



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PROGRAMA DE LICENCIATURA INTERNACIONAL NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE UBERLÂNDIA: LIMITES E POSSIBILIDADES**

NAYARA CHRISTINE SOUZA

Uberlândia-MG
2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PROGRAMA DE LICENCIATURA INTERNACIONAL NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE UBERLÂNDIA: LIMITES E POSSIBILIDADES**

NAYARA CHRISTINE SOUZA

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre
ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da
Faculdade de Educação, da Universidade Federal de
Uberlândia.

Área de concentração: Estado, Política e Gestão da
Educação

Orientador: Prof. Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox

UBERLANDIA-MG
2016

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

S729p
2016

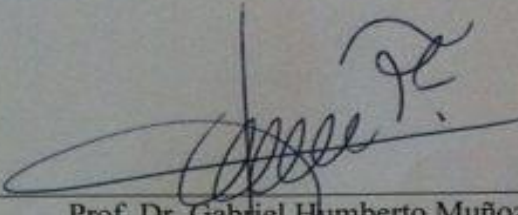
Souza, Nayara Christine, 1990-
Programa de licenciatura internacional na Universidade Federal de
Uberlândia : limites e possibilidades / Nayara Christine Souza. - 2016.
126 f. : il.

Orientador: Gabriel Humberto Muñoz Palafox.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

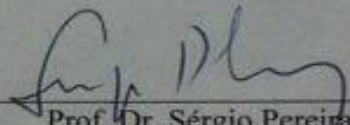
1. Educação - Teses. 2. Ensino superior - Teses. 3. Professores -
Formação - Teses. 4. Ensino superior - Globalização - Teses. I. Palafox,
Gabriel Humberto Muñoz. II. Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

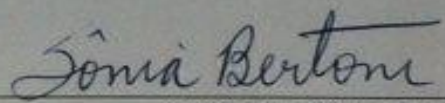
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dr. Sérgio Pereira da Silva
Universidade Federal de Goiás - UFG



Profa. Dra. Sônia Bertoni
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Aos meus familiares e amigos, em especial ao meu avô, que mesmo com pouco estudo, foi para mim um exemplo de pessoa trabalhadora e honesta. “A minha saudade tem nome, o meu sobrenome e mora lá no céu”.

AGRADECIMENTOS

Com a certeza de que, ao longo da minha vida, fui sendo construída pelas relações e experiências com os outros, este trabalho não é apenas resultado meu e sim do envolvimento de diversas pessoas. Sendo assim, não poderia deixar de agradecer àquelas que foram fundamentais no decorrer do caminho para a realização deste sonho.

Aos meus pais Osvaldo Jr. e Railene, por sempre me incentivarem ao caminho do conhecimento, por abdicarem, muitas vezes, de seus sonhos em favor dos meus. Sem o apoio deles não teria iniciado essa carreira. Ao meu irmão Lucas, pelo companheirismo, e por me lembrar sempre que a vida é engraçada. Minha avó Sônia, por todos os ensinamentos da vida.

Ao meu companheiro de vida Whallas, pelo amor, paciência e incentivos incansáveis para seguir adiante e não desanimar com as adversidades da vida.

Ao meu orientador Prof. Dr. Gabriel Humberto Munoz Palafox, pela confiança e paciência, por ter acreditado em mim, e ter compartilhado sua imensa sabedoria. Sua caminhada e dedicação como professor são um exemplo a ser seguido. As palavras são insuficientes para expressar o sentimento de gratidão por tudo que fez por mim.

Há quem diga que a caminhada do mestrado é solitária, mas agradeço a amizade construída e a trajetória compartilhada pela Milena. Chegamos e saímos juntas!

Aos professores presentes nas bancas examinadoras de qualificação e de defesa, pelo aceite e compartilhamento do conhecimento.

Aos amigos da Educa-UFU, e do Grupo de Jovens Semente.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Faced/UFU.

À Capes, pelo apoio financeiro, e por permitir a realização, de forma tranquila, dessa pesquisa.

À UFU, por permitir a pesquisa na instituição, e às pessoas entrevistadas, que dividiram comigo suas, experiências, vivências, percepções em relação ao PLI.

Enfim, muito obrigada a toda minha família, amigos, companheiros!

RESUMO

Esta pesquisa é resultado da investigação em nível de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU, inserida na linha de pesquisa “Estado, Política e Gestão em Educação”. Tem como objeto de estudo o Programa de Licenciatura Internacional – PLI, instituído oficialmente em 2010, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, em específico o PLI na UFU. O objetivo geral é descrever e analisar as implicações, enquanto limites e possibilidades, da sua implementação na UFU no período 2010-2012, a partir da contextualização da internacionalização do ensino superior e das políticas educacionais nesse âmbito. Foram utilizadas como instrumentos de coleta de dados, a pesquisa bibliográfica, documental e a entrevista semiestruturada aplicada ao ex-reitor da UFU, gestores, docentes-coordenadores e discentes participantes do PLI/ UFU de 2010-2012. Para a análise dos dados obtidos, foram considerados os aspectos teóricos e políticos que influenciam as políticas voltadas para a formação docente, assim como os documentos legais do PLI. Como resultado, por um lado, verificou-se que o PLI, no contexto da UFU, oportuniza aos participantes a possibilidade de realizar disciplinas no exterior, contribui para sua formação pessoal e cultural. Por outro lado, o PLI não estaria, de fato, contribuindo academicamente para melhorar a formação profissional conforme seu principal objetivo, mas, ao contrário, pelo ocorrido em Portugal ao longo das três edições analisadas, ele teria contribuído para reafirmar, entre os discentes, a vontade política de não atuar como professores no âmbito da educação básica.

Palavra-chave: Internacionalização. Ensino superior. Formação docente.

ABSTRACT

This research is the result of research at the level of Master of the Graduate Program in Education of the Federal University of Uberlândia – PPGED/UFU, inserted in the line of research "State Policy and Management in Education." Its object of study International Degree Programme – PLI established officially in 2010, the Higher Education Personnel Improvement Coordination – Capes, in particular the PLI at UFU. The overall objective is to describe and analyze the implications, while limits and possibilities of its implementation in UFU in the 2010-2012 period, from the context of the internationalization of higher education and educational policies in this area. They were used as data collection instruments, bibliographical, documentary research and semi-structured interview applied to the former rector of the UFU, managers, engineers, teachers and students participating in the PLI/UFU 2010-2012. For the data analysis, the theoretical and political aspects influencing policies for teacher training, as well as the legal PLI documents were considered. As a result, on the one hand, it was found that the PLI, in the context of UFU, gives opportunity to the participants the possibility of holding courses abroad, contributes to their personal and cultural background. On the other hand, the PLI would not be, in fact, academically contributing to improve vocational training as its main objective, but rather, for what happened in Portugal over the three issues considered, it would have contributed to reaffirm, among the students, political will to not act as teachers in the context of basic education.

Keyword: Internationalization. Higher education. Teacher training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Campus Santa Mônica, Campus Umuarama e Campus Educação Física.	34
Figura 2 – Campi UFU em Monte Carmelo.	35
Figura 3 – Sede do Campus do Pontal em Ituiutaba.	35
Figura 4 – Campus Patos de Minas.	36
Figura 5 – Programas, Planos e Projetos vinculados à Dlice.	45
Figura 6 – Programa de Licenciatura Internacional – PLI/UFU.	46
Figura 7 – Primeira opção de carreira para o vestibular.	47
Figura 8 – Disciplinas a serem cursadas na universidade	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Arquitetura Curricular.	30
Quadro 2 – Áreas do PLI.	31
Quadro 3 – Categorias de análise sequencialmente organizadas para descrever e interpretar a visão de professores-coordenadores e cursistas, participantes do PLI a respeito da sua implementação, importância, limites, possibilidades e contribuições para a formação de licenciados na UFU.	68
Quadro 4 – Aspectos que influenciam o estudante na escolha do país de destino.	76

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de projetos e discentes do PLI por edição.	28
Tabela 2 – Número de áreas contempladas pelo PLI.	31
Tabela 3 – Classificações do <i>ranking</i> das universidades, efetuadas pelo <i>Webometrics</i> , em janeiro de 2015.	39
Tabela 4 – Convênios internacionais assinados pela UFU no período 2005-2008.	42
Tabela 5 – Estudantes da UFU em Mobilidade Internacional–2005-2008.	42
Tabela 6 – Programas Mobilidade Internacional da UFU – Ano 2015	43
Tabela 7 – Variação percentual de IESs públicas e privadas no período 1996-2013.....	52
Tabela 8 – Variação percentual dos números de matrículas nas IESs públicas e privadas no período 1996-2013.....	53
Tabela 9 – Variação percentual do número de discentes concluintes	53
Tabela 10 – Matrículas e concluintes em cursos de presenciais de graduação no período 2009-2013.....	54
Tabela 11 – Percentual de docentes com curso superior no ensino infantil em escolas públicas e privadas.....	56
Tabela 12 – Percentual de docentes com curso superior no ensino fundamental em escolas públicas e privadas	57
Tabela 13 – Percentual de docentes com curso superior no ensino médio em escolas públicas e privadas.....	57
Tabela 14 – Número de concluintes, índices de evasão e de professores sem a formação específica	58
Tabela 15 – Organização da comunidade entrevistada para realização da pesquisa de campo .	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- Asdrii** – Assessoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais
- Capes** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- Cebim** – Centro de Ciências Biomédicas
- Cehar** – Centros Acadêmicos de Ciências Humanas, Letras e Artes
- Cetec** – Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas
- CF/88** – Constituição Federal de 1998
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- Cres** – Conferência Regional de Educação Superior
- CsF** – Ciências Sem Fronteira
- Diren** – Diretoria de Ensino
- Dlice** – Divisão de Licenciatura
- Drii** – Diretoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais
- ECTS** – Sistema Europeu de Acumulação e Transferência de Créditos
- EEES** – Espaço Europeu de Educação Superior
- FCC** – Fundação Carlos Chagas
- FMI** – Fundo Monetário Internacional
- Gcub** – Grupo de Coimbra de Universidades Brasileiras
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IES** – Instituição de Ensino Superior
- Iesalc** – Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe – Iesalc
- Inep** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- Life** – Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores
- MEC** – Ministério da Educação
- OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- OMC** – Organização Mundial do Comércio
- Pibid** – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
- Pide** – Plano Institucional de Desenvolvimento e Extensão
- PLI** – Programa de Licenciatura Internacional
- PMM** – Programa Mobilidade Mercosul
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PNUD** – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGED/UFU – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia

Prodocência – Programa de Consolidação das Licenciaturas

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UC – Universidade de Coimbra

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UnU – Universidade de Uberlândia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: CONCEITOS, POLÍTICAS E O PROGRAMA DE LICENCIATURA INTERNACIONAL NA UFU	20
1.1 GLOBALIZAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: UMA INTRODUÇÃO ÀS SUAS APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS	20
1.2 O PROCESSO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA INTERNACIONALIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR	23
1.3 A UFU NO CONTEXTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: HISTÓRIA, ESTRUTURA, CONTRIBUIÇÕES DA DLICE E IMPLEMENTAÇÃO DO PLI	27
2 LDB E REFLEXÕES SOBRE OS DESAFIOS DAS LICENCIATURAS NO BRASIL	50
2.1 BREVE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	50
2.2 DESAFIOS DAS LICENCIATURAS NO BRASIL	57
3 ANÁLISE DA VISÃO DOS DOCENTES COORDENADORES E DISCENTES A RESPEITO DA ESTRUTURA, IMPORTÂNCIA, LIMITES, POSSIBILIDADES E CONTRIBUIÇÕES DO PLI PARA A FORMAÇÃO DE LICENCIADOS.....	62
3.1 METODOLOGIA.....	62
3.2 DADOS DA PESQUISA DE CAMPO	66
4.1 REQUISITOS DAS IESS PARA O PLI	70
4.2 REQUISITOS PARA PARTICIPAÇÃO DOS DISCENTES DA UFU NO PLI ..	73
4.3 APROVAÇÃO DOS PROJETOS JUNTO À CAPES E PREPARAÇÃO DOS DISCENTES SELECIONADOS PARA A VIAGEM AO EXTERIOR.....	76
4.4 EXPECTATIVA DOS DISCENTES PARA PARTICIPAR DO PLI	77
4.5 RECEPÇÃO DOS DISCENTES NA INSTITUIÇÃO DE DESTINO	78
4.6 COTIDIANO DOS DISCENTES DURANTE A REALIZAÇÃO DO PLI NO EXTERIOR	79
4.6.1 CONTRIBUIÇÃO DO PLI DE ACORDO COM A VISÃO DISCENTE.....	80

4.6.2 VISÃO DISCENTE A RESPEITO DAS DIFICULDADES E CONTROVERSAS RECONHECIDAS DURANTE A VIVÊNCIA NO EXTERIOR	84
4.6.3 APONTAMENTO SOBRE A AUTONOMIA DO DISCENTE DURANTE A REALIZAÇÃO DOS ESTUDOS NO EXTERIOR.....	90
4.7 RETORNO DOS DICENTES À INSTITUIÇÃO DE ORIGEM.....	92
4.7.1 APONTAMENTOS SOBRE DIFICULDADES DECORRENTES DA OBTENÇÃO DO DUPLO-DIPLOMA ACADÊMICO	93
4.7.2 SUGESTÃO DA COMUNIDADE ENTREVISTADA QUANTO À REALIZAÇÃO DO PLI.....	95
4.8 A UFU NO IMAGINÁRIO DA IESS NO EXTERIOR DE ACORDO COM A VISÃO DOCENTE	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS	103
ANEXOS	112

INTRODUÇÃO

No contexto da globalização econômica mundial, a internacionalização das Instituições de Ensino Superior – IESs sente, com intensidade, o impacto das relações econômicas, políticas e sociais que influenciam a concepção e implementação de políticas que procuram contribuir com a integração acadêmica, científica e cultural entre as instituições universitárias públicas e privadas. Esse processo de internacionalização incentivou e influenciou, no período 1990-2000, a celebração de vários acordos e pactos interinstitucionais, que foram assinados formalmente para conceber e executar uma série de programas de intercâmbio acadêmico e profissional em todas as instâncias acadêmicas e científicas de formação docente das IESs, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação.

Dentre tais acordos e pactos, destaca-se a Declaração de Bolonha (1999), assinada por Ministros da Educação de 29 Estados europeus, cuja iniciativa contribuiu para conceber e fundar o Espaço Europeu de Educação Superior – EEES. A finalidade foi promover e estimular, dentre outros aspectos, processos de padronização e convergência curricular no interior do sistema europeu de educação superior, associados a uma formação com “qualidade e competitividade profissional e científica” (FERREIRA, 2011), em consonância com padrões globais de empregabilidade no mercado internacional.

Entretanto, sem pretensão de aprofundamento por agora, vale ressaltar que as políticas de internacionalização da educação superior na Europa foram sendo implementadas em meio a conflitos entre governos e movimentos de resistência no interior das próprias IESs, travados por causa da discordância de parte da comunidade universitária e relacionados, principalmente, com a adoção de princípios e diretrizes supranacionais que deveriam ser, em tese, incorporados aos currículos de formação profissional, mas que pareciam afetar, dentre outros, a denominada “autonomia didático-pedagógica” dessas instituições.

Nesse contexto internacional, de acordo com pesquisadores como Stallivieri (2004), o Brasil tornou-se um dos países em desenvolvimento que, ao longo dos séculos XX e XXI, também começou a debater, formular e implementar políticas destinadas à internacionalização da educação superior em consonância com as políticas internacionais em expansão no marco da globalização econômica.

De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes (2013)¹, quando ela completou 57 anos de atividade, o Congresso Nacional aprovou, em 2007, por unanimidade, a Lei nº11.502 (BRASIL, 2007), homologada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva. De acordo com essa Lei, coube à Capes a coordenação do Sistema Nacional de Pós-Graduação para induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica, bem como o intercâmbio internacional dos estudantes desses cursos de graduação como forma de contribuir com a sua formação profissional. Dentre as ações decorrentes dessa lei, a própria Capes criou, em 2010, o Programa de Licenciatura Internacional – PLI, cujo principal objetivo seria priorizar a melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura; e também desenvolveu um Edital de Concorrência Institucional para efetivar as ações propostas nesse programa no âmbito das universidades públicas e privadas. Esse edital foi posteriormente reeditado em 2011 e 2012 com a incorporação de sugestões oriundas das instituições conveniadas, assim como também com um crescente número de vagas que seriam disponibilizadas para promover a participação de mais IESs.

Em termos gerais, as finalidades do PLI deveriam ser,

[...] ampliar a formação de docentes para o ensino básico no contexto nacional; ampliar e dinamizar as ações voltadas à formação de professores, priorizando a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciatura; apoiar a formulação e implementação de novas diretrizes curriculares para a formação de professores, com ênfase no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. (BRASIL, 2010, 2011, 2012)

A princípio, a participação dos estudantes dos cursos de Licenciatura no âmbito do PLI foi incentivada por meio da seleção de projetos acadêmicos elaborados por docentes vinculados aos cursos de Química, Física, Matemática, Biologia, Português, Artes e Educação Física, cujas instituições responsáveis tinham assinado convênios de cooperação com universidades portuguesas e, a partir do ano de 2014, com universidades francesas, porém limitados aos cursos de Biologia, Física, Matemática e Química, sob o argumento político de existir uma carência maior de profissionais formados nessas áreas (D3)².

A seleção dos discentes que participam do PLI é de responsabilidade da instituição proponente do projeto, que é destinado a estudantes que tenham cursado os

¹A Fundação do Ministério da Educação – MEC desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os Estados da Federação.

² A sigla D3 refere-se a um dos sujeitos entrevistados no âmbito desta pesquisa.

primeiros semestres de seus respectivos cursos de licenciatura. Ao participarem do Programa, os estudantes recebem uma bolsa para continuar seus estudos por um período de dois anos em uma das universidades portuguesas parceiras³. Após esse tempo, regressam ao Brasil para finalizarem a carreira na sua universidade de origem e, depois de cumpridas todas as exigências administrativas, obtêm duplo diploma de graduação, denominado “graduação sanduíche”.

A Universidade Federal de Uberlândia – UFU, objeto de estudo desta pesquisa, começou a desenvolver ações relacionadas com convênios de cooperação internacional desde o final dos anos 1980, firmados com instituições francesas nas áreas de engenharia. No entanto, de acordo com informações contidas no portal da sua Diretoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais – Drii, a partir dos primeiros anos do século XXI, a UFU começou a ampliar não apenas as áreas de conhecimento científico e tecnológico relacionadas com os convênios internacionais firmados, mas também as relações com países da América Latina e de outros continentes (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU, 2016), tal como ocorreu com o primeiro edital do PLI lançado em 2010 (ANEXO A), dentro do qual foram aprovadas todas as propostas apresentadas pela instituição.

Nesse contexto, no período 2008-2013, na qualidade de estudante da graduação em Educação Física, tive a oportunidade de atuar em projetos de extensão e de iniciação científica, onde conheci e convivi academicamente com colegas, tanto da minha faculdade quanto de outros cursos de graduação na área da licenciatura e que participaram do PLI da UFU. Ao conversar com esses estudantes, foi possível anotar, na época, críticas ao programa, sendo algumas delas marcando a contradição entre a realidade vivida e os objetivos a eles apresentados pela instituição. Ou seja, embora reconhecendo a importância e a relevância da experiência vivida durante dois anos em universidades portuguesas, segundo esses estudantes, existiam claras divergências entre o prometido em caráter oficial pelo programa e a realidade vivida, tanto durante o período de intercâmbio quanto no período subsequente ao retorno à UFU.

Na análise desses estudantes, existem diferenças entre o sistema de ensino brasileiro e o processo acadêmico português que exigem um bom tempo para a adaptação.

³ Universidade Nova de Lisboa, Universidade de Beira Interior, Universidade do Algarve, Universidade de Aveiro, Universidade de Coimbra, Universidade de Évora, Universidade de Lisboa, Universidade do Minho, Universidade do Porto, Universidade Técnica de Lisboa e Universidade Trás-os-Montes.

Não são apenas diferenças culturais, mas também outras quanto às estruturas curriculares entre as instituições e à cultura formativa existentes nos próprios cursos. De acordo com esses estudantes, a experiência é rica, mas não há tempo suficiente para uma reflexão profunda sobre o impacto dela em suas vidas pessoais, acadêmicas e profissionais. Quanto ao curso em si, os mesmos estudantes apontam como mais grave a obrigação de terem de cursar disciplinas que, no Brasil, já teriam sido cursadas pelos seus colegas e que, durante o intercâmbio, não cursaram nada equivalente e relacionado à licenciatura por terem sido alocados para cursos destinados especificamente à formação de bacharéis.

Sendo assim, diante da relevância desses apontamentos e da dinâmica política e social instituída para promover processos de internacionalização da educação superior – com ênfase na melhoria da qualidade do ensino dos cursos de Licenciatura – surgiu o interesse científico em responder como problema, no contexto da identificação a estrutura do Programa de Licenciatura Internacional- PLI em consonância com o estudo crítico das políticas de internacionalização da educação superior: *quais são os limites e possibilidades de desenvolvimento do Programa de Licenciatura Internacional – PLI na Universidade Federal de Uberlândia no período 2010-2012?*

Nesse sentido no contexto da linha de Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU, o *objetivo geral* desta dissertação é em consonância com o estudo crítico das políticas de internacionalização da educação superior, e a partir do conhecimento da estrutura e funcionamento do PLI da Capes, descrever e analisar as implicações, enquanto limites e possibilidades, da sua implementação na Universidade Federal de Uberlândia no período 2010-2012.

Para alcançar o objetivo proposto, pretende-se, em caráter específico, alcançar as seguintes metas:

- a) Descrever e analisar criticamente os fundamentos históricos e legais dos programas internacionais de intercâmbio estudantil instituídos para o ensino superior no contexto da internacionalização da educação.
- b) Descrever e analisar os dispositivos legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e fazer reflexões sobre a carência de professores no ensino básico, bem como a estrutura e funcionamento institucional do PLI da Capes.
- c) Descrever o processo institucional de autorização, implantação e funcionamento do PLI na UFU no período 2010-2012, com base na pesquisa documental, bibliográfica; e também expor a visão dos gestores da UFU em relação ao PLI.

- d) Descrever e analisar a visão dos professores-coordenadores e discentes participantes do PLI a respeito da importância dele, limites, possibilidades e desafios de desenvolvimento e contribuição para a formação de licenciados.

A estruturação da pesquisa

Além desta introdução e das considerações finais, esta pesquisa está organizada em quatro capítulos. No primeiro, são considerados os desdobramentos do processo das políticas públicas da internacionalização no ensino superior, bem como os diversos conceitos sobre a internacionalização, globalização. Contextualiza também as características e o desenvolvimento do PLI desde sua criação em 2010 até 2012. Apresenta uma breve trajetória do trabalho da Drii/UFU na implementação dos processos de intercâmbio na instituição, no decorrer do capítulo é acrescentada a visão de gestores envolvidos com o processo de internacionalização da instituição e do PLI.

O segundo capítulo apresenta reflexões e dados sobre a carência de professores no ensino básico brasileiro, bem como sobre a LDB.

Por fim, no terceiro capítulo, são apresentadas as análises dos estudantes, bem como avaliações, percepções e concepções deles em relação à participação no PLI. Além disso, o capítulo traz a visão dos professores-coordenadores de cada edição do Programa.

Esperamos que os resultados deste estudo possam ser socializados com a comunidade acadêmica. Isso trará benefícios à medida que eles se tornarem parte do debate, da reflexão crítica e das ações necessárias para aprofundar o conhecimento do objeto de estudo desta pesquisa, cuja finalidade central é contribuir com a transformação social em benefício de todos, sem distinções, por meio do contínuo monitoramento, avaliação e crítica das políticas educacionais, bem como da compreensão cada vez mais profunda de suas implicações políticas e sociais na realidade brasileira.

1 INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: CONCEITOS, POLÍTICAS E O PROGRAMA DE LICENCIATURA INTERNACIONAL NA UFU

Um dos objetivos deste capítulo é analisar as diferenças e aproximações dos termos *globalização* e *internacionalização* por entendermos que seus significados encontram-se implícitos na discussão das políticas públicas internacionais voltadas à educação superior.

Entender bem as diferenças e o que esses termos têm em comum suplanta um ensaio meramente linguístico e passa a ter, portanto, um valor intrínseco neste estudo, uma vez que comumente o conceito de globalização está associado à aceleração do tempo, e o de internacionalização significa algo que pode designar ao âmbito da educação. A análise de alguns pesquisadores do tema irá corroborar com o estudo nesse sentido.

1.1 Globalização e internacionalização da educação: uma introdução às suas aproximações e distanciamentos

Sabe-se que o fenômeno da globalização e internacionalização transformou o modo de pensar a educação superior e é uma questão que tem preocupado os pesquisadores há algum tempo, a começar por uma definição linguística dos dois termos. De acordo com Miura (2009), por exemplo, os termos globalização e internacionalização, ao se referirem ao ensino superior, muitas vezes são usados como sinônimos. No entanto, apesar de serem processos intimamente relacionados, é importante enfatizar as diferenças, distanciamentos e as relações existentes entre ambos os termos.

No raciocínio de Knight e De Wit (1997, p.2), o termo globalização define-se como sendo “o fluxo de tecnologia, economia, conhecimento, gente, valores e ideias, além das fronteiras”, o que afeta a cada país de uma maneira diferente devido à história individual de uma nação, as suas tradições, a sua cultura e a suas prioridades.

Já Zamberlam et al. (2009, p.17), consideram o termo globalização como sendo uma “palavra amorfa”, que “tenta expressar a constituição da aldeia global no seu processo de desenvolvimento contínuo, onde há intensificação e diversificação de fluxos de pessoas, bens, serviços, capitais, tecnologias e ideias”. Eles ressaltam ainda que:

[...] os outros termos como mundialização, internacionalização e transnacionalização são usados para expressar e salientar determinados aspectos da globalização: cultura e cidadania na mundialização; relações comerciais entre nações na internacionalização; e os agentes que extravasam as fronteiras nacionais na transnacionalização. (ZAMBERLAM et al., 2009, p.17)

Como se constata pelos raciocínios expostos até aqui, o termo globalização não se restringe apenas a uma área, pelo contrário, abrange diversas outras, entre elas: a ciência e tecnologia, economia, comunicação, cultura, política e a educação.

Por sua vez, Hall (1990) afirma que a globalização é a maneira como a sociedade atual está condicionada pelo poder econômico, sendo fase da mundialização comum a certa especificidade caracterizada, dentre outros aspectos, pelo esforço da ideologia neoliberal, pelo aumento do capital fictício a níveis nunca anteriormente atingidos, num contexto de articulação e mundialização acelerada dos mercados financeiros e pela adoção de políticas econômicas, nacionais e internacionais, que reforçam o papel das multinacionais. Seguindo uma linha de pensamento similar, Santos afirma que “estamos perante um fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo” (2002, p. 26).

Por um lado, a internacionalização é uma temática que vem ocupando um importante espaço no processo de decisão na elaboração das políticas educacionais. Entretanto, cabe salientar que o termo possui uma gama de definições quando relativo à internacionalização da educação superior. Por exemplo, pode afirmar-se que a internacionalização do ensino superior é,

[...] um processo de mudanças organizacionais, de inovação curricular, de desenvolvimento profissional do corpo acadêmico e da equipe administrativa, de desenvolvimento da mobilidade acadêmica com a finalidade de buscar a excelência na docência, na pesquisa e em outras atividades que são parte da função das universidades. (STALLIVIERI, 2008, p. 5)

Além disso, o termo internacionalização do ensino superior pode significar uma série de atividades como a mobilidade acadêmica, tanto para docentes e discentes como para redes internacionais, associações, projetos, novos programas acadêmicos e iniciativas de pesquisa. E ainda,

[...] para outros, significa a transmissão de educação a outros países, através de novas disposições, como as sucursais de universidades ou franquias, usando uma variedade de técnicas presenciais e a distância. Para muitos, significa a inclusão de uma dimensão internacional, intercultural e/ou global dentro do currículo e o processo de ensino-aprendizado [...] Logo, a internacionalização é interpretada e utilizada de maneira diferente nos países ao redor do mundo. (KNIGHT, 2010, p.1)

A internacionalização, segundo De Wit (1998), é um processo, que pode ser considerado uma resposta à globalização, mas não pode ser confundida com ela. Isso se

justifica pelo fato de a internacionalização incluir aspectos locais como internacionais, ou seja, promover elementos interculturais. Com esse mesmo pensamento, Miura (2006) acrescenta que a internacionalização, além de ser uma resposta à globalização, apresenta diversas razões que podem conduzir as IESs ao seu processo e cita como exemplos:

- (i) razões políticas (busca pela paz e entendimento mútuo); (ii) razões econômicas (preocupação com a competitividade e crescimento econômico); (iii) razões socioculturais (expansão de valores morais e nacionais); (iv) razões acadêmicas (qualificação das pessoas para o mercado de trabalho, reputação da IES, qualidade do ensino, pesquisa e serviços, exposição cultural decorrente da mobilidade de estudantes e professores). (MIURA, 2006, p. 5)

Já para Altbach (2004, p. 3), o termo internacionalização corresponde às “políticas específicas e programas sob responsabilidades de governos, sistemas acadêmicos e instituições, e mesmo departamentos e instituições individuais para se adaptar ou explicar a globalização”. Partindo desse viés, a internacionalização das IESs e dos governos é autônoma e voluntária, pois decide como lidar no contexto da globalização.

As diferenças entre a globalização e internacionalização ainda são ressaltadas pelos autores Altbach e Knight (2007). Para eles, o termo globalização está ligado, por um lado, com o contexto de tendências econômicas e acadêmicas do século XXI; por outro lado, a internacionalização trata do conjunto de políticas e práticas empreendidas por sistemas acadêmicos, instituições e indivíduos para lidar com o ambiente acadêmico global.

Diante de divergências identificadas entre esses conceitos, Souza (2010) afirma que a globalização é um fenômeno ligado não somente à educação, mas à economia e à cultura e que a internacionalização é relativa às práticas exercidas no âmbito da educação por governos e instituições, visando à mobilidade e/ou transferência de conhecimento do sistema educacional de um Estado para o sistema de outro Estado. Isso enquanto que para Altbach e Knight “a globalização pode ser inalterável, mas a internacionalização envolve muitas escolhas” (2007, p. 291).

1.2 O processo das políticas públicas da internacionalização no ensino superior

No contexto da globalização, a história da internacionalização da educação superior é um processo complexo, com implicações políticas, econômicas, culturais e sociais para os países, as instituições e pessoas envolvidas. Pelo fato da sua importância, nas últimas décadas, tornou-se um tema central para os organismos internacionais, os setores empresariais e para instituições universitárias. Nesse sentido, os governos reconheceram a necessidade de incluir a internacionalização da educação nas políticas educacionais. De alguma forma, essa necessidade surgiu no próprio cenário mundial, em consonância com o fenômeno de expansão do capital (VIDAL, 2006), o que tem provocado grandes transformações econômicas, culturais e geopolíticas e principalmente educacionais em todo mundo.

Nesse contexto, o que de certa forma pode ser presenciado é o “desaparecimento” ou relativização (ainda que virtual) das fronteiras entre as nações. Uma forma de globalização, que, em tese, pode estar enfraquecendo gradativamente a estrutura, funcionamento e cultura dos Estados-Nacionais ou dar-lhes novas formas e funções (VIDAL, 2006).

Diante das exigências do capital, o mundo do trabalho vem exigindo dos indivíduos a adoção de novas competências profissionais e preparação qualificada, seja por meio do conhecimento de outras línguas, culturas, experiência ou mesmo a aprendizagem adquiridas no processo de formação acadêmica. Por esses motivos, Masetto (1998) afirma que a sociedade atual, ao encontrar-se sob o efeito dos fenômenos decorrentes da globalização, sofre profundas mudanças econômicas e culturais, à medida que a própria ciência e tecnologia se desenvolvem e aprimoram.

Devido a essa conjuntura, diversos organismos e instituições sociais – os quais serão apresentados no decorrer deste capítulo – criaram grupos de trabalho, organizaram encontros, discutiram e instituíram documentos sobre a internacionalização da educação no contexto da globalização, dada à importância dela para o estabelecimento de relações comerciais, políticas, sociais e culturais e do interesse não só das universidades brasileiras, mas também das estrangeiras e das agências nacionais de fomento.

Em nível mundial, vários acordos e pactos internacionais vêm sendo assinados entre países – no período de 1990-2000 – para colocar em prática uma série de políticas de intercâmbio acadêmico e profissional, destacando-se a Conferência Mundial de 1998, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO em Paris, onde representantes de mais de 180 países se reuniram para aprovar a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI (HUMANOS, 1998). No

encontro, foi assumida a necessária cooperação e o intercâmbio internacionais entre os países participantes e foram propostos princípios, diretrizes, metas, procedimentos e mecanismos para promoverem, dentre outros assuntos, a internacionalização da educação superior em todo o mundo, não sem mostrar, entretanto, uma série de contradições entre o capital e o trabalho e as relações público privadas:

O Banco Mundial e a OMC tendem a considerar a educação como um **serviço de mercado**, divergindo do que é proposto pela UNESCO na "Declaração Mundial sobre Ensino Superior no Século XXI". Essa declaração foi elaborada na Conferência de Paris, a qual reuniu 180 países, e em seu artigo 14, define o Ensino Superior como um **serviço público**. (MARIN, 2006; MOROSINI, 2006; OLIVEIRA 2007 apud ZAMBERLAM et al., 2009, p.21 grifo do autor)

Zamberlam et al. (2009, p.21), aponta a educação como um serviço de mercado, feito através de acordos bi e multilaterais e que está relacionado aos interesses científicos, culturais, e tecnológicos. Segundo ele, “a internacionalização da educação superior passa a assumir características de um processo estratégico ligado à reestruturação do poder econômico”.

Também merece destaque outro acordo realizado entre os ministros da Educação da Alemanha, da Itália e do Reino Unido, por meio da “Declaração de Sorbonne” (ALLEGRE et al., 1988), que instituiu as bases para a criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior – EEES. Nesse sentido, Bastos (2008) esclarece que essa declaração se consistiu em uma proposta de ensino superior compatível entre os países envolvidos, devido à necessidade de *modernizar* [grifo nosso] e ampliar o sistema europeu que se encontrava, na época, desatualizado e inferiorizado perante outros sistemas mundiais.

O resultado do encontro de Sorbonne promoveu no ano seguinte, em 1999, na Itália (Bologna), uma reunião na qual foram reafirmados os argumentos contidos na Declaração de Sorbonne (ALLEGRE et al., 1988). Desse evento, que contou com ministros de 29 países europeus, resultou o documento oficial denominado “Declaração Conjunta dos Ministérios da Educação Europeus”, conhecida como Declaração de Bolonha (EINEM et al., 1999), cujo objetivo é a convergência dos sistemas de ensino superior, baseando-se em três ciclos (Licenciatura, Mestrado e Doutorado). Essa Declaração introduz também um sistema de graus acadêmicos facilmente reconhecidos, capazes de promover processos de mobilidade dos acadêmicos, dos docentes e dos pesquisadores, em busca da elevação da qualidade da formação e da qualidade da docência. Além disso, apresenta como finalidade a abertura de

novos campos de trabalho, crescimento do conhecimento e consequentemente do desenvolvimento europeu (EINEM et al., 1999).

Por outro lado, a Declaração de Bolonha (EINEM et al., 1999) objetiva também promover a convergência e harmonização dos sistemas educativos dos diferentes países da Europa, com o intuito de proporcionar o alinhamento deles para que ocorra uma formação com qualidade e competitividade, que permita a mobilidade estudantil entre sistemas semelhantes, comparáveis e legítimos (FERREIRA, 2011). Ainda na interpretação desse autor, o Processo de Bolonha teve como objetivo elevar o interesse da comunidade universitária para realizar ações de intercâmbio, tanto formativos quanto científicos (atratividade internacional).

De acordo com Dias Sobrinho (2009), essas reformas pretendem também aumentar a internacionalização das instituições de ensino e pesquisa para além das fronteiras europeias, aumentar e aprofundar as relações entre as universidades e as instituições e sistemas latino-americanos. Esse autor ressalta ainda que, por envolver profundas mudanças nas estruturas de educação superior dos distintos países, tal processo tem provocado dúvidas e preocupações. Para alguns, trata-se de uma reforma aplicada de cima para baixo, basicamente de caráter legal, que não tem contado com a participação da comunidade universitária em suas discussões.

O Processo de Bolonha ocupa um papel de crescente destaque nas discussões acerca do ensino superior, não apenas na Europa, mas também no contexto mundial (WIELEWICKI; OLIVEIRA, 2010). Concretamente, os impactos de Bolonha já são visíveis no espaço da educação superior brasileira, ainda que, muitas vezes, carecendo de maiores debates e explicitações de suas intenções, recursos financeiros, impactos acadêmicos e, inclusive, de suas dinâmicas de seleção de candidatos.

Além dessas duas Declarações, mais dois documentos importantes foram lançados em nível internacional, na década de 1990, sobre o ensino superior. Por um lado, o Banco Mundial publicou o documento "Educação superior: aprender com a experiência" (BANCO MUNDIAL, 1994) e, por outro lado a UNESCO lançou o "Documento de política para a mudança e o desenvolvimento da educação superior" (UNESCO, 1999). Ambos são semelhantes, entretanto, apresentam visões distintas sobre a função da educação superior com relação à sociedade e sobre a própria sociedade. De acordo com Dias (2004) apud Zamberlam et al. (2009),

O documento da UNESCO começa com o estudo do contexto mundial, analisando a questão demográfica, a globalização, o impacto de novas tecnologias de comunicação, os problemas sociais advindos da exclusão crescente no mundo, a questão da democracia, a situação da mulher, a interdependência planetária, as diferenças entre crescimento econômico e desenvolvimento humano (embora não tenha detalhado as políticas para o ensino superior). Já o documento do Banco Mundial vai direto às situações concretas assinalando que a educação é crucial para o crescimento econômico e a redução da pobreza. Numa postura que é comum em todos os documentos do Banco, em particular sobre educação superior, faz análises e elabora propostas, sem fazer referência à situação das sociedades que menciona ou às quais se dirige. A situação real, a exclusão, não interessa aos analistas. Fala-se da pobreza, mas jamais de suas causas (DIAS 2004, p. 894 apud ZAMBERLAM et al. 2009, p. 24).

Zamberlam (2009), ainda ressalta que os referidos documentos tiveram grande influência no desenvolvimento de políticas educacionais, mas que o Banco Mundial parte de uma visão economicista de sociedade enfocando o ensino superior como uma mercadoria. Assim, a educação superior é vista como um investimento e não como um direito. No entanto, para a UNESCO, como já citado, a educação é vista como um bem público. Aliás, com o apoio da UNESCO e do Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe – Iesalc, a noção de educação superior como bem público foi consagrada na Conferência Regional de Educação Superior – Cres, realizada em 2008 na cidade de Cartagena das Índias, na Colômbia, que a considerou definitivamente como um direito humano e bem público social, efetivado mediante a garantia real de acesso a ela para todos os indivíduos, com qualidade e pertinência (PEIXOTO 2010, p. 30).

Saindo da análise em nível mundial e falando do impacto de todas essas ações no Brasil, pode-se constatar que as políticas de promoção do desenvolvimento do ensino superior no âmbito das universidades públicas brasileiras são desenvolvidas ao longo dos séculos XX e XXI. De acordo com Stallivieri (2004), essas políticas vêm ocorrendo de forma acelerada, implicando com isso a procura de espaços institucionais capazes de responder à conjuntura imposta, mais efetivamente nos níveis de atuação científica e tecnológica. No entanto, de acordo com Dias (2002), o que tem ocorrido é um profundo avanço de políticas associadas, de alguma forma, aos interesses do capital e da comercialização em parte favorecida pelo desenvolvimento de novas tecnologias e estimulada pela Organização Mundial do Comércio – OMC.

Assim, seguindo o raciocínio estabelecido por esta pesquisa, percebe-se que essas opiniões complementam uma à outra e corroboram no esclarecimento do objeto central deste estudo que é saber quais são os limites e possibilidades de desenvolvimento do Programa de

Licenciatura Internacional na Universidade Federal de Uberlândia no período de 2010-2012. Para tal, este estudo ainda tem de percorrer alguns caminhos, tal como uma reflexão sobre a história e importância da LDB e o papel da Capes nesse processo de internacionalização do ensino superior brasileiro, por meio do PLI. É o que esmiuçaremos no Capítulo 2.

1.3 A UFU no contexto da internacionalização do ensino superior: história, estrutura, contribuições da DLICE e implementação do PLI

No Brasil, as políticas de incentivos ao intercâmbio estudantil, seja no âmbito da graduação ou da pós-graduação, são incentivadas principalmente, a título de exemplo, pelas agências nacionais de fomento e financiamento, como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

Nesse contexto da internacionalização e das políticas públicas educacionais, este estudo optou por investigar o PLI, que faz parte de um conjunto de políticas educacionais implementadas e financiadas pela Capes. Assim, na década de 1950, pelo Decreto nº 29.741, em 11 de julho (DEPUTADOS, 1951) foi instituída uma Comissão, na esfera do Ministério da Educação, para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, o que conhecemos hoje como Capes. Desde o início, a Capes esteve presente no ensino e na pesquisa vinculados às instituições de ensino superior. Nesse contexto, ao longo dos anos, foram criados inúmeros programas nas agências nacionais de fomento, com o objetivo de qualificar pesquisadores e docentes do ensino superior.

Avançando no tempo, no ano de 2007, o Congresso Nacional aprovou a Lei nº 11.502/2007 (NACIONAL, 2007), homologada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e que modificou as competências e as estruturas organizacionais da Capes, além de autorizar a concessão de bolsa de estudo e pesquisa para participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Nesse sentido, a Capes induz e fomenta, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, e exclusivamente mediante a convênios com instituição de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de magistérios, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas.

Diante disso, a Capes tem subsidiado um conjunto de programas destinado à implementação de políticas públicas de incentivo à formação inicial do professor, como o Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, o Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares

de Formação de Educadores – Life e o Programa de Licenciatura Internacional – PLI que é foco deste estudo.

O PLI teve sua primeira edição em 2010, com o objetivo de ampliar as ações voltadas à formação inicial do professor para atuar na educação básica, buscando elevar a qualidade da graduação e tendo como prioridade a melhoria do ensino dos cursos de licenciatura e a formação de professores. Esse programa prevê, entre outros resultados, uma dupla certificação a ser emitida pela instituição brasileira e pela portuguesa (BRASIL, 2010, 2011, 2012).

É importante ressaltar que o PLI foi criado com o apoio do Grupo de Coimbra de Universidades Brasileiras – Gcub⁴ e é financiado e desenvolvido pela Capes com os seguintes objetivos:

Promover estruturas de cooperação nas áreas da ciência, tecnologia e inovação, fomentando a organização de redes de investigação orientadas para projetos de valor estratégico; garantir o reconhecimento recíproco dos títulos e graus acadêmicos obtidos nas instituições dirigidas pelos seus associados; promover a internacionalização das universidades; estimular e facilitar a mobilidade de professores, de estudantes e de quadros superiores da administração das Universidades. (GCUB, 2016)

Os principais objetivos do Gcub priorizaram a melhoria do ensino nos cursos de licenciatura e a formação de professores. Isso, de certa forma, passa a se constituir também como um dispositivo que possibilita a construção de um novo olhar sobre as licenciaturas brasileiras. Sendo assim, é fundamental conhecer os propósitos formativos, as políticas curriculares para formação de professores e as necessidades dos dois sistemas de ensino que fazem parte do PLI do Brasil e de Portugal.

⁴ O Gcub foi formalmente constituído como associação de dirigentes universitários em 27 de novembro de 2008, durante solenidade acadêmica no Salão Nobre da Reitoria da Universidade de Coimbra. O Grupo é composto por universidades nacionais – federais, estaduais, confessionais e comunitárias – que reconhecem a instituição conimbricense como alma mater. Sua missão é promover a integração interinstitucional e internacional, mediante programas de mobilidade docente e discente, contribuindo para o processo de internacionalização soberana da rede universitária nacional com suas contrapartes estrangeiras. Por intermédio da Universidade de Coimbra, a mais antiga do mundo lusófono, o Grupo integra-se à linhagem das universidades arcanas do mundo ocidental, reunidas no Grupo Coimbra de Universidades Europeias, com o qual mantém, estatutariamente, vínculos de intercâmbio científico, pedagógico e cultural. As mais importantes universidades brasileiras da atualidade compõem o conjunto de 50 instituições fundadoras, com 37 universidades federais (incluindo as instituições mais antigas e de maior porte), seis universidades estaduais (incluindo as estaduais paulistas) e sete universidades comunitárias e confessionais (incluindo as principais PUCs). O Gcub acolhe mais de um milhão de discentes matriculados na graduação; além disso, comporta a quase totalidade (98 %) dos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* e dos Grupos de Pesquisa consolidados (94 %) no país. Cf. GCUB. **Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras**. 2016. Disponível em: <http://www.grupocoimbra.org.br/Sobre_o_Grupo.aspx>. Acesso em: 8 fev. 2016.

Como o PLI é um programa institucional, a submissão de propostas é feita pelas IESs brasileiras e não por demanda direta dos estudantes. Os projetos aprovados contemplam não só os discentes, mas também professores-doutores que têm a responsabilidade de orientar e acompanhar o desenvolvimento dos grupos de estudantes antes, durante e após o período de permanência no exterior.

Entre tais projetos, decorrentes dos editais que foram editados nos anos de 2010, 2011 e 2012, levamos em consideração o edital de 2012 para a candidatura da proposta:

A instituição brasileira poderá submeter sete propostas de caráter institucional que poderão ser disciplinares ou multidisciplinares (voltadas para mais de uma das áreas referidas); Uma mesma proposta para diferentes universidades portuguesas, incluindo coordenador, membros da equipe de trabalho e/ou estudantes, não poderá ser apresentada neste edital. Esse procedimento levará à eliminação da inscrição; Coordenadores e membros de equipe de projetos vigentes poderão apresentar nova proposta para novos bolsistas; A instituição brasileira deverá possuir Acordo Geral de Cooperação vigente com a universidade portuguesa de destino dos estudantes e ter assinado Termo Aditivo específico para o Programa de Licenciaturas Internacionais; A instituição brasileira deverá ser membro de rede de universidades com vocação para cooperação internacional; A instituição brasileira deverá explicitar nos projetos a equivalência de Títulos/Áreas na universidade portuguesa e na universidade brasileira; A instituição brasileira deverá apresentar como coordenador um docente com título de doutor há pelo menos três anos, que detenha reconhecida competência na área e disponibilidade de tempo para as atividades acadêmicas e administrativas atinentes ao projeto; Não será permitida a candidatura de proposta cujo coordenador já seja coordenador de projeto vigente selecionado no Edital de 2011 do Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI). Entretanto, o coordenador de projeto vigente poderá participar, apenas como membro da equipe, na nova proposta; Compor na equipe de trabalho pelo menos dois docentes doutores, além do coordenador (BRASIL, 2012, p.2).

Cada projeto selecionado pode conter no máximo sete estudantes e as atividades destinadas ao Plano de Estudo são realizadas de acordo com o calendário universitário da universidade do intercâmbio, tendo o suporte de um professor da universidade de origem e outro da universidade de destino. Ao analisar e realizar um levantamento acerca dos resultados dos projetos atendidos pelo programa nos anos de 2010, 2011 e 2012 verifica-se um aumento na quantidade de procura pelo programa a cada edição e o aumento no número de discentes participantes, como pode ser constatado na Tabela 9.

TABELA 1 – Número de projetos e discentes do PLI por edição.

Programa de Licenciatura Internacional	Projetos	Discentes participantes
2010- 2012	28	176
2011- 2013	38	266
2012- 2014	64	448

Fontes: Elaborada pela autora.

De 2010 a 2014, o PLI contou com 130 projetos, com a participação de 890 licenciados em intercâmbio na universidade portuguesa. Vale ressaltar que em se tratando da participação, “a seleção dos estudantes, tanto dos titulares quanto dos suplentes, ficará sob total responsabilidade da instituição de origem, no Brasil; não será permitida candidatura de estudantes em mais de uma nova proposta” (BRASIL, 2012).

O PLI tem cunho social e, devido isso, todo o discente participante deve ter cursado todo o ensino médio e pelo menos dois anos do ensino fundamental em instituição pública brasileira, ou ter feito o ensino médio em escolas privadas na condição de bolsista integral, porém devem comprovar a baixa renda familiar (BRASIL, 2010, 2011, 2012).

As duas primeiras edições do PLI (2010 e 2011) se limitaram à Universidade de Coimbra – UC; no terceiro ano, em 2012, estendeu-se por mais dez universidades: Universidade Nova de Lisboa, Universidade da Beira Interior, Universidade do Algarve, Universidade de Aveiro, Universidade de Évora, Universidade de Lisboa, Universidade do Minho, Universidade do Porto, Universidade Técnica de Lisboa e Universidade Trás-os-Montes.

O PLI trata-se de um programa na modalidade de graduação-sanduiche, que oportuniza a dupla titulação aos discentes de licenciatura. Após realizarem os primeiros semestres nas universidades brasileiras, prosseguem seus estudos, por um período de dois anos, em outro país, e ao finalizarem retornam ao Brasil para o término da formação na universidade de origem.

Entretanto, para a obtenção da dupla titulação, o discente do PLI deve cumprir um número de créditos acadêmicos nas universidades em intercâmbio, totalizando um período de 24 meses ou quatro semestres letivos. No ensino europeu, esse número de créditos – o European Credit Transfer and Accumulation System – ECTS (Sistema Europeu de

Acumulação e Transferência de Créditos) – é um sistema que mede as horas que o estudante tem que trabalhar para alcançar os objetivos do programa de estudos.

No PLI, o discente deve obter um total de 120 ECTSs para obter a dupla titulação, sendo que no primeiro ano de estudos, o estudante deve ter no mínimo 48 deles. Caso não venha atingir o mínimo de créditos para a aprovação, a decisão pela continuidade dos estudos no segundo ano caberá à Capes, que deverá emitir um parecer pelo conselho formado por representantes da universidade portuguesa e da própria coordenação, com o apoio do Gcub, com base no relatório de avaliação do discente, elaborado pelo coordenador do projeto.

Depois de finalizado o intercâmbio, o estudante terá o diploma de Primeiro Ciclo (Licenciatura) na universidade portuguesa e diploma de licenciado (cursos voltados para a formação de professores para a educação básica) na universidade brasileira e, para isso, ele deverá ter cumprido o plano de estudos formalmente aprovado pelos responsáveis na instituição de origem e na instituição de destino.

Nesses 24 meses de intercâmbio para a dupla titulação, o estudante cursa disciplinas da área de formação específica e também pedagógicas. Caso, ele não atinja os 120 ECTSs na instituição portuguesa, a universidade brasileira concederá equivalência automática àquelas disciplinas cursadas com aproveitamento, na modalidade de mobilidade internacional. Nesse caso, a arquitetura curricular leva em consideração a defasagem de períodos letivos entre o Brasil, onde o ano acadêmico tem início normalmente em março, e em Portugal, onde o ensino superior tem o ano letivo iniciado em setembro. Assim, o primeiro ciclo será estruturado conforme mostra o Quadro 1.

QUADRO 1: Arquitetura curricular.

<p>Caso 1 (ingressantes no 1º semestre de 2009/2010/2011): Semestres 1, 2 e 3 na universidade brasileira.</p> <p>Caso 2 (ingressantes no 2º semestre de 2009/2010/2011): Semestres 1 e 2 na universidade brasileira.</p>
<p>Formação Geral</p> <p>Introdução à área específica de formação.</p>
<p>Caso 1- Semestres 4, 5, 6 e 7 na universidade portuguesa</p> <p>Caso 2- Semestres 3, 4, 5 e 6 na universidade portuguesa</p>
<p>Formação na área específica</p> <p>Disciplinas Pedagógicas</p> <p>Complementos Curriculares optativos</p>
<p>Caso 1- Semestre 8 na Universidade brasileira</p> <p>Caso 2- Semestres 7 e 8 na Universidade brasileira²</p>
<p>Conclusão de formação na área específica e pedagógica</p> <p>Complementos Curriculares obrigatórios</p> <p>Diplomação.</p>

Fontes: Edital PLI (2010, 2011, 2012).

O MEC não interfere nos acordos de intercâmbios que promovem a dupla titulação e não há exigência de um credenciamento por parte das instituições. O MEC apenas exige que exista um convênio formal entre as universidades e o cumprimento de toda a carga horária do curso, bem como das atividades formativas do currículo brasileiro, além da equivalência dos estudos realizados fora do Brasil.

As áreas de conhecimento contempladas no PLI são: Artes, Educação Física, Educação, Ensino, Interdisciplinar, Letras, Biologia, Física, Matemática, e Química. O Quadro 2 mostra os projetos a equivalência de títulos/áreas na Universidade de Coimbra e na universidade brasileira.

QUADRO 2: Áreas do PLI.

Universidade de Coimbra	Área	Universidade brasileira	Área de Concentração
Licenciatura em Ciências	Matemática	Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia ou equivalente ou Licenciatura em Matemática, Química, Física ou Biologia	Ciências Exatas
	Química		Ciências da Matéria
	Física		
	Biologia		Ciências da Vida
Licenciatura em Letras	Português	Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades ou equivalente ou Licenciatura em Letras (Português)	Estudos Literários
Licenciatura em Artes	Estudos Artísticos	Bacharelado Interdisciplinar em Artes ou equivalente	Música, Dança, Teatro, Cinema
Licenciatura em Ciências do Desporto	Educação Física	Bacharelado Interdisciplinar em Saúde ou equivalente ou Licenciatura em Educação Física	Educação Física

Fontes: Edital PLI (2010, 2011, 2012).

Ao analisar os resultados dos projetos contemplados por área, nos anos de 2010/2011/2012, foi possível elaborarmos a Tabela 10 a fim de discriminar a quantidade de projetos elaborados por áreas.

TABELA 2 – Número de áreas contempladas pelo PLI.

Áreas	2010- 2012	2011- 2013	2012- 2014
Artes	1	4	8
Educação Física	3	4	15
Educação	7	2	-
Ensino	3	-	-
Interdisciplinar	2	3	17
Letras	2	7	7
Biologia	4	8	5
Física	2	3	5
Matemática	1	1	2
Química	2	1	5
Ciências	-	5	-
Total	27	38	64

Fontes: Edital PLI (2010, 2011, 2012).

Vale ressaltar que nos anos de 2010/2011/2012, a UFU obteve a aprovação de um projeto por ano: em 2010 na área da Educação; em 2011 na área da Ciências e 2012 na Educação Física. Importante salientar que as áreas Interdisciplinares, Educação, Ciências e Ensino propiciam projetos com viés para áreas conjuntas. Na edição 2012/2014, ocorreu expansão para outras universidades portuguesas.

A partir dessas reflexões, torna-se desafiador analisar o modo pelo qual o processo de internacionalização, particularmente o programa PLI, foi aderido pela UFU e como ocorreu sua implementação.

Nesse sentido a história da UFU tem pelo menos três momentos significativos até os dias atuais. O primeiro marca a sua fundação, em 1950, ocasião em que a cidade de Uberlândia inicia o ensino superior com a chegada de cursos de graduação isolados ou de faculdades isoladas, cujas entidades mantenedoras eram famílias, instituições religiosas e comunitárias. Essas faculdades eram constituídas pelos cursos de Música (1957), Direito (1959), Filosofia, Ciências e Letras (1960), Ciências Econômicas (1963) e Engenharia, sendo esta pública, criada por lei em 1961 (com início em 1965), e Medicina (1968, faculdade privada).

O segundo momento foi em 1969, quando se deu a fusão dessas faculdades isoladas, nascendo então a Universidade de Uberlândia – UnU, por meio do Decreto-Lei nº

762 (DEPUTADOS, 1969). De acordo com Ribeiro (1995), a fusão dessas faculdades ocorreu no contexto da implementação do projeto nacional-desenvolvimentista, promovido pela Ditadura Militar e assumido pela classe dominante uberlandense que era formada por um pequeno grupo detentor de grande poder político e econômico.

De acordo com os registros e impressões pessoais, relatadas na obra *Fragmentos, imagens e memórias: 25 anos de federalização da Universidade Federal de Uberlândia* (GOMES; SOUZA NETO; WARPECHOWSKI, 2003), a UnU foi pensada, desde o início, para alcançar a federalização sem perder o seu controle político, utilizando-a como um “cartão de visitas”, elevando o “status” e o poder de atração da cidade.

O terceiro momento refere-se ao fato da instituição ter sido federalizada com base na Lei nº 6.532, de 24 de maio de 1978 (BRASIL, 1978), que transforma a UnU na Fundação Universidade Federal de Uberlândia – Fufu, que ficou conhecida apenas como UFU. O projeto de federalização da UFU passou a consolidar a nova organização em departamentos e três Centros: Ciências Exatas e Tecnológicas – Cetec; Ciências Humanas, Letras e Artes – Cehar; e Ciências Biomédicas – Cebim.

Entretanto, com o passar dos anos, diante do crescimento significativo de cursos, de departamentos e, em especial da pós-graduação, a UFU promoveu um processo constituinte, em 1998, que resultou na aprovação de um novo Estatuto Geral e, em 1999, de um novo Regimento Geral e nova alteração da sua estrutura e funcionamento institucional. Os Centros foram substituídos pela criação de Unidades Acadêmicas, assim como pela ampliação da participação de todos os segmentos nos Conselhos Superiores, tanto de natureza administrativa quanto acadêmica. A estrutura organizacional da UFU passou a ser composta pelo Conselho de Integração Universidade-Sociedade, pelos Órgãos da Administração Superior e pelas Unidades Acadêmicas.

Vale lembrar que no cenário nacional acontecia a promulgação da nova LDB 1996 (BRASIL, 1996), que alterou as políticas públicas para a educação, principalmente no ensino superior. Nesse contexto, a UFU promoveu as modificações necessárias para atender à demanda da nova lei. Dessa forma, em outubro de 1996, foi aprovado o novo estatuto da UFU, que posteriormente foi homologado junto ao Conselho Nacional de Educação e ao Ministério da Educação e, em 2000, passou a entrar em vigor o novo Estatuto e Regimento Geral da Universidade Federal de Uberlândia. Conforme o Relatório de Gestão, “a UFU goza de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, nos termos da Lei. Sua organização e funcionamento regem-se pela legislação federal, por seu

Estatuto, Regimento Geral e por normas complementares” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU, 2005, p. 4).

A UFU está localizada na mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, em Minas Gerais, especificamente na cidade de Uberlândia. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE de 2015, sua população foi estimada em 662 mil, 362 habitantes. Em Uberlândia, a UFU conta com três campi, além de outros nas cidades Ituiutaba, Patos de Minas e Monte Carmelo (UFU, 2014).

Figura 1 – Campus Santa Mônica, Campus Umuarama e Campus Educação Física.



Fonte: Wikipedia (2008).

Figura 2 – Campus UFU em Monte Carmelo.



Fonte: Carvalho (2014).

Figura 3 – Sede do Campus do Pontal em Ituiutaba.



Fonte: UFU (2014).

Figura 4 – Campus Patos de Minas.



Fonte: UFU (2014).

Atualmente, todos os seis campi da UFU contam com plenas atividades administrativas e acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão. Durante seu trajeto histórico, expandiu significativamente os seus cursos de graduação, pós-graduação e o seu quadro de discentes, docentes e de administrativos.

Vale lembrar que a internacionalização do ensino superior, como conceito, pode ser compreendido como um processo e ao mesmo tempo uma resposta à globalização e inclui tanto aspectos locais como internacionais, ou seja, elementos interculturais (MIURA, 2006).

A internacionalização do ensino de certa forma também promove benefícios e obstáculos,

Pode-se citar como aspecto benéfico, o aprimoramento dos estudantes devido à exposição cultural e a interação dos professores com pesquisadores estrangeiros. No que se refere aos obstáculos de suporte à internacionalização pode-se destacar a ausência de estratégias programáticas (dimensão internacional do currículo, conciliação de créditos, acordos internacionais de pesquisa) e a fragilidade das estratégias organizacionais (política de internacionalização, articulação de razões e objetivos, missão e política da IES, alocação de recursos, apoio financeiro, apoio para socialização de estudantes de outros países). (PEIXOTO, 2011, p.2)

Ainda de acordo com Peixoto (2011), a globalização influencia profundamente as IESs, pelo fato da necessidade de acompanhar essas demandas da sociedade. Além disso, as instituições acadêmicas devem promover maior diversidade cultural e expansão dos seus quadros de pessoal com o incentivo dado a mobilidade de professores, estudantes e ao quadro administrativo.

Pode-se dizer também que a internacionalização do ensino superior no Brasil está relacionada aos Programas de Mobilidade e em Convênios de Cooperação Acadêmica entre universidades brasileiras e as de outros países.

No Brasil, desde o início do século XX já existia uma preocupação das universidades em desenvolver programas internacionais, e nas últimas décadas tem sido forte a pressão exercida pela economia globalizada para adaptação das universidades brasileiras frente às novas circunstâncias. (PEIXOTO, 2011, p. 4)

Para compreender melhor como ocorre o fenômeno de internacionalização da UFU, vamos contextualizar como surgiu e se desenvolve o papel das áreas e dos envolvidos com as relações de mobilidade da instituição. A começar com o estatuto vigente da UFU, no Art. 6, inciso VI: “A UFU buscará a consecução de seus objetivos [...] estabelecendo formas de cooperação com os poderes públicos, universidades e outras instituições científicas, culturais e educacionais brasileiras e estrangeiras [...]” (UFU, 2010, p.3).

Isso posto, ressalta-se que a Drii é o órgão responsável pelas relações internacionais da UFU, com os objetivos de promover, orientar e facilitar a mobilidade internacional da comunidade acadêmica tanto com instituições nacionais quanto internacionais. Entretanto, o processo de institucionalização das relações internacionais da UFU começou mesmo com a criação da assessoria denominada Asdrii.

As atividades de mobilidade internacional na UFU iniciou na gestão do reitor Nestor Barbosa de Andrade, conforme informa o entrevistado Ciloni [Professor Dr. Arquimedes Diógenes]:

[...] quando, por convite do então reitor Professor Nestor Barbosa de Andrade, e pelo vice-reitor, então Professor Carlos Roberto Ribeiro, assumi a diretoria de Pós-Graduação. Fui o primeiro Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação da UFU. Essa pró-reitoria foi recriada no final de 1996, perdão em 94. Eu fui pró-reitor de 94, de outubro de 94 a novembro de 96, e foi nessa condição de pró-reitor que, pela visão da importância da Internacionalização, em conjunto com o Professor Carlos Roberto Ribeiro, propusemos ao reitor Professor Nestor, e ele aprovou, criamos o que hoje Asdrii, a Assessoria de Relações Internacionais da Universidade Federal de Uberlândia. (CILONI, 2015, entrevista)

Como já informado, a internacionalização na UFU teve início, conforme Ciloni (2015), em meados da década de 1980, por meio da iniciativa do departamento da Engenharia, com convênios firmados na área, especialmente com instituições francesas:

[...] eu investi muito na criação do primeiro escritório internacional, tentando institucionalizar o que já havia. Eu não fui, veja bem, que fique bem claro, não me arvorei criador da internacionalização na UFU, foram as engenharias e os antigos Cetecs [Centros de Ciências Exatas] que começaram esse processo. Mas é no processo de alguns departamentos, não era processo institucional da Universidade. (CILONI, 2015, entrevista)

De acordo com Jones (2013), existem diferentes razões para as IESs se aderirem a um processo de internacionalização. A primeira encontra-se relacionada com a possibilidade de serem oferecidos benefícios econômicos à instituição, decorrentes da adoção de programas dessa natureza, bem como a possibilidade de realizar parcerias de alto nível e de elevar a reputação dela por meio do posicionamento em *rankings* internacionais. A segunda razão encontra-se relacionada com os benefícios acadêmicos proporcionados aos discentes participantes, os quais têm a oportunidade de vivenciar uma “educação internacionalizada” caracterizada, dentre outros aspectos, pela inclusão cultural e a atenção a um currículo internacionalizado (JONES, 2013).

Concordando com esse tipo de visão, Ciloni (2015) reflete exatamente as razões expostas por Jones em relação à internacionalização das instituições no Brasil quando afirma que:

[...] além do fator individual de melhoria para a formação profissional do estudante na universidade, eu destaco a importância para a instituição, para a consolidação da instituição, para a sua inserção pela a via da internacionalização o que lhe propiciara com toda certeza uma melhora no seu ranqueamento. Portanto, é importante para o indivíduo e para a instituição. (CILONI, 2015, entrevista)

De alguma forma, essa preocupação com a possibilidade de melhoria do ranqueamento interinstitucional tem surgido na UFU, tal como poderá ser verificado na Tabela 12, que mostra o posicionamento da instituição através do *Webometrics*⁵, em janeiro de 2015.

⁵ De acordo com Morosini (2009), o *The Webometrics*, Ranking mundial eletrônico de universidades, é publicado duas vezes ao ano, desde 2004. Esse ranking que avalia o maior número de IESs mundiais – mais de 16 mil –, por meio da visibilidade e atividade delas. O ranking *Webometrics* não é focado somente na avaliação de pesquisa como alguns rankings. Ele busca avaliar outros indicadores que podem refletir de uma forma global a qualidade da pesquisa e dos pesquisadores, baseando-se em quatro critérios: tamanho, visibilidade, riqueza dos dados, e citações.

TABELA 3 – Classificações do *ranking* das universidades efetuadas pelo *Webometrics*, em janeiro de 2015.

Universidade	Classificação no <i>ranking</i>	
	brasileiro	mundial
Universidade de São Paulo – USP	1º	34
Universidade Estadual de Campinas – Unicamp	2º	175
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	3º	185
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ	4º	266
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	5º	276
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp	6º	297
Universidade de Brasília – UNB	7º	322
Universidade Federal do Paraná – UFPR	8º	331
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	9º	349
Universidade Federal da Bahia – UFBA	10º	481
Universidade Federal Fluminense – UFF	11º	529
Universidade Federal do Ceará – UFC	12º	633
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE	13º	656
Universidade Federal do Pará – UFPA	14º	707
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ	15º	710
Universidade Federal de Goiás – UFG	16º	724
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RIO	17º	765
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS	18º	768
Fundação Getúlio Vargas – FGV	19º	778
Universidade Federal de São Paulo – Unifesp	20º	801

Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR	21°	807
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN	22°	870
Universidade Estadual de Maringá – UEM	23°	879
Universidade Federal de Uberlândia – UFU	24°	887
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	25°	892

Fonte: Webometrics (2015).

Para Morosini (2009), os resultados dos rankings das universidades podem ser utilizados para decisões internacionais, nacionais e institucionais como estratégias competitivas até para a criação de incentivos para a melhoria da qualidade. E a utilização de rankings é assim uma decorrência da busca da comparabilidade entre IESs basicamente pelo processo de internacionalização (MOROSINI 2009, p. 100).

Por outro lado, para Ciloni (2015), as dificuldades enfrentadas inicialmente para a criação surgiram, fundamentalmente, em razão da falta de recursos e estrutura.

[...] na época um modesto escritório internacional, vivíamos uma crise orçamentaria forte, e não houve recursos financeiros para que a gente pudesse consolidar, decolar com as atividades do escritório internacional [...] com um funcionário, sem dinheiro, era muito difícil. E nós só tínhamos discentes, poucos discentes que iam para o exterior com algum tipo de apoio pelo a Capes, ou pelo CNPq, mas foram muitas as dificuldades. (CILONI, 2015, entrevista)

Em resumo, no âmbito da pró-reitoria de pós-graduação da UFU, o Escritório de Relações Internacionais foi criado em 1995, mas somente no ano de 2004 ele foi reativado por meio da criação da Asdrii, uma vez que ainda de acordo com Ciloni, esse escritório

[...] ficou meio que em “Banho Maria” e, ao assumir a reitoria em 2000, eu tomei como uma das minhas principais tarefas, tendo em vista a minha visão da importância da Internacionalização, eu tomei como uma das minhas principais tarefas, como reitor, aquela de aprimorar e consolidar o escritório Internacional. Coisa que eu só consegui efetivamente fazer, durante o primeiro mandato como reitor, eu preparei o terreno, no final do primeiro mandato e principalmente durante o segundo mandato eu consegui fazer com que o escritório internacional da UFU, virasse uma realidade, que se tornou

inclusive referência para outras universidades brasileiras. (CILONI, 2015, entrevista).

As informações da Prof^a. Dra. Raquel Santini, também gestora da área de assuntos internacionais, corrobora a descrição do processo realizado:

[...] mas começou mesmo, no Cetec comigo em 94. E de lá pra cá, a gente foi crescendo até criar a Assessoria de Relações Internacionais, que foi em 2004, ou seja, 10 anos fazendo trabalho de formiguinha, trazendo uma coisa, trazendo outra, professor ia, outro professor trazia. Aí, a partir de 2002 com o Brafitec⁶, com viagens constantes a Europa, principalmente com a França, começou a crescer demais e teve que criar essa Assessoria, mas não fazia parte dentro do organograma da UFU, existia, mas não existia. (SANTINI, 2015, entrevista)

Ainda de acordo com Santini (2015), a partir de 2010 marca uma nova gestão administrativa da UFU. O setor responsável pela mobilidade intra e interinstitucional passou a ser um órgão oficial dentro do organograma da Universidade. Nesse sentido, a Asdrii foi transformada na Diretoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais – Drii.

[...] nas mudanças do organograma da Universidade, ele [o reitor em exercício] criou a Diretoria de Relações Internacionais, que hoje é um órgão oficial, apesar de estar ligado ao gabinete, hoje oficialmente ele existe dentro da Universidade, faz parte do Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão – Pide da Universidade. Ele foi mesmo oficializado dentro da Universidade em 2010 [...]. Hoje ligado ao Gabinete e órgão, hoje tem uma política de investimento. (SANTINI, 2015, entrevista)

De acordo com o Relatório de Gestão da Administração Superior da UFU, do período de 2000-2008 (UFU, 2008), até o ano de 2004 foram celebrados 23 acordos interinstitucionais. Deles, apenas seis foram estabelecidos com instituições europeias envolvendo a assinatura de convênios de dupla titulação e cotutela de teses. Ainda de acordo com o citado Relatório de Gestão, até o final de 2008 haviam sido assinados 70 convênios de cooperação internacional, com instituições situadas em 19 países, tal como representado na Tabela 4.

⁶ O Programa Capes-Brafitec visa apoiar a cooperação bilateral entre o Brasil e a França, por meio de parcerias universitárias nas especialidades das engenharias, favorecendo o intercâmbio de estudantes de graduação, as iniciativas para aproximação de estrutura e conteúdo curriculares e de metodologias de ensino nos dois países.

TABELA 4 – Convênios internacionais assinados pela UFU no período 2005-2008.

Convênios Assinados	Anos anteriores a 2005	2005	2006	2007	2008	Total
América Central	3	-	8	-	-	11
América do Norte	2	1	1	3	1	8
América do Sul	6	4	2	2	1	15
Europa	10	10	12	14	8	54
África	-	-	3	-	-	3
Ásia	2	-	-	-	-	2
Total	23	15	26	19	10	93

Fonte: UFU (2008).

Nesse sentido, até o segundo semestre de 2008, a Drii contava com 308 discentes participantes de algum programa de mobilidade internacional, como mostra a Tabela 5.

TABELA 5 – Estudantes da UFU em Mobilidade Internacional 2005-2008.

Mobilidade/Estudantes	2005	2006	2007	2008	Total
Estudantes da UFU em instituições estrangeiras	27	36	132	113	308

Fonte: UFU (2008).

Em relação à mobilidade institucional no período 2009-2014, a Drii disse que não dispunha de tais informações, limitando-se a fornecer dados relativos a 2015, os quais foram disponibilizados de acordo com a participação de discentes nos programas de mobilidade interinstitucional vigentes (Tabela 6). Em 2015, a UFU conta com 234 discentes em mobilidade, em diferentes programas firmados com outras instituições.

TABELA 6 – Programas Mobilidade Internacional da UFU – Ano 2015.

Programas de Mobilidade	Discentes em Mobilidade
Programa Mobilidade Mercosul – PMM	0
Programa Brafitec	60
Programa Eiffel	2
Programa de Licenciatura Internacional – PLI	2
Ciências Sem Fronteira – CsF	118
Mobilidade UFU Sem Bolsa	40
Programa Marca	0
Programa Bolsa Ibero Americana	5
Programa Santander	0
Bolsa do Conseil Regional	2
Nors-Pas-de-Calais (França)	0
Programa Luso Brasileiro/ Santander	5
TOTAL:	234

Fonte: Dados fornecidos pela Drii.

Quando verificamos, no Plano Institucional de Desenvolvimento e Extensão – Pide/UFU, período 2010-2015, a atual Política de Extensão da UFU – estabelecida por meio da Resolução 04/2009 (UFU, 2009), em consonância com o Plano Nacional de Extensão elaborado pelo Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas – estabelece por definição que:

[...] a extensão é um processo acadêmico vinculado à formação profissional do cidadão, à produção e ao intercâmbio de conhecimentos que visem a transformação social. Ela articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e instrumentaliza a relação dialética teoria/prática, por meio de um trabalho inter e transdisciplinar, que favorece uma visão global das questões sociais, viabilizando a relação transformadora entre Universidade e sociedade. (UFU, 2009, p.1)

Os desdobramentos desses Acordos na UFU, no ano de 2010, permitiram com que ela participasse da seleção de projetos do PLI. Sendo assim, por meio do Edital nº 35/2010 (CAPES, 2010), torna-se pública a realização de seleção de projetos de melhoria do ensino e da qualidade na formação inicial de professores, nas áreas de Química, Física, Matemática, Biologia, Português, Artes e Educação Física. Trata-se, então da parceria da Capes com a

Universidade de Coimbra para estimular o intercâmbio de estudantes de graduação em licenciaturas, em nível de graduação sanduíche.

O interesse da UFU em participar da primeira seleção do PLI é desconhecido pela atual coordenadora [identificada apenas B1], pois ela não estava na direção na época: "Eu não estava na direção do DLICE no ano de 2010, então eu não sei te falar os reais interesse da UFU" (B1). A Dlice é a Divisão de Licenciatura, a última a ser criada na Diretoria de Ensino – Diren, por meio da Resolução nº 1/2012, do Conselho Universitário – Consun (UFU, 2012).

De acordo com o Regimento Interno da Pró-Reitoria de Graduação – Prograd, no Art. 34, incisos IV e XIII, são as atribuições da Dlice:

- IV – incentivar as licenciaturas a participar de programas de mobilidade internacional, como o Programa de Licenciaturas Internacionais e a mobilidade acadêmica;
- XIII – coordenar e acompanhar o Programa de Licenciaturas Internacionais. (UFU, 2015, p.10)

A divisão responsável pela Dlice tem como principal missão desenvolver projetos/ações que integrem os cursos de licenciatura da UFU e seus projetos pedagógicos em prol da formação de docentes para a educação básica. Essa Divisão atua em estreita relação com a Divisão de Educação Básica e Profissional, buscando colocar em evidência os cursos de licenciatura, seus projetos pedagógicos e as matrizes teóricas para a formação de docentes. O intuito é compreender e colaborar para a proposição de políticas públicas e ações concretas de reconhecimento dos profissionais da educação.

Figura 5 – Programas, Planos e Projetos vinculados à Dlice.



Fonte: PROGRAD UFU.

Contudo, o Regimento Interno, no seu Art.28, apresenta como atributos da Divisão de Formação Discente⁷, inciso III: “elaborar, acompanhar e avaliar os projetos e programas de formação discente: Programa de Educação Tutorial – PET, Programa de Bolsas de Graduação – PBG, Monitoria, Programa de Licenciatura Internacional - PLI, Estágio e outros [...]”(UFU, 2015, p.7)

Com a intenção de divulgar à comunidade acadêmica as ações realizadas e coordenadas pela Diren/Dlice voltadas para a licenciatura, são apresentadas no Relatório de Gestão dezembro 2008/dezembro 2012 (UFU, 2012), do então Reitor Dr. Alfredo Júlio Fernandes Neto, os Programas acompanhados pela Dlice, entre eles o PLI.

⁷Ainda são atribuições da Divisão de Formação Discente: providenciar a confecção e publicação on-line do Catálogo de Graduação; elaborar, acompanhar e avaliar os projetos e programas de formação discente; elaborar uma política de acompanhamento dos egressos (Portal do Egresso); criar possibilidades e alternativas para a formação discente, atualizar dados, confeccionar e publicar o Guia Acadêmico; criar normas comuns para o estágio nos cursos na UFU; criar e manter um Banco de Dados para acompanhamento dos projetos e programas; articular a formação discente com as demais divisões da Diretoria de Ensino; propor ações de acompanhamento aos discentes de graduação e educação básica que necessitem de atendimento especial.

Figura 6 – Programa de Licenciatura Internacional – UFU.

PLI - PROGRAMA DE LICENCIATURAS INTERNACIONAIS		
1ª Edição - 2010	2ª Edição - 2011	3ª Edição - 2012
Universidade de Coimbra	Universidade de Coimbra	11 Universidades Portuguesas e Escola Técnica de Lisboa
7 alunos 3 docentes	7 alunos 3 docentes	7 alunos 3 docentes
07 CURSOS DE LICENCIATURAS-UFU CONTEMPLADOS: Letras/Português, Química, (Udia e Ituiutaba), Ciências Biológicas, Física, Matemática e Educação Física.		

Fonte: UFU (2012, p.27).

A atual coordenadora destacou que o PLI veio com o intuito de estimular os discentes de licenciatura a continuar na área, acerca disso, ela afirmou:

Na minha leitura, o PLI foi criado para suprir, pois tem o acúmulo muito grande de profissionais em algumas áreas no nosso país. Então esse programa foi criado, como um incentivo para os profissionais dessa área, quais são: biologia, letras, matemática, física, química. São profissionais dessas áreas para que eles possam, então, ter uma formação não somente, é um incentivo para ampliação no número de pessoas que possam se formar nessa área, visto que a gente percebe uma lacuna, uma falha nessas áreas específicas (B1).

Diante disso, as pesquisas e sensos educacionais, como discutido no Capítulo 2, apresentam uma redução do número de ingressos nos cursos de licenciatura, bem como um aumento na evasão desses cursos,

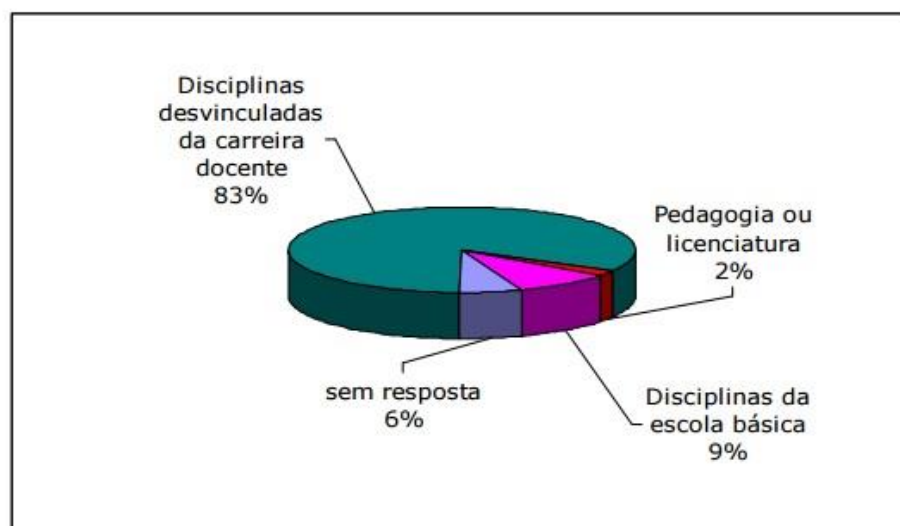
Dados do Censo Escolar de 2007 (Inep/MEC) mostram a queda no número de formandos em cursos de licenciatura e a mudança de perfil dos que buscam a profissão. De 2005 a 2006, houve uma redução de 9,3% de discentes formados em licenciatura. A situação é mais complicada em áreas como Letras (queda de 10%), Geografia (menos 9%) e Química (menos 7%). Faltam professores de Física, Matemática, Química e Biologia (GATTI et al. 2009, p.14).

Ao explicar a redução de discentes formados em licenciatura, Floriani (2002) afirma que a falta de profissionais está ligada à remuneração oferecida, o que leva os discentes a buscarem outras áreas que lhes proporcionem renda mensal mais atrativa.

Gatti et al. (2009) realizou um levantamento, por meio de questionário, acerca da primeira opção de carreira para o vestibular, com o qual pode concluir que 9% dos jovens têm interesse em disciplinas das escolas como História, Física, Química, Matemática, Letras, Música, Filosofia, Sociologia, Biologia, Geografia, Artes Plásticas e Educação Física (a mais

frequente), e 2% indicaram, como primeira opção, o curso de Pedagogia ou alguma outra licenciatura. No entanto, 83% optaram, claramente, por carreiras desvinculadas da atividade docente.

Figura 7 – Primeira opção de carreira para o vestibular.



Fonte: Gatti et al. 2009.

Outra pesquisa realizada em 2009, pela Fundação Carlos Chagas – FCC indica a mesma preocupação, onde 1,5 mil jovens concluintes do ensino médio e ouvidos pelos pesquisadores, apenas 2% sinalizaram intenção de ingressar nos cursos de licenciatura voltados especificamente para o magistério. Tais fatos reafirmam a desvalorização da profissão docente.

Segundo dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – Inep, publicado em 2013, revela que o índice de evasão de discentes, em Uberlândia, matriculados nos cursos licenciatura das instituições públicas e particulares chega a 44%, ou seja, quatro em cada dez discentes interrompem os estudos.

2 LDB E REFLEXÕES SOBRE OS DESAFIOS DAS LICENCIATURAS NO BRASIL

Ao se falar das políticas educacionais contemporâneas tem-se a necessidade de analisar o amplo contexto das transformações econômicas, geopolíticas e culturais em que elas estão inseridas. Não é diferente ao se falar especificamente das reformas instituídas para os cursos de licenciatura das IESs, ainda mais que elas passaram a ser alvo de grandes debates e discussões, principalmente a partir da década de 1990.

Nesse sentido, este capítulo trata da crítica dos fundamentos legais relacionados com tais reformas, buscando compreender tanto o marco legal quanto as implicações críticas das políticas de formação de professores no contexto universitário e sua relação ideológica com os interesses da globalização capitalista, dentro da qual a educação passou a ser tratada, objetivamente, como mercadoria, em contradição com o princípio da educação como bem público tal como descrito e analisado no Capítulo 1.

2.1 Breve histórico das políticas de formação de professores

Depois da promulgação da Constituição Federal de 1998 – CF/88, a sociedade civil e o Estado brasileiro debateram, não sem conflitos e fortes diferenças de opiniões, o processo regulatório da educação em todos os níveis do ensino incluindo o superior. Nesse contexto, ganhou destaque a questão das políticas de formação de professores nos cursos de licenciatura no âmbito da formulação e aprovação da Lei de Diretrizes da Educação Nacional, conhecida como LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Sabe-se que as reformas educativas promovidas a partir da LDB 9.394/96 tinham como palco o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, notadamente influenciado, na época, pelas políticas de cunho neoliberal, gestadas e implementadas pela Inglaterra e os Estados Unidos da América, e decorrentes de necessidades e exigências provocadas pela reorganização produtiva no âmbito das instituições capitalistas. É nessa conjuntura que a educação brasileira e suas transformações estavam inseridas.

Entretanto, tais políticas governamentais vinham sendo instituídas desde o início dos anos de 1990, a partir do governo Fernando Collor de Mello, as quais coincidiram, no campo da educação, com a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, promovida pela UNESCO (HUMANOS, 1990). Durante essa Conferência, foram estabelecidas prioridades para impulsionar os esforços e oferecer a educação adequada

para toda a população dos países considerados do terceiro mundo, especialmente aquela relacionada com a universalização do ensino fundamental (LIBÂNEO, et al., 2007).

Em 1992, depois de um processo de *impeachment* instaurado e que resultou no afastamento de Collor da presidência da República e quando Itamar Franco assumiu o governo. Foi então elaborado um programa educacional, em 1993, contando com a participação de educadores de todo o País, por meio da construção do “Plano Decenal de Educação para Todos”⁸ (MENEZES; SANTOS, 2001), o qual consistiu em sete objetivos gerais para a educação básica:

- 1- Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para a participação na vida econômica, social, política e cultural do país, especialmente as necessidades do mundo do trabalho.
- 2- Universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento.
- 3- Ampliar os meios e o alcance da educação básica.
- 4- Estabelecer um ambiente adequado à aprendizagem.
- 5- Fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromisso.
- 6- Incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição.
- 7- Estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional.

Posteriormente, em janeiro de 1995, depois da eleição de Fernando Henrique Cardoso, o Plano Decenal foi praticamente abandonado diante da retomada das políticas neoliberais que influenciaram, inclusive, a área da educação. Foram estabelecidas novas metas associadas à descentralização da administração das verbas federais; à elaboração de um currículo básico nacional por meio da formulação de Parâmetros Curriculares Nacionais; à implantação e disseminação da educação a distância com cursos de nível superior, em grande parte organizados por instituições privadas com financiamento do Estado; e à implantação de

⁸ Documento elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação – MEC destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela UNESCO, o Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD e o Banco Mundial. Esse documento é considerado um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental no país. Cf. MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. dos. Verbete Plano Decenal de Educação para Todos. **Dicionário Interativo da Educação**

um sistema nacional de avaliação educativa para as escolas públicas e privadas. E também associadas aos programas de incentivo à formação de professores das redes públicas de ensino contando com a colaboração das IESs, bem como o estabelecimento de parâmetros de qualidade para o livro didático, dentre outras ações articuladas mundialmente, no que se refere às tendências internacionais, às políticas econômicas neoliberais e às orientações dos organismos financeiros internacionais, sobretudo o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional – FMI (BATISTA; CLARK, 2009).

Nesse contexto, no ano de 1996, foi promulgada a LDB 9.394, o primeiro Plano Nacional de Educação – PNE, bem como as diretrizes curriculares, normas e resoluções formuladas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE para todos os níveis de ensino. Silva e Marques (2012) afirmam que, em termos gerais, a LDB faz sentido num contexto de ressurgimento do interesse mundial pela a mudança educacional, nas décadas de 1980 e 1990. Já para Silva (2002), as novas diretrizes relativas à reorganização da educação no País, propostas para atender à nova LDB e aos organismos internacionais, Banco Mundial e FMI, tiveram, dentre outras finalidades,

tornar a educação básica como prioridade, principalmente no que tange ao ensino fundamental; qualidade na educação como base das reformas educacionais; privatização do ensino médio e superior; ênfase no autofinanciamento e nas formas alternativas de captar recursos; prioridade nos resultados fundados na produtividade e na competitividade; convocação dos pais e da comunidade para participar dos assuntos escolares; estímulo ao setor privado. (SILVA, 2002, p.111)

Nesse contexto, no que diz respeito especificamente à questão da estrutura, funcionamento e finalidades dos cursos de licenciatura e às políticas de formação de professores, o Art. 62 da LDB afirma que essa formação passaria a ser ofertada em nível superior, preferencialmente nas IESs públicas, comunitárias e privadas, apesar de que, de acordo com Freitas (2002), houve, na época, uma tentativa sem êxito, oriunda do setor dos defensores da mercantilização da educação, de retirar a responsabilidade da universidade de formar os professores. O Art. 62 (BRASIL, 1996) diz que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e

institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Pode-se avaliar que essa determinação se constitui em um avanço na área da educação, à medida que, até então, grande parte dos professores da educação básica havia sido formada em cursos de nível médio, exigindo-se, a partir da LDB, que a formação deles fosse realizada em nível superior. Isso considerando que esse tipo de formação superior já vinha ocorrendo desde o final da década de 1970 em várias modalidades, incluindo a formação do pedagogo.

Como houve diferenças de compreensão e interpretação da LDB, no momento de estabelecer as políticas destinadas ao ensino nas três esferas do Estado, coube ao CNE elaborar pareceres com força de lei para extingui-las e, dessa forma, delimitar e caracterizar os processos regulatórios e alinhar discursos e ações para direcionar os caminhos da educação.

Nesse contexto, a resolução do CNE/CP [Conselho Pleno] 04/97 (BRASIL, 1997) aprovou as orientações para a construção de novas diretrizes para os cursos de graduação, incluindo os de licenciatura. Para autores como Mendes (2009), foram diretrizes organizadas com base num discurso ideológico voltado para as inovações e diversificação do perfil do profissional demandado pelo projeto socioeducacional da época.

Com base em tais orientações, o CNE promulgou, em 2002, um conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais destinadas à Formação de Professores de Educação Básica (BRASIL, 2002) em praticamente todas as áreas de conhecimento. Essas diretrizes, depois de passarem por amplos processos de consultoria a especialistas e debates com a sociedade civil, definiram, dentre outros aspectos, os perfis de formação profissional geral e específica desejados para atendimento das demandas sociais estipuladas para todas as áreas profissionais, incluindo a própria educação.

Vale ressaltar que, no contexto internacional do marco regulatório das recentes políticas educacionais, que inclui a definição de orientações para a formulação de currículos educacionais em todos os níveis de ensino, tais orientações que influenciaram, inclusive, a própria formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais, foram sendo construídas e disseminadas no plano internacional por meio da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE.

A questão é que, de acordo com Chizzotti (2012), tais orientações responderam, no plano ideológico, a um processo de “revigoração” da agenda neoliberal no

mundo globalizado constituído, dentre outros aspectos, pela introdução de novas lógicas nas relações entre a educação e o mercado, com repercussões profundas na educação superior em termos de formação, internacionalização e adequação comercial aos “novos” modos de privatização desse nível de ensino.

Nessa conjuntura, ao se analisar as Sinopses Estatísticas dos Censos da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – Inep, do período de 1996-2013, percebe-se que diante da influência das políticas neoliberais que incluíram a ampliação do ensino superior por meio da sua mercantilização e adequação às demandas de formação de alguma forma instituídas pelo mercado capitalista através das suas organizações sociais, o número de IESs privadas cresceu significativamente quando comparadas com as IESs públicas, tal como exposto na Tabela 7.

TABELA 7 – Variação Percentual de IESs públicas⁹ e privadas no período 1996-2013.

Educação Superior	1996	2013	Variação %	Total
IESs Públicas	211	301	42,65	512
IESs Privadas	711	2.090	194	2.801
Total	922	2.391	159,3	3.313

Fonte: Elaborada pela autora.

Ao analisar a expansão das IESs públicas versus privadas no ano de 1996 a 2013, em termos percentuais, ocorreu uma variação de 194% em relação às instituições particulares, cujo crescimento fica evidente, em contraste com o setor público que obteve uma variação de 42,65%. Cabe evidenciar que das 301 instituições públicas, a maior parte está localizada na região Sudeste, com um número de 141 instituições (INEP, 2013).

Com o aumento das instituições privadas, houve uma expansão das matrículas dos estudantes nesses estabelecimentos, o que se pode constatar na Tabela 8.

⁹ As IESs Públicas referidas neste trabalho são as federais, estaduais e municipais.

TABELA 8 – Variação percentual dos números de matrículas nas IESs públicas e privadas no período 1996-2013.

MATRÍCULAS	1996	2013	Variação %	Total
IESs Públicas	735.427	1.932.527	162,78	2.667.954
IESs Privadas	1.133.102	5.373.450	374,22	6.506.552
Total	1.868.529	7.305.977	291	9.174.506

Fonte: Elaborada pela autora.

Ao se analisar a Tabela 2, podemos observar que o comportamento das matrículas – em uma visão comparativa dos períodos analisados entre 1996-2013 – apresenta uma variação percentual de crescimento de 374,22% para as privadas e uma redução no ritmo de crescimento das matrículas nas IESs públicas, com a variação em 162,78%.

Além das matrículas, este estudo mostra, por meio da Tabela 3, a trajetória do percentual de estudantes concluintes de 1996-2013.

TABELA 9 – Variação percentual do número de discentes concluintes.

CONCLUINTES	1996	2013	Variação %	Total
IESs Públicas	159.178	229.278	44,03	388.456
IESs Privadas	74.001	761.732	929,35	835.733
Total	260.224	991.010	280,83	1.251.234

Fonte: Elaborada pela autora.

Com os dados apresentados na Tabela 3, pode-se constatar que as taxas de concluintes são positivas e que tem aumentado o número de discentes que finalizam o curso superior. Comparando com o número de matrículas da Tabela 2, chama atenção o fato do aumento percentual de desistente, o que provoca vagas ociosas nas IESs como um todo, uma

vez que ocorreu uma variação percentual de concluintes de 44,03% nas públicas, em contrapartida nas privadas com a variação em 929,35%.

No entanto, para entender melhor a atual situação dos cursos de licenciatura no País, apresentamos o número total de matrículas do ano de 2009 e concluintes em 2013, considerando que grande parte dos cursos de licenciaturas tem a duração de quatro anos. Analisamos apenas os cursos da área de licenciatura de forma presencial, pelo fato do Inep fornecer os dados de forma generalizada incluindo os cursos de graduação de forma presencial e a distância do ano de 2009.

TABELA 10 – Matrículas e concluintes em cursos presenciais de graduação no período 2009-2013.

2011-2013	Matrículas (2009)	Concluintes (2013)	% Concluintes
IESs Públicas	361.245	59.772	16,55
IESs Privadas	410.424	80.264	19,56
TOTAL	771.669	140.036	18,15
2011-2013	Matrículas (2009)	Concluintes (2013)	% Concluintes

Fonte: Elaborada pela autora.

Ao se analisar os dados apresentados na Tabela 4 é possível constatar que do total de matrículas realizadas em 2009 nas IESs públicas, apenas 16,55% dos estudantes concluíram os cursos, enquanto que nas IESs privadas registra-se uma porcentagem de 19,56%. De forma geral, de 100% dos discentes matriculados nas IESs em 2009, apenas 18,15% concluíram os cursos de licenciatura. Esse déficit se materializa em vagas ociosas.

Nesse contexto, pode-se inferir que a alta taxa de evasão dos estudantes nos cursos de licenciatura é provocada por diversos fatores, seja pelas as repetências nos primeiros anos do curso ou pela falta de recurso para os estudantes se manterem, mesmo sendo em IES pública, em decorrência, muitas vezes, da necessidade deles se ingressarem no mercado de trabalho.

Para substanciar o raciocínio exposto até este ponto, a pesquisa procurará destacar, nos próximos subitens, o suposto discurso de valorização do trabalho docente dentro das novas diretrizes da educação, assim como constatar se elas contêm orientações diretamente associadas às condições de trabalho.

2.2 Desafios das licenciaturas no Brasil

Os cursos de licenciatura no Brasil vêm operando no contexto de uma conjuntura social bastante problemática, aspecto que interfere, objetivamente, na quantidade e na qualidade da formação dos estudantes que optam por ingressar em um curso dessa natureza para se tornarem profissionais da educação. De acordo com Libâneo et al. (2007), as políticas e diretrizes implementadas no Brasil para viabilizar a formação de professores, nos últimos anos, com raras exceções, têm sido capazes de superar a tensão entre intenções declaradas e medidas efetivas.

Se por um lado têm sido estabelecidas políticas que no discurso procuram expressar a intenção de elevar o grau de valorização, autonomia e participação dos professores e da comunidade nos destinos da escola, por outro lado, o que pode ser verificado é a presença de uma forte crise de legitimidade do Estado em suas diferentes instâncias. Dentre outros aspectos, essa crise somente tem dificultado a efetivação de investimentos adequados para superar o histórico estado de precarização desse mundo do trabalho, cuja desvalorização já provocou que grande parte da juventude brasileira não opte por atuar profissionalmente no campo da educação.

Enfim, a crise pode ser constatada, não obstante a valorização de o trabalho docente estar garantida na CF/1988, no seu Art. 206, inciso V, que define os princípios sobre os quais o ensino será ministrado: “a valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos” (DEPUTADOS, 1988). E ainda no Parágrafo Único do Art. 206, onde está prevista a fixação de prazo para a elaboração ou adequação dos planos de carreira docente, no âmbito da União, Estados, Distrito Federal e dos Municípios.

Na sequência do raciocínio desta pesquisa, a valorização do trabalho docente também é contemplada na LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu Art. 3º, inciso VII, que traz como princípio a “valorização do profissional da educação escolar”. Além disso, a LDB, no Art. 67, deixa de forma clara o que se entende por valorização e de quem é a responsabilidade por promovê-la:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso

público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996, Art.67)

Apesar das políticas de valorização expressas na CF/88 e outros documentos, os baixos salários, a perda de autonomia e a autoridade do professor vêm sendo apontados, por vários autores, como principais causadores do processo de desvalorização profissional do professor na sociedade atual. Dentre esses autores, destacam-se Apple (1997), Correia e Matos (1999), Fanfani (2007).

Por consequência dessa desvalorização, o interesse pela a área profissional da educação tem sofrido um déficit e, a fim de superar essa redução em valores quantitativos, atualmente no Brasil é permitido que um licenciando, que concluiu apenas o primeiro período de um curso com duração total de oito, já tenha a liberação do Estado para lecionar. As Tabelas 11, 12, 13 e 14 nos apresentam, em números, os professores com curso superior no ensino fundamental e no ensino médio na rede pública e privada.

TABELA 11 – Percentual de docentes com curso superior no ensino infantil¹⁰ em escolas públicas e privadas.

Ano	Público	Privado
2011	59,2	41,5
2012	63,6	44,8
2013	66,9	47,5
2014	69,4	49,3

Fonte: Elaborada pela autora.

Ao se analisar os dados da Tabela 5, e comparando os anos de 2011 a 2014, é possível constatar que a proporção de docentes com curso superior atuando no ensino infantil em escolas públicas e privadas apresenta um considerável aumento. Entretanto, é importante salientar que, no ano de 2014, o quadro de docentes nas escolas públicas com curso superior incompleto ou com a ausência dele era de 30,6% [a Tabela 5 mostra 69,4% de docentes com

¹⁰ A creche e pré-escola estão incluídas no item Educação Infantil.

curso superior completo], enquanto os setores privados contavam, em 2014, com 50,7%, ou seja, 49,3% eram docentes com curso superior atuando no ensino infantil.

TABELA 12 – Percentual de docentes com curso superior no ensino fundamental em escolas públicas e privadas.

Ano	Público	Privado
2011	75,9	72,5
2012	78,4	73
2013	80,1	73,9
2014	81,5	74,4

Fonte: Elaborada pela autora.

Na análise da Tabela 6 é possível deduzir que, no ano de 2011, a atuação de docentes *sem* curso superior ou incompleto no ensino fundamental em escolas públicas foi de 24,1% [ou seja, 75,9% tinham curso superior completo] e no ano de 2014 foi de 18,5% [ou seja, 81,5% tinham curso superior completo]. Em contrapartida nos setores privados, o percentual, em 2011, era de 27,5 sem curso superior ou incompleto, e, em 2014, constata-se que o percentual de docentes lecionando era de 25,6, ou seja, 74,4% tinham curso superior completo.

TABELA 13 – Percentual de docentes com curso superior no ensino médio em escolas públicas e privadas.

Ano	Público	Privado
2011	93,1	91,2
2012	93,4	91,4
2013	93,5	91,9
2014	93,6	91,7

Fonte: Elaborada pela autora.

A Tabela 13 continua a apresentar o contraste entre o percentual de docentes atuando no ensino médio dos setores público e privado. Em 2014, pelo menos 6,4% dos docentes atuantes nas escolas públicas não tinham curso superior completo, e nas escolas

privadas, nesse mesmo ano, o quadro de docentes era de 8,3%, ou seja, 91,7% tinham o curso superior completo.

Ao se analisar os dados das Tabelas 11, 12 e 13, constata-se que houve um incremento no percentual da taxa de docentes com ensino superior nos anos de 2011 a 2014 em todos os níveis de ensino e, principalmente, na educação pública. Apesar de que o maior índice de docentes não graduados e lecionando encontra-se no ensino infantil e fundamental.

Assim, ao se lançar um olhar mais atento sobre a carência de professores no País, um aspecto a se considerar são as áreas em que se têm aumentado a precariedade no número de docentes, como as de Física, Química, Biologia e Matemática. Essa realidade fica evidente, no estudo de Araújo e Vianna (2008), que apresentam a quantidade de formados e a grande demanda de evasão nessas áreas no ano de 2005.

TABELA 14 – Número de concluintes, índices de evasão e de professores sem a formação específica.

Licenciatura	Concluintes 1990- 2005	Evasão 1997 (%)	% sem formação específica	Formados em 2005
Física	13.505	65	91	1.199
Matemática	103.225	56	73	10.057
Química	23.925	75	87	1.843
Biologia	95.856	42	43	6.482

Fonte: Araújo e Vianna (2008, p. 3)

O estudo de Araújo e Vianna (2008) é voltado para a área de física, entretanto não se distancia da realidade de outras disciplinas. A pesquisa deles revela a situação da precarização de professores na área de física durante a década de 1990, quando foram formados apenas 13% do necessário para atender à demanda de 2002.

Em contrapartida, ao se lançar um olhar sobre as licenciaturas em Portugal – realidade vivida pelos discentes do PLI em intercâmbio – as propostas de formação docente, tiveram alterações pelo Decreto-Lei nº 43 de 22 de fevereiro de 2007 (PORTUGAL, 2007), que definiu que para se ter a habilitação para atuação da docência é preciso o título de mestre. Nesse sentido,

[...] privilegia-se, neste novo sistema, uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino a fim de tornar possível a mobilidade dos docentes entre os

mesmos. Esta mobilidade permite o acompanhamento dos discentes pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado, a flexibilização da gestão de recursos humanos afetos ao sistema educativo e da respectiva trajetória profissional. É neste contexto que se promove o alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista que passam a incluir a habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1º ciclo do ensino básico ou a habilitação conjunta para os 1º e 2º ciclos do ensino básico. (PORTUGAL, 2007, p. 1320).

Com esse Decreto português, a habilitação profissional e titulação são obtidas pelo professor que tiver o 1º ciclo nas áreas de Línguas, Matemática, Física, Química, entre outras, com uma duração de três anos. A formação de professor ocorre no 2º ciclo na educação superior, que corresponde ao curso de Mestrado em Ensino, destinado à formação pedagógica. Com o título de mestre, o professor pode atuar nas escolas portuguesas. Vale ressaltar que o Decreto que modificou a estrutura em ciclo visa atender ao Processo Bolonha, que busca reforçar a qualidade da preparação e a valorização do docente.

No contexto dessas duas realidades, foi apresentado o Programa de Licenciatura Internacional – PLI pela Capes.

3 ANÁLISE DA VISÃO DOS DOCENTES COORDENADORES E DISCENTES A RESPEITO DA ESTRUTURA, IMPORTÂNCIA, LIMITES, POSSIBILIDADES E CONTRIBUIÇÕES DO PLI PARA A FORMAÇÃO DE LICENCIADOS

3.1 Metodologia

A pesquisa científica é um instrumento de conhecimento da problemática da realidade em sua dimensão transformadora. Especificamente, a pesquisa em educação, segundo Gamboa (2007), deve ser tratada como um processo dinâmico e dialético de articulação entre elementos que integram cada realidade e os processos da produção do conhecimento – conteúdos filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos e técnicos –, considerando que, tanto o investigador como os investigados são sujeitos, e o objeto é a realidade, o ponto de partida.

Diante disso, a natureza epistemológica do problema de pesquisa desta dissertação é quali-quantitativa porque se propõe a conhecer a realidade por meio da coleta de dados bibliográficos, documentais e daqueles resultantes de trabalho de campo, cujo processo de análise e interpretação não se fundamenta em idealizações, imaginações ou desejos, mas em um processo de descrição, determinação e precisão conceitual rigorosa (MARTINS, 1994).

De acordo com Muñoz Palafox (2001), no campo da pesquisa qualitativa, a interpretação da experiência vivida pode ser realizada mediante movimentos de afastamento e aproximação a um objeto de estudo. São movimentos orientados pela lógica de pensamento que implica a utilização das próprias capacidades e possibilidades de análise dialético-hermenêuticas da realidade social (SEVERINO, 1986; HABERMAS, 1987; MINAYO, 1996). Tal capacidade, de natureza epistemológica, surge na história diante do fato de que a intervenção humano-social pode depender, em parte, de resultados advindos de análises e interpretações qualitativas sobre a realidade que implicam a busca de compreensão de uma existência humana produtora não somente de bens materiais, mas também de subjetividade.

Nesse sentido, vale destacar que, no mundo contemporâneo, a subjetividade deixou de ser considerada uma entidade metafísica, transcendental ou abstrata, para tornar-se uma fonte concreta de análise política e ideológica. Ela é modelada culturalmente sob os jogos simbólicos ordenadores das funções de organização da sociedade e, em particular, pelas práticas educacionais que se manifestam tanto nos conteúdos e nos processos intersubjetivos, que viabilizam a sua transmissão, quanto naquilo que as pessoas, tais como os discentes e professores, fazem com isso nas suas vidas cotidianas (APPLE, 1998, p. 12).

Por outro lado, a interpretação da realidade que nos interessa adquire um caráter dialético-materialista e histórico, a partir do momento em que se adota conscientemente uma concepção materialista da história, cuja ideia fundamental é a de que vivemos num mundo organizado em classes antagônicas, interdependentes, o qual somente será transformado no processo de superação revolucionária das relações estabelecidas, autoritariamente, entre essas mesmas classes.

Resumindo,

[...] o método dialético e o método hermenêutico, o primeiro partindo da oposição e o segundo da mediação, constituem momentos necessários na produção de racionalidade e desta maneira operam indissolivelmente como de uma unidade. É neste sentido que a crítica das ideologias, como é proposta por Marx e basicamente todo seu projeto de crítica da economia política, opera com o instrumental hermenêutico, ainda que resulte a impressão de que a oposição se renova indefinidamente (HABERMAS, 1987, p. 105).

Assim, a dialética torna-se hermenêutica ao tratar de uma perspectiva que se volta à realidade não somente por meio dos fatos empíricos, advindos da prática social, mas também pela análise dos discursos, das narrativas e dos escritos que permite ao/à pesquisador/a apreender criticamente o sentido das coisas, facilitando, inclusive, a análise crítica dos discursos ideológicos que se sobrepõem aos discursos científicos e cotidianos (SEVERINO, 1986).

Nesse contexto, a análise dos dados coletados numa pesquisa de natureza qualitativa, baseada na utilização do método dialético-hermenêutico, implica na utilização de princípios e diretrizes de interpretação que, de acordo com Minayo (1996), deverá buscar adaptações capazes de atender às necessidades de uma dada realidade discursiva em processo de estudo.

Conforme Minayo (1996, p. 227):

A união da hermenêutica com a dialética leva o intérprete a entender o texto, a fala, o depoimento, como resultado de um processo social (trabalho e dominação) e processo de conhecimento (expresso em linguagem), ambos fruto de múltiplas determinações, mas com significado específico.

Dessa forma, a interpretação e, portanto, análise de dados qualitativos, fundamentados na utilização do método dialético-hermenêutico, procura situar os dados coletados em seu contexto econômico, político, social e ideológico, a fim de entendê-lo em

seu interior e no campo da especificidade em que é produzido. Isso significa que o dado encontra-se implicado por aspectos históricos, sociais, políticos e educacionais, tanto quanto o pesquisador e os próprios os sujeitos da pesquisa, motivo pelo qual, para interpretar tais dados, torna-se necessário aproximar-se de sua realidade.

Dessa forma, a abordagem dialético-hermenêutica parte do pressuposto dialético fundamental de que os dados coletados não existem por si só, mas adquirem sentido/significado a partir dos questionamentos realizados pelo pesquisador, da identificação de fatos relevantes de acordo com o seu marco teórico referencial e, fundamentalmente, do seu objeto de pesquisa (MINAYO, 1996).

A pesquisa bibliográfica abrangeu o estudo de livros, teses e artigos que abordam as políticas públicas voltadas, em especial, para a internacionalização da IES. Quanto à pesquisa documental, foram analisadas leis e demais documentos oficiais que se relacionam com ao PLI. Já o processo de coleta de dados foi efetivado por meio da utilização da técnica de entrevista semiestruturada, a qual se caracteriza pela existência de um guia previamente ordenado como eixo orientador de desenvolvimento da pesquisa, com o objetivo de garantir que os diversos sujeitos da pesquisa respondam às mesmas questões. Contudo, o desenvolvimento da pesquisa de campo poderá ser adaptado mantendo-se certa flexibilidade sem perder de vista as questões e o eixo central motivo da pesquisa.

Conforme explicita Lüdke e André (1986):

[...] a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, sendo considerada uma das principais técnicas de trabalho nas pesquisas em ciências sociais. Além disso, há que se atentar para o caráter de interação entre pesquisador e entrevistado, principalmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, como é o caso da presente pesquisa com entrevistas semiestruturadas. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33)

A entrevista foi incluída no processo de pesquisa por considerarmos, no contexto da pesquisa qualitativa, que ela, “ao mesmo tempo [que] valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). Dessa maneira, considerando que o PLI/UFU constitui o *locus privilegiado* deste trabalho, os sujeitos da pesquisa foram os gestores, professores-coordenadores e discentes participantes dele.

Tendo em vista que a natureza desta pesquisa é quali-quantitativa, buscou-se amparo nos estudos de Lobino (2010, p.72) ao afirmar que nesse tipo análise “os sujeitos compõem uma amostra de diversidade representativa não no sentido estatístico, mas no que eles têm a contribuir com o problema proposto pelo estudo”. Dessa forma e considerando também as limitações de realização temporal deste estudo e todos os percalços encontrados no caminho – que serão apresentados no decorrer do trabalho – foram entrevistados os seguintes sujeitos da pesquisa:

- I. Ex-reitor da Universidade Federal de Uberlândia, responsável pela criação da Assessoria e posterior Diretoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais da UFU – Drii, no contexto do debate da Internacionalização dessa instituição no período que precedeu a implementação do PLI no ano de 2010.
- II. Gestor diretamente responsável pela coordenação do PLI/UFU.
- III. Três professores-coordenadores do PLI/UFU que elaboraram, submeteram e aprovaram seus projetos para participarem como orientadores de discentes no contexto de PLI no período 2010-2012, os quais foram identificados no levantamento preliminar realizado na época da elaboração do projeto de pesquisa junto à Drii/UFU.

Considerando que entre 2010 e 2012 foram realizadas três edições do PLI, sendo que em cada uma delas foram selecionados sete discentes oriundos de diferentes cursos de licenciatura da UFU, foram selecionados quatro discentes de cada edição, que concluíram oficialmente a sua participação, apesar de não terem recebido o duplo diploma resultante do intercâmbio. Totalizando 12 discentes, isto é, 57,14% dos participantes do PLI no período de 2010 a 2012, a identificação da amostra incidiu na numeração em ordem alfabética de todos os participantes de cada edição do programa, seguida da utilização, para cada edição, da técnica de Amostragem Sistemática, que consiste na utilização da fórmula $A = i + (n-1) \cdot k$ ¹¹ sendo ($k=2$), em uma planilha do *Microsoft Excel*. Portanto, foram entrevistadas 18 pessoas, na qualidade de sujeitos da pesquisa.

No que diz respeito aos procedimentos de organização e análise dos dados resultantes do trabalho de campo, foi utilizado o método de interpretação hermenêutico-dialética da realidade, considerando que

¹¹ Nesta fórmula, “A” refere-se à amostragem; “i” refere-se ao número de início da contagem; “n” refere-se ao número da amostra; “k” refere-se à razão “Número da população total/número da amostra”.

conhecer o mundo significa compreender e interpretar os processos que determinam a forma de existência dos objetos ou fenômenos num determinado contexto histórico, sabendo que em outro eles são diferentes, não se ocupando, portanto, das discussões metafísicas sobre a essência do mundo em si mesmo. (MUÑOZ PALAFOX, 2013, p.18)

Dessa forma, toda pesquisa baseada no materialismo histórico-dialético deve levar em conta o mundo transformado pelo ser humano, pois tudo isso faz parte de sua história. Muñoz Palafox (2013) ainda ressalta que a pesquisa nas ciências humanas implica em um exercício guiado e medido pela teoria que é vista como uma aquisição histórica produzida na interação dialética entre os homens e o mundo.

Em relação aos riscos da pesquisa, consideramos que eles existem apenas em relação à identificação dos sujeitos participantes. Portanto, com a finalidade de reduzi-los, seguiu-se à risca o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE, que foi assinado pelos sujeitos envolvidos, assim como também foram respeitados os critérios éticos da pesquisa com seres humanos, tal como preconizado na Resolução nº 196 de 1996, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 1996). A aplicação do TCLE é uma exigência do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP/UFU, que aprovou o projeto desta dissertação no dia 23 de fevereiro de 2015.

É importante ressaltar que a investigação foi desenvolvida com sujeitos dotados de autonomia plena, os quais foram orientados a deixar de participar a qualquer momento, caso considerassem esse fato pertinente, inclusive por motivos pessoais. Ressaltamos ainda que a identidade dos participantes foi preservada em todo tempo ao longo da realização da pesquisa.

3.2 Dados da pesquisa de Campo

O Programa analisado atendia sete discentes em cada edição, como o recorte temporal de 2010-2012 deste estudo abrangeu as três primeiras edições, a fim de realizar a entrevista com os discentes que já haviam finalizado o intercâmbio, tendo assim um total de 28 discentes. Nesse sentido, foram selecionados quatro discentes de cada edição, totalizando 12 discentes que participaram de entrevistas semiestruturadas. Foram convidados também três professores-coordenadores para participar da pesquisa.

A pesquisa de campo foi realizada no período de 02/03/2015 a 08/07/2015. No primeiro momento, foi feito o levantamento dos discentes participantes e dos professores-

coordenadores do PLI 2010-2012, com a ajuda da Divisão de Literatura – Dlice/UFU. Depois foi repassada, via e-mail, uma lista contendo os contatos e os cursos dos estudantes e docentes participantes. As entrevistas foram agendadas, via e-mail e telefone, na própria UFU. No entanto, só foi possível realizar a entrevista apenas com dois professores-coordenadores da 1ª e 3ª Edição do PLI, não conseguindo, portanto, o contato com o professor da 2ª Edição. Ao iniciar a entrevista, esta pesquisadora explicava os objetivos da pesquisa e tendo o consentimento dos entrevistados, iniciava a leitura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE, sendo que em seguida era feita a assinatura. Esse procedimento foi realizado em todas as entrevistas.

Todos os sujeitos da pesquisa foram informados de que poderiam recusar, bem como desistir de participar ao longo do processo, sem necessidade de justificativa e sem sofrer qualquer coação. Para identificação deles, foi definido como critério de inclusão apenas pessoas relacionadas com o processo de internacionalização da instituição e com o PLI (ex-reitor, gestores, docentes e discentes).

Vale ressaltar que, com a finalidade de preservar a identidade dos entrevistados, cada sujeito foi identificado com um código, formado pela letra do grupo correspondente, seguido de um dígito identificador, tal como mostrado na Tabela 11.

TABELA 15 – Organização da comunidade entrevistada para realização da pesquisa de campo.

Grupos	Identificador do Entrevistado	Características	Entrevistados (Total = 18)
-	-	Ex-reitor da UFU responsável pela criação da Asdrii. Prof. Dr. Arquimedes Diógenes Ciloni	1
-	-	Prof. ^a . Dr. ^a . Raquel Santini, atual diretora de Relações Internacionais e Interinstitucionais da UFU – Drii	1
B	B1	Gestor coordenador do Programa atualmente	1
C	C1/ C2/ C3/ C4/ C5/ C6/ C7 C8/ C9/ C10/ C11/ C12	Participantes do Programa	12
D	D1/ D2/ D3	Docentes-coordenadores do Programa	3

Fonte: Elaborada pela autora.

Quanto à escolha dos sujeitos da pesquisa, cabe fazer um adendo. Considerando a importância de ouvir os sujeitos que fazem a construção da própria história da internacionalização da UFU, esta pesquisa apresenta determinados aspectos a partir da perspectiva dos alunos que participaram do PLI no recorte temporal escolhido. No entanto, para substanciar ainda mais a reconstrução dessa história, optou-se por entrevistar também a Prof.^a. Dr.^a. Raquel Santini, atual diretora de Relações Internacionais e Interinstitucionais da UFU – Drii, que também participou da criação da Assessoria de Relações Internacionais – Asdrii, além do ex-reitor da UFU responsável pela criação dessa assessoria, Prof. Dr. Arquimedes Diógenes Ciloni.

A análise dos dados coletados foi baseada nos princípios e diretrizes do método de interpretação hermenêutico-dialética que, de acordo com Minayo (1996), procura adaptações para entender as necessidades de uma realidade discursiva em processo de estudo. À medida que foi realizada a descrição do fenômeno, foram incorporados os depoimentos dos

entrevistados, ou seja, dos gestores, ex-reitor, alunos participantes do programa e docentes-coordenadores e da diretora da Drii, com a finalidade de compreender a leitura da realidade, bem como entender como o programa e o processo de internacionalização são percebidos pelos quatros segmentos da comunidade universitária. No decorrer das análises das entrevistas, serão explicitadas as percepções da pesquisadora, assim como os aspectos dos estudos nas universidades portuguesas, além da análise da construção e vivência dos discentes em relação ao duplo diploma.

Com isso, a finalidade deste capítulo é, com base nas entrevistas realizadas para esta pesquisa, descrever e analisar a visão dos docentes coordenadores e dos discentes participantes do PLI a respeito da implementação desse programa na UFU, bem como sobre a importância dele em relação aos seus limites, possibilidades, desafios e contribuições para a formação dos licenciados. Para tanto, categorias de análise foram identificadas durante o processo interpretativo dos dados coletados tomando como base, tanto os procedimentos metodológicos utilizados quanto a análise dos depoimentos transcritos das gravações e anotações realizadas durante as entrevistas semiestruturadas.

Uma vez identificadas tais categorias, elas foram organizadas em ordem sequencial com a finalidade de estruturar a escrita deste capítulo, buscando, com isso, descrever, compreender e analisar o processo de planejamento e implementação do PLI na UFU, a partir do momento da publicação oficial de cada um dos editais elaborados pela Capes anualmente, no período 2010-2012, conforme mostra o Quadro 3.

Quadro 3 – Categorias de análise sequencialmente organizadas para descrever e interpretar a visão de professores-coordenadores e cursistas, participantes do PLI a respeito da sua implementação, importância, limites, possibilidades e contribuições para a formação de licenciados na UFU.

ITEM	CATEGORIAS DE ANÁLISE
4.1	Requisitos das IESs para o PLI.
4.2	Requisitos para participação dos discentes da UFU no PLI.
4.3	Aprovação dos Projetos junto a Capes e preparação dos discentes selecionados para a viagem ao exterior.
4.4	Expectativa dos discentes para participar do PLI.
4.5	Recepção dos discentes na instituição de destino.
4.6	Cotidiano dos discentes durante a realização do PLI no exterior.
4.6.1	Contribuições do PLI de acordo com a visão discente.
4.6.2	Visão discente a respeito das dificuldades e limites do PLI vivenciado.
4.6.3	Apontamentos sobre a autonomia do discente durante a realização dos estudos no exterior.
4.7	Retorno dos discentes à instituição de origem.
4.7.1	Apontamentos sobre dificuldades decorrentes da obtenção do Duplo-Diploma acadêmico.
4.7.2	Sugestões da comunidade entrevistada quanto à realização do PLI.
4.8	A UFU no imaginário das IESs no exterior de acordo com a visão docente.

4.1 Requisitos das IESs para o PLI

Os requisitos preconizados pelos Editais 2010-2012, para a participação das IESs no PLI ocorrem por meio da seleção de projetos, que devem ser elaborados por uma equipe de até três professores vinculados a um curso ou mais de licenciatura (projetos integrados de natureza disciplinar ou multidisciplinar), de acordo com requisitos solicitados em edital pela Capes.

Por exemplo, o Edital Capes/PLI de 2012 apresentou os seguintes requisitos:

- 2.2 A instituição brasileira deverá possuir Acordo Geral de Cooperação vigente com a universidade portuguesa de destino dos estudantes e ter assinado Termo Aditivo específico para o Programa de Licenciaturas Internacionais.
- 2.3 A instituição brasileira deverá ser membro de rede de universidades com vocação para cooperação internacional.
- 2.4 A instituição brasileira deverá explicitar nos projetos a equivalência de Títulos/Áreas na universidade portuguesa e na universidade brasileira.
- 2.5 A instituição brasileira deverá apresentar como coordenador um docente com título de doutor há pelo menos 03 (três) anos, que detenha reconhecida competência na área e disponibilidade de tempo para as atividades acadêmicas e administrativas atinentes ao projeto.

- 2.6 Não será permitida a candidatura de proposta cujo coordenador já seja coordenador de projeto vigente selecionado no Edital de 2011 do Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI). Entretanto, o coordenador de projeto vigente poderá participar, apenas como membro da equipe, na nova proposta.
- 2.7 Compor na equipe de trabalho pelo menos dois docentes doutores, além do coordenador (EDITAL, 2012).

Como parte do projeto, o edital ainda exige que cada docente participante se comprometa a orientar os discentes contemplados no processo seletivo dependendo das estratégias adotadas em cada proposta elaborada.

De acordo com o depoimento do entrevistado D3, para pleitear um projeto no PLI junto à UFU,

[...] a Capes lança o edital, e esse prevê que o grupo de professores orientadores, que inclui um professor-coordenador e outros da casa, que apresente uma proposta que vai ser submetida diretamente pelo coordenador em nome da Universidade. Cada Universidade pode ter cinco projetos, pode ser multidisciplinar que inclui vários cursos, ou com único curso. E é preciso que esse projeto inclua uma justificativa, discussão, os motivos de enviar discentes, e o porquê da universidade específica, e saber quais as disciplinas. Bom, o projeto é construído nessa dinâmica. (D3)

Depois dos item que prevê o grupo de docentes que vai participar, outro assunto contido na elaboração de cada projeto refere-se à elaboração de um Plano de Estudos a ser seguido por cada um dos discentes selecionados. Portanto, em cada projeto deviam constar de:

- 6.5.9 Planos de estudos (um para cada estudante), contendo:
 - 6.5.9.1 Grade Curricular de cada estudante apresentado na proposta contendo as respectivas equivalências dos estudos a serem realizados na instituição de destino [...] e os procedimentos que serão adotados para o reconhecimento dos estudos realizados no exterior. O documento deverá conter a concordância do coordenador de curso (ou equivalente na instituição de origem), do coordenador da proposta e do coordenador de curso na universidade portuguesa (EDITAL, 2012, p. 6).

Para isso, no próprio edital, constava em anexo o modelo a ser preenchido com as disciplinas que cada discente deveria cursar semestralmente nas universidades portuguesas, tendo também a assinatura do coordenador da proposta do PLI, do coordenador do curso do discente, do próprio estudante e do coordenador do curso na universidade portuguesa de destino, tal como mostrado na Figura 8.

Figura 8 – Disciplinas a serem cursadas na Universidade (Anexo IV).

DISCIPLINAS A SEREM CURSADAS NA UNIVERSIDADE (Preencher com o nome da universidade de destino)			
1º Semestre 2012/2013	2º Semestre 2012/2013	1º Semestre 2013/2014	2º Semestre 2013/2014

Fonte: Edital PLI (2010, 2011, 2012).

A justificativa para tal fato decorre dos requisitos necessários, que foram divulgados detalhadamente no Edital 2012 para o processo de seleção das propostas de projeto. O professor-coordenador, ao encaminhar o projeto deve apresentar os planos de estudos, assim especificados no Edital:

6.5.9 Planos de estudos (um para cada estudante), contendo:

6.5.9.1 Grade Curricular de cada estudante apresentado na proposta contendo as respectivas equivalências dos estudos a serem realizados na instituição de destino (Anexo IV) e os procedimentos que serão adotados para o reconhecimento dos estudos realizados no exterior. O documento deverá conter a concordância do coordenador de curso (ou equivalente na instituição de origem), do coordenador da proposta e do coordenador de curso na universidade portuguesa (EDITAL, 2012, p. 6).

Cada um dos editais analisados deixou clara a importância da organização de cada Plano de Estudos com base na arquitetura curricular do curso do discente na UFU e daquela que seria abordada no exterior durante o intercâmbio. Também deixou clara a necessidade de que tais projetos, com seus respectivos planos de estudo, fossem devidamente validados e assinados pelos colegiados de curso de origem e destino.

De acordo o Edital, em caso de ocorrência de alterações nos Planos de Estudos discentes durante o período de intercâmbio, novos processos de validação e assinatura dos estudos deveriam ser devidamente realizados e protocolados para poder cumprir os objetivos do programa dentro das normas estabelecidas (EDITAL, 2012, p. 12).

No que diz respeito ao processo de concepção e elaboração dos projetos a serem apresentados ao PLI, não foi apontado, por parte dos docentes entrevistados, nenhum tipo de relato relacionado com dificuldades ou sugestões. Entretanto, foi encontrada, entre os discentes inquiridos, uma crítica com a sua respectiva sugestão, a qual diz respeito ao fato de que seria interessante que os alunos pudessem participar, de alguma forma, da elaboração de

tais projetos, considerando que eles são as pessoas afetadas diretamente pela sua implementação.

4.2 Requisitos para participação dos discentes da UFU no PLI

Vale ressaltar que os editais da Capes – publicados anualmente – apresentam uma série de critérios para a realização do processo seletivo discente para o PLI. Depois que os projetos são aprovados, os docentes envolvidos realizam o processo de seleção dos discentes. A título de exemplo, os editais entre 2010 e 2012, continham os seguintes critérios:

- 2.8 A seleção dos estudantes, tanto dos titulares quanto dos suplentes, ficará sob total responsabilidade da instituição de origem, no Brasil.
- 2.9 Não será permitida candidatura de estudantes em mais de uma nova proposta. Esse procedimento levará à eliminação da inscrição.
- 2.10 O estudante selecionado pelo Programa de Licenciaturas Internacionais que possuir outra bolsa de estudos, em nível de graduação, em função de programa ou projeto financiado pela CAPES ou qualquer órgão público, deverá providenciar a suspensão da bolsa no Brasil pelo período em que for permanecer no exterior, pois em hipótese alguma será permitido o acúmulo de bolsas.
- 3.1 Serão aceitos no processo seletivo discentes ingressantes no Ensino Superior no ano de 2011, tendo cursado até o primeiro semestre letivo de 2012 pelo menos dois semestres entre os anos de 2011 e 2012;
- 3.2 Tendo em vista o caráter social do programa, os candidatos à bolsa deverão ter cursado todo o ensino médio e pelo menos dois anos do ensino fundamental em escolas públicas brasileiras ou ter cursado parte do ensino médio em escolas privadas na condição de bolsista integral, em função de baixa renda familiar.
- 3.3 Os candidatos selecionados deverão apresentar, no ato de inscrição à bolsa, atestado médico e psicológico que comprovem aptidão física e mental para se manter no exterior durante todo o período da bolsa. Os documentos deverão ser expedidos com, no máximo, 90 dias de antecedência à inscrição à bolsa e devem ser emitidos com assinatura e carimbo do médico/psicólogo responsável. (EDITAL, 2012)

Tomando como exemplo especificamente o Edital Capes/PLI de 2012, a Divisão de Licenciaturas da Diretoria de Ensino da Pró-reitoria de Graduação – DL/Diren/Prograd publicou, no dia 27 de março desse mesmo ano, um edital de pré-seleção para estudantes de graduação dos cursos de licenciatura que estivessem interessados em participar do referido programa, com os seguintes dizeres:

A UFU torna público que estarão abertas inscrições para pré-seleção simplificada de discentes das licenciaturas nas áreas de Física, Química, Biologia, Matemática, Educação Física, Letras - Português, Artes Visuais e Artes - Teatro, dos campi da UFU, para participarem de intercâmbio entre a UFU e universidades portuguesas, modalidade graduação sanduíche, com

dupla titulação em conformidade com o Edital n. 008/2012/CAPES. (UFU, 2012, p. 1)

O Edital interno n. 008/2012, que foi destinado à seleção dos discentes, apresentou os seguintes requisitos:

- 2.1. Serão aceitos no processo seletivo alunos ingressantes no Ensino Superior no ano de 2011, tendo cursado até o primeiro semestre letivo de 2012 pelo menos dois semestres entre os anos de 2011 e 2012;
- 2.2. Estar regularmente matriculado em um dos seguintes cursos de Licenciatura: Química, Física, Matemática, Biologia, Letras - Português, Artes e Educação Física;
- 2.3. Tendo em vista o caráter social do programa, os candidatos à bolsa deverão ter cursado todo o ensino médio e pelo menos dois anos do ensino fundamental em escolas públicas brasileiras ou ter cursado parte do ensino médio em escolas privadas na condição de bolsista integral, em função de baixa renda familiar;
- 2.4. Possuir, no máximo, uma reprovação nos dois últimos semestres concluídos na UFU;
- 2.5. Ter disponibilidade para residir em Portugal, por dois anos;
- 2.6. Ter maioridade legal;
- 2.7. Não ter antecedentes criminais e não estar respondendo a processo administrativo no âmbito institucional acadêmico;
- 2.8. Estar em dia com as obrigações eleitorais e, se do sexo masculino, com as obrigações militares (UFU, 2012, p. 1).

Além disso, o mesmo edital interno informou sobre uma entrevista com psicóloga, que seria realizada por membros da comissão formada por docentes e/ou técnicos especializados indicados pela Pró-Reitoria de Graduação, contando com a apresentação, por parte do candidato inscrito, de uma “carta de motivação”. Essa entrevista serviria para avaliar, dentre outros aspectos, a capacidade de “adaptação” a outra cultura, de relacionamento com outras pessoas e de ficar fora do País por um tempo considerado prolongado.

Em relação a esse momento do processo, C3 relatou que:

Depois da seleção, teve a entrevista, e aí perguntavam se a gente saberia lidar fora do País. Toda aquela expectativa de ir, mas ao mesmo tempo, aquele receio né? outro país, outra cultura, outro clima, dois anos, como seria isso, se eu poderia voltar, alguém ir (C3).

Se depender do depoimento de C3, pode-se constatar que os alunos, ao passarem pela entrevista psicológica, tinham suas expectativas balançadas diante da possibilidade de ficarem fora do País por um bom tempo. O que seria interessante em projetos dessa natureza, é que a própria instituição criasse uma espécie de pré-acompanhamento emocional para os candidatos interessados em participar de um intercâmbio estudantil fora do País. O que poderia ter minimizado a desistência de uma aluna, como C9 relatou:

[...] tanto é que das sete pessoas que foram selecionadas, uma menina desistiu. Então, assim, acho que poderia ter tido um apoio psicológico para ela ter noção do que *[iria enfrentar]*, porque ficou meio que assim “você vai para Portugal”, [...] então acho que poderia ter tido um apoio mais psicológico, um acompanhamento melhor antes de a gente ir. (C9, grifos nossos).

Já quanto à divulgação do edital, a grande maioria dos entrevistados a criticou. Segundo eles, em primeira instância, um edital dessa natureza deveria ser amplamente divulgado nos meios de comunicação tanto institucional quanto municipal. Ao contrário disso, tomaram conhecimento dele por meio de amigos, professores e coordenadores de curso já envolvidos no PLI.

Bom, eu participei da 1ª Edição do Programa de Licenciatura Internacional, e esse movimento de participar começou já no primeiro período. No primeiro período, eu tinha uma amiga que se interessava por mobilidade especificamente em Portugal, então ela pesquisava Universidades, entrava nos sites, e ela me chamava pra ver [...]. Essa pré-inscrição na coordenação do curso, aí eu fui lá me inscrever, aí teve todo um processo de seleção interno na UFU. Depois a seleção de projetos pela Capes. Então, durante uns quatro, cinco meses ficou aquela expectativa, aquela angústia: vou não vou (C3).

Eu fiquei sabendo pela a professora que divulgou na sala e ela tinha mandado um e-mail, mas eu não tinha visto; aí ela que fez a divulgação do Programa na sala (C12).

Bom isso foi fácil, a professora-coordenadora da época foi na sala e falou sobre o projeto para quisesse participar. Foi só através dela mesmo, não por outro meio (C7).

Então, foi uma professora da área da educação que ficou sabendo e comentou comigo dessa oportunidade (C1.)

Eu fiquei sabendo pela professora que divulgou na sala e ela tinha mandando um e-mail, mas eu não tinha visto o e-mail, aí ela que fez a divulgação do Programa na sala (C11).

Bom, eu fiquei sabendo do programa pelo o coordenador do curso, fui um dia na sala dele, e ele me falou “participa aí” (C2).

A impressão que se tem ao ouvir os entrevistados é que eles sugerem, implicitamente, que o programa de intercâmbio tenha uma melhor divulgação, ou seja, os coordenadores devem pensar nesse ponto com mais ênfase. A própria instituição UFU tem meios de comunicação – rádios e TV universitária. Ademais, o edital poderia ser divulgado na imprensa local que, com certeza, se interessariam pelo assunto, transformando-o inclusive em

pauta para suas programações. Uma divulgação em sala de aula ou de boca a boca não é suficiente para o candidato ao intercâmbio decidir inscrever.

4.3 Aprovação dos projetos junto à Capes e preparação dos discentes selecionados para a viagem ao exterior

Após a seleção dos discentes na instituição, a DL/Diren/Prograd organiza as informações encaminhadas pelas unidades acadêmicas participantes e envia a documentação para a Capes, acompanhada dos projetos e da listagem dos selecionados, para submissão e aprovação.

No recorte temporal pesquisado – 2010-2012 – foi constatado que depois de aprovados os projetos, a DL convocou os estudantes selecionados para participarem de um ou mais seminários. O objetivo foi apresentar orientações sobre a continuidade do processo e do período de intercâmbio no exterior, contando com a participação dos docentes, agora denominados docentes-coordenadores, de cada projeto na UFU.

Nessas reuniões, eram apresentadas informações relacionadas com as rotinas acadêmicas, as dificuldades de morar no exterior, além de receber uma “Carta de Benefício”, na qual onde eram explicitados: o tempo de vigência do intercâmbio, as obrigações do discente, o valor da bolsa, assim como informações relacionadas com o visto e os documentos necessários para sair do País.

Assim que saiu o resultado, os professores marcaram uma reunião para explicar sobre o visto, eles deram os passos e nos que nos organizávamos (C8).

Havia uma preparação prévia dos discentes antes do embarque, encontros, seminários, não é uma exigência de preparação específica. Fizemos seminários, reuniões, mostramos vídeos para inseri-los culturalmente, um encontro focado para as disciplinas para mostrar as convalidações, as disciplinas de lá e as da UFU, para mostrar as que são equivalentes e as que não são (D3).

O que se pode inferir é que, nesse ponto, os docentes-coordenadores procuram atender às principais dúvidas do aluno que já está arrumando as malas. Além dessas orientações mais gerais, os docentes-coordenadores apresentavam os Planos de Estudos dos discentes anteriormente aprovados pela Capes. Mesmo assim, C9, da 3ª Edição do PLI, critica esse processo de orientação inicial pela falta de maiores informações, motivo pelo qual poderia ter ocorrido, inclusive, a desistência de uma discente.

Eu não senti todo esse apoio quando nós fomos. Nós tivemos uma reunião com os coordenadores para falar [*ouvir*] “olha vocês”, foi só um alerta que eles deram: vocês precisam, disso, disso e disso. Então, eu senti um pouco de falta de apoio para ir mesmo. Tanto é que das sete pessoas que foram selecionadas, uma menina desistiu. Então, assim, acho que poderia ter tido um apoio psicológico para ela ter noção do que [*iria enfrentar*], porque ficou meio que assim “você vai para Portugal”, [...] então acho que poderia ter tido um apoio mais psicológico, um acompanhamento melhor antes de a gente ir. (C9, grifos nossos).

Por um lado, observa-se que, para alguns discentes, a reunião de preparação contribuiu para uma decisão de confirmação por partes dos alunos candidatos ao intercâmbio. No entanto, por outro lado, tais reuniões deram provoco a desistência de uma aluna. Esse fato que não abala a importância dessas reuniões, ao contrário, contribui para que os alunos tomem uma decisão com mais maturidade.

4.4 Expectativa dos discentes para participar do PLI

Tendo em vista que o PLI tem duração de dois anos, os discentes entrevistados foram questionados acerca das expectativas iniciais que eles criaram em relação ao intercâmbio internacional que seria realizado.

Eu não tinha criado muitas expectativas, até porque eu não sabia muito bem o que iria acontecer, eu achava que ia pra lá só pra estudar um pouco, mas como eu não tinha muitas, eu não posso dizer que foram alcançadas (C1).

Bom, assim, expectativa eu tinha, mas em relação ao ensino mesmo; a expectativa era mais em relação em aprender mais sobre a licenciatura, mais nesse sentindo, sobre dar aula, aprender coisas diferentes que a gente não vê aqui na UFU, então eram mais nesse sentindo (C9).

A partir de respostas como as de C1 e C9, pode-se inferir pelo menos dois pontos. O primeiro que é inegável que o aluno parte para o intercâmbio com expectativas, sendo alguns com mais, outros com menos. O segundo ponto valoriza um dos objetivos do PLI que é aprender mais sobre a licenciatura sob o ponto de vista europeu, tanto é que C9 tinha essa expectativa.

Outro ponto importante a ser estudado pela pesquisa é sobre a mobilidade em si. Para tal, buscamos amparo no estudo acerca da mobilidade feito por Lima e Maranhão (2009) citado por Peixoto (2011), que mostra as categorias de fatores que podem influenciar na decisão dos acadêmicos em estudar no exterior, conforme enumera o Quadro 4.

Quadro 4 – Aspectos que influenciam o estudante na escolha do país de destino.

Fator	Aspectos
Sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> • Língua do país de destino; • Proximidade cultural e geográfica entre o país de origem e de destino; • Existência de grupos de estudantes originários do país de origem, no país de destino; • Qualidade de vida no país de destino: clima, atividades culturais e turísticas etc.
Acadêmico	<ul style="list-style-type: none"> • Diversidade de oferta de programas e cursos pelo sistema de educação do país de destino; • Reputação e percepção de qualidade do sistema educativo existente no país de destino e dos estabelecimentos educacionais, em relação ao país de origem.
Econômico	<ul style="list-style-type: none"> • Ligações econômicas preexistentes entre os países que exportam e que acolhem estudantes; • Existência e acesso à infraestrutura destinada a estudantes estrangeiros: seguro de saúde, alojamento, restaurante universitário, cursos de língua, etc.; • Valorização das competências desenvolvidas, pelas instituições do país de origem; • Comparação entre os custos financeiros (taxas de inscrição, mensalidade escolar, custo de vida etc.) envolvidos na formação oferecida nos países de origem e de destino; • Possibilidade de trabalhar durante os estudos e obter algum recurso financeiro; • Existência de oportunidades no mercado de trabalho e possibilidade de permanecer no país de destino após o término do curso.
Administrativo	<ul style="list-style-type: none"> • Equivalência do diploma expedido pelo país de origem, no país de destino; • Efetiva possibilidade de estudantes estrangeiros terem acesso aos cursos desejados no país de destino; • Validação do diploma expedido pelo país de destino, no país de origem; • Facilidade de obter visto de permanência no país de destino.

Fonte: Lima e Maranhão 2009, apud Peixoto 2011).

Não obstante a importância dos aspectos enumerados no Quadro 4, vale lembrar que em relação ao PLI, os discentes não tinham a opção de escolherem o país de destino, pois ele se trata de um programa com bases no Tratado de Amizade entre Brasil e Portugal. Sendo assim, percebe-se que os estudantes apresentaram indicadores de motivação para realização do intercâmbio relacionado com interesses acadêmicos, associados à busca por aprendizagens e vivências formativas diferentes, assim como também indicadores relacionados com a importância e expectativa de conhecimento de outras realidades.

4.5 Recepção dos discentes na instituição de destino

Apesar de o edital constar a data de divulgação do resultado final e de recepção dos discentes na instituição de destino, os discentes, principalmente da 1ª Edição, alegaram um atraso com a data de partida.

Depois de muitos atrasos, como fomos a 1º Edição, fomos usados como cobaias, então muita coisa deu errada, algumas coisas deram certas, mas no começo teve um atraso enorme, era para a gente ter ido em setembro, e eu viajei em outubro, eu fui no dia 3 de outubro pra lá (iC3).

Apesar do atraso, o discente entrevistado C3 ressaltou o quanto foi bem recepcionado na instituição portuguesa:

[...] chegando lá, a Universidade [nos] recebeu super-bem, tipo assim, a Universidade de Coimbra está de parabéns nesse quesito, porque foram mais de 200 estudantes, uns chegaram ao mesmo tempo, outros mais espaçados, mas a recepção foi muito boa mesmo, [com toda] orientação da Divisão de Licenciatura Internacionais, de onde ir, como ir, quanto custava, como obter desconto em algumas coisas (C3, grifos nossos).

Os estudantes entrevistados relataram a falta de informação sobre o local de moradia, pois não tiveram lugar específico para se alojarem durante o intercâmbio, tendo que “se virar” assim que chegaram ao país.

Quando chegamos, lá não tinha alojamento, não tem um lugar específico para você ir. Então, nós tivemos que alugar, mas quem vai alugar para estudante que ainda nem saiu do país? A primeira questão foi o alojamento, mas foi resolvida no primeiro dia, porque encontramos um taxista português que nos ajudou (C7).

Entretanto, outros discentes para minimizar essa questão da moradia, entraram em contato com discentes da edição anterior ou amigos que estavam morando em Portugal para organizarem e providenciarem uma moradia.

Fui com uma residência determinada, porque um amigo já tinha ido em agosto e alugado um apartamento, aí ele falou: “vocês estão vindo, eu alugo um apartamento que dê para a gente morar”. Então eu já fui sem essa preocupação de moradia (C3).

4.6 Cotidiano dos discentes durante a realização do PLI no exterior

Discutiremos nesse momento o cotidiano dos discentes nas edições analisadas, com o objetivo de apresentar os pontos convergentes e divergentes, além das influências para atuação na área da licenciatura.

4.6.1 Contribuição do PLI de acordo com a visão discente

Quando questionamos aos entrevistados – professores e discentes – sobre os impacto e contribuições do PLI para os estudantes, as respostas se aproximaram. Dentre elas tivemos respostas relacionadas com a formação profissional:

Contribuiu para os dois lados, tanto pessoal quanto profissional [...]. E profissional é morar fora, ter contato com outra cultura, outras comidas, lugares, outras pessoas, a forma como os professores lidam com a gente, que é muito diferente daqui do Brasil, porque lá tem toda uma hierarquia, coisa que aqui no Brasil não temos, até para direcionar ao professor tem uma forma, como Doutor, Mestre (C4).

Então assim, foi uma experiência muito *[boa]*, contribuiu muito mais para uma experiência pessoal do que universitária, no meu ponto de vista (C5, grifo nosso).

Acho que a vivência que eu tive, tanto com pessoas europeias quanto com diversos brasileiros que eu conheci lá, *[foi a melhor]* experiência (C11, grifo nosso).

Conforme mencionado pelos participantes da pesquisa, destacam-se questões relativas ao professor europeu, a forma de condução das disciplinas, assim como questões atinentes à relação entre professor e discente. Nesse sentido, C5 concorda com C4, no seguinte relato:

[...] eu achei que ia chegar lá, eu ia ter outro universo, outra faculdade, aí não, na verdade você é um pouco mais independente do que aqui, porque aqui a gente tem mais suporte do professor, lá não (C5).

A vivência das experiências acadêmicas em uma instituição europeia foi um dos aspectos apresentados pelos estudantes. Isso consequentemente proporcionou o contato com outra dinâmica institucional, seja pela forma de ensino dos professores ou até mesmo pelas bibliografias utilizadas, ou seja, para além do contexto do PLI. Nesse sentido, o sujeito C11 opina:

[...] mas principalmente eu acho que peguei muito os professores como referências, muito a atitude dos professores de lá, também fiz muita comparação *[com o que vivemos]* aqui. Então, peguei pontos fortes dos professores de lá, daqui, isso foi moldando a ideia da professora que eu quero ser no futuro. Então, foi isso que contribuiu mais para mim, essa comparação (C11, grifo nosso).

Com relação sobre a realização do intercâmbio, observamos que as respostas mais frequentes referem-se à vontade de conhecer outros lugares e outras culturas. Essa observação

se justifica pelo fato de fazerem referências constantes aos aspectos mais gerais da experiência do intercâmbio, entre eles a aprendizagem de outro idioma, o contato com discentes de outros países.

Tivemos contato com outras línguas, por mais que estávamos em Portugal, nas férias os discentes dos EUA iam para os cursos de verão, tinha muitos discentes do Erasmo. Consegui aprender muito o inglês (C8).

Ele [*o intercâmbio*] contribuiu no sentido que ele [*oferece*] uma imersão cultural, uma imersão que proporciona uma visão ampliada do mundo, e da diversidade que o mundo tem em termos de pessoas [...]. A Universidade de Coimbra é uma das Universidades mais antigas de Portugal e uma das que mais recebe estudantes estrangeiros [...] Proporciona esse conhecimento cultural, e essa bagagem cultural diz muito do profissional que nós vamos ser (C3, grifos nossos).

Conhecer uma nova cultura totalmente diferente, de ter a oportunidade de viajar, conhecer países diferentes (C9).

Ter contato com outra cultura, outras comidas, lugares, outras pessoas (C4).

Eu aprendi outra língua inclusive, comecei aprender francês (C5).

As respostas mais frequentes dos discentes estão associadas ao crescimento e ao amadurecimento pessoal. Os estudantes citam como exemplo a ruptura de preconceitos, aceitar a opinião do outro e o desenvolvimento de algumas características pessoais, como paciência e tolerância.

Apesar da real conjuntura que o PLI foi inserido, todos os discentes entrevistados, responderam de forma positiva e ressaltaram os benefícios de participar de uma atividade internacional:

Primeiro, eu volto a dizer que quanto a nossa formação enquanto professor foi muito bom, apesar de não estar sendo bem aproveitado hoje. Segundo como pessoa, você passa a ver o mundo de uma maneira clara, como profissional e depois como pessoal (C7).

Num ponto eu posso falar que mudei por causa do programa, que é essa questão de entender que existem pessoas diferentes de mim, que eu tenho que aceitar, por eu ter que estudar com alunos diferentes, de vários estilos, de vários lugares do Brasil (C8).

Eu considero que foi mais pessoal, mais crescimento pessoal do que qualquer outro aspecto. Então assim, enriqueceu muito mais meu crescimento pessoal, pois eu tive que viver sozinha num outro país, nunca tinha viajado de avião, a primeira vez que viajei de avião foram 10 horas entendeu?, quase morrendo de medo. Então foi uma experiência que

contribuiu muito, mais para uma experiência pessoal do que universitária, no meu ponto de vista (C5).

Representa os conhecimentos gerais, representa assim a formação profissional e do pessoal, porque quando você vai para o intercâmbio você não está se formando apenas academicamente, mas o pessoal, o conhecimento pessoal que eu tive, como se diz, foi o pilar para eu continuar estudando (C10).

Frente ao reconhecimento das contribuições proporcionadas pelo programa aos discentes, as respostas dos docentes-coordenadores se aproximam do que disseram os discentes, principalmente quando ressaltam que as possibilidades do PLI são, sobretudo, de desenvolvimento pessoal e de experiências acadêmicas.

Para os discentes que ficaram dois anos é conhecer a internacionalização do Ensino Superior uma universidade que recebe discentes do mundo inteiro, que está imersa na internacionalização; eles entraram em grupo de recepção de estudantes de outras universidades, o que aqui na UFU quase não tem. Tiveram a oportunidade de conhecer animais e plantas que aqui não teriam oportunidade de conhecer, mas não deixaram de conhecer o daqui, eles aprenderam línguas. Teve um acréscimo cultural fenomenal, fora a oportunidade de conhecer a diferença dos professores, de uma aula de Portugal e do Brasil (D1).

Imensa né [*a experiência*], os discentes ficam dois anos imersos em outro país. Apesar de ser um país que tem traços comuns, é outra realidade, com outras nações; a mobilidade acadêmica europeia é muito grande, muitos discentes circulando, uma experiência cultural muito grande, enriquecimento muito grande, e profissional também se você considerar que hoje a internet, os discentes têm uma demanda, vão se beneficiar por ter um professor já internacionalizado, terem forçado eles fazerem o inglês, e lá eles vão deparar com literatura em inglês [...] é muito rara a tradução em português (D3, grifo nosso).

Pode-se afirmar que a resposta mais frequente entre os coordenadores, gestores e discentes entrevistados sobre as vantagens do intercâmbio é que ele traz o “conhecimento de outra cultura”. Os professores-coordenadores ressaltaram as possibilidades para a formação profissional dos discentes participantes do PLI no sentido de serem referência para outros discentes. A entrevistada D1 enfatiza a importância do professor-coordenador ser da área da educação, até para facilitar na orientação dos estudos:

Acho que sim, mais ou menos para mais, e acho que depende muito da equipe que estava coordenando aqui, se a que estava aqui era voltada para a licenciatura, eles aproveitaram mais. Na minha primeira edição, eram todos doutores em educação, o entendimento era todo para a licenciatura, e sempre

estava incentivando eles irem conhecer as escolas, olhar para esse viés também né? (D1).

O entrevistado D3 acrescentou a oportunidade de continuar os estudos no âmbito da pós-graduação como um dos principais impactos para a formação profissional, após a experiência do intercâmbio:

Contribui [*o intercâmbio*], não na formação específica, mas o programa não está se propondo a isso, logo isso não é uma fraqueza, é uma contribuição de criar oportunidade para os licenciandos advindo da escola pública, uma oportunidade de engrandecimento. E isso vai repercutir na sua prática docente, numa maneira que não é possível pontuar, mas que é certa pela a experiência de vida que o torna mais aberto, mais culto, que o torna mais interessante até para os discentes que ele terá. E esse duplo diploma contribui para o discente se caso ele queira continuar sua pós-graduação na Europa, pois vale para toda a Europa esse diploma (D3, grifo nosso).

Muitos discentes entrevistados alegaram que, apesar da impossibilidade de não escolherem quais disciplinas gostariam de cursar em Portugal – devido às convalidações –, alegaram a importância do intercâmbio para a formação deles. Os estudantes afirmaram que as disciplinas cursadas proporcionaram conhecimento que talvez não teriam na UFU. Como consequência disso, o desejo de continuar os estudos no âmbito da pós-graduação também foi apontado.

Sim, porque faz parte e dá uma boa base para continuar, seja na docência e para continuar os estudos, seja no mestrado ou no doutorado (C6).

[...] e eu fui pra área da química biológica, bioquímica, fiz várias matérias relacionadas a isso, e quando eu fui escolher a minha pós-graduação eu quis algo voltado a isso, então teve uma consequência positiva, eu ter escolhido algumas disciplinas lá, e trouxe pra mim um estado até de conforto nessa área (C1).

[...] como eu pretendo voltar, quero fazer um mestrado, alguma coisa lá, isso vai ser bom pra mim, só que quem não vai fazer isso como eu, não estou reclamando não, só estou te explicando que quem não faz isso, que é a maioria das pessoas, volta pra cá e fica por aqui, não vai atuar na área (C5).

Um ponto levantado pelos professores foi sobre a pertinência da realização de atividades internacionais para discentes, pois a experiência no exterior é voltada para o crescimento pessoal e a valorização da cultura.

Importantíssimo no meu ponto de vista. Acho que no decorrer já fui falando, apesar de não ir todos, mas os que voltam contaminam mesmo que tenham problema, eles tiveram muito problema com o reitor, porque como os

discentes traziam experiências de lá, os discentes começaram achar isso ruim, mas porque não estavam acostumados (D1).

Outra importante contribuição, apresentada por D3, foi no sentido de que participação em programas de intercâmbio possibilita, aos estudantes, uma reflexão acerca de seu país de origem e consequentemente a valorização dele sob uma ótica mais humanizada.

Essa internacionalização que o discente tem proporciona uma visão de mundo mais humana, [ele fica] mais apto com as diferenças, com o homossexual, deficiente, pessoas que tem numa sociedade, numa pessoa que seja, que advém de uma formação, de uma sociedade que seja muito mais provinciana o cuidar com essa diversidade de pessoas pode ser mais difícil, e é onde vê as pessoas mais ríspida (D3).

Para a maioria dos entrevistados, não resta dúvida: o PLI proporciona possibilidades além do contexto formal do programa. As possibilidades estão em torno do crescimento pessoal, do desenvolvimento da autonomia dos estudos, do conhecimento de uma nova cultura, de outro idioma e da realidade de outro país.

4.6.2 Visão discente a respeito das dificuldades e controversias reconhecidas durante a vivência no exterior

Um dos primeiros aspectos relacionados as dificuldades vivenciadas pelos discentes no exterior como resultado das ações do PLI refere-se, em primeira instância, ao fato de que para 67% dos discentes entrevistados, dizem que não tiveram suas expectativas totalmente contempladas.

Olha para te falar bem a verdade, as expectativas acadêmicas não foram muito alcançadas não, porque assim, como a gente nunca tinha saído do país acha que “nossa tô indo para a Europa né, um estudo muito melhor”. Então, eu achei que ia chegar lá, eu ia ter outro universo, outra faculdade, aí não, na verdade você é um pouco mais independente do que aqui, porque aqui a gente tem mais suporte do professor, lá não. Então, assim, expectativas acadêmicas eu me surpreendi nesse aspecto, não foi uma coisa ruim né? foi bom. E [expectativas] culturais, assim, eu fui meio sem saber para onde eu estava indo, então eu não tinha muita expectativa não (C5).

Bom, essas expectativas não foram alcançadas, porque o currículo de lá é diferente, grande parte das disciplinas não tinham esse âmbito de ensino, mas assim, em contrapartida eu aprendi mais do que eu estava esperando. Então eu acho que tinha expectativa nesse sentido mesmo do programa de ser licenciatura, mas em compensação tive um ganho por outro lado que foi melhor (C9).

Como pode ser observado nos depoimentos, parte das expectativas não alcançadas referem-se a questões relacionadas com o fato de que o nível acadêmico de ensino da UFU seria equivalente à Universidade de Coimbra e, inclusive, superior em vários aspectos. De acordo com os entrevistados, eles tinham maior “suporte” ou apoio docente na UFU. Eles também assinalam o fato do currículo da Universidade de Coimbra ser diferente, uma vez que grande parte das disciplinas não tinha relação com a licenciatura, apesar de reconhecer que diante dessa situação houve um aproveitamento para a aprendizagem de outros conhecimentos.

Eu acredito que o que aprendi em questão de matéria, de conteúdo da biologia eu teria aprendido aqui também [...] O nível de estudo na minha opinião, o nível acadêmico de ensino tá equivalente tanto a Universidade de Coimbra quanto da UFU, as vezes, em alguns aspectos, a UFU consegue superar (C5).

Já em termos de aquisição de conhecimentos na área de física também não foi muito diferente. De acordo com C8, o conhecimento adquirido na instituição portuguesa, na 2ª Edição, não acrescentou nada, “acho que nada, porque o que eu vi lá eu ia ver aqui”.

Outra contrariedade apontada pelos discentes relaciona-se ao fato de não terem sido consultados na escolha das disciplinas pelos docentes-coordenadores na hora de montar o Plano de Estudos do Projeto PLI. Como resultado disso, o que ocorreu, na prática dos intercâmbios realizados em cada uma das três edições, foi que vários dos docentes tiveram oportunidade de modificar os seus Planos de Estudo ao constarem que algumas das disciplinas contidas neles não seriam convalidadas quando os estudantes voltassem para a UFU, devido ao fato de terem ocorrido alterações nas respectivas grades curriculares das IES no exterior. Isso apesar de que o Projeto já teria sido devidamente validado e assinado pelos respectivos colegiados de curso. Diante de tal situação, vários discentes foram obrigados a cursarem outras disciplinas, decorrendo disso a necessidade de voltar a protocolar todo o Plano de Ensino em ambos os países conveniados.

Outro fator que implicou na alteração dos Planos de Ensino foi relacionado com o fato de que algumas disciplinas, inicialmente contempladas, não poderiam ser cursadas no período do intercâmbio, porque estavam sendo ofertadas em períodos subsequentes ao dos discentes ou não seriam ofertadas no semestre vigente.

Deve-se ressaltar que diante do conhecimento dos discentes a respeito do fato de que as disciplinas que poderiam ser cursadas no exterior deveriam ser convalidadas na UFU, eles puderam escolher, porém dentro dessa determinação, a qual exigiu, em vários casos, a

necessidade de contatar os docentes-coordenadores para verificar a possibilidade de cursar ou não determinadas disciplinas.

Eu tive certa liberdade para escolher as minhas disciplinas, algumas são obrigatórias da ementa do curso de Coimbra, algumas eu fui obrigado a fazer que eram até boas, e outras eu pude escolher, uns 30% foi da minha escolha (C1).

Num primeiro momento, nós analisamos o currículo daqui e o currículo de lá, e meio que fechou uma grade, mas chegando lá tinha disciplinas que estavam previstas para fazer assim que a gente chegasse, mas elas eram ofertadas no outro período, então a gente teve que flexionar todo esse plano já levado daqui do Brasil pra lá. Então a gente tinha uma liberdade de escolha, mas uma liberdade consciente, tipo “essa eu posso, porque está prevista”, e como o Programa prevê que todas as disciplinas cursadas vão ser convalidadas aqui no Brasil, a gente tinha essa consciência de escolher disciplinas que fossem convalidadas aqui no Brasil. (C3).

Tive a possibilidade, na época nós conversamos muito sobre isso, a possibilidade de fazer disciplina lá que se aproveitasse o máximo aqui. No meu caso, eu tive a possibilidade de olhar as ementas de lá e comparar e fazer o que fosse proveitoso (C7).

Ainda em relação à questão das disciplinas cursadas, vale ressaltar um caso ocorrido na terceira edição do PLI com três discentes da Faculdade de Educação Física da UFU, os quais ficaram impossibilitados de flexibilizar os seus planos de estudo devido a uma determinação imposta pelo próprio edital do PLI.

Não tive oportunidade, porque os professores já tinham mandado o projeto, e eles já tinham feito do começo do semestre até o último todas as disciplinas que nos iríamos cursar. Então, nós chegamos lá com as disciplinas prontas, a coordenadora de Portugal mesmo foi alterando, porque tinham algumas disciplinas que as pessoas selecionaram aqui no Brasil, que chegando lá eles falaram, “não essa aqui, é pré-requisito de outra disciplina, isso aquilo”, então foram alguns empecilhos assim e não conseguimos cursar todas as que estavam no projeto inicial (C9).

Não, porque nosso currículo foi pronto praticamente daqui, nós não tivemos essa flexibilidade de escolha das disciplinas; chegando lá já tinha um plano de estudo que, no último ano, teve uma alteração, feita por lá com consentimento daqui (C12).

Como se pode constatar, muitas dificuldades vivenciadas pelos discentes foram relacionadas com mudanças ocorridas no exterior, sem conhecimento da UFU e que implicaram, por parte dos discentes, na modificação dos seus Planos de Estudo. Situação que foi identificada por C4, participante da 1ª Edição do PLI:

Eu acho que o discente deveria sair daqui sabendo o que vai fazer lá, porque nós somos meios que jogados lá, cai de “paraquedas”. Porque igual eu tinha sentado com os professores, aí chegou lá eles não aceitaram o que tínhamos proposto, e eles criaram nossa grade. Então, os discentes deveriam saber o que vão fazer lá, isso seria bom para que não ocorra o mesmo que aconteceu comigo, até porque a carga horária é diferente (C4).

Nesse contexto, diante da conjuntura educacional em que os discentes foram inseridos no ensino europeu – regido pelo Tratado de Bolonha, cuja finalidade é contribuir para homogeneizar estruturas curriculares – especificamente no caso português existe uma diferença fundamental entre as licenciaturas desse país e do Brasil. Enquanto que no Brasil as grades curriculares das Licenciaturas contam com estágios para todos os níveis da educação básica e do ensino médio, em Portugal, a Licenciatura não conta com esse tipo de dinâmica de ensino, uma vez que consideram esse tipo de curso como de formação generalista de cada curso. Somente no mestrado é que os alunos poderão vivenciar disciplinas exclusivas da formação do professor e atividades de estágio para conseguirem a consequente habilitação para atuar na educação.

As disciplinas de licenciatura, que nos chamaremos de licenciatura, mas pedagógicas, eles veem [*são cursadas*] no mestrado. Então assim, quem quer seguir na linha de educação, que quer ir para a escola, tem que fazer o mestrado, não pode ir para escola durante a graduação (C9, grifo nosso).

Diante de tal situação, as disciplinas ofertadas pelas instituições portuguesas para os discentes do PLI, somente são equivalentes com disciplinas dos bacharelados brasileiros. Para solucionar ou equacionar essa situação, após vários pedidos por parte dos discentes junto à Capes, as instituições portuguesas oportunizaram aos participantes do PLI a realização de apenas uma disciplina pedagógica por semestre.

Depois de um semestre teve visita da [à] Capes de representantes de Coimbra. Nós discutimos a necessidade de ter essas disciplinas pedagógicas, já que é um Programa de Licenciatura. Aí fizemos um acordo com a Faculdade de Educação de Coimbra, aí a gente poderia cursar disciplinas de Educação nessa Faculdade. Aí era currículo um pouco diferenciado, não era somente o que davam para os portugueses, era um currículo flexionado para a gente (C3).

Portanto, os alunos selecionados no primeiro edital Capes/PLI, em 2010, não tiveram a oportunidade de realizar nenhuma disciplina pedagógica durante o primeiro semestre em Portugal, enquanto que no segundo semestre de intercâmbio puderam realizar apenas uma disciplina que aconteceu da Faculdade de Educação e Psicologia de Coimbra.

No meu primeiro ano, eu não fiz nada de licenciatura, porque eles falavam que não existia isso na química de lá, e eles não têm nenhuma disciplina ofertada na química mesmo em relação à licenciatura. Depois foi um dilema, da coordenação daqui com a de lá, até que chegaram num consenso, de disponibilizar algumas turmas de licenciaturas, mas só para os brasileiros, aí junto todos os cursos do Brasil para ter essas aulas, que eram ofertadas aos sábados. E esses professores não eram da química, e nem da pedagogia, era da filosofia, da psicologia, e foi no meu último ano que a fiz em Portugal (C4).

A princípio, a gente só tinha disciplinas na Faculdade de Ciência e Tecnologia que são disciplinas específicas da biologia né? Não tinham disciplinas de licenciatura, que era o foco do Programa (C3).

Confirmando tal fato, o docente-coordenador D1 afirma que a dificuldade de realizar disciplinas pedagógicas durante o PLI advém do modelo de ensino europeu. Ele destacou ainda que a partir da 2ª Edição passou a ser obrigatória a realização de uma disciplina pedagógica por semestre.

Por mais que a licenciatura lá é diferente, eles fazem a parte de formação de professores no mestrado. Só que na 1ª Edição, no edital, não estava previsto cursar as disciplinas pedagógicas, então nós tivemos aqui, contamos muito com a ajuda dos coordenadores dos outros cursos [...]. Então o primeiro grupo de coordenadores começou a se organizar via internet, rede social, por conta disso, como fariam com isso, por isso, tivemos esse Encontro do Grupo Coimbra de Universidade Brasileira em novembro de 2011, e lá já começamos a fazer um movimento de que precisava ter as pedagógicas, e quando chegamos na primeira reunião, a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, que oferece as pedagógicas foram convidadas também para participar, para além das universidades específicas, e lá fomos muito bem recebidos por eles, e colocaram à disponibilidade do PLI uma disciplina pedagógica por semestre. O segundo grupo, já estava no edital que os discentes eram obrigados a cursar as disciplinas (D1).

Por outro lado, a discente C5, participante da 2ª Edição, afirma que das poucas disciplinas pedagógicas que tiveram oportunidade de fazer, uma delas não seria aproveitada de forma efetiva no país, caso não tivesse a oportunidade de voltar a Portugal. É que essa disciplina era voltada para o ensino das escolas portuguesas, além de tratar de leis da educação portuguesa.

Se eu tivesse feito as disciplinas pedagógicas aqui, eu acho que eu teria tido assim, como eu vou poder dizer, além de um ter um conhecimento melhor do que se passa com a realidade com a educação do meu país, por exemplo, eu teria tido um aprendizado talvez mais relacionado com a minha situação, entendeu? Porque lá eu aprendi sobre leis portuguesas, não sei o que da educação portuguesa, obvio que é muito bom construir. Como eu pretendo voltar, quero fazer um mestrado, alguma coisa lá, isso vai ser bom pra mim. Só que quem não vai fazer isso, como eu, não estou reclamando não, só estou te explicando que quem não faz isso, que é a maioria das pessoas volta

pra cá e fica por aqui, não vai atuar na área, não vai ser professor pelo menos do ensino básico, isso não é proveitoso, porque ele não vai aprender as coisas que os discentes da licenciatura daqui aprenderam né? Isso aí ele que vai ter que ir atrás por conta (C5).

Considerando a importância desse depoimento, no sentido de que cursar disciplinas da área pedagógica em Portugal poderia estar prejudicando a aprendizagem de conteúdos ensinados nas faculdades brasileiras, a realização obrigatória de disciplinas equivalentes aos bacharelados brasileiros terminou, de alguma forma, contribuindo para a definição das opções de trabalho futuro dos alunos intercambistas. À medida que eram entrevistados, grande parte deles afirmou que depois do intercâmbio ficaram convencidos, contrariamente aos objetivos do PLI, de que não atuariam no âmbito da educação básica, por um lado, pelo conteúdo apreendido em disciplinas no campo do bacharelado e, por outro, pelo fato de já saber que esse mercado tem sido historicamente precarizado na sua estrutura e desvalorizado financeiramente no Brasil, tal como descrito do Capítulo 2.

Talvez tenha incentivado mais fortemente não a licenciatura e sim a área do bacharel, a área da pesquisa bruta na biologia, ao invés do ensino já que a Universidade o contato com os professores foi muito maior na área específica do que licenciatura (C3).

Bom, o PLI em específico não me motiva a inserção na licenciatura, pois eu não fiz nada relacionado à pedagogia lá, à licenciatura né? Mas, se aparecer oportunidade para trabalhar na área... (C2).

Para ser sincera, então, para essa inserção na licenciatura, hoje eu não penso mais dar aula, eu pretendo agora concurso público em relação à faculdade, não é voltado para o ensino médio (C4).

Antes de ir para o PLI, eu tinha na cabeça que eu iria para a escola, que eu gostaria de trabalhar na escola, e ter ido para Portugal me inspirou a dar aula no ensino superior (C9).

O PLI em si, como ele foi apresentado para nós, do discente de conhecer e ajudar ele como professor de licenciatura, para mim não aprimora tanto para ser professor. Do jeito que está hoje, onde o professor não tem a facilidade, ele não pode pensar sozinho, não tem liberdade, isso atrapalharia; eu vejo que o professor não tem autonomia, eu não queria. Por exemplo, o que eles ensinam para nós aqui na universidade, eu não posso aplicar nas escolas (C8).

Tive contato com experiência com leituras, com coisas inovadoras, e que talvez seja muito difícil de aplicar por causa da dificuldade de inserção no mercado brasileiro [...] é muito difícil de ser professor no Brasil. Então eu penso em fazer o mestrado, doutorado e trabalhar na área da educação, mas no ensino superior e ter sempre esse diálogo com o ensino básico, que eu acho que é isso que faz o pesquisador de educação sobreviver, que é ter contato com o ensino básico, então eu penso que com a instabilidade do ensino superior, e pelo prestígio, eu penso em seguir a área acadêmica (C3).

Além disso, os discentes destacaram as contradições percebidas em relação ao prometido em caráter oficial e a realidade vivida durante o intercâmbio. Isso foi constatado ao afirmarem que as expectativas de cursar disciplinas pedagógicas em instituições europeias, o que se levava a pensar que, em tese e por tradição, poderiam ser “melhores” do que as IESs brasileiras, na verdade foram frustradas em grande parte. Por esse motivo, dentre outros aspectos, a Capes e a UFU deveriam ter informado aos estudantes sobre a realidade dessas instituições mesmo antes de se viajar para fazer os intercâmbios.

A expectativa era de ter mais disciplinas pedagógicas, então foi meio contrário a isso. O edital comentava que era um Programa de Licenciatura Internacional, mas acho que talvez se fosse seguir à risca, teríamos que ir para o mestrado. Então, eu acho que existe uma dicotomia (C11).

Fomos para um Programa de Licenciatura Internacional, então a gente seria voltado para a Licenciatura, só que na época houve um problema que nós mudamos de faculdade, nós não fomos para a faculdade que era pra ser, nós íamos para Porto, só que acabaram as vagas, e fomos para Lisboa. Então, nós fomos parar numa faculdade de Desporto, de esporte. Então assim, foi totalmente ao contrário da licenciatura, só que eu gostei bastante, só que eu não tive essa expectativa da licenciatura, de aprender o local e a cultura diferente (C10).

Eles estarem vendo se os discentes estão indo para o lugar certo, se ele vai cumprir as exigências, ele tem que está indo para um local que vai agregar ele nisso (C10).

4.6.3 Apontamento sobre a autonomia do discente durante a realização dos estudos no exterior

Ainda no contexto das dificuldades encontradas pelos discentes durante o intercâmbio, apareceu outro um assunto que, se por um lado foi apresentado como dificuldade vivida, por outro, foi considerado importante no sentido de que poderia contribuir com a sua formação acadêmica. Ocorre que parte do grupo de discentes entrevistado identificou dificuldades relacionadas com a obtenção dos ECTSs [Sistema Europeu de Transferência de Créditos] que seriam necessários para poder aprovar as disciplinas. Primeiro, pelo fato de visar à elevação da qualidade da graduação, tendo como prioridade a melhoria do ensino dos cursos de licenciatura e os professores terem que estudar, de forma autônoma, vários dos conteúdos em casa sem contar com a presença ou orientação docente, uma vez que esse tipo de prática acadêmica parece não acontecer de forma sistemática na instituição de origem, nesse caso a UFU. Situação que, em caso de implicar no retorno do discente do término do

intercâmbio, o país de origem estaria perdendo parte do investimento financeiro que foi feito para contribuir com a formação desse discente no exterior, tal como manifestado por C7 e C8, participantes da 2ª Edição do PLI:

[Parte dos] discentes não cumpriram os ECTS, porque ao final de um ano o bom é que você cumpra 60 Créditos, e o mínimo para permanecer lá são 48, e teve discente que não cumpriu nem 48, aí retornam para o Brasil. Por isso, que foi perca de dinheiro, mandaram discentes com seis meses, porque o discente acabou de entrar na faculdade não tem estrutura para fazer as disciplinas lá (C8).

O discente é obrigado a estudar e cumprir os ECTSs, inclusive no edital estava falando que se não alcançássemos os ECTS, nós tínhamos que responder aos cofres públicos, nós temos uma responsabilidade (C7).

Os docentes-orientadores entrevistados apontaram outras dificuldades de participação no PLI: a questão da autonomia nos estudos e os problemas pessoais de adaptação.

Dificuldades também com as aulas, com o tipo de avaliação que lá era muito rígido, tínhamos um discente da física, que quase reprovou em todas as cadeiras no primeiro semestre (D1)

Os discentes enfrentaram dificuldade sim, os fatores que levaram até a alguns momentos de maiores dificuldades de angústia são de fatores de ordem pessoal, e de fatores de adaptação de novidades da dinâmica do ensino Europeu, do que eles estão acostumados aqui, principalmente a autonomia de estudo, que é necessária para conseguir conduzir seus programas de estudo em Portugal. [...] o discente aqui, ele vem para a sala de aula, ele tem o professor que lhe explica os conteúdos, os atende em sala de aula, com pouca autonomia em estudo, fora de sala de aula. E na Europa não, no primeiro encontro, ele apresenta o conteúdo programado, marca uma única prova, e os poucos encontros, como ocorre aqui, o discente precisa ter uma autonomia que aquela, que aqui em pouco necessário, essa foi a primeira dificuldade que eles tinham lá, que eles precisavam reorganizar o novo processo de estudos, eles tinham que assumir para si uma responsabilidade muito maior que aqui. Isso levou a dificuldades, alguns discentes foram reprovados em algumas disciplinas, mas depois do 1º ano se adequaram e puderam atender a essas exigências de estudo autônomo (D2)

A dificuldade da leitura dos livros que, em grande parte, estão no idioma inglês, também são algumas dificuldades relatadas pelo docente entrevistado.

Eu não tive nenhum problema de discente ficar no programa, todos meus discentes foram bem recebidos, tiveram uma ou outra, a maior dificuldade foi com a língua, embora lá fosse o português, os livros eram em inglês não eram traduzidos, a literatura era em inglês, todos os discentes eram de escolas públicas, o edital tinha essa prerrogativa. Aí tiveram dificuldade de

ler os textos, no caso da biologia, mas logo resolveram, porque pediram os discentes daqui para enviar o livro em PDF para eles (D1).

Cabe ressaltar que apesar das dificuldades apresentadas, o interesse em aprender outro idioma no país de destino é apresentado nas entrevistas dos estudantes quando questionados sobre as motivações para a realização do intercâmbio. De certa forma, essa dificuldade seria parte do processo de aprendizagem para os estudantes.

Inicialmente os entrevistados alegaram a autonomia que os discentes deveriam ter na instituição portuguesa como uma dificuldade. No entanto, ao retornarem à instituição de origem, perceberam que essa autonomia veio a contribuir com seus estudos e com seu crescimento pessoal.

Sendo assim, grande parte das dificuldades apresentadas durante o PLI pelos discentes e professores-coordenadores está na dificuldade de assumir sua autonomia, de estar uma cidade diferente, saber controlar os custos da moradia, da alimentação. As questões culturais, a distância da família, dos seus amigos. E principalmente na diferença na condução dos estudos, inclusive pelo fato de a grande maioria das disciplinas ser do bacharelado.

4.7 Retorno dos discentes à instituição de origem

Este estudo procurou saber a respeito da volta dos discentes aos seus respectivos cursos para finalizar a sua formação acadêmica, depois de terem ficado dois anos letivos fora do País. Uma das primeiras críticas encontradas sobre essa questão relaciona-se justamente, durante a 2ª Edição do PLI, à “ausência de apoio” por parte da UFU nesse processo de reintegração ao curso. No entendimento dos discentes, a instituição deveria contar com algum tipo de atividade que contribuísse, de forma significativa, para facilitar a sua reintegração à universidade.

E outra coisa, que os discentes já deixaram de viver sua realidade, e quando eles retornam precisam ser preparados para voltar, quando nós vamos tem entrevista, psicólogos etc., e quando nós voltamos não tem nada disso. O programa acaba quando você chega no Brasil, acabou (C7).

Situação que foi diferente no processo de retorno dos discentes que participaram da 3ª Edição, tal como explicitado, por exemplo, por C3.

Quando eu voltei, eu senti que teve muito apoio, tanto da Diren, quanto dos coordenadores, eu senti que teve um apoio, para a gente voltar bem, se sentir acomodado aqui, adaptar legal (C9).

Sendo assim, o que se percebe é que algumas das considerações e críticas dos discentes participantes do PLI estão sendo atendidas pela UFU, inclusive incorporadas ao debate por meio da realização de eventos, tais como I Seminário de Integração e Socialização do Programas/Projetos da DLICE, realizado em junho de 2014, para avaliar as atividades do intercâmbio.

4.7.1 Apontamentos sobre dificuldades decorrentes da obtenção do Duplo-Diploma acadêmico

Para grande parte dos discentes entrevistados neste trabalho, houve, de fato, um certo prejuízo acadêmico quando retornaram à instituição de origem, apesar dos coordenadores de cursos terem assinado os seus respectivos Planos de Estudo antes ou durante intercâmbio.

Por exemplo, durante a realização da 1ª Edição do programa, os intercambistas do curso de Química se defrontaram com a mudança da sua coordenação de curso na UFU, a qual parece ter discordado dos Planos de Estudo aprovados pela coordenação anterior. Por esse motivo, algumas disciplinas cursadas no exterior não foram convalidadas na UFU, o que obrigou aos estudantes a cursar aqui as disciplinas anteriormente consideradas equivalentes. Isso além de terem perdido mais de 100 horas de créditos completados em Portugal.

Quando eu fui para Portugal, a coordenação modificou da química aqui no Brasil, quando eu retornei tive que refazer algumas disciplinas aqui (C4).

Ele [coordenador] foi muito opositor, ele disse “vocês vão para Europa e quando voltam não querem mais estudar, vocês querem dar jeitinho brasileiro”. Ele se mostrou oponente, se opôs às minhas convalidações, e eu disse se ele não arrumasse meus direitos, minhas convalidações eu ia abrir um processo administrativo contra ele. Porque nós temos dois anos lá, e eles esses dois anos para pegar as emendas das disciplinas lá e convalidar isso, mas eles não fazem isso, já tinha uma aluna com isso do ano anterior, e ela teve problema com isso também (C7).

Quando eu vim trouxe tudo pronto, um quadro de convalidação, as disciplinas de lá e as ementas e as daqui, e o quadro, eles entraram em questionamento até a respeito da quantidade de carga que tínhamos, porque excedíamos em 100 horas, 100 horas a mais que o aluno aqui, eles deixaram claro que nós iríamos perder essas 100 horas (C7).

O que se sabe é que as dificuldades impostas pelos coordenadores de curso da UFU para convalidar as disciplinas realizadas na instituição portuguesa provocou a perda de horas para alguns discentes da 2ª Edição, pois elas não puderam ser convalidadas. É o caso de

discentes da biologia que, dentre quatro disciplinas pedagógicas cursadas, apenas uma foi convalidada na UFU.

Quando eu voltei das quatro disciplinas pedagógicas que eu fiz, só uma eu consegui convalidar, as outras não consegui eliminar nada, isso não atrasou meu curso porque eu fiz muitas específicas do curso lá, e quando eu retornei, eu só vi disciplinas pedagógicas. Durante um ano e meio só vendo área pedagógica (C8).

Como resultado disso, não seria difícil que o discente tivesse que permanecer por mais períodos na instituição de origem, tendo em vista a necessidade de integralizar todas as disciplinas previstas para finalizar o seu curso. Como consequência, vários discentes, tais como C4, participante da 1ª Edição, e C8, participante da 2ª Edição, logo depois de formados tiveram dificuldade para receber o duplo-diploma, diante do atraso das convalidações na instituição de origem.

Ainda não consegui pegar meu diploma, porque eles dizem que nós temos que pegar o diploma daqui primeiro, e depois mandar para lá, temos que terminar aqui primeiro para comprovar que terminamos o curso (C4).

Ainda não peguei meu diploma, tenho que esperar o meu aqui da UFU, e depois encaminhar pra Portugal, é uma relação entre Universidades, mas era algo que eu não imaginava que seria demorado (C8).

Entretanto, apesar de terem obtido o diploma na UFU, entrevistados inquiridos afirmaram encontrar dificuldades, também, para conseguirem o duplo diploma, decorrente de questões burocráticas entre as instituições conveniadas.

Eu voltei pra cá e sofro até hoje com questões burocráticas para conseguir meu diploma. O pessoal daqui não estava aceitando o meu diploma português, nas especificações que Portugal propunha, aí eles queriam que Portugal mudasse a forma de fazer o histórico, e isso não é uma coisa tolerável por eles, eu acho (C1).

Então assim, eu não recebi diploma e ninguém também não me informou de nada, se não sou eu para ir atrás meu diploma fica lá empoeirando, então é isso, eu não recebi ainda e nem sei quando vou receber (C5).

Vale lembrar, segundo a direção responsável pelo o programa na UFU – tal como descrito no Capítulo 2 – que as dificuldades apresentadas pelos intercambistas, de alguma forma vinham sendo resolvidas, mas apesar disso, os discentes ainda continuavam a encontrar problemas burocráticos nas últimas edições do PLI/UFU, tal como reconhecido por uma das gestoras do referido programa.

Fomos pedir o diploma agora e Portugal não utiliza código, e aqui na UFU todas as disciplinas têm código, e lá eles não utilizam código. Então, aqui o setor de diploma fala: “nós não podemos fazer o diploma, nós precisamos do código” e aí a Universidade Portuguesa responde: “nós não temos código, nós não vamos colocar no histórico escolar do discente” (B1).

B1 ainda acrescenta;

Se a UFU assinou um termo de que concordava com eles, e nós temos um acordo de cooperação que é Assinado pela a UFU e pelas a Universidade que esses discentes vão, então falando que tem esse termo e as questões precisam ser resolvidas, como chegar nesse momento final e ter esse problema? E assim, eram discentes que já tinham passado no mestrado, precisavam ter terminado, concluído a graduação, e nós tivemos que intervir, tentar negociar junto com a Dirac, que é a Diretoria de Controle Acadêmico, para ver, essas são questões que ainda precisam superar né, o processo de equivalência junto aos cursos, das disciplinas que foram cursadas junto com eles lá, questão da burocracia a documentos, será que realmente a que a UFU pode abrir mão, qual a negociação que nós podemos fazer com as universidades Portuguesas para que esses problemas não aconteçam, que eles atrasam a conclusão do curso pelo o discente, e nessas propostas mesmo né, de discentes que já conseguem emprego, passam em concurso, e ficam pendentes no diploma por conta dessas questões (B1).

Percebe-se, então, que a obtenção do duplo-diploma é uma das maiores dificuldades encontradas após a conclusão do PLI/UFU, que foi relatada por inquiridos de todos os segmentos participantes.

4.7.2 Sugestão da comunidade entrevistada quanto à realização do PLI

As respostas dos discentes sobre as sugestões e considerações para o PLI/UFU, de maneira geral, apontaram para o desenvolvimento de atividades e disciplinas voltadas efetivamente para a área de licenciatura no exterior. Assim como também sugerem que seja implementada uma sistemática de avaliação do “pós-PLI” pela Capes com a finalidade de verificar a relevância do seu impacto para o campo da profissão docente na educação básica.

A minha grande crítica é com o que o programa está ganhando com isso, quando nos retornamos onde estão os potes de ouros, mandar marinheiro para o mar é fácil, eu como participante do Programa não vejo. Não é ter emprego garantido, mas é poder trazer as expectativas, as metodologias para ver se daria certo, o pós-programa ele não tem como ser questionado, ser medido, eu acho que eu poderia dizer era isso, essa falta. E outra coisa, que os discentes já deixaram de viver sua realidade, e quando eles retornam precisam ser preparados para voltar, quando nós vamos tem entrevista, psicólogos etc., e quando nós voltamos não tem nada disso. O programa acaba quando você chega no Brasil, acabou (C7).

Em relação à convalidação das disciplinas, D1 destaca o fato de que deveria haver maior flexibilização das universidades para atender às necessidades dos discentes.

Acho que um maior empenho das universidades brasileiras em aceitar o programa na perspectiva das convalidações, eu sou bem flexível, e sei que um currículo bem flexível é muito melhor, então a minha proposta de convalidação para eles também foi bem aberta também, tipo assim fez uma pedagógica e uma específica eu posso dispensar de uma prática pedagógica como componente curricular, porque eu estudei os projetos pedagógicas de cada curso que estava comigo [...] não está formando pior o discente, pelo contrário você está valorizando o que ele fez lá e aqui, está incentivando a internacionalização, conhecimento de lá e o daqui, o discente pode perceber que precisa fazer uma disciplina, mas para melhorar precisa desse entendimento da universidade como um todo, essa melhor compreensão (D1).

Em 2013, o PLI/Capes foi suspenso e retornou em 2014 com possibilidades de intercâmbio, além de Portugal, em IEEs francesas. Sendo assim, o docente-coordenador D3 informa que muitos problemas foram sanados com as modificações realizadas com a publicação do novo edital.

Se você tivesse me perguntado [sobre as soluções de problemas] o semestre passado, seria muitas daquelas que foram feitas no novo edital pela a Capes. Nesse novo formato, ainda não tenho nenhuma consideração, porque é uma nova realidade. Os projetos valem por dois anos, mas as missões são de um ano, ou seja, eu mando duas turmas com até sete discentes. Os discentes faziam parte dos projetos, o currículo dos discentes era uma parte do processo, mas deixávamos claros que era apenas uma submissão. Mais agora, só encaminhamos os dos docentes, não tem mais os dos discentes (D3).

No que se refere às sugestões, considera-se que os futuros PLIs devam minimizar ainda mais as possíveis dificuldades e contradições apontadas pelos discentes e docentes-coordenadores. Deve-se lembrar que as três primeiras versões do PLI/UFU ocorreram em circunstâncias históricas, econômicas, institucionais, políticas e sociais vivenciadas somente entre Brasil e Portugal no período 2010-2012.

4.8 A UFU no imaginário da IESs no exterior de acordo com a visão docente

Ao serem entrevistados e questionados sobre qual seria o interesse da instituição em aderir ao PLI, os professores da UFU disseram que um dos motivos foi relacionado com o

fato de que o programa poderia proporcionar uma maior visibilidade da instituição no panorama internacional.

Primeira coisa que era um programa novo, a licenciatura nunca teve espaço, eu lembro que fui na primeira reunião na reitoria, a reitoria convocou os coordenadores ou representantes de coordenação de cursos que tivessem interesse no PLI, foi uma reunião do Fórum da Licenciatura na época, eu fui representando a coordenadora na época, e eu achei muito interessante e acredito que os motivos foram esses, participar de um programa que era uma oportunidade para os cursos de licenciatura (D1).

Bom, em termos institucionais é consolidar, e ampliar sua internacionalização, que é uma demanda que todas as universidades precisam atender, porque não só por ser algo que tem sido bastante incentivado pelo Governo Federal, e por ser uma via de qualificação do seu corpo de discente, docente, e se a UFU não se interessasse estaria perdendo uma grande oportunidade de inserção internacional (D2).

Quanto à finalidade e objetivo do Programa, os docentes entrevistados afirmaram que a internacionalização da instituição contribuiria, por exemplo, para incentivar os estudantes da UFU para o exercício da profissão docente na educação básica, mesmo considerando a precariedade existente principalmente nas escolas públicas brasileiras. Do mesmo modo, o PLI poderia contribuir, principalmente, com a ampliação da formação técnico-científica e cultural dos discentes participantes, como complementação da sua formação superior.

Bom, na verdade, esses objetivos e finalidades são bem definidos independentes do meu ponto de vista, eu engrosso essas finalidades e objetivos, que são oferecer aos discentes licenciandos, que é representar uma maior valorização e interesse da profissão docente entendido no ensino básico, porque traz para os licenciandos que vão para o ensino básico, uma oportunidade de aperfeiçoamento de inserção cultural, de engrandecimento como profissional, além daquelas que poderia cursar no Brasil, e representa um esforço na educação docente, que tem sido bastante depauperado no Brasil ao longo dos anos (D2).

Incentivar a formação de professores e os cursos de licenciatura. Os objetivos são esses: promover uma formação mais integradas desses professores na área de licenciatura, e existe um levantamento pela Capes licenciaturas que são mais carentes de professores, que são química, física, biologia, matemática, aí depois vem educação física e letras e artes, mas a prioridade é a química, física biologia e matemática, foi aberto para todos

eles, e os objetivos são dos programas seriam fortalecer e lógico participar também da internacionalização do ensino superior (D1).

Além disso, D1 destacou a importância dos termos de cooperação assinados entre a UFU e as faculdades portuguesas durante a gestão do então reitor e presidente da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – Andifes, Professor Dr. Arquimedes Diógenes Ciloni.

[...] até pelos mentores do programa que ele foi gestado por dois reitores na época era o professor Arquimedes da UFU, e o professor Geabra, da Universidade de Coimbra que foram, o professor Arquimedes era o presidente dos reitores, e isso ficou muito claro numa reunião, como eu fui da primeira edição, num encontro do Grupo Coimbra das Universidades Brasileiras aqui em Porto Alegre, e eu ouvi a fala do professor Geabra sobre a importância da internacionalização do ensino superior e a importância das humanidades para a sociedade atual, ele deixou muito claro isso, e claro da educação. Eu tenho uma visão um pouco mais ampla do que está lá no edital, e depois eu participei da primeira reunião em Coimbra na Universidade de Coimbra, ainda o reitor era o professor Geabra, depois de dar as boas-vindas ele ainda falou que aquilo só estava acontecendo por conta do apoio e incentivo do reitor da UFU o professor Arquimedes, da Universidade Brasileira que esse acordo acontecesse e que tivesse esse PLI (D1).

Esta pesquisa começou apontando que o mundo está ganhando novos contornos a partir da globalização, o que significa reconhecer o avanço dos meios de comunicação e, principalmente, da redução das barreiras nacionais em todas as áreas, principalmente na educação. Tudo isso tem um impacto no sistema acadêmico internacional, pressionando as universidades a se adaptarem a esse processo. Com a UFU não foi diferente, o processo de internacionalização permitiu a celebração de vários acordos, e assim a participação em programas de mobilidades seja nacional ou internacional, como o Programa Licenciatura Internacional – PLI, arcando com benefícios e também com críticas nas suas primeiras edições.

Depois de um breve estudo histórico da fundação da UFU, esta pesquisa passou pelas ações que culminaram com a criação da Assessoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais – Asdrii, o que levou a um aumento expressivo no número de acordos internacionais assinados.

O ponto culminante da pesquisa foi, com certeza, a análise das opiniões de quem participou do PLI em suas primeiras edições, no recorte temporal desta pesquisa que foi no

período de 2010-2012. A análise buscou assinalar os limites e contribuições do PLI, para os participantes.

Nesse sentido, considera-se que este trabalho possa dar sua contribuição para a comunidade acadêmica que explora o tema da internacionalização das instituições de ensino superior no Brasil. Uma série de considerações nascidas a partir deste estudo devem ser mencionadas, mas é o que será feito a seguir em nossas “Considerações finais”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho de pesquisa, temos em mente que a ciência não é acúmulo de resultados prontos, definitivos e que seu principal pressuposto metodológico deve ser “o propósito de captar a realidade assim como ela é” (DEMO, 1985, p. p. 63). E reconhecendo a total impossibilidade de esgotar o tema, nos propomos a nos aproximar da realidade, sabendo que “a ciência não é, pois, acumulação de resultados definitivos. É principalmente o questionamento inesgotável de uma realidade reconhecida também como inesgotável” (DEMO, 1985, p. 76).

Dessa forma, ao desta pesquisa, procuramos conhecer a realidade da internacionalização da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, que se deu através da implantação do Programa de Licenciatura Internacional – PLI. O método empregado para tal foi a pesquisa documental, bibliográfica e oral para procurar responder uma pergunta central, qual seja: quais são os limites e possibilidades de desenvolvimento desse programa na Universidade Federal de Uberlândia no período 2010-2012?

A fim de responder essa questão, partimos no primeiro capítulo, da descrição e análise do panorama mais geral do fenômeno da globalização e sua relação com os interesses e os processos de internacionalização do ensino superior no mundo contemporâneo.

Por outro lado, a partir dos objetivos e dos fundamentos epistemológicos e metodológicos que orientaram esta pesquisa, foi possível constatar que a implementação da política pública PLI na UFU foi marcada por dificuldades que de alguma forma terminaram limitando os objetivos pretendidos, ao evidenciar um distanciamento entre a proposta da Capes em seus documentos oficiais e a realidade vivida no programa na UFU ao longo de três edições realizadas entre 2010 e 2012.

Nesse sentido, pode ser verificado a partir da análise dos dados coletados e analisados, principalmente no Capítulo 4 deste trabalho, que o PLI vivenciado pela UFU apresentou, em certa medida, interesses conflitantes que interferiram, de fato, na formação dos discentes participantes, tanto no exterior quanto depois do seu retorno ao Brasil, por terem sido obrigados, dentre outros, a cursar disciplinas em Portugal equivalentes aos bacharelados, resultante de uma lógica político-pedagógica e curricular completamente diferente com o que se pratica no Brasil, no que diz respeito, especificamente, à concepção da formação de licenciados cujas disciplinas pedagógicas somente são cursadas no âmbito do mestrado em Portugal se o discente quiser tornar-se, de fato, professor.

E, no que diz respeito às limitações do programa quanto ao retorno dos discentes ao Brasil, duas grandes dificuldades foram apontadas pelos sujeitos inquiridos. A primeira relacionada com a questão da não convalidação de disciplinas cursadas no exterior por

motivos diversos, assim como também a demora posterior para a obtenção do duplo-diploma, por motivos alegados de natureza burocrática de ambas as instituições conveniadas.

Vale afirmar, em primeira instância, que nenhuma das limitações apresentadas seria capaz de provocar a finalização do PLI, com exceção daquela relacionada, objetivamente, com o fato de que, de acordo com a visão dos discentes, o programa não estaria, de fato, contribuindo academicamente para melhorar a formação profissional, mas, ao contrário, pelo ocorrido em Portugal ao longo das três edições aqui analisadas, o mesmo teria contribuído para reafirmar entre os discentes a sua vontade política de não atuar no âmbito da educação básica como professores.

Por outro lado, pode afirmar-se também, de modo geral que, tal como verificado no Capítulo 3, a partir da segunda edição do PLI/Capes em nível nacional, foi significativo o número de IESs que se aderiram paulatinamente ao programa, assim como também no que se refere ao número de estudantes que participaram dele até o ano de 2012.

Apesar de não se expor, durante a realização desta pesquisa, os relatórios da Capes que tratam da avaliação dos resultados objetivamente alcançados pelo programa, para além de dados quantitativos, vale mencionar aqui o reconhecimento, *em termos de possibilidades*, que os docentes-coordenadores apontaram como sendo positiva a oportunidade de os discentes da UFU fazerem um intercâmbio. Cursar disciplinas no exterior num período de dois anos acaba contribuindo com o enriquecendo pessoal e cultural. O resto é buscar meios para avaliar até que ponto esse mesmo programa contribuiu efetivamente para inserir os discentes participantes no mundo do trabalho docente na educação básica.

Nesse contexto, não pode ser esquecido que, independentemente da formação recebida nas IESs e, como neste caso, que o PLI tenha e esteja contribuindo com a formação pessoal dos discentes, a questão é que deve ser considerado que existe por trás dessa mesma experiência adquirida. Tal como analisado no primeiro e quarto capítulo, existe uma lógica ideológica promovida pelo capital e sua globalização que se relaciona com a educação, a qual, para autores como Mézsáros (2008, p.47), termina-se concretizando, em essência, nas aprendizagens que recebemos nos moldes de Paracelso, como se essa fosse “a nossa própria vida desde a juventude até a velhice”¹².

Isto é, deve ser considerado que a oportunidade concedida pelo PLI/Capes implica na liberação e utilização de recursos financeiros para fins específicos que extrapolam a

¹² “Nos moldes de paracelso” questiona-se o lugar da educação no atual sistema capitalista de produção, um modelo a favor do capital, transformando coisas e pessoas em mercadorias e influenciando todas as áreas da vida.

“experiência pessoal e cultural adquirida”, motivo pelo qual se entende que o impacto desse programa deve ser, de fato, profundamente refletido e revisto, à medida que, ainda de acordo com Mézsáros (2008), o capital influencia as políticas públicas para atendimento dos seus interesses, e transforma, ideologicamente coisas e pessoas, inclusive a educação, em “mercadorias”. Situação essa que pode ser evidenciada, de alguma forma, ao tornar-se a experiência vivida pelos discentes do PLI/UFU no exterior, um espaço de nítido reconhecimento, *não* da importância e do valor da profissão professor, mas uma afirmação do mercado capitalista, à medida que a percepção da precarização e a desvalorização da educação básica no Brasil, associada à valorização das atividades acadêmicas realizadas no contexto de cursos de bacharelado, influenciaram significativamente, de fato, aos discentes participantes, para *não* optarem pelo trabalho docente voltado à educação básica, em detrimento e, em essência, da opção pela profissão liberal, que ocorre, obviamente no interior do mercado capitalista.

Por tudo isso, deve ser considerado no contexto do PLI, a quem efetivamente esse programa vai servir no contexto político da formação profissional, para além da simples menção de que a sua finalidade é contribuir com a formação de professores, aspectos esses que objetivamente não puderam ser confirmados durante a realização desta pesquisa.

Tomando como base ainda as ideias de Mézaros (2008), devemos concordar com o fato de que as políticas e reformas educacionais no Brasil não têm sido capazes de contribuir para promover mudanças significativas na formação de professores da educação básica, uma vez que no contexto do capital, é sabido que o sistema não admite um adequado controle, tal como parece estar acontecendo com o PLI/Capes.

Enfim, sugere-se a continuidade da discussão por meio do aprofundamento científico, com a realização de novas pesquisas que possam continuar a contribuir com a reflexão aqui realizada, em busca da compreensão a respeito das políticas públicas da internacionalização do ensino superior, em específico o Programa de Licenciatura Internacional – PLI.

REFERÊNCIAS

ALLEGRE, C. et al. **Declaração de Sorbonne**. 1988. Assinaram o documento: Claude ALLEGRE, Minister for National Education, Research and Technology (France); Luigi BERLINGUER, Minister for Public Instruction, University and Research (Italy); Tessa BLACKSTONE, Minister for Higher Education (United Kingdom); Jürgen RÜTTGERS, Minister for Education, Sciences, Research and Technology (Germany). Disponível em: <http://www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/outros_docs/decl_sorbonne>. Acesso em: 4 fev. 2016.

ALTBACH, P. G; KNIGHT, J. The **Internationalization of Higher Education: Motivation and Realities**. Journal Studies in International Education, vol. 11 No.3/4, Fall/Winter 2007 290-305.

ALTBACH, P. G. **Globalization and the university: myths and realities in an unequal world**. Tertiary Education and Management, n. 1, 2004.
http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/pga/pdf/Globalization_2004.pdf

APPLE, M. Construindo a audiência cativa: neoliberalismo e reforma educacional. In: Programa de estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação. **Novas políticas educacionais: Críticas e perspectivas**. São Paulo: PUC, 1998.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

APPLE, M. **Os Professores e o currículo: Abordagens sociológicas**. Lisboa: Educa/ Universidade de Lisboa, 1997.

ARAÚJO, R.S.; VIANNA, D.M. Discussões sobre a remuneração dos professores de física na educação básica. **Ciência em Tela**. V. 1. 2008. Disponível em: <http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0208araujo.pdf>. Acesso em: 15 de nov. de 2015.

BANCO MUNDIAL. La Enseñanza Superior. Las lecciones derivadas de la experiencia (EI Desarrollo en la práctica). Washington, De: BIRD/Banco Mundial, 1994. Disponível em: <http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSCContentServer/WDSP/IB/2005/06/14/000090341_20050614161209/Rendered/PDF/133500PAPER0Sp1rior0Box2150A1995001.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2016.

BASTOS, Carmen Célia Barradas Correia. O Processo de Bolonha no espaço europeu e a reforma universitária brasileira. **Educação temática digital**. Brasília, jan. 2008. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/index.php/etd/article/view/1703/1547>>.. Acesso em: 05 jan. 2015.

BATISTA, E. L.; CLARK, J. U. A ideologia do trabalho e da educação profissional no contexto das reformas neoliberais. **Estudos do trabalho**, ano III, n. 5. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/RevistaRET05.htm>>. Acesso em: 5 out. 2015.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 6.532, de 24 de maio de 1978: Acrescenta e altera dispositivos no Decreto-lei nº 762, de 14 de agosto de 1969, que “autoriza o funcionamento da Universidade de Uberlândia”, e dá outras providências**. 1978. (Vide Medida Provisória nº

1.729, de 1998). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6532.htm>. Acesso em: 8 fev. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Ministério da Saúde. **Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. 1996. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso_96.htm>. Acesso em: 2 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CP 04/97**. 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP0497.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2016.

BRASIL, IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População de Uberlândia**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=317020>>. Acesso em: 10 maio. 2015

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 135 - Programa de Licenciaturas Internacionais**. 17 jun. 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/licenciaturas-internacionais/portugal>>. Acesso em: 10 out 2014.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital Nº 8 - Programa de Licenciaturas Internacionais**. 16 mar. 2011. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/licenciaturas-internacionais/portugal>>. Acesso em: 10 out 2014.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 8 - Programa de Licenciaturas Internacionais**. 7 mar. 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/licenciaturas-internacionais/portugal>>. Acesso em: 10 out 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 28 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº11.502 de 11 de junho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm> Acesso em: 15 abril. 2015

BRASIL. **Resultado do Edital 008/2011 - Programa de Licenciaturas Internacionais CAPES/UC**. 11 jul. 2011. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/licenciaturas-internacionais/portugal>>. Acesso em: 02 dez. 2014.

BRASIL. **Resultado do Edital 008/2012 - Programa Licenciaturas Internacionais**. 14 jul. 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/licenciaturas-internacionais/portugal>>. Acesso em: 2 dez. 2014.

CAPES, Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Resultado do Edital 035/2010 - Programa Licenciaturas Internacionais**. 19 maio 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital035_LicenciaturaInternacional_Capes_UC.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2014.

CAETANO, C.; MYRIAM, M. C. **A UFU no imaginário social**. Uberlândia: UFU, 1988.

CARVALHO, I. **Campus UFU Monte Carmelo**. 2014. Disponível em: <<http://www.ismaelcarvalho.com.br/wp-content/uploads/2014/05/ufu-monte-carmelo.jpg>>. Acesso em: 21 set. 2015.

CILONI, A.D. **Entrevista gravada** concedida à pesquisadora Nayara Christine Souza. Uberlândia, 2015.

CHIZZOTTI, A. Currículo por competência: ascensão de um novo paradigma curricular. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 26, n. 52, p. 429-448, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/17644>>. Acesso em: 5 nov. 2015.

CNE/CES. Resolução nº 1/2002. Institui Diretrizes Nacionais para a Formação de docentes da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 15. out. 2015.

COMUNICA UFU. **Prédio Palácio dos Cristais do Campus Patos de Minas recebe benfeitorias**: Adaptações permitem mais conforto aos técnicos, professores e estudantes. Foto Campus UFU em Patos de Minas. 2014. Disponível em: <<http://www.comunica.ufu.br/noticia/2014/09/predio-palacio-dos-cristais-do-campus-patos-de-minas-recebe-benfeitorias>>. Acesso em: 9 fev. 2016.

CORREIA, J. A; MATOS, M. Do poder à autoridade dos professores: o impacto da globalização na desconstrução da profissionalidade docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da (Organizadores). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. p.9-30.

DEPUTADOS, Câmara dos. **Decreto-Lei nº 762, de 14 de agosto de 1969**: Autoriza o funcionamento da Universidade de Uberlândia e dá outras providências. 1969. Legislação Informatizada. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-762-14-agosto-1969-374167-norma-pe.html>>. Acesso em: 8 fev. 2016.

DEPUTADOS, Câmara dos. **Constituição Federal de 1988**: Constituição atualizada até a Emenda Constitucional nº 90/2015. 1988. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html>. Acesso em: 8 fev. 2016.

DEPUTADOS, Câmara dos. **Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951**: Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. 1951. Legislação Informatizada. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-norma-pe.html>>. Acesso em: 8 fev. 2016.

DE WIT, H. Rationales for Internationalization of Higher Education. **Millenium** 3, n. 11, 11-19, 1998.

DIAS, M.A.R. Dez anos de antagonismo nas políticas sobre ensino superior em nível internacional. **Educação e Sociedade**, v.25, n. 88, p.893-914, 2004.

DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da Educação Superior no Mundo Globalizado**. Sociedade do Conhecimento ou Economia do Conhecimento? São Paulo, Casa do Psicólogo, 2005.

DIAS, M. A. R. Educação Superior: Bem público ou Serviço Comercial Regulamentado pela OMC? In: **Reunião de Reitores de Universidades Públicas Ibero-Americanas**. Versão Provisória. Não Editada. Porto Alegre, Brasil. 2002.

Drii. **Diretoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais**. Disponível em: <<http://www.dri.ufu.br/>> Acesso em: 10 Abril. 2014.

EINEM, Caspar et al. **Declaração de Bolonha**. 1999. Disponível em: <http://www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/decl_bolonha/>. Acesso em: 4 fev. 2016.

FANFANI, Emílio Tenti. Consideraciones sociologicas sobre profesionalización docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.99, p.335-353, maio/ago., 2007.

FERREIRA, S. Processo de Bolonha: A construção de uma nova universidade para a Europa? **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 06, jan./jun. 2011.

FREITAS, H. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, set. 2002.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argus, 2007.

GATTY et al. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/pdf/relatorio-final-atratividade-carreira-docente>> Acesso em: 15 jul. 2015.

GCUB. **Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras**. 2016. Disponível em: <http://www.grupocoimbra.org.br/Sobre_o_Grupo.aspx>. Acesso em: 8 fev. 2016.

GOMES, A.R; SOUZA NETO, M.R. DE; WARPECHOWSK, E. M. (Organizadores). **Fragmentos, imagens e memórias: 25 anos de federalização da Universidade Federal de Uberlândia**. Uberlândia: Edufu, 2003, 281p.

HABERMAS, J. **Dialética e Hermenêutica**. Porto-Alegre: L&PM, 1987.

HALL, Stuart. **Globalização**. Identidade Cultural na Pós-modernidade. São Paulo: Moderna, 1990.

HUMANOS, Biblioteca Virtual de Direitos. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação - 1998**: Conferência Mundial sobre Educação Superior – UNESCO, Paris, 9 de outubro de 1998. 1998. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educacao/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>>. Acesso em: 4 fev. 2016.

HUMANOS, Biblioteca Virtual de Direitos. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Jomtien - 1990**. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educacao/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>>. Acesso em: 5 fev. 2016.

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 13 out. 2015

JONES, E. Internacionalization and employability: the role of intercultural experiences in the development of transferable skills. **Public Money e Management**, 2013.

KNIGHT, J; DE WIT, H. Internationalization of higher education: a conceptual framework. In Jane Knight and Hans de Wit (Ed.), **Internationalization of higher education in Asia Pacific Countries**. Amsterdam: European Association for International Education, 1997.

KNIGHT, J. Internationalisation: Key concepts and Elements. In: **European University Association**. Internationalisation of European Higher Education. Berlin: Raabe, 2010.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2007.

LOBINO, M. G. F. **A Gestão democrática como ponto de partida na formação de Ecoeducadores**. 2010.167 f. Tese (doutorado em Ciências da Educação). Faculdade de Ciências Humanísticas e da Comunicação, Universidade Autônoma de Assunção, Assunção, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARIN, R. E. A, BRASIL, W. **Internacionalização da educação superior no Brasil**. Relatório Final Convênio IESALC-UNIMAZ. Belém, 2004.

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: Fazenda, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1994. p.49-58.

MENDES, O. M. As políticas de formação de professores e de avaliação: caminhos que se cruzam. In: **V Simpósio Internacional: o Estado e as políticas educacionais no tempo presente**. Uberlândia, 2009. Disponível em: <http://www.simpósioestadopolíticas.ufu.br/index2.php>. Acesso em: 15 out. 2015.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. dos. Verbete Plano Decenal de Educação para Todos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/plano-decenal-de-educacao-para-todos/>. Acesso em: 08 de fev. 2016.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 4 ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.

MIURA, I. K. **O processo de internacionalização da Universidade de São Paulo: um estudo de três áreas do conhecimento**. 2006. 379f. Tese (Livre Docência) –Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, USP, São Paulo, 2006.

MIURA, I. K. **O processo de internacionalização da Universidade de São Paulo: um estudo de três áreas de conhecimento**. Anais do Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração, São Paulo- SP, 2009.

MOROSINI, M.C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior - conceitos e práticas. **Revista Educar**, n. 28, 2006.

MUÑOZ PALAFOX, G. H. **Breves considerações a respeito do Materialismo Histórico-dialético**. Mimeo, 2013.

MUÑOZ PALAFOX, G. H. Intervenção e Conhecimento: a importância do Planejamento de Currículo e da Formação Continuada para a Transformação da Prática Pedagógica. **Tese de Doutorado**: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

NACIONAL, Congresso. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007**: Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em: 8 fev. 2016.

NEVES, L. M. W. **O empresariamento da educação**. Novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

OLIVEIRA, A.R.M. **Internacionalização da educação**: indicadores para a educação superior, 2007. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simpósio2007/06.pdf. Acesso em 6 fev. 2016.

PEIXOTO, M, D, S. **Mobilidade acadêmica internacional: um estudo sociológico a partir da experiência da Universidade Federal de Uberlândia**. II Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais. Salvador, 2011. Disponível em:

<http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307401886_ARQUIVO_Cod-8997276-Mobilidadeacademica.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2015.

PEIXOTO, M. C. L. Educação como bem público, internacionalização e as perspectivas para a educação superior brasileira. In: **Educação Superior no Brasil tempos de internacionalização**. São Paulo: Xamã, 2010. p. 30-35.

PORTUGAL. **Decreto-Lei nº 43/2007**. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundário. Diário da República. Lisboa, Portugal. 22 fev. 2007. Disponível em:

<http://www.explicatorium.com/legislacao/documents/professores/decreto_lei_43_2007_22_Fevereiro.pdf>. Acesso em: 16 Agosto 2014

PROGRAD. Pró-Reitoria de Graduação. **Relatório de gestão 12/ 2008 a 12/2012**.

Disponível em: <<http://www.prograd.ufu.br/relatorio/2008-2012>>. Acesso em: 07 jun. 2015.

PEOGRAD. Pró-Reitoria de Graduação. **Regimento interno da Pró-Reitoria de Graduação**. Disponível em:

<<http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/Regimento%20Interno%20da%20Prograd.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2015

RIBEIRO, E. **A Construção da Universidade Federal de Uberlândia e suas articulações com a educação fundamental, através das memórias de seus atores**. São Paulo, Dissertação (Mestrado), PUC. São Paulo, 1995.

SANTINI, R. **Entrevista gravada** concedida à pesquisadora Nayara Christine Souza. Uberlândia, 2015

SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

SEVERINO, A. **Educação, Ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU –USP, 1986.

SILVA, M. V.; MARQUES, M. R. A. (Organizadoras). **LDB: balanços e perspectivas para a educação brasileira**. Campinas, SP: Alínea, 2012.

SILVA, M. A. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

SOBRINHO, J. Dias. O processo de Bolonha. In: PEREIRA, E. M. A.; ALMEIDA, M. L. P. **Universidade contemporânea: políticas do processo de Bolonha**. Campinas: Mercado de Letras, 2009

SORBONNE: **DÉCLARATION CONJOINTE**. Paris, 1998. Disponível em:

<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1998_Sorbonne_Declaration_French.pdf>. Acesso em: 10 Julho. 2009.

SOUZA, Â. R. **A pesquisa em políticas educacionais:** de que estamos tratando? Revista Práxis Educativa. Ponta Grossa, Paraná. v. 9, n. 2. 07/2014. p. 355 a 367.

SOUZA, J. M. D. J. **A Internacionalização e a mobilidade na Educação Superior:** O debate na América Latina. Revista de Iniciação Científica da FFC, 10. 2010.

STALLIVIERI, L. **Estratégias de Internacionalização das Universidades brasileiras.** Caxias do Sul: Educs, 2004.

STALLIVIERI, L. **Estratégias de Internacionalização das Universidades brasileiras.** Caxias do Sul: Educs, 2004.

TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P de. (Org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional.** Campinas: Mercado de Letras, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU. 2014. Disponível em: <<http://www.ufu.br/pagina/sobre-ufu>>. Acesso em: 15 de agost. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU. **Relatório de Gestão:** Exercício 2000-2008. 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU. **Resolução nº 04, de 27 de março de 2009.** 2009. Disponível em: <<http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/ataCONSUN-2009-4.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU. **Relatório de Gestão:** Exercício 2005. 2005. Disponível em: <http://www.transparencia.ufu.br/sites/transparencia.ufu.br/files/Relatorio_de_Gestao_2005_UFU.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU. **Estatuto.** 2010. Disponível em: <http://www0.ufu.br/documentos/legislacao/Estatuto_da_UFU.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU. **Resolução nº 01/2012, do Conselho Universitário:** Consolida a estrutura organizacional da Universidade Federal de Uberlândia. 2012. Disponível em: <<http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/ataCONSUN-2012-1.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU. **Relatório de gestão dezembro 2008/dezembro 2012.** 2012. Disponível em: <http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/Relatorio_Prograd_Gestao_2008-2012_Final_03122012.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU. **Edital Prograd/Diren/Dlice nº 001/2012.** 2012. Disponível em:

<http://www.editais.ufu.br/sites/editais.ufu.br/files/Ed_001_2012_PROGRAD_DIREN_DLI_CE_.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU. **Fórum Nacional de Pró-Reitores de Planejamento e de Administração**. 2014. Disponível em: <<http://www.forplad.proplad.ufu.br/>>. Acesso em: 9 fev. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU. **Regimento Interno da Pro-Reitoria de Graduação**: Este Regimento regulamenta a organização e o funcionamento da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia. 2015. Disponível em: <<http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/Regimento Interno da Prograd.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2016.

UNESCO. **Documento de política para a mudança e o desenvolvimento da educação superior**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129768porb.pdf>>. Acesso em: 6 de fev. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU. Diretoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais da. **Introdução**. 2015. Disponível em: <<http://www.dri.ufu.br/node/279>>. Acesso em: 1 fev. 2016.

VIDAL, M. H. C. **Atando nós que constroem redes...** a expansão da rede Pitágoras no contexto da transnacionalização da educação. Dissertação (Mestrado em Educação- Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia), Uberlândia, 2006.

Webometrics. **RankingWeb of Universities**. Disponível em: <<http://www.webometrics.info/>>. Acesso em: 02 ago. 2015

WIELEWICKI, H. de G.; OLIVEIRA, M. R. Internacionalização da educação superior: processo de Bolonha. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ**, Rio de Janeiro, v.18, n.67, p. 215-234, abr./jun. 2010.

WIKIPEDIA. Campi UFU. 2008. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Universidade_Federal_de_Uberlândia#/media/File:CampiUFU.jpg>. Acesso em: 10 fev. 2016.

WONSIK, E. C.; CARVALHO, E. J. **A valorização e a precarização do trabalho docente**: Um estudo de políticas públicas a partir de 1990. Universidade Estadual de Maringá. Jun. 2013. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_05/147.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2015

ZAMBERLAM, J. et al. **Estudantes Internacionais no processo Globalizador e na Internacionalização do Ensino Superior**. Porto Alegre: Solidus, 2009. 140p.

ANEXOS**ANEXO A****Programa de Licenciaturas Internacionais CAPES/UC****Edital 035/2010/CAPES**

A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio de sua Diretoria de Relações Internacionais, no uso de suas atribuições, estabelecida nos termos da instrução do Processo nº 23038.003884/2010-11, e com base no Tratado de Amizade assinado entre Brasil e Portugal em 22 de abril de 2000 e no Memorando de Entendimento assinado entre CAPES e a Universidade de Coimbra em 19 de maio de 2010, torna pública a realização de seleção de projetos de melhoria do ensino e da qualidade na formação inicial de professores, nas áreas de Química, Física, Matemática, Biologia, Português, Artes e Educação Física, no âmbito do Programa de Licenciaturas Internacionais CAPES/UC, estimulando o intercâmbio de estudantes de graduação em licenciaturas, em nível de graduação sanduíche.

1 DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

1.1. O CAPES/UC – Licenciaturas Internacionais constitui-se em uma iniciativa da CAPES e da Universidade de Coimbra, com apoio do Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB), que visa à elevação da qualidade da graduação, tendo como prioridade a melhoria do ensino dos cursos de licenciatura e a formação de professores. Seus objetivos são os seguintes:

1.1.1. Ampliar a formação de docentes para o ensino básico no contexto nacional;

1.1.2. Ampliar e dinamizar as ações voltadas à formação de professores, priorizando a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciatura;

1.1.3. Apoiar a formulação e implementação de novas diretrizes curriculares para a formação de professores, com ênfase no Ensino Fundamental e no Ensino Médio;

1.2. A seleção será regida por este edital e executada pela CAPES com o apoio de consultores *ad hoc* e representantes da UC e GCUB;

1.3. O bolsista selecionado deverá seguir a Arquitetura Curricular e obterá Dupla Diplomação, de acordo com o as informações constantes no Anexo I deste edital;

1.4. O concurso visa selecionar projetos de parceria institucional com o início das atividades no em setembro de 2010.

2 DOS REQUISITOS PARA A CANDIDATURA DA PROPOSTA

2.1 As propostas serão de caráter institucional e deverão priorizar ações **preferencialmente** para um conjunto de cursos de licenciatura da respectiva instituição;

2.2.1 A instituição brasileira deverá possuir acordo com a UC;

2.2.2 A instituição deverá ser membro de rede de universidades com vocação para cooperação internacional;

2.2.3 A universidade deverá possuir, preferencialmente, o sistema de ciclos, de modo a garantir a equivalência dos estudos realizados na Universidade de Coimbra;

2.2.4 Explicitar nos projetos a equivalência de Títulos/Áreas na Universidade de Coimbra e na universidade brasileira, conforme Anexo II;

2.2.5 Apresentar como coordenador um docente com título de doutor há pelo menos 5 (cinco) anos, que detenha reconhecida competência na área e disponibilidade de tempo para as atividades acadêmicas e administrativas atinentes ao projeto;

2.2.6 Compor na equipe de trabalho pelo menos dois docentes doutores, além do coordenador;

2.2.7 Observar a impossibilidade de indicação de bolsista que já tenha sido agraciado anteriormente com bolsa de estudos, em nível de graduação, em função de programa ou projeto financiado pela CAPES.

3 DOS REQUISITOS DOS BOLSISTAS

3.1 Alunos ingressantes no Ensino Superior no ano de 2009, tendo cursado até o ato da inscrição pelo menos dois semestres;

3.2 Ter cursado todo o ensino médio e pelo menos dois anos do ensino fundamental, em escolas públicas brasileiras;

4 DAS MODALIDADES DE APOIO

4.1 Missão de estudos – Para os estudantes brasileiros de graduação, cujo período de permanência no exterior deverá ser de 24 (vinte e quatro) meses:

4.1.1 Benefícios:

4.1.1.1 Seguro saúde e auxílio instalação, pagos em uma única vez, no Brasil;

4.1.1.2 Bolsa no valor de € 600,00/mês;

4.1.1.3 Passagem aérea em classe econômica promocional.

4.1.2 A CAPES apoiará até 30 (trinta) projetos e cada projeto poderá contemplar até sete estudantes, contemplando no total 210 (duzentos e dez) estudantes.

4.2 Missão de trabalho – Deslocamento anual de membro da equipe do projeto, com duração mínima de 10 (dez) e máxima de 30 (trinta) dias, com o objetivo de facilitar a integração dos alunos à nova cultura universitária; ajustar as respectivas estruturas curriculares; acompanhar o desenvolvimento do projeto; avaliar os seus impactos; manter comunicação permanente entre as instituições envolvidas e sistematizar informações a respeito do programa que possibilitem a geração de banco de dados.

4.2.1 Benefícios:

4.2.1.1 Seguro saúde e diárias, cujos períodos estão especificados na portaria CAPES nº 51/07, pagos em uma única vez, no Brasil;

4.2.1.2 Passagens aéreas de ida e volta, no trecho Brasil/Portugal, em classe econômica promocional.

4.2.2 O número máximo de participantes é de 2 (duas) pessoas por ano, incluindo o coordenador do projeto.

4.3 Os recursos devem ser utilizados conforme previsto no “Manual de Concessão e de Prestação de Contas de Auxílio Financeiro a Pesquisador”, disponível no endereço: <http://www.capes.gov.br/bolsas/auxilios-a-pesquisa>.

4.4 A critério da CAPES, um ou mais coordenadores de projetos aprovados por esse edital poderão ser convidados para organizar seminários, fóruns ou reuniões de trabalho, recebendo auxílio financeiro para tanto.

5 DAS OBRIGAÇÕES DOS BOLSISTAS

5.1 A concessão da bolsa de estudo ao candidato selecionado no âmbito do projeto, estará condicionada à assinatura de instrumento, no qual se obrigará a:

5.2 Dedicar-se integralmente às atividades do curso;

5.3 Retornar ao Brasil no prazo de trinta dias da conclusão dos estudos e permanecer no país pelo tempo igual ao da duração da bolsa;

5.4 Ressarcir a CAPES de todo o investimento feito na formação, na eventualidade de ocorrência de revogação da concessão, motivada por ação ou omissão dolosa ou culposa do bolsista.

6 INSCRIÇÃO

6.1 As inscrições serão gratuitas e efetuadas por meio do preenchimento de formulários e envio de documentos, exclusivamente via Internet, até o dia **16 de julho de 2010**, horário de Brasília, conforme estabelecido no Calendário (Item 9), no endereço:

<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/portugal/licenciaturas-internacionais>

6.2 A documentação complementar deverá ser incluída, obrigatoriamente, no ato do preenchimento da inscrição na Internet, em arquivo eletrônico.

6.3 A inscrição da proposta implicará o conhecimento e a aceitação definitiva das normas e condições estabelecidas neste Edital, das quais o proponente não poderá alegar desconhecimento;

6.4 As informações prestadas serão de inteira responsabilidade do proponente, reservando-se a CAPES o direito de excluí-lo da seleção se a documentação requerida for apresentada com dados parciais, incorretos ou inconsistentes em qualquer fase, ou ainda fora dos prazos determinados, bem como se constatado posteriormente serem aquelas informações inverídicas.

6.5 Ao formulário de inscrição deverão ser anexados eletronicamente os documentos, discriminados nos itens 6.5.1 a 6.5.7.

6.5.1 Carta de apresentação do Reitor da IES apontando o interesse institucional no projeto;

6.5.2 Declaração do Reitor da IES brasileira aprovando a indicação do coordenador da equipe;

6.5.3 Ofício do responsável administrativo, bem como da coordenação do curso, indicando concordância com os compromissos assumidos no âmbito do projeto;

6.5.4 Currículo resumido de cada docente membro da equipe;

6.5.5 Projeto contendo (máximo de vinte páginas):

6.5.5.1 Plano de ações programadas para a graduação contendo (máximo de dez páginas);

6.5.5.2 Procedimentos adotados para o reconhecimento de créditos: Grade Curricular com as respectivas equivalências e comprovante da concordância da comissão de cursos (ou instância análoga) quanto ao reconhecimento antecipado de créditos a serem obtidos;

6.5.5.3 Descrição das atividades a serem realizadas entre equipe de coordenação da instituição brasileira e da UC (cronograma provisório);

6.5.6 Cópia do acordo de cooperação entre a instituição brasileira e a UC e cópia de termo aditivo ao acordo, assinado pelas Reitorias, onde fique caracterizado o compromisso acordado, no que se refere: reconhecimento automático de créditos, mecanismos adotados

no processo de equivalência curricular para ambas as partes; modalidades de apoio aos alunos bolsistas no que se refere ao aspecto acadêmico (tutoria e orientação).

6.5.7 Lista de candidatos pré-selecionados (máximo de 30) com os respectivos currículos e históricos escolares do ensino fundamental, médio e da graduação.

6.6 Não será acolhida inscrição condicional, extemporânea, por via postal, fax ou correio eletrônico, ou com documentação incompleta.

7 DA SELEÇÃO

7.1 A seleção se desenvolverá em quatro fases, todas de caráter eliminatório, conforme descrito a seguir:

7.1.1 Verificação da consistência documental

Consiste no exame, por equipe técnica da CAPES, da documentação apresentada para a inscrição, bem como o preenchimento integral e correto do formulário na *on line*. As inscrições incompletas, ou enviadas unilateralmente ou de forma indevida ou fora dos prazos estabelecidos serão canceladas, não havendo possibilidade de reconsideração.

7.1.2 Análise de Mérito

A Capes, por intermédio de consultores *ad hoc*, apreciará comparativamente cada candidatura considerando prioritariamente:

7.1.2.1 Consolidação do projeto: justificativa, objetivos, metodologia, atividades propostas;

7.1.2.2. Importância do projeto em nível institucional, regional e nacional;

7.1.2.3 Formação e aperfeiçoamento de estudantes de graduação;

7.1.2.5 Esforços recíprocos para a integração curricular e o reconhecimento de créditos.

7.1.3 Priorização das propostas

O Grupo Assessor da Diretoria de Relações Internacionais da CAPES avaliará as candidaturas, com base nos pareceres dos consultores e fará a priorização e classificação das propostas previamente aprovadas, de acordo com a Tabela abaixo.

Nota	Qualificação
4	Excelente
3	Muito Bom
2	Bom
1	Regular
0	Insuficiente

7.1.4 Reunião Conjunta

8 DA AVALIAÇÃO DO PROJETO

8.1 Relatório Parcial - O coordenador deverá enviar um relatório científico anual, com a descrição das principais ações desenvolvidas.

8.2 Relatório Final – O coordenador deverá enviar um relatório científico final considerando o desenvolvimento e o impacto acadêmico do projeto, bem como as atividades realizadas, com ênfase na equivalência de currículos e no intercâmbio estudantil.

9 DO CALENDÁRIO

Período	Atividade prevista
Até 16 de julho	Inscrição das propostas
Até 07 de agosto	Avaliação das propostas
12 de agosto de 2010	Divulgação do resultado
15 de Setembro de 2010	Aula Inaugural na UC

10 DOS CASOS OMISSOS E DAS INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

10.1 Eventuais situações não contempladas neste edital serão decididas conjuntamente pela CAPES e pela UC, com apoio do GCUB, por intermédio de consulta dirigida, exclusivamente pelo e-mail cpro@capes.gov.br, que também poderá ser utilizado para o esclarecimento de dúvidas e para obtenção de mais informações.

CPRO: cpro@capes.gov.br – Fone: 61-2022-6658

Para dúvidas e solicitações referentes ao formulário eletrônico, utilize o email bxeletronico.cgci@capes.gov.br, assim como o telefone (61) 2022-6160.

Arquitetura Curricular

A estrutura curricular compreenderá duas etapas:

Primeiro ciclo - modalidade denominada Bacharelado Interdisciplinar, com duração de três anos com dupla titulação, conforme equivalência de títulos nas universidades parceiras, nas áreas de formação correspondentes.

Segundo ciclo - formação docente específica realizada na universidade de origem (brasileira).

Levando em consideração a defasagem de períodos letivos entre o Brasil (cujo ano acadêmico tem início normalmente em Março) e o Espaço Europeu de Ensino Superior (cujo ano letivo começa em Setembro), o primeiro ciclo será estruturado da seguinte forma:

<p>Caso 1 (ingressantes no 1º semestre de 2009) - Semestres 1, 2 e 3 na universidade brasileira</p> <p>Caso 2 (ingressantes no 2º semestre de 2009) - Semestres 1 e 2 na universidade brasileira</p>
<p>Formação Geral</p> <p>Introdução à área específica de formação</p>
<p>Caso 1- Semestres 4, 5, 6 e 7 na Universidade de Coimbra</p> <p>Caso 2- Semestres 3, 4, 5 e 6 na Universidade de Coimbra</p>
<p>Formação na área específica</p> <p>Preparação Cultural e/ou Linguística</p> <p>Complementos Curriculares optativos</p>
<p>Caso 1- Semestre 8 na Universidade brasileira</p> <p>Caso 2- Semestres 7 e 8 na Universidade brasileira</p>
<p>Conclusão de formação na área específica</p> <p>Complementos Curriculares obrigatórios</p> <p>Diplomação</p>

O Programa de Licenciaturas Internacionais compreende um programa “sanduíche” em nível de graduação, com abertura e conclusão na universidade brasileira e

etapa intermediária, restrita à formação no campo temático específico, a ser realizada na Universidade de Coimbra.

Os diplomas tanto da instituição de origem (brasileira), quanto da Universidade de Coimbra, serão entregues no Brasil¹³, após o cumprimento de todas as obrigações referentes aos dois ciclos de estudos do Programa de Licenciaturas Internacionais.

¹³ Por solicitação da instituição brasileira, a Universidade de Coimbra enviará os diplomas expedidos para a instituição de origem do estudante, após o atendimento de todas as exigências definidas para o programa, por ambas as instituições.

Regime de Titulação do Programa de Licenciaturas Internacionais CAPES/UC

O regime de titulação adotado no Programa de Licenciaturas Internacionais CAPES/UC seguirá as seguintes orientações:

Em correspondência à arquitetura curricular acima exposta, o regime de titulação compreenderá duas etapas:

Primeiro ciclo com dupla titulação, a saber:

Diploma de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, Artes ou Humanidades, com concentração na área de formação, emitido pela universidade brasileira;

Diploma de Primeiro Ciclo (Licenciatura em Portugal) na área correspondente, emitido pela Universidade de Coimbra.

Os títulos obtidos pelos estudantes terão como apêndice o Suplemento do Diploma, especificando os históricos escolares no formato do ECTS, conforme o Protocolo de Bolonha.

Os diplomas informarão a Grande Área de Formação, com as respectivas equivalências entre os *majors* e as áreas de concentração principal ou ênfase, conforme a nomenclatura de cada universidade participante, além das áreas secundárias.

Segundo ciclo, diploma de Licenciatura Plena na área de formação docente específica, emitido pela universidade brasileira.

Esta etapa deverá incorporar todos os requisitos que, após avaliação dos respectivos Colegiados de cursos para aproveitamento dos créditos acadêmicos cursados no primeiro ciclo na universidade parceira, forem julgados necessários para a concessão do diploma de Licenciatura na área específica, incluindo:

a) Eixo Pedagógico Educacional, composto por complementos curriculares obrigatórios referidos à realidade educacional brasileira;

b) Prática de Estágio Curricular¹⁴:

Pelo menos 70 % do estágio referido no item (b) devem ser realizados na rede pública dos respectivos Estados, sob supervisão da universidade brasileira, sendo dispensável no caso de docentes já atuantes na rede pública de ensino.

¹⁴ Os estudantes poderão realizar em Portugal, até 30% da carga horária total exigida pela legislação brasileira para o estágio obrigatório

ANEXO II

Universidade de Coimbra	Área	Universidade brasileira	Área de concentração
Licenciatura em Ciências	Matemática	Bacharelado	Ciências Exatas
	Química	Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia ou equivalente ou	Ciências da Matéria
	Física		
	Biologia	Licenciatura em Matemática, Química, Física ou Biologia	Ciências da Vida
Licenciatura em Letras	Português	Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades ou equivalente ou Licenciatura em Letras (Português)	Estudos Literários
Licenciatura em Artes	Estudos Artísticos	Bacharelado Interdisciplinar em Artes ou equivalente	Música, Dança, Teatro, Cinema
Licenciatura em Ciências do Desporto	Educação Física	Bacharelado Interdisciplinar em Saúde ou equivalente ou Licenciatura em Educação Física	Educação Física

ANEXO B**TERMO ADITIVO AO ACORDO DE COOPERAÇÃO ENTRE A
UNIVERSIDADE XXX, E A UNIVERSIDADE XXX**

A **UNIVERSIDADE XXXXX**, autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, com sede na Rua xxxxxxxxxxxxxxxx, n.º x, Bairro – Município / UF, inscrita no CNPJ/MF sob o número xxxxxxxxxxxxxxxx, doravante denominada **SIGLA**, neste ato representada pelo Magnífico Reitor Professor Doutor **XXXXXXXXXXXXXXXXXX**,

e a **UNIVERSIDADE XXXXX**, com sede xxxxxxxxxxxxxxxx, doravante denominada **SIGLA**, neste ato representada pelo seu Reitor, Professor Doutor **XXXXXXXXXXXXXXXXXX**, celebram o presente Termo Aditivo.

Considerando:

A vontade de desenvolvimento das relações bilaterais entre as Universidades, conforme Acordo de Cooperação assinado entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho de Reitores de Universidades Portuguesas (CRUP), em 26 de janeiro de 2012;

As oportunidades criadas pelo Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI) como iniciativa da CAPES com o apoio do Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB);

Que o Acordo de Cooperação assinado entre a CAPES e o CRUP prevê, dentre outros objetivos, a promoção do intercâmbio de estudantes por meio do estabelecimento de programas de intercâmbio estudantil;

O acordo de cooperação vigente entre a Universidade **XXXXXX** e a Universidade **XXXXX**;

Resolvem

A Universidade **XXXXXX**, e a Universidade **XXXXX**, doravante denominadas Partes, acordar o presente Termo Aditivo conforme o disposto nas seguintes cláusulas:

CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETO

O presente instrumento jurídico tem como objeto precípuo regulamentar e estabelecer os princípios básicos de desenvolvimento do Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI) entre as Partes.

CLÁUSULA SEGUNDA – DAS ÁREAS DE FORMAÇÃO

O Programa de Licenciaturas Internacionais referido na Cláusula Primeira abrangerá as áreas de **Química, Física, Matemática, Biologia, Português, Artes e Educação Física.**

CLÁUSULA TERCEIRA – DOS OBJETIVOS DO PROGRAMA

- 3.1 Ampliar a formação de docentes para o ensino básico no contexto nacional.
- 3.2 Ampliar e dinamizar as ações voltadas à formação de professores, priorizando a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciatura.
- 3.3 Apoiar a formulação e implementação de novas diretrizes curriculares para a formação de professores, com ênfase no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

CLÁUSULA QUARTA - DA MODALIDADE DE FORMAÇÃO E DA DUPLA TITULAÇÃO

- 4.1 O Programa de Licenciaturas Internacionais insere-se na modalidade de graduação sanduíche com dupla titulação e possibilita que estudantes, após cursarem dois ou três semestres letivos de estudos no Brasil, em cursos de Licenciaturas, em áreas específicas, prossigam seus estudos, por um período de dois anos, em uma universidade portuguesa associada ao Programa e regressem ao Brasil para o término da formação na universidade de origem.
- 4.2 Estão aptos para participar estudantes matriculados em instituições brasileiras, nas áreas referidas na cláusula segunda, de acordo com as normas estabelecidas pelos Editais publicados pela CAPES.
- 4.3 Na instituição portuguesa o estudante deverá cumprir durante o período de vinte e quatro meses, ou quatro semestres letivos, o mínimo de 120 ECTS.
- 4.4 No primeiro ano de estudos na universidade portuguesa, o estudante deverá obter aprovação mínima de 48 [ECTS](#). Caso não atinja esse índice de aprovação, a continuidade dos estudos no segundo ano dependerá de parecer emitido pelo conselho formado por representantes da universidade portuguesa e da CAPES, com o apoio do Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras - GCUB, com base no relatório de avaliação do aluno, elaborado pelo coordenador do projeto.

- 4.5 Além das disciplinas da área de formação específica, os estudantes cursarão na Universidade Portuguesa, disciplinas pedagógicas distribuídas ao longo dos quatro semestres. Os créditos obtidos nestas disciplinas comporão os 120 ECTS que deverão ser cursados pelos estudantes ao final dos dois anos de estudos em Portugal.
- 4.6 A aprovação dos planos de estudos ficará a cargo das coordenações do curso de origem e de destino do estudante.
- 4.7 Os estudantes que até o final dos dois anos letivos não tiverem obtido os 120 ECTS por não aprovação em, no máximo, duas unidades curriculares (ou disciplinas), terão direito a realizar esses dois exames no Brasil, na época especial de conclusão de ciclo de estudos, nos termos e condições estabelecidas nas normas de avaliação de discentes da instituição de acolhimento e de acordo com o calendário estabelecido por esta.
- 4.8 Para efeito de dupla titulação, diploma de Primeiro Ciclo (Licenciatura) na Universidade portuguesa e diploma de licenciado (cursos voltados para a formação de professores para a Educação Básica) na Universidade brasileira, o estudante deverá ter cumprido o plano de estudos formalmente aprovado pelos responsáveis na instituição de origem e na instituição de destino.
- 4.9 Ao estudante que regressar ao Brasil e dirigir-se para outra área ou tipo de formação, diferente daquela(s) voltada(s) para a formação de professores para Educação Básica nas áreas do PLI (Cursos de Licenciaturas no Brasil) não será concedido o diploma da universidade portuguesa, mas apenas o diploma da Universidade Brasileira, na área perseguida, após o cumprimento de todas as exigências curriculares.
- 4.10 A universidade portuguesa somente enviará os diplomas dos estudantes do Programa de Licenciaturas Internacionais, por solicitação formal da instituição brasileira com a explícita indicação de que todas as exigências atinentes à conclusão dos estudos na área de formação de professores no Brasil foram cumpridas pelo estudante. Deverá ser anexada à solicitação uma cópia do certificado de conclusão de curso, contendo a data da colação de grau já realizada pelo estudante.

CLÁUSULA QUINTA – DA SELEÇÃO DOS ESTUDANTES

- 5.1 A seleção dos estudantes para o Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI), estabelecido ao abrigo do presente Termo Aditivo, dar-se-á no âmbito de um projeto institucional, conforme regulamentado nos Editais publicados pela CAPES, e será efetuada pela Universidade de origem, com base nos critérios também sugeridos pela CAPES e descritos em seus Editais.
- 5.2 Caberá à CAPES a divulgação da lista oficial de estudantes aprovados para participar do PLI. Também, é de responsabilidade da CAPES a substituição dos bolsistas em função da classificação constante na lista de alunos anexada ao projeto institucional aprovado.

CLAUSULA SEXTA – DO NÚMERO DE VAGAS E DA SELEÇÃO DOS CANDIDATOS

- 6.1 A Universidade..... (portuguesa) informará anualmente à CAPES, por intermédio da Coordenação Geral do PLI, o número de vagas disponibilizadas para o Programa e sua distribuição nas respectivas áreas.
- 6.2 O número de alunos da Universidade (brasileira) que poderá participar anualmente do PLI, ao abrigo do presente Termo Aditivo, estará condicionado ao número de projetos aprovados nos Editais publicados pela CAPES.
- 6.3 A Universidade (portuguesa) se compromete a receber e matricular os estudantes selecionados ao abrigo dos Editais publicados pela CAPES e em função das vagas oficialmente oferecidas.

CLÁUSULA SÉTIMA – DO REINGRESSO DOS ESTUDANTES E DO APROVEITAMENTO DOS ESTUDOS

- 7.1 A Universidade (brasileira) aceitará o reingresso dos alunos que hajam frequentado na Universidade.... (portuguesa) estudos conducentes à atribuição do grau de Licenciado (Diploma do Primeiro Ciclo em Portugal) ao abrigo do presente Termo Aditivo.
- 7.2 A universidade brasileira concederá equivalência automática às disciplinas cursadas com aproveitamento pelos estudantes destinados à universidade portuguesa, ao abrigo do presente Termo Aditivo.
- 7.2.1 No caso em que ao final do período de estudos na instituição portuguesa, o aluno não atinja os 120 ECTS, a Universidade.... (brasileira) concederá equivalência automática àquelas disciplinas cursadas com aproveitamento, na modalidade de mobilidade internacional.

CLÁUSULA OITAVA – DA COORDENAÇÃO DO PROGRAMA

- 8.1 O Programa de Licenciaturas Internacionais é vinculado à Diretoria de Relações Internacionais da CAPES e executado com o apoio do Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras que nomeará por Portaria da Presidência um Coordenador Geral para o Programa.
- 8.2 A universidade brasileira, de acordo com as exigências estabelecidas nos Editais da CAPES, deverá apresentar como coordenador(es) institucional(ais) um docente, doutor há no mínimo 3 anos, que detenha reconhecida competência na área e disponibilidade de tempo para as atividades acadêmicas e administrativas atinentes ao Programa. Também deverá indicar pelo menos mais dois professores doutores para compor a equipe de coordenação.
- 8.3 A universidade portuguesa participante do Programa nomeará um professor doutor para a função de coordenador local do PLI que supervisionará a implementação e a evolução do presente Termo Aditivo e será o elo de ligação entre a universidade portuguesa e a CAPES, por intermédio da Coordenação Geral do PLI no Brasil.

CLÁUSULA NONA – DOS DIREITOS AUTORAIS E PUBLICIDADE DO PROGRAMA

- 9.1 Toda a publicidade e em todas as suas formas, envolvendo direta ou indiretamente o Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI) deverá fazer explícita menção ao fato de este ser um Programa do Governo Brasileiro, promovido e financiado pela CAPES.

CLÁUSULA DÉCIMA – DOS COMPROMISSOS DAS PARTES

- 10.1 As Partes declaram que aceitam e concordam com as disposições presentes nos editais publicados pela Capes bem como com os regulamentos e normas do PLI.
- 10.2 As Partes se comprometem a:
- a) fornecer informações sistematizadas sobre os estudantes e cursos envolvidos no Programa, sempre que solicitadas pela CAPES ou pela Coordenação Geral do PLI.
 - b) elaborar material informativo sobre os procedimentos a serem seguidos pelos estudantes e coordenadores brasileiros antes e durante o período de permanência na instituição portuguesa.
- 10.3 Os setores de relações internacionais das universidades portuguesas terão a responsabilidade de apoiar e orientar os estudantes no que diz respeito aos procedimentos e trâmites relacionados à mobilidade internacional (vistos, integração à nova cultura universitária e outros).

CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA – VIGÊNCIA E DENÚNCIA

- 11.1 O presente Termo Aditivo vigorará por um período de três anos podendo ser prorrogado por igual período, a depender da avaliação dos resultados do Programa.
- 11.2 Qualquer entidade outorgante poderá denunciar o presente Termo Aditivo mediante notificação prévia à contraparte, por escrito e com a antecedência mínima de 6 (seis) meses relativamente ao término do seu prazo de vigência inicial ou de sua renovação, sem prejuízo das ações que se encontrem em curso, e com salvaguarda das expectativas criadas aos alunos envolvidos.
- 11.3 A denúncia do presente Termo Aditivo também não afetará a concretização de programas que, ainda não realizados, tenham no entanto, sido aprovados durante a sua vigência, salvo se houver acordo em contrário das entidades outorgantes.

Assim justas e acordadas, assinam este Termo Aditivo as Partes em dia de mês de 2012, em dois exemplares originais em língua portuguesa, fazendo ambos igual fé.

Universidade (brasileira)

Universidade (portuguesa)

Professor Doutor

REITOR

Professor Doutor

REITOR