensão internacional nos seus processos: mobilidade acadêmica; programas de colaboração científica e tecnológica; presença de estrangeiros e estudantes-convênios num determinado campus; consultorias internacionais; internacionalização do currículo; estudo de idiomas e aberturas de novas unidades no exterior (filiais ou franquias). A crítica sobre a internacionalização também tem sido discutida por diversos autores, quando se referem à mercantilização de educação como um dos riscos potenciais mais significativos para a sociedade. Nesse aspecto apontam que, em um cenário globalizado, a internacionalização da educação encontra respaldo dos organismos internacionais como o FMI, Banco Mundial e OMC, que visam à abertura de novos mercados e às taxas de lucros. Nesse contexto, a internacionalização da educação se aproxima cada vez mais de um mecanismo mercadológico, considerando a educação como serviço e se distancia das propostas de cooperação bilateral (LIMA; CONTEL, 2011; CELANO; GUEDES, 2014).

Assim, o artigo promove a reflexão sobre as políticas de internacionalização e de fomento para mobilidade acadêmica, como um viés de valorização da carreira docente. Nesse particular foi analisada a experiência dos alunos de graduação em licenciatura da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) que realizaram mobilidade acadêmica como bolsistas do Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI), nas edições 2010 e 2011. O programa foi uma iniciativa do governo federal brasileiro e teve como objetivo demonstrar a preocupação com a formação dos educadores e o incentivo para a carreira docente e consolidação da identidade profissional. O PLI teve como diferencial financeiro graduandos de licenciatura, egressos do ensino básico público. Há uma carência em relação a estudos sobre esse processo, bem como das experiências das universidades participantes desse programa.

2 Referenciais teórico-metodológicos

A trajetória metodológica do presente trabalho foi desenvolvida no contexto da abordagem qualitativa (RICHARDSON, 1999). Procurou-se, dessa maneira, desenvolver uma compreensão da complexidade do processo analisado (programa de mobilidade acadêmica) e empregou-se como estratégia o estudo de caso. Os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (YIN, 2001). Foram realizadas entrevistas, técnica de coleta de dados para a pesquisa qualitativa que permite a investigação de temas complexos em profundidade (GODOY, 2006), por meio de um roteiro de questões-guia elaborado com base na fundamentação teórica e nos objetivos da investigação. Buscando traçar o perfil dos entrevistados, algumas questões fechadas também foram aplicadas a todos os participantes do PLI. As entrevistas ocorreram entre os meses de outubro a dezembro de 2017, com duração entre 60 a 120 minutos. Foram transcritas para posterior interpretação de seu conteúdo. Todos os 12 estudantes bolsistas que participaram do PLI Edital 2010 (PLI-I) e 2011 (PLI-II) foram

entrevistados. Para preservar a privacidade dos entrevistados, optou-se por substituir os nomes pelas siglas apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Identificação dos participantes da pesquisa

| IDENTIFICAÇÃO | ENTREVISTADO |
|---------------------------|--|
| 04-ECB; 05-ECB | Estudantes do Curso de Ciências Biológicas / PLI-I |
| 06-EEF; 07-EEF; 08-EEF | Estudantes do Curso de Educação Física / PLI-I |
| 09-EL | Estudante do Curso de Letras / PLI – I |
| 010-ECB; 011-ECB; 012-ECB | Estudantes do Curso de Ciências Biológicas / PL-II |
| 013-EEF | Estudantes do Curso de Educação Física / PLI-II |
| 014-EL; 015-EL | Estudantes do Curso de Letras/ PLI-II |

Fonte: Elaborado pelos autores

As entrevistas foram exaustivamente exploradas visando à compreensão do conteúdo e à separação em categorias de análise. Além disso, teve-se também a preocupação de reconhecer o processo de internacionalização, em especial do ensino superior. Dessa forma, as categorias apresentadas nesse trabalho foram adaptadas de autores que abordam a mobilidade acadêmica e a internacionalização do ensino superior, como Knight (2003), Batista (2009), Pryjma (2012), Kochhann e Souza (2015) e Souza (2016), além daquelas que emergiram durante a análise das entrevistas. No quadro 2 estão apresentadas as categorias selecionadas para o estudo sobre os impactos e contribuições do PLI, para o grupo de alunos bolsistas PLI e os temas correspondentes, alinhados ao objetivo do presente trabalho.

Quadro 2 - Categorias de análise das entrevistas

| | |
|--------------------------------------|--|
| OBJETIVO GERAL | Identificar sob que aspectos a participação no PLI contribuiu para melhorar a qualificação dos estudantes de graduação em licenciatura e a aumentar a valorização da carreira docente |
| CATEGORIAS | TEMAS |
| Motivação e expectativa | Para cursar Licenciatura Para participar de um Programa de mobilidade acadêmica Expectativas com relação à participação no PLI |
| Relacionamento entre as instituições | Informações e esclarecimentos sobre o projeto e mobilidade acadêmica Experiência com a instituição receptora – aspectos positivos e negativos Processo de integração na UC |
| Formação e experiência | Participação na organização do plano de ensino Cumprimento e alteração do plano de ensino Avaliação da matriz cursada em Portugal Avaliação dos conteúdos programáticos das disciplinas específicas e pedagógicas Comparação dos métodos de aprendizagem e das experiências formativas nas diferentes instituições Atividades realizadas Redes de relacionamento desenvolvidas Postura dos estudantes portugueses Experiências marcantes - Dificuldades e sucessos |
| Retorno | Inserção no curso de origem |

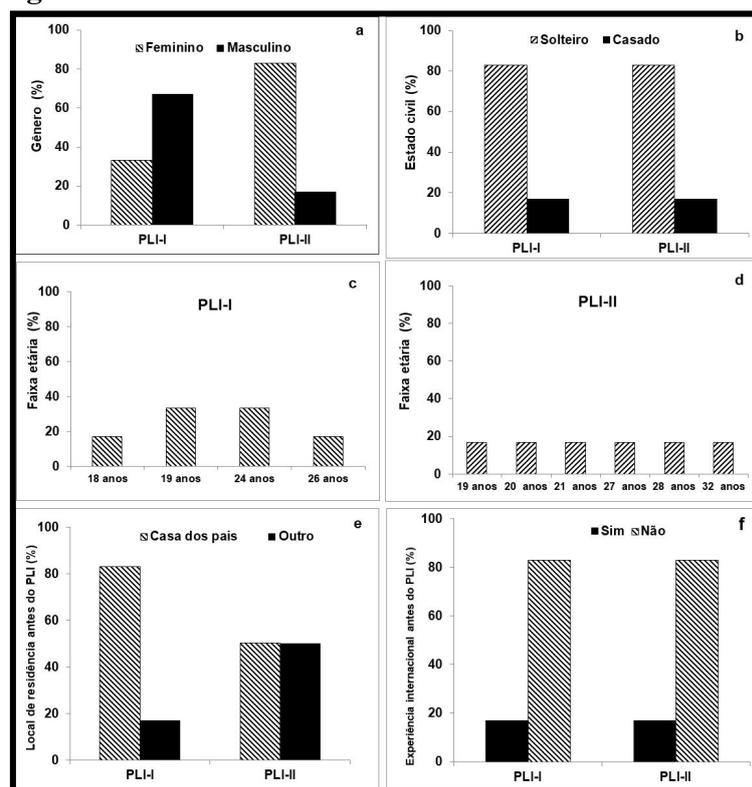
| | |
|--------------------------------|---|
| | Dupla titulação e o diferencial de mercado de trabalho Expectativas alcançadas |
| Impactos e contribuição do PLI | Na formação - aspectos profissionais e pessoais Como motivador para atuar na educação básica Na valorização da carreira docente |

Fonte: Elaborado pelos autores

3 Resultados e discussões

A UMESP teve 12 alunos (Curso de Letras, Educação Física e Ciências Biológicas) participantes do PLI, que estudaram parte de sua graduação (dois anos) na Universidade Coimbra (UC) e obtiveram dupla titulação. A UMESP é uma universidade confessional, localizada em São Bernardo do Campo, região Metropolitana de São Paulo. Com base nas entrevistas, foi elaborada uma comparação do perfil dos estudantes da UMESP, participantes dos Editais PLI-I e PLI-II (Fig. 1). Como apresentado no PLI-I, metade dos bolsistas eram alunos de Educação Física, enquanto no PLI-II o número maior de estudantes foi de Ciências Biológicas (Fig. 1a). No PLI-I houve mais alunos do sexo masculino, o oposto ao observado no PLI-II (Fig. 1b). Com relação à faixa etária, os estudantes do PLI-II eram mais velhos, com faixa etária acima dos 27 anos (Fig. 1c). Nos dois editais foram contemplados estudantes casados (Fig. 1d); no Edital PLI-II, 50% dos bolsistas não moravam na casa dos pais (Fig. 1e) e estudantes que já haviam tido alguma experiência internacional (Fig. 1f).

Figura 1 - Perfil dos Bolsistas PLI - Editais PLI-I e PLI-II.



Fonte: Elaborado pelos autores

3.1 Análise das Categorias

A análise e discussão dos resultados foram organizadas de acordo com as categorias estabelecidas. Na categoria Motivação para cursar licenciatura, dos 12 alunos participantes do

PLI somente dois entraram na faculdade para seguirem a carreira de docente, um do curso de Educação Física e outro de Letras. A falta de atratividade da carreira docente é bem conhecida e foi abordada com muita propriedade por Gatti *et al.* (2009) em um estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas sob encomenda da Fundação Victor Civita. Nesse estudo é apontado que os jovens concluintes do ensino médio não são atraídos pelos cursos de licenciatura pela dificuldade em ser professor nos dias atuais e pela falta de perspectiva da carreira docente. Ainda sobre a motivação para cursar licenciatura, cabe ressaltar a fala de 013-EEF em especial, que chama a atenção por relatar a dificuldade enfrentada perante a família por escolher a carreira docente. A influência da família na escolha da profissão também foi relatada por Gatti *et al.* (2009), no relatório mencionado anteriormente. Prates e Barbosa (2015), também observaram que no Brasil há uma forte preferência pelos cursos de bacharelado em detrimento da licenciatura. Segundo esses autores, essa preferência é bem marcada do ponto de vista social e com fortes indicações de preconceitos por parte das famílias, uma vez que os cursos de licenciatura são os procurados por alunos de origem mais modesta.

Com relação à motivação em participar do projeto de intercâmbio, os bolsistas foram unânimes em indicar experiência internacional como uma forma de aprimoramento profissional e pessoal. Essas motivações encontram eco nos trabalhos realizados por Lima e Riegel, (2010) sobre a empregabilidade e mobilidade internacional. Segundo esses autores, os empregadores consideram que o intercâmbio, além de ampliar o capital intelectual, também contribui para o amadurecimento emocional dos jovens, atitudes que são valorizadas no ambiente de trabalho. Na categoria 'relacionamento com a instituição' os bolsistas narraram suas experiências com a assessoria internacional, com os gestores (diretores de faculdade e coordenadores de curso), professores e alunos. Embora a UC tenha uma longa vivência em receber alunos em mobilidade, ainda assim fica claro pela narrativa dos alunos do PLI-I que a UC não estava preparada para receber, de uma única vez, um número expressivo de estudantes brasileiros, cerca de 300 alunos. Também pareceu haver um desconhecimento do PLI entre os professores da UC. No caso dos bolsistas do PLI-II a narrativa foi bem diferente. Foram unânimes ao relatar que a recepção na UC foi mais tranquila, uma vez que os gestores da UC já estavam acostumados ao programa e à chegada de um número expressivo de alunos brasileiros ao mesmo tempo. Outro aspecto ressaltado foi o contato com os bolsistas do PLI-I, que se tornou um agente facilitador na chegada a Portugal e na vida universitária. Os alunos do PLI-I, além de esclarecerem as dúvidas, também acolheram os bolsistas do PLI-II na própria residência.

Outra questão analisada foi a participação na organização da matriz curricular e o cumprimento e alteração do plano de ensino. A matriz curricular foi organizada pelo coordenador do curso e foi um dos documentos que compôs o projeto encaminhado para a CAPES. Porém, ao chegarem à UC e se matricularem nos cursos, os bolsistas se depararam com diferentes situações que necessitaram adequação na matriz original, sendo a principal ocorrência a sobreposição de disciplinas no mesmo horário. Os gestores da UC estiveram sempre dispostos a efetuar os ajustes necessários nas matrizes curriculares dos estudantes PLI. Essa disposição e os diálogos estabelecidos entre as coordenações de ambas as Instituições de Ensino Superior para os ajustes nos horários e/ou mudanças de disciplinas também foram relatados por Kochhann e Souza (2015), ao estudarem a mobilidade dos estudantes da Universidade do Estado de Mato Grosso que participaram do PLI (Edital 2013).

A comparação entre os métodos de aprendizagem e as experiências formativas nas diferentes instituições (UMESP e UC) também foi objeto de análise. Nesse caso foram consideradas as disciplinas específicas, as disciplinas pedagógicas e os métodos de avaliação que foram submetidos para aprovação nas diferentes disciplinas. De uma forma geral, os estudantes PLI da UMESp conseguiram acompanhar muito bem as disciplinas cursadas na UC. Eles relatam não sentirem dificuldades no aprendizado e terem obtido sucesso nas disciplinas cursadas. Esse fato é corroborado pela análise dos históricos escolares desses bolsistas, pois

todos conseguiram obter os 120 ECT que preconizava o edital PLI-I e PLI-II. Algumas particularidades foram ressaltadas a exemplo do tempo maior de dedicação aos estudos. Alguns bolsistas relataram que o tempo dedicado aos estudos na UC era maior do que se dedicava na UMESP. Isso porque os bolsistas PLI da UMESP eram estudantes do período noturno aqui no Brasil, trabalhando durante o dia e se dedicando aos estudos à noite. Em Portugal eles estudavam em período integral. Os bolsistas também apontaram o preconceito com relação aos estudantes que cursavam o ensino superior em universidade particular e/ou na modalidade Educação à distância (EaD). Nesse particular, é muito ilustrativo o depoimento de 09-EL, do curso EaD, que relata não ter tido dificuldades de acompanhar as aulas na UC e esse fato foi objeto de surpresa por parte dos colegas de turma. Com relação às aulas práticas há uma discrepância de relatos motivados principalmente pela área de formação dos bolsistas. Enquanto os bolsistas do curso de Ciências Biológicas enaltecem as aulas práticas e indicam essa modalidade como sendo o diferencial do curso na UC, sob outra perspectiva, os estudantes do curso de Educação Física criticam a obrigatoriedade de obterem alto rendimento nas aulas práticas dos diferentes esportes, característica do curso da UC, que é voltado para atletas ou ex-atletas. A avaliação foi o item que acarretou maior preocupação nos bolsistas, uma vez que o sistema aplicado em Portugal é bem diferente do que os alunos estão acostumados, a começar pela classificação. Em todas as universidades portuguesas o aluno é avaliado nas diferentes unidades curriculares por meio de uma classificação expressa na escala numérica inteira de 0 a 20. Com base no Regulamento Pedagógico da UC os bolsistas puderam vivenciar diferentes metodologias avaliativas, segundo a característica do componente curricular cursado. Porém, todos apontaram que o método avaliativo que preponderava em quase todas as disciplinas era uma prova de todo o conteúdo, no final do semestre, denominado de avaliação por exame final. A avaliação por exame final foi motivo de estresse e apareceu bem marcada em vários relatos. Esse tipo de avaliação permite que o estudante seja aprovado independente da presença nas aulas. Essas provas eram bem tradicionais, em geral de múltipla escolha. Com uma cobrança muito mais quantitativa do que qualitativa, bem diferente das avaliações realizadas pelos bolsistas na universidade de origem. A possibilidade de realizar avaliação periódica (contínua), mais próxima do modelo brasileiro, ficava na dependência de aceite por parte do professor. A opção pela avaliação por exame final na UC, em detrimento das avaliações periódicas (contínua) foi verificado por Rodrigues e Rodrigues (2015), que atribuíram esse fato a um aumento expressivo na carga-horária de trabalho do professor, após a entrada do ensino superior de Portugal ao Processo de Bolonha. Muito embora o sistema de avaliação, dentre todos os outros elementos de adaptação ao novo contexto educacional, tenha sido o que mais trouxe estresse e preocupação aos bolsistas, ele também foi superado e ou contornado.

A necessidade de cursar disciplinas pedagógicas ao longo da formação docente, exigência legal durante a graduação (BRASIL, 2002) foi motivo de discussão na reunião geral realizada em fevereiro de 2011 entre os coordenadores dos diferentes cursos das universidades brasileiras com os membros da CAPES e os gestores da UC. Nessa reunião ficou estabelecido que a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação seria responsável pelo oferecimento das disciplinas de formação pedagógica aos bolsistas PLI. No relato dos bolsistas, as disciplinas pedagógicas apresentaram uma visão mais negativa, quando comparadas às disciplinas específicas cursadas na UC e com as disciplinas pedagógicas cursadas na UMESP. Além disso, essas disciplinas não priorizaram a relação teoria e prática na formação docente, como é característica dos cursos de licenciatura no Brasil. Tiveram, portanto, um caráter muito mais teórico. Exceção ao curso de Educação Física, nesse caso 06-EEF relata o desenvolvimento de atividades práticas nas escolas de educação básica de Portugal. De forma geral os bolsistas PLI da UMESP não perceberam diferenças significativas entre as disciplinas cursadas na UC e na universidade de origem, pelo contrário, em muitos casos consideraram a UMESP como

superior. Relato semelhante também foi observado por Souza (2016), com base nas entrevistas realizadas com estudantes PLI da Universidade de Federal de Uberlândia.

Com relação às atividades extraclases, os bolsistas foram unânimes em apontar que não realizaram estágios curriculares obrigatórios em ambiente escolar. Isso é devido à própria organização do ensino superior português, que prevê a formação docente no nível de mestrado, portanto, não permitindo ao graduando a sua participação nesse tipo de estágio. Alguns bolsistas conseguiram desenvolver atividade nas escolas de ensino básico em Portugal, principalmente os alunos do PLI-I de Educação Física. Os cursos da Faculdade de Desporto da UC possuíam outras particularidades com relação à formação didático-pedagógica, que destoava das demais áreas. A vivência na UC também favoreceu a participação dos bolsistas em outras atividades extraclases, não relacionadas com a educação básica, mas que agregou na formação profissional e pessoal dos estudantes. Dentre as atividades citadas, destaca-se a participação em congressos como ouvinte e/ou como palestrante na Semana cultural Brasileira.

Outra categoria analisada foi a rede de relacionamentos desenvolvidas com os professores. O relacionamento professor-aluno não está desvinculado do contexto social. Assim, mais do que as características individuais de cada docente, o que também se observa é uma forma de comportamento que se identifica com a própria cultura de uma nação (GIL, 2015). Os bolsistas relatam a postura do professor, como autoridade máxima em sala de aula, tradicionalista, mantendo distanciamento dos alunos, muito diferente da postura dos professores brasileiros que, de uma maneira geral, demonstram ter um comportamento mais amistoso com os alunos. O comportamento dos professores da UC deve estar muito mais relacionado com a forma de ser do povo português, de uma cultura mais introspectiva em detrimento da cultura do povo brasileiro, mais expansiva. Esse comportamento se manifesta em sala de aula e se reflete no choque cultural sofrido pelos bolsistas. A cultura interagindo na prática pedagógica já foi assinalada por Ferreira (2003). Igualmente, a responsabilidade pela condução do processo educativo é do professor. O papel do professor vai muito além da transmissão de conhecimentos, cabe ao professor descobrir técnicas e os métodos de intervenções pedagógicas mais eficazes e capazes de mobilizar diversos recursos cognitivos envolvidos no processo de aprendizagem de seus alunos. As diferenças vivenciadas pelos bolsistas da UEMESP na UC também foram observadas pelos estudantes PLI dos Institutos Federais (ZORZI; SANTOS; SCHULZ, 2016). Ainda, com relação ao relacionamento professor-aluno, outra questão que pode ser um indicativo das diferenças observadas pelos bolsistas está na forma como a educação é vista pela sociedade. Em Portugal, os alunos são formados para possuírem autonomia nos estudos. As dúvidas que surgem nas aulas ou nas atividades devem ser solucionadas nas aulas de orientação tutorial, que é um período semanal (normalmente de uma hora) disponibilizado pelo professor para esse fim (ZORZI; SANTOS; SCHULZ, 2016). No relato do 06-EEF, porém, já se evidencia que a convivência com um grupo relativamente grande de estudantes brasileiros em sala de aula, com seus valores e culturas, parece afetar o comportamento dos professores. Esse fato pode ser reflexo do próprio trabalho docente, uma vez que sua prática envolve habilidades comunicativas e de relacionamento, essenciais para o desenvolvimento de aprendizagens individuais e coletivas (BEHRENS, 2007). Os bolsistas também relataram o convívio com os estudantes portugueses. Esse relacionamento não ocorreu de forma tranquila. De forma geral, os alunos portugueses não se mostravam receptivos aos alunos estrangeiros. Geralmente, os alunos em intercâmbio acabam por se organizarem e estabelecerem conexões independentes dos alunos da universidade receptora.

Essa mesma percepção foi observada pelos estudantes PLI da CUA/UFMT entrevistados por Matos (2016), que verificaram que os estudantes portugueses são mais “fechados”, dificultando a interação. Relato semelhante foi apontado por Pryjma (2012), também analisando a vivência de estudantes PLI. Na categoria relacionamento com a comunidade os relatos dos bolsistas deixam transparecer o conflito quando se deparam com

uma cultura diferente. É nesse contato que aparecem tanto a vontade de se adequar, quanto a discriminação por não pertencer à nova cultura. É no cotidiano que as relações de identidade nacional, discriminação e desigualdades se manifestam. No contato diário se faz sentir o racismo e o preconceito francamente aberto ou velado. Abordar o preconceito e/ou racismo de um grupo (ou comunidade) que está acolhendo não é uma atitude muito fácil, o que pode justificar que poucos bolsistas discorram sobre suas experiências. Nesse sentido, sobressai o relato do 013-EEF sobre a discriminação da mulher brasileira e de negros. A discriminação de brasileiros em Portugal já foi apontada por Vala, Brito e Lopes (2015), que apontaram diversos casos públicos de atitudes xenófobas em face de brasileiros, que tiveram repercussão nos meios de comunicação social. Segundo esses autores, Portugal, como os demais que se comprometeram com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, não se verifica um racismo aberto, uma vez que a racialização é objeto de censura pública e legal, embora ele ainda persista. De forma geral, o que os estudos disponíveis sugerem é que as manifestações do racismo em Portugal “são semelhantes às de outros países europeus, contrariando o mito de que Portugal seja o país de brandos costumes que Salazar conseguiu fazer crer” (ARAUJO, 2017, p.44).

Nos processos de intercâmbio estão sempre envolvidas questões que abordam o sucesso e as dificuldades inerentes à própria experiência formativa. No relato sobre as experiências de sucesso durante o intercâmbio, os bolsistas falam sobre o enriquecimento pessoal. Aspectos sobre o amadurecimento, independência e superação foram recorrentes na fala de quase todos os bolsistas. No que se referem ao desenvolvimento pessoal, alguns estudos apontam o desenvolvimento da autonomia como um dos elementos mais referidos pelos estudantes em mobilidade (ANDRADE; COSTA, 2014).

As experiências de intercâmbio sempre possuem um lado positivo e um lado negativo. Logo, no presente trabalho também foram considerados os lados antagônicos da mobilidade acadêmica a partir dos relatos dos sucessos e dificuldades vivenciadas pelos bolsistas. Com relação à categoria de experiências marcantes – dificuldades, os bolsistas citam a adaptação à rotina universitária, bastante diferente da brasileira, com destaque para o afastamento da família e as diferenças culturais, em especial a língua. Nos aspectos familiares, além das saudades de casa, dos amigos e familiares, perceber que se está por conta própria, que precisa tomar as próprias decisões foi outro ponto desfavorável. Não “ter o respaldo familiar torna as pessoas mais vulneráveis e isso pode impactar o aproveitamento escolar” (ZAMBERLAM *et al.*, 2009, p.90). Esses aspectos, que são recorrentes nos processos de intercâmbio, em geral não são levados em consideração pelas instituições envolvidas. Por outro lado, enfrentar as diferentes situações que se apresentam ajuda a desenvolver a autonomia e confiança. A adaptação à língua foi outro aspecto que trouxe sentimentos contraditórios. Em um primeiro momento não entender a língua é motivo de dificuldade, mas, ao superar esse obstáculo, aparece um sentimento de conquista, de vitória. Segundo Zamberlam *et al.* (2009), as dificuldades em relação à língua estão associadas ao sotaque e às gírias usadas pela comunidade local. Prysmá (2012) também relatou a dificuldade que os bolsistas PLI dos Institutos Federais tiveram com a língua portuguesa.

O PLI foi um programa “sanduíche” em nível de graduação, com abertura e conclusão na universidade brasileira e etapa intermediária e formação no campo temático específico, a ser realizada na UC. Assim, para a obtenção de dupla titulação, além dos 120 ECTS cursando na UC entre disciplinas pedagógicas e específicas, o estudante deveria terminar o seu curso na universidade de origem. Após o cumprimento de todas as obrigações referentes aos dois ciclos de estudos, obteria os dois diplomas: o diploma de Primeiro Ciclo (Licenciatura) na Universidade Portuguesa e diploma de licenciado (cursos voltados para a formação de professores para a Educação Básica), da Universidade Brasileira. Todos os estudantes da UMESp, que participaram do PLI I e II conseguiram obter a dupla titulação. Dessa forma,

durante as entrevistas foi solicitado que os bolsistas discorressem sobre a dupla titulação e o que isso significou como diferencial para o mercado de trabalho. Com relação à dupla titulação, os bolsistas relatam que suas expectativas não foram alcançadas. Na percepção dos estudantes, o fato de ter um diploma de uma universidade no exterior, um diploma da UC poderia ajudá-los a obter uma colocação profissional com mais facilidade. E isso não ocorreu. Pelo contrário, em alguns casos esse diploma não chegou a ser levado em consideração para vaga pretendida, como relatada pelo bolsista 010-ECB. No Brasil há uma valorização expressiva do diploma do ensino superior, chegando a ter dimensões quase senhoriais na visão de Prates e Barbosa (2015).

Outro aspecto diz respeito à oportunidade de realizar percursos acadêmicos diferentes e ampliados pelo meio do projeto de internacionalização, ajudando a desenvolver caminhos dentro da formação continuada, que podem levá-los à Pós-Graduação, como de fato ocorreu. Embora o PLI tenha sido um projeto direcionado aos alunos de graduação em licenciatura, após a participação do PLI e conclusão do curso, poucos bolsistas seguiram para a carreira docente na educação básica (menos de 20%), outros deram continuidade aos estudos em cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* (cerca de 50%). A maioria (cerca de 60%) está atuando em áreas correlatas à formação de bacharelado. O PLI como um projeto de mobilidade acadêmica voltada exclusivamente para alunos de graduação em licenciatura tinha como objetivo a melhoria do ensino e da qualidade na formação inicial de professores. Mas, embutido no seu escopo, também poderia ser percebida a valorização da carreira docente. Nesse sentido foi solicitado que os bolsistas relatassem sua percepção sobre esse tema. Os bolsistas foram unânimes em apontar que o programa não teve um impacto na carreira docente e sim, na formação individual dos estudantes. A valorização da carreira é um processo mais difícil e nebuloso. O PLI não foi percebido como um programa direcionado para a formação do professor, como de fato era o seu objetivo, mesmo porque na UC os estudantes não se depararam com uma formação específica para a docência, pelo contrário, eles cursaram uma modalidade de graduação que se compara muito mais a um bacharelado brasileiro. O PLI foi percebido muito mais como um projeto de mobilidade acadêmica independente da graduação que o estudante estivesse cursando. Não houve uma forte vinculação com a formação de docentes no exterior, como era a particularidade desse projeto. Moreira (2017) também apontou que quando os bolsistas PLI foram confrontados com os objetivos do Programa, eles evidenciam a falta de harmonia e desconexão entre os investimentos ligados à formação e as políticas brasileiras relacionadas ao plano de carreira docente. Do ponto de vista pessoal, todos os bolsistas percebem que tiveram uma formação diferenciada, conseguiram fazer comparações entre o ensino no Brasil e em Portugal, aprenderam novas metodologias e tiveram contato com professores com diferentes formações. Isso, em última análise, se reverte em melhoria da qualidade de formação. Embora o projeto pareça não valorizar a carreira docente, os relatos de dois bolsistas demonstram o contrário. O fato de estudantes oriundos da escola pública terem conseguido participar de um programa de mobilidade foi motivo de orgulho para os seus antigos professores do ensino básico e exemplo para os estudantes dessas escolas. Os bolsistas apresentaram sua experiência de mobilidade em Portugal durante o estágio e expuseram o ocorrido nas entrevistas. A experiência dos bolsistas PLI e seus depoimentos nas escolas de educação básica como demonstrado, podem ajudar na revalorização das instituições educacionais e ajudar a promover a formação dos estudantes. Tem-se observado que o governo brasileiro tem direcionado esforços para a melhoria da educação básica por meio de políticas públicas de formação docente, a exemplo do PLI. Assim, se faz necessário verificar o impacto resultante desse programa na formação dos discentes, um dos objetivos do presente trabalho. Partindo desse pressuposto, foi solicitado que os bolsistas discorressem sobre as expectativas de continuidade do projeto. Na visão desses bolsistas, deveria ter havido uma continuidade e um controle maior sobre o destino dos alunos PLI. Ainda, para incentivar o ingresso na carreira docente, deveria haver uma pontuação diferenciada em concurso público para egressos do PLI.

Também poderia haver uma obrigatoriedade de se dedicarem ao ensino básico como forma de devolutiva à sociedade pela bolsa e formação recebida.

4 Considerações finais

A expansão do ensino superior no Brasil deu-se principalmente pelas instituições de ensino privado em detrimento do ensino público e da valorização do diploma das diferentes áreas de bacharelado, em contraposição à licenciatura. Excetuando-se o curso de Pedagogia, verifica-se uma diminuição de matrículas nos cursos de licenciatura. Outro aspecto a ser considerado é o acesso ao ensino superior das classes menos favorecidas, que foi propiciado por uma série de políticas e ações governamentais, a exemplo do PROUNI e FIES, independente do curso superior. Porém, tem-se verificado que nos cursos de licenciatura há um predomínio de estudantes oriundos das classes C e D.

O PLI tinha como objetivo a melhoria da formação inicial de professores e, para que o estudante pudesse participar desse programa, deveria ter efetuado todo o ensino básico em escola pública. Três aspectos suscitam reflexões nesse contexto: a) O PLI, como um programa de mobilidade internacional direcionado exclusivamente aos estudantes de licenciatura, traz uma valorização da área por igualar a possibilidade do intercâmbio antes voltadas aos estudantes de bacharelado, a exemplo do CsF (Ciência sem fronteiras); b) O PLI, por ter como objetivo a melhoria da formação inicial dos professores, em última análise considera que as instituições de ensino e os cursos de licenciatura não estão formando adequadamente os professores. E essa formação inadequada reflete na qualidade da educação básica; c) O PLI foi direcionado para estudantes de licenciatura egressos do ensino básico público.

A restrição a esse perfil de estudantes pode ser devido ao direcionamento de uma política de cunho social do governo a exemplo de outras, como já citado, como o PROUNI. Ou ao reconhecimento do perfil dos estudantes de licenciatura, que são - na maioria - provenientes das classes sociais menos favorecidas. Nesse particular, mais do que a formação científica dos estudantes, o PLI estaria favorecendo a formação cultural dos futuros professores, que por si só não teriam acesso a programas de mobilidade.

Deve-se lembrar, porém que os desafios da valorização da carreira docente perpassam muito mais do que a formação inicial. As políticas devem incluir, além da formação inicial e continuada, salários dignos com planos de carreira, condições adequadas de trabalho (número de alunos por turma, infraestrutura), fortalecimento do trabalho coletivo escolar e participação de docentes nas decisões da escola e, em última instância nas políticas educacionais, com vistas ao fortalecimento da identidade docente.

Outro aspecto foi o impacto do PLI na formação dos estudantes de licenciatura. Os bolsistas foram unânimes em apontar o crescimento e a maturidade que obtiveram com a vivência em outro país. A experiência em outra cultura e o conviver com o outro os tornaram mais tolerantes com as diferenças. Esse é um dos aspectos que se espera de um programa de mobilidade e tem sido bem abordado na literatura. O mesmo não se verificou com relação à formação acadêmica, não se percebeu uma diferença expressiva entre os conteúdos abordados nas disciplinas cursadas em Portugal em relação ao que poderia ser efetuado no Brasil. O diferencial de formação se deu pela oportunidade de acesso a laboratórios e aulas práticas diversificadas e não oferecidas no curso de origem. Em compensação, a formação didático-pedagógica específica para formação docente foi prejudicada nesse programa de intercâmbio. Isso ocorreu não devido à inabilidade da UC nessa área, mas sim devido à organização do sistema educacional português, que forma o professor no nível de mestrado e não na graduação, como ocorre no Brasil.

A diferença na formação docente deveria ter sido considerada pelos dois países e, em especial, pela CAPES, quando efetuaram o acordo de cooperação para realização do PLI. Essa

formação está intrinsecamente relacionada com a forma de ministrar determinado conteúdo, com os aspectos didáticos e as metodologias de ensino pertinentes àquela determinada área e não somente ao conhecimento do conteúdo em si. O conhecimento do conteúdo que os bolsistas PLI tiveram foi ministrado numa abordagem semelhante ao que se observa em um curso de bacharelado. Esse é um dos aspectos críticos desse programa. Conhecer o conteúdo não necessariamente forma melhores professores. Se assim fosse, não haveria motivos para se diferenciar cursos de graduação entre bacharelado e licenciatura.

Ressalta-se também a autonomia de estudos que os bolsistas tiveram que desenvolver para se adaptar ao sistema de educação de Portugal como um ponto que deve ser levado em consideração para discutir a nossa realidade. O bom desempenho observado pelos bolsistas não foi devido somente às aulas teóricas e/ou práticas das quais eles participaram, mas deve estar muito mais relacionado com a condição favorecida pelo projeto, ou seja, em Portugal esses bolsistas eram estudantes e se dedicavam exclusivamente aos estudos. Essa facilidade e o comprometimento com o PLI foram responsáveis pela motivação nos estudos e pela superação das dificuldades que encontraram no aprendizado de determinados conteúdos. Ser estudante em tempo integral e receber por isso fez a diferença. Talvez esse seja um aspecto a ser levado em consideração pelas políticas públicas para formação docente e atratividade para a carreira.

O financiamento de estudantes para cursos de licenciaturas, não somente bolsas para pagamento do curso como ocorre com o PROUNI, mas oferecendo condições de manter esse aluno estudando em tempo integral, aqui no Brasil, com estágios desenvolvidos exclusivamente em escolas públicas, poderia ser uma possibilidade de formação docente. O incentivo à participação dos bolsistas na vida escolar, tende a contribuir para que o licenciando possa vivenciar a profissão e auxiliar na sua escolha em seguir na carreira docente. De fato, o recebimento de um valor de bolsa que permitiu aos estudantes se manter em Portugal sem o auxílio da família e/ou sem precisar trabalhar para se sustentar durante dois anos, um período longo de intercâmbio foi um aspecto positivo e negativo desse projeto. Positivo porque deu oportunidade aos estudantes de se dedicarem exclusivamente aos estudos, como já ressaltado. Ainda, por serem estudantes que não teriam condições de efetuar um intercâmbio com financiamento próprio, possibilitou a capacitação de recursos humanos de uma parcela social menos favorecida e que tradicionalmente não tinha acesso aos projetos dessa natureza. Negativo porque ao retornarem ao país, perdem as condições privilegiadas de estudante em tempo integral, que tiveram durante o período de mobilidade e se viram novamente na realidade anterior, ou seja, estudante-trabalhador, que além de ter que se dedicar aos estudos, também precisava trabalhar para a manutenção do próprio sustento e, em alguns casos, também dos familiares.

Voltar à realidade brasileira depois de um período de dois anos em Portugal trouxe outro agravante. Em Portugal, há uma sensação de liberdade e segurança que não há no Brasil, aqui com os altos índices de violência e criminalidade. Esses estudantes, muitos dos quais voltam a viver com os pais, em bairros mais periféricos, acabam por desenvolver distúrbios emocionais provocados pelo medo de enfrentar essa violência, que estavam acostumados e que parece terem esquecido quando vivenciaram outra realidade em Portugal. A liberdade de ir e vir a qualquer hora do dia ou da noite, em qualquer lugar, sem se preocupar com a criminalidade tem sido um dos aspectos mais ressaltados nos programas de mobilidade pelos brasileiros que vão para a Europa ou Estados Unidos. A readaptação à realidade brasileira é um ponto que não se leva em consideração nos projetos de internacionalização.

Muito se discute sobre a adaptação dos estudantes ao país de destino, mas não sobre o retorno ao país de origem. No retorno são sempre enfatizados os aspectos de aprendizado pessoal e/ou profissional e a contribuição e as possibilidades de novos acordos de cooperação. Ademais, as instituições de ensino se instrumentalizam para acolher esses estudantes nos aspectos acadêmicos, adaptá-los ao curso, validar os créditos obtidos no exterior. As agências

de fomento, por sua vez, se preocupam em verificar os relatórios de desempenho, as prestações de conta e o período que o bolsista precisa ficar no país. A readaptação dos estudantes à sua realidade é deixada exclusivamente a cargo do aluno. Se há uma preocupação por parte dos atores envolvidos nos programas de mobilidade, seja assessoria internacional das instituições de ensino, gestores dos programas, dos cursos e professores para a adaptação dos bolsistas ao país de destino, da mesma forma deveria ser uma preocupação desses mesmos atores a readaptação ao país de origem.

Outro ponto a ser abordado nesta discussão é a dupla titulação dos bolsistas PLI. A dupla titulação era prevista no programa para estudantes que cumprissem todas as obrigações referentes aos dois ciclos de estudos (faculdade de origem e de destino). O diploma de ensino superior já foi um objeto almejado pelas famílias e jovens como um passaporte para uma carreira de sucesso e uma melhoria no padrão de vida. Esse fato já foi superado e ter o diploma já não é considerado um diferencial no mercado de trabalho. Em consequência, há uma nova pressão para a diferenciação no mercado de trabalho, revestido pela globalização: o estudante/profissional precisa ter experiência internacional e, de preferência, um diploma de uma universidade estrangeira. As famílias com melhor poder aquisitivo conseguem financiar essa formação diferenciada. Os jovens provenientes das classes sociais menos favorecidas ficam em defasagem nesse quesito. O PLI, por ser direcionado a alunos egressos do ensino básico da escola pública, teve um papel equalizador nessa questão, possibilitando que esses jovens pudessem obter o diploma internacional. Todavia, ter a dupla titulação e o diploma internacional não são garantias de emprego e, dependendo da área, não há de fato o seu reconhecimento, como exemplo, concurso público para professor. A constatação do não reconhecimento da dupla titulação pelo mercado de trabalho se torna mais uma fonte de frustração para os bolsistas no retorno do programa de intercâmbio.

Outro aspecto a ser ressaltado é o papel da Universidade nesse contexto. As instituições de ensino precisam ficar atentas para não se orientarem somente pelas demandas de mercado incluídos nas políticas de internacionalização e deixar que o ensino e a pesquisa cedam seus espaços para os interesses econômicos em detrimento de uma formação mais humanista, democrática e ética. É necessário se ter profissionais preparados e qualificados tecnicamente para atuar em um ambiente globalizado. A internacionalização tende a cumprir esse papel, mas a capacidade de inovação e de gerar novos conhecimentos vem necessariamente por meio da pesquisa. Encontrar o equilíbrio entre esses dois processos é um desafio para as IES.

Outra constatação é que o PLI não é um programa de conhecimento da sociedade de uma forma geral, como ocorreu com o CsF, que teve ampla divulgação nos meios de comunicação. O PLI tem uma visibilidade muito restrita, somente nos ambientes acadêmicos e ainda nos que possuam cursos de licenciatura. Desse modo, mesmo ao se buscar posições no mercado de trabalho, considerando que a participação no PLI tenha proporcionado um diferencial curricular, esse programa não é compreendido pelos futuros empregadores (diretores de escolas, gestores de forma geral). Nesse particular, o PLI como um programa para valorizar a carreira docente careceu de uma ampla divulgação, o que favoreceria os egressos desse programa. Ainda nesse mesmo sentido, a implementação desse programa por parte do governo deveria ter previsto uma vinculação da participação no PLI em pontuação aos futuros editais de concursos públicos para professor, uma vez que o governo fez um investimento alto na capacitação de licenciados em todas as regiões do Brasil.

Outro aspecto, ainda considerando o pós-PLI, é a baixa aderência dos seus egressos à carreira docente, pelo menos o que foi observado no presente trabalho. Embora fosse direcionada aos estudantes de licenciatura, não há como vincular a obrigatoriedade da participação do PLI e a atuação na educação. Nos editais e programas de intercâmbio, de forma geral, há uma cláusula indicando que o bolsista necessita ficar no país de origem pelo mesmo período que ficou no exterior. Isso ocorre para se evitar a chamada “fuga de cérebros”, uma

forma de evitar que o bolsista fique no país de destino e não dê a sua contribuição ao seu país. No caso do PLI, percebemos uma “fuga de cérebros” para outra profissão em detrimento da docência. Há um investimento governamental para melhorar a formação dos licenciados e, para melhorar a atuação dos futuros professores e, se fosse possível, considerar somente o professor, uma melhora também na educação básica. O que se verifica é a atuação profissional dos bolsistas PLI em outras áreas.

Tem-se assim um investimento que deveria refletir na educação, sendo desviado. Embora se entenda, que em última análise, todo investimento em recursos humanos que o governo efetue volta para a sociedade, no caso do PLI não foi diferente. Mas, de alguma forma, esse fato se reflete em uma falha ou na concepção, ou na seleção ou na falta de continuidade desse programa. Uma forma de continuidade do programa e, indiretamente do retorno do financiamento, deveria ter sido previsto no próprio edital a necessidade dos bolsistas não só efetuarem os estágios em escolas públicas (como de fato estava previsto), mas darem seu depoimento aos estudantes do ensino básico, ressaltando que a oportunidade que tiveram de participar do intercâmbio foi porque eram estudantes de licenciatura e por terem estudado em escolas públicas. Esse poderia ser um motivador para os alunos e uma forma de valorizar também a carreira docente. Ainda, no retorno poderia ser previsto dois meses de continuidade da bolsa para que os alunos pudessem ter um tempo para se adequar à nova realidade. Nesse período eles poderiam desenvolver as palestras de conscientização e motivação para os alunos do ensino básico.

Em suma, o PLI como um programa de mobilidade acadêmica cumpriu sua função na formação individual dos bolsistas. Na instituição analisada foi um catalizador para as discussões de formação e valorização da carreira docente. No âmbito social, necessita de maior divulgação para reconhecimento dos seus objetivos e justificativas de investimentos. Como política pública, se faz necessária uma análise qualitativa e quantitativa envolvendo um número maior de bolsistas egressos desse programa, o que poderia favorecer a sua consolidação como um programa de fomento da formação inicial de professor.

O estímulo à troca de experiência e discussão do programa a nível nacional e a manutenção de um sistema eficiente de acompanhamento e de avaliação do projeto tornam-se imprescindíveis. Uma vez que foram investidos valores significativos de recursos nesse programa, deve-se considerar o também o impacto efetivo no aumento da empregabilidade dos bolsistas no ensino básico, justificando os recursos aplicados. Como resultado, também poderia contribuir para futuras formulações e implementações de diretrizes curriculares para a formação de professores, com ênfase no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Nesse sentido, não se pode esquecer que as políticas de formação docente têm uma história marcada por descontinuidades, como também aconteceu com o PLI, que teve seu último edital publicado em 2014. Fica evidente que a política de formação docente deve ser formulada como parte da política de desenvolvimento do país. Este estudo não teve como objetivo esgotar todas as questões acadêmicas que envolvem o PLI, embora se entenda que as informações obtidas contribuíram para sua compreensão e trazem subsídios para discussão de programas futuros.

Referências

ANDRADE, C.; COSTA, L. Internacionalização das Instituições de Ensino Superior: Premissas e impactos nos estudantes em mobilidade. DEDiCA. **Revista de Educação e Humanidades**, v.5, p. 43-58.2014.

ARAÚJO, M. **Racismo. PT?** Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra. 2017. Disponível em: <https://eg.uc.pt/handle/10316/42649>. Acesso em: 21 jul. 2021.

BATISTA, J. S. M. **O processo de internacionalização das instituições de ensino superior:** Um estudo de caso na Universidade Federal de Uberlândia. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, SP, 2009.

BEHRENS, M. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, v. XXX, n 63, p. 439-455, 2007.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: encurtador.com.br/hltOY. Acesso em: 21 jul. 2021.

CELANO, A.C.; GUEDES, A.L. Impactos da Globalização no processo de internacionalização dos Programas de Educação em Gestão. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 12, n. 1, p. 45, 2014. Disponível em: encurtador.com.br/jwGHK. Acesso em: 21 jul. 2021.

COSTA, A. S.; NASCIMENTO, A. V.; CRUZ, E. B.; TERRA, L. L.; SILVA, M. R. O uso do método estudo de caso na Ciência da Informação no Brasil. InCID: **R. Ci. Inf. e Doc.**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 1, p. 49-69, 2013

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de conteúdo**. Brasília (DF): Plano, 2003.

GATTI, B.A. *et al.* A atratividade da carreira docente. **Estudos & Pesquisas Educacionais**. Fundação Victor Civita, v. 1, p.139 - 209, 2009. Disponível em: encurtador.com.br/bhpsQ. Acesso em: 21 jul. 2021.

GIL, A.C.C. **Identidade nacional na literatura portuguesa de Fernão Lopes ao fim do século XIX**. Centro de História d'Aquém e d'Além-Mar. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa. Universidade dos Açores. Ponta Delgada, 2015. Disponível em: <https://run.unl.pt/handle/10362/26302>. Acesso em: 21 jul. 2021.

GODOY, A. S. Estudo de caso qualitativo. In: GODOI, C.K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A.B. (Org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: Paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 115-146

GONÇALVES, R.B.; STALLIVIERI, L. Novas propostas pedagógicas para o desenvolvimento de disciplinas ministradas em línguas estrangeiras nas salas de aula multiculturais. **Revista de Ciências da Administração**, Florianópolis, SC, p. 130 - 142, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2735/273537756010.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2021.

KNIGHT, J. Definição atualizada de internacionalização. **Ensino superior internacional**, n. 33, 2003.

KOCHHANN, M.E.R.; SOUZA, D.C.D.B.N. O que dizem os professores da Universidade de Aveiro (PT) sobre a mobilidade dos estudantes da UNEMAT e a aprendizagem da matemática. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v. 5, n. 3, p.142-172, 2015. Disponível em: <https://ojs2.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/526>. Acesso em: 21 jul. 2021.

LIMA, M. C.; CONTEL, F. B. **Internacionalização da Educação Superior: Nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento**. Editora: Alameda, São Paulo, SP. 2011.

LIMA, M. C.; RIEGEL, V. Motivações da mobilidade estudantil entre os estudantes do curso de administração. **Revista Guavira Letras**, n. 10, 2010. Disponível em: <http://websensors.net.br/seer/index.php/guavira/article/view/283>. Acesso em: 21 jul. 2021.

MATOS, R.S. Considerações acerca da formação inicial de professores: Relatos da experiência envolvendo o Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI). **Revista Prática Docente**. v. 1, n. 1, p. 17-29, 2016.

MOREIRA, L.A. **Narrativas docentes sobre o programa de Licenciaturas Internacionais: O caso de uma Universidade Paulista**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Física Gleb Wataghin da Universidade Estadual de Campinas, SP. 2017.

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 19, n. 2, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/qZF8Fpz8MjgWHNdC38frh5Q/abstract/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 21 jul. 2021.

PLI - Programa de Licenciaturas Internacionais CAPES/UC. **Edital 035/2010/CAPES**, 2010. Disponível em: encurtador.com.br/ouvzE. Acesso em: 21 jul. 2021.

PLI - Programa de Licenciaturas Internacionais CAPES/UC. **Edital nº 008/2011/CAPES, 2011**. Disponível em: encurtador.com.br/cdHQ3. Acesso em: 21 jul. 2021.

PLI - Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI). **Edital nº 017/2013/CAPES, 2013**. Disponível em: encurtador.com.br/rxGJ3. Acesso em: 21 jul. 2021.

PRATES, A.A.P.; BARBOSA, M. L. O. A expansão e as possibilidades de democratização do ensino superior no Brasil. **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 327-339, 2015.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccrh/a/KMPpBGvKcDyrHCnNCY4ypLN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2021.

PRYJMA, M.F. A formação inicial de professor: considerações sobre o Programa de Licenciaturas Internacionais. **Formação Docente (Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores)**, v.4, n.7, p. 85-99, 2012. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/65>. Acesso em: 21 jul. 2021.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa social: Métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, C. A.; RODRIGUES, A.T. **A influência do Processo de Bolonha no currículo do curso de Licenciatura em Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (PT)**. 2015. Disponível em: encurtador.com.br/puMO9. Acesso em: 21 jul. 2021.

SOUZA, N. C. **Programa de Licenciatura Internacional na Universidade Federal de Uberlândia: Limites e Possibilidades**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, MG. 2016.

VALA, J.; BRITO, R.; LOPES, D. Expressões dos racismos em Portugal. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. 2.^a ed. Lisboa: ICS. **Imprensa de Ciências Sociais, Estudos e investigações**, 11, 2015. Disponível em: encurtador.com.br/ahjKT. Acesso em: 21 jul. 2021.

YIN, R. K. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. (Trad. Daniel Grassi). 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001

ZAMBERLAM, J.; CORSO, G.; BOCCHI, L.; FILIPPIN, J. R.; KÜLKAMP, W. **Os estudantes internacionais no processo globalizador e a internacionalização do ensino superior**. Porto Alegre: Solidus, 2009.

ZORZI, F.; SANTOS, P.N.; SCHULZ, T. Internacionalização e formação inicial docente no contexto dos Institutos Federais. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 12., 2016. São Paulo. Anais [...]. São Paulo, 2016. ISSN 2178-034X