

Universidade Federal de Uberlândia

Faculdade de Matemática

Curso de Matemática

Trabalho de Conclusão de Curso

**Mobilidade Internacional: Contribuições na
Formação Docente**

por

Letícia Araújo Rodrigues

Licenciatura em Matemática – Uberlândia – MG

Orientador: Prof. Dr. Vlademir Marim

Mobilidade Internacional: Contribuições na Formação Docente

Este exemplar corresponde à redação final do Trabalho de Conclusão de Curso devidamente corrigido e defendido por **Leticia Araújo Rodrigues** e aprovado pela comissão julgadora.

Uberlândia, 09 de dezembro de 2019.

Prof. Dr. Vlademir Marim (orientador)

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Germano Abud de Rezende – FAMAT/UFU

Prof. Dr. Vlademir Marim – ICENP/UFU

Prof. Me. Valmir Machado dos Santos – ESEBA/UFU

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Matemática da UFU como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Matemática.

AGRADECIMENTOS

“As conquistas dependem de 50% de inspiração, criatividade e sonhos, e 50% de disciplina, trabalho árduo e determinação. São duas pernas que devem caminhar juntas”. (AUGUSTO CURY).

Para me formar em Matemática foi preciso muita disciplina e dedicação. No processo de formação, inúmeras vezes precisei me privar de momentos com as pessoas que amo para transformar o que era sonho em realidade. Por isso, prestarei os mais sinceros agradecimentos a todos que contribuíram com essa conquista.

Sou grata primeiramente a Deus, que me deu uma família estruturada e forças para não desistir e enfrentar todos os obstáculos que eclodiram e, a Nossa Senhora, que sempre foi minha fiel intercessora.

Agradeço aos meus pais, Liomar e Marilane, que me deram a vida e com muito amor não mediram esforços para me ajudar, dando todo apoio financeiro e emocional que precisei.

Ao meu irmão, Vitor, que me apoiou desde que manifestei o desejo de ingressar no curso de matemática da UFU e sempre me dizia: “Eu tenho orgulho de você”.

Ao meu namorado, Ruan, que compreendeu minha ausência durante vários finais de semana e durante meu período de estudos em Portugal.

Ao meu orientador, Professor Doutor Vlademir Marim, que além de acompanhar meus estudos em Portugal, foi um educador exigente e competente, que teceu críticas fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos membros da banca examinadora: Professor Dr. Germano Abud de Rezende e Professor Me. Valmir Machado dos Santos, que participaram de minha trajetória acadêmica e prontamente aceitaram o convite e deram contribuições significativas para este trabalho.

Enfim, agradeço a todos aqueles que contribuíram de forma direta ou indireta com a minha formação.

RESUMO

Esta pesquisa refere-se ao Trabalho de Conclusão de Curso da licenciatura em matemática da Faculdade de Matemática da UFU e busca responder a seguinte indagação: Quais são as convergências e divergências entre as mobilidades internacionais do Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI), do Programa Ibero-Americanas e do Programa Erasmus, presentes na formação docente e que são desenvolvidas em Portugal? O objetivo geral consiste em analisar as convergências e as divergências entre as mobilidades internacionais dos três programas presentes na formação docente e desenvolvidas em Portugal. Para o desenvolvimento do objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: (a) descrever as propostas dos três programas de mobilidades; (b) comparar as propostas identificadas nos três programas de mobilidades; (c) compreender os saberes docentes e as competências necessárias para a formação docente, a fim de bem exercer esta profissão; e (d) identificar e compreender quais são as contribuições que os programas de mobilidades desenvolvidos na formação docente podem tornar o estudante um profissional melhor qualificado para o mercado de trabalho. Para atingir esses objetivos abordamos os contextos sociopolíticos do Brasil e de Portugal, as instituições formadoras que fizeram parte do processo de formação da autora da pesquisa e os programas de mobilidades internacionais supramencionados. Como metodologia de pesquisa utilizamos a metodologia comparada, composta das fases: Descritiva, Interpretativa, Justaposição e Comparativa. A partir da análise dos dados percebemos a importância das políticas públicas de incentivo à formação docente, posto que estas auxiliam as instituições responsáveis pela qualificação destes profissionais a oferecerem uma formação inicial e continuada de melhor qualidade e que atendem as novas demandas educativas da sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Aprendizagem Discente; Formação Docente; Mobilidade Internacional.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

FIGURAS

Figura 1: Resultados do Pisa em Leitura (2015)	12
Figura 2: Resultados do Pisa em Ciências (2015)	12
Figura 3: Resultados do Pisa em Matemática (2015)	13
Figura 4: Resultados do Brasil no Pisa desde 2000	13
Figura 5: Elementos Essenciais da Educação Comparada	17
Figura 6: Divisão Territorial do Brasil	23
Figura 7: Divisão Territorial de Portugal	26
Figura 8: Curso de Graduação em Matemática da UFU	31
Figura 9: Convênios entre Instituições	44
Figura 10: Ações do Programa Erasmus+	48

QUADROS

Quadro 1: Árvore de categorias, parâmetros e indicadores	20
Quadro 2: Campi UFU	30
Quadro 3: Grade Curricular FAMAT	31
Quadro 4: Grade Curricular ICENP	32
Quadro 5: Estrutura Curricular UC	35
Quadro 6: Cenário Sociopolítico de Brasil e Portugal	60
Quadro 7: Constituições brasileiras e portuguesas	61
Quadro 8: Constituições que regem os países	63
Quadro 9: Instituições Formadoras: UFU e UC	64
Quadro 10: Cursos de Licenciatura em Matemática	65
Quadro 11: Disciplinas de cunho pedagógico/educacional	66
Quadro 12: Programas de mobilidade de incentivo à formação docente	67
Quadro 13: Requisitos para candidatura aos programas	70

LISTA DE SIGLAS

AC - Análise Complexa

AI - Análise Infinitesimal

AIs - Atos Institucionais

AL - Álgebra linear

ALGA - Álgebra Linear e Geometria Analítica

AN – Análise

BD - Bases de Dados

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior

CD - Cálculo Diferencial e Integral

CEA - Corpos e Equações Algébricas

CEES - Carta Erasmus para o Ensino Superior

CH – Carga Horária

CN - Cálculo Numérico

CRUP - Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas

CS - Curvas e Superfícies

DG - Didática Geral

DGE - Desenho Geométrico

DM – Departamento de Matemática

DRI - Diretoria de Relações Internacionais

EA - Estruturas Algébricas

EC - Estatística Computacional

ECTS - Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos

EDM - Equações Diferenciais e Modelação

EDO - Equações Diferenciais Ordinárias Aplicadas

EEES - Espaço Europeu do Ensino Superior

EM - Educação Matemática

EMAP - O Ensino de Matemática Através de Problemas

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EP - Estatística e Probabilidade

ES - Estágio Supervisionado

EST - Estatística

FAMAT - Faculdade de Matemática

FB - Física Básica

FCT - Faculdade de Ciências e Tecnologia

FG - Física Geral

FME - Fundamentos de Matemática Elementar

FVC - Funções de Variáveis Complexas

GA - Geometria Analítica

GE - Geometria Euclidiana Espacial

GEO - Geometria

GEP - Geometria Euclidiana Plana

GPDG - Geometria Euclidiana Plana e Desenho Geométrico

GS - Grupos e Simetrias

HM - História da Matemática

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IC – Iniciação Científica

ICC - Introdução à Ciência da Computação

ICENP - Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal

ICN - Introdução ao Cálculo Numérico

IE - Informática e Ensino

IES - Instituição de Ensino Superior

IM - Introdução à Matemática

IMPA - Instituto de Matemática Pura e Aplicada

INE - Instituto Nacional de Pesquisa

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ITN - Introdução à Teoria dos Números

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

LM – Laboratório de Matemática

LOG - Lógica

MC - Metodologia Científica

MCE - Mecânica Celeste

MD - Matemática Discreta

MEC - Ministério da Educação

MEM - Metodologia do Ensino de Matemática

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

MF - Matemática Finita

MN - Matemática Numérica

MP - Métodos de Programação

OBMEP - Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OE - Opção Externa

OF - Opção da área da Física

OP - Optativa

OPP - Oficina de Prática Pedagógica

PAL - Programa de Alunos de Licenciatura

PE - Psicologia da Educação

PEST - Probabilidade e Estatística

PET - Programa de Educação Tutorial

PGE - Política e Gestão da Educação

PIPE - Projeto Integrado de Prática Educativa

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PL - Programação Linear

PLI - Programa de Licenciaturas Internacionais

POO - Programação Orientada para os Objetos

PROB – Probabilidades

RP – Residência Pedagógica

SISU - Sistema de Seleção Unificada

SM - Seminário Matemático

SPE - Seminário de Prática Educativa

TAL - Topologia e Análise Linear

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TN - Teoria dos Números

UC - Universidade de Coimbra

UE - União Europeia

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UnU - Universidade de Uberlândia

SUMÁRIO

TRAJETÓRIA ACADÊMICA	11
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1: METODOLOGIA COMPARADA	16
1.1 Processo Metodológico da Comparação	16
1.2 Fases do Método Comparativo.....	18
1.3 Árvore de Categorias, Parâmetros e Indicadores de comparação	19
CAPÍTULO 2: CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO, INSTITUIÇÕES FORMADORAS E PROGRAMAS MOBILIDADE INTERNACIONAL.....	22
2.1 Contextos Sociopolíticos	22
2.1.1 Contexto Sociopolítico do Brasil	22
2.1.2 Contexto Sociopolítico de Portugal	26
2.2 Instituições Formadoras	29
2.2.1 Universidade Federal de Uberlândia	30
2.2.2 Universidade de Coimbra	33
2.3 Programas de Mobilidade Internacional	38
2.3.1 Programa de Licenciaturas Internacionais	38
2.3.2 Programa Ibero-Americanas	43
2.3.3 Programa Erasmus	46
CAPÍTULO 3: FORMAÇÃO NAS EXPERTISES DOCENTE.....	53
3.1 O Professor da Contemporaneidade	53
3.2 Competências e saberes docentes	54
3.3 Desafios de ser professor na contemporaneidade	57
CAPÍTULO 4: JUSTAPOSIÇÃO E COMPARAÇÃO.....	60
4.1 Contexto sociopolítico dos países	60
4.2 Instituições Formadoras	64
4.3 Programas de Mobilidade	67
CONSIDERAÇÕES	69
REFERÊNCIAS.....	73

TRAJETÓRIA ACADÊMICA

Meu ingresso no curso de matemática da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) ocorreu no segundo semestre de 2015. No decorrer da minha formação acadêmica, tive a oportunidade de participar de diferentes políticas públicas educacionais que contribuem para a melhoria da formação docente.

No primeiro semestre de 2016 fui bolsista do Programa de Alunos de Licenciatura (PAL) da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) / Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), no qual atuei como professora moderadora de fórum *online* para uma turma composta por alunos medalhistas da OBMEP.

Posteriormente, no segundo semestre de 2016 e no primeiro semestre de 2017, fui membro do Programa de Educação Tutorial (PET), até que deixei o referido programa para me tornar bolsista do Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI) e, por meio deste, fazer um intercâmbio na Universidade de Coimbra (UC), em Portugal, na segunda metade de 2017 e na primeira metade de 2018.

Após retomar minhas atividades acadêmicas na Universidade Federal de Uberlândia, fui contemplada com a bolsa do Programa Residência Pedagógica (RP), a qual tive de abdicar por julgar não ter tempo suficiente para conciliar as atividades do programa com todas as disciplinas do curso de matemática em que estava matriculada. Atualmente, participo do Programa de Iniciação Científica da OBMEP como professora do curso presencial de Iniciação Científica (IC) para alunos medalhistas da OBMEP.

Nessa trajetória, após todas as experiências construtivas que tive ao participar dos programas que foram mencionados, percebi a importância que estes tiveram em minha formação. Assim sendo, emergiu o desejo de estudar sobre os programas de intercâmbios que contribuem para a formação docente e sinto-me motivada a investir na produção deste trabalho, tendo em vista a conclusão de meu curso e salientar a importância dos programas de incentivo a uma formação docente diferenciada.

INTRODUÇÃO

Segundo os últimos dados estatísticos apresentados pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), realizado no ano de 2015, é incontestável que a educação brasileira precisa de mudanças, em razão do baixo desempenho dos estudantes brasileiros nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências avaliadas pelo Pisa.

A avaliação do Pisa é aplicada a cada três anos a estudantes que estão encerrando a educação básica e tal programa é coordenado, no Brasil, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O desempenho dos estudantes brasileiros em Leitura, Matemática e Ciências é apresentado nas figuras a seguir. (INEP, 2015).

FIGURA 1: Resultados do Pisa em Leitura (2015)



FIGURA 2: Resultados do Pisa em Ciências (2015)



FIGURA 3: Resultados do Pisa em Matemática (2015)



Fonte: OCDE, INEP

Com base nas figuras apresentadas, percebemos o déficit no aprendizado dos estudantes brasileiros ao identificarmos, por exemplo, a diferença de 113 pontos a menos na área de Matemática com os estudantes dos países que compõem a OCDE.

Sendo a matemática a disciplina responsável por ajudar a desenvolver o raciocínio lógico e, conseqüentemente, a capacidade de resolução de problemas, são preocupantes os resultados expostos por meio desta avaliação. A seguinte figura apresenta os resultados do Brasil desde a primeira edição do programa.

FIGURA 4: Resultados do Brasil no Pisa desde 2000

Dados	2000	2003	2006	2009	2012	2015
Alunos participantes	4.893	4.452	9.295	20.127	19.204	23.141
Leitura	396	403	393	412	407	407
Matemática		356	370	386	389	377
Ciências			390	405	402	401

Fonte: INEP

Com base nos resultados do Brasil no Pisa, é clara a necessidade de se estabelecer ações que contribuam para a mudança desse cenário, e como estamos nos referindo ao campo da educação, para que haja mudança no mesmo é preciso investir na educação básica, inclusive na formação docente.

Desta forma, voltamos nosso olhar para as políticas públicas que contribuem com a formação docente, cujo fim é elevar a qualidade da educação brasileira. Souza (2006), apud Gianezini (2017), diz que as políticas públicas se constituem em distintas

[...] diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamento), orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. Nem sempre, porém, há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e as ações desenvolvidas (SOUZA, 2006, APUD GIANEZINI, 2017, p. 1071).

Compartilhando da ideia posta pelo autor, o Estado, como defensor do interesse público, deve incentivar a implementação, regulamentação e preservação de políticas públicas que visam o bem comum.

Conscientes da importância do incentivo à formação docente, este trabalho foi motivado pelo seguinte questionamento: Quais são as convergências e as divergências entre as mobilidades internacionais do Programa de Licenciaturas Internacionais, do Programa Ibero-Americanas e do Programa Erasmus, presentes na formação docente desenvolvidas em Portugal?

Baseando-nos na pergunta desta pesquisa, o objetivo geral deste trabalho consiste em analisar as convergências e divergências entre as mobilidades internacionais do Programa de Licenciaturas Internacionais, do Programa Ibero-Americanas e do Programa Erasmus, presentes na formação docente desenvolvidas em Portugal.

Para desenvolvermos o objetivo geral traçamos os seguintes objetivos específicos: (a) descrever as propostas dos programas de mobilidades, Programa de Licenciaturas Internacionais, Programa Ibero-Americanas e Programa Erasmus presentes na formação docente no Brasil e Portugal; (b) comparar as propostas identificadas nos programas de mobilidades, Programa de Licenciaturas Internacionais, Programa Ibero-Americanas e Programa Erasmus presentes na formação docente no Brasil e Portugal; (c) compreender os saberes docentes e as competências necessárias para a formação docente de Matemática para atuar na Educação Básica brasileira; e (d) identificar e compreender quais são as contribuições que os programas de mobilidades desenvolvidos na formação docente podem tornar o estudante um profissional melhor qualificado para o mercado de trabalho.

Como metodologia de pesquisa faremos uso da Metodologia Comparada. Segundo Andraus (2018, p. 39): “A educação comparada pode ser empregada de forma profícua, de modo a contribuir eficazmente para o ensino e a aprendizagem, no sentido de incentivar a pesquisa e novas descobertas por meio da comparação de contextos similares e/ou divergentes”.

Para o estudo desenvolvido neste trabalho, a metodologia comparada nos permitirá aferir as contribuições da mobilidade internacional na formação docente. Para identificarmos

estas contribuições, descreveremos, baseados em documentos oficiais, os três programas de mobilidade internacional citados anteriormente e levaremos em consideração o contexto sociopolítico dos dois países, Brasil e Portugal.

Assim sendo, o desenvolvimento do trabalho dar-se-á em quatro capítulos. O primeiro capítulo abordará a metodologia de educação comparada. No segundo capítulo abordaremos o contexto sociopolítico do Brasil e de Portugal, descreveremos as instituições formadoras que fizeram parte da formação acadêmica da autora e os três programas de mobilidade internacional, o Programa de Licenciaturas Internacionais, o Programa Ibero-Americanas e o Programa Erasmus. Já no terceiro capítulo buscaremos compreender os saberes docentes e as competências necessárias para a formação docente de Matemática para atuar na Educação Básica brasileira. Para concluir, no quarto e último capítulo faremos a justaposição e comparação das propostas identificadas nos programas de mobilidade descritos, seguido das considerações e referências utilizadas no estudo desta pesquisa.

CAPÍTULO 1: METODOLOGIA COMPARADA

Neste primeiro capítulo nos dedicamos a descrever a Metodologia Comparada que faremos uso para desenvolver esta pesquisa. Tal metodologia abrange as fases do método comparado (descritiva, interpretativa, justaposição e comparação) e também a árvore de categorias, parâmetros e indicadores do objeto de estudos, que apresenta de forma esquemática as questões abordadas na investigação.

1.1 Processo Metodológico da Comparação

Buscar relacionar dois ou mais “objetos”, de modo a identificar semelhanças e/ou divergências, a fim de compará-los, são ações intrínsecas à consciência humana. Segundo Martínez Usoralde (2003), apud Caballero et al. (2016), podemos fazer uso da comparação com dois propósitos distintos

[...] por um lado, podemos usar a comparação como uma arma estratégica em nossas vidas diárias, como uma forma de raciocínio intelectual para o que acontece na vida cotidiana, por outro lado, podemos usar a comparação de maneira mais específica e sistematizada, conferindo à comparação um caráter científico. Este segundo caso seria o relativo ao método comparativo, quando aplicado ao estudo educacional é denominado Educação Comparada. (USORALDE 2003, APUD CABALLERO ET AL., 2016, p. 40).

Caballero et al. (2016), ao justificarem o uso da metodologia comparada na educação, nos dizem:

Comparamos na educação para obter referências externas, a nos colocarmos em nível nacional, internacional e supranacional, e, uma vez que as comparações tenham sido feitas, o objetivo que perseguiremos não será uma mera descrição dos dados extraídos do estudo, mas uma busca por melhorias comuns. Em resumo, comparamos para promover mudanças e otimizar os elementos educacionais (CABALLERO ET AL., 2016, p. 40).

Dessa forma, compreendemos que a metodologia comparada é um instrumento que nos ajuda, por meio da comparação, a estabelecer melhorias educacionais em todo o mundo.

De acordo com Garcia Garrido (1996), para definirmos “*la educación comparada en cuanto ciencia, en cuanto saber sistematizado y coherente*” precisamos de três elementos: objeto, método e finalidade, que serão sucintamente descritos por meio da figura que apresentamos a seguir:

FIGURA 5: Elementos Essenciais da Educação Comparada

EDUCACIÓN COMPARADA COMO CIENCIA		
¿Qué estudia?	¿Cómo se acerca al conocimiento?	¿Para qué?
↓	↓	↓
OBJETO	MÉTODO	FINALIDAD
Educación. Sistemas Educativos Formales: Regionales / Intranacionales, Nacionales, Internacionales, y Supranacionales.	Método comparado. Busca semejanzas y diferencias para encontrar las tendencias.	Planificación de reformas. Mejora. Cambio político.

Fonte: Caballero et al. (2016)

Portanto, para fazermos um estudo comparativo precisamos, inicialmente, definir e restringir o nosso objeto de estudo, para que possamos estabelecer os fenômenos, elementos ou aspectos a serem comparados.

Segundo García Garrido (1996), existem condições, referentes ao objeto de estudo, para que uma pesquisa seja considerada científica; na metodologia comparada, são elas: (a) caráter fenomenológico (ou seja, toda e qualquer comparação deve ser feita sobre fenômenos, elementos, fatos ou aspectos observados ou observáveis); (b) pluralidade (essa condição nos diz que precisamos de no mínimo dois fenômenos, fatos ou aspectos, sendo que quanto mais elementos dispomos mais rica e abrangente se torna nossa comparação); (c) homogeneidade

(essa condição ressalta a necessidade da existência de pontos semelhantes nas características constitutivas dos objetos); (d) heterogeneidade (a heterogeneidade diz respeito à existência de pontos divergentes nas características constitutivas dos objetos); e (e) globalidade (essa condição nos diz que é preciso contribuir com algo para a sociedade como um todo).

1.2 Fases do Método Comparativo

Comparatistas de destaque, como Bereday (1968), propõem algumas etapas necessárias para que um estudo seja reconhecido como comparativo. Estas etapas ou fases são designadas: (a) descritiva; (b) interpretativa; (c) justaposição; e (d) comparativa.

A primeira fase do Método Comparativo é a fase descritiva. Esta fase é o momento em que nos dedicamos a explorar o objeto de estudo de forma a obter um conhecimento amplo e significativo do mesmo. Assim sendo, nesta fase selecionamos fontes confiáveis de pesquisas, coletamos dados e assim descrevemos minuciosamente o nosso objeto de estudo.

A segunda fase do Método é a fase interpretativa. Segundo Raventós (1983):

A fase interpretativa pode ser considerada como uma revisão da fase anterior (isto é, da fase descritiva) que tem por objetivo: por um lado, detectar e eliminar erros de dados e informações coletados previamente e por outro lado, analisar e interpretar adequadamente e de forma pormenorizada estes mesmos dados e informações (RAVENTÓS, 1983, p. 69).

Desta maneira, para que tenhamos condições de analisar e interpretar de forma pormenorizada os dados coletados, é importante a busca de diferentes abordagens e a contextualização dos dados levando em consideração, para a nossa análise, os diversos elementos que influenciam o objeto de estudo, tais como: elementos culturais, econômicos, sociais e políticos.

A fase de justaposição é a terceira fase do Método Comparativo e é ela que nos permite estabelecer de forma objetiva as convergências e divergências do objeto estudado.

Caballero et al. (2016) nos dizem que é uma fase chave, que constitui a fase comparativa real, conseguida graças aos dados recolhidos nas fases anteriores. Nesta fase se apresentam os dados já descritos e analisados, dois a dois, em paralelo, de modo que colocamos em relação ao que queremos comparar.

Nesta fase consideramos apenas os dados coletados dos elementos de comparação e colocamos estes dados em paralelo, permitindo-nos extrair dos mesmos suas convergências e

divergências. Tais informações podem ser representadas fazendo uso, por exemplo, de quadros esquemáticos, gráficos de barras, setores, linhas e de eixos.

Caballero et al. (2016) ressaltam que a ordem dos elementos de comparação é estabelecida de modo que os elementos de um sistema que correspondem aos mesmos de outro(s) sistema(s) são justapostos, sendo que o número de elementos pode variar dependendo do estudo que está sendo realizado.

A última fase do Método é a fase comparativa. Nela fazemos uma leitura e comentários críticos dos gráficos apresentados na fase de justaposição, o que nos permitirá obter conclusões do nosso objeto de estudo, gerando novos conhecimentos decorrentes da comparação. (VELLOSO e PEDRÓ, 1991, APUD CABALERRO AT AL. 2016).

É sem dúvida neste último estágio da análise comparativa onde maiores rendimentos podem ser obtidos a comparação, e onde o exercício do método comparativo nos demonstra suas possibilidades de aplicação e a capacidade que pode e deve ter o desenvolvimento incorporado na atualidade, em todas ou quase todas as universidades do mundo: a Educação Comparada. (RAVENTÓS, 1983, p. 71).

Segundo Cabalero et al. (2016), para realizar uma boa análise dos dados expostos na fase anterior, devemos seguir tais procedimentos: (a) comece a avaliação dos resultados do geral e progressivamente ir para o particular; (b) consulte primeiro os valores máximos, depois os valores mínimos e finalmente os valores médios; (c) comente detalhadamente as convergências (os dados que estão próximos da média, as semelhanças e os valores mais repetidos), divergências (particularidades, os valores mais afastados da média ou os valores menos frequentes) e tendências (são dados emergentes que nos permitem fazer suposições sobre o futuro). Isso nos permite fazer uma justificativa interpretativa global; e (d) faça uma subseção sobre os casos chamativos, explique-os e avalie-os.

A árvore de categorias, parâmetros e indicadores de comparação que apresentaremos no Quadro 1, a seguir, nos auxiliará na sistematização de informações e posteriormente na justaposição e comparação de elementos.

1.3 Árvore de categorias, parâmetros e indicadores de comparação

No quadro abaixo, a árvore apresenta as categorias contexto sociopolítico dos países Brasil e Portugal; instituições formadoras e programas de mobilidades que dizem respeito à pesquisa.

QUADRO 1: Árvore de categorias, parâmetros e indicadores

CATEGORIAS	PARÂMETROS	INDICADORES
1 Contexto Sociopolítico do Brasil e de Portugal	1.1 Cenário Sociopolítico	1.1.1 Localização 1.1.2 Tamanho da População 1.1.3 Extensão Territorial 1.1.4 Distribuição Territorial 1.1.5 Sistema Político 1.1.6 Idioma oficial 1.1.7 Moeda oficial 1.1.8 Bloco Econômico 1.1.9 Aspectos constitucionais
2 Instituições Formadoras	2.1 Contexto Histórico, Geográfico e Acadêmico	2.1.1 História 2.1.2 Localização 2.1.3 Fundação 2.1.4 Ingresso 2.1.5 Cursos de graduação
	2.2 Curso de Matemática	2.2.1 Criação do curso 2.2.2 Duração do curso 2.2.3 Carga horária (CH) 2.2.4 Distribuição das disciplinas 2.2.5 Aproveitamento das disciplinas 2.2.6 Titulação/habilitação
3 Programas de Mobilidade	3.1 Programa de Licenciaturas Internacionais	3.1.1 História 3.1.2 Objetivo 3.1.3 Duração da mobilidade 3.1.4 Requisitos de participação 3.1.5 Países de destino 3.1.6 Áreas de estudos 3.1.7 Regime de estudos 3.1.8 Equivalência de disciplinas 3.1.9 Benefícios/Recursos 3.1.10 Produto Final
	3.2 Programa Ibero-Americanas	3.2.1 História 3.2.2 Objetivo 3.2.3 Duração da mobilidade 3.2.4 Requisitos de participação 3.2.5 Países de destino 3.2.6 Áreas de estudos 3.2.7 Regime de estudos

		3.2.8 Equivalência de disciplinas 3.2.9 Benefícios/Recursos 3.2.10 Produto Final
	3.3 Erasmus	3.3.1 História 3.3.2 Objetivo 3.3.3 Duração da mobilidade 3.3.4 Requisitos de participação 3.3.5 Países de destino 3.3.6 Áreas de estudos 3.3.7 Regime de estudos 3.3.8 Equivalência de disciplinas 3.3.9 Benefícios/Recursos 3.3.10 Produto Final

Fonte: Construído pela autora

A árvore apresenta, de forma esquemática, as categorias abordadas na pesquisa, que se dividem no contexto sociopolítico do Brasil e de Portugal; nas instituições formadoras e nos programas de mobilidade. Tais categorias apresentam parâmetros e indicadores específicos de acordo com o tema abordado.

A categoria intitulada Contexto sociopolítico do Brasil e de Portugal envolve o parâmetro cenário sociopolítico (localização, tamanho da população, extensão territorial, distribuição territorial, sistema político, idioma oficial, moeda oficial, bloco econômico e aspectos constitucionais).

A segunda categoria, nomeada de Instituições formadoras, aborda dois parâmetros: contexto histórico, geográfico e acadêmico (história, localização, fundação, ingresso e cursos de graduação); e, curso de matemática (criação do curso, duração do curso, carga horária, distribuição das disciplinas, aproveitamento das disciplinas e titulação/habilitação).

A terceira e última categoria é a dos Programas de mobilidade, na qual temos os seguintes parâmetros: Programa de Licenciaturas Internacionais (história, objetivo, duração da mobilidade, requisitos de participação, países de destino, áreas de estudos, regime de estudos, equivalência de disciplinas, benefícios/recursos e produto final); Programa Ibero-Americanas (história, objetivo, duração da mobilidade, requisitos de participação, países de destino, áreas de estudos, regime de estudos, equivalência de disciplinas, benefícios/recursos e produto final); e Programa Erasmus (história, objetivo, duração da mobilidade, requisitos de participação, países de destino, áreas de estudos, regime de estudos, equivalência de disciplinas, benefícios/recursos e produto final).

No capítulo seguinte abordaremos o contexto sociopolítico do Brasil e de Portugal, as instituições formadoras e os programas de mobilidade que foram apresentados de forma esquemática na árvore de categorias acima.

CAPÍTULO 2: CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO, INSTITUIÇÕES FORMADORAS E PROGRAMAS DE MOBILIDADE INTERNACIONAL

Neste capítulo iremos abordar o contexto sociopolítico do Brasil e de Portugal, descrevendo suas características territoriais e políticas, aspectos demográficos e econômicos e também questões constitucionais. Além disso, descreveremos as instituições formadoras que fizeram parte do processo de formação da autora do trabalho e que estão relacionadas com os programas de mobilidade estudados. Por fim, descreveremos cada um dos programas internacionais de incentivo à formação docente que são desenvolvidos em Portugal.

2.1 Contextos Sociopolíticos

No intuito de obter dados comparativos, forneceremos algumas informações sobre Brasil e Portugal, levando em consideração o contexto sociopolítico desses dois países.

2.1.1 Contexto Sociopolítico do Brasil

O Brasil, localizado na América do Sul, possui uma área territorial de 8.510.820,623 km², dividida em 26 estados (Acre, Alagoas, Amapá, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas

Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe e Tocantins) e o Distrito Federal, como ilustramos na figura a seguir.

FIGURA 6: Divisão Territorial do Brasil



Fonte: <https://www.infoescola.com/geografia/regioes-e-estados-brasileiros/>

Como se vê na figura 6, os 26 estados e o Distrito Federal são divididos em cinco regiões: Norte, Sul, Nordeste, Sudeste e Centro-Oeste. Embora os estados e o Distrito Federal possuam seus próprios regulamentos e estejam encarregados de estabelecer normas, direitos e deveres, estes devem respeitar a Constituição que rege o país. Além disso, em razão do Brasil ter sido colônia de Portugal, a língua oficial do país é o português.

Segundo informações do site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil tinha, em julho de 2019, uma população de 210.147.125 habitantes, sendo 102.760.295 homens e 107.386.830 mulheres.

No ano de 1991, o Brasil, juntamente Argentina, Paraguai e Uruguai, fundou o bloco econômico Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), e desde 1994 a moeda utilizada no Brasil é o real.

As formas de governo do país foram a Monarquia e a República presidencialista. Com base nas formas de governo mencionadas, o Brasil teve, ao longo de sua história, sete Constituições, uma referente ao período monárquico e seis referentes ao período presidencialista, que abordaremos a seguir, baseando-nos em dados coletados no site da Agência do Senado e no documento de 2005 das Constituições Brasileiras da Câmara dos Deputados.

A Primeira Constituição brasileira, Constituição Política do Império do Brasil, foi outorgada por Dom Pedro I, em 25 de março de 1824. Tal Constituição instalava um governo monárquico, hereditário, constitucional e representativo. Além dos três Poderes, Legislativo, Judiciário e Executivo, havia ainda o Poder Moderador que fortalecia a figura do Imperador, visto que o Poder Moderador estava acima dos outros Poderes. Nesta Constituição, o sistema eletivo era indireto e censitário, com o voto restrito aos homens livres e proprietários e subordinado a seu nível de renda.

Com a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, houve a necessidade de uma nova Constituição. Assim sendo, em 1891 foi promulgada pelo Congresso Constitucional a segunda Constituição brasileira. Dentre os principais pontos desta Constituição, mencionamos: a instituição da forma federativa de Estado e da forma republicana de governo; o voto universal e não-secreto para homens acima de 21 anos e o veto do mesmo às mulheres, aos analfabetos, soldados e religiosos; a independência dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário; a separação entre a Igreja e o Estado; a instituição do *habeas corpus*; o fim da pena de morte e a extinção do Poder Moderador.

A terceira Constituição brasileira, de 1934, promulgada pela Assembleia Constituinte no primeiro governo do presidente Getúlio Vargas, adotou: maior poder ao governo federal; o voto obrigatório e secreto a partir dos 18 anos, com direito de voto às mulheres, mas mantendo proibição do voto aos mendigos e analfabetos; a criação da Justiça Eleitoral e da Justiça do Trabalho; a criação de leis trabalhistas, instituindo jornada de trabalho de oito horas diárias, repouso semanal, férias remuneradas e fixando um salário mínimo.

Em 10 de novembro de 1937, o presidente Getúlio Vargas revogou a Constituição de 1934, dissolveu o Congresso e outorgou ao país a Carta Constitucional do Estado Novo, que extinguiu os partidos políticos e concentrava o poder nas mãos do chefe supremo do Executivo, estabelecendo a Constituição de 1937.

Tal Constituição instituiu: pena de morte; supressão da liberdade partidária e da liberdade de imprensa; anulação da independência dos Poderes Legislativo e Judiciário; restrição das prerrogativas do Congresso Nacional; permissão para suspensão da imunidade parlamentar; prisão e exílio de opositores do governo; e eleição indireta para presidente da República, com mandato de seis anos. No entanto, mantiveram-se os direitos trabalhistas.

A quinta Constituição brasileira foi a Constituição de 1946. Esta redemocratizou o país, reestabelecendo os direitos individuais, extinguindo a censura e a pena de morte. Além disso, desenvolveu a independência dos três poderes, a autonomia dos estados e municípios e a eleição direta para presidente da República, com mandato de cinco anos.

No ano de 1961, a Constituição de 1946 sofreu uma reforma com a adoção do parlamentarismo. Tal reforma foi anulada pelo plebiscito de 1963 e o regime presidencialista foi restaurado.

Devido ao regime militar, instaurado em 1964, foi promulgada a Constituição de 1967, que adotou a eleição indireta para presidente da República, por meio do Colégio Eleitoral, formado pelos integrantes do Congresso e delegados indicados pelas Assembleias Legislativas. Além disso, foi emendada, por meio de Atos Institucionais (AIs). Dentre os atos institucionais decretados, o AI-5 dava permissão ao presidente para, dentre outros, fechar o Congresso, cassar mandatos e suspender direitos políticos. Dentre as medidas referentes ao AI-5, destacamos a censura aos meios de comunicação, à música, ao teatro e ao cinema; suspensão do *habeas corpus* para os chamados crimes políticos; decretação do estado de sítio pelo presidente da República em qualquer dos casos previstos na Constituição; e autorização para intervenção em estados e municípios.

Com o fim do regime militar, em 1985, foi convocada a Assembleia Nacional Constituinte, e em 1988 foi promulgada, no governo de José Sarney, a sétima e atual Constituição brasileira, chamada de Constituição Cidadã. Por meio desta, foram alargados e fortalecidos os direitos individuais e as liberdades públicas; garantiu-se a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade e foi concedido, de forma facultativa, o voto a jovens maiores de 16 anos e a analfabetos.

Dentre os aspectos educacionais da atual constituição brasileira, destacamos: (a) a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família; (b) a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (c) educação básica obrigatória e gratuita; (d) progressiva universalização do ensino médio gratuito; e (e) autonomia

didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial para as universidades.

Assim sendo, o regime que vigora no país é o presidencialista, em que o Poder Executivo é liderado pelo Presidente da República, que exerce tanto a função de Chefe de Estado, como a de Chefe de Governo.

2.1.2 Contexto Sociopolítico de Portugal

Fundada em 1143, a República Portuguesa, nome oficial de Portugal, localizada no Sudoeste da Europa, possui uma área territorial de 92.152 km², dividida por 18 distritos (equivalente ao que chamamos no Brasil de estados) no Continente e duas Regiões Autônomas, a Região Autónoma de Açores e a Região Autónoma de Madeira, como ilustra o mapa, representado na figura 7, da divisão territorial de Portugal.

A parte continental situa-se no extremo Sudoeste da Península Ibérica, fazendo fronteira a norte e a leste com a Espanha, e a oeste e a sul com o Oceano Atlântico. O território português inclui ainda duas regiões autônomas: os arquipélagos da Madeira e dos Açores, localizados no Oceano Atlântico. O arquipélago da Madeira é constituído pelas ilhas da Madeira, Porto Santo, Desertas e Selvagens, e o arquipélago dos Açores é formado por nove ilhas e alguns ilhéus: Santa Maria, São Miguel, Terceira, Graciosa, São Jorge, Pico, Faial, Flores e Corvo (PORTAL DIPLOMÁTICO, 2019).

FIGURA 7: Divisão Territorial de Portugal



Fonte: <https://www.vpdicas.com/artigos/divisoes-politicas-de-portugal>

Os 18 distritos de Portugal são: Aveiro, Beja, Braga, Bragança, Castelo Branco, Coimbra, Évora, Faro, Guarda, Leiria, Lisboa, Portalegre, Porto, Santarém, Setúbal, Viana do Castelo, Vila Real e Viseu. Embora os distritos e as regiões autônomas possuam autonomias políticas e econômicas, estes devem estar em consonância com a Constituição que rege o país.

Segundo o Instituto Nacional de Pesquisa (INE), Portugal tinha, em 2018, uma população de 10.276.617 habitantes, sendo 4.852.366 homens e 5.424.251 mulheres; destes 9.779.826 habitam o Continente 242.846 a Região Autónoma de Açores e 253.945 a Região Autónoma de Madeira.

Em 1910 a república portuguesa foi instaurada e o regime político vigente é a democracia semipresidencialista, ou seja, o Presidente da República, que é o Chefe de Estado, detém o poder de nomear o primeiro-ministro, que é o Chefe de Governo, e de dissolver a Assembleia da República.

Desde janeiro de 1986 o país faz parte da União Europeia (UE) e a partir de 1999 tornou-se parte da zona do euro, ou seja, desde 1999 a moeda utilizada em Portugal é o euro.

Portugal teve, ao longo de sua história, seis Constituições, que abordaremos a seguir, baseando-nos no livro intitulado: *As Constituições Republicanas Portuguesas: Direitos fundamentais e representação política (1911-2011)*.

A primeira Constituição de Portugal, de 1822, procurava estabelecer mecanismos impeditivos do poder real despótico e arbitrário. Neste sentido, esta Constituição determinava os direitos e deveres individuais dos portugueses, a divisão de poderes políticos e propunha a instauração de uma Monarquia Constitucional.

Desta maneira, o regime constitucional definido foi a Monarquia Constitucional hereditária, em que o Rei é o Chefe de Estado. A divisão de poderes é dada pelo: poder legislativo, que reside essencialmente nas Cortes; poder executivo competente ao Rei e aos secretários de Estado, que o auxiliam nessa tarefa; e o poder judicial atribuído aos juízes.

A Carta Constitucional da Monarquia Portuguesa de 1826 substituiu a Constituição Política da Monarquia Portuguesa de 1822. Esta Carta Constitucional de 1826 admite um quarto poder político: o poder moderador. Desta forma, por meio do poder moderador há uma reconcentração de poder no Rei.

A oposição geral em relação à Carta Constitucional de 1826 fez com que esta vigorasse apenas até 1828, sendo posteriormente recuperada sua vigência, no período de 1834 a 1836. Em 1836, a Revolução de setembro derruba o governo e surge um novo que abole a Carta Constitucional de 1826 e recobra a Constituição de 1822, que vigora até 1838.

De 1828 a 1834, Portugal não é regido por uma constituição, pois este período corresponde à Guerra Civil Portuguesa, também conhecida como Guerra dos Dois Irmãos, em que, D. Miguel I, irmão de D. Pedro I do Brasil ou D. Pedro IV de Portugal, tornou-se rei de Portugal e anulou a Constituição de 1826.

Em 1838 é concebida a terceira Constituição de Portugal. Por meio desta, recupera-se, por exemplo, a autonomia dos três poderes e o voto direto (mesmo que restrito).

Ainda com um regime político monárquico constitucional, após 1838 os poderes tendem a concentrar-se no parlamento em detrimento do Rei. A Constituição de 1838 vigora por apenas quatro anos e então é recuperada a Carta Constitucional de 1826, que vigora até 1910.

A Constituição de 1911 defende a Revolução de 5 de Outubro de 1910, favorecendo o constitucionalismo republicano. No entanto, o período de vigência desta Constituição foi instável, devido ao alastramento de partidos pouco democráticos, a improdutividade parlamentar, à volatilidade dos ministérios e pela consequente instabilidade social desta época. Em virtude deste cenário, desencadeia-se, em 1926, a Revolução de 28 de maio e os militares assumem o poder de Portugal, dando início ao período conhecido como Ditadura Nacional, que perdura até 1933.

Em 1933, António de Oliveira Salazar é indicado ao cargo de presidente do Conselho dos Ministros e começa a organizar-se politicamente para implantar uma nova Constituição em Portugal. Assim sendo, surge em 1933 a quinta Constituição portuguesa. Houve dez leis de revisão da Constituição de 1933, mas em nenhuma destas revisões foi abandonado o caráter não democrático de funcionamento do regime intitulado por Estado Novo.

Em decorrência da Revolução de 25 de abril de 1974, devido à insatisfação com o regime, o Estado Novo é deposto e, em 1976, foi concebida a sexta Constituição de Portugal. Por meio desta, foi decretado o sufrágio universal, conduzindo Portugal à consolidação de um regime democrático. A Constituição de 1976 é a vigente no país e

contém normas que contemplam e dão garantias em múltiplos aspectos sociais e políticos, individuais e coletivos.

Dentre os aspectos educacionais da atual constituição portuguesa, destacamos: (a) a educação como um direito de todos com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar; (b) o ensino básico universal obrigatório e gratuito; (c) progressivo estabelecimento da gratuidade em todos os graus de ensino; e (d) autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa e financeira para as universidades.

No cenário da atual Constituição, o sistema educacional português se ajustou ao Processo de Bolonha de 1999. Tal processo, também conhecido como Tratado de Bolonha, tem esse nome devido à Declaração de Bolonha assinada na cidade italiana, em 19 de junho de 1999, por ministros responsáveis pelo ensino superior de 29 países europeus.

O Tratado visa estabelecer o chamado Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES), cujo fim é facilitar a mobilidade de estudantes, graduados e pessoal do ensino superior, oferecendo créditos cumulativos e transferíveis, para que estes possam ter reconhecido o estudo desenvolvido em diferentes instituições de ensino.

Desta forma, os países que fazem parte do Espaço Europeu do Ensino Superior se comprometem a: (a) introduzir um sistema de ensino superior de três ciclos, que consiste em estudos de licenciatura, mestrado e doutoramento; (b) assegurar o reconhecimento mútuo das qualificações e dos períodos de aprendizagem no estrangeiro concluídos noutras universidades; e (c) aplicar um sistema de garantia da qualidade, a fim de reforçar a qualidade e a relevância da aprendizagem e do ensino (COMISSÃO EUROPEIA, 2019).

Assim sendo, os estudantes naturais de países pertencentes ao EEES se beneficiam de um ensino superior bem estruturado, em que, o estudo consumado durante o período de mobilidade é facilmente reconhecido em toda Europa.

2.2 Instituições Formadoras

Os programas de mobilidade que descreveremos a seguir abrangerão diversas universidades brasileiras e portuguesas, no entanto, o recorte de nossa pesquisa se dará

a Universidade Federal de Uberlândia e a Universidade de Coimbra. A escolha destas universidades se deve ao fato de que estas foram as instituições que fizeram parte do processo de formação da autora deste trabalho.

2.2.1 Universidade Federal de Uberlândia

A Universidade Federal de Uberlândia é uma instituição pública de ensino superior com 41 anos de existência; contudo, a história da referida universidade começou antes da década de 70.

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU) é uma fundação pública, integrante da Administração Federal Indireta, vinculada ao Ministério da Educação (MEC). A instituição, ainda com o nome de Universidade de Uberlândia (UnU), foi autorizada a funcionar pelo Decreto-lei n. 762, de 14 de agosto de 1969, e federalizada pela Lei n. 6.532, de 24 de maio de 1978 (UFU, 2018).

Dessa maneira, constatamos que existem cursos da UFU que surgiram antes da mesma ser federalizada e receber o nome de Universidade Federal de Uberlândia. O curso graduação em matemática, por exemplo, existe desde 1972.

A Universidade, além de desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão de maneira integrada, formando cidadãos críticos e comprometidos com a ética, a democracia e a transformação social, visa:

Ser referência regional, nacional e internacional de universidade pública na promoção do ensino, da pesquisa e da extensão em todos os campi, comprometida com a garantia dos direitos fundamentais e com o desenvolvimento regional integrado, social e ambientalmente sustentável (UFU, 2018).

Para o desenvolvimento de sua missão formadora, a UFU conta com sete *campi*, distribuídos nas cidades de Uberlândia (4), Ituiutaba (1), Monte Carmelo (1) e Patos de Minas (1), conforme detalhamos no quadro a seguir.

QUADRO 2: *Campi UFU*

CIDADE	CAMPI
UBERLÂNDIA	Educação Física
	Glória
	Santa Mônica
	Umuarama
ITUIUTABA	Pontal

MONTE CARMELO	Monte Carmelo
PATOS DE MINAS	Patos de Minas

Fonte: Construído pela autora

O campus Santa Mônica, situado na zona leste da cidade mineira de Uberlândia, no bairro Santa Mônica, é considerado sede da UFU, pois nele está o prédio da reitoria e diversos órgãos administrativos e suplementares.

O ingresso nos cursos de graduação da UFU acontece duas vezes no ano, no primeiro e no segundo semestre letivo. A seleção dos candidatos às vagas dos cursos oferecidos pela universidade é realizada por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), com base na nota que os candidatos obtiveram no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e também por um processo seletivo próprio da UFU, o vestibular.

Baseando-nos em registros disponíveis no site do e-MEC, a Universidade Federal de Uberlândia conta, atualmente, com 76 cursos de graduação, presenciais e/ou a distância, sendo alguns destes subdivididos em licenciatura e bacharelado.

Como mostra a figura 8, o curso de graduação em Matemática da UFU é oferecido na modalidade a distância e na modalidade presencial nas cidades de Uberlândia e Ituiutaba, sendo que, é ofertado pela Faculdade de Matemática (FAMAT) em Uberlândia e pelo Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP) em Ituiutaba.

FIGURA 8: Curso de Graduação em Matemática da UFU

Código	Modalidade	Grau	Curso	UF	Município	ENADE	CPC	CC	IDD	Situação
1407205	A Distância	Licenciatura	MATEMÁTICA		Vários municípios	-	-	-	-	
102944	Presencial	Licenciatura	MATEMÁTICA	MG	Ituiutaba	3	4	4	3	
111382	Presencial	Bacharelado	MATEMÁTICA	MG	Ituiutaba	1	4	4	3	
1428	Presencial	Licenciatura	MATEMÁTICA	MG	Uberlândia	3	4	-	3	
301428	Presencial	Bacharelado	MATEMÁTICA	MG	Uberlândia	2	4	4	3	

Registro(s): 1 a 5 de 5

Página 1 de 1

Fonte: e-MEC

O curso de graduação em Matemática da FAMAT existe desde 1972; já a primeira turma do curso de Matemática ofertado pelo ICENP teve início em 2007, pois a criação do campus Pontal/UFU foi aprovada em 2006 e o primeiro vestibular ocorreu ainda no mesmo ano, para ingresso dos alunos em 2007.

Quando à composição curricular do curso de matemática, nos restringiremos à análise do curso presencial de Licenciatura em Matemática, visto que os alunos dos cursos de matemática da UFU que participaram do PLI cursavam a licenciatura presencial.

Assim sendo, apresentamos a seguir a grade curricular¹ do curso de Licenciatura em Matemática da FAMAT, com base no Projeto Pedagógico de 2011, pois esse Projeto Pedagógico era o que estava em vigor no ano em que a autora do texto ingressou no curso de Licenciatura em Matemática da FAMAT/UFU.

QUADRO 3: Grade Curricular FAMAT

Período (P.)	1º P.	2º P.	3º P.	4º P.	5º P.	6º P.	7º P.	8º P.
Siglas das Disciplinas e Carga Horária (em horas)	FME1 (90)	CD1 (90)	CD2 (90)	CD3 (90)	CD4 (90)	AN1 (90)	EDO (60)	FVC (75)
	FME2 (90)	GPDG (90)	GE* (75)	FB2 (90)	CN (90)	EMAP* (90)	OPP (60)	HM (60)
	GA (75)	AL1 (75)	ITN (60)	EA1 (75)	PGE* (75)	DG* (90)	TCC1 (30)	TCC2 (30)
	ICC (90)	IE* (90)	MF* (75)	EP* (75)	PE* (75)	MEM (60)	OP1 (60)	OP2 (60)
	IM* (45)		FB1 (90)		ES1 (105)	ES2 (75)	ES3 (120)	ES4 (90)
							LIBRAS (60)	SPE (20)
CH semestral	390	345	390	330	435	405	390	335

Fonte: Construído pela autora

O quadro acima é composto pelas siglas das disciplinas que compõem a grade curricular do curso de Licenciatura em Matemática da FAMAT e o número abaixo de cada uma das siglas nos indica a carga horária, em horas, de cada disciplina.

Para a conclusão do curso de Licenciatura em Matemática da FAMAT, com duração de quatro anos, o estudante deve cumprir um total de 3220 horas, sendo que 2900 horas são disciplinas obrigatórias, 120 horas são disciplinas optativas e 200 horas são extracurriculares, que podem ser integralizadas, por exemplo, com a participação em cursos de formação e semanas da matemática.

As disciplinas que apresentam o nome seguido de um asterisco (*) são disciplinas cuja parte da carga horária é destinada ao desenvolvimento do chamado Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE). O PIPE busca desenvolver atividades que

¹ Link para acesso à grade curricular do curso de Licenciatura em Matemática da Famat: <<http://www.famat.ufu.br/node/155>>.

articulam as disciplinas de formação específica e pedagógica, assumindo um caráter interdisciplinar.

Apresentaremos, na sequência, o quadro 4, em que consta a grade curricular² do curso de Licenciatura em Matemática do ICENP, com base no Projeto Pedagógico (PP) de 2010-1. Este quadro possui a mesma configuração do quadro 3.

QUADRO 4: Grade Curricular ICENP

Período (P.)	1° P.	2° P.	3° P.	4° P.	5° P.	6° P.	7° P.	8° P.	9° P.
Siglas das Disciplinas e Carga Horária (em horas)	FME1 (60)	AL1 (60)	CD2 (90)	CD3 (90)	EDO (60)	EA (60)	AN1 (90)	HM (60)	LM (60)
	FME2 (60)	CD1 (90)	FG1 (60)	ITN (60)	DGE (60)	MF (60)	FVC (60)	OP1 (60)	TCC (60)
	GA (90)	GEP (60)	GE (60)	PGE (60)	ICC1 (60)	MC (30)	DG (60)	ES3 (135)	OP2 (60)
	EM1 (30)	EM2 (30)	EM3 (30)	EM4 (30)	ICN (60)	PEST (60)	ES2 (90)	LIBRAS (60)	ES4 (90)
	PIPE1 (60)	PIPE2 (60)	PIPE3 (60)	PIPE4 (60)	PE (60)	ES1 (90)			
CH semestral	300	300	300	300	300	300	300	315	270

Fonte: Construído pela autora

Para a conclusão do curso de Licenciatura em Matemática do ICENP, com duração de quatro anos e meio, o estudante deve cumprir um total de 2885 horas, sendo que 2565 horas são disciplinas obrigatórias, 120 horas são disciplinas optativas e 200 horas são extracurriculares, que podem ser integralizadas, por exemplo, com a participação em cursos de formação e semanas da matemática.

Para que o estudante da UFU seja aprovado em qualquer uma das disciplinas presentes na grade curricular de seu curso, este deve obter uma classificação final mínima de 60 pontos, dentre os 100 pontos distribuídos por disciplina; isto é, para que o estudante obtenha aprovação em uma determinada disciplina ele precisa ter um rendimento mínimo de 60%.

Ao concluir o curso de Licenciatura em Matemática da UFU, o discente pode ingressar na carreira docente e exercer legalmente a carreira de professor de matemática.

2.2.2 Universidade de Coimbra

² Link para acesso à grade curricular do curso de Licenciatura em Matemática do ICENP: <<http://www.icenp.ufu.br/graduacao/matematica/grade-curricular>>.

A Universidade de Coimbra (UC) é classificada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como patrimônio mundial. Além disso, é a universidade mais antiga de Portugal e uma das mais antigas do mundo. Criada em 1290, a Universidade de Coimbra começou a funcionar em Lisboa, porém, foi transferida para Coimbra em 1537, por ordem do Rei D. João III.

A UC é uma instituição pública, mas, diferentemente das universidades públicas brasileiras, os estudos não são gratuitos, sendo que os estudantes de países não pertencentes à União Europeia pagam propinas superiores aos estudantes portugueses ou equiparados, visto que, o Estado Português subsidia parte dos estudos de alunos portugueses ou equiparados. No contexto português o termo propinas equivale a mensalidades escolares, como as que são pagas para se estudar em instituições privadas brasileiras.

De maneira geral, para que o candidato português ou equiparado ingresse em um dos cursos de graduação da UC, o mesmo deve:

- (a) Ser titular de um curso de ensino secundário, ou de habilitação legalmente equivalente;
- (b) Realizar, ou ter realizado nos últimos dois anos, os exames nacionais ou estrangeiros correspondentes às provas de ingresso exigidas pela UC para os diferentes cursos a que vai concorrer, e ter obtido nessas provas uma classificação igual ou superior à classificação mínima exigida;
- (c) Realizar os pré-requisitos se forem exigidos pela UC para os cursos a que vai concorrer (UC, 2019).

Para mais, desde 2014 a UC passou a aceitar os resultados do ENEM no seu processo seletivo de graduação, facilitando, desde então, o ingresso de novos estudantes brasileiros.

Atualmente, a Universidade de Coimbra conta com a Faculdade de Letras, Direito, Medicina, Ciências e Tecnologia, Farmácia, Economia, Psicologia e Ciências da Educação, Ciências do Desporto e Educação Física. Além disso, possui vários *campi* distribuídos por toda a cidade, sendo seus edifícios concentrados em três polos principais: Polo I, Polo II e o Polo das Ciências da Saúde.

No Polo I encontram-se as Faculdades de Letras, Direito, Medicina (que dispõe também de instalações no Polo das Ciências da Saúde), Ciências e Tecnologia (Departamentos de Arquitetura, Ciências da Terra, Ciências da Vida, Física, Matemática e Química), a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e o Colégio das Artes. Já no Polo II, encontram-se os Departamentos de Engenharia da Faculdade de Ciências e

Tecnologia e o Instituto de Investigação Interdisciplinar. Por fim, o Polo da Ciências da Saúde comporta a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Farmácia. (UC, 2018).

Além destas três áreas principais, a Universidade conta com o Campo de Santa Cruz, o Estádio Universitário e Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física e a Faculdade de Economia e localizações próximas.

O início do ano letivo em Portugal não coincide com o início do ano letivo no Brasil. Em Portugal, o ano letivo é dividido em dois semestres, sendo que, o primeiro semestre começa em setembro e encerra em janeiro, com uma pausa de aproximadamente duas semanas entre o natal e o ano novo, e o segundo semestre começa em fevereiro e termina em junho.

A primeira Faculdade Matemática da Universidade de Coimbra foi criada na segunda metade do século XVIII, em 1772, e como exposto anteriormente, o atual Departamento de Matemática (DM) da UC faz parte da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT).

O curso de Licenciatura em Matemática oferecido pelo Departamento de Matemática tem duração de três anos e oferece “uma formação sólida e diversificada, desde os grandes temas clássicos de Geometria, Álgebra e Análise, até às áreas mais recentes do conhecimento, que incluem, entre outras, a Estatística, a Matemática Computacional, a Otimização e as Ciências da Computação” (UC, 2019).

A UC, como integrante do Espaço Europeu do Ensino Superior, deve assegurar o reconhecimento mútuo das qualificações e dos períodos de aprendizagem no estrangeiro concluídos noutras universidades. Por isso, as estruturas curriculares dos cursos da UC são baseadas oficialmente, desde 2005, no Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS), que explicamos adiante.

O Sistema Europeu de Transferência de Créditos foi lançado inicialmente, em 1989, como um projecto-piloto no âmbito do Programa Erasmus. O objectivo na altura era facilitar o reconhecimento dos períodos de estudo efectuados no estrangeiro pelos estudantes de mobilidade através da transferência de créditos.

O ECTS torna os programas de estudo inteligíveis e fáceis de comparar. Pode ser utilizado para todo o tipo de cursos e contextos de aprendizagem ao longo da vida. Serve para os estudantes, em geral, e para os estudantes de mobilidade: pode funcionar em termos de acumulação de créditos dentro de uma instituição e de transferência de créditos entre instituições. Por todas estas razões o tão conhecido acrónimo “ECTS” remete agora para “Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos”.

O ECTS baseia-se no princípio de que 60 créditos medem o volume total de trabalho de um estudante a tempo inteiro. Na Europa, esse volume de trabalho

situa-se entre as 1500 e 1800 horas por ano e nesses casos um crédito corresponde a 25-30 horas de trabalho. Regra geral, 30 créditos equivalerão a um semestre e 20 créditos a um trimestre de estudos.

No ECTS, os créditos apenas podem ser obtidos nos casos em que se verifique a aprovação do estudante nos trabalhos requeridos e uma avaliação correcta dos resultados de aprendizagem atingidos. (UC, 2019).

Nesse sentido, apresentamos a seguir, o quadro com a estrutura curricular³ das disciplinas do curso de Licenciatura em Matemática do Departamento de Matemática da UC, utilizando o Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos para identificarmos a carga horária das disciplinas do curso.

QUADRO 5: Estrutura Curricular UC

Período (P.)	1º P.	2º P.	3º P.	4º P.	5º P.	6º P.
Siglas das Disciplinas e ECTS	AI1 (10)	AI2 (7,5)	AI3 (7,5)	AI4 (6)	EST (6)	AC (6)
	GEO (6)	MD (7,5)	EDM (7,5)	CEA (6)	MN1 (6)	EC (3)
	TN (6)	MP1 (7,5)	GS (7,5)	CS (6)	OE (6)	MN2 (6)
	ALGA1 (8)	ALGA2 (7,5)	MP2 (7,5)	PROB (6)	BD* (6)	SM (3)
				OF (6)	LOG* (6)	MCE** (6)
					TAL* (6)	POO** (6)
						PL** (6)
ECTS semestral	30 ECTS	30 ECTS	30 ECTS	30 ECTS	30 ECTS	30 ECTS

Fonte: Construído pela autora

O quadro acima é composto pelas siglas das disciplinas que compõem a estrutura curricular do curso de Licenciatura em Matemática do Departamento de Matemática da UC e o número abaixo de cada uma das siglas nos indica os créditos, em ECTS, de cada disciplina.

Baseando-nos na análise do quadro 5, percebemos que para concluir a Licenciatura em Matemática no DM da UC é necessário a obtenção mínima de 180 ECTS,

³ Link para acesso à grade curricular da Licenciatura em Matemática do DM: <<https://www.uc.pt/fctuc/dmat/ensino/licMat>>.

o que equivale a uma carga horária que varia entre 4500 e 5400 horas. Ressaltamos que esta carga horária contabiliza as horas presenciais e o trabalho autônomo dos estudantes.

Além disso, na disciplina *Opção da Área da Física (OF)*, o estudante deve inscrever-se numa unidade curricular optativa de seis ECTS da área científica da Física, dentre das oferecidas anualmente no plano de estudos.

Para a disciplina *Opção Externa (OE)*, o aluno pode escolher qualquer unidade curricular da Universidade de Coimbra desde que não integre o plano da Licenciatura em Matemática, estando a sua escolha sujeita à aprovação do Coordenador da Licenciatura.

Com relação às disciplinas do quadro que foram destacadas com o símbolo asterisco, o aluno deve escolher duas unidades curriculares de entre as assinaladas com um asterisco (*) e também deve escolher duas unidades curriculares dentre as assinaladas com dois asterisco (**).

No que diz respeito à aprovação em uma disciplina da estrutura curricular apresentada, o estudante deve obter uma classificação final mínima de 10 valores, dentre os 20 distribuídos por disciplina, isto é, para que o discente obtenha aprovação em uma determinada disciplina, ele precisa ter um rendimento mínimo de 50% (UC, 2019).

Logo, para obter os créditos de uma determinada disciplina é necessário que o estudante alcance uma nota maior ou igual a 10 valores.

Ao concluir o curso de Licenciatura em Matemática da UC, o estudante formado não pode legalmente trabalhar como professor de matemática, pois:

Esta licenciatura constitui a preparação de acesso aos 2.os ciclos (Mestrados) em Matemática ou em Ensino da Matemática mas contempla também uma preparação que permite a entrada direta na vida ativa em ocupações de caráter generalista nas quais sejam úteis o rigor e as capacidades que caracterizam um Matemático. (UC, 2019).

Já o mestrado em Ensino de Matemática visa formar docentes para atuarem nos ensinos básico e secundário.

O mestrado em Ensino de Matemática no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário visa formar professores das disciplinas de Matemática dos ensinos Básico e Secundário. A este mestrado corresponde o grau de Mestre em Ensino da Matemática, o qual é condição necessária para o exercício da profissão de Professor dos Ensinos Básico ou Secundário. (UC, 2019).

Assim sendo, diferentemente dos cursos de licenciatura em matemática das universidades brasileiras, em que o universitário, ao concluir a licenciatura, pode legalmente atuar como professor de matemática, o estudante do curso de Licenciatura em

Matemática do DM da UC, ao concluir o curso, não pode legalmente atuar como professor de matemática. Para tal, é necessário fazer o Mestrado em Ensino da Matemática, que possui duração de dois anos. Neste mestrado os estudantes cursarão disciplinas de cunho pedagógico/educacional que os condicionarão à prática docente.

Na continuação, discorreremos sobre os programas de mobilidade que são desenvolvidos em Portugal e que podem complementar a formação docente, uma vez que, os cursos de matemática da UFU e da UC que abordamos anteriormente propiciam o intercâmbio internacional.

2.3 Programas de Mobilidade Internacional

Para termos condições de identificarmos as convergências e divergências entre as mobilidades internacionais do Programa de Licenciaturas Internacionais do Programa Ibero-Americanas e do programa Erasmus, descreveremos, na sequência, os três programas, levando em consideração a história, os objetivos, a duração da mobilidade, os requisitos de participação, os países de destino, as áreas de estudos, o regime de estudos, a equivalência de disciplinas, os benefícios/recursos financeiros e o produto final de cada programa.

2.3.1 Programa de Licenciaturas Internacionais

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma fundação do Ministério da Educação (MEC), publicou, no dia 17 de junho de 2010, através de sua Diretoria de Relações Internacionais (DRI), o primeiro edital, nº. 035/2010/CAPES, do Programa de Licenciaturas Internacionais, para a seleção de projetos que visam a melhoria do ensino e da qualidade na formação inicial de professores das áreas de Matemática, Português, Artes, Educação Física, Química, Biologia e Física.

Assim sendo, os objetivos do Programa de Licenciaturas Internacionais são:

- (a) Ampliar a formação de docentes para o ensino básico no contexto nacional;
- (b) Ampliar e dinamizar as ações voltadas à formação de professores, priorizando a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciatura;
- (c) Apoiar a formulação e implementação de novas diretrizes curriculares para a formação de professores, com ênfase no Ensino Fundamental e no Ensino

Como podemos perceber, pela análise dos resultados dos editais do PLI, a parceria entre a Universidade Federal de Uberlândia e a Universidade de Coimbra, por meio do Programa de Licenciaturas Internacionais, teve início desde a primeira edição do Programa, visto que, desde 2010 a UFU teve um projeto aprovado para participar do PLI.

Em 2011, a UFU teve seu primeiro projeto do PLI aprovado na área de Ciências, contemplando os cursos de Biologia, Física, Matemática e Química. Dos sete graduandos dos cursos de Licenciatura da UFU que participaram do projeto referente ao edital n°. 008/2011, um aluno era do curso de Matemática da FAMAT, dois da Biologia, dois da Física e dois da Química.

Para o edital de 2011, o período de permanência dos estudantes no exterior era de 24 meses; assim sendo, os alunos da UFU que participaram do PLI, por meio do projeto aprovado por este edital, obtiveram dupla diplomação, pela UFU e pela UC.

A segunda participação da FAMAT no PLI e a primeira do ICENP deu-se pelo projeto aprovado na área de Matemática referente ao edital de 2014 n°. 74/2014. Por meio deste edital, a FAMAT e o ICENP tiveram estudantes participando do PLI nos anos 2016/2017 e 2017/2018, prorrogado por mais dois anos, 2018/2019 e 2019/2020, sendo a Universidade de Coimbra a instituição de acolhimento destes estudantes.

Como já abordamos, a Universidade de Coimbra é uma instituição pública, mas os estudos na referida instituição não são gratuitos. Assim sendo, a CAPES é responsável por pagar à UC as propinas dos bolsistas PLI.

Para participar do Programa de Licenciatura Internacionais, as instituições brasileiras de ensino superior devem apresentar, por meio de uma equipe docente, seus projetos à CAPES, que posteriormente indefere ou aprova o projeto apresentado. Caso um projeto seja aprovado, a equipe que o submeteu deve selecionar alunos do curso de licenciatura em que atua para participarem do programa.

A princípio, apenas a Universidade de Coimbra, em Portugal, recebia estudantes do PLI, ampliando, posteriormente, a lista de destinos ofertadas pelo referido programa.

A partir do edital n°. 8/2012/CAPES, elevou-se a quantidade de universidades portuguesas envolvidas no programa, Universidade Nova de Lisboa, Universidade da Beira Interior, Universidade do Algarve, Universidade de Aveiro, Universidade de Coimbra, Universidade de Évora, Universidade de Lisboa, Universidade do Minho, Universidade do Porto, Universidade Trás-os-Montes e Universidade Técnica de Lisboa.

No dia 25 de março de 2013 foi publicado o terceiro edital do PLI Portugal, nº. 017/2013, e pela primeira vez o edital do PLI França, o qual não abordaremos, pois não é o foco desta pesquisa.

No final do ano de 2014, dia 19 de dezembro, foi publicado, o até então último edital do PLI Portugal, nº. 74 /2014. Neste edital, houve uma redução das áreas contempladas pelo programa, sendo retiradas as disciplinas de Artes e Educação Física.

Ao analisarmos os cinco editais PLI Portugal (editais de 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014), constatamos importantes alterações, entre elas: (a) o valor dos benefícios concedidos aos estudantes contemplados pelo programa; (b) os pré-requisitos para candidatura; e (c) o período da missão de estudos, que será abordada no decorrer do texto. Por exemplo, no primeiro edital, o valor da mensalidade recebida pelos estudantes era de 600 euros e o período de estudos de 24 meses, já no último edital, o aporte mensal corresponde a 870 euros e o período de estudos de 12 meses, prorrogáveis por mais dez meses quando aprovado.

Considerando que houve alterações significativas nos editais, iremos expor, a seguir, o funcionamento do PLI, baseando-nos no último edital publicado, ou seja, edital nº. 74 /2014.

O edital nº. 74 /2014 nos informa que a entidade responsável pelo programa, em Portugal, é o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP), entidade de coordenação do ensino universitário público português.

Com relação à equipe que submete um projeto à CAPES, ela deve ser composta por um coordenador com o título de doutor há, pelo menos, três anos, e outros dois doutores colaboradores vinculados a mesma instituição que o coordenador do projeto.

Para que o estudante de um dos cursos de licenciatura abrangidos pelo programa seja um bolsista do mesmo, esse também deve cumprir alguns requisitos:

- (a) ser brasileiro ou estrangeiro com visto de residência permanente no Brasil;
- (b) estar em dia com as obrigações eleitorais;
- (c) ter obtido nota no Exame Nacional do Ensino Médio igual ou superior a 600 pontos, em exames realizados no período de 2009 a 2014 e caso o candidato tenha realizado mais de um exame durante este período será considerado o de maior pontuação, segundo informação prestada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP;
- (d) ter cursado todo o ensino médio em escolas públicas brasileiras ou ter cursado o ensino médio em escolas particulares na condição de bolsista integral em função de baixa renda familiar, neste último caso, a bolsa de estudos deve ter abrangido todo o período de estudos realizado no ensino médio em escola privada;
- (e) ter integralizado no mínimo vinte por cento e no máximo oitenta por cento dos créditos obrigatórios do curso;
- (f) ser selecionado pelo coordenador brasileiro e aceito pela universidade portuguesa;
- (g) estar apto a iniciar as atividades relativas ao

projeto imediatamente após ser aprovado. (CAPES, EDITAL Nº 74 /2014, p. 4, p.5).

Após a seleção dos estudantes bolsistas, cada discente elabora, junto com o coordenador do projeto, um programa de estudos, que deve ser aprovado pela IES de acolhimento. No momento da elaboração do programa de estudos, o discente já sabe quais disciplinas cursadas no exterior terão o potencial de equivalência em seu currículo da IES de origem.

Durante a execução do programa são realizadas duas missões, a chamada missão de trabalho e a missão de estudos, sendo que a missão de trabalho é cumprida pela equipe de professores doutores e a missão de estudos pelos estudantes em mobilidade.

Para a execução da missão de trabalho é concedido um auxílio financeiro para cobrir os gastos com deslocamento, diárias e seguro saúde, a fim de que um dos integrantes da equipe esteja num período de sete a vinte dias no exterior, especificamente no local onde os estudantes estão realizando suas missões, para os acompanhar presencialmente e orientar com alguma questão pertinente. Essa missão é financiada duas vezes por ano, para que seja acompanhado presencialmente o período inicial e intermédio da missão de estudos de cada bolsista.

A missão de estudos dos discentes contemplados pelo PLI consiste no desenvolvimento, durante o período de intercâmbio, de atividades acadêmicas e de pesquisa na área do projeto. Para a realização da referida missão, os estudantes obtêm um auxílio financeiro para custear o deslocamento ao país de destino, o retorno ao país de origem, a instalação no país de destino, o seguro saúde durante o período de mobilidade, além de uma mensalidade no valor de 870 euros durante todo o período de estudos no exterior (CAPES, EDITAL Nº. 74 /2014, p. 8-9).

Durante o cumprimento da missão de estudos, isto é, durante toda a mobilidade, o estudante deve dedicar-se integral e exclusivamente ao desenvolvimento das atividades relacionadas estudo no exterior. (CAPES, EDITAL Nº 74 /2014, p. 15).

Ainda sobre o último edital PLI Portugal, nº. 74 /2014, era prevista:

[...] a aprovação de até 40 (quarenta) projetos, com duração de 2 (dois) anos, podendo ser prorrogado por até 2 anos, mediante solicitação e critérios de avaliação da Capes, com até 7 (sete) estudantes por ano de vigência do projeto com início das atividades previsto para 2015. Poderá haver alteração desses quantitativos mediante decisão conjunta das entidades parceiras ou em razão de disponibilidade orçamentária. (CAPES, EDITAL Nº 74 /2014, p.1).

No entanto, houve cortes na verba destinada à execução do programa, em

decorrência do início de uma crise econômica enfrentada pelo Brasil, no governo da ex-presidente Dilma Rousseff. Por isso, a concessão das bolsas foi adiada e, posteriormente, foram financiadas apenas para três estudantes por ano e para cada instituição de ensino aprovada no programa, no período de agosto a julho dos anos 2016/2017 e 2017/2018.

De acordo com o último edital da PLI: “A missão de estudo na modalidade graduação sanduíche terá duração de 12 meses, podendo ser concedida prorrogação de até 10 meses em caso de dupla titulação, mediante avaliação de pareceres e disponibilidade orçamentária”. (CAPES, EDITAL Nº 74 /2014, p.6).

Uma vez que a primeira mobilidade de estudos referente ao edital nº. 74 /2014 foi subsidiada nos anos 2016/2017, no momento do cadastramento de alunos para a missão de estudos referente aos anos 2017/2018, os coordenadores dos projetos aprovados foram informados que, ao optarem por prorrogar a permanência de estudantes dos anos 2016/2017, seria reduzida a quantidade de novos alunos para a missão de estudos referente aos anos 2017/2018; isto é, a cada estudante que estendesse sua permanência seria reduzido o cadastramento de um novo estudante para o intercâmbio referente ao período de 2017/2018. Assim sendo, a coordenação do projeto da área de Matemática da UFU optou por não prorrogar a permanência de nenhum dos estudantes dos anos 2016/2017, a fim de oportunizar três novos estudantes para o período subsequente.

Durante a execução das missões referentes ao período 2017/2018 houve a possibilidade de renovação dos projetos que estavam em execução, como havia sido previsto no edital nº. 74/2014. As equipes cujos projetos estavam em execução manifestaram interesse em renová-los e estes foram, de fato, renovados por mais dois anos; sendo assim, financiadas mais três missões por ano (2018/2019 e 2019/2020) e por instituição. No entanto, desde que os projetos foram renovados, restringiu-se a possibilidade de dupla diplomação para os estudantes participantes do PLI, pois quem desejasse permanecer por mais um ano na universidade de acolhimento e assim, obter dupla titulação, teria que pagar à universidade a propina do segundo ano de estudos. (CAPES, 2018).

Segundo comunicado, via plataforma digital, entre CAPES e coordenação, seria reduzida de doze para onze meses a missão de estudos dos anos 2019/2020, no período de setembro de 2019 a julho de 2020. Além disso, até o momento, não há mais previsão de continuidade do programa para os próximos anos.

Ao final de cada ano letivo português, a instituição de acolhimento deve emitir

um certificado que confirme o cumprimento do programa de estudos e informe os resultados acadêmicos para validação de estudos na IES de envio. Além disso, cabe aos estudantes responder à CAPES um relatório de avaliação de aproveitamento de créditos e um relatório final de atividades e, também, fornecer quaisquer documentos que a mesma requerer referente ao período de mobilidade e interstício.

2.3.2 Programa Ibero-Americanas

O Banco Santander é um banco privado fundado no século XIX na Província da Cantábria, localizada no norte da Espanha, quando a rainha Isabel II assinou o decreto, no dia 15 de maio de 1857, que autorizava a constituição do banco. O banco expandiu-se por toda a Espanha e atualmente opera em vários países do mundo, dentre os quais, no Brasil, o qual atua desde 1982. (SANTANDER, 2019).

Atualmente, é o maior banco da zona do euro e é presidido por Ana Botín desde setembro de 2014, quando foi eleita pelos acionistas para o cargo. No Brasil, o Banco Santander possui sede em São Paulo e é um dos maiores bancos privados do país. (G1, 2014).

No final século XX, foi criado o Santander Universidades, que é subsidiado pelo Banco Santander. Desde sua criação, no ano de 1996, o Santander Universidades tem investido constantemente, no mundo todo, em iniciativas relacionadas à educação, através de bolsas nacionais e internacionais destinadas, principalmente, a estudantes do ensino superior.

Identificamos algumas referências que justificam o Banco Santander, uma instituição financeira privada, subsidiar bolsas de estudos, por meio dos programas do Santander Universidades. O Santander acredita que o desenvolvimento dos países em que ele se faz presente dar-se-á por meio dos jovens e, logo, investir no ensino destes é relevante (SANTANDER, 2019).

Além disso, a instituição acredita que o acesso ao conhecimento e a um ensino superior de qualidade permite a construção de uma sociedade mais justa e próspera. (PRINCÍPIOS GERAIS DOS PROGRAMAS DE BOLSAS DO SANTANDER UNIVERSIDADES, 2018, p. 1).

Baseando-nos nas informações encontradas no site do Santander Universidades,

os atuais programas do Santander Universidades que oferecem bolsas internacionais, voltadas ao ensino superior, são os programas Ibero-Americanas e Top España. Dentre estes programas, descreveremos apenas o Programa Ibero-Americanas, uma vez que o segundo programa não se enquadra no foco desta pesquisa.

O Programa tem como objetivo propiciar aos estudantes indicados pelas IES conveniadas ao SANTANDER a oportunidade de acesso a culturas estrangeiras, realizando cursos em renomadas universidades Ibero-Americanas. (SANTANDER UNIVERSIDADES, 2018, p. 10).

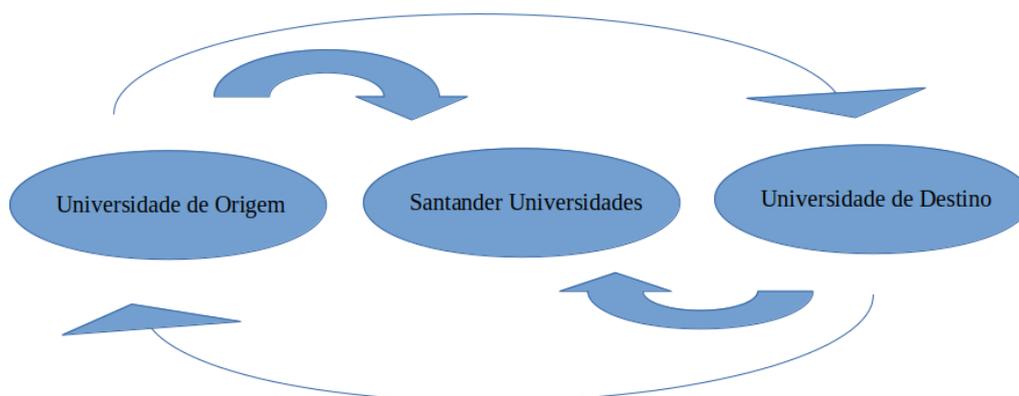
Portanto, levando em consideração que o propósito do programa é promover o acesso a uma cultura estrangeira, a instituição de acolhimento que o participante escolher não pode se localizar em seu país de nacionalidade. Além disso, o programa de bolsas Ibero-Americanas não impõe restrições quanto à área de estudos do candidato à mobilidade, promovendo uma inclusão maior de estudantes de diversas áreas do conhecimento.

O Programa Ibero-Americanas, que teve sua primeira edição no ano de 2011, oferece bolsas de intercâmbio com duração de até um semestre a estudantes de várias universidades da região Ibero-América, isto é, na região composta pelos países da América que foram colônias de Portugal e Espanha, sendo estes também integrantes da Ibero-América.

O universitário contemplado por uma bolsa do programa recebe uma quantia de 3 mil euros para ajudar a custear os gastos que terá durante o intercâmbio. Dentre os países de destino da Ibero-América, o estudante pode optar por Argentina, Brasil, Colômbia, Chile, Espanha, Peru, Porto Rico, Portugal, México ou Uruguai. Contudo, ao fazer sua opção, o estudante deve ater-se quanto à existência de um convênio entre a universidade de origem e a universidade que deseja fazer mobilidade, a fim de evitar o pagamento de taxas na universidade de destino. (SANTANDER, 2019).

Portanto, para que o graduando de uma instituição brasileira possa se candidatar à bolsa do Programa Ibero-Americanas, é necessário que sua universidade esteja conveniada ao Santander Universidades e com a instituição de acolhimento e também que a instituição de destino seja conveniada com o Santander Universidades. É um acordo entre instituições, esquematizado pela seguinte figura:

FIGURA 9: Convênios entre Instituições



Fonte: Construída pela autora

Esse convênio entre as instituições de envio e acolhimento é fundamental para que o estudante não tenha custos com propinas e taxas na instituição de acolhimento durante o período de mobilidade.

A Universidade Federal de Uberlândia possui convênio com o Santander Universidades desde 2015 pelo Programa Ibero-Americanas e tem um acordo de cooperação firmado desde 2007 com a Universidade de Coimbra.

A universidade de envio é responsável inteiramente por gerir as bolsas auxílio de estudos e pela seleção e indicação dos estudantes que participarão do Programa. Desta forma, a IES deve lançar um edital, descrevendo as etapas do processo seletivo e anunciar os selecionados, levando em consideração para tal seleção, os alunos que apresentem excelente e comprovado desempenho acadêmico e vulnerabilidade financeira.

O discente que pretende concorrer à bolsa do Programa, além de apresentar excelente e comprovado desempenho acadêmico e vulnerabilidade financeira, como já mencionado, deve cumprir os seguintes requisitos: (a) ser pessoa física habilitada a todos os atos da vida civil, sendo ainda residente e domiciliado em território nacional e maior de 18 anos; (b) ser selecionado pela IES conveniada ao SANTANDER e deverá, em todo caso, cumprir os critérios de elegibilidade, condições e procedimentos estabelecidos pela mencionada IES no correspondente processo de seleção, sem qualquer interferência do SANTANDER; (c) estar regularmente matriculado na IES conveniada ao SANTANDER, durante todo o processo de seleção e, obrigatoriamente, durante todo o período de participação e realização do Programa, apresentando excelente e comprovado desempenho acadêmico, baixa condição econômica e social e conta corrente ativa no SANTANDER; (d) assinar obrigatoriamente o competente “Termo de adesão” e

concordância às disposições constantes do documento “Princípios Gerais dos Programas de Bolsas do Santander Universidades”, declarando que preenche todos os requisitos específicos estabelecidos. (PRINCÍPIOS GERAIS DOS PROGRAMAS DE BOLSAS DO SANTANDER UNIVERSIDADES, 2018, p. 4-5).

Além disso, o participante do Programa cumprirá, com dedicação integral na universidade de acolhimento, um programa de estudos aprovado pela IES de envio. A convalidação dos créditos obtidos na universidade de acolhimento respeitará as normas da IES de envio, assim sendo, o estudante deve escolher disciplinas na instituição de acolhimento que sejam aproveitadas em seu currículo da IES de envio (PRINCÍPIOS GERAIS DOS PROGRAMAS DE BOLSAS DO SANTANDER UNIVERSIDADES, 2018, p. 12).

Ao final da mobilidade, a instituição de acolhimento deverá emitir um certificado que confirme o cumprimento do programa de estudos e informe os resultados acadêmicos para que os estudantes obtenham equivalência das disciplinas integralizadas no currículo da IES de origem.

Nas referências utilizadas para descrever o Programa Ibero-Americanas não identificamos a obrigatoriedade de um produto final do intercâmbio como, por exemplo, um relatório final sobre as atividades desenvolvidas.

2.3.3 Programa Erasmus

Devido aos efeitos negativos da Segunda Guerra Mundial no território europeu, houve a necessidade de reconstrução e reestabelecimento da paz e para tal, a reconciliação entre os países europeus era fundamental. Assim sendo, no dia 18 de abril de 1951, Alemanha, França, Itália, Países Baixos, Bélgica e Luxemburgo assinaram um tratado que instituiu a Comunidade Europeia do Carvão e do Aço. (UNIÃO EUROPEIA, 2017).

Portanto, nenhum dos países que assinaram o tratado, poderia fabricar armas de guerra para atacar os outros.

Encorajados pelo êxito do Tratado que instituiu a Comunidade Europeia do Carvão e do Aço, os seis países fundadores alargam a sua cooperação a outros setores econômicos. Em 1957, assinam o Tratado de Roma que instituiu a Comunidade Econômica Europeia (CEE) ou «Mercado Comum». A ideia é criar um espaço sem fronteiras onde as pessoas, as mercadorias e os serviços possam circular livremente. (UNIÃO EUROPEIA, 2017).

Assim sendo, devido ao Tratado de Roma, existe hoje uma Europa “sem fronteiras” o que facilita, por exemplo, estudar em diferentes nações, ou seja, o intercâmbio de estudantes.

O programa europeu, Erasmus, cuja sigla significa, *European Action Scheme for the Mobility of University Students*, em português, Plano de Ação da Comunidade Europeia para a Mobilidade de Estudantes Universitários, destinava-se, num primeiro momento, ao intercâmbio de estudantes do ensino superior da UE.

Gómez (2017) nos fornece algumas informações sobre a origem do programa Erasmus:

1987 marca a data em que um programa europeu inicia uma jornada de sucesso reconhecido e valorizado na Europa e fora dela: o programa de mobilidade académica Erasmus. Se trata de um programa de intercâmbio entre campi universitários europeus e tornou-se o programa mais bem sucedido e reconhecido de todos os programas educativos europeus. (GÓMEZ, 2017, p. 134, “tradução nossa”).

O que começou por ser um pequeno programa de mobilidade para estudantes do ensino superior em 1987, com a participação de 3 200 estudantes no seu primeiro ano de existência, transformou-se nos últimos 30 anos num programa emblemático que beneficia quase 300 000 estudantes do ensino superior por ano. (BRUXELAS, 2017).

Por meio do comunicado de imprensa supracitado, percebemos que desde sua criação, o programa Erasmus tem se tornado cada vez mais sólido e abrangente. Atualmente, faz parte do programa Erasmus+ e apoia atividades voltadas ao ensino superior destinadas, exclusivamente, aos Países do Programa. Na sequência, explicaremos o que é o programa Erasmus+ e o que significa Países do Programa.

Erasmus+ é o programa da União Europeia (UE) que contempla as áreas da educação, formação, juventude e desporto. O referido programa foi desenvolvido para o período de 2014-2020 e é executado pela Comissão Europeia, órgão executivo da UE, que defende os interesses gerais da UE, mediante a apresentação de propostas legislativas e a execução da legislação, das políticas e do orçamento da UE (UNIÃO EUROPEIA, 2019).

De modo geral, os objetivos do programa Erasmus+ são contribuir para:

(a) os objetivos da Estratégia Europa 2020, incluindo o grande objetivo em matéria de educação; os objetivos do Quadro Estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação 2020 («EF 2020»), incluindo os correspondentes critérios de referência; (b) o desenvolvimento sustentável de Países Parceiros no domínio do ensino superior; (c) os objetivos gerais do

«Quadro renovado da cooperação europeia no setor da juventude»; (d) o objetivo de desenvolvimento da dimensão europeia no desporto, em particular no desporto de base, em consonância com o plano de trabalho da UE para o desporto; (e) a promoção dos valores europeus, nos termos do artigo 2.º do Tratado da União Europeia (GUIA DO PROGRAMA, 2019, p. 7).

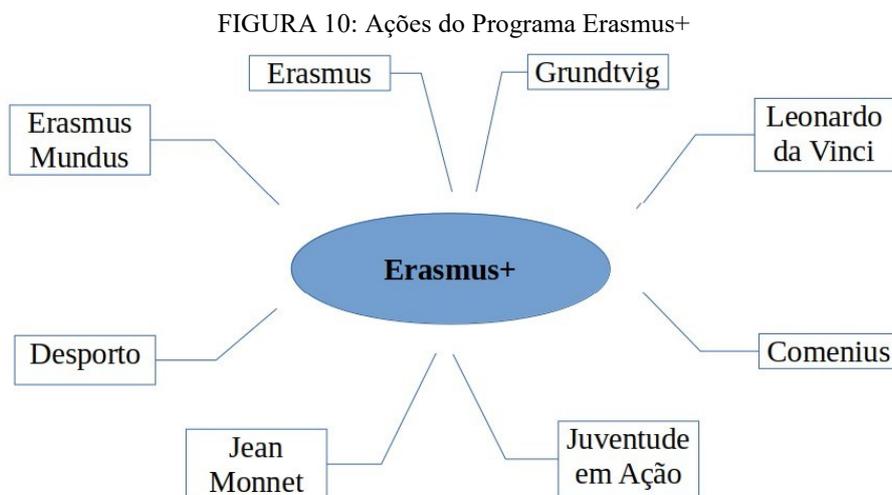
O vigente programa europeu Erasmus+ trata-se de um programa otimizado, uma vez que surgiu da integração de programas europeus executados pela Comissão Europeia durante o período de 2007-2013, são eles: Tempus, Erasmus Mundus, Programa de Aprendizagem ao longo da vida, Edulink, Alfa, Juventude em Ação e Programas de cooperação com países industrializados no domínio do ensino superior.

Segundo o Guia do Programa Erasmus+:

Estes programas apoiaram no passado Ações nos domínios do ensino superior (incluindo a sua dimensão internacional), do ensino e formação profissionais, do ensino escolar, da educação de adultos e da juventude (incluindo a sua dimensão internacional).

O Erasmus+ pretende ir mais além, fomentando sinergias e o enriquecimento mútuo entre os diferentes domínios da educação, da formação e da juventude, removendo barreiras artificiais entre os vários tipos de Ações e projetos, promovendo novas ideias, atraindo novos intervenientes do mundo do trabalho e da sociedade civil e estimulando novas formas de cooperação. (GUIA DO PROGRAMA, 2019, p. 6).

As ações realizadas por meio do Programa Erasmus+ foram fragmentadas, com o intuito de facilitar a compreensão dos participantes do Programa e dos que já foram favorecidos pelos programas integrados para formar o Erasmus+, além de facilitar a propagação do mesmo. O diagrama a seguir nomeia cada uma das ações desenvolvidas no âmbito do Programa Erasmus+:



Fonte: Construída pela autora

Cada uma das ações postas no diagrama é orientada para setores distintos.

Assim, descreveremos abaixo o direcionamento de cada uma destas ações:

(a) Comenius, para atividades do Programa relacionadas exclusivamente com o domínio do ensino escolar; (b) Erasmus, para atividades do Programa relacionadas exclusivamente com o domínio do ensino superior e orientadas para os Países do Programa; (c) Erasmus Mundus, para Diplomas Conjuntos de Mestrado Erasmus Mundus; (d) Leonardo da Vinci, para atividades do Programa relacionadas exclusivamente com o domínio do ensino e formação profissionais; (e) Grundtvig, para atividades do Programa relacionadas exclusivamente com o domínio da educação de adultos; (e) Juventude em Ação, para atividades do Programa relacionadas exclusivamente com o domínio da aprendizagem não formal e informal dos jovens; (f) Jean Monnet, para atividades do Programa relacionadas exclusivamente com o domínio dos estudos sobre a União Europeia; (g) Desporto, para atividades do Programa relacionadas exclusivamente com o domínio do desporto. (GUIA DO PROGRAMA, 2019, p. 6).

Analisando o direcionamento de cada uma das ações desenvolvidas pelo programa Erasmus+, justificamos a escolha de estudarmos a ação Erasmus devido a seu direcionamento para ensino superior, assim como, os programas PLI e Ibero-Americanas.

Os critérios para ser contemplado pelo Programa Erasmus+ variam de acordo com a ação em que se candidata e também de acordo com o país. Além disso, os países participantes do Erasmus+ são divididos em dois grupos, o grupo Países do Programa e o grupo Países Parceiros. O que difere os candidatos pertencentes ao grupo Países do Programa é que esses podem se candidatar a qualquer uma das ações existentes no Programa Erasmus+ e os candidatos dos Países Parceiros se limitam a ações nos domínios do ensino superior e da juventude.

O grupo nomeado países do programa é composto pelos 28 estados membros da UE, além da Antiga República Jugoslava da Macedônia, Islândia, Listenstaine, Noruega, Sérvia e Turquia que não pertencem à UE. Dentre os vários países pertencentes ao grupo “Países Parceiros”, fazemos referência ao Brasil. Diversas pessoas com diferentes especificidades podem participar do Programa Erasmus+; contudo, a participação de um determinado indivíduo é mediada por organizações, instituições, organismos ou grupos. Assim sendo, as instituições são responsáveis por apresentar os projetos Erasmus+ e, caso haja projeto selecionado, a instituição que o apresentou torna-se beneficiária do Programa.

No âmbito da ação Erasmus, para que uma IES possa apresentar seus projetos e tornar-se uma instituição beneficiária da ação Erasmus, ela precisa ser titular da Carta Erasmus para o Ensino Superior (CEES), que disponibiliza um quadro geral de qualidade para as atividades de cooperação europeia e internacional que as instituições de ensino

superior poderão realizar no âmbito do Programa Erasmus+. Para atribuir a CEES às instituições, a Agência Executiva do Programa lança um convite para que as instituições interessadas apresentem suas candidaturas⁴.

Como já mencionado, os estudantes não podem candidatar-se diretamente a uma subvenção; assim sendo, os estudantes candidatam-se junto à respectiva IES, que também é responsável por selecionar os que irão participar da mobilidade.

Sendo as IES responsáveis pela seleção e distribuição de bolsas, este processo deve ocorrer de maneira justa e transparente, tornando públicos os critérios de elegibilidade utilizados, que podem ser, por exemplo: (a) desempenho acadêmico do candidato; (b) experiências anteriores de mobilidade; (c) motivação; (d) experiência anterior no país de acolhimento.

As bolsas concedidas por meio do Programa Erasmus+ são um apoio financeiro e não têm como objetivo cobrir todas as despesas do estudante. Além disso, o valor da bolsa varia de acordo com o custo de vida do país de destino. Para as mobilidades referentes a 2019/2020, as mensalidades das bolsas Erasmus são de 390 euros para Dinamarca, Finlândia, Irlanda, Islândia, Liechtenstein, Luxemburgo, Noruega, Reino Unido e Suécia; de 340 euros para Alemanha, Áustria, Bélgica, Chipre, Espanha, França, Grécia, Itália, Malta, Países Baixos e Portugal e de 290 euros para Bulgária, Croácia, Eslováquia, Eslovênia, Estónia, Hungria, Letónia, Lituânia, Polónia, República Checa, Macedónia do Norte, Roménia, Sérvia e Turquia. Além das mensalidades, é concedido um auxílio deslocamento, cujo valor varia de acordo com a distância entre o país de origem e país de destino.

As instituições responsáveis pela seleção de candidatos e concessão de bolsas aos mesmos podem selecionar candidatos e não lhes conceder bolsas; estes candidatos são chamados estudantes “bolsa zero da UE”. Estes estudantes foram selecionados por cumprirem todos os critérios de elegibilidade para serem estudantes Erasmus e, portanto, podem participar do programa, mas não recebem auxílio financeiro da UE. Assim sendo, os estudantes bolsa zero da UE, caso ainda queiram participar do Programa, responsabilizam-se integralmente pelos custos com a mobilidade.

No entanto, independente de receber ou não o auxílio financeiro, os estudantes de mobilidade são isentos do pagamento de propinas, taxas de inscrição, de exames ou de

⁴ As condições de candidatura à CEES podem ser encontradas em: <https://eacea.ec.europa.eu/erasmus-plus/funding/erasmus-charter-for-higher-education-2014-2020_en>.

acesso a laboratórios e bibliotecas nas instituições de acolhimento.

Quanto à duração da mobilidade:

“Em termos gerais, o período de estudos numa universidade europeia pelo Programa Erasmus pode ter uma duração mínima de 3 meses e máxima de 12 meses. Existem, porém, algumas áreas de estudo e universidades parceiras onde o intercâmbio tem durações específicas”. (UNIVERSIDADE DO MINHO, 2019).

Assim sendo, após a comunicação do montante da verba atribuída a cada universidade, a DRI distribui a verba pelas unidades orgânicas. Feita essa distribuição, as bolsas atribuídas são definidas de acordo com os créditos ECTS a serem cumpridos, sendo que, esses créditos são definidos pelo Coordenador Acadêmico. Para três meses de mobilidade é necessário o cumprimento de 20 ECTS, para um semestre de mobilidade 30 ECTS e para um ano completo é necessário 60 ECTS. (UC, 2019).

Segundo o guia de candidatura para estudos da UC, estudantes com necessidades especiais podem concorrer a bolsas suplementares e estudantes com dificuldades socioeconômicas podem obter uma bolsa suplementar, que visa assegurar a qualidade financeira da mobilidade do/a estudante. (UC, 2019).

Além disso, o guia fornecido pela UC nos informa que:

Nos termos das regras de financiamento do Programa Erasmus, os/as estudantes que tenham recebido uma bolsa de Mobilidade mas que não cumpram o período de mobilidade definido no Contrato ERASMUS terão de devolver a bolsa correspondente a esse período. Os/As estudantes que tenham recebido uma bolsa de Mobilidade, mas que não obtenham aproveitamento durante o período de mobilidade, a nenhuma das unidades curriculares contratualizadas através do Learning Agreement before Mobility (candidatura efetuada no Inforestudante) ou através das alterações ao Learning During the Mobility (efetuadas através do Inforestudante), terão de devolver, de imediato, a totalidade da bolsa. (UC, 2019).

Portanto, para que o bolsista do programa de mobilidade Erasmus não perca todo o benefício que lhe foi concedido, é necessário obter o aproveitamento mínimo para aprovação em, pelo menos, uma das disciplinas que for cursar na universidade de destino.

Ao ser selecionado, o estudante recebe a Carta do Estudante Erasmus+, que informa os direitos e deveres do mesmo, durante o período de estudo no país de destino. Contudo, antes de iniciar suas atividades fora de seu país, o estudante assina um acordo de aprendizagem. Tal acordo estabelece o programa de estudos que deve ser aprovado pelas instituições de envio e acolhimento.

Este acordo de aprendizagem fixa os resultados de aprendizagem a atingir durante o período no estrangeiro e especifica as disposições de reconhecimento formal, bem como o local onde vai decorrer o período de estudo e/ou estágio. Neste acordo de aprendizagem, a instituição de envio e o estudante devem ainda definir o nível de conhecimento da língua principal de ensino ou de trabalho a atingir pelo estudante até ao início do período de estudo/estágio, em conformidade com o nível recomendado especificado no acordo interinstitucional entre as instituições de envio e de acolhimento. Quando aplicável, a instituição de envio e o estudante devem chegar a acordo quanto ao apoio linguístico adequado a providenciar, para que o estudante possa atingir o nível definido, (GUIA DO PROGRAMA, 2019, p. 279).

Como o estudante Erasmus fará mobilidade em um país cuja língua de ensino difere de sua língua materna é fundamental que o estudante tenha ou adquira conhecimentos básicos da língua do país de destino para que consiga maior aproveitamento durante seus estudos de mobilidade.

O estudante Erasmus não precisa dedicar-se integral e exclusivamente as atividades de estudo no exterior, ele pode trabalhar a tempo parcial durante a mobilidade, desde que, cumpra com todas as atividades previstas no programa de mobilidade. (GUIA DO PROGRAMA, 2019, p. 279).

O Guia do Programa de 2019 nos fornece informações sobre as áreas do conhecimento contempladas pelo programa:

A mobilidade de estudantes pode ocorrer em qualquer área de estudo/disciplina acadêmica. Para assegurar atividades de mobilidade de elevada qualidade com máximo impacto para os estudantes, a atividade de mobilidade tem de ser compatível com as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal correspondentes ao grau do estudante. (GUIA DO PROGRAMA, 2019, p. 33).

Portanto, diferentemente de alguns programas de mobilidade, o programa Erasmus não impõe restrições quanto à área de estudos do candidato à mobilidade, promovendo uma inclusão maior de pessoas.

Ao término da mobilidade, a instituição de acolhimento deve fornecer ao estudante e a instituição de envio um certificado de estudos que informe os resultados do programa. Além disso, cabe aos estudantes elaborar e entregar um relatório final, contendo, inclusive, uma avaliação qualitativa do apoio linguístico recebido durante a mobilidade. Caso o estudante não apresente o relatório final, a instituição de envio poderá exigir o reembolso parcial ou total dos auxílios financeiros recebidos.

CAPÍTULO 3: FORMAÇÃO NAS EXPERTISES DOCENTE

Abordaremos neste capítulo a figura do professor da contemporaneidade, destacando a importância do processo de profissionalização para atender as expectativas do mundo globalizado, as competências e saberes exigidos deste profissional e também as necessidades e desafios da carreira docente.

3.1 O Professor da Contemporaneidade

As constantes transformações sociais e o avanço tecnológico, devido à globalização, exigem o repensar no processo de ensino e aprendizagem. O professor que trabalha com metodologias baseadas no sistema de ensino do século passado, já não atende as competências e habilidades exigidas no novo cenário educacional.

Os alunos do século XXI pertencem à era digital, em que novas informações lhes chegam instantaneamente. Assim sendo, despertar o interesse, contextualizar o ensino e prender a atenção desses alunos tem se tornado uma missão cada vez mais complexa e, portanto, o antigo modelo de ensino, pautado na memorização e repetição, não é eficaz para os estudantes da atualidade.

De acordo com documentos oficiais, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o componente curricular de Matemática do Ensino Fundamental deve garantir aos alunos o desenvolvimento de algumas competências específicas, dentre elas: “Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de

produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo” (BNCC, 2018, p. 267).

Para que os alunos possam desenvolver estas competências, precisamos, então, formar docentes para trabalhar neste cenário educacional atual, ou seja, docentes criativos, dinâmicos, contextualizadores e inovadores, que sejam capazes de atuar e atender as expectativas do mundo globalizado.

Nessa perspectiva, buscamos repensar a prática docente e compreender as competências e saberes necessários para a formação docente, sendo mais um desafio para o professor contemporâneo.

3.2 Competências e saberes docentes

Reconhecendo a importância do desenvolvimento de competências e saberes docentes, Ghedin (2009) propõe temáticas a serem exploradas na formação de professores, tais como: saber docente, reflexão sobre a prática e competências da formação, as quais discutiremos a seguir.

O saber docente diz respeito a uma série de conteúdos que o professor precisa dominar para que o mesmo possa atuar na área de ensino. Desta forma, o autor defende que a profissão docente não se trata de vocação, apesar de que, algumas pessoas pareçam ter certo “dom” para ensinar. No entanto, o que torna o professor um profissional do ensino é “um processo formativo, adequado, pensado intencionalmente de uma determinada forma e ação que permite intervir politicamente na organização da sociedade, considerando os limites históricos sociais e políticos, também da nossa própria atuação” (GHEDIN, 2009, p. 6).

Desta forma, não é qualquer pessoa que pode atuar como professor, pois a qualificação do mesmo depende de uma formação estruturada que o condicione a esta prática e, logo, o processo formativo não pode ser ignorado.

No entanto, o saber docente não se resume em conhecer os conteúdos a serem ensinados. Na visão de Perrenoud (2000), esta é a parte mais simples do ensino, a verdadeira competência pedagógica está em saber relacionar os conteúdos a objetivos e situações de aprendizagem.

No livro intitulado “Saberes docentes e formação profissional”, Tardif (2014) aborda os diferentes saberes que integram a prática docente, os quais influenciam a atuação do professor em sala de aula. De acordo com o autor, o saber docente é um saber plural, proveniente da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências.

Os saberes decorrentes da formação profissional são aqueles difundidos pelas instituições de formação inicial e contínua de professores. Por meio desta, os docentes adquirem saberes das ciências da educação e pedagógicos.

Já os saberes disciplinares são aqueles adquiridos através das disciplinas oferecidas pelos cursos e departamentos universitários, ou seja, se derivam das disciplinas específicas de cada curso, por exemplo, cálculo numérico, análise funcional, estruturas algébricas e outras.

Quanto aos saberes curriculares, podemos compreendê-los como saberes obtidos pela aplicação dos programas escolares e, os saberes experiências, aqueles desenvolvidos diariamente por meio da prática docente e do conhecimento de seu meio.

Nessa perspectiva, Tardif (2014) define o professor ideal como “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2014, p. 39).

Outro ponto a ser explorado na formação de professores é a reflexão sobre a prática. Esta se traduz na capacidade de questionar, de problematizar determinada situação e, portanto, não deve ser apenas uma tendência voltada à formação docente. A reflexão de nossas ações clareia nossos pensamentos e, conseqüentemente, orienta nosso modo de agir e significa o que fazemos.

De acordo com Freire (2002), a reflexão crítica sobre a prática é essencial na formação permanente dos professores. Nessa perspectiva, destacamos a importância da troca de experiências destes profissionais, através, por exemplo, de encontros que visam a partilha de saberes, pesquisas, atividades implementadas nas escolas ou relatos de experiências.

Para reforçar essa ideia, Imbernón (2000) nos diz que

“Quando os professores aprendem juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências, informação e a buscar soluções. A partir daqui os problemas importantes das escolas começam

a ser enfrentados com a colaboração entre todos” (IMBERNÓN, 2000, p. 78).

Portanto, o profissional da educação e do ensino deve ser reflexivo, pois a reflexão qualifica seu trabalho. O professor reflexivo identifica, por exemplo, pontos que poderiam ter sido mais explorados, informações que ficaram desconexas, novas formas de abordar determinado conteúdo, dentre outros. Assim sendo, a atitude reflexiva do docente deve ser contínua para que o ensino seja efetivo.

Por fim, no intuito de identificarmos as competências necessárias à prática docente, buscamos, a seguir, conceituar o termo competência. De acordo com Cardoso (2013, p. 4), “[...] competência é a capacidade de usar nossas inteligências, nossos pensamentos, memória e outros recursos mentais para realizar com eficiência uma tarefa desejada. Competência é a operacionalização da inteligência, e a forma concreta e prática de colocá-la em ação”.

Já o MEC conceitua competência como a “capacidade de mobilizar múltiplos recursos, dentre os quais os conhecimentos teóricos e experiências da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho” (BRASIL, 1999, p. 61).

Dessa maneira, de acordo com o MEC, o conceito de competência apoia-se no domínio de saberes teóricos, mas também, de saberes advindos da prática, isto é, derivados da atuação profissional.

Marcelo (2013), apud Marim (2018, p. 44), lista sete competências essenciais ao professor da contemporaneidade:

- (a) desenvolver a integridade intelectual; (b) utilizar e avaliar o desenvolvimento de juízos; (c) desenvolver habilidades visuais, linguística, estética e imaginativa como base para o diálogo e para o discurso intra e intercultural; (d) desenvolver a capacidade de análise da política global e habilidades como a comunicação, a resolução de problemas e de conflitos; (e) ampliar as competências básicas de aprendizagem e desenvolvimento; (f) melhorar o desenvolvimento dos valores e atitudes e suas aplicações como critério para tomar decisões equilibradas e sensíveis; (g) possuir reflexividade crítica; (h) desenvolver habilidades de tomada de decisões colaborativas e participativas baseadas em juízos racionais; e (i) facilitar a compreensão da história do seu próprio país em todo o seu contexto histórico e o desenvolvimento mundial.

Para o desenvolvimento das competências docentes destacadas pelo autor é necessária uma formação inicial diferenciada e incentivo a processos de aprimoramento

profissional, tais como a formação continuada, que permite aos professores acompanharem as novas tendências educacionais.

Ao abordar a figura do professor, Marim (2018) caracteriza o docente competente como:

Um educador comprometido com a construção de uma sociedade justa e democrática, em que o conhecimento e poder são elementos de interferência e organização das relações da solidariedade e não de dominação entre as pessoas. O professor necessita, além do conhecimento específico dos conteúdos que ensina, possuir competências de avaliação, resolução de conflitos, análise de textos, entre muitas outras. (MARIM, 2018, p. 43).

Assim sendo, o professor competente é aquele que compreende que a escola tem a função social de formar pessoas hábeis que “saibam fazer”, isto é, pessoas capazes de se planejarem e resolverem problemas, e, portanto, compreende que ele, como docente, é essencial para a efetivação dessa função social.

Por meio dos conceitos de competência partilhados por diferentes autores e de acordo com as competências essenciais ao docente, percebemos que a sociedade atual precisa de docentes criativos, dinâmicos, contextualizadores e inovadores e a formação inicial e continuada são peças-chave para a construção destes professores.

3.3 Desafios de ser professor na contemporaneidade

Em um cenário em que a sociedade contemporânea tem passado por rápidas transformações no âmbito político, social, econômico, educacional, cultural e tecnológico, vamos nos centrar nos estudos do campo educacional e buscaremos identificar os desafios de ser professor na contemporaneidade.

Ser professor é uma tarefa complexa; por um lado, o professor é o provedor de todas as profissões, por outro, é responsável pelo baixo desempenho dos estudantes e alvo de diversas críticas. Charlot (2008) destaca algumas críticas recorrentes aos docentes. Se o professor (a) é jovem: não tem experiência; (b) é velho: está superado; (c) chama atenção: é grosso; (d) não chama atenção: não tem moral; (e) usa a língua portuguesa corretamente: ninguém entende; (f) fala a linguagem do aluno: não tem vocabulário; (g) tem carro: chora de barriga cheia; (h) anda de ônibus: é coitado; (i) o aluno é aprovado: deu mole; e (j) o aluno é reprovado: perseguição.

Ao contrário do que se pressupõe, ensinar não é uma tarefa simples e exercida naturalmente, pois envolve o relacionamento de seres humanos e estes se apresentam na sala de aula com diversos problemas e aflições que, sem dúvidas, influenciam o aprendizado. Desta forma, Nóvoa (2002) nos traz argumentos que reforçam a complexidade de ensinar: (i) dependência da colaboração do aluno/aprendiz; e (ii) emoções.

O autor enfatiza a complexidade do ensino, devido à dependência da colaboração do aluno, dizendo que “ninguém ensina a quem não quer aprender” (NÓVOA, 2002, p. 23). De fato, da nossa vivência em sala de aula constatamos que o sucesso do trabalho docente é influenciado pela cooperação e interesse dos discentes e, como sabemos, frequentemente, o aluno presente na sala de aula não está na escola por uma escolha pessoal, o que o faz não colaborar e comprometer o ensino.

Além da dependência da colaboração do aprendiz, o professor precisa lidar com suas próprias emoções e as dos discentes. Seria insensato acreditar que o aluno ao entrar na escola se desliga de seus problemas, sentimentos e aflições e, portanto, o professor não é formado apenas para trabalhar com os saberes científicos, pois ele também precisa lidar com problemas emocionais para ter sucesso em ensinar e, logo, o professor precisa ser formado para ter uma relação social com toda a comunidade escolar.

Desse modo, constatamos que ser professor perpassa diversos desafios, uma vez que, o ensino envolve seres humanos e, logo, situações imprevisíveis que deverão ser trabalhadas para a promoção do ensino de qualidade e efetivo.

Além do que já foi exposto, diversos estudos apontam o aumento do número de professores que abandonam a profissão e isso se deve a diversos fatores. Um dos motivos colocados por Terigi (2006), apud Garcia (2010), em um relatório elaborado para o Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina, é que

historicamente, o trabalho docente se configurou na região segundo um modelo baseado na carreira, que só permite que o docente ascenda a cargos que o afastam da sala de aula, e nos quais o regime de compensações se encontra desvinculado das atividades desenvolvidas nas escolas (GARCIA, 2010, p. 18).

Outro fator que influencia o abandono da carreira docente é a desvalorização da profissão docente. Marim (2018) destaca que a valorização do professor pode ser alcançada por meio de uma política integral de educação, que leve em consideração: a

formação inicial, as condições de trabalho e salários, o plano de carreira, a formação contínua, entre outros.

Reconhecida a importância da formação continuada dos professores, outro desafio é a busca pela mesma, uma vez que não são dadas as condições necessárias para que os docentes busquem por tal formação.

A legislação brasileira, Lei nº. 9394/96 – Art. 62 – parágrafo 1º, trata a formação continuada como um direito do professor em exercício.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº. 13.415, de 2017).

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). (JUSBRASIL, 2019).

Contudo, para que esse direito seja assegurado, os professores precisam ter outros direitos assegurados, tais como: carga horária, inclusa na jornada de trabalho, para estudos; acesso a cursos de formação; acesso a bibliografias, dentre outros.

Fantani Tenti (2004), apud Marim (2018), nos diz que se o governo realmente quiser melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos, as políticas educacionais devem colocar no centro da sua agenda a questão da profissionalização dos docentes (MARIM, 2018, p. 185).

Diante da necessidade de uma boa formação inicial e continuada, surgem alguns questionamentos. As instituições responsáveis pela formação inicial e continuada dos professores estão preparadas para formar o docente que a sociedade moderna precisa? As instituições formadoras possuem o incentivo/apoio governamental necessário para oferecerem a “formação docente ideal”?

Diante destes questionamentos, percebemos que as políticas públicas de desenvolvimento docente podem auxiliar as instituições responsáveis pela qualificação destes profissionais a oferecerem uma formação inicial e continuada de melhor qualidade e que atendem as novas demandas educativas da sociedade contemporânea.

CAPÍTULO 4: JUSTAPOSIÇÃO E COMPARAÇÃO

Este capítulo compreende o desenvolvimento da terceira e da quarta fase do método comparativo, isto é, a fase de justaposição e a comparativa. Para tal, tomaremos os dados coletados dos elementos de comparação e os organizaremos em quadros, o que nos permitirá compará-los, isto é, fazer a leitura e comentários críticos das informações contidas nos quadros. Faremos a justaposição e a comparação sobre as três categorias de comparação: (a) Contexto Sociopolítico dos países; (b) Instituições Formadoras; e (c) Programas de Mobilidade.

4.1 Contexto sociopolítico dos países

Abordaremos nesta parte o contexto sociopolítico do Brasil e de Portugal, a fim de rever o cenário desses países e as constituições que os regem.

Observando o Quadro 6, percebemos diferenças geográficas entre os dois países. Notemos que o Brasil está localizado na América do Sul e Portugal no sudoeste da Europa. Além disso, o Brasil pertence ao bloco econômico MERCOSUL e é administrado por um sistema Presidencial de República Federal, ao passo que, Portugal é país-membro da UE e constitui-se como uma República Democrática Semipresidencialista.

QUADRO 6: Cenário Sociopolítico de Brasil e Portugal

	Brasil	Portugal
Localização	América do Sul	Sudoeste da Europa
Bloco econômico	MERCOSUL	União Europeia (UE)
Sistema Político	Presidencial de República Federal	República Democrática Semipresidencialista
População	210.147.125 (2019)	10.276.617 (2018)
População por gênero	102.760.295 homens 107.386.830 mulheres	4.852.366 homens 5.424.251 mulheres
Extensão Territorial	8.510.820,623 km ²	92.152 km ²
Distribuição territorial	26 Estados e 1 Distrito Federal	18 distritos e duas regiões autônomas
Idioma Oficial	Português	Português
Moeda	Real	Euro

Fonte: Construído pela autora

Relativamente à distribuição territorial dos dois países, o Brasil está dividido em 26 estados e 1 Distrito Federal, enquanto Portugal está dividido em 18 distritos e duas regiões autônomas. Podemos dizer que os dois países estão igualmente divididos, uma vez que tanto os Estados e o Distrito Federal do Brasil quanto os Distritos e as regiões autônomas de Portugal possuem autonomias político econômica, mas que precisam respeitar a Constituição do país e a administração central. Outro ponto comum entre os dois países é que ambos possuem a língua portuguesa como idioma oficial.

Quanto à população e extensão territorial dos países, percebemos que a população brasileira é aproximadamente 20 vezes maior que a população portuguesa e que acomoda-se em torno de 92 países com a mesma área de Portugal em seu território.

Explorando a quantidade de pessoas por km² em cada país temos, no Brasil, em torno de, 24,69 habitantes por km² e em Portugal, cerca de 111,52 habitantes por km². Além disso, tanto no Brasil quanto em Portugal a população feminina supera a masculina, sendo que, as mulheres representam, respectivamente, 51,10% e 52,78% da população desses países.

No Brasil, desde 1994 a moeda oficial é o Real e, em Portugal, desde 1999, quando o país tornou-se parte da zona euro, a moeda oficial é o Euro.

De acordo com os dados indicados no Quadro 7, a seguir, constatamos que a primeira constituição brasileira e portuguesa foram outorgadas em períodos bem próximos, apresentando uma diferença de apenas dois anos.

QUADRO 7: Constituições brasileiras e portuguesas

		BRASIL	PORTUGAL
1ª Constituição	Forma de Governo	Monarquia	Monarquia
	Período de vigor	1824 – 1889 ⁵	1822 – 1826 1836 – 1838
2ª Constituição	Forma de Governo	República	Monarquia
	Período de vigor	1891 - 1933	1826 – 1828 ⁶ 1834 – 1836 1842 – 1910
3ª Constituição	Forma de Governo	República	Monarquia
	Período de vigor	1934 - 1937	1838 – 1841
4ª Constituição	Forma de Governo	República	República
	Período de vigor	1937 - 1945	1911 – 1926 ⁷
5ª Constituição	Forma de Governo	República	República
	Período de vigor	1946 – 1966	1933 -1976
6ª Constituição	Forma de Governo	República	República
	Período de vigor	1967 – 1985 ⁸	Desde 1976
7ª Constituição	Forma de Governo	República	
	Período de vigor	Desde 1988	

Fonte: Construído pela autora

Quanto aos períodos de vigor das constituições brasileiras, verificamos que estes apresentaram maior constância, visto que algumas constituições portuguesas foram substituídas e restituídas em curtos espaços de tempo.

Observamos também que as duas nações convergem quanto às formas de governo ao longo da história. A monarquia e a república foram as duas formas de governo que os dois países experimentaram, sendo que apenas a primeira constituição brasileira foi monárquica e, dentre as seis constituições portuguesas, três foram monárquicas.

Quanto ao período de vigor das constituições dos dois países, percebemos que a primeira constituição brasileira foi a constituição mais longa do país, que vigorou por 65 anos ininterruptos e cuja forma de governo era monárquica. Por outro lado, a constituição

⁵ Devido à proclamação da República em 15 de novembro de 1889, foi formulada, entre 1889 e 1891, a segunda constituição brasileira.

⁶ O período de 1828 a 1834 não consta dentre as constituições portuguesas, pois corresponde à Guerra Civil Portuguesa, também conhecida como Guerra dos Dois Irmãos, em que Dom Miguel I, irmão de Dom Pedro I do Brasil ou Dom Pedro IV de Portugal, tornou-se rei de Portugal e anulou a Constituição de 1826.

⁷ O período de 1926 a 1933 não consta dentre as constituições portuguesas, pois, em 1926, os militares assumem o poder de Portugal, dando início ao período conhecido como Ditadura Nacional.

⁸ Entre 1985 e 1988 ocorreram as eleições para a escolha dos membros da Assembleia Constituinte que elaboraram a 7ª constituição brasileira.

portuguesa de maior duração foi a segunda, que vigorou em três períodos distintos, totalizando 72 anos de vigor, tendo também a monarquia como forma de governo.

Além disso, a sétima e, até então, última constituição brasileira rege o país há 31 anos e a atual constituição portuguesa rege a nação há 43 anos consecutivos.

Por meio do Quadro 8, observamos que as constituições que regem Brasil e Portugal apresentam aspectos educacionais convergentes.

QUADRO 8: Constituições que regem os países

	Constituição que rege o Brasil - 1988	Constituição que rege Portugal - 1976
Principais aspectos educacionais	Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;	ARTIGO 74.º (Ensino) Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.
	Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:	
	Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;	
	Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:	ARTIGO 74.º (Ensino) Na realização da política de ensino incumbe ao Estado:
	Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;	Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito;
Progressiva universalização do ensino médio gratuito;	Estabelecer progressivamente a gratuidade de todos os graus de ensino;	
Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.	ARTIGO 76.º (Universidade e acesso ao ensino superior) As universidades gozam, nos termos da lei, de autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa e financeira, sem prejuízo de adequada avaliação da qualidade do ensino.	

Fonte: Construído pela autora

Notemos que ambas as constituições colocam a educação como um direito de todos e garantem a igualdade de acesso a mesma.

Ademais, tanto na constituição brasileira quanto na portuguesa, o Ensino Básico é obrigatório e o Estado tem a obrigação de oferecê-lo gratuitamente.

Quanto às universidades as brasileiras, estas possuem autonomia assegurada pela constituição, desde que não separem ensino, pesquisa e extensão, e as portuguesas, desde que a autonomia conferida não comprometa a qualidade do ensino.

4.2 Instituições Formadoras

O Quadro 9, a seguir, nos exhibe pontos de convergência e divergência entre as duas instituições de ensino superior, UFU e UC, que nos propomos analisar.

De acordo com os dados expostos no Quadro 9, as duas instituições formadoras são instituições públicas de ensino. No entanto, os estudos na universidade pública brasileira são gratuitos e na universidade pública portuguesa é condicionado ao pagamento de propinas.

QUADRO 9: Instituições Formadoras: UFU e UC

UFU			UC		
Fundação	Instituição	Ensino	Fundação	Instituição	Ensino
Fundada em 1969 Federalizada em 1978	Pública	Gratuito	Fundada em 1290	Pública	Parcialmente subsidiado pelo Estado Português

Fonte: Construído pela autora

Por oferecer ensino gratuito, as despesas da Universidade Federal de Uberlândia são cobertas pelo Governo Federal. Em compensação, na Universidade de Coimbra, apesar dos estudos não serem gratuitos, os estudantes portugueses ou equiparados pagam propinas bem menores que os estudantes fora destas condições, uma vez que, o Estado Português subsidia parte dos estudos de portugueses ou equiparados.

No que diz respeito à fundação das instituições, percebemos que a Universidade de Coimbra tem 729 anos e é uma das universidades mais antigas do mundo, enquanto que, a Universidade Federal de Uberlândia foi federalizada há 41 anos, o que representa uma diferença de 688 anos entre as duas universidades.

A seguir comparamos os cursos de Licenciatura em Matemática, oferecidos na UFU, pela da Faculdade de Matemática e pelo Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal e, na UC, pelo Departamento de Matemática.

Podemos observar no Quadro 10 que o curso de matemática mais antigo, dentre os analisados, é o do Departamento de Matemática da UC, que surgiu antes mesmo do departamento integrar a atual Faculdade de Ciências e Tecnologia da universidade. Enquanto o primeiro curso de matemática da UC surgiu no século XVIII, a FAMAT da UFU foi criada no século XX e o ICENP no século XXI.

QUADRO 10: Cursos de Licenciatura em Matemática

	UFU		UC
Faculdades	FAMAT	ICENP	DM (integrado à FCT)
Ano de criação das faculdades	1972	2007	1772
Duração prevista	4 anos	4 anos e meio	3 anos
Carga Horária / ECTS	3320 horas	2885 horas	4500 a 5400 horas (180 ECTS)
Nº de Disciplinas	40	42	28
Aproveitamento mínimo para aprovação	60%	60%	50%
Titulação / Habilitação	Licenciado(a) em Matemática; Habilitado para dar aulas	Licenciado(a) em Matemática; Habilitado para dar aulas	Licenciado(a) em Matemática; Habilitação para dar aulas condicionada à obtenção do título de Mestre em Ensino da Matemática, sendo 2 anos a duração do mestrado

Fonte: Construído pela autora

A duração prevista da Licenciatura em Matemática, a carga horária do curso e a quantidade de disciplinas na FAMAT, no ICENP e no DM são pontos divergentes. Além disso, o desempenho mínimo para aprovação nas disciplinas da universidade brasileira é 10% acima do exigido na universidade portuguesa em questão.

A Licenciatura em Matemática de menor duração é a oferecida pelo DM da UC, que possui uma diferença de um ano com a Licenciatura da FAMAT/UFU e de um ano e meio com a do ICENP/UFU.

Em contrapartida, a carga horária, em horas, do curso do DM é muito superior à carga horária dos cursos de graduação em matemática ofertados pela FAMAT e pelo ICENP da UFU, mas esta diferença se dá pelo fato de ser incluído na carga da UC, o tempo destinado ao trabalho autônomo do estudante, o que não é contabilizado na carga horária da UFU.

A habilitação que a título de licenciado concede ao discente, ao concluir o curso, é divergente. O discente da FAMAT e do ICENP pode, ao término do curso, exercer o cargo de professor de matemática, enquanto que o estudante graduado pelo DM da UC não pode, ao concluir o curso, atuar com professor. Para isso, o mesmo deve ingressar e concluir o mestrado em ensino da matemática. Tal exigência será melhor compreendida quando analisarmos a grade curricular de cada curso de Licenciatura em Matemática.

Para finalizar a comparação dos cursos de Licenciatura em Matemática, abordaremos, a seguir, no Quadro 11, informações sobre as disciplinas de cunho pedagógico/educacional ofertadas pelos cursos.

QUADRO 11: Disciplinas de cunho pedagógico/educacional

	UFU		UC
	FAMAT	ICENP	DM
Disciplinas educacionais	PGE, PE, ES1, ES2, ES3, ES4, EMAP, DG, MEM, OPP, SPE	EM1, EM2, EM3, EM4, PIPE1, PIPE2, PIPE3, PIPE4, PGE, PE, ES1, ES2, ES3, ES4, DG	-
Carga Horária Total	860 h	945 h	0 h
Percentual em relação ao curso	26,71%	32,76%	0%

Fonte: Construído pela autora

Ao analisarmos o Quadro 11, conseguimos compreender porque o discente graduado pelo curso de Licenciatura do Departamento de Matemática da Universidade de Coimbra não exerce, de imediato, a função de professor.

Notemos que, não há, no curso de Licenciatura do DM, disciplinas de cunho pedagógico/educacional que preparem e permitam o discente ter experiências em sala de aula. Enquanto que nos cursos da FAMAT e do ICENP há uma carga horária, para disciplinas com este caráter, que corresponde, respectivamente, a 26,71% e 32,76% da carga horária total do curso.

Em contrapartida, como apresentado no quadro 10, a duração do curso oferecido pelo DM equivale a três quartos da Licenciatura da FAMAT e a dois terços da Licenciatura do ICENP. Portanto, ainda que seja exigido o Mestrado em Ensino da Matemática para que o discente da UC possa dar aulas, o tempo de formação para que este possa atuar como professor não se difere muito do tempo de formação dos cursos de Licenciatura em Matemática da UFU, visto que a duração do mestrado em ensino da matemática é de dois anos.

Assim sendo, como base nos quadros 10 e 11, inferimos que o discente do curso da Faculdade de Matemática/UFU consegue se habilitar para dar aulas em quatro anos, já o discente do Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal/UFU se habilita em quatro anos e meio e, o estudante do Departamento de Matemática/UC em cinco anos.

4.3 Programas de Mobilidade

Nesta continuidade, abordaremos questões relacionadas com a terceira categoria de comparação, que nos permitirá identificar pontos de convergência e divergência entre os três programas de mobilidade internacional que nos propusemos e, isto, nos permitirá aferir a contribuição destes para a formação inicial de futuros professores.

Os três programas são fomentados por órgãos com características distintas. O PLI é fomentado pela CAPES, uma fundação governamental, já o Programa Ibero-Americanas é sustentado por uma instituição bancária privada, o Banco Santander, e o Programa Erasmus é provido pela Comissão Europeia, órgão executivo do bloco econômico designado União Europeia.

QUADRO 12: Programas de mobilidade de incentivo à formação docente

	PLI	Ibero-Americanas	Erasmus
Órgão Fomentador	CAPES	Banco Santander	Comissão Europeia
Ano de Implementação	2010	2011	1984
Duração da mobilidade	1 ano letivo (edital nº 74/2014)	Até 6 meses	De três a doze meses
Áreas de Estudos	Licenciaturas	Qualquer área de estudos	Qualquer área de estudos
Países de Destino	Portugal e França	Argentina, Brasil, Colômbia, Chile, Espanha, Peru, Porto Rico, Portugal, México ou Uruguai	28 estados membros da UE + Antiga República Jugoslava da Macedônia, Islândia, Listenstaine, Noruega, Sérvia e Turquia
Potencial de equivalência de disciplinas	Sim (de acordo com o plano de estudos)	Sim (de acordo com o plano de estudos)	Sim (de acordo com o plano de estudos)
Regime de estudos	Dedicação exclusiva	Dedicação exclusiva	Dedicação exclusiva ou parcial
Acompanhamento docente presencial	Missão de Trabalho dos coordenadores brasileiros	Não	Não

Propinas pagas à universidade de acolhimento	Pagas pelo Órgão Fomentador	Isento (desde que haja um acordo entre as universidades)	Isento
Benefícios/Recursos	Mensalidades de 870 € Auxílio Deslocamento: Duas parcelas de 1255 € Auxílio Instalação: 1300 € Auxílio Seguro Saúde: 1080 €	3.000 € pra custear todas as despesas com a mobilidade	Mensalidades de 340€ (sendo Portugal o país de destino) Auxílio deslocamento (de acordo com a distância entre os países) Bolsas Suplementares (para estudantes com necessidades especiais ou com dificuldades socioeconômicas)
Produto Final	certificado de estudos e relatório final	certificado de estudos	certificado de estudos e relatório final
Objetivo Geral dos programas	Melhoria da qualificação profissional na formação inicial de professores	Propiciar o acesso a culturas estrangeiras realizando cursos em renomadas universidades Ibero-Americanas	Promover o intercâmbio de estudantes do ensino superior da UE e apoiar atividades voltadas ao ensino superior

Fonte: Construído pela autora

Quanto à implementação dos programas, podemos verificar que o Erasmus é o programa que promove intercâmbio estudantil há mais tempo, completando, neste ano, 35 anos de história. O PLI e o Programa Ibero-Americanas foram criados em datas bem próximas e estão colaborando com a formação da comunidade acadêmica, respectivamente, há nove e oito anos.

Em relação à duração dos programas de formação, também encontramos divergências. O PLI subsidiado pela CAPES possui, atualmente, duração de um ano letivo de estudos na instituição de acolhimento. Enquanto que a mobilidade promovida pelo Banco Santander e pela Comissão Europeia é variável e não supera o período de mobilidade do PLI.

Sobre as áreas de estudos, o PLI é o programa mais restrito, pois restringe a participação exclusivamente às licenciaturas; no entanto, essa limitação poderá ser melhor compreendida quando compararmos os objetivos dos três programas. Já os Programa Ibero-Americanas e Erasmus convergem neste quesito, pois ambos não possuem restrições quanto à área de estudos dos candidatos.

Quanto aos países de destino, percebemos que o Programa Erasmus é o mais abrangente, tendo 34 opções de destino; em seguida, vem o Programa Ibero-Americanas,

com dez alternativas, e, por último, o PLI, com duas opções. No entanto, os três programas convergem com relação a um único destino comum, os três oferecem Portugal como opção de mobilidade estudantil.

A única convergência total para os programas analisados é referente ao tópico potencial de equivalência de disciplinas. Em todos os programas, as disciplinas do plano de estudos que se assemelham na grade curricular da instituição de origem e de acolhimento têm potencial de equivalência e são validadas no currículo da IES de origem quando o estudante conquistar aprovação na IES de acolhimento.

Relativamente ao regime de estudos, tanto o PLI quanto o Programa Ibero-Americanas exigem dedicação exclusiva, isto é, durante o período de estudos internacional o discente deve dedicar-se exclusivamente as atividades de estudo, sendo proibido exercer qualquer outra atividade. Em contrapartida, o Programa Erasmus não impõe esta condição, sendo opção do estudante exercer, ou não, outra atividade, no entanto, a extra atividade do discente não pode comprometer o seu desempenho na instituição de ensino.

Quanto ao acompanhamento presencial, além de existir um coordenador do PLI na instituição de acolhimento, os estudantes PLI possuem acompanhamento presencial dos coordenadores brasileiros, sendo este acompanhamento custeado duas vezes ao ano, através da chamada missão de trabalho. Por meio desta missão, o estudante PLI recebe o apoio presencial do coordenador brasileiro na fase inicial e na metade de seu intercâmbio. Já os outros programas não possuem este acompanhamento presencial dos coordenadores da IES de origem.

A mobilidade internacional, por meio do PLI, é condicionada ao pagamento de propinas na instituição de acolhimento; assim sendo, o órgão fomentador do programa precisa custear as propinas na IES de acolhimento. Já o estudante Erasmus é isento destas propinas e o bolsista do Programa Ibero-Americanas também é isento do pagamento de propinas, desde que a sua IES de origem tenha um acordo com a IES de destino e ambas sejam conveniadas ao Santander Universidades.

Com relação aos recursos financeiros concedidos aos estudantes em mobilidade, percebemos que o PLI é o único programa que custeia integralmente as despesas que o discente possa ter com o intercâmbio. Enquanto no PLI Portugal o estudante recebe 15330 euros, distribuídos ao longo de toda a mobilidade, no Programa Ibero Americanas é fornecido ao estudante um único pagamento no valor de 3 mil euros, sendo este valor um

auxílio para todos os custos da mobilidade cuja duração é de até seis meses. Quanto ao Programa Erasmus, este oferece um auxílio financeiro para o deslocamento do país de origem ao país de mobilidade, que varia de acordo com a distância entre os países e a mensalidade recebida durante a mobilidade constitui um apoio financeiro e não cobre todas as despesas mensais do estudante.

Assim sendo, inferimos que dentre os programas analisados, o PLI é o único que concede ao estudante um suporte financeiro que cobre todos os custos derivados do intercâmbio. Já os demais programas fornecem apenas um auxílio financeiro aos estudantes.

Sobre o produto final do intercâmbio, além do certificado de estudo, constando as disciplinas cursadas durante a mobilidade, exigido nos três programas, o PLI e o Programa Erasmus exigem do estudante um relatório final referente ao período de mobilidade. Já no regulamento do Programa Ibero-Americanas, não é identificada a exigência deste relatório.

A última observação em relação ao Quadro 12 está relacionada ao objetivo geral dos programas. Comparando os objetivos, percebemos que o propósito do PLI é contribuir para a melhoria da formação inicial docente; por essa razão, as áreas de estudos abrangidas pelo programa são compostas apenas por licenciaturas, apesar destas também serem restritas. Por outro lado, o foco do Programa Ibero-Americanas é ganho cultural, proveniente do contato com diferentes ambientes culturais e o intuito do Programa Erasmus é promover o intercâmbio de estudantes e apoiar atividades que contribuam com a qualidade do ensino superior europeu.

No entanto, ainda que os programas Ibero-Americanas e Erasmus não tenham como fim a melhoria da formação docente, indiretamente eles contribuem para tal, uma vez que não há restrição quanto à área de estudos e, logo, o futuro professor pode participar dos programas e, assim, ter acesso a cursos de formação inicial com contribuições diferentes das promovida por sua IES de origem e que complementem sua formação.

A seguir, apresentaremos a comparação dos requisitos a serem cumpridos para que o discente possa se candidatar aos programas de mobilidade PLI, Ibero-Americanas e Erasmus, conforme os dados expostos no Quadro 13. Observamos que os três programas possuem requisitos convergentes e divergentes.

QUADRO 13: Requisitos para candidatura aos programas

Requisitos	
PLI	<ul style="list-style-type: none"> (a) ser brasileiro ou estrangeiro com visto de residência permanente no Brasil; (b) estar em dia com as obrigações eleitorais; (c) ter obtido nota no ENEM nota igual ou superior a 600 pontos; (d) ter cursado todo o ensino médio em escolas públicas brasileiras ou em escolas particulares na condição de bolsista integral, durante todo o período de estudos na rede privada, em função de baixa renda familiar; (e) ter integralizado no mínimo 20% e no máximo 80% dos créditos obrigatórios do curso; (f) ser selecionado pelo coordenador brasileiro e aceito pela universidade portuguesa; (g) estar apto a iniciar as atividades relativas ao projeto imediatamente após ser aprovado.
SANTANDER	<ul style="list-style-type: none"> (a) ser pessoa física habilitada a todos os atos da vida civil, sendo ainda residente e domiciliado em território nacional e maior de 18 anos; (b) ser selecionado pela IES conveniada ao SANTANDER e deverá, em todo caso, cumprir os critérios de elegibilidade, condições e procedimentos estabelecidos pela mencionada IES no correspondente processo de seleção, sem qualquer interferência do SANTANDER; (c) estar regularmente matriculado na IES conveniada ao SANTANDER, durante todo o processo de seleção e, obrigatoriamente, durante todo o período de participação e realização do Programa, apresentando excelente e comprovado desempenho acadêmico, baixa condição econômica e social e conta corrente ativa no SANTANDER; (d) assinar, obrigatoriamente, o competente “Termo de adesão” e concordância às disposições constantes do documento “Princípios Gerais dos Programas de Bolsas do Santander Universidades”, declarando que preenche todos os requisitos específicos estabelecidos.
Erasmus	<ul style="list-style-type: none"> (a) atingir determinado nível de conhecimento da língua principal de ensino até ao início do período de estudo; Sendo as IES responsáveis pela seleção e distribuição de bolsas, este processo deve ocorrer de maneira justa e transparente, tornando público os critérios de elegibilidade utilizados, que podem ser, por exemplo: (b) desempenho acadêmico do candidato; (c) experiências anteriores de mobilidade; (d) motivação; (e) experiência anterior no país de acolhimento.

Fonte: Construído pela autora

Cada programa possui critérios de elegibilidade específicos, como apresentamos no quadro acima. Assim sendo, destacaremos requisitos convergentes dos três programas de formação.

Notemos que em todos os programas é avaliado o desempenho do estudante; no PLI, por exemplo, é exigida a nota mínima de 600 pontos no Exame Nacional do Ensino Médio. Já no Programa Ibero-Americanas, é necessário que o estudante comprove um bom desempenho acadêmico; e no Programa Erasmus, é sugerido aos responsáveis pela seleção de candidatos que levem em consideração o desempenho acadêmico dos estudantes.

Ademais, em todos os programas, além de atenderem aos requisitos preestabelecidos nos regulamentos de cada programa, os estudantes precisam cumprir os critérios de elegibilidade definidos pelos responsáveis, na IES de origem, pela seleção de candidatos.

O Programa de Licenciaturas Internacionais e o Programa Ibero-Americanas priorizam estudantes que possuem condições financeiras mais vulneráveis, o que contribuiu para diminuir as desigualdades de acesso à educação devido à baixa condição econômica e social. Mas, como vimos no tópico Benefícios/Recursos do Quadro 12, no Programa Erasmus, o candidato com dificuldades socioeconômicas pode concorrer a bolsas suplementares que o ajudarão durante o intercâmbio, ou seja, apesar do programa não priorizar estudantes desfavorecidos economicamente, existe a possibilidade de estes obterem bolsas suplementares que assegurem a qualidade financeira da mobilidade do estudante.

CONSIDERAÇÕES

Neste momento faremos as considerações finais do trabalho, incluindo as conclusões que foram apresentadas no desenvolvimento e o confronto destas com a fundamentação teórica, no intuito de respondermos a pergunta motivadora deste trabalho e alcançarmos os objetivos inicialmente estabelecidos.

Para tal, estas considerações oferecerão uma análise sobre o cenário sociopolítico dos países Brasil e Portugal e as instituições formadoras UFU e UC, mas evidenciaremos os programas de mobilidade internacional PLI, Programa Ibero-Americanas e Programa Erasmus, visto que desejamos destacar as convergências e divergências entre eles para que tenhamos condições de identificar como os programas analisados contribuem para tornar o estudante um profissional melhor qualificado para o mercado de trabalho.

A análise do contexto sociopolítico dos países, Brasil e Portugal nos ajuda a identificar divergências no grau de complexidade administrativa dos dois países, visto que a extensão territorial portuguesa é, cerca de noventa e duas vezes menor que a brasileira e a população de Portugal representa, aproximadamente, um vinte avos da população brasileira, o que torna a administração do Brasil mais desafiadora.

Além disso, percebemos a forte ligação entre os países-membros do bloco econômico União Europeia, do qual Portugal faz parte, pois, além de colaborarem em vários aspectos educacionais, facilitando e incentivando, por exemplo, a mobilidade estudantil nos países-membros do bloco, a maioria dos integrantes, incluindo Portugal, facilita as atividades comerciais, adotando o euro como moeda oficial comum.

Outro fator de discussão e reflexão se refere à estrutura da formação inicial dos futuros docentes nas instituições UFU e UC. A primeira observação é que na UFU o tempo das graduações é determinado por horas presenciais e na UC por ECTS, que inclui tanto a parte presencial como o trabalho autônomo dos estudantes.

Desta forma, ao analisarmos a carga horária dos cursos da UFU e da UC, percebemos que essa é muito superior no Departamento de Matemática da UC; no entanto, ressaltamos que maior carga horária não necessariamente significa melhor performance ou maior aprendizado.

Outra diferença é com relação à estrutura curricular dos cursos de graduação nas duas instituições de ensino. Percebemos que a graduação em matemática da FAMAT/UFU e do ICENP/UFU, além da teoria matemática, contempla a parte educacional/pedagógica, permitindo o futuro professor vivenciar algumas práticas docentes desde sua formação inicial, enquanto que o discente do DM/UC só terá essa oportunidade ao ingressar no Mestrado em Ensino da Matemática, sendo este mestrado uma condição necessária para atuar como docente no ensino básico e secundário português.

No entanto, ainda que, os discentes do Departamento de Matemática da UC precisem do Mestrado em Ensino da Matemática para se habilitarem a docência, constatamos que o período de estudos e preparação destes não é muito superior ao dos discentes da Faculdade de Matemática e do Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal da UFU.

Finalmente, começaremos a abordar os programas de mobilidade internacional descritos na pesquisa falando, primeiramente, sobre o período de cada mobilidade.

A duração da mobilidade dos programas é um aspecto divergente entre eles, haja vista que enquanto a mobilidade dos Programas Ibero-Americanas e Erasmus tem duração variável, sendo o primeiro de até seis meses e o segundo, em geral, de três a doze meses, a mobilidade do PLI, atualmente, é de exatamente dois semestres letivos.

Com relação ao apoio financeiro ofertado aos estudantes, percebemos que o PLI é o único programa que tem a preocupação de fornecer todo o suporte para que os estudantes não precisem se preocupar com suas despesas durante a mobilidade e se dediquem, exclusivamente, aos estudos na IES de acolhimento.

Outro aspecto divergente entre os programas é o objetivo dos mesmos. Dentre eles, o PLI é o único cujo fim é a melhoria da qualificação profissional na formação inicial

de professores. No entanto, apesar dos outros programas terem focos diferentes, acreditamos que eles contribuem indiretamente com a formação inicial de docentes, uma vez que não há restrições quanto à área de estudos dos candidatos dos programas, o que possibilita futuros professores terem acesso, por meio destes, a renomadas IES do mundo e, conseqüentemente, ampliem suas perspectivas sobre o ensino.

Outra importante diferença encontrada é com relação ao regime de estudos dos programas. O PLI e o Programa Ibero-Americanas exigem dedicação exclusiva às atividades da IES de acolhimento, enquanto que o Programa Erasmus permite que os estudantes conciliem as atividades da IES com outra, desde que o desempenho na universidade não seja comprometido. Essa possibilidade de dedicação parcial aos estudos Erasmus pode ser positiva, pois oportuniza a diversidade de experiências, desde que o estudante tenha o devido acompanhamento dos coordenadores para conciliar as diferentes atividades.

Um diferencial do estudante PLI é com relação ao acompanhamento docente que lhe é oferecido. Além do acompanhamento de um coordenador PLI na IES de acolhimento, o estudante PLI possui o acompanhamento de um dos coordenadores PLI da universidade de origem por um período de sete a vinte dias, duas vezes, durante sua mobilidade. Esse acompanhamento é devido à chamada missão de trabalho financiada pela CAPES, cujo fim é acompanhar presencialmente e orientar os discentes com questões pertinentes, tais como resolução de problemas educacionais junto à instituição de acolhimento e orientações de estudos, ao passo que os participantes dos outros dois programas não têm esse acompanhamento presencial dos coordenadores da IES de origem.

Para complementar, ressaltamos que apesar da atual constituição portuguesa exprimir a preocupação com o progressivo estabelecimento da educação gratuita, em todos os graus de ensino, esta ainda não é uma realidade no país.

Assim sendo, apesar de existirem as instituições públicas de ensino superior em Portugal, o ensino nessas é, ainda, condicionado ao pagamento de propinas, ao passo que, as instituições públicas brasileiras são totalmente gratuitas, o que acreditamos facilitar o acesso de estudantes ao Ensino Superior.

No entanto, o ingresso no Ensino Superior não nos assegura a formação de docentes que desenvolverão um trabalho de qualidade. Pois, como coloca Ghedin (2009), o processo formativo é o que torna o professor um profissional do ensino de qualidade,

ou seja, é a formação do indivíduo que condiciona o desenvolvimento das competências necessárias para o bom desempenho docente.

Como defendido por Tardif (2014), a formação inicial e contínua fazem parte dos saberes docentes e quanto mais experiências, em contextos educacionais diferentes, mais valor é agregado ao futuro professor. Desta forma, nos certificamos que quanto mais completa e abrangente for a formação do futuro docente, melhor será seu desempenho profissional e, é a partir daí, que salientamos a importância dos programas de incentivo à formação docente, tais como os programas de mobilidade internacional analisados.

A experiência da mobilidade internacional proporciona aos futuros professores o contato com estudantes e professores de diversas universidades e isto favorece a aquisição de competências profissionais e ampliam as estratégias de ensino.

Esse contato com estudantes de outras universidades cuja forma de ensino se distingue, em alguns aspectos, da IES a qual pertencemos, nos possibilita diversas troca de experiências, as quais expandem nosso conhecimento e, conseqüentemente, ampliam nossa visão sobre o ensino. Essa troca, como reforça Imbernón (2000), é de grande valia para os professores, pois isso os leva a compartilhar evidências, informações e a buscar soluções.

Reiteramos a relevância do acesso a diferentes culturas educacionais, destacando que a mobilidade internacional, experimentada pela autora do texto, a ensinou, por exemplo, utilizar a tecnologia, tão comum no cotidiano dos estudantes, a favor do ensino, através do uso de *games online*, que além de descontrair os alunos nos ajudam a avaliar o aprendizado dos mesmos.

Desta forma, nos certificamos que o contato com diferentes culturas de ensino podem ter um grande diferencial na formação inicial e continuada dos professores e, por isso, o investimento governamental para que o estudante tenha acesso a diferentes formas de ensino é tão importante.

Fantani Tenti (2004) sustenta essa ideia ao dizer que se o governo realmente quiser melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos, as políticas educacionais devem colocar no centro da sua agenda a questão da profissionalização dos docentes.

No entanto, reconhecemos que somente através da ação conjunta entre governantes e educadores formaremos docentes competentes e hábeis que garantam a qualidade do ensino, pois, da mesma forma que o professor não é o único responsável

pelo bom ou mau desempenho dos alunos, o Estado não é o único responsável pela boa formação docente.

Como disse Nóvoa (2002), ninguém ensina a quem não quer aprender e agora, afirmamos: não possui uma boa formação quem não se compromete com a mesma e não participa dos programas de incentivo à formação.

Por fim, acreditamos que a comparação e as exposições realizadas neste trabalho permitirão que cidadãos e governantes percebam a importância do apoio às políticas públicas educacionais e do reconhecimento docente, para que assim, haja um aumento progressivo da qualidade educacional.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA DO SENADO. **Constituições brasileiras**. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/constituicoes-brasileiras>>. Acesso em: 14 out. 2019.
- ANDRAUS, N. C. C. **Metodologia Comparada: Percepções para formação docente acerca de conjuntos numéricos**. 2018. 177f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Uberlândia, 2018.
- BELCHIOR, A. M. **As Constituições Republicanas Portuguesas: Direitos fundamentais e representação política (1911-2011)**. 2013. Disponível em: <http://www.mundossociais.com/temps/livros/02_14_14_05_constituicoesrepublicanasffindiceprolintrod.pdf>. Acesso em: 14 out. 2019.
- BEREDAY, G. *El método comparativo en pedagogía*. Barcelona: Herder, 1968.
- BNCC. **Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base**. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 29 out. 2019.
- BRASIL. **Referências para Formação de Professores**. 1999. Disponível em: <<https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/referencias-formacao-professores.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2019.
- CABALLERO, A; MANSO, J; MATARRANZ, M; VALLE, J. M. *Investigación em Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles*. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada. Estudios e Investigaciones*. P. 39-56 / relec / Año 7 N°. 9 / 2016 / ISSN 1853-3744.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Constituições brasileiras**. 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/visiteacamara/cultura-na-camara/copy_of_museu/publicacoes/arquivos-pdf/Constituicoes%20Brasileiras-PDF.pdf>. Acesso em: 14 out. 2019.

CAPES. **PLI Portugal**. 2018. Disponível em:

<<https://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/licenciaturasinternacionais/licenciaturas-internacionais-portugal>>. Acesso em: 29 mar 2019.

_____. **Licenciaturas Internacionais – Portugal**. 03 set. 2019. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/bolsas-e-auxilios-internacionais/pais/218-multinacional/9637-licenciaturas-internacionais-portugal>>. Acesso em: 09 set. 2019.

CARDOSO, M. C.; HORA, D. M. (2013). **Competências e Habilidades: Alguns desafios para a formação de professores**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/7/artigo_si_mposio_7_713_micheli_ccardoso@yahoo.com.br.pdf>. Acesso em: 28 out. 2019.

CHARLOT, B. **O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição**. 2008. Disponível em: <www.janehaddad.com.br/arquivos/Bernard_Charlot.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2019.

COMISSÃO EUROPEIA. **Erasmus+ Guia do Programa**. 2019. Disponível em: <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/documents/erasmusprogramme-guide-2019_pt>. Acesso em: 11 abr. 2019.

_____. **Novos dados revelam um número recorde de participantes no programa Erasmus+**. dez. 2016. Disponível em: <http://europa.eu/rapid/press-release_IP-17-82_pt.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2019.

_____. **O Processo de Bolonha e o Espaço Europeu do Ensino Superior**. 2019. Disponível em: <https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_pt>. Acesso em: 01 nov. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

G1. **Ana Patricia Botín é nomeada nova presidente do Grupo Santander**. [2014]. Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/negocios/noticia/2014/09/ana-patricia-botin-enomeada-nova-presidente-do-grupo-santander.html>>. Acesso em: 27 mai. 2019.

GARCIA, C. M. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência**. 2010. Disponível em: <<https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/download/17/15>>. Acesso em: 01 nov. 2019.

GARRIDO, G. J. **Fundamentos de educación comparada**. Madrid: Dykinson, 1996.

GHEDIN, E. **Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade**. Disponível em:

<<https://construindoumaprendizado.files.wordpress.com/2012/08/tendenciasdafrmac-prof.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2019.

GIANEZINI, K. et al. **Política Públicas: definições, processos e constructos no século XXI. Disponível em:** <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/download/8262/5211>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

GÓMEZ, J. T. A. **La Competencia europeísta: Definición del constructo, diseño y validación de un instrumento de medida y análisis de su relación con el programa de movilidad académica erasmus.** Madrid, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2000.

INE. *Instituto Nacional de Estatística Statistics Portugal.* Disponível em: <https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=ine_main&xpid=INE> Acesso em: 07 out 2019.

INEP. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa).** out. 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa>>. Acesso em: 06 jun. 2019.

_____. **Brasil no Pisa 2015.** dez. 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2016/pisa_brasil_2015_apresentacao.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2019.

_____. **Pisa no Brasil.** out. 2015. Disponível em: <<http://inep.gov.br/pisa-no-brasil>>. Acesso em: 06 jun. 2019.

MARIM, V.; MANSO, J. **A formação inicial de professor da educação básica no Brasil e na Espanha.** Salamanca: FahrenHouse, 2018.

MEC. **Graduação: Universidade Federal de Uberlândia.** Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhes-ies/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/Mtc=>>>. Acesso em: 09 set. 2019.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa, Pt: Educa, 2002.

OCDE. **Professores são importantes. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes.** São Paulo: Coedição Moderna: OCDE, 2006.

PORDATA. **Educação - Docentes.** Disponível em: <<https://www.pordata.pt/Subtema/Portugal/Docentes-43>>. Acesso em: 07 out. 2019.

PORTAL DIPLOMÁTICO. **Representação Permanente de Portugal junto a União Europeia.** Disponível em: <<https://www.ue.missaoportugal.mne.pt/pt/portugal/sobre-portugal/dados-gerais>>. Acesso em 07 out. 2019.

RAVENTÓS, F. (1983). *El fundamento de la metodología comparativa en educación*. Revista: Educar, N. 3, p. 61-75.

SANTANDER. **Mais de um século de história**. 2019. Disponível em: <https://www.santander.com/csgs/Satellite/CFWCSancomQP01/pt_PT/Santander/Mais-de-um-seculo-de-historia.html>. Acesso em: 27 mai. 2019.

_____. **Investir em educação é o nosso negócio e acreditar em você é o que nos move**. 2019. Disponível em: <<https://www.santander.com.br/universidades>>. Acesso em: 27 mai. 2019.

_____. **Formação**. 2019. Disponível em: <<https://www.santander.com.br/universidades/formacao>>. Acesso em: 27 mai. 2019.

_____. **Santander Mundi é o novo programa de intercâmbio do Banco**. São Paulo, 2018. Disponível em: <<https://www.santander.com.br/document/wps/07.03.2018-Santander-Mundi-o-novoprograma-de-intercambio-do-Banco.pdf>>. Acesso em: 27 mai. 2019.

SANTANDER UNIVERSIDADES. **Princípios Gerais dos Programas de Bolsas do Santander Universidades**. Disponível em: <<https://unisal.br/wp-content/uploads/2018/03/Princ%C3%Adpios-Gerais-dos-Programas-de-Bolsas-Ibero-Americana-2018.pdf>>. Acesso em: 30 set 2019

_____. **Princípios Gerais dos Programas de Bolsas do Santander Universidades**. Disponível em: <https://www.unip.br/presencial/universidade/internacionalizacao_academica/arquivos/programa_bolsas_iber_americanas_anexo_principios.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2017.

UNIÃO EUROPEIA. **Comissão Europeia**. abr. 2019. Disponível em: <https://europa.eu/european-union/about-eu/institutions-bodies/europeancommission_pt>. Acesso em: 22 jun. 2019.

_____. **Uma Europa pacífica: Início da cooperação**. mai. 2017. Disponível em: <https://europa.eu/european-union/about-eu/history/1945-1959_pt>. Acesso em: 22 jun. 2019.

_____. **Portugal**. Disponível em: <https://europa.eu/european-union/about-eu/countries/member-countries/portugal_pt>. Acesso em: 07 out. 2019.

UNIVERSIDADE DE COIMBRA. **História da Universidade**. Disponível em: <<https://www.uc.pt/sobrenos/historia>>. Acesso em: 09 set. 2019.

_____. **Espaços UC**. Disponível em: <<https://www.uc.pt/sobrenos/espacosuc/>>. Acesso em: 09 set. 2019.

_____. **Candidatura à Universidade de Coimbra - Graduação.** Disponível em: <<http://www.uc.pt/candidatos-internacionais/oportunidades/1ciclo/via-dges>>. Acesso em: 09 set. 2019.

_____. **Licenciatura em Matemática.** Disponível em: <<https://www.uc.pt/fctuc/dmat/ensino/licMat/#estrutura>>. Acesso em: 29 set. 2019.

_____. **Mestrado em Ensino da Matemática no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.** Disponível em: <<https://www.uc.pt/fctuc/dmat/ensino/mestradoEnsino>>. Acesso em: 29 set. 2019.

_____. **Sobre o Sistema ECTS.** Disponível em: <https://www.uc.pt/ects/sistema_ects/>. Acesso em: 30 set. 2019.

_____. **Regras de Avaliação.** Disponível em: <<https://apps.uc.pt/courses/PT/course/351>>. Acesso em: 30 set. 2019.

_____. **Candidatura Online Estudos e Estágios no Estrangeiro.** Disponível em: <<http://www.uc.pt/driic/estudantesOUT/Candidat/>>. Acesso em: 7 out. 2019.

UNIVERSIDADE DO MINHO. **Período de Estudos Erasmus.** Disponível em: <<https://alunos.uminho.pt/PT/estudantes/programasmobilidade/Paginas/EstudosErasmus.aspx>>. Acesso em: Acesso em: 7 out. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Conheça a UFU.** 2018. Disponível em: <<http://www.ufu.br/institucional>>. Acesso em: 09 set. 2019.