

SABRINA LOPES NOGUEIRA DA SILVA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROGRAMA DE LICENCIATURAS
INTERNACIONAIS (PLI): EXPERIÊNCIAS DE LICENCIANDOS EM LETRAS
DA UFV**

Dissertação apresentada à Universidade Federal
de Viçosa, como parte das exigências do
Programa de Pós-Graduação em Educação, para
obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS - BRASIL
2017

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa**

T

S586f
2017
Silva, Sabrina Lopes Nogueira da, 1992-
A formação de professores e o Programa de Licenciaturas
Internacionais (PLI) : experiências de licenciandos em Letras da
UFV / Sabrina Lopes Nogueira da Silva. – Viçosa, MG, 2017.
xviii, 237f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexos.

Orientador: Rita de Cássia de Alcântara Braúna.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.206-218.

1. Formação de professores. 2. Intercâmbio estudantil.
3. Programa de Licenciaturas Internacionais. I. Universidade
Federal de Viçosa. Departamento de Educação. Programa de
Pós-graduação em Educação. II. Título.


CDD 22 ed. 370.71

SABRINA LOPES NOGUEIRA DA SILVA

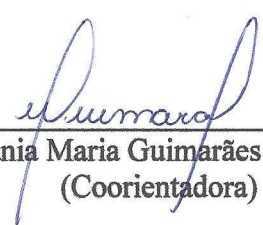
**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROGRAMA DE LICENCIATURAS
INTERNACIONAIS (PLI): EXPERIÊNCIAS DE LICENCIANDOS EM LETRAS
DA UFV**

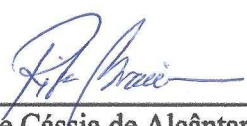
Dissertação apresentada à Universidade Federal
de Viçosa, como parte das exigências do
Programa de Pós-Graduação em Educação, para
obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 04 de abril de 2017.


Alvanize Valente Fernandes Ferenc


Frederico Assis Cardoso


Wânia Maria Guimarães Lacerda
(Coorientadora)


Rita de Cássia de Alcântara Braúna
(Orientadora)

À minha mãe, Aparecida, por todo amor e dedicação a mim e a Fran.

AGRADECIMENTOS

Em março de 2010 eu iniciava a minha trajetória acadêmica na Universidade Federal de Viçosa. Ainda muito jovem, não imaginava as inúmeras experiências enriquecedoras que essa instituição me proporcionaria.

A força propulsora dessas experiências foi a minha mãe, Aparecida, que projetou os seus sonhos em mim e não mediu esforços para que eu pudesse conquistar as nossas vitórias. Hoje agradeço especialmente a ela e a Deus pela oportunidade de obter o título de Mestre em Educação.

Ao meu pai, meu anjo, Jorge Nogueira, que embora não esteja ao meu lado fisicamente, sinto sua presença me abençoando. À minha irmã, Francislaine Nogueira, pelo amor fraterno, pelo carinho e companheirismo. À minha avó Abigail e às minhas tias Rita e Rosa por todo amor e carinho.

Na UFV conheci a professora Wânia Maria Guimarães Lacerda, pela qual tenho grande admiração. Agradeço imensamente por ter feito a diferença na minha trajetória acadêmica. O seu amor pela Sociologia da Educação me contagiou e me trouxe grandes aprendizagens. Como coorientadora deste trabalho, trouxe contribuições enriquecedoras.

Agradeço também a minha orientadora Rita de Cássia de Alcântara Braúna pela confiança e por ter se dedicado a me auxiliar na construção deste trabalho. Sempre muito paciente e solícita, foi uma grande parceira nesse processo. Muito obrigada por todo o ensinamento durante o Estágio em Ensino na disciplina EDU 155. Foi de grande contributo para o meu amadurecimento.

À professora Alvanize Valente Fernandes Ferenc, por estar acompanhando este trabalho desde o início. Muito obrigada pelas considerações feitas no decorrer de todas as etapas.

Agradeço ao professor Edson F. Martins pelo auxílio concedido no início deste trabalho e ao professor Frederico Assis Cardoso pelas contribuições nesta etapa final.

Aos amigos do Mestrado em Educação pelos momentos de aprendizado que compartilhamos e pelas trocas de conhecimentos.

Por fim, agradeço ao Victor Henrique, por estar ao meu lado durante todo esse processo. Muito obrigada pelo amor e companheirismo incondicional que dedica a mim, a nós. É recíproco!

Muito obrigada!

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	viii
LISTA DE FIGURAS	xii
LISTA DE GRÁFICOS	xiii
LISTA DE TABELAS	xiv
RESUMO	xv
ABSTRACT.....	xvii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - A INTERNACIONALIZAÇÃO DOS ESTUDOS	9
1.1. Panorama histórico do fenômeno da mobilidade acadêmica internacional	9
1.2. A mobilização familiar frente à prática da internacionalização dos estudos	15
CAPÍTULO 2 - A INTERNACIONALIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR	23
2.1. As primeiras missões da universidade: breve resumo de uma longa caminhada.....	23
2.2. A quarta missão da universidade: internacionalização universitária	29
2.3. A internacionalização no ensino superior brasileiro	34
2.3.1. Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB).....	34
2.3.2 A internacionalização da formação profissional brasileira	41
2.3.3. A internacionalização da formação de professores brasileira	44
2.3.3.1. O papel da CAPES	45
CAPÍTULO 3 - A INTERNACIONALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA (UFV)	51
3.1. Os programas de mobilidade acadêmica internacional na UFV	55
3.2. O Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI).....	63
3.2.1 Análise dos editais.....	63
3.2.2. Considerações do coordenador do PLI de Letras/UFV	69
CAPÍTULO 4 - EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO	78
4.1. Conceito de formação	79
4.2. Conceito de experiência	82

4.3. Experiência e educação/formação	86
4.4. Experiência e desenvolvimento profissional.....	93
CAPÍTULO 5 - PERFIL DOS PARTICIPANTES DO PLI: CARACTERÍSTICAS SÓCIODEMOGRÁFICAS, TRAJETÓRIAS ESCOLARES E OS CONTATOS PRÉVIOS COM O INTERNACIONAL	96
5.1 Perfil sociodemográfico	98
5.1.1. Sexo.....	98
5.1.2. Idade.....	101
5.1.3. Raça.....	103
5.1.4. Renda familiar.....	105
5.1.5. Nível de escolaridade dos pais	107
5.1.6. Ocupação dos pais.....	109
5.2. Trajetórias escolares.....	110
5.2.1 Ensino fundamental e médio	110
5.2.2 Ensino superior	112
5.2.2.1 O ingresso no ensino superior	112
5.2.2.2 Assistência estudantil na UFV	116
5.3. O contato prévio com o internacional	117
5.3.1. Experiências internacionais prévias e competência linguística dos estudantes ..	117
5.3.2. Experiências internacionais prévias e competência linguística dos pais	120
CAPÍTULO 6 - A EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA	122
6.1. As motivações para participar do programa.....	124
6.2. As experiências dos estudantes durante a participação no programa	127
6.2.1. O início de tudo.....	127
6.2.1.1. Tomando conhecimento do PLI.....	127
6.2.1.2. Processo de seleção do PLI.....	128
6.2.1.3. Apoio da família.....	130
6.2.1.4. Buscando conhecer as experiências de outros estudantes do PLI.....	133

6.2.2. A chegada no contexto português	135
6.2.2.1. A viagem para Portugal.....	135
6.2.2.2. A estadia em Portugal	136
6.2.2.3. Receptividade dos Portugueses	139
6.3. AS EXPERIÊNCIAS NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO PORTUGUÊS	140
6.3.1. Acompanhamento dos coordenadores aos estudantes.....	140
6.3.2. As atividades realizadas	143
6.3.3. As matérias cursadas	146
6.3.4. A equivalência entre estruturas curriculares da universidade brasileira e das universidades portuguesas.....	147
6.3.5. O ensino superior e os professores portugueses.....	148
6.3.6. Formação de professores portuguesa x formação de professores brasileira	150
6.3.7. A biblioteca da universidade portuguesa	153
6.3.8. A representatividade de estudar em uma universidade portuguesa	154
6.4. Benefícios adquiridos no programa	157
6.4.1. O auxílio financeiro concedido pelo programa.....	158
6.4.2. A bolsa de estudos.....	159
6.4.3. Destino da bolsa	160
6.4.4. Aumento da rede de relações sociais	162
6.4.5. Desenvolvimento pessoal.....	164
6.4.6. Aquisição de capital cultural	168
6.4.7. Troca de conhecimento entre os estudantes brasileiros e estrangeiros	173
6.4.8. A dupla titulação	177
6.5. Dificuldades durante o PLI	180
6.5.1. Dificuldades pessoais	181
6.5.2. Dificuldades acadêmicas.....	182
6.6. As contribuições do PLI para a docência.....	189
6.6.1. As contribuições das matérias para a docência.....	189

6.6.2. Aspirações futuras: ser ou não ser professor da rede pública de ensino brasileiro?	195
CONSIDERAÇÕES FINAIS	199
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	206
ANEXO 1 – Roteiro de entrevista com o coordenador do PLI de Letras da UFV	219
ANEXO 2 – Questionário aplicado aos estudantes do PLI de Letras da UFV	221
ANEXO 3 – Roteiro de entrevista com os estudantes do PLI de Letras da UFV	225
ANEXO 4 – Carta de autorização da pesquisa encaminhada ao coordenador do PLI de Letras da UFV	228
ANEXO 5 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do questionário..	230
ANEXO 6 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) da entrevista	232
ANEXO 7 – Quadro de pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação.....	234

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

BRICS – Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCA – Centro de Ciências Agrárias

CCB – Centro de Ciências Biológicas

CCE – Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas

CCH – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

CERN – Centro Educacional de Pesquisas Nucleares

CIEP – Centro Internacional de Estudos Pedagógicos

CMSE – Conferência Mundial de Ensino Superior

CNAM – Conservatoire National des Arts et Métiers

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONSU – Conselho Universitário

CSF – Ciências sem Fronteiras

DALF – Diplôme Approfondi de Langue Français

DEB – Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica

DELFL – Diplôme d'Etudes en Langue Française

DGEEC – Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

DPB – Diretoria de Programas e Bolsas no País

DRI – Diretoria de Relações Internacionais

EEES – Espaço Europeu do Ensino Superior

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ERASMUS – European Region Action Scheme for the Mobility of University Students

EUA – Estados Unidos da América

FONAPRACE – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis

FSE – Fator Sócioeconômico

GCUB – Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

IST – Instituto Superior Técnico de Lisboa

IUE – Instituto Universitário de Educação de Cabo Verde

LIFE – Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores

MEC – Ministério da Educação e da Cultura

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEA – Organização dos Estados Americanos

OEI – Organização dos Estados Iberoamericanos

PAEC – Programa para a Educação e Capacitação

PAEP – Programa de Apoio a Eventos no País

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PASEM – Programa de Apoio ao Setor Educacional do Mercosul

PUC MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

PDPM – Programa de Desenvolvimento de Professores de Matemática

PDPP – Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores

PDP-A – Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Alemão

PDP-I – Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Inglês

PDP-Fís – Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Física

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PLI – Programa de Licenciaturas Internacionais

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

Poli USP – Escola Politécnica da Universidade de São Paulo

PPG – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

PRE – Pró-Reitoria de Ensino

PUC-RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

PRODOCÊNCIA – Programa de Consolidação das Licenciaturas

PROUCA – Programa um Computador por Aluno

SBF – Secretaria Brasileira de Física

STEM – Science, Technology, Engineering and Mathematics

TCF – Test de Connaissance du Français

THEMIS – Theorising the Evolution of European Migration Systems

UDELAS – Universidade Especializada de las Americas

UFABC – Universidade Federal do ABC

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFJVM – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

UFLA – Universidade Federal de Lavras

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFPEl – Universidade Federal de Pelotas

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UFT – Universidade Federal do Tocantins

UFV – Universidade Federal de Viçosa

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

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste

UNIFAL – Universidade Federal de Alfenas

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

UPE – Universidade de Pernambuco

UPM – Universidade Presbiteriana Mackenzie

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Organograma dos componentes do GCUB.	39
Figura 2: Aspectos nos quais se encaixam os programas da DEB/CAPES.	46
Figura 3: Organograma da estrutura organizacional da DRI.	57
Figura 4: Programas de mobilidade acadêmica internacional da UFV.....	63

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Distribuição das bolsas implementadas por modalidade (CsF)	60
GRÁFICO 2 - Distribuição das bolsas implementadas por área prioritária (CsF)	60
GRÁFICO 3 - Distribuição das bolsas do CsF implementadas por país de destino (principais destinos)	61

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Histórico das ações de cooperação internacional para professores da educação básica no âmbito da formação continuada, no período de 2010-2013.....	49
TABELA 2 - Relação dos projetos e estudantes contemplados pelo PLI/Portugal por ano.....	67
TABELA 3 - Relação dos projetos e estudantes contemplados pelo PLI/França por ano.....	68
TABELA 4 - Relação dos projetos do PLI e Categorias Administrativas das Instituições de Ensino.....	68
TABELA 5 - Relação dos estudantes do PLI por ano e universidade.....	97
TABELA 6 - Sexo dos estudantes participantes do PLI por ano e universidade.....	98
TABELA 7 - Idade de ingresso no PLI.....	101
TABELA 8 - Autodeclaração racial dos estudantes participantes do PLI.....	103
TABELA 9 - Renda familiar dos estudantes participantes do PLI.....	105
TABELA 10 - Nível de escolaridade dos pais dos estudantes do PLI.....	108
TABELA 11 - Ocupação dos pais/mães dos estudantes do PLI.....	109
TABELA 12 - Tipo de estabelecimento frequentado pelos estudantes do PLI no ensino fundamental.....	111
TABELA 13 - Tipo de estabelecimento frequentado pelos estudantes do PLI no ensino médio.....	112
TABELA 14 - Ano de ingresso dos estudantes do PLI no curso de Letras.....	113
TABELA 15 - Idade dos estudantes do PLI no ensino superior.....	114
TABELA 16 - Forma de ingresso dos estudantes do PLI no ensino superior.....	115
TABELA 17 - Idiomas estrangeiros indicados pelos estudantes do PLI.....	117

RESUMO

SILVA, Sabrina Lopes Nogueira da, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, abril de 2016. **A Formação de Professores e o Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI): experiências de licenciandos em Letras da UFV.** Orientadora: Rita de Cássia de Alcântara Braúna. Coorientadora: Wânia Maria Guimarães Lacerda.

As pesquisas acadêmicas vêm constatando uma forte expansão da demanda pela internacionalização dos estudos. Inicialmente prerrogativa das classes dominantes, essa prática tem se estendido a outras classes sociais. Nesse cenário, a CAPES adquire grande relevância, pois desde os primeiros anos de sua criação vêm financiando os estudos de universitários brasileiros no exterior. A partir de 2007, ela passa a fomentar também a formação de professores para a educação básica e, desde então, vem criando diversos programas de internacionalização da formação docente. No âmbito da formação inicial temos o Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI). Visando melhorar a formação de professores brasileira, o PLI oferta bolsas de estudos a graduandos que desejam realizar parte de sua formação em universidades européias. Com o intuito de analisar o sentido atribuído pelos estudantes de Letras da UFV às experiências vivenciadas no âmbito do PLI, construímos esta pesquisa sob a ótica de uma sociologia da formação docente. A discussão em torno dos conceitos de “experiência” e “formação” adquiriu grande relevância, considerando que a formação experiencial vivenciada no exterior tem grande contribuição para a futura atuação docente desses licenciandos. Para a consecução desta pesquisa fizemos uma análise dos editais do PLI disponíveis até então e realizamos uma entrevista com o coordenador do PLI de Letras da UFV. Como objetivos específicos buscamos traçar o perfil de 10 estudantes que participaram do Programa, identificar suas motivações para realizarem a mobilidade acadêmica internacional, conhecer suas experiências vivenciadas no exterior, verificar os benefícios adquiridos, bem como as possíveis dificuldades pelas quais passaram, e identificar se a participação no PLI contribuiu para a futura atuação docente dos participantes. Para isso, foram aplicados questionários e realizadas entrevistas com os estudantes, cuja análise dos dados baseou-se na concepção teórica metodológica de uma análise sócio-histórica. Constatou-se que eles são, em sua maioria, provenientes das classes menos favorecidas economicamente. Quanto às motivações, elas se dividem em pessoais e acadêmicas. As experiências foram diversas e realizadas em vários contextos. Os benefícios adquiridos se referem ao auxílio financeiro concedido pelo Programa, o aumento da rede de relações pessoais, o desenvolvimento pessoal, a aquisição de capital cultural e a dupla titulação. As

dificuldades foram vivenciadas tanto no contexto acadêmico, como fora dele. Por fim, o PLI contribuiu para o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes, o que poderá refletir positivamente em suas futuras atuações em sala de aula.

ABSTRACT

SILVA, Sabrina Lopes Nogueira da, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, april, 2016. **The Teacher Training and the International Degree Program (PLI): experiences of undergraduates in letters from “Universidade Federal de Viçosa” (UFV).** Adviser: Rita de Cássia de Alcântara Braúna. Co-adviser: Wânia Maria Guimarães Lacerda.

Academic research has been stating a strong expansion of the demand for the internationalization of studies. Initially prerogative of the ruling classes, this practice has been extended to other social classes. In this scenario, the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel – “Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior” (CAPES) – acquires great importance, because, since the first years of its creation, it has financed the studies of Brazilian university students abroad. Since 2007, it has also started to foster teacher training for basic education and, since then, it has been creating several programs for the teacher training internationalization. In the context of initial training, there is the International Degree Program – Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI). Aiming to improve the Brazilian teacher training, PLI offers scholarship to undergraduates who wish to carry out part of their training in European universities. In order to analyze the sense attributed by UFV Letters course students to the experiences lived within the PLI scope, we elaborated this research from the perspective of a teacher education sociology. The discussion around the concepts of “experience” and “training” has acquired great relevance, considering that the experiential training lived abroad contributes a lot to the future teaching performance of this undergraduates. For the achievement of this research, we analyzed the PLI public notices available so far and we interviewed the Letters course PLI coordinator from UFV. As specific objectives, we sought to chart the profile of 10 students who have participated in the program, to identify their motivation to carry out the international academic mobility, to verify the benefits they have acquired, as well as the possible difficulties they have experienced and to identify if the participation in the PLI contributed to their future teaching performance. For this, questionnaires were applied and interviews were held with the students, which data analysis was based on the theoretical methodological conception of a socio-historical analysis. It was found that they are mostly from economically disadvantaged classes. In terms of their motivation, they can be divided into personal and academic. Their experiences were diverse and were carried out in various contexts. The acquired benefits are referred to the financial assistance granted by the Program, to their personal

relationships network increase, to their personal development, to the cultural capital acquisition and to the double degree. The difficulties were experienced both in the academic context and outside it. Finally, PLI contributed to their personal and professional development, what can positively reflect on their future performance in classroom.

INTRODUÇÃO

A indicação de que entre os pesquisadores da área de Ciências Humanas a escolha do tema se relacione à trajetória de vida do pesquisador é comum. Instigada a estudar mais profundamente sobre uma etapa da minha vida acadêmica, me vi seguindo esse caminho. O tema da internacionalização dos estudos e, mais especificamente, o da mobilidade acadêmica internacional sempre me interessaram, sobretudo após a minha própria experiência de estudar no exterior. Questionava-me sobre os motivos pelos quais tantas famílias se mobilizavam no sentido de investir na internacionalização da trajetória escolar do filho e, desde então, me vi imersa em leituras sobre esse assunto.

Durante a minha formação inicial no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa (UFV) participei de um programa de mobilidade acadêmica internacional na Universidad de Caldas, Colômbia¹. Essa experiência foi, sem dúvidas, de grande relevância para a minha formação pessoal, cultural e acadêmica. Dentre os diversos benefícios, destaco a aprendizagem de um novo idioma, o enriquecimento do currículo, a oportunidade de ter cursado novas disciplinas com metodologias e enfoques diferentes, a vivência com professores de outra cultura, o contato com estudantes oriundos de diversos países² que também realizavam mobilidade acadêmica internacional naquele período, e a participação em inúmeras atividades culturais.

Após vivenciar essa experiência, fui motivada a compreender com maior profundidade o fenômeno da internacionalização dos estudos. Assim, me debrucei sobre literatura referente ao tema (LUCHILO (2006, 2011), BUTI (2008), MOL (2008), NOGUEIRA; AGUIAR; RAMOS (2008); AGUIAR (2009), COSTA (2009), LIMA; MARANHÃO (2009), MAZZA (2009), RAMOS (2009), FLORES (2010), MOROSINI (2011), RAMOS; VELHO (2011), CASTRO; NETO (2012), MENDOZA (2014), SOLANAS (2014), *etc.*). A escrita do meu Trabalho de Conclusão do Curso de

¹De acordo com o edital do programa, “o convênio 0049/2007, firmado entre a Universidade Federal de Viçosa e a Universidad de Caldas, tem por objetivo promover a colaboração em áreas de interesse e benefícios mútuos por meio de intercâmbios estudantis para a realização de estágios, práticas de pesquisa e realização de cursos em nível de graduação e pós-graduação”. As vagas foram, de acordo com o edital, direcionadas aos estudantes da UFV que estavam cursando a partir do quinto período, considerando o momento da inscrição. Para a seleção dos estudantes considerou-se os seguintes aspectos: o histórico escolar do candidato, o coeficiente de rendimento acumulado pelo candidato e o seu currículo. Foram selecionados vinte estudantes matriculados em diversos cursos¹ da UFV e destes, nove realizaram a mobilidade acadêmica internacional. Os candidatos selecionados foram contemplados com os seguintes benefícios: (i) isenção da taxa de matrícula na universidade de destino; (ii) alimentação custeada pela universidade de destino durante o período de aulas¹; (iii) e curso de espanhol intensivo sem custo adicional. A passagem, moradia e alimentação nos finais de semana eram por conta do estudante.

²No período em que realizei mobilidade acadêmica internacional na Universidad de Caldas, estavam também matriculados, além dos estudantes brasileiros, estudantes alemães, chineses, chilenos e mexicanos.

Pedagogia, intitulado *A mobilidade acadêmica internacional no ensino superior: revisão da literatura*³, viabilizou o aprofundamento dos estudos sobre mobilidade acadêmica internacional.

Quando ingressei no Mestrado em Educação da UFV, me direcionei à linha de pesquisa *Formação de Professores e Práticas Educativas*⁴. De acordo com o edital do processo seletivo de 2015⁵, do qual participei, o objetivo dessa linha era investigar a formação e as práticas de professores em diferentes contextos educativos, níveis e modalidades de ensino, bem como as questões relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem e às práticas de avaliação. Utilizava como categorias teóricas interpretativas os processos de aprendizagem da docência, a construção de saberes, as representações sociais, a formação das identidades, trabalho docente e o desenvolvimento profissional de professores.

Com o intuito de unir um tema que eu já vinha pesquisando, o da internacionalização dos estudos, à linha de pesquisa sobre Formação de Professores, me propus inicialmente a verificar quais eram os programas de mobilidade acadêmica internacional que contemplavam a formação de professores brasileiros.

A construção de um estado da arte intitulado *A internacionalização do ensino superior em seus diversos aspectos*, realizado durante a disciplina EDU 640 - Formação de Professores: Perspectivas Atuais⁶ do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFV me permitiu verificar que é baixo o número de estudos que se dedicam a investigar a mobilidade acadêmica internacional de estudantes dos cursos de licenciaturas, o que justificava a importância do estudo que estávamos propondo.

No conjunto de estudos observados, o Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI)⁷ me chamou a atenção por diversos motivos: os participantes do Programa têm a oportunidade de estudar em universidades européias durante dois anos de sua

³ O TCC foi realizado sob a orientação da prof^a Wânia Maria Guimarães Lacerda (DPE/UFV).

⁴ Posteriormente, houve uma modificação nas linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFV. Por esse motivo fui direcionada à linha de pesquisa *Educação Pública: Sujeitos e Prática*, cujo objetivo é investigar a condição e a formação docente, as práticas de professores e educadores em diferentes contextos educativos, níveis e modalidades de ensino, a configuração da identidade docente, os processos de ensino e aprendizagem e as práticas de avaliação. Investiga também a relação família escola em diferentes meios sociais, as trajetórias escolares e as desigualdades sociais de escolarização e gênero, etnia e educação escolar.

⁵ Disponível em: <<http://www.poseducacao.ufv.br/wp-content/uploads/2014/07/AQUI4.pdf>>. Acesso em: 08/03/2017.

⁶ A disciplina foi ministrada pela prof^a Rita de Cássia de Alcântara Braúna (DPE/UFV).

⁷ O PLI tem como objetivo promover o intercâmbio de estudantes brasileiros de cursos de licenciaturas, tendo como prioridade a melhoria do ensino e da qualidade na formação inicial de professores.

graduação, com possibilidade de receber dupla titulação⁸ (o que a nosso ver é o principal diferencial do Programa); os gastos econômicos são financiados pela CAPES, que concede auxílios financeiros não só aos estudantes⁹ que participam do Programa, mas também aos seus coordenadores¹⁰; além disso, um dos requisitos para se candidatar ao PLI é que o estudante tenha cursado todo o ensino médio e pelo menos dois anos do ensino fundamental em escolas públicas, ou que tenha cursado parte do ensino médio em escolas privadas, porém na condição de bolsista integral, em função de baixa renda familiar. Diante disso, levantávamos a hipótese de que esse programa teria um cunho social, no sentido de favorecer estudantes que não possuem condições de financiarem uma experiência como essa.

A CAPES, que financia os estudantes do PLI, tem uma grande importância nesse contexto da internacionalização da formação de professores brasileiros. Em 2007, ano em que se instituía a Nova CAPES, ela passa a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Suas novas atribuições foram consolidadas pelo Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Desde então, vem implementando um conjunto de programas¹¹, inclusive o PLI e outros programas de internacionalização¹², destinados à formação de professores a fim de contribuir para o aprimoramento da qualidade da educação básica e estimular experiências inovadoras.

De acordo com o artigo 2º do referido Decreto, um dos princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica é o de promover “a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e

⁸ A dupla titulação se refere à aquisição de dois diplomas: um da universidade de origem, brasileira, e outro da universidade estrangeira.

⁹ Auxílio deslocamento (para as despesas com passagens aéreas de ida e volta), auxílio instalação (para as despesas de instalação inicial do bolsista no exterior, referente aos primeiros 12 meses, não sendo necessária uma nova cota no segundo ano de bolsa), seguro de saúde e bolsa de estudo mensais durante toda a participação no Programa.

¹⁰ Aos coordenadores do Programa, que são professores das instituições de ensino superior brasileiras, são concedidos: auxílio deslocamento, seguro saúde e diárias durante sua permanência no exterior (por no máximo 20 dias) para o acompanhamento dos bolsistas.

¹¹ Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Programa Observatório da Educação, Programa Novos Talento e o Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFE).

¹² A CAPES possui, além do PLI, outros Programas voltados para a internacionalização da formação de professores, porém com caráter de formação continuada. No decorrer da dissertação iremos apresentá-los com mais detalhes.

atualização culturais” (BRASIL, 2009)¹³. Nessa perspectiva, partimos da hipótese de que o PLI possa cumprir satisfatoriamente essa função, pois a experiência de mobilidade acadêmica internacional oportuniza ao futuro professor o contato com outras culturas e realizar trocas de conhecimentos com pessoas de outros países.

Além disso, o estudante que participa de uma experiência como essa tem a possibilidade de adquirir outros benefícios igualmente importantes para a sua formação: o incremento curricular, o conhecimento de novas matérias com enfoques e metodologias diferentes, a aquisição de novas visões em relação ao seu curso de graduação, a oportunidade de acesso a uma literatura internacional por meio dos livros da universidade de destino, a formação de uma rede de contatos no exterior a fim de obter prováveis benefícios futuros, dentre outros.

Diante disso, algumas questões começaram a se tornar cada vez mais frequentes em meus pensamentos. Por quais motivos esses estudantes de licenciaturas buscam internacionalizar a sua formação? Qual seria o sentido atribuído por eles às experiências que viveram no contexto internacional? Em quais aspectos essas experiências contribuiriam para as suas futuras atuações docentes?

Motivada a encontrar respostas para os meus questionamentos, defini os objetivos geral e específicos desta pesquisa. O objetivo geral é analisar o sentido atribuído pelos licenciandos do curso de Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV), às experiências vivenciadas no âmbito do Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI), a fim de identificar os contributos da mobilidade acadêmica internacional para sua formação pessoal, cultural e profissional.

Como objetivos específicos buscou-se:

- traçar o perfil dos participantes do PLI, considerando a época em que participaram do Programa, levando em conta os seguintes aspectos: (i) sóciodemográfico (sexo, idade, raça, renda familiar, escolaridade e ocupação dos pais, *etc.*); (ii) escolar (rede de ensino frequentada, informações da vida acadêmica); (iii) e os contatos prévios com o internacional;

- elucidar as razões pelas quais esses estudantes investiram na experiência de mobilidade acadêmica internacional;

¹³ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>.

- conhecer as suas experiências durante a participação no programa (tanto as gerais, como as que se referem especificamente ao contexto universitário);
- verificar os possíveis benefícios adquiridos por meio desta experiência;
- identificar as possíveis dificuldades com que se depararam ao realizar parte de sua formação em uma universidade estrangeira; e investigar se o PLI contribuiu para a formação dos estudantes enquanto futuros professores.

Para isso, adotou-se a união de duas vertentes, a da *sociologia da educação* (classe social, trajetórias escolares, internacionalização dos percursos educativos, conceito de mobilização, conceito de capital cultural, rede de relações sociais, *etc.*) e a da *formação de professores* (conceito de formação, de experiência, de desenvolvimento pessoal e profissional, *etc.*), que nos auxiliarão a compreender e a analisar os dados obtidos nesta pesquisa. Assim, construímos nossa própria leitura, enveredando por temas, conceitos e categorias que mais poderiam ser analisadas sob a ótica de uma sociologia da formação docente.

A intenção de compreender e interpretar a experiência de mobilidade acadêmica internacional dos licenciandos conduziu à adoção da abordagem metodológica da pesquisa qualitativa.

Pelo fato de serem praticamente escassas as produções acadêmicas em torno do PLI e da mobilidade acadêmica internacional de estudantes de licenciaturas, esta pesquisa se propôs a ter um caráter exploratório. Pesquisas dessa natureza têm como objetivo “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (GIL, 2002, p. 41). As pesquisas de cunho exploratório envolvem: “(a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que ‘estimulem a compreensão’” (SELLTIZ et al., 1967, p. 63 *apud* GIL, 2002, p. 41),.

Foi utilizada a pesquisa documental, focando nos editais do Programa e nos documentos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para compreender o seu papel em fomentar a educação básica brasileira, visto que ela vem implementando um conjunto de programas destinados à formação de professores, inclusive o PLI.

O grupo de interesse da pesquisa foi composto por estudantes que já concluíram o período de estudos no exterior, pois assim foi possível obter um número maior de informações sobre o tema para analisar. Optamos por realizar a pesquisa com os

estudantes do curso de Letras da UFV. Foi possível observar, por meio dos resultados dos editais publicados no *site* da CAPES, que o maior tempo de inserção no Programa se refere a este curso¹⁴, no que diz respeito à UFV. Além disso, acreditamos que devido às suas características, teríamos valiosas informações sobre os aspectos linguísticos e culturais que a experiência de mobilidade acadêmica internacional proporciona. São estudantes da área de linguística, que terão contato direto com a língua e a literatura portuguesa¹⁵, com diversos idiomas a partir do contato com estudantes de outros países que também realizam intercâmbio em Portugal, *etc.* Essa vivência seria, para esses estudantes, ainda mais potencializada.

Foram aplicados questionários a esses estudantes, a fim de recolher dados de perfil, bem como para verificar se eles e/ou suas famílias possuíam outras experiências de internacionalização na época em que se inscreveram para participar do programa.

Posteriormente, realizamos entrevistas semi-estruturadas com os estudantes e com um dos professores/coordenadores do PLI/UFV, também do curso de Letras. A entrevista com o professor/coordenador permitiu compreender mais profundamente sobre a sua participação e a do grupo no programa. Já as entrevistas com os estudantes foram organizadas em três eixos: (i) o Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI), (ii) as motivações para participarem do programa e (iii) as experiências nele vivenciadas.

A análise dos dados das entrevistas¹⁶ foi feita com base na teoria sócio-histórica, que propõe a reflexão do sujeito em sua totalidade, levando em consideração a sua relação com a sociedade (FREITAS, 2002). Considera-se essa relação, tendo em vista que a conduta do sujeito não é apenas o produto da evolução biológica, mas também de um desenvolvimento histórico e cultural (VYGOTSKY, 1996 *apud* FREITAS, 2002).

¹⁴Em 2010, por exemplo, o único projeto da UFV aceito se refere a esse curso. No ano seguinte, em 2011, essa lógica se repete. Em 2012 o número de projetos contemplados foram ampliados: um do curso de Letras, um do curso de Física e um do curso de Educação Física. Em 2013 foi contemplado um projeto de área interdisciplinar. Em 2014 não foram registrados projetos da UFV, conforme o resultado divulgado no *site* da Capes. Por fim, em 2015, foram contemplados um projeto do curso de Letras e um projeto do curso de Biologia.

¹⁵ Os estudantes de Letras poderiam, por exemplo, ter cursado ou estarem cursando uma disciplina sobre a literatura portuguesa. O fato deles realizarem mobilidade acadêmica internacional na Universidade de Coimbra lhes permitiriam um contato direto com as obras na biblioteca da universidade.

¹⁶ De acordo com Freitas (2002, p. 29) “a entrevista, na pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico, também é marcada por essa dimensão do social. Ela não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. [...] Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social. Ao se analisar o material colhido no campo, procurando compreender o que emergiu numa situação de observação ou de entrevista, ou ainda numa análise de artefatos, é que se percebem os pontos de encontro, as similaridades como também as diferenças, a particularidade dos casos”.

O sujeito é “constituído numa relação dialética com o social e com a história, o que o torna ao mesmo tempo único, singular e histórico” (AGUIAR; OZELLA, 2013). Assim, as pesquisas qualitativas com o olhar dessa perspectiva buscam “compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto” (FREITAS, 2002, p. 26).

Para analisar os sentidos presentes nos discursos dos estudantes realizamos o processo metodológico proposto pela teórica sócio-histórica. Inicialmente fizemos uma leitura flutuante do material transcrito, a fim de selecionar os pré-indicadores presentes dos discursos dos estudantes. Feito isso, fomos à busca dos indicadores e conteúdos temáticos. Esse processo permitiu a criação de 7 (sete) núcleos de significação, que serão apresentados no decorrer do capítulo 6 (seis).

Além desta introdução e das considerações finais, esta dissertação está organizada em seis capítulos. O primeiro possui um aspecto mais conceitual de resgate histórico sobre o fenômeno da internacionalização dos estudos. Para isso, nos apoiamos na abordagem sociológica para discutirmos sobre a prática da mobilidade acadêmica internacional, apresentando seu panorama histórico e algumas das suas características. Posteriormente, apresentamos como as famílias têm se mobilizado frente a essa prática ao pensar na formação de seus filhos.

O segundo capítulo também possui um aspecto conceitual de resgate histórico, porém voltando os olhares especificamente para o nível de ensino superior, discutindo sobre o seu processo de internacionalização. Inicialmente apresentamos as primeiras missões da universidade para, posteriormente, dedicarmos às discussões em torno da sua quarta missão: a internacionalização universitária. Em seguida, apresentamos o Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB) e sua importante atuação na internacionalização do nível de ensino superior. Acreditamos ser importante discutirmos sobre este Grupo, pois ele é responsável pela criação e apoio a diversos projetos e programas, inclusive o PLI.

Ainda no segundo capítulo, discutimos sobre o processo de internacionalização da formação de profissionais brasileiros e, mais especificamente, da formação de professores brasileiros, mostrando a importância da CAPES nesse contexto.

No terceiro capítulo, discutimos sobre a internacionalização da Universidade Federal de Viçosa (UFV), *locus* desta pesquisa. Para isso, iniciamos apresentando um breve histórico de sua criação, mostrando que ela foi fortemente influenciada pelo modelo estadunidense de ensino superior e que, desde então, veio estabelecendo uma forte cooperação internacional com esse país. Em seguida, apresentamos alguns

programas de mobilidade acadêmica internacional vigentes na instituição. Posteriormente focamos em um deles, que interessa fortemente a esta pesquisa: o PLI.

Considerando que a experiência no PLI é de grande contributo para a formação pessoal/profissional dos estudantes, acreditamos ser importante trabalhar dois conceitos no quarto capítulo: experiência e formação. Nesse sentido, apresentamos, logo de início, o conceito de experiência. Em seguida, relacionamos esse conceito ao de formação e, posteriormente, ao de desenvolvimento profissional.

No quinto e no sexto apresentamos as análises dos dados: o quinto dedica-se à análise do perfil dos estudantes participantes do PLI e o sexto às motivações dos estudantes do PLI para participarem do programa, às experiências vivenciadas durante o Programa, aos benefícios adquiridos no Programa, às dificuldades pelas quais eles passaram durante essa experiência e as contribuições do PLI para a formação dos estudantes enquanto futuros professores.

Para que possamos nos sentir mais próximos das experiências vivenciadas pelos estudantes do PLI em Portugal, optamos por presentear os leitores com algumas fotografias disponibilizadas por alguns deles no contexto internacional. Colocaremos uma foto no início de cada capítulo, o que nos permitirá perceber o olhar deles sobre essa experiência.

CAPÍTULO 1

A INTERNACIONALIZAÇÃO DOS ESTUDOS



“Reitoria da Universidade do Porto”¹⁷ (Taís/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

1.1. Panorama histórico do fenômeno da mobilidade acadêmica internacional

O fenômeno da circulação de estudantes pelo exterior não é recente. Santos e Almeida Filho (2012) indicam que desde a Idade Média os grandes pensadores europeus tinham o hábito de se deslocarem dos seus países de origem em direção a outros centros de conhecimento. Diversos exemplos poderiam ser dados, citemos alguns deles:

Tomás de Aquino (1225-1274), filósofo, teólogo e Doutor da Igreja, estudou na Universidade de Nápoles, em Colônia e na Universidade de Paris, onde foi igualmente professor. [...] Galileu Galilei (1502-1574) estudou nas Universidades de Pisa e de Florença e foi mais tarde nomeado para as cátedras de matemática em Pisa e em Pádua. René Descartes (1596-1650) graduou-se em Direito na Universidade de Poitiers, mas a vida levou-o igualmente à Alemanha, aos Países Baixos e à Suécia (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 147).

Segundo Santos e Almeida Filho (2002), as maiores universidades européias praticavam o que hoje chamamos de cooperação acadêmica internacional com grande

¹⁷ A Reitoria da Universidade do Porto encontra-se localizada na Praça Gomes Teixeira, na cidade do Porto, em Portugal. Erguendo-se sobre o antigo Monte do Olival, ela foi construída sobre os alicerces do Colégio dos Meninos Órfãos e da Igreja de Nossa Senhora da Graça (século XVII). Atualmente, para além dos serviços da Reitoria, no prédio em que ela se localiza funciona também a Biblioteca do Fundo Antigo, o Museu da Ciência e o Museu de História Natural - que reúne os anteriores museus de Mineralogia, Antropologia e Pré-História, Paleontologia e Zoologia - da Faculdade de Ciências. Mais recentemente, o edifício passou a acolher a Loja da Universidade do Porto e a Galeria dos Leões.

naturalidade, pois inexistiam limitações burocrático-administrativas. Nesse mesmo sentido, Castro e Neto (2012) apontam que naquela época nenhuma fronteira se opunha à circulação dos homens, tampouco à validade universal dos diplomas conquistados. No entanto, esse processo era restrito às grandes universidades como Paris e Bolonha, pois eram as mais atrativas para os estudantes dos diferentes países, tanto culturalmente, como por serem detentores de uma infra-estrutura mais organizada do que as universidades menores.

Santos e Almeida Filho (2002) destacam a Universidade de Salamanca (criada em 1218, na Espanha) e a Universidade de Coimbra (criada em 1290, em Portugal) como grandes exemplos no que diz respeito à internacionalização e à mobilidade, entre as duas instituições, durante os séculos XVI e XVII. De acordo com os autores, o ano de 1242 marca a primeira referência conhecida de um estudante de Português estudando em Salamanca. Entre os anos de 1550 e 1640, a média de estudantes portugueses em Salamanca torna-se superior a 500 inscrições por ano, isto é, pelo menos 14% da matrícula total da universidade. A presença de estudantes portugueses na Universidade de Salamanca se fazia mais presente no curso de Medicina, chegando até mesmo a ultrapassar o número de estudantes espanhóis (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012).

No Brasil não é diferente, desde o período colonial as elites econômicas vêm usufruindo dessa prática internacional, devido à inexistência de universidades ou programas de pós-graduação no Brasil, somada à distinção proporcionada pela experiência internacional (AMORIM, 2002). Assim, uma parcela dos jovens pertencentes às elites brasileiras realizava seus estudos em outros países, principalmente em Coimbra, Portugal (MENDONÇA, 2000; SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012).

Santos e Almeida Filho (2002) indicam que a mobilidade acadêmica internacional se apresenta, nesse sentido, como a primeira manifestação de internacionalização universitária. Em um primeiro momento, os estudantes se deslocavam em direção a outros centros de saber em busca de uma formação que inexistia nas universidades de seu país de origem. Posteriormente, guiavam-se em busca de “uma genuína e equilibrada partilha de experiências e de conhecimentos, entre instituições que se equivalem e se respeitam” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2002, p. 149).

De acordo com Solanas (2014), essa prática migratória vem sendo enfatizada especialmente a partir da segunda metade do século XX, contudo, vêm ganhando outros contornos, pois hoje as razões subjacentes a esta mobilidade e os fatores que aumentam o fluxo de acadêmicos para o exterior, não são exatamente os mesmos.

De acordo com Buti (2008), a mobilidade acadêmica internacional se configura como uma prática que permite intercambiar saberes e experiências com outras regiões e culturas. Santos e Almeida Filho (2012) ressaltam que ela se tornou uma aliada da globalização, pois as pessoas sentem não só a necessidade (como antes, pela ausência de alternativas), mas também o desejo de complementar sua formação tanto nos planos técnico e científico, como nos planos linguístico, cultural e civilizatório. Ademais, os autores indicam que a experiência de circular por outros países faz com que pessoas se tornem “cidadãos melhores de um mundo diferente, mais aptos a compreender a interculturalidade, a multipolaridade, a conviver com a diversidade, com as razões e com os motivos do Outro” (p. 150). Essas características contribuem para um perfil de profissional docente.

Para Flores (2010, p. 48-49), esse fenômeno se encaixa em

um cenário mundial de internacionalização das atividades científicas, tecnológicas e de educação superior, impulsionado pelas políticas dos países, pelas estratégias de atração de recursos humanos das universidades, centros de investigação e empresas, e pelos interesses particulares dos atores que buscam capacitar-se no exterior para enriquecer suas trajetórias profissionais e obter novas experiências de vida.

Conforme a autora (*op. cit.*), desde meados da década de 1970 vem ocorrendo um aumento constante no número de estudantes que realizam os estudos superiores no exterior. Segundo a autora, os dados da UNESCO estimam que na década de 1980 cerca de 800.000 estudantes realizavam seus estudos em universidades estrangeiras.

Segundo Flores (2010, p. 6), os dados da UNESCO (2006) indicam que entre a metade da década de 1970 e da década de 2000, o número de estudantes internacionais registrou um aumento constante, com três picos de ascensão principais: “o primeiro, entre 1975 e 1980, de 30%; o segundo, entre 1989 e 1994, de 34%; e o terceiro e maior, entre 1999 e 2004, de 41%”.

De acordo com Lima e Maranhão (2009), os dados da UNESCO (2003, 2004, 2005, 2006, 2007) e da OCDE (2006) indicam o aumento do número de estudantes que realizam mobilidade acadêmica internacional, tendo sua maior expressividade a partir

de 1995. Conforme os autores, entre os anos de 1995 e 2005 o número de estudantes que realizavam os estudos em universidades do exterior mais que dobrou.

Os dados da OCDE (2005) registravam aproximadamente dois milhões de estudantes matriculados em universidades do exterior no ano de 2005. Esse número chegará, de acordo com as estimativas, aos oito milhões em 2025 (ENNAFAA, 2004-2005 *apud* NOGUEIRA, AGUIAR E RAMOS, 2008).

Nesse contexto, onde é cada vez mais crescente o número de estudantes que circulam por universidades no exterior em busca dos mais variados benefícios que essa experiência pode proporcionar, alguns autores (NOGUEIRA; AGUIAR; RAMOS, 2008; LIMA; MARANHÃO, 2009; MOROSINI, 2011; CASTRO; NETO, 2012) indicam que determinados países assumem protagonismo na recepção de estudantes. De acordo com eles, os países mais desenvolvidos assumem a hegemonia na recepção de estudantes, uma vez que concedem mais vantagens educacionais, culturais e econômicas do que aqueles em fase de desenvolvimento.

De acordo com Castro e Neto (2012, p. 7),

[...] a grande quantidade de estudantes estrangeiros no mundo está concentrada em poucas regiões, mais desenvolvidas, com universidades mais consolidadas e tecnologias de ponta. As outras regiões se inserem nesse processo de forma periférica, muito mais enviando estudantes do que recebendo, e, assim, patrocinando divisas para as regiões mais desenvolvidas, demonstrando que a captação de estudantes decorre, também, da pujança acadêmica e do poderio econômico dos países, o que reforça a lógica da educação como serviço.

Nessa mesma linha de pensamento, Nogueira, Aguiar e Ramos (2008) apontam que a circulação pelo exterior não ocorre de forma homogênea. As autoras indicam que o valor da experiência educacional internacional varia segundo o país de destino e, assim, há uma nítida preferência por um grupo de nações. Ennafaa (2004/2005 *apud* NOGUEIRA; AGUIAR; RAMOS, 2008) indica que a maior parte dos estudantes estrangeiros no mundo são provenientes de países do sul (países em desenvolvimento) e se direcionam a países do norte (geralmente desenvolvidos). Em menor número, a mobilidade estudantil ocorre entre países desenvolvidos (norte - norte) e, em número ainda menor, os estudantes do sul realizam seus estudos em outro país do sul (NOGUEIRA; AGUIAR; RAMOS, 2008).

Entretanto, alguns autores (MOROSINI, 2011; CASTRO; NETO, 2012; LÓPEZ, 2013) vêm evidenciando uma mudança no cenário de destinos acadêmicos internacionais. De acordo com López (2013), os estudos de Meyer et al. (2001) indicam

que até os anos setenta, prevaleciam as migrações Sul-Norte, contudo, mais recentemente, esse quadro vem se transformando, pois as migrações começam a ser mais multidirecionais.

Igualmente, Castro e Neto (2012) indicam que inicialmente havia uma predileção por países do norte, mas que hoje há uma tendência em optar também por países do sul. A pesquisa dos autores evidenciou que a região da América do Norte e da Europa Ocidental foram as que mais receberam estudantes em mobilidade durante o período de 2004 a 2008. No ano de 2004, essas regiões concentravam mais da metade dos estudantes (69,4%). Segundo os autores, essa situação dominante se verifica em todos os outros anos analisados (2005, 2006, 2007 e 2008).

De acordo com Morosini (2011, p. 108), hoje a tendência sul-sul ganha mais visibilidade. Conforme a autora,

embora seja reconhecida a importância da internacionalização sul-norte pelo conhecimento acumulado nos países desenvolvidos, a internacionalização sul-sul, além da solidariedade inerente às relações entre países em desenvolvimento, acarreta o fortalecimento desses blocos, necessário num mundo transnacionalizado. É importante ressaltar que todo intercâmbio tem dupla face. A expansão sul-sul pode ser decorrente também de interesses comerciais brasileiros, ou seja, a mesma lógica da CIT pode estar sendo usada na CIH. [...] Araújo (2007 *apud* MOROSINI, 2011, p. 108) alerta que o aumento das relações sul-sul pode também ser decorrente da maior visibilidade das agências de fomento pela sistematização e pela organização das ações que já vinham sendo realizadas (MOROSINI, 2011, p. 108).

Embora não ocupando posição dominante, as outras regiões da América Latina começam a ter um aumento no número de recepção de estudante. Cuba, por exemplo, se destaca nesse processo ao registrar um crescimento considerável na recepção de estudantes durante os anos de 2004 a 2008: em 2004 recebeu 13.705 estudantes e no ano de 2008 esse número chegou ao patamar de 30.961 estudantes, o que representa o aumento no período (2004-2008) de 125,9% (CASTRO; NETO, 2012).

Castro e Neto (2012) indicam que a América Latina se insere periféricamente no processo de mobilidade acadêmica internacional. Ela não possui um grande histórico de mobilidade, uma vez que possui um espaço geográfico extenso, menor desenvolvimento econômico e tecnológico e pouca tradição de integração. Segundo os autores, essas características repercutem nas suas instituições universitárias que apresentam um baixo grau de competitividade, quando comparadas com as grandes universidades de regiões desenvolvidas do mundo.

Algumas iniciativas vêm sendo realizadas com o intuito de atrair os estrangeiros para o Brasil. De acordo com Morosini (2011, p. 100),

o fomento à vinda de pesquisadores e docentes de reconhecida competência ao Brasil é apoiado pela Capes. São eles: Escola de Altos Estudos (EAE), projetos para a realização de cursos monográficos de alto nível, inclusive intensivos, oferecidos por professores visitantes de elevado conceito internacional, em até quatro meses, possibilitando, de maneira eficaz, que estudantes de graduação e pós-graduação tenham contato com os maiores nomes da ciência no mundo. O programa, inclusive, prevê o envolvimento de mais de uma instituição por curso e a disseminação dos mesmos via internet, obrigatoriamente com créditos válidos concedidos a todos os participantes; Professor Visitante Estrangeiro (PVE), que fomenta a vinda de professores estrangeiros com formação acadêmica diferenciada, de reconhecida competência em sua área de atuação e que estejam aptos a desenvolver atividades de docência, pesquisa, orientação ou coorientação em IES brasileiras pelo período mínimo⁷ de quatro meses.

Mas quais motivos levariam os estudantes a investirem em uma experiência de mobilidade acadêmica internacional? As pesquisas vêm revelando que os estudantes são movidos por várias razões que envolvem tanto aspectos pessoais, como profissionais.

Os autores usam diferentes denominações para classificarem essas motivações. Ramos (2009, p. 109), por exemplo, utiliza as seguintes denominações: motivações “identitárias” (que inclui “o desenvolvimento de disposições de autonomia pessoal, de abertura” para o mundo, de crescimento pessoal, de busca pelo “eu”, *etc.*”) e motivações “instrumentais” (que inclui “o domínio de línguas estrangeiras, uma rede de relacionamentos internacionais, o aprimoramento do currículo, *etc.*”).

Souto-Otero (2008 *apud* RAMOS, 2009) utiliza os termos “investimento”, para se referir ao desejo de obtenção de um retorno no mercado de trabalho, e “consumo” para se referir ao desenvolvimento pessoal que a experiência proporcionaria.

Krupnik e Krzaklewska (2007 *apud* RAMOS, 2009), por sua vez, classificam as motivações em dois grupos, os que são “guiados pela experiência”, isto é, aqueles que buscam ter novas experiências, conhecer novas culturas, novas pessoas, ser independente *etc.*, e aqueles que seguem uma “orientação profissional”, ou seja, desejam maximizar suas oportunidades de trabalho.

Nesse sentido, a prática da mobilidade acadêmica internacional é, dessa forma, um importante mecanismo através do qual é possível agregar diversas “competências” ao percurso formativo. Por esses motivos, é cada vez maior o número de famílias que buscam dotar a formação de seus filhos de um capital internacional. Esse tema será abordado na seção seguinte.

1.2. A mobilização familiar frente à prática da internacionalização dos estudos

Para compreendermos o fato de que vem se tornando cada vez maior o número de famílias que investem na internacionalização dos estudos de seus filhos, buscaremos o aporte teórico da Sociologia da Educação que versa sobre a relação família-escola. A categoria “família” aparece nos estudos sociológicos em educação desde as décadas de 1950/1960, contudo, as análises em torno desta categoria se faziam no nível macrossociológico, isto é, buscava-se estabelecer correlações amplas das variáveis socioeconômicas e socioculturais com os percursos escolares dos sujeitos que a elas pertenciam (NOGUEIRA; FORTES, 2004; NOGUEIRA; 2005; AGUIAR, 2007).

Uma série de pesquisas empíricas¹⁸ desenvolvidas entre os anos de 1950 e meados da década de 1960 evidenciavam a relação direta entre a origem social (classe, etnia, sexo, local de moradia, entre outros) e os destinos escolares dos indivíduos que a elas pertenciam (NOGUEIRA; FORTES, 2004; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002; NOGUEIRA, 2005).

Nos anos de 1970 o contexto teórico se viu dominado pelo paradigma da “reprodução”¹⁹. Em sua vertente culturalista, Bourdieu e Passeron postulavam a transmissão de uma herança, por parte das famílias a seus descendentes, seja ela de caráter material ou simbólico, que seria potencial influenciadora nos resultados escolares dos indivíduos. Assim, os grupos bem dotados de bens culturais e materiais seriam beneficiados em seus percursos escolares (NOGUEIRA, 2005).

As pesquisas desenvolvidas até os fins da década de 1970 não ignoravam o papel das famílias na escolaridade dos indivíduos (no que tange aos processos de socialização primária), contudo, para Nogueira e Fortes (2004, p. 58), elas desconsideravam “a ação individual dos sujeitos e os processos internos às famílias, através dos quais projetos e estratégias são elaborados e implementados”, isto é, reduziam a família à variável

¹⁸ Nos Estados Unidos foi realizado o “relatório Coleman”, na Inglaterra a “aritmética política” e na França a “demográfica escolar” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002; NOGUEIRA, 2005)

¹⁹ Para aprofundar na compreensão deste paradigma, indico o livro de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron denominado “A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”, cuja primeira publicação foi realizada em 1970.

“pertencimento à classe social²⁰ de origem” (DURU-BELLAT; VAN ZANTEN, 1999, p. 169 *apud* NOGUEIRA, 2005, p. 565).

Os anos de 1980 foram marcados por uma mudança que reorientou os estudos sociológicos. Nas últimas décadas, as pesquisas passaram a elucidar os aspectos microssociológicos que influenciam a vida escolar dos indivíduos. Assim, elas começam a evidenciar o certo grau de autonomia que possuem as práticas e as estratégias educativas das famílias em relação ao seu pertencimento de classe (NOGUEIRA; FORTES, 2004; NOGUEIRA, 2005; AGUIAR, 2007).

Nesse novo contexto teórico o termo “estratégia” ganha grande importância para os pesquisadores da área da Sociologia da Educação interessados pela relação família-escola (NOGUEIRA, 2005). De acordo com Duru-Bellat e Van Zanten (1999, p. 169 *apud* NOGUEIRA, 2005, p. 568),

hoje em dia, em contrapartida, numerosos trabalhos analisam os diversos efeitos das práticas educativas familiares sobre as trajetórias escolares dos alunos. Essas práticas se revelam, aliás, mais preditoras dos destinos escolares do que a origem social, mesmo se existe uma forte correlação entre os dois tipos de variáveis.

As pesquisas começam a evidenciar, a partir de então, estratégias educativas familiares as mais variadas²¹ face à escolarização dos filhos. De acordo com Aguiar (2007, p. 16-17) “entre os aspectos ressaltados pelas pesquisas contemporâneas que abordam as estratégias educativas das famílias, o tema da ‘internacionalização dos estudos’ [...] tem merecido progressivo destaque”.

No decurso das últimas décadas, o componente internacional vem se tornando cada vez mais presente. Anteriormente prerrogativa das classes dominantes, as estratégias de internacionalização dos estudos vêm se disseminando também entre os grupos sociais (AGUIAR, 2009; AMORIM, 2012). Contudo, Nogueira et. al. (2008) ressaltam que o alcance desse processo não ocorre de forma tão homogênea, visto que vivemos em um mundo marcado por grande desigualdade social.

²⁰ De acordo com Johnson (1997), classe social é “uma distinção e uma divisão social que resultam da distribuição desigual de vantagens e recursos, tais como riqueza, poder e prestígio”.

²¹ Por exemplo, a escolha do estabelecimento de ensino (NOGUEIRA, 1998; NOGUEIRA; RESENDE; VIANA, 2015), a internacionalização dos estudos (NOGUEIRA, 1998; PRADO, 2002; NOGUEIRA, AGUIAR, RAMOS, 2008; AGUIAR, 2009), o apoio à vida escolar dos filhos (PORTES 2001; PORTES, 2010; LACERDA, 2012; GONÇALVES, 2015), o auxílio no dever de casa (RESENDE, 2013), a constituição de uma rede de relações (SOUSA SILVA, 1999), *etc.*

De fato, hoje presenciamos um cenário onde, nunca como antes, se consolidaram “tantas experiências de intercâmbio com instituições de ensino estrangeiras, tantos acordos e projetos com parceiros internacionais, tantas referências às vantagens da internacionalização dos estudos” (Vieira, 2007 *apud* Nogueira et. al. 2008, p. 3).

Segundo Ramos (2009), o aumento tanto da mobilidade geográfica, como do interesse pelo internacional, deve-se à intensificação das trocas internacionais e a uma relativa democratização dos meios de transporte. No que tange ao âmbito educacional, ocorreu um progressivo processo de internacionalização que dá margem ao surgimento de “uma nova ordem educativa mundial”, aliada à criação de um mercado internacional do ensino e a crescente globalização das políticas educacionais (LAVAL e WEBER, 2002; ZARATE, 1999 *apud* Ramos, 2009, p. 20).

Ramos (2009) afirma que esse fenômeno se reflete também na esfera privada, uma vez que houve um aumento no contingente de famílias que usufruem da prática da internacionalização dos estudos. Segundo a autora, é cada vez maior o número de famílias que se mobilizam para proporcionar, à sua prole, uma oportunidade de estudos no exterior ou de contato com o estrangeiro.

Vale ressaltar que internacionalização dos estudos se apresenta sob diversos aspectos e pode ser praticada tanto no contexto internacional (que envolve práticas como as viagens de estudo ao exterior de curta, média ou longa duração para o aprendizado de outros idiomas, os intercâmbios de *high school*²², os programas de mobilidade para estudantes de graduação, *etc.*) como nacional (que envolve práticas como os cursos de idiomas, os estabelecimentos de ensino internacionais que oferecem ensino bilíngue no próprio país de origem²³, *etc.*) (AGUIAR, 2007; NOGUEIRA et. al., 2008; RAMOS, 2009).

De acordo com Nogueira (2013), as pesquisas referentes à internacionalização dos estudos vêm evidenciando uma crescente demanda por esse bem educacional por parte das classes médias. Segundo Nogueira e Aguiar (2008 *apud* Nogueira, 2013, p. 285), elas “concebem cada vez mais a dimensão internacional do capital cultural como um componente indispensável à ampliação e validação de seu patrimônio cultural”.

²² De acordo com Prado (2002), os intercâmbios de *high school* são aqueles praticados no ensino médio.

²³ Para conhecer melhor essa modalidade de ensino, indico a leitura da pesquisa de Aguiar (2007), que se dedicou à análise das escolas internacionais de Belo Horizonte. Segundo a autora essas escolas foram criadas há décadas e destinadas, em um primeiro momento, exclusivamente a estudantes estrangeiros. Nos anos de 1990 elas passam a ser escolas bi-culturais ou bilíngues, cumprindo tanto o currículo obrigatório nacional como o estrangeiro. Conforme a autora, anteriormente tendo como principal público os estudantes estrangeiros, atualmente essas escolas são compostas por uma maciça maioria (mais de 90%) de brasileiros.

Além disso, essas pesquisas revelam que as motivações dessa ação parental se guiam por intenções instrumentais e identitárias. A primeira atuaria no sentido de tornar o filho mais competitivo no mercado escolar e de trabalho, enquanto a segunda atuaria em relação ao enriquecimento e realização pessoal dos filhos (NOGUEIRA, 2013). Nesse sentido, Nogueira (2013, p. 285) indica que o intuito desses pais é dotar os filhos de “um conjunto de disposições (abertura, autonomia, disposição à mobilidade, tolerância à alteridade, *etc.*), além de provê-los de capital cultural (competências linguísticas, cultura geral e especializada) e social (contatos internacionais)”.

Algumas pesquisas começam a indicar que a internacionalização dos estudos se apresentaria como uma estratégia de distinção, no sentido de criar ou aprofundar as barreiras existentes entre os que podem se beneficiar desse recurso, daqueles que permanecem confinados ao nacional (NOGUEIRA; AGUIAR; RAMOS, 2008, AGUIAR, 2009).

Em épocas anteriores, as universidades públicas do país eram detentoras de um público em sua maioria elitista, mas graças às atuais políticas como o sistema de cotas, muitas pessoas estão vendo suas oportunidades ampliadas. Segundo Enguita (1989, p. 233), “a maior parte das pessoas segue agora estudos que antes eram cursados apenas por uma exígua minoria”. Esse fato provoca o que o sociólogo francês Pierre Bourdieu denominou de “inflação de diplomas”, isto é, quando o acesso a um diploma torna-se mais acessível, o mesmo tende a se tornar desvalorizado. Nesse sentido, os indivíduos que detinham exclusividade desses diplomas tenderão a buscar estratégias educativas cada vez mais “sofisticadas”, como é o caso da internacionalização dos estudos.

Conforme Mazza (2009, p. 3), “na medida em que se democratizam o acesso e a permanência em níveis de ensino antes reservados a uma minoria, inflaciona-se o mercado de diplomas, desgastando algumas de suas credenciais distintivas”. Para Nogueira et. al. (2008), com a desvalorização dos diplomas

os antigos detentores desses bens tenderão a deslocar suas estratégias escolares seja em direção a níveis cada vez mais altos do sistema escolar (estudos de graduação, pós-graduação, *etc.*), seja em direção a estabelecimentos, ramos de ensino ou tipos de escolarização mais seletivos ou mais raros (estabelecimentos de excelência, escolas internacionais ou bilíngües, estudos no exterior, *etc.*), dos quais procurarão deter a exclusividade (NOGUEIRA, 2006 *apud* RAMOS, 2009, P. 34)

Nessa mesma linha de pensamento, Aguiar (2009, p. 77) indica que

o contato com estrangeiros ou com a cultura das nações desenvolvidas confere um signo de excelência, na medida em que proporciona ganhos sociais e simbólicos, expressos em disposições que distinguem seus portadores daqueles que permanecem confinados ao nacional. [...] O recurso recente ao internacional, como estratégia educativa também de grupos em ascensão, além das elites, parece surgir como fator que agrava e torna ainda mais complexo o quadro de desigualdade de oportunidades escolares que, tradicionalmente, tem influenciado as disputas sociais por melhores posições dos sujeitos no espaço nacional. No caso do Brasil, esse fenômeno atua [...] aprofundando e consolidando ainda mais as fronteiras, já existentes, entre os que podem se beneficiar da rentabilidade dessa espécie de capital, ao longo de sua escolarização, e aqueles que se vêem limitados aos recursos nacionais.

Para Nogueira (2013, p. 285), alguns estudos começam a formular a hipótese de que

se trata de um processo de acumulação ou de atualização de capitais, expressa nas afirmações de que atualmente o cosmopolitismo (capital cosmopolita) é uma forma de capital social e cultural (WEENINCK, 2005, p. 12 *apud* NOGUEIRA, 2013, p. 285), ou de que o multiculturalismo é, cada vez mais, fonte de capital cultural e social (REY et. al. *apud* NOGUEIRA, 2013, p. 285). Estes últimos autores argumentam: o interesse da classe média branca pela diferença e pela alteridade pode assim também ser entendida como um projeto de capital cultural através do qual essas famílias de classe média procuram demonstrar suas credenciais liberais e assegurar sua posição de classe (p. 1046-1047 *apud* NOGUEIRA, 2013, p. 285).

Outros estudos (NOGUEIRA, 1998; DARCHY-KOECHLIN, 2011; CASTRO; NETO, 2012) atentam para o fato de que a prática da internacionalização dos estudos não ocorre de forma homogênea entre os diferentes níveis de ensino. Entre eles, o ensino superior é o mais internacionalizado²⁴. De acordo com Nogueira (1998), a internacionalização dos estudos tem, para este nível de ensino, raízes longínquas²⁵, enquanto para o nível primário e secundário, essa prática se faz mais recente.

Embora os níveis primário e secundário tenham despertado menos interesse (DARCHY-KOECHLIN, 2011), uma tese de doutorado sobre a internacionalização da educação de estudantes do ensino médio vale ser destacada. Em sua pesquisa intitulada “*Intercâmbios culturais*” como práticas educativas em famílias das camadas médias, Prado (2002) buscou compreender a prática da mobilidade estudantil internacional, investigando os intercâmbios de *high school* praticados por jovens durante o ensino médio. Fazendo um panorama histórico, a autora indica que tanto o estudo de línguas

²⁴ Aprofundaremos essa discussão no capítulo seguinte.

²⁵ De acordo com Santos e Almeida Filho (2012), desde a Idade Média os grandes pensadores se direcionavam a outros centros de conhecimentos no exterior. No caso do Brasil, a prática de circular por universidades estrangeiras ocorre desde o período colonial (BRITO, 1996 *apud* AGUIAR, 2009).

estrangeiras como as viagens educativas sempre estiveram relacionados à educação das elites. Contudo, ressalta que os dados obtidos em sua pesquisa permitiram verificar que essas práticas se expandiram e vem sendo amplamente utilizada pelas camadas médias.

Ao analisar o perfil econômico das famílias, Prado (2002, p. 323) identificou que os pais dos intercambistas possuem, majoritariamente, diploma universitário e exercem ocupações de nível superior. O internacional parece se fazer presente em grande parte da vida dessas famílias, pois muito possuem domínio de línguas estrangeiras e praticam viagens ao exterior. Além disso, eles investem no estudo de línguas estrangeiras dos filhos.

Quanto ao perfil dos jovens intercambistas, são “rapazes e moças (sem distinção), com idade entre 15 e 19 anos, geralmente frequentando, antes da viagem, o segundo ano do ensino médio em um estabelecimento particular de ensino” (PRADO, 2002, p. 323). Segundo Prado (2002), esses estudantes se dirigem, no geral, a países cuja língua falada é o inglês, preferencialmente os Estados Unidos.

Ao investigar os motivos pelos quais esses pais investem na prática de intercâmbio, Prado (2002, p. 324) verificou que eles buscam, em geral, proporcionar aos filhos o desenvolvimento de uma “sensibilidade cultural”, maiores chances de disputa no mercado escolar e profissional e o aprendizado de um novo idioma. Nessa perspectiva, a autora identificou no discurso dos pais que o intercâmbio se apresenta como um “investimento” no filho, tanto em seu aspecto econômico, como afetivo. Segundo Prado (2002), essa concepção vai ao encontro das afirmações feitas por alguns estudiosos da Sociologia da Educação, os quais afirmam que a relação estabelecida entre as famílias das camadas médias e a escolarização dos filhos é vista também como um “investimento”.

Além disso, “o desenvolvimento da autonomia, a ‘aceleração’ da passagem para a idade adulta, a descoberta de sua verdadeira identidade, o aumento da autoconfiança do adolescente” foram aspectos presentes nos discursos das famílias como sendo ganhos importantes proporcionados pela experiência de intercâmbio (PRADO, 2002, p. 324). Além disso, a possibilidade de realizar os sonhos e desejos do filho evidencia que a prática de intercâmbio é vista por algumas famílias como um espaço de desenvolvimento pessoal.

Nesse sentido, Prado (2002) afirma que para essas famílias o intercâmbio contempla duas estratégias que podem ser classificadas como utilitaristas e identitárias. No caso da primeira, encaixam-se as possibilidades de “garantir aos filhos trunfos que lhes forneçam maior competitividade nos mercados escolar e profissional”, enquanto na

segunda encontram-se, principalmente, as possibilidades de “bem-estar e as qualidades pessoais [...] que façam deles indivíduos realizados, saudáveis do ponto de vista psicológico e felizes” (p. 325). Sendo assim, o intercâmbio se apresenta, efetivamente, como uma estratégia educativa para essas famílias.

No que diz respeito ao nível de ensino superior, destacamos a dissertação de Mestrado de Ramos (2009), intitulada *Perfil e motivações dos estudantes participantes do “Programa de Mobilidade Discente Internacional para a Graduação” da UFMG*. Nessa pesquisa, a autora buscou investigar a mobilidade de estudantes universitários realizada no âmbito do “Programa de Mobilidade Discente Internacional para a Graduação” da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mais especificamente, a autora objetivou traçar e analisar o perfil do usuário do referido programa, abordando-o de vários ângulos, isto é, do ponto de vista material, demográfico, escolar ou pessoal. Além disso, Ramos (2009) buscou compreender as motivações desses estudantes para participar do programa, assim como os investimentos das famílias face a esse bem cultural.

No que diz respeito ao perfil sociodemográfico dos participantes, Ramos (2009) identificou que eles são majoritariamente do sexo feminino, com faixa etária entre 21 e 23 anos, se autodeclaram brancos, são provenientes de famílias pouco numerosas, cujos pais possuem o diploma universitário e exercem ocupações mais qualificadas do que a média dos graduandos da UFMG.

Quanto ao Fator Socioeconômico (FSE), Ramos (2009) verificou que a maior parte dos participantes do Programa são oriundos das classes médias, o que confirma as diversas pesquisas que indicam esse grupo social como o que mais investe na educação dos filhos. Contudo, vale ressaltar que a autora identificou a participação de estudantes provenientes também das classes populares²⁶.

Ramos (2009) aponta que as trajetórias acadêmicas dos intercambistas parecem confirmar a origem social elevada da maioria deles, pois grande parte realizou o ensino fundamental e médio em instituições de ensino particulares, inclusive naquelas consideradas de grande reputação no mercado escolar da cidade. Quanto ao ensino médio, foi realizado no turno diurno e, em sua maioria, em cursos não-profissionalizantes. Vale ressaltar que entre os estudantes, um número elevado concluiu o ensino médio no exterior, ou seja, já tiveram experiências internacionais.

²⁶ Segundo Ramos (2009), essa participação efetivou-se graças a iniciativas como o “Fundo de Apoio ao Intercâmbio”.

Considerando o perfil desses estudantes, Ramos (2009) ressalta que eles representam, no contexto brasileiro, uma minoria, pois cursam o ensino superior em uma instituição pública altamente concorrida. Segundo a autora, eles “construíram, ao longo de sua vida, uma série de disposições, competências e currículo acadêmico que possibilitaram sua aprovação na seleção para o intercâmbio” (p. 122). Além disso, provém de famílias que valorizam, incentivam e têm condições financeiras para financiar a experiência de mobilidade acadêmica internacional.

No que diz respeito às motivações dos estudantes para participarem dessa experiência, Ramos (2009) as classifica em dois tipos de interesses: os identitários e os instrumentais. Conforme a autora (p. 122-123),

[...] no primeiro, estaria-se em busca do desenvolvimento de disposições de abertura flexibilidade, autonomia, *etc.* Enquanto que, do segundo, esperaria-se a chance de desenvolver competências linguísticas, de formar um capital social internacional e aprimorar o próprio *curriculum vitae*. Entretanto, motivações “identitárias” e “instrumentais” estão intimamente relacionadas e emaranhadas, reforçando-se mutuamente.

Diante do exposto, podemos sugerir que a internacionalização dos estudos se apresenta como um trunfo onde seus praticantes detêm competências (por exemplo, a aprendizagem de um novo idioma, o enriquecimento do currículo, *etc.*) e disposições (por exemplo, autonomia, tolerância com o outro, *etc.*) que são intensamente valorizadas neste mundo globalizado.

Nesse sentido, vivemos em um cenário onde os estudantes, sobretudo no ensino superior, buscam internacionalizar a sua formação profissional, de forma a se tornarem cada vez mais competitivos no mercado acadêmico e de trabalho.

CAPÍTULO 2

A INTERNACIONALIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR



“Queima das fitas, tradicional festa universitária”²⁷
(Maria Luiza/Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

2.1. As primeiras missões da universidade: breve resumo de uma longa caminhada

A universidade foi inventada na Europa Ocidental há séculos atrás. Entretanto, vale ressaltar que há mais de 1 milênio antes de sua criação, já existiam centros de conhecimento. Citemos como exemplo a *Escola de Atenas* (também conhecida por *Academia de Platão* ou *Academia de Atenas*), fundada no ano de 387 A.C. e fechada em 529 D.C., por imposição do imperador romano Justiniano. Considerada a primeira escola de filosofia, a Academia de Atenas se destinava à formação de homens e mulheres capazes de exercer as funções políticas de sua época. Nessa escola, dotada de salas de aula e alojamento, Platão²⁸ e seus discípulos discutiam diversos assuntos, tais

²⁷ A Queima das Fitas é uma tradicional festa da Universidade de Coimbra, dedicada aos estudantes que estão concluindo os estudos na referida instituição. Ela acontece todos os anos no mês de Maio e está, inclusive, no calendário escolar da instituição. A festa inicia-se com um ritual em que se queimam fitas coloridas (oito cores diferentes correspondendo às oito faculdades da Universidade de Coimbra) que representam as fitas que outrora amarravam os livros. A festa dura uma semana com um cortejo, cerimônias (bênção das pastas na Capela de São Miguel, por exemplo), diversos espetáculos na Praça da Canção do Parque Verde, Baile de Gala, entre outros.

²⁸ Platão, nascido em Atenas, Grécia, foi um importante filósofo do período clássico da Grécia Antiga que influenciou profundamente a filosofia ocidental.

como: matemática, astronomia, música e os conceitos da vida e do mundo (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012)²⁹.

As universidades medievais, assim conhecidas as primeiras universidades do mundo, surgiram durante a Idade Média, na Europa Cristã. Segundo Santos e Almeida Filho (2012, p. 30), elas se desenvolveram durante o contexto do renascimento comercial e urbano no início do segundo milênio. Nessa época houve o aumento do número de escolas secundárias catedrálcias que se espalharam por toda a Europa Ocidental. Isso contribuiu para o surgimento das primeiras universidades, organizadas como corporações de estudantes e professores que obtinham seu reconhecimento formal através de bulas papais³⁰ ou cartas de outorga de imperadores e reis.

Santos e Almeida Filho (2012) destacam que Universidade de Bolonha, na Itália (1088), a Universidade de Oxford, na Inglaterra (1096) e a Universidade de Paris³¹, na França, (1090 ou 1170)³² se caracterizam como as primeiras instituições universitárias. Segundo os autores, elas partilhavam de uma estrutura semelhante nos seus estudos básicos, ou propedêuticos, da filosofia (ou das artes liberais): em um primeiro momento, havia “o *trivium*, estudos dedicados à linguagem, representados pela gramática, pela lógica, e pela retórica, e o *quadrivium*, constituído pela aritmética, pela geometria, pela astronomia e pela música” (p. 30-31). Posteriormente à estrutura curricular de estudos gerais (*studium generale*), os estudantes eram encaminhados para os “cursos de Direito, de Teologia e, posteriormente, de Medicina, que constituíam o nível superior de ensino”, seguindo, dessa forma, “uma tradição que se iniciou na Academia de Platão” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 30-31).

Santos e Almeida Filho (2012) também destacam as universidades de Salamanca e de Coimbra, que hoje possuem importantes projetos de internacionalização, sobretudo com a América Latina. A primeira, fundada em 1218 pelo Rei Afonso IX de Leão, foi a

²⁹ Embora tenhamos destacado a Academia de Platão, podemos citar diversas outros centros de conhecimento: *Biblioteca de Alexandria*, criada em Alexandria, Egito, no século III A.C.; *Escola de Nalanda*, criada na Índia, no ano de 427; *Jāmi'at al-Qarawiyyin*, hoje *Universidade al-Qarawiyyin*, criada em Fez, Marrocos, por uma mulher chamada Fátima al-Fihri, no ano de 859, dentre outros (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012).

³⁰ A Bula papal é um documento pontifício relativo a temas de fé ou de interesse geral, concessão de graças ou privilégios, assuntos judiciais ou administrativos.

³¹ Hoje não existe uma única universidade, uma vez que, em 1970, foi dividida em treze universidades independentes umas das outras.

³² Vale ressaltar que alguns autores não entram em consenso sobre as datas da fundação dessas instituições.

primeira universidade criada na Espanha. “A validade universal (leia-se no mundo católico) dos graus por ela outorgados, bem como o privilégio por ter selo próprio, são-lhe reconhecidos por Bula papal de Alexandre IV em 1225” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 31). A segunda, por sua vez, foi criada por D. Diniz alguns anos depois, na cidade de Lisboa, em 1290, por meio do documento intitulado *Scientiae thesaurus mirabilis* e confirmada no mesmo ano pela Bula papal *De statu regni Portugaliae*, de Nicolau IV. Em 1308, a Universidade se deslocou para a cidade de Coimbra (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012).

De acordo com os autores (*op. cit.*), as universidades européias foram se expandindo durante a idade média, chegando a compor um número de 15 instituições no final do século XIII. Esse número se ampliou para 50 no ano de 1500. Inicialmente, o intuito das universidades era o de guardar e proteger os valores da civilização (“cristã, na sua origem européia”), contudo “elas viram essa função, reinterpretada pelo tempo, transformar-se em princípio instituinte, no quadro do qual a educação superior se assumiu como a sua *primeira missão*” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 32).

No século XVI as universidades alemãs contribuem para a Reforma Protestante³³, enquanto as universidades inglesas se engajam no Cisma Anglicano. Na Universidade de Paris, surge a Companhia de Jesus, que “se difunde extensamente, ocupando as universidades que permaneceram sob o controle do Vaticano” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 33). O ano de 1600 marca o fim das universidades medievais, com o julgamento e a execução de Giordano Bruno³⁴, em Florença. “O domínio da Inquisição e a hegemonia da Companhia de Jesus no panorama universitário permanecem por mais de dois séculos” no contexto espanhol, português e em suas colônias para além-mar (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 33).

Santos e Almeida Filho (2012, p. 33) indicam que devido ao declínio do poder papal, “alguns soberanos emergentes das cruentas guerras religiosas do século XVI³⁵” se empoderaram do controle político das instituições de conhecimento. Segundo os autores, “na Europa meridional, sobretudo nos países mediterrâneos, o domínio da

³³ A Reforma Protestante foi um movimento reformista cristão, no início do século XVI, onde Martinho Lutero publicou as suas 95 teses, em 31 de outubro de 1517, na porta da Igreja do Castelo de Wittenberg. Nesse ato, Lutero protestava contra diversos pontos da doutrina da Igreja Católica Romana, propondo uma reforma no catolicismo romano.

³⁴ Giordano Bruno foi um teólogo, filósofo, escritor e frade dominicano italiano, além de ser professor itinerante de várias universidades. Ele foi condenado à morte na fogueira pela Inquisição romana com a acusação de heresia ao defender erros teológicos.

³⁵ As guerras religiosas na França constituem uma série de conflitos opondo católicos e protestantes, marcando um período de declínio do país.

Igreja Católica Romana reforça o conservadorismo e a tradição” (p. 34). Além disso, “na Europa central e do Norte, sobretudo nos países reformados, os soberanos restringem as liberdades institucionais que, na Idade Média, garantiam o respeito geral do espaço territorial e político das universidades” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 34).

Diante disso, podemos dizer que as universidades criadas no contexto medieval se ampliaram em termos quantitativos e vieram sofrendo diversas crises e intervenções do poder eclesiástico. Santos e Almeida Filho (2012, p. 34) nos lembram que tanto “a revolução científica do século XVII, bem como o modelo inteiramente novo que propõe para o estudo da Natureza³⁶” não surgiram e nem se desenvolveram no interior destas universidades. A resistência das universidades com esse “novo saber” conduziram a criação de diversas “sociedades científicas, sob a forma de academias, jardins botânicos, observatórios, laboratórios e museus onde esse saber se produzia e se ensinava³⁷”.

De acordo com Santos e Almeida Filho (2012), a Reforma Pombalina da Universidade³⁸ foi um momento crucial em todo o espaço de língua portuguesa. Segundo os autores,

de uma visão misteriosa, metafísica, povoada de misticismo, de anjos que dividem a matéria, de matéria que tem horror ao vazio, em parte cristalizada nas várias criações do mundo inscritas nos textos religiosos, vemos desenvolver-se, contrapondo-se-lhe, uma atitude racionalista, experimental e quantitativa que vai revolucionar a nossa visão de natureza, ao longo do século XVIII e até os nossos dias (p. 36-37).

Apesar deste e de vários outros exemplos precursores, Santos e Almeida Filho (2012) indicam que a chamada reforma moderna da universidade só ocorreu no final do século XVIII, numa obra de Immanuel Kant³⁹. De acordo com os autores, “Kant anteviu a primeira reforma universitária, ao denunciar os últimos resquícios do caráter sacro da

³⁶ De acordo com Santos e Almeida Filho (2012, p. 35), “o confronto dos europeus com os imensos territórios que lhes era dado explorar, com uma fauna e flora exuberantes e em boa parte desconhecidas e com fenómenos novos que tiveram que dominar, tornou-os conscientes da imperiosa necessidade de aceder ao conhecimento das leis da Natureza e de, para tal, recorrer à chamada abordagem experimental”.

³⁷ Esse saber, denominado de filosofia natural, foi de suma importância para o desenvolvimento do conhecimento científico (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012).

³⁸ Marquês de Pombal opera, no século XVIII, diversas iniciativas de governo na esfera do ensino. Em 1772, por exemplo, impõe novos Estatutos na Universidade de Coimbra “com a introdução de profundas alterações de organização e de métodos de ensino e com a criação de Faculdades de Matemática e Filosofia Natural, do Gabinete de Física, do Laboratório *Chimico*, do Jardim Botânico, do Observatório Astronômico, do Dispensário *Pharmacêutico*, do Teatro Anatômico e do Museu de História Natural (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 36).

³⁹ Immanuel Kant foi um filósofo alemão que ficou reconhecido por operar uma reunião conceitual entre o racionalismo e o empirismo.

universidade, bem como na ingerência do Estado na sua autonomia” (p. 37). A autonomia universitária aparece, nesse cenário, atrelada à ideia de liberdade e de “confiança nas suas capacidades não tuteladas, em defesa do conhecimento científico, humano e, portanto, limitado ou conjuntural, mesmo assim luminoso e fecundo relativamente a qualquer outra forma de verdade revelada ou imposta” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 38).

Conforme Santos e Almeida Filho (2012), passados alguns anos foi divulgado, em 1810, um documento denominado *Relatório de Humboldt*, onde se estabelecia a primazia da pesquisa. Conforme os autores, o relatório se baseava na seguinte afirmação: “a base da verdade deverá ser a pesquisa científica” (p. 39). Além disso, indicava que “para cada disciplina científica haveria um líder intelectual autônomo e responsável tanto pela gestão dos processos administrativos como pela gestão dos conteúdos curriculares” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 39).

Segundo os autores (*op. cit.*), no mesmo ano em que ele foi divulgado, criou-se a primeira universidade moderna: A Universidade de Berlim. Ela foi a primeira universidade totalmente organizada cumprindo os princípios e diretrizes do referido Relatório⁴⁰.

Surge então a *segunda missão da universidade*, onde ela “chama para si o mandato institucional e político sobre a responsabilidade da produção do conhecimento” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 40). A pesquisa “afirma-se como eixo de integração do ensino superior” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 40). Ademais, os autores indicam que se impera, nesse sentido, a liberdade individual dos estudantes e dos professores.

Nesse contexto vale ressaltar o papel de Cabanis⁴¹, que operou um modelo educacional na era napoleônica perdurando durante dois séculos em muitos países, inclusive em Brasil e em Portugal. Tendo como foco inicial a medicina, o modelo proposto por Cabanis se estendeu por todo o sistema de educação superior e profissional francês nos séculos XIX e XX (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012).

De acordo com Santos e Almeida Filho (2012, p. 40), a organização do ensino superior acima mencionado “dispõe de faculdades dotadas com grande autonomia e

⁴⁰ Vale ressaltar que não existiu, no final do século XIX, apenas esse modelo (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012).

⁴¹ Pierre-Georges Cabanis, líder reformador da educação superior.

capacidade para decidirem as disciplinas e os cursos que ministram, bem como de uma rede de escolas isoladas, tais como a Escola Politécnica e a Escola Normal Superior”. Conforme os autores, essas *grandes écoles* eram exteriores à universidade e tinham o intuito de atender às demandas da revolução industrial e de quadros superiores para a burocracia estatal.

No norte da Europa, a Reforma Humboldt enfrenta alguns obstáculos, contudo, “na segunda metade do século XIX já se pode identificar o modelo de formação universitária ancorado na pesquisa científica como hegemônico no Império Austro Húngaro, Países Baixos, Suíça e países escandinavos” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 41).

Na Inglaterra desenvolveu-se um modelo que conservou as suas tradicionais universidades (Oxford e Cambridge) “com um perfil aristocrático e de cultivo de um saber ‘desinteressado’, assente num paradigma de formação de caráter e da personalidade” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 42). Santos e Almeida Filho (2012, p. 42) indicam que esse modelo cria, paralelamente, uma rede de instituições, cujo ensino possui um caráter mais pragmático, para formar profissionais que atendessem as demandas econômicas do país, “que era no século XIX a maior potência industrial, militar e colonial do mundo e centro de uma economia capitalista em rápida expansão e profunda transformação”.

Diante disso, Santos e Almeida Filho (2012) afirmam que durante o século XIX e a primeira metade do século XX, existiam diversos modelos de formação superior no contexto europeu. No que diz respeito aos Estados Unidos, vale destacar a estrutura implantada por Abraham Flexner⁴², que ainda hoje perdura como modelo norte-americano de universidade. Essa estrutura se desenvolve em dois ciclos, o *college* (“bacharelato de formação geral de 4 anos de duração, pré-requisito para acesso aos cursos de graduação”) e o *graduate studies* (“a formação profissional se dá no nível do mestrado mas, em algumas áreas como Medicina, Direito, Farmácia e outras, o grau profissional básico corresponde ao nível do doutorado”) (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 43).

⁴² De acordo com Pagliosa e Ros (2008, p. 493), “em 1910, foi publicado o estudo *Medical Education in the United States and Canada – A Report to the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*, que ficou conhecido como o Relatório Flexner (*Flexner Report*) e é considerado o grande responsável pela mais importante reforma das escolas médicas de todos os tempos nos Estados Unidos da América (EUA), com profundas implicações para a formação médica e a medicina mundial”.

Santos e Almeida Filho (2012, p. 45) indicam que é durante a segunda guerra mundial, momento em que se incorporou a tecnologia no esforço da guerra, que os Estados Unidos reconhecem a importância da Ciência e da Tecnologia (C&T) para o desenvolvimento econômico e social do país. “Desta análise, que, em complemento com a Reforma Flexner, transfere pela primeira vez para fora da Europa a liderança do processo com conceptualização e de desenvolvimento universitário” (SANTOS, ALMEIDA FILHO, 2012, p. 45).

Nesse cenário reforça-se o componente da investigação científica na universidade. Inicia-se, aqui, um “novo paradigma de financiamento da investigação”, onde surge o papel das agências de financiamento da investigação. Além disso, novas preocupações surgem na instituição, “que, progressivamente se foram consolidando sob as designações de atividade de prestação de serviços, de extensão, de transferência e de inovação, hoje comumente aceites como a sua *terceira missão*” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 45).

A terceira missão da universidade trouxe consigo a “consciência de seu papel como instituição indutora do desenvolvimento econômico e social, através da inovação tecnológica e também promotora de mudança social e cultural” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 45).

2.2. A quarta missão da universidade: internacionalização universitária

Como foi visto anteriormente, os EUA inovaram o seu sistema científico e universitário ao compreender “a necessidade de colocar o saber a serviço da produção de riqueza, ou seja, de criação de condições proporcionadoras de bem estar individual e coletivo”. É dessa concepção, entre outros fatores, que ocorreu a “a emergência do poderio econômico norte-americano, que permitiu o domínio do mundo no rescaldo da segunda guerra mundial”. (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 53)

É também durante a segunda guerra mundial que vemos emergir a *quarta missão da universidade*: a internacionalização universitária. Seu início ocorreu no ano de 1945, na Europa, com o intuito reconstruir os países destruídos pela guerra, de modo a oferecer subsídio técnico para o desenvolvimento com base em acordos culturais e científicos, mobilidade de estudantes e bolsas de capacitação (WIT 2008 *apud* CASTRO; NETO, 2012). Nesse sentido, embora tenha se tornado mais evidente nos últimos anos, o processo de internacionalização do ensino superior não é um fenômeno novo.

Hoje a internacionalização no campo da educação se reconfigura a fim de atender as novas demandas sociais⁴³ que vêm ocorrendo desde o final do século XX e se aprofundam no início do século XXI (CASTRO; NETO, 2012). De acordo com Luchilo (2011), suas características, dimensões e impactos são temas de crescente relevância nos atuais estudos acerca do ensino superior, ciência e tecnologia. Segundo o autor, uma investigação sobre essa questão confirmou que nos últimos anos houve um crescimento expressivo na quantidade de análise da temática da internacionalização, que tem se convertido em um dos temas chave nos estudos sobre educação superior.

A idéia de que o desenvolvimento das sociedades capitalistas depende, hoje, do conhecimento e a compreensão de que uma forte economia baseada no conhecimento reside não somente no acesso a ele, mas da forma como conseguem processá-lo, tem levado os países a repensarem seus sistemas de ensino superior (CASTRO; NETO, 2012). Essa concepção foi enfatizada na Conferência Mundial de Ensino Superior (CMSE) organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no ano de 1998, em Paris (CASTRO; NETO, 2012).

Nessa conferência, a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação (Paris, 1998) foi um importante momento para intensificar a discussão acerca da internacionalização do ensino superior, indicando-a como uma possibilidade para os países em desenvolvimento enfrentarem os desafios da globalização. Em suas orientações registrava-se que uma educação superior desprovida de instituições de pesquisa adequadas, para formar pessoal qualificado, não poderia assegurar a nenhum país um desenvolvimento endógeno, genuíno e sustentável, além de não ter chances de reduzir as disparidades existentes entre os países pobres e em desenvolvimento, de países desenvolvidos. As diretrizes da Conferência também indicavam que devido às dificuldades pelas quais passavam os países em desenvolvimento e em transição, não seria possível vencer com recursos próprios, sendo necessário um apoio internacional significativo (CASTRO; NETO, 2012).

As orientações das diretrizes globais para o ensino superior, oriundas da referida Conferência, indicavam que a dimensão da internacionalização deveria estar presente nos planos de estudo e nos processos de ensino e aprendizagem, além de ser incluída como tema prioritário das agendas governamentais. As argumentações dos articuladores

⁴³ Segundo Castro e Neto (2012, p. 3), o atual contexto é marcado pelo “aumento do acesso à informação, pela necessidade de inserção dos países na sociedade do conhecimento, pela redução de custos de formação e por um melhor aproveitamento da infraestrutura de Comunicação”.

da Conferência coincidem com o discurso da UNESCO que enxerga, nesse fenômeno, a possibilidade de promover equidade e justiça social (CASTRO; NETO, 2012).

Uma posterior Conferência sobre o Ensino Superior foi novamente realizada pela UNESCO, em 2009, e intitulada “As novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social”. No documento referente a esta conferência, disponibilizado pela UNESCO (2009), registrava-se no item denominado “Internacionalização, Regionalização e Globalização” que as instituições de ensino superior possuíam uma responsabilidade social no sentido de auxiliar o desenvolvimento por meio da crescente transferência de conhecimentos cruzando fronteiras, trabalhando para encontrar soluções comuns de modo a promover a circulação do saber. Para isso, indicavam a formação de redes de universidades internacionais, as parcerias para a pesquisa, e o intercâmbio de estudantes e profissionais (CASTRO; NETO, 2012).

Diante desse cenário, é possível afirmar que o processo de internacionalização do ensino superior se insere em um contexto mais amplo de estratégia política. Para compreender esse contexto, alguns autores (MELLO, 2011; CASTRO; NETO, 2012) recorrem à análise das mudanças que vêm ocorrendo no sistema superior europeu manifesto pela emergência e desenvolvimento da denominada “Declaração de Sorbonne” e do “Processo de Bolonha”.

Conforme Castro e Neto (2012), a Europa, a fim de se inserir no processo de internacionalização e lucrar com o rentável comércio que poderia advir dos serviços educacionais, lançou mão de um projeto de criação de um espaço educacional comum e revitalização da educação superior. Assim, os ministros de Educação da França, Alemanha, Itália e Reino Unido assinaram a “Declaração de Sorbonne”, em Paris, no ano de 1998, com o discurso de atender aos requisitos de uma sociedade em mudança.

De acordo com Mello (2011), a referida declaração indica, em termos de princípios, o papel central das universidades no desenvolvimento das dimensões culturais do processo de integração continental, sugerindo a criação de um Espaço Europeu da Educação Superior (EEES). No ano seguinte, em 1999, Ministros da Educação de 29 países se reuniam na cidade de Bolonha, na Itália, onde foi assinada a denominada “Declaração de Bolonha”.

Originária de uma operação política mais ampla, a Declaração de Bolonha surgiu com o intuito de estabelecer um conjunto de medidas e iniciativas que visam a

construção de um EEES na Europa⁴⁴. Focando nesse nível de ensino, esse sistema comum, em rede, estabeleceu padrões mínimos e semelhantes de organização dos modelos de formação acadêmica, titulação e procedimentos correlatos (MELLO, 2011).

Conforme Mello (2011), a Declaração de Bolonha visa facilitar a mobilidade acadêmica entre as diversas nações e instituições, favorecendo a circulação dos usuários do ensino superior em suas várias modalidades, de estudantes de graduação e de pós-graduação, de professores, pesquisadores e dirigentes universitários. Em uma ótica macro, objetiva-se

produzir capital humano a serviço da competitividade econômica e, assim, fazer da Europa a economia baseada no conhecimento mais competitiva do globo, com impacto na redefinição da disputa pela hegemonia planetária até o final do novo século (MELLO, 2011, p. 29).

Não podemos deixar de citar outros importantes programas europeus de cooperação e mobilidade, por exemplo: o programa *European Region Action Scheme for the Mobility of University Students (Erasmus)* e o *Erasmus Mundus*. O primeiro, criado em 1987, “facilitou a circulação de estudantes e professores entre as universidades dos Estados-membros” da União Européia (ROBERTSON, 2009, p. 408). De acordo com Santos e Filho (2012, p. 54), ele “é considerado um dos maiores êxitos de sempre da política européia”. O segundo, por sua vez, foi criado em 2003 e apoia projetos de cooperação e mobilidade entre países da Europa e outros países. Segundo Robertson (2009, p. 412-413) ele visa “incentivar estudantes talentosos a estudar e permanecer na Europa após os seus estudos para contribuir para a competitividade econômica do continente”.

Voltando o olhar para a realidade brasileira, podemos citar o exemplo do Programa Ciências sem Fronteiras (CsF). Por meio desse programa, o governo tem financiado a mobilidade de estudantes do ensino superior, possibilitando-lhes realizarem os estudos em universidades no exterior. Seu objetivo, conforme divulgado em no *site*⁴⁵ oficial, é “promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional”.

⁴⁴ De acordo com Nez e Lima (2015, p. 294), “o grande objetivo do Processo de Bolonha era a convergência dos sistemas baseados em três ciclos (licenciatura, mestrado e doutorado), também buscava introduzir um sistema de graus acadêmicos, promovendo a mobilidade dos estudantes, dos professores e dos pesquisadores. Ao longo do Processo foram acrescentando outros elementos, tais como: aprendizagem ao longo da vida, competitividade econômica, atratividade aos estudantes, professores e pesquisadores, acreditação, cooperação, avaliação, qualidade, entre outros”.

⁴⁵ Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br>>.

Assim como no caso Europeu, com a Declaração de Bolonha, podemos supor que o programa Ciências sem Fronteiras faz parte de uma operação política mais ampla e ambiciosa. Conforme Santos (2014), há um conjunto de lógicas sobrepostas envolvidas que apresentam caráter não somente acadêmico e cultural, mas também político e econômico, que agiria com vistas a fazer crescer a economia. Para isso, investem no desenvolvimento e aperfeiçoamento da formação profissional com o intuito de que “a força de trabalho acompanhe o ritmo da demanda global e melhore a imagem, o status e o alcance do país ao redor do mundo” (SANTOS, 2014, p. 1003). Talvez por esse motivo o referido programa restrinja-se a determinadas áreas do conhecimento⁴⁶, visando o desenvolvimento do país.

Spears (2014) vem confirmar essa hipótese ao afirmar que o Brasil, no âmbito da economia mundializada como participante do BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) mobilizou o governo federal brasileiro a estabelecer o Programa Ciências sem Fronteiras com o intuito de fazer avançar o capital social do país (*general intellect*⁴⁷) e a infraestrutura em STEM⁴⁸ (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática) relacionadas à indústria.

Diante dessa perspectiva, alguns países vêm investindo em políticas no sentido de fomentar a mobilidade acadêmica internacional a fim de adquirir retornos positivos ao desenvolvimento do país de origem. Chatti-Iorio (2014) ressalta que a mobilidade acadêmica internacional de estudantes, que é uma das facetas do processo de internacionalização do ensino superior, tem aparecido na agenda política atual de algumas economias emergentes, onde os governos, motivados por razões econômicas e estratégicas, têm buscado desenvolver políticas de incentivo nesse sentido.

Conforme Santos e Almeida Filho (2012, p. 55), “as experiências de internacionalização mais evoluídas e politicamente mais significativas e ambiciosas podem hoje ser encontradas na Europa e na América Latina”. Segundo os autores, o Brasil vem se destacando no cenário das parcerias universitárias internacionais. No que

⁴⁶ As áreas contempladas pelo Ciências sem Fronteiras são: Engenharias e demais áreas tecnológicas; Ciências Exatas e da Terra; Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde; Computação e Tecnologias da Informação; Tecnologia Aeroespacial; Fármacos; Produção Agrícola Sustentável; Petróleo, Gás e Carvão Mineral; Energias Renováveis; Tecnologia Mineral; Biotecnologia; Nanotecnologia e Novos Materiais; Tecnologias de Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais; Biodiversidade e Bioprospecção; Ciências do Mar; Indústria Criativa (voltada a produtos e processos para desenvolvimento tecnológico e inovação); Novas Tecnologias de Engenharia Construtiva; Formação de Tecnólogos.

⁴⁷ Em Marx (2011), “*general intellect*” se refere ao conhecimento coletivo, ao saber social geral.

⁴⁸ Science, Technology, Engineering and Mathematics.

diz respeito à agenda Sul-Sul o país tem até mesmo liderado, em alguns aspectos, um protagonismo que tem o transformado num dos países mais ambicionados pelos “jovens das nações menos desenvolvidas, nomeadamente da América Latina e dos restantes dos países lusófonos” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 168).

No que se refere ao contexto brasileiro, foi criado um grupo com ambiciosos objetivos, como veremos a seguir, a fim de promover ainda mais o país no cenário da internacionalização dos estudos: o denominado Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB). Envolvendo um amplo número de universidades brasileiras⁴⁹, inclusive as mais prestigiadas, o grupo vem desenvolvendo, dentre outras atividades, uma série de programas de mobilidade acadêmica internacional.

2.3. A internacionalização no ensino superior brasileiro

2.3.1. Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB)

Um cenário favorável de circunstâncias contribuiu para que o Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB) fosse não só criado, mas consolidado em um tempo relativamente curto.

Segundo Santos e Almeida Filho (2012), havia uma conjuntura internacional favorável: o Brasil vinha emergindo como potência mundial desde os primeiros anos de 2000 e as suas posições começavam a ser consideradas na cena política internacional. Nesse contexto, o ensino superior brasileiro começou a se tornar mais requisitado, uma vez que havia agora uma “abertura, interesse e mesmo apelo do exterior para o desenvolvimento de parcerias universitárias internacionais” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 167).

Santos e Almeida Filho (2012) indicam que esse protagonismo tem tornado o Brasil em um destino cada vez mais ambicionado pelos jovens provenientes de países menos desenvolvidos, nomeadamente da América Latina e de países lusófonos.

Em meio a isso, o Brasil, assim como outros países, não escapou da influência do Processo de Bolonha que ocorria na Europa. Os reitores das universidades brasileiras tiveram acesso, graças à Universidade de Coimbra, às atividades desenvolvidas por um grupo universitário denominado *Coimbra Group*⁵⁰, cuja experiência se tornaria um

⁴⁹ Inicialmente o GCUB era constituído por 50 universidades brasileiras. Posteriormente, mais 25 universidades se aderiram ao Grupo.

⁵⁰ De acordo com seu *site* oficial, o *Coimbra Group* é uma associação europeia de universidades multidisciplinares de alto padrão internacional comprometidas com a criação de laços acadêmicos e

espelho para a sistematização das ideias e propostas brasileiras (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012).

É importante também ressaltar o bom momento pelo qual o ensino superior passou no Brasil. Embora ainda se tenha muito a avançar, Santos e Almeida Filho (2012) ressaltam que entre os anos de 2003 e 2011 foram criadas mais 14 universidades federais no país, ou seja, se ampliou cerca de um terço da rede então existente. Além disso, o número de inscrições aumentou nos últimos vinte anos significativamente, ao ponto de termos 1 milhão de novos estudantes em cada cinco anos (cerca de 2 milhões de estudantes em 1991, de 4 milhões em 2001 e de 6 milhões em 2011). No que tange aos investimentos, devido ao fato de contarem com um apoio orçamental favorável se comparado às décadas anteriores, os reitores das universidades brasileiras se viram com maiores oportunidades de investir em projetos de internacionalização.

É este elenco favorável de circunstâncias que contribuiu para a concretização dos primeiros objetivos do GCUB e sua consolidação num tempo muito reduzido. O Grupo seria constituído por universidades brasileiras – federais, estaduais, confessionais e comunitárias -, cuja missão seria promover a internacionalização das universidades associadas, por meio de programas de cooperação internacional desenvolvidos em parceria com suas contrapartes estrangeiras.

Incluindo as maiores e mais prestigiadas instituições de ensino superior do Brasil, o Grupo teria condições de promover o diálogo das universidades do país com universidades do resto do mundo, de forma a agilizar os contatos do sistema brasileiro com os outros sistemas e atrair projetos de internacionalização universitária. Segundo os autores, essa estratégia se apresentou como altamente vencedora (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012).

Santos e Almeida Filho (2012, p. 172) indicam que a criação do Grupo, assim como o nome que lhe foi conferido, pode ser compreendida por meio da “grande cumplicidade, alicerçada em séculos de história comum”, entre a Universidade de Coimbra, que é a mais antiga do mundo lusófono, e o Brasil. Reconheceu-se o papel histórico desta universidade na formação das elites brasileiras e na criação das primeiras

culturais especiais, fundada em 1985 e formalmente constituído por Carta em 1987. Seu intuito é promover, para os benefícios de seus membros, a internacionalização, a colaboração acadêmica, a excelência em ensino e a pesquisa e serviço à sociedade. Além disso, o Grupo visa influenciar a política de investigação europeia e desenvolver melhores práticas através do intercâmbio de experiências.

instituições de ensino superior brasileiras, assim como o estatuto de *Alma Mater*⁵¹ do ensino superior do país.

Fazendo um breve panorama histórico do GCUB, Santos e Almeida Filho (2012, p. 172) indicam que no ano de 2005 foi realizada na reitoria da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em Belo Horizonte, a “primeira reunião convocada a pedido da Universidade de Coimbra pela então reitora Ana Lúcia Gazzola e por ela presidida”. Além disso, a reunião contou com a participação de um conjunto de cerca de quinze reitores de diferentes universidades brasileiras. Desde então os laços entre a Universidade de Coimbra e as universidades brasileiras foram se tornando cada vez mais intensos (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012).

Conforme Santos e Almeida Filho (2012), no ano de 2007 circulava um documento que, embora ainda não consensualizado entre as partes, já indicava dez dos onze objetivos do GCUB. Em 2008, na Universidade Federal da Bahia (UFBA)⁵², em Salvador, essas ideias foram apresentadas aos reitores presentes. Neste encontro pareceu possível a sua concretização em curto prazo. Foi também estabelecido o objetivo de inserir no programa oficial da visita de Estado do Presidente da República Portuguesa ao Brasil, previsto para o mesmo ano, a assinatura de um documento alusivo à criação do Grupo (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012).

Nesta cerimônia, realizada em março de 2008, participaram os Presidentes dos dois países, além de reitores e reitoras de diversas universidades brasileiras, os quais celebraram um “Protocolo de Intenções com vistas à constituição do GCUB e nomearam para o efeito um grupo de articulação coordenado pelo reitor Arquimedes Ciloni da Universidade Federal de Uberlândia” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 174). Neste Protocolo encontrava-se um cronograma de atividades que previa a aprovação do Estatuto até setembro de 2008 e o lançamento oficial do Grupo até outubro do mesmo ano (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008).

Tudo ocorria em uma velocidade favorável à criação do Grupo, o cronograma havia sido cumprido. Foi quando em 27 de novembro de 2008, em uma solenidade acadêmica realizada na Sala dos Capelos da Universidade de Coimbra, que os reitores

⁵¹ *Alma mater* é uma expressão de origem latina que pode ser traduzida como *a mãe que alimenta ou nutre*.

⁵² Aproveitou-se a cerimônia comemorativa do “segundo centenário da criação da Escola de Cirurgia da Bahia, primeiro curso universitário do Brasil e raiz da UFBA, instituído por D. João VI poucos dias após a sua chegada àquela cidade” (SANTOS; FILHO, 2012, p. 173)

de 50 universidades brasileiras assumiam o compromisso de constituir o GCUB. Ficou estabelecido que o Grupo fosse composto por membros ordinários, constituídos exclusivamente por reitores brasileiros, além do reitor da Universidade de Coimbra, que foi acolhido como membro honorário associado desde esta primeira assembléia.

O grupo de universidades brasileiras fundadoras do GCUB era constituído, inicialmente, por reitores de 50 universidades⁵³, sendo 37 universidades federais, 6 universidades estaduais e 7 universidades comunitárias e confessionais. Posteriormente, reitores de outras universidades brasileiras⁵⁴ aderiram ao Grupo.

Atualmente o GCUB é composto por 72 instituições brasileiras associadas, sendo 51 universidades federais, 15 universidades estaduais e 6 universidades comunitárias e confessionais. O Grupo está presente nas cinco regiões do país, com 24 universidades no sudeste, 18 no sul, 16 no nordeste, 8 no norte e 6 no centro-oeste.

Conforme consta no *site* do GCUB, sua missão é promover a integração interinstitucional e internacional, por meio de programas de mobilidade docente e discente, contribuindo para o processo de internacionalização soberana da rede universitária nacional com suas contrapartes estrangeiras. Os programas e projetos do

⁵³ Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais; Pontifícia Universidade Católica do Paraná; Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Universidade Metodista de São Paulo; Universidade do Estado do Amazonas; Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Universidade do Vale do Rio dos Sinos; Universidade do Estadual de Campinas; Universidade do Estadual de Londrina; Universidade do Estadual de Santa Cruz; Universidade do Estadual Paulista; Universidade Federal da Bahia; Universidade de Brasília; Universidade Federal de Integração da Lusofonia Afro-Brasileira; Universidade Federal de Alagoas; Universidade Federal das Ciências da Saúde de Porto Alegre; Universidade Federal de Goiás; Universidade Federal de Minas Gerais; Universidade Federal de Ouro Preto; Universidade Federal de Pelotas; Universidade Federal de Pernambuco; Universidade Federal de Roraima; Universidade Federal de São Carlos; Universidade Federal do Estado de São Paulo; Universidade Federal de Santa Catarina; Universidade Federal de Santa Maria; Universidade Federal de Sergipe; Universidade Federal de Uberlândia; Universidade Federal de Viçosa; Universidade Federal do ABC; Universidade Federal do Amapá; Universidade Federal do Amazonas; Universidade Federal do Ceará; Universidade Federal do Espírito Santo; Universidade Federal Estado do Rio de Janeiro; Universidade Federal do Maranhão; Universidade Federal do Mato Grosso; Universidade Federal do Pará; Universidade Federal do Paraná; Universidade Federal do Piauí; Universidade Federal do Rio de Janeiro; Universidade Federal do Rio Grande; Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Universidade Federal de Tocantins; Universidade Federal Fluminense; Universidade Federal Rural de Pernambuco; Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

⁵⁴ Universidade de Pernambuco; Universidade Estadual de Feira de Santana; Universidade Estadual de Maringá; Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul; Universidade Estadual de Ponta Grossa; Universidade Estadual de Santa Cruz; Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná; Universidade Estadual do Norte do Paraná; Universidade Estadual Paulista; Universidade do Estado da Bahia; Universidade Federal da Grande Dourados; Universidade Federal de Integração Latino-Americana; Universidade Federal da Paraíba; Universidade Federal de Campina Grande; Universidade Federal de Juiz de Fora; Universidade Federal de Lavras; Universidade Federal de Pelotas; Universidade Federal de São João Del Rey; Universidade Federal de São Paulo; Universidade Federal do Pampa; Universidade Federal do Acre; Universidade Federal Tecnológica do Paraná; Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri; Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará; Universidade Federal do Mato Grosso.

Grupo são destinados a estudantes de Graduação e de Pós-Graduação, bem como a pesquisadores e professores de todas as áreas do conhecimento.

Os objetivos do GCUB são:

- 1- desenvolver relações acadêmicas, científicas e culturais entre todas as instituições dirigidas pelos seus associados;
- 2- incentivar e organizar atividades de cooperação no âmbito do ensino graduado e pós-graduado, nomeadamente por meio de redes educativas que permitam o intercâmbio de currículos e modelos educativos e a concretização de formações conjuntas, especialmente em áreas emergentes e de impacto social;
- 3- promover estruturas de cooperação nas áreas da ciência, tecnologia e inovação, fomentando a organização de redes de investigação orientadas para projetos de valor estratégico;
- 4- trabalhar no sentido de garantir o reconhecimento recíproco dos títulos e graus académicos obtidos nas instituições dirigidas pelos seus associados;
- 5- promover a internacionalização das Universidades, cujos dirigentes integram a Associação, nomeadamente por intermédio do desenvolvimento da cooperação multilateral com o conjunto de Universidades que integram o *Grupo de Coimbra das Universidades Europeias (Coimbra Group)* e que pertencem a outras redes com as quais as Universidades, cujos Reitores forem associados, mantêm laços de cooperação na Europa ou em qualquer outro Continente;
- 6- estimular e facilitar a mobilidade de professores, de estudantes e de servidores técnicos-administrativos das Universidades cujos Reitores forem associados bem como de seus parceiros institucionais;
- 7- organizar Colóquios e Seminários nacionais e internacionais, podendo fazê-los em Portugal ou em outros países, respeitada a legislação correspondente;
- 8- desenvolver a cooperação entre as editoras universitárias das Universidades envolvidas;
- 9- instituir prêmios de reconhecimento académico ou científico;
- 10- envidar esforços para a obtenção de bolsas de estudo para facilitar o intercâmbio de estudantes e professores;
- 11- manter um sistema de informação atualizado sobre as atividades relevantes desenvolvidas por cada uma das Universidades cujos Reitores forem associados.

O GCUB Grupo conta com uma Diretoria, um Conselho Fiscal e uma Secretaria Adjunta. Na figura 1 é possível verificar com maiores detalhes os atuais responsáveis por cada um deles.

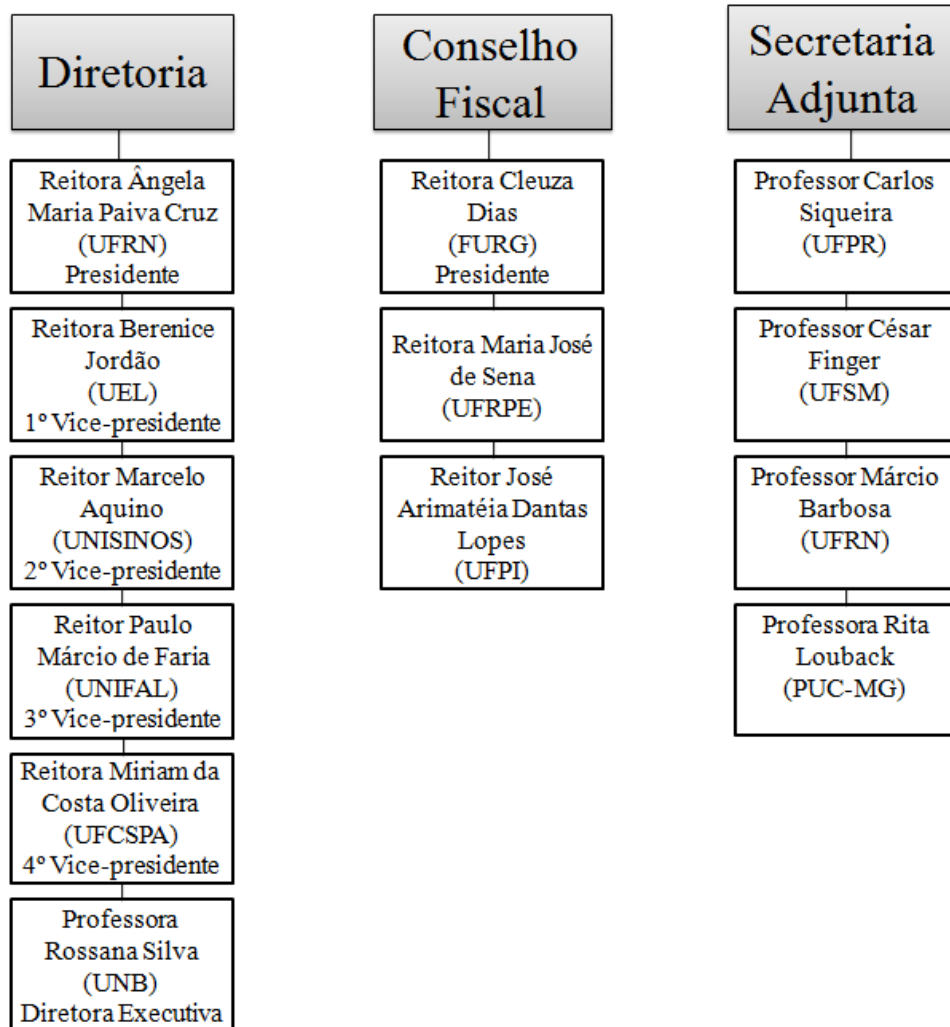


Figura 1: Organograma dos componentes do GCUB.
Fonte: site oficial do GCUB (adaptado para este trabalho).

Além disso, o GCUB⁵⁵ conta hoje com: uma gestora administrativa, duas coordenadoras do Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação – PAEC OEA – GCUB, uma diretora executiva, uma assessora de relações interinstitucionais, um assistente de programas com Europa, Oceania e EUA, um assistente de programas com América do Sul, México e Caribe, e uma coordenadora de programas com a Ásia, África e Canadá.

⁵⁵ Site oficial do GCUB. Disponível em: <<http://www.grupocoimbra.org.br/>>. Acesso em: 07/09/2016.

O GCUB oferta 14 programas/projetos⁵⁶ que visam, dentre outros objetivos, promoverem a mobilidade acadêmica internacional (seja em nível de graduação, pós-graduação ou para a realização de estágios) e o fortalecimento das relações brasileiras com outros países. Conforme o *site* do GCUB,

por meio desses programas, milhares de estudantes brasileiros e estrangeiros têm a oportunidade de aprimorar seus estudos e de compartilhar valores e visões com pessoas de outras culturas. Essa mobilidade estudantil também propicia o conhecimento de diferentes sistemas educacionais e de pesquisa, e distintos percursos de formação acadêmica.

De acordo com Santos e Almeida Filho (2012), o primeiro programa de mobilidade acadêmica internacional por eles lançado⁵⁷, e que interessa a esta pesquisa, foi o *Programa de Licenciaturas Internacionais* (PLI)⁵⁸, do qual iremos tratar no próximo capítulo.

Vale destacar que, além do PLI, o GCUB promove outros programas e cursos para a formação de professores brasileiros, tais como: o *Programa de formação para professores brasileiros de espanhol*⁵⁹ e o *Curso de Lengua Española para extranjeros* GCUB – UDELAS⁶⁰.

⁵⁶ Vale ressaltar que, segundo o *site* do GCUB, além desses programas/projetos o Grupo “promove Seminários [...] no Brasil e nos países parceiros; participa na organização de missões internacionais dirigidas a representantes das universidades associadas; promove cursos de formação de líderes em cooperação internacional universitária; além de receber delegações de Reitores e autoridades dos países com os quais mantém acordos de cooperação”.

⁵⁷ Contou também com o apoio da CAPES e da Universidade de Coimbra.

⁵⁸ Vale ressaltar que “a ideia de lançar um programa de mobilidade acadêmica internacional em larga escala entre a Universidade de Coimbra e o Brasil antecede a da criação do GCUB [...]. Depois de discutidos e delineados, nas suas linhas gerais, os contornos de um possível programa de mobilidade, com a perspectiva de que fosse aberto a um razoavelmente alargado número de áreas científicas de formação, a identificação das entidades financiadoras acabou por determinar a sua configuração final. Entre públicos e privados, foi possível interessar a CAPES no financiamento deste programa, através da ação eficaz do GCUB e do seu presidente de então. Do lado português foi possível envolver o Banco Santander, através de um convênio celebrado com a Universidade de Coimbra, no âmbito da comercialização dos cartões de estudante e de funcionário, em resultado de uma procura de mercado para cujo desfecho foi determinante a abertura deste Banco às iniciativas de internacionalização com o Brasil que a UC pretendia desenvolver. Embora moderada em termos relativos, esta componente de financiamento privado revelou-se essencial à concretização do programa, pois permitiu ultrapassar uma questão muito sensível e que de outro modo não teria solução: o pagamento das taxas académicas por parte dos estudantes brasileiros que, num contingente numeroso e desequilibrado (o programa não contempla a ida de portugueses para o Brasil), não poderiam ser excecionados do cumprimento deste tipo de obrigações legais” (SANTOS, ALMEIDA FILHO, 2012, p. 182).

⁵⁹ De acordo com seu primeiro edital (Edital GCUB-ICC nº 001/2016), disponibilizado no *site* do GCUB, o *Instituto Caro y Cuervo* (ICC), a Embaixada da Colômbia no Brasil e o Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB), no âmbito do Acordo de Cooperação firmado em 16 de maio de 2014, decidiram promover “*Curso Virtual em Pedagogia e Didática para o Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira*”, de 120 horas e 5 módulos com temáticas diferentes, para 100 professores brasileiros atuantes no ensino do espanhol. Segundo o referido edital, O ICC concede bolsas acadêmicas a 100

2.3.2 A internacionalização da formação profissional brasileira

Iniciativas como as que acabamos de apresentar, oportunizam aos estudantes do ensino superior brasileiro internacionalizarem a sua formação profissional. Mas no que consiste essa forma de internacionalização? No Dicionário de Educação é possível encontrar um verbete intitulado *internacionalização da formação*. Nele, Darchy-Koechlin (2011, p. 521), indica que “por internacionalização dos percursos educativos e da formação entende-se a abertura extranacional das trajetórias escolares no ensino primário, secundário ou superior”. Contudo, a autora ressalta que este fenômeno não ocorre de forma homogênea, uma vez que “as modalidades dessa abertura internacional são diferentes segundo os países, as regiões e aos estabelecimentos de ensino, além dos diversos níveis de formação” (p. 521).

De acordo com Darchy-Koechlin (2011) a internacionalização da formação varia de maneira significativa no que diz respeito aos níveis de ensino, pois é no nível superior que ela se faz mais presente. Além disso, a autora indica que há uma disparidade em relação aos setores da formação, visto que há maior incidência sobre “o ensino geral e sobre as disciplinas mais relacionadas com as ciências duras e não tanto com as ciências humanas” (p. 521).

Darchy-Koechlin (2011, p. 521) aponta que a internacionalização da formação, também chamada pela autora de internacionalização do currículo, se faz presente em diversas modalidades, as quais não são excludentes entre si:

inserção nos programas de conteúdos relacionados com questões internacionais; ensino em língua estrangeira; criação de associações internacionais; convites esporádicos de estudantes ou de professores internacionais; migrações estudantis internacionais de duração mais longa (semestre ou ano) com inscrição fora de, ou em acordo com intercâmbios; importação de programas específicos estrangeiros no

candidatos oriundos das Universidades Associadas ao Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB) com desconto de 40% do valor do Curso⁵⁹. Para realizá-lo, há alguns requisitos: o candidato precisa ser cidadão brasileiro, nato ou naturalizado; ter, no mínimo, 18 anos de idade até a data da inscrição; atuar como professor de espanhol de carreira docente das universidades associadas ao GCUB; ou atuar como professor de espanhol de Instituto de Idiomas das universidades associadas ao GCUB; ou atuar como professor de espanhol da rede pública ou privada de ensino, nos Ensinos Fundamental e/ou Médio e ser egresso de curso de graduação em Letras Espanhol de uma das universidades associadas ao GCUB; ou estar matriculado no último ano do curso de graduação em Letras Espanhol de uma das universidades associadas ao GCUB; e comprovar fluência no idioma espanhol.

⁶⁰ Este curso é uma iniciativa conjunta do GCUB e da *Universidad Especializada de las Américas*. Seu objetivo é desenvolver nos participantes técnicas e habilidades comunicativas para que sejam linguisticamente competentes em espanhol. Para isso, oferece aos estudantes dos últimos 2 semestres do curso de Letras - Espanhol, das Universidades afiliadas ao GCUB a oportunidade de participar do Curso Presencial oferecido pelo Instituto de Lenguas y Tecnología na *Universidad Especializada de las Américas* (UDELAS), com sede na Cidade do Panamá, Panamá.

âmbito de instituições nacionais (*island programs*); acordos para o reconhecimento mútuo das certificações e, até mesmo, criação de um diploma duplo; ensino a distância graças às novas tecnologias (ciberformação).

Conforme a autora (*op. cit.*), a internacionalização dos percursos da formação implica a participação de diversos atores:

institucionais, no plano internacional (OCDE⁶¹, UNESCO...); nacionais ou territoriais, produtores ou gestores de políticas de internacionalização; sem esquecer os atores individuais (dirigentes administrativos, professores, alunos ou estudantes, pais).

No caso do Brasil, um ator que adquire um importante papel no contexto da internacionalização da formação profissional é a CAPES. Uma de suas linhas de ação diz respeito à promoção da cooperação científica internacional. Segundo as informações contidas em seu *site* oficial, “a CAPES financia missões de trabalho (intercâmbio de professores), bolsas de estudo (intercâmbio de alunos), além de uma quantia para o custeio das atividades do projeto”.

A atuação da CAPES nesse cenário de internacionalização não é recente. A Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual CAPES) foi criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741. Em 1953, já concedia 54 bolsas de estudos para aperfeiçoamento no exterior. No ano seguinte, em 1954, ampliou esse número para 72 bolsas de estudos para aperfeiçoamento no exterior. Desde então, vem desempenhando um papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação.

Em 2001, a CAPES inicia uma série de parcerias universitárias binacionais, cujo principal objetivo era fazer crescer o número do intercâmbio de estudantes de graduação, além de fomentar o intercâmbio de alunos de pós-graduação e professores (ROSA, 2008 *apud* MOROSINI, 2011). De acordo com Rosa (2008 *apud* MOROSINI, 2011, p. 99), “as parcerias são implementadas entre universidades brasileiras e estrangeiras, sendo fundamental a garantia do reconhecimento mútuo dos créditos aos alunos na área escolhida pelo projeto”, além de buscar a aproximação das estruturas curriculares entre as instituições e os cursos participantes.

⁶¹ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

De acordo com o *site* da Capes, atualmente ela estabelece cooperação internacional com diversos países⁶² e mantém sete programas no exterior: Doutorado⁶³, Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE)⁶⁴, Pesquisa Pós-Doutoral⁶⁵, Estágio Sênior⁶⁶, Apoio a Eventos no Exterior (AEX)⁶⁷, Programa de Áreas Estratégicas e Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia⁶⁸ e Grande Prêmio CAPES de Teses⁶⁹

Como pôde ser observado, a CAPES tinha, inicialmente, o seu campo de atuação centrado na pós-graduação⁷⁰. Contudo, passados 57 anos desde a criação da CAPES, o Congresso Nacional aprova a Lei nº 11.502/2007. Institui-se, então, a Nova CAPES que além de coordenar o Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro também passa a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

A partir de então, a CAPES passa a implementar uma série de programas com o intuito de contribuir para o aprimoramento da qualidade da educação básica e estimular

⁶² Alemanha, Argentina, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, China, Colômbia, Cuba, Espanha, Estados Unidos, França, Haiti, Israel, Itália, Japão, México, Noruega, Países Baixos, Portugal, Reino Unido, Suécia, Timor Leste e Uruguai e Multinacional.

⁶³ Destinado a candidatos de comprovado desempenho acadêmico e que se dirijam a instituições de excelência e prestígio internacional, em áreas de reconhecida carência de grupos consolidados no país.

⁶⁴ Programa institucional com o objetivo de qualificar recursos humanos de alto nível por meio da concessão de cotas de bolsas de doutorado sanduíche às Instituições de Ensino Superior brasileiras (IES) que possuam curso de doutorado recomendado e reconhecido com nota igual ou superior a 3. As bolsas serão destinadas aos alunos brasileiros regularmente matriculados nos cursos de doutorado das IES participantes, com potencial científico para o desenvolvimento dos estudos propostos no exterior.

⁶⁵ Destina-se a realização de estudos avançados por pesquisador com o título de Doutor há menos de 8 anos para complementar a formação com desenvolvimento de projetos conjuntos e em parceria com instituições de excelência no exterior, desde que nos últimos três anos não tenha realizado estudos/pesquisas no exterior da mesma natureza.

⁶⁶ Destina-se a pesquisadores doutores, com vínculo empregatício em instituição brasileira de ensino ou pesquisa no Brasil, que possuam título de doutor há oito anos ou mais, quando da inscrição/candidatura no programa, com o objetivo de contribuir para o estabelecimento de intercâmbio científico e/ou tecnológico e abertura de novas linhas de pesquisa de relevância para o desenvolvimento das diversas áreas no País.

⁶⁷ Apóia a apresentação de trabalhos científicos de professores e pesquisadores em eventos no exterior.

⁶⁸ Concede bolsas no exterior, em várias modalidades, em apoio aos projetos de pesquisa integrantes do Programa Nacional de Apoio ao Ensino e à Pesquisa em Áreas Estratégicas e aos Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia.

⁶⁹ Apoio restrito aos ganhadores do Grande Prêmio CAPES de Teses para realização de Estágio Pós-Doutoral no Exterior e aos seus respectivos orientadores para a apresentação de trabalhos científicos em eventos no exterior.

⁷⁰ De acordo com Morosini (2011, p. 98), a “formação de docentes brasileiros no exterior está intimamente associada ao desenvolvimento histórico social do país. A partir de 1970, a política nacional de Ciência e Tecnologia (MOROSINI, 1995 *apud* MOROSINI, 2011) determinada pelos PNPGs (Planos Nacionais de Pós-graduação), objetivou, inicialmente, a expansão da pós-graduação no país e a consequente capacitação dos profissionais a ela ligados. A qualificação no exterior se instalou, já que o Brasil contava com pouquíssimos programas de mestrado e menos ainda de doutorado”. “Hoje, com a consolidação da pós-graduação no país, [...] as bolsas de mestrado e de especialização no exterior praticamente não existem: o sistema de pós-graduação brasileiro dá conta perfeitamente desses níveis de qualificação” (MOROSINI, 2011, p. 101).

experiências inovadoras. Diversos deles visam promover a internacionalização da formação de professores, seja no âmbito da formação inicial ou continuada.

2.3.3. A internacionalização da formação de professores brasileira

De acordo com Santos (2014) o contato e a cooperação internacional são muito importantes para as instituições de formação de professores, seja em relação à pesquisa ou à educação, além de ser relevante para os próprios estudantes. Segundo a autora, o papel que a ciência e a tecnologia assumem hoje na sociedade demanda uma abordagem internacional e interdisciplinar, tornando-se necessário preparar os estudantes, tanto em seu aspecto profissional, como pessoal, a fim de estarem prontos para essa nova interdependência do mundo global.

Smith (2007) considera importante que, em sua formação, os estudantes dos cursos de licenciaturas, futuros docentes, pratiquem mobilidade para além das fronteiras nacionais e experienciem diferentes culturas. Essa demanda se intensifica se considerarmos o contexto europeu que, segundo a autora, possui inúmeras salas de aulas constituídas por populações de alunos de origens multiculturais, seja de culturas de outros países da Europa ou até mesmo de fora do continente europeu. Contudo, Smith (2007) ressalta que grande parte dos professores que lecionam em países europeus representa a cultura principal do respectivo país, fato que é documentado com frequência nos resultados da investigação internacional. “Há um fraco entendimento do “outro” entre os professores, facto que causa dificuldades a todas as partes interessadas na educação, mas principalmente aos alunos e aos professores” (SMITH, 2007, p. 88).

De acordo com Smith (2007), a formação de professores não tem preparado adequadamente os docentes para que eles estejam aptos a enfrentar os desafios da educação inclusiva e das turmas multiculturais. Os próprios professores admitem não se sentirem qualificados para trabalhar com essas turmas heterogêneas (HUMPHREY ET al. 2006; TOMLINSON, 2003 *apud* Smith, 2007). Assim, a autora recomenda que as instituições de formação de professores repensem sobre a forma como os seus programas têm preparado os futuros docentes para trabalharem nessa realidade, as escolas multiculturais. Smith (2007) ressalta que é preciso encorajar esses futuros profissionais a vivenciarem experiências internacionais de forma a aprender mais sobre outras culturas e a serem “diferentes”, obtendo consciência sobre os desafios que os alunos estrangeiros presenciam nas escolas.

Embora Smith (2007) fale da realidade européia, podemos afirmar que uma experiência como essa, isto é, a mobilidade acadêmica internacional para estudantes de

licenciaturas é uma prática importante para a formação de professores brasileiros. Ainda que nas escolas do Brasil não seja comum encontrar estudantes de vários países, lidamos com estudantes de diferentes classes sociais, diferentes raças, gostos, aptidões, *etc.* Ao vivenciar uma experiência como essa, o futuro professor brasileiro poderá adquirir certas competências, tais como: ter uma boa desenvoltura para lidar com situações novas, ser mais tolerante com o outro que é diferente de si ou do resto da turma, *etc.*

2.3.3.1. O papel da CAPES

No caso específico do Brasil, a internacionalização da formação de professores se torna mais visível a partir da criação da Nova CAPES, em 2007. Com o intuito de induzir novas propostas de crescimento profissional docente, ela conta com o auxílio da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB, órgão da CAPES, que, de acordo com o *site* da CAPES, atua em duas linhas de ação: (i) na indução à formação inicial de professores para a Educação Básica, organizando e apoiando a oferta de cursos de licenciatura presenciais especiais, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor; (ii) e no fomento a projetos de estudos, pesquisas e inovação, desenvolvendo um conjunto articulado de programas voltados para a valorização do magistério.

Os programas⁷¹ da DEB/CAPES atuam no sentido de valorização do magistério da educação básica. Conforme representado na figura 2, esses programas se encaixam em três aspectos.

⁷¹A DEB/CAPES trabalha em duas linhas de ação. Na primeira linha, “indução, organização e fomento da formação inicial de professores da educação básica”, há a oferta de cursos de licenciatura presenciais especiais por meio do *Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR)*, em articulação com os Fóruns Estaduais de Apoio à Formação Docente. Já na linha de “indução e fomento de projetos de estudos, pesquisas e inovação”, há um conjunto articulado de programas voltados para a valorização do magistério, a saber: *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*; *Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA)*; *Observatório da Educação*; *Observatório da Educação Escolar Indígena*; *Programa Novos Talentos*; e *Projetos Especiais de Apoio à Educação Básica*. Ainda nessa segunda linha, em parceria com outros setores da CAPES e órgãos do governo federal, a DEB participa dos seguintes programas e editais: *Programa de Cooperação Internacional para a Educação Básica*, com a Diretoria de Relações Internacionais (DRI/CAPES); *Programa de Apoio a Eventos no País (PAEP)*, com a Diretoria de Programas e Bolsas no País (DPB/CAPES); *Programa de Apoio a Feiras de Ciências e Mostras Científicas*, com o CNPq; *Programa Britannica on line*, com o Portal de Periódicos da DPB/Capes; e *editais para Avaliação do Programa Um computador por aluno (PROUCA)*, com o CNPq e a Presidência da República.



Figura 2: Aspectos nos quais se encaixam os programas da DEB/CAPES.

Fonte: Relatório de Gestão Parfor (2009- 2013)⁷² (adaptado para este trabalho).

De acordo com o Relatório de Gestão 2009-2013, da DEB/CAPES, considerando que a formação de professores da educação básica é um “componente essencial para a universalização e a democratização da educação de qualidade e que a complexidade do mundo contemporâneo impõe aos profissionais um processo de educação continuada”, a DEB coordena um conjunto de programas na linha da internacionalização da formação de professores. A partir de então, ela vem fomentando a Cooperação Internacional para Professores da Educação Básica, tanto no âmbito da formação inicial, como da formação continuada.

O Relatório indica que são objetivos comuns a todas as ações de cooperação internacional voltadas aos professores da educação básica:

- 1- Valorizar os profissionais que atuam na rede pública de educação básica; fortalecer as habilidades de compreensão oral, leitura, expressão oral e escrita dos professores de idiomas da rede pública de educação básica;
- 2- Compartilhar com os professores metodologias de ensino e avaliação que incentivem a participação do aluno em sala de aula;
- 3- Estimular o uso de recursos *on line* e outras ferramentas na formação continuada de professores e na preparação de planos de aula, assim como a utilização de tecnologias para o desenvolvimento de projetos dos alunos;

⁷²O Relatório se encontra disponível em meio *online*, sendo possível seu acesso através do link: < <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PARFOR.pdf>>.

- 4- Oferecer uma experiência *in-loco* em história, ciência e cultura do país anfitrião, ampliando o vocabulário e a vivência dos professores;
- 5- Estimular parcerias, visando possíveis intercâmbios de professores e alunos e a formação de redes de compartilhamento entre colegas de profissão.

Nesse contexto, foi instituído o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores – PDPP. De acordo com o Relatório de Gestão da DEB/CAPES (2009-2013), a característica principal deste programa é

a mobilidade nacional e internacional, na perspectiva de oferta de programas, missões de estudos e vivências educacionais inovadoras e de elevado padrão de qualidade. Na vertente da cooperação internacional, a proposta de formação inclui, além da imersão na disciplina em uma instituição de alto padrão, a vivência de aspectos culturais, históricos, científicos e tecnológicos do país anfitrião. A denominação PDPP foi adotada em 2012, após o êxito das primeiras missões em 2010 e 2011. [...] A cooperação internacional para a educação básica é desenvolvida em articulação com a Diretoria de Relações Internacionais (DRI), da CAPES, que detém larga experiência de internacionalização das instituições superiores. Com essa ação, a CAPES pretende oferecer aos docentes de escolas públicas de educação básica oportunidades de aperfeiçoamento profissional em instituições estrangeiras de reconhecida excelência, uma estratégia já adotada, com êxito, na qualificação de docentes e pesquisadores que atuam na pós-graduação *stricto sensu*.

De acordo com o referido Relatório, suas perspectivas para o ano de 2014 eram, no que diz respeito à cooperação internacional para professores da educação básica, fazer com que os professores se tornassem mais motivados ao voltarem da formação em outro país, permitir que eles entrem em contato com outras culturas e histórias, possibilitar a criação de redes de colegas no país e no exterior, criarem um sentimento de valorização da profissão, permitir o crescimento da autoestima, *etc*⁷³. Assim, “a expectativa da DEB/CAPES é ampliar os programas já implementados e criar novos, estendendo aos professores da rede pública de educação básica a oportunidade de missões de estudos no exterior” (BRASIL, 2009-2013).

De acordo com o relatório da DEB/CAPES (2009-2013), entre os anos de 2009 a 2013 ela coordenava sete programas de mobilidade internacional para professores da educação básica, no âmbito da formação continuada: Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores de Inglês – PDP-I⁷⁴; Programa Ensino de Inglês como uma

⁷³Contudo, vale questionar se isso realmente acontece.

⁷⁴O programa é realizado nos EUA com duração de 6 semanas e compreende três modalidades de cursos: desenvolvimento de metodologias, que é dirigido a professores com conhecimentos avançados na língua

Língua Estrangeira⁷⁵; Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores de Alemão – PDP- A⁷⁶; Desenvolvimento Profissional de Professores de Francês – PDPF⁷⁷; Desenvolvimento Profissional de Professores de Física – PDPFís⁷⁸; Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Matemática - França⁷⁹; Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores em Portugal⁸⁰.

Cerca de 1.500 participantes desses programas receberam, em 2013, um formulário a fim de avaliá-lo, dos quais 643 responderam no tempo solicitado. Por meio das respostas do formulário foi possível verificar que para 98% dos participantes, a vivência em uma instituição estrangeira contribuiu para aumentar a motivação em relação à docência e o conhecimento do idioma e da cultura do país. Além disso, foi possível constatar que 99% consideram que o curso contribuiu para o desenvolvimento profissional.

Diante disso, consta no Relatório que os programas são “de alto grau de relevância pessoal e profissional, com forte potencial de impacto na qualidade da educação básica, em prazo relativamente curto”. Além disso, ressalta que

a mobilidade possibilita que o professor tenha seu capital formativo ampliado, como, também, seu capital cultural, pois permite que o docente tenha vivências socioeducacionais em diferentes contextos. Isso tem contribuído para elevar a autoestima do professor e ampliar

inglesa; e cursos de aprimoramento em inglês, nos níveis intermediários I e II, para educadores que necessitem melhorar habilidades específicas na língua.

⁷⁵O programa de Ensino de Inglês como Língua Estrangeira (*Teaching of English as a Foreign Language*) é resultado da parceria entre a CAPES e o Instituto de Educação da Universidade de Londres (IOF) para promover a capacitação de docentes de língua inglesa vinculados à rede pública de Educação Básica.

⁷⁶Em parceria com a Universidade Federal do Paraná, a CAPES apoiou curso de mobilidade para professores de alemão que atuam na educação básica brasileira. O curso teve duração de cinco semanas, com fase alemã de quatro semanas na cidade de Leipzig e fase austríaca de uma semana na cidade de Viena.

⁷⁷O programa é coordenado pela DEB/CAPES, em parceria com a Embaixada da França no Brasil e com o Centro Internacional de Estudos Pedagógicos (CIEP). A iniciativa ofereceu curso intensivo de (04) quatro semanas na Universidade de Nantes, com atividades acadêmicas e culturais, com 30 professores bolsistas do PIBID, vinculados a subprojetos de Língua Francesa – entre coordenadores de área, supervisores e alunos.

⁷⁸O Centro Europeu de Pesquisas Nucleares – CERN, em Genebra, na Suíça, é um dos maiores laboratórios de pesquisa em Física no mundo. A Sociedade Brasileira de Física (SBF), considerando o compromisso da Capes com a formação de professores da Educação Básica, apoiou a participação dentre esses de seis professores da rede pública de educação básica, supervisores do PIBID. Dentre os seus diversos programas, o CERN mantém um de Educação, destinado a professores de diversos países da Europa, do qual constam visitas às suas instalações e laboratórios, além de cursos sobre tópicos de Física, ministrados no idioma dos participantes.

⁷⁹O Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Matemática – PDPM ofereceu a professores de Matemática, que concluíram o PROFMAT – Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional, a oportunidade de realizarem uma formação continuada de um mês no *Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP)*, na cidade de Sèvres, na França.

⁸⁰O programa ofereceu a docentes brasileiros a oportunidade de realizarem cursos de aperfeiçoamento nas Universidades de Aveiro e Porto – Portugal, nas áreas de Educação Infantil, Física, Química, Matemática e Língua Portuguesa, com a finalidade de valorizar a formação de professores da educação básica (infantil, fundamental e médio) no Brasil.

sua capacidade propositiva e provocativa de novas formas de gestão da sala de aula e das estratégias didáticas utilizadas em seu cotidiano.

De acordo com Clímaco, Neves e Lima (2012, p. 200), “o diálogo de profissionais brasileiros com seus pares de outros países e a imersão em programas e missões de estudos no exterior favorecem a ampliação de horizontes”. Além disso, há a oportunidade de fazer crescer a produção científica e de construir novos espaços de conhecimento.

A tabela 1 apresenta o histórico das ações de cooperação internacional voltadas à formação de professores da educação básica, no âmbito da formação continuada, no período 2010-2013. É possível verificar o número de participantes, a área de conhecimento e os seus destinos acadêmicos em cada ano.

TABELA 1
Histórico das ações de cooperação internacional para professores da educação básica, no âmbito da formação continuada, no período 2010-2013

Professores								
Ano	Inglês		Alemão	Francês	Física	Matemática	Ciências e Educação Infantil	Total
	Reino Unido	Estados Unidos	Alemanha	França	Suíça	França	Portugal	
2010	22	20	0	0	20	0	0	62
2011	30	50	0	0	20	0	0	100
2012	25	534	0	0	25	0	0	609
2013	22	1.071	25	32	30	26	167	1.348
Total	99	1.675	25	32	95	26	167	2.119

Fonte: Relatório de gestão da DEB/CAPES 2009-2013.

Mais recentemente, a DEB/CAPES divulgou um novo relatório incluindo dados do ano de 2014. O relatório mostra a ampliação das áreas contempladas (foram também incluídas as áreas de educação infantil e gestão escolar) e do número de bolsas (registra-se o número de 2.179 bolsas, isto é, houve um aumento de 60 bolsas no referido ano). Além dessas ações, consta no *Relatório de Gestão DEB (2009-2014)* que a Diretoria atua no Programa de Apoio ao Setor Educacional do Mercosul – PASEM e, com a Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI)⁸¹, apoia o Programa Iberoamericano

⁸¹ De acordo com seu *site* oficial (OEI Brasil. Disponível em: <<http://www.oei.org.br>>. Acesso em: 05/09/2016.), a OEI é um organismo internacional de caráter governamental para a cooperação entre os países ibero-americanos (os Estados-Membros de pleno direito e observadores são todos os países ibero-americanos que conformam a comunidade de nações integrada por Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Guiné Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, Uruguai e Venezuela). Sua

de Mobilidade Docente e a Rede Mercosul de Mobilidade de Docentes. Ademais, no marco da cooperação entre Brasil e África, foram recebidos dez professores do Instituto Universitário de Educação de Cabo Verde (IUE). A missão atendeu a um pedido do IUE que tem a intenção de estruturar um programa à semelhança do PIBID em Cabo Verde.

No que tange à formação inicial, a DEB/CAPES atua como parceira, sempre que demandada, do Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI), que é gerenciado pela DRI, com apoio do Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB)⁸². Esse Programa se configura como uma política pública de fomento à formação de professores brasileiros. De acordo com seus editais, o Programa visa diversificar o currículo dos cursos de licenciaturas brasileiros, priorizando o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. No capítulo a seguir iremos discutir mais detalhadamente sobre o PLI.

atuação se concentra nos campos da educação, da ciência, da tecnologia e da cultura no contexto do desenvolvimento integral, da democracia e da integração regional.

⁸² A Universidade Federal de Viçosa (UFV), lócus desta pesquisa, aderiu ao PLI graças ao fato de ser membro desse Grupo desde o ano de 2008.

CAPÍTULO 3

A INTERNACIONALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA (UFV)



“Biblioteca da Universidade de Coimbra”⁸³ (Maria Luiza/Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

As pesquisas têm identificado frequentemente o modelo francês de ensino como a matriz de inspiração para a construção das universidades brasileiras. Contudo, alguns estudos nos mostram que desde o século XIX algumas instituições de ensino superior tomavam como referência o modelo estadunidense de ensino⁸⁴ (RIBEIRO; PORFÍRIO, 2007). É o caso da Universidade Federal de Viçosa, *locus* desta pesquisa.

A UFV foi inaugurada no ano de 1926 com o nome de Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Minas Gerais (ESAV). Entretanto, desde o ano de 1920⁸⁵ o Presidente de Minas Gerais, Arthur Bernardes, havia autorizado a sua criação e “incumbiu o embaixador brasileiro em Washington de conseguir um especialista em agronomia para implementar a construção da mesma” (RIBEIRO; PORFÍRIO, 2007, p.

⁸³ Construída entre os anos de 1717 e 1728, a biblioteca da Universidade de Coimbra é um dos expoentes do Barroco Português. Ela é conhecida como Biblioteca Joanina em honra e memória do Rei D. João V (1707-1750), que patrocinou a sua construção. É composta por três pisos: o Piso Nobre, espaço ricamente decorado; o Piso Intermédio, local de trabalho e funcionou como casa da Guarda; e a Prisão Acadêmica, que de 1773 até 1834 foi o local de clausura dos estudantes.

⁸⁴ Um bom exemplo é a Escola de Engenharia do *Mackenzie College*, fundada em São Paulo, no final daquele século e que mais tarde deu origem à Universidade Mackenzie. Outro exemplo, no caso específico do ensino agrônômico, temos a Escola de Agricultura de Lavras (RIBEIRO; PORFÍRIO, 2007).

⁸⁵ Nesse ano foi assinada, pelo governo mineiro, a lei nº 761 (RIBEIRO; PORFÍRIO, 2007). De acordo com Ribeiro e Porfírio (2007, p. 4), “nesta ocasião, não havia ainda definição do nome e do local onde seria construída a escola superior para a formação de engenheiros agrônomos e médicos veterinários como previa aquela lei”. Em março de 1921 foi editado o decreto n.5623, liberando verba para a sua construção, época em que se tinha definido o nome e o local da Escola, que foi inaugurada no dia 28 de agosto de 1926.

7). O responsável pela construção da Escola foi um professor norte-americano, denominado Peter Henry Rolfs⁸⁶, que foi à Viçosa, Minas Gerais, especialmente para tal fim.

Conforme Ribeiro e Porfírio (2007, p. 1), a “ESAV teve como fonte de inspiração os *land-grant colleges*, escolas superiores agrícolas, criadas a partir do final do século XIX no meio oeste dos Estados Unidos”. Quando inaugurada, a Escola trazia o seu primeiro Regulamento, que foi aprovado pelo decreto n. 7323 do governo estadual mineiro. Segundo as autoras, os objetivos da ESAV eram, conforme o Regulamento, “*ministrar o ensino prático e teórico de Agricultura e Veterinária*” e “*realizar estudos experimentais que concorram para o desenvolvimento de tais ciências no Estado de Minas*” (p. 4). O documento ainda indicava que a Escola era um estabelecimento de caráter essencialmente agrícola, “cuja finalidade era a aquisição e a difusão de conhecimentos relativos “à economia rural”, em todos os seus graus e modalidades” (RIBEIRO, 2006, p. 102).

No ano seguinte à sua criação, a ESAV realizava a sua primeira aula para os cursos elementar e médio, cuja finalidade era formação de agricultores e capatazes rurais. O primeiro tinha a duração de um ano, e a formação de técnicos agrícolas pelo curso médio tinha a duração de dois anos. Posteriormente, inaugurou o curso superior de agronomia, em 1928, e o de veterinária, em 1931, ambos com duração de três anos. Além disso, havia o curso de especialização com duração de dois anos, cujo intuito era formar especialistas em agronomia e em veterinária (RIBEIRO; PORFÍRIO, 2007).

No ano de 1931, a ESAV passa a ter um novo Regulamento, o qual previa o estabelecimento de 15 departamentos⁸⁷, pelos quais seriam distribuídas as matérias lecionadas (RIBEIRO; PORFÍRIO, 2007). Além disso, Cometti e Ribeiro (2005 *apud* RIBEIRO; PORFÍRIO, 2007) indicam que no mesmo ano foi introduzido o semestre no lugar de ano letivo.

Desde seus primeiros anos de funcionamento a ESAV buscava implementar a prática da *extensão* por meio de trocas de cartas entre a direção da Escola e fazendeiros, que procuravam sanar suas dúvidas em relação aos problemas contidos em suas lavouras. Além disso, os professores da Escola realizavam reuniões com fazendeiros e

⁸⁶ Ribeiro e Porfírio (2007, p. 7-8) indicam que “Rolfs chegou em Minas Gerais em 1921, trazendo como assistente sua filha, Clarisse Rolfs. Além de ter estudado num *land-grant college*, o de Iowa, Peter Rolfs tinha a experiência de professor e de diretor no *Florida Agricultural College*, outra daquelas instituições. Foi Rolfs quem escolheu o terreno onde seria construída a ESAV e lançou a pedra fundamental do que viria a ser a sua sede”.

⁸⁷ Agronomia; Anatomia; Cirurgia Veterinária; Clínica Veterinária; Economia e Legislação Rural; Engenharia Rural; Fisiologia; Fitopatologia; Horticultura e Pomicultura; Matemática e Contabilidade Agrícola; Microbiologia e Parasitologia; Química; Silvicultura; Solos e Adubos; Zootecnia.

agricultores, a fim de divulgarem os conhecimentos agrários (RIBEIRO; PORFÍRIO, 2007).

Ainda em 1931 estabelecia-se um novo Regulamento, onde a *pesquisa* se apresentava como outra atividade da ESAV. De acordo com o referido documento, seriam realizadas “experiências sobre plantas e animais, estudos e pesquisas originais com o fim de se descobrirem verdades básicas úteis a agricultura e a pecuária do Estado e se produzirem novas espécies e variedades, com valor econômico” (RIBEIRO; PORFÍRIO, 2007, p. 5).

Nesse sentido, *ensino*, *pesquisa* e *extensão* já se faziam presentes na instituição. Mas e a internacionalização, quando ela surge? A cooperação entre o Brasil e os Estados Unidos representa as primeiras características de internacionalização dessa instituição. Poderíamos até mesmo dizer que a UFV já nasceu internacionalizada, pois, como dissemos, foi um americano, Rolfs, que além de coordenar a construção da instituição, traçou o seu projeto pedagógico. Foi ele quem assumiu a direção da ESAV, permanecendo nela até o ano de 1929, quando preferiu se manter como Consultor Técnico Agrícola do governo de Minas Gerais. Em 1931, Rolfs foi embora do Brasil, mas deixou três professores norte-americanos lecionando na Escola, todos por ele indicados.

No final de 1936, outro estadunidense assume a direção da Escola, John Benjamin Griffing⁸⁸, permanecendo no cargo até o ano de 1939. Nessa época, a Escola passava por uma crise, mas mesmo assim “ele conseguiu enviar vários de seus professores para cursos de pós-graduação nos Estados Unidos e lançar, em 1939, a revista *Ceres*, primeira de caráter científico editada pela Escola” (RIBEIRO; PORFÍRIO, 2007, p. 8).

Para superar essa crise, que quase levou à sua desativação, a ESAV contou com entidades norte-americanas que firmaram, a partir de meados dos anos 1940, alguns convênios técnicos com organismos norte-americanas assinados no bojo dos acordos de cooperação⁸⁹ entre o Brasil e os Estados Unidos (RIBEIRO, 2006; RIBEIRO; PORFÍRIO, 2007).

Diante disso, podemos dizer que a presença norte-americana na ESAV se fazia presente de diversas maneiras,

⁸⁸ De acordo com Ribeiro e Porfírio (2007), Dr. Griffing era um especialista em genética com longa experiência em extensão rural.

⁸⁹ Ribeiro (2006, p. 118) indica que esses acordos de cooperação “resultaram numa série de programas, que além de gestar o curso de economia doméstica, implicaram a consolidação da extensão rural de nossa instituição, a qual acabou por estas razões, entre outras, por ser escolhida como um dos locus principais dos trabalhos da *United States Agency for International Development* (Usaid) no Brasil”.

não só pela estadia de vários especialistas provenientes daquele país e pelo intenso intercâmbio entre a Escola e o mesmo, com o envio de seus professores para cursos de aperfeiçoamento, mas também pelas práticas da cultura acadêmica norte-americana que, neste processo, foram sendo aqui absorvidas (RIBEIRO; PORFÍRIO, 2007, p. 8).

Segundo Ribeiro (2006), em 1948⁹⁰ a ESAV se transforma em Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG). Posteriormente, em 1969, houve a federalização da UREMG e sua transformação em Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Atualmente a UFV possui 68 cursos de graduação – nas áreas de ciências agrárias, ciências biológicas e da saúde, ciências exatas e tecnológicas e ciências humanas, letras e artes – nas modalidades de Bacharelado, Licenciatura e Superior de Tecnologia, distribuídos nos três campi da UFV: Florestal⁹¹, Rio Paranaíba⁹² e Viçosa⁹³. Além disso, a UFV possui 44 programas de pós-graduação⁹⁴, dentre os quais 25 programas oferecem treinamento em níveis de mestrado e doutorado; 19 apenas de mestrado e, dentre estes, 7 são de mestrado profissional. Quanto aos cursos na modalidade *lato sensu*, são oferecidos em caráter de educação continuada, sendo 11 na

⁹⁰ Somente em 1948 “foi aprovado o Regimento do seu Serviço de Extensão. Junto com ele se constituía o Serviço de Experimentação e Pesquisa. Estes, juntamente com a Escola de Especialização; a antiga Escola Superior de Agricultura; a Escola Superior de Veterinária, que era devolvida de Belo Horizonte para Viçosa, e a então recém criada Escola Superior de Economia Doméstica passavam a constituir as unidades básicas da instituição” (RIBEIRO, 2006, p. 117).

⁹¹ Administração, Agronomia, Engenharia de Alimentos, Tecnologia em Gestão Ambiental, Ciências Biológicas – Licenciatura, Ciência da Computação, Educação Física – Licenciatura, Física – Licenciatura, Matemática – Licenciatura, Química – Licenciatura.

⁹² Administração – Integral, Administração – Noturno, Agronomia – Integral, Ciências Biológicas (Ênfase em Conservação da Biodiversidade) – Integral, Ciências Contábeis – Noturno, Ciências de Alimentos – Integral, Engenharia Civil – Integral, Engenharia de Produção – Integral, Nutrição – Integral, Química (Ênfase em Química Ambiental) – Integral, Sistemas de Informação – Integral, Sistemas de Informação – Noturno.

⁹³ Centro de Ciências Agrárias – CCA: Agronegócio, Agronomia, Cooperativismo, Engenharia Agrícola e Ambiental, Engenharia Florestal, Zootecnia; Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – CCB: Bioquímica, Ciências Biológicas (Bacharelado/Licenciatura), Educação Física (Bacharelado/Licenciatura), Enfermagem, Licenciatura em Ciências Biológicas (Noturno), Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição; Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas – CCE: Arquitetura e Urbanismo, Ciência da Computação, Ciência e Tecnologia de Laticínios, Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia de Agrimensura e Cartográfica, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Física (Bacharelado/Licenciatura), Licenciatura em Física, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Química, Matemática (Bacharelado/Licenciatura), Química (Bacharelado/Licenciatura), Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – CCH: Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Ciências Sociais (Bacharelado/Licenciatura), Comunicação Social – Jornalismo, Dança (Bacharelado/Licenciatura), Direito, Economia Doméstica, Educação do Campo, Educação Infantil, Geografia (Bacharelado/Licenciatura), História (Bacharelado/Licenciatura), Letras, Pedagogia, Secretariado Executivo Trilíngue – Português, Francês e Inglês.

⁹⁴ Atualmente, a UFV é a IFES do interior do Brasil com maior número de programas com nota máxima (7).

modalidade presencial e três a distância, com carga horária mínima de 360 horas e duração máxima de 24 meses.

Além do ensino superior, a UFV possui um colégio federal de ensino médio, o Colégio de Aplicação – Coluni, situado no campus Viçosa. De acordo com o *site* da UFV, o Coluni é referência de qualidade em Minas Gerais e, periodicamente, vem sendo apontado como o melhor colégio público no Brasil, segundo avaliações do Ministério da Educação.

De acordo com Silva (2016, p. 47), desde sua criação a UFV busca “a excelência em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, evoluindo e diversificando seus conhecimentos e produções”. As atividades de internacionalização não ficam alheias nesse processo.

Hoje a UFV possui acordos internacionais com diversos países. Isso é de grande importância para a instituição, pois a internacionalização aparece, diversas vezes, como um dos indicadores para a classificação das universidades⁹⁵.

De acordo com Morosini (2011, p. 94), a pesquisa e a pós-graduação também “são avaliadas pelo grau de internacionalização dos seus programas e de suas produções”. Nesse sentido, quanto mais presente se fizer esse indicador nos cursos e/ou programas melhor serão suas classificações, “pois parte-se do princípio de que o grau de impacto na qualidade será maior” (MOROSINI, 2011, p. 94).

As políticas governamentais têm incentivado as universidades a se internacionalizarem cada vez mais (TAUCHEN et al., 2015). Uma importante prática de internacionalização universitária são os programas de mobilidade acadêmica, onde as instituições recebem estudantes de universidades estrangeiras e enviam os seus estudantes ao exterior. A UFV possui diversos programas com esse intuito, vejamos alguns deles na seção a seguir.

3.1. Os programas de mobilidade acadêmica internacional na UFV

Na UFV, os programas de mobilidade acadêmica⁹⁶ nacional e internacional, em nível de graduação e pós-graduação, são supervisionados pela Diretoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais – DRI.

⁹⁵ O *Raking* Universitário Folha (RUF) de 2016, por exemplo, classifica as universidades brasileiras a partir de indicadores de pesquisa, inovação, **internacionalização**, ensino e mercado.

⁹⁶ Neste trabalho iremos apresentar os programas internacionais em nível de graduação.

Consta em seu *site* oficial⁹⁷ que a DRI é responsável pela aproximação com o mundo acadêmico-científico internacional, com instituições que proporcionem permanente interação e oportunidades para os docentes, discentes e funcionários da UFV. Além disso, essa Diretoria vem assumindo novas responsabilidades institucionais que redundam em possibilidades para manter a Universidade em sua destacada posição no cenário educacional tanto no Brasil como em outras partes do mundo.

De acordo com o Art. 4º do Regimento Interno da DRI (Resolução CONSU⁹⁸ nº 21/2016), à DRI compete:

- 1- Estimular a participação dos departamentos, institutos e demais órgãos da UFV nas atividades acadêmicas, científicas e culturais, mediante relações com instituições estrangeiras;
- 2- Proporcionar os recursos humanos e materiais necessários para viabilizar o desenvolvimento da participação de que trata o inciso anterior;
- 3- Estabelecer diretrizes e metas para a internacionalização da UFV e submetê-las à apreciação e aprovação dos conselhos superiores da Instituição;
- 4- Articular relações internacionais que contribuam para o desenvolvimento acadêmico, científico e cultural da UFV e do País;
- 5- Acompanhar a formalização dos convênios mencionados no Art. 2º, assim como o arquivamento dos instrumentos que os formalizem.

A estrutura organizacional da DRI compreende uma equipe de docentes e servidores com treinamento qualificado para as relações internacionais, um conselho técnico e uma comissão de seleção de intercambistas. Vejamos na figura 3 o organograma da sua estrutura organizacional.

⁹⁷ Disponível em: <www.dri.ufv.br>. Acesso em: 18/01/2017.

⁹⁸ Conselho universitário.

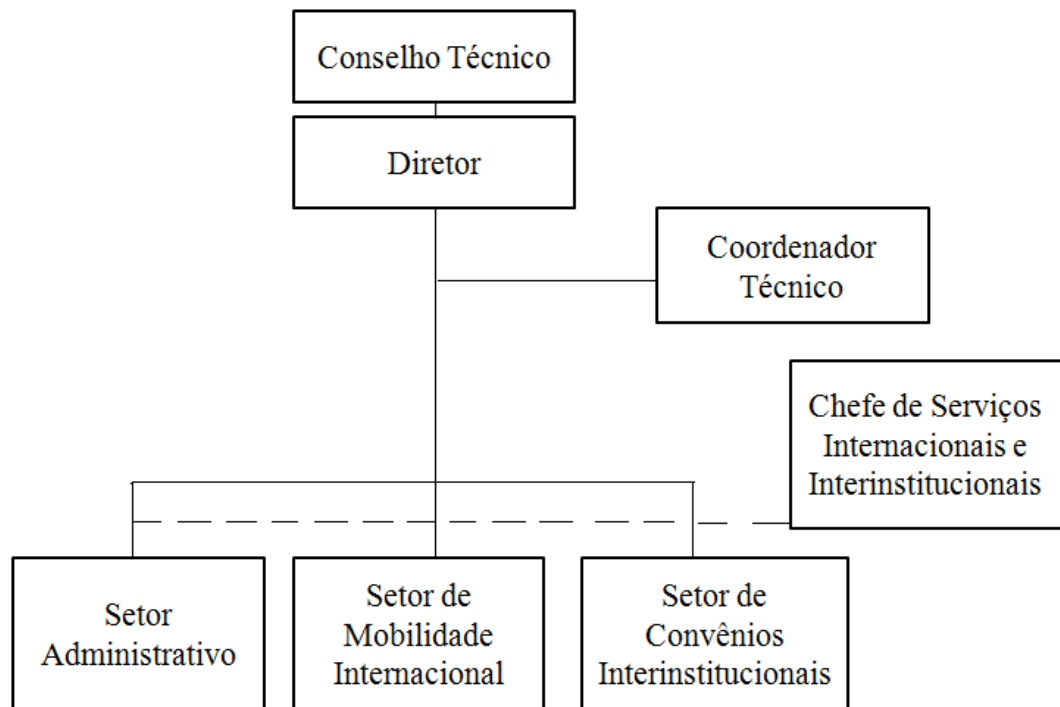


Figura 3: Organograma da estrutura organizacional da DRI.
Fonte: site oficial da DRI (adaptado para este trabalho).

Segundo consta no *site* da DRI, a UFV possui diversos programas graças aos mais de 100 convênios vigentes com instituições de diversos países, tais como: Alemanha, Angola, Canadá, Chile, China, Colômbia, Escócia, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Holanda, Inglaterra, Itália, Japão, México, Peru, Portugal, Rússia e Venezuela.

Dentre os Programas, destacamos dois cujos editais haviam sido divulgados mais recentemente nos informativos do *site* da DRI/UFV⁹⁹: o Capes-Brafagri e o MARCA. Além disso, iremos apresentar o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF)¹⁰⁰, que foi um Programa fortemente divulgado pelo Governo Federal, tornando mais visível a prática da mobilidade acadêmica internacional, e o Programa de Licenciaturas

⁹⁹ Além desses, existem outros Programas divulgados nos informativos do site da DRI, tais como: Programa de bolsas de estudo do governo australiano: *Endeavour Scholarships and Fellowships*; Programa *Helmut-Schmidt – Scholarships for Public Policy and Good Governance*; *Erasmus Ceia3*; *Living Lab Biobased Brasil – Holanda, etc.* Para ter acesso a mais informações, acesse o site da DRI (Disponível em: <<http://www.dri.ufv.br>>)

¹⁰⁰ Silva (2016, p. 1) indica que o CsF “ampliou os olhares dos estudantes, professores, pesquisadores e da mídia para os programas de intercâmbio estudantil desenvolvidos nas universidades brasileiras. Este programa pode ser considerado como um dos responsáveis pela maior visibilidade e ampliação em larga escala das ações governamentais voltadas para a mobilidade acadêmica de estudantes no nível da graduação. Através do oferecimento de uma gama variada de bolsas de estudos, um número maior de estudantes pôde vislumbrar a possibilidade de complementação de sua formação acadêmica em universidades internacionais reconhecidas mundialmente”.

Internacionais (PLI), que interessa especificamente a esta pesquisa, porém iremos discuti-lo mais intensamente no próximo subtítulo.

De acordo com o *site* da Capes, o Programa Capes-Brafagri consiste em projetos de parcerias universitárias nas áreas de ciências agrônômicas, agroalimentares e veterinária, disciplinas correlatas, exclusivamente em nível de graduação, para fomentar a mobilidade acadêmica entre o Brasil e a França. De acordo com Silva (2016), o Programa permite que estudantes brasileiros e franceses desenvolvam atividades de ensino e pesquisa em instituições francesas e brasileiras pelo período de 4 a 11 meses. Conforme a autora, nesse período os estudantes “cursam disciplinas na instituição parceira e realizam atividades de estágios em indústrias ou empresas do país de destino. As disciplinas cursadas são, posteriormente, convalidadas tanto no Brasil quanto na França” (p. 52).

O edital mais recentemente divulgado na UFV em relação a esse Programa – *Edital UFV - Brafagri 2016-2017 AGROCAMBUS OUEST* – indica que seriam selecionados estudantes dos cursos de Agronomia, Engenharia de Alimentos, Engenharia Agrícola e Ambiental, Engenharia Ambiental e Arquitetura. Os estudantes selecionados receberiam os seguintes benefícios, concedidos pela CAPES: passagens aéreas de ida e volta, em classe econômica; auxílio para material de informática; auxílio-instalação; seguro-saúde; e bolsa mensal.

O MARCA, por sua vez, é um programa que consiste em promover a mobilidade acadêmica entre os países que compõem o MERCOSUL¹⁰¹ e Estados Associados. O edital mais recentemente divulgado na UFV – *Edital de seleção Programa MARCA n. 03/2016* – contempla os estudantes dos cursos de Agronomia e Engenharia de Alimentos (Campus Viçosa), os quais receberiam bolsa de estudo ou custeio por parte do país receptor. Além disso, receberiam um auxílio deslocamento, auxílio instalação e seguro de saúde, pagos pela CAPES ainda no Brasil.

¹⁰¹ De acordo com o *site* oficial do Mercosul (<http://www.mercosul.gov.br/>), o objetivo desse bloco é consolidar a integração política, econômica e social entre os países que o integram, fortalecer os vínculos entre os cidadãos do bloco e contribuir para melhorar sua qualidade de vida. Ele é composto por todos os países da América do Sul, seja como Estado Parte, seja como Estado Associado. Os Estados Partes incluem: Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai (desde 26 de março de 1991) e Venezuela (desde 12 de agosto de 2012). Alguns deles se encontram em Processo de Adesão: Bolívia (desde 7 de dezembro de 2012). Já os Estados Associados são compostos pelos seguintes países: Chile (desde 1996), Peru (desde 2003), Colômbia, Equador (desde 2004), Guiana e Suriname (ambos desde 2013).

O Ciências sem Fronteiras¹⁰² é um programa de graduação sanduíche que possibilitou a muitos estudantes da UFV, e não só dela, realizarem parte de sua graduação¹⁰³ em universidades estrangeiras. De acordo com seu *site* oficial, o CsF

busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC.

Da mesma forma que os programas citados anteriormente, o CsF oferece auxílio financeiro (mensalidade de bolsa, auxílio-instalação, auxílio material didático, passagens aéreas e seguro saúde) para que os estudantes possam permanecer por 12 meses estudando no exterior, podendo estender-se até 18 meses quando incluir curso de idioma.

Segundo o *site* do Programa, seus objetivos são os seguintes:

- 1- Investir na formação de pessoal altamente qualificado nas competências e habilidades necessárias para o avanço da sociedade do conhecimento;
- 2- Aumentar a presença de pesquisadores e estudantes de vários níveis em instituições de excelência no exterior;
- 3- Promover a inserção internacional das instituições brasileiras pela abertura de oportunidades semelhantes para cientistas e estudantes estrangeiros;
- 4- Ampliar o conhecimento inovador de pessoal das indústrias tecnológicas;
- 5- Atrair jovens talentos científicos e investigadores altamente qualificados para trabalhar no Brasil.

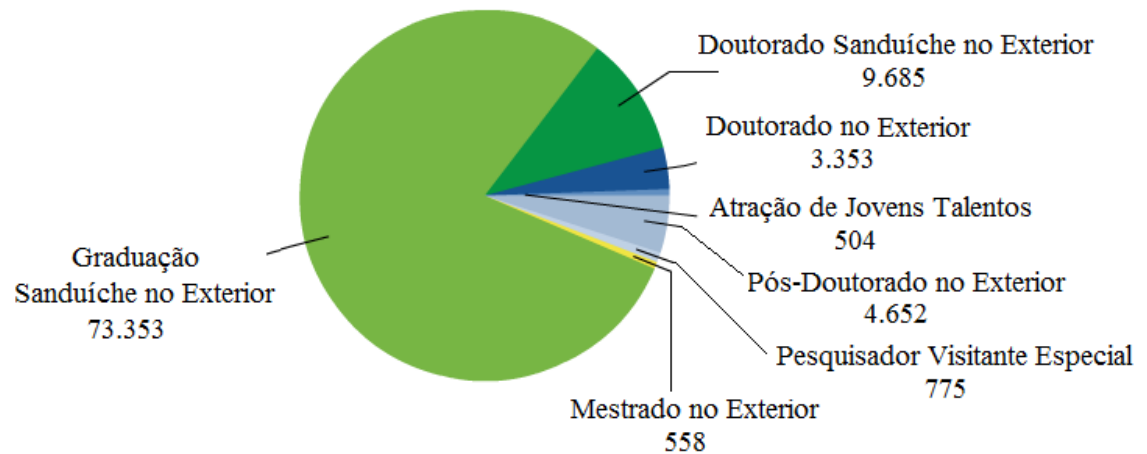
Embora não se restrinja a graduação, é nesse nível de ensino que a maior parte das bolsas são destinadas, como podemos ver no Gráfico 1.

¹⁰² Vale ressaltar que o Programa, que foi criado em 2011, foi congelado pelo governo em 2015, ou seja, não foi concluído no tempo previsto. No *site* oficial do CsF consta que o projeto previa a utilização de até 101 mil bolsas em quatro anos para promover intercâmbio, porém o último edital lançado em 2014. Em abril de 2017 o atual governo notificou a criação de 5.000 bolsas para o Programa, porém agora ele irá se concentrar na pós-graduação. Nesse sentido, o CsF foi reformulado com missão distinta daquela que motivou sua criação, não contemplando mais a graduação.

¹⁰³ Além da graduação sanduíche no exterior, o CsF também contempla outras modalidades: doutorado sanduíche no exterior, doutorado no exterior, atração de jovens talentos, pós-doutorado no exterior, pesquisador visitante especial e mestrado no exterior.

GRÁFICO 1

Distribuição das bolsas implementadas por modalidade (CsF)



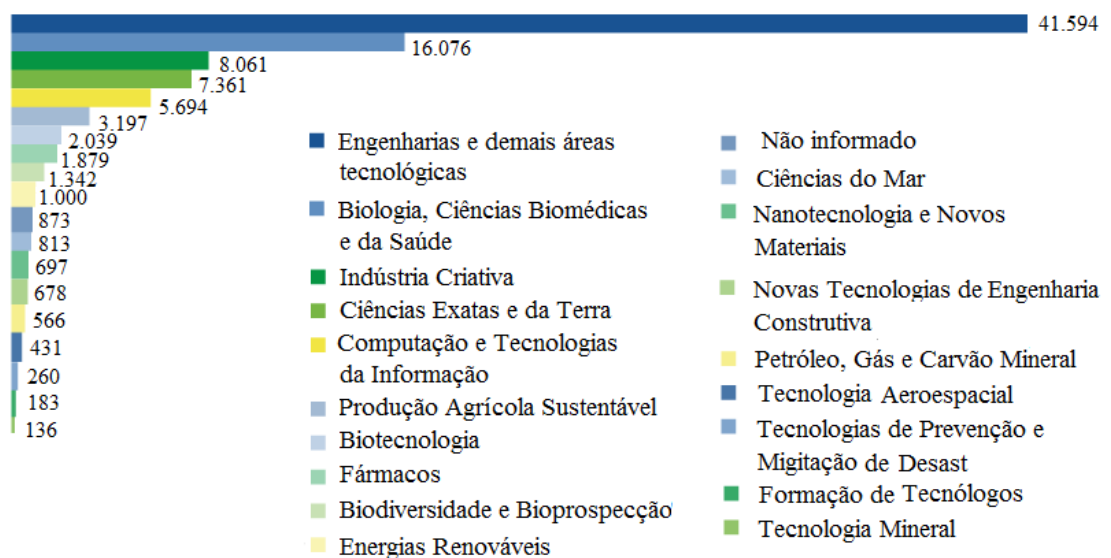
Fonte: Painel de Controle do Ciência sem Fronteiras. Portal virtual do Programa. Acesso: Janeiro de 2016 (adaptado para este trabalho).

Fonte: Painel de Controle do Ciência sem Fronteiras. Portal virtual do Programa. Acesso: Janeiro de 2016 (adaptado para este trabalho).

As bolsas do Programa são distribuídas entre diversas áreas do conhecimento, das quais as engenharias e demais áreas tecnológicas assumem um evidente protagonismo, como podemos observar no Gráfico 2.

GRÁFICO 2

Distribuição das bolsas implementadas por área prioritária (CsF)

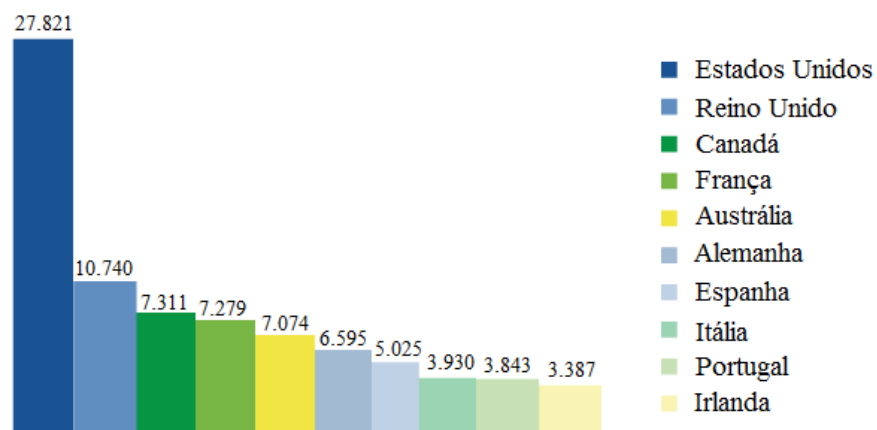


Fonte: Painel de Controle do Ciência sem Fronteiras. Portal virtual do Programa. Acesso: Janeiro de 2016 (adaptado para este trabalho).

O CsF possui acordo com diversos países¹⁰⁴, sendo os EUA o principal receptor dos bolsistas do Programa, seguido do Reino Unido, Canadá e demais países. No Gráfico 3 é possível observarmos a distribuição de bolsas implementadas por país de destino (os dez que mais recebem estudantes).

GRÁFICO 3

Distribuição das bolsas do CsF implementadas por país de destino (principais destinos)



Fonte: Painel de Controle do Ciência sem Fronteiras. Portal virtual do Programa. Acesso: Janeiro de 2016 (adaptado para este trabalho).

No que se refere à distribuição das bolsas de graduação por região brasileira, observamos uma grande disparidade. A maior parte dos estudantes bolsistas do Ciências sem Fronteiras são provenientes de instituições de ensino superior da região sudeste do Brasil (37.537 bolsistas), seguida do nordeste (14.529 bolsistas), sul (14.229 bolsistas), centro-oeste (4.971 bolsistas) e norte (1.918 bolsistas).

A UFV, que se localiza na região que mais possui bolsistas do CsF, possui uma intensa participação no Programa. Segundo o site da instituição,

a UFV ultrapassou o número de mil bolsas concedidas dentro do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) para graduandos e pós-graduandos. Os dados, divulgados no site do Programa¹⁰⁵, colocam a

¹⁰⁴ Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, China, Cingapura, Coreia do Sul, Dinamarca, Estados Unidos, Espanha, Finlândia, França, Holanda, Hungria, Índia, Irlanda, Israel, Itália, Japão, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Tcheca, Rússia, Suécia, Suíça, Ucrânia, dentre outros.

¹⁰⁵ Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf>>. Acesso em: 01/02/2016.

Universidade como a segunda com mais bolsas concedidas no estado e a 15ª no Brasil. Quando se faz a análise por países, a Universidade se destaca como a oitava que mais envia intercambistas para os Estados Unidos - principal destino dos bolsistas do CsF -, a sétima para a Holanda, a sexta para a Irlanda e a segunda para a Hungria.

Além desses programas, a UFV divulga editais de seleção unificada com destino à diversas universidades estrangeiras. Vejamos na figura 4 o edital mais recentemente divulgado pela DRI/UFV – *Editais de seleção unificada nº 02/2016*.

PAÍS	UNIVERSIDADE	BENEFÍCIOS
Portugal	Universidade de Coimbra	isenção de taxa de matrícula na Universidade de Coimbra
	Universidade do Porto	isenção de taxa de matrícula na Universidade do Porto
	Instituto Politécnico de Bragança	isenção de taxa de matrícula no IPB
	Universidade de Évora	isenção de taxa de matrícula na Universidade de Évora
	Universidade de Algarve	isenção de taxa de matrícula na Universidade de Algarve
	Universidade da Beira Interior	isenção de taxa de matrícula na Universidade da Beira Interior
Espanha	Universidad Pública de Navarra	isenção de taxa de matrícula na Universidad Pública de Navarra
	Universitat Politècnica de València	isenção de taxa de matrícula na Politècnica de València
	Universidad de Lleida	isenção de taxa de matrícula na Universidad de Lleida
Holanda	Hanze University	isenção de taxa de matrícula na Hanze University
	Consórcio Avans. HZ e Has University	isenção de taxa de matrícula em uma das três instituições

PAÍS	UNIVERSIDADE	BENEFÍCIOS
Colômbia	Universidad de Caldas	isenção de taxa de matrícula na Universidad de Caldas; alimentação custeada pela Universidad de Caldas durante o período de aulas. Exige-se conhecimento básico da língua.
	Corporación Universitaria de Ciencias Aplicadas y Ambientales UDCA	isenção de taxa de matrícula na UDCA
	Universidad de Tolima	isenção de taxa de matrícula na Universidad de Tolima e alimentação no restaurante universitário.
Argentina	Universidad Nacional del Noroeste de Buenos Aries	isenção de taxa de matrícula na Universidad Nacional del Noroeste de Buenos Aires
Chile	Universidad Católica de Temuco	isenção de taxa de matrícula na Universidad Católica de Temuco
Alemanha	Furtwangen University	isenção de taxa de matrícula Furtwangen University
Hungria	University of Debrecen	isenção de taxa de matrícula na University of Debrecen

Figura 4: Programas de mobilidade acadêmica internacional da UFV.

Fonte: site oficial da DRI/UFV (adaptado para este trabalho).

Diferente do PLI, os auxílios financeiros concedidos pelos programas da figura 4 são bem menores, o que faz seu público ser mais restrito. Vale então ressaltar a importância de programas como o PLI, que viabilizam a experiência de mobilidade acadêmica internacional por parte também de estudantes de classes menos favorecidas economicamente.

3.2. O Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI)

3.2.1 Análise dos editais

Em 2010 foi lançado o primeiro edital – *Edital 035/2010/CAPES* – do PLI. Por meio dele tornava-se pública a seleção de projetos visando à elevação da qualidade da graduação, mais especificamente, a melhoria do ensino e da qualidade na formação

inicial de professores das seguintes áreas: Química, Física, Matemática, Biologia, Português, Artes e Educação Física¹⁰⁶.

Os estudantes selecionados teriam a oportunidade de realizar graduação sanduíche na Universidade de Coimbra, em Portugal, por 2 (dois) anos, com bolsa de estudos¹⁰⁷ concedida pela CAPES. Ao realizar os estudos em uma universidade portuguesa por 2 (dois) anos e pelo menos dois anos na sua instituição brasileira de origem (realizando o início e a conclusão nesta instituição de ensino superior), o estudante teria a possibilidade de receber dupla titulação, isto é, um diploma validado no Brasil e um diploma validado na Europa. Esta característica faz o PLI se destacar entre os diversos programas de mobilidade acadêmica internacional.

De acordo com o edital, são objetivos do PLI:

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

O edital indica que a CAPES iria apoiar até 30 (trinta) projetos e cada projeto poderia contemplar até 7 (sete) estudantes, ou seja, um total 210 estudantes. Entretanto, vale ressaltar que para se candidatar, o estudante precisava ter cursado todo o ensino

¹⁰⁶ No edital não há uma explicação sobre o fato de se contemplarem apenas essas licenciaturas, deixando de fora outras igualmente importantes. Pryjma (2012) indica que essas são as áreas onde se registram as maiores defasagens de professores no país. Conforme a autora, os “dados do INEP (BRASIL, 2012) confirmam que as áreas de Física e Matemática apresentam a maior defasagem entre matrículas iniciais e concluintes nesses cursos” (p. 92). Em 2011, por exemplo, o curso de Física registrou um total de 25.944 matrículas em instituições públicas (24.071 matrículas) e privadas (1.873 matrículas), contudo apenas 1.981 estudantes concluíram o curso (1.466 estudantes concluíram o curso de Física em instituições públicas brasileiras e 515 o concluíram em instituições privadas). O curso de matemática não se difere muito dessa realidade. Em 2011 foram registradas um total de 82.439 matrículas em instituições públicas (58.946 matrículas) e privadas (23.493 matrículas) brasileiras. Desse total, apenas 11.331 estudantes concluíram o curso (6.449 estudantes concluíram o curso de Matemática em instituições públicas brasileiras e 4.682 o concluíram em instituições privadas). Para além das dificuldades acadêmicas, relacionadas à aprovação nas disciplinas no decorrer do curso, há uma baixa procura pelos cursos de licenciatura, devido à questão do *status* social do magistério, deteriorado pelas baixas condições salariais e baixo reconhecimento social (LUNKES; ROCHA FILHO, 2011 *apud* PRYJMA, 2012).

¹⁰⁷ Conforme o edital do PLI, para receber esta bolsa o estudante deveria se comprometer a dedicar-se integralmente às atividades do curso e retornar ao país de origem no prazo de 30 (trinta) dias da conclusão dos estudos e permanecer no país pelo tempo igual ao da duração da bolsa. Além disso, deveria se comprometer a ressarcir a CAPES de todo o investimento feito na formação, na eventualidade de ocorrência de revogação da concessão, motivada por ação ou omissão dolosa ou culposa do bolsista.

médio e pelo menos dois anos do ensino fundamental em escolas públicas brasileiras. Isso confere ao Programa um caráter eminentemente social, pois possibilita uma experiência internacional a estudantes que não teriam condições de financiar com recursos próprios (PRYJMA, 2012; SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012).

O segundo edital do PLI – *Edital n° 008/2011/CAPES* – não se diferencia muito do primeiro¹⁰⁸. É no terceiro edital – *Edital n° 8/2012/CAPES* – que encontramos alterações significativas. Anteriormente restrito à Universidade de Coimbra, os destinos se ampliam para mais 10 (dez) universidades portuguesas, além de Coimbra: Universidade do Porto, Universidade Nova de Lisboa, Universidade da Beira Interior, Universidade do Algarve, Universidade de Aveiro, Universidade de Évora, Universidade de Lisboa, Universidade do Minho, Universidade Técnica de Lisboa e Universidade Trás-os-Montes.

Igualmente, amplia-se o número de projetos e bolsistas contemplados. A CAPES passa a apoiar até 40 (quarenta) projetos e cada projeto contemplaria até 7 (sete) estudantes, totalizando 280 bolsistas.

Vale ressaltar que a partir deste edital os bolsistas não seriam beneficiados com a dupla titulação caso ele, ao regressar ao Brasil, se dirigisse para outra área ou tipo de formação, diferente daquela para a qual foi preparado no PLI.

Quanto aos requisitos dos bolsistas, novas indicações surgem. Anteriormente os estudantes deveriam ter cursado todo o ensino médio e pelo menos dois anos do ensino fundamental em escolas públicas. Neste terceiro edital são contemplados também os estudantes que tenham cursado parte do ensino médio em escolas privadas, porém na condição de bolsista integral, em função de baixa renda familiar.

Além disso, o terceiro edital passa a demandar que os candidatos selecionados apresentassem, no ato de inscrição à bolsa, atestado¹⁰⁹ médico e psicológico que comprovassem aptidão física e mental para se manter no exterior durante todo o período da bolsa. Acreditamos que esse passou a ser um requisito após acontecerem casos em que bolsistas do PLI retornaram ao Brasil por atestar que não tinham mais condições psicológicas de participar do Programa, o que veremos inclusive no depoimento do coordenador do PLI de Letras da UFV.

¹⁰⁸ No que se refere à dupla titulação, o edital passa a deixar claro que o estudante deve iniciar e finalizar os estudos na universidade de origem. Além disso, informa que os diplomas da universidade de origem (brasileira) e da Universidade de Coimbra serão entregues no Brasil, após o cumprimento das obrigações referentes aos dois ciclos de estudos do PLI.

¹⁰⁹ De acordo com o edital, os documentos deveriam ser expedidos com, no máximo, 90 dias de antecedência à inscrição à bolsa e deveriam ser emitidos com assinatura e carimbo do médico/psicólogo responsável.

No ano seguinte, em 2013, surge outra novidade: são lançados dois editais – *Edital nº 016/2013* e *Edital nº 017/2013*. O primeiro tem como destino, pela primeira vez, universidades francesas e o segundo, assim como os anteriores, destina-se a universidades portuguesas.

Por meio do *Edital nº 016/2013* a CAPES apoiaria até 30 (trinta) projetos (cada projeto contemplaria até 5 (cinco) licenciandos, totalizando até 150 bolsistas) para estudantes que desejariam estudar em uma das seguintes universidades francesas: *Universidade Paris-Sorbonne* (licenciaturas em Letras ou Artes) ou *Universidade Pierre et Marie CURIE* (licenciaturas em Física, Química, Biologia e Matemática). Vale notar que este edital deixava de contemplar o curso de Educação Física.

No que se refere aos bolsistas, os requisitos deste edital não tinham diferenças significativas em relação aos anteriores, somente no que se refere ao teste de proficiência em francês. De acordo com o edital, os bolsistas deveriam apresentar um dos seguintes testes: Teste CAPES/CNPq/Aliança Francesa com validade de um ano; *Test de Connaissance du Français* (TCF), com nível desejável A2; *Diplôme d'Etudes en Langue Française* (DELF), com nível desejável A2; ou *Diplôme Approfondi de Langue Française* (DALF);

As informações do *Edital nº 017/2013*, com destino para Portugal, são bem parecidas com aquelas contidas no *Edital nº 016/2013*, com destino para França. A CAPES apoiaria até 40 (quarenta) projetos e cada projeto contemplaria no mínimo 5 (cinco) e no máximo 7 (sete) estudantes, totalizando até 280 bolsistas.

No ano seguinte, em 2014, foram divulgados novamente dois editais, um com destino para Portugal – *Edital nº 74 /2014* – e outro com destino para a França – *Edital nº 17 /2014*. No que diz respeito à este último, novamente o curso de Educação Física é excluído do processo de seleção.

Um fato interessante é que diminui-se drasticamente o número de projetos e bolsistas contemplados. Seria prevista a aprovação de até 4 (quatro) projetos, sendo até 2 (dois) projetos para cada universidade francesa. Cada projeto deveria contemplar até 5 (cinco) licenciandos, totalizando até 20 (vinte) bolsistas de graduação sanduíche para este Edital.

Quanto aos requisitos à candidatura por parte dos bolsistas, surge uma nova demanda. Para se candidatar o estudante deveria ter obtido nota no Exame Nacional do

Ensino Médio (Enem) igual ou superior a 600 pontos (média ponderada de todas as provas, incluindo a redação), em exames realizados no período de 2009 a 2013¹¹⁰.

No que tange ao *Editais n° 74 /2014*, com destino para Portugal, o curso de Educação Física é igualmente excluído do processo de seleção. É também excluída do edital a Universidade Técnica de Lisboa. As demais universidades portuguesas, citadas nos editais anteriores, ainda permaneciam participando do projeto.

Neste edital é prevista a aprovação de até 40 (quarenta) projetos, com duração de 2 (dois) semestres, podendo ter duração de 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.

Diante das informações contidas nos editais até então disponíveis, vale destacar que o curso de Educação Física veio sendo, a partir de 2013, paulatinamente excluído do Programa.

Constatou-se que o PLI veio, desde sua criação até o ano de 2014, aumentando e mantendo o número de projetos e de estudantes contemplados com destino para Portugal. Podemos visualizar o número de projetos e alunos contemplados por ano na Tabela 2.

TABELA 2
Relação dos projetos e estudantes contemplados pelo PLI/Portugal por ano

Ano	N° de Projetos	N° de estudantes por projeto	Total de estudantes contemplados
2010	30	7	210
2011	30	7	210
2012	40	7	280
2013	40	7	280
2014	40	7	280
Total	180	35	1.260

Fonte: Editais do PLI de 2010 a 2014.

¹¹⁰ 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.

Assim, à medida que se expandia o número de projetos, crescia o número de acadêmicos brasileiros contemplados pelo programa de dupla diplomação. Pryjma (2010, p. 6) aponta o aumento do número de bolsistas da terceira edição em relação à primeira, “demonstra a ampliação do programa e que a política de incentivo à formação de professores, objetivo central do PLI, tem sido considerada como prioridade pelos proponentes deste”.

Contudo, no que diz respeito aos editais para a França, o número de contemplados reduz significativamente do primeiro para o segundo edital, como nos mostra a Tabela 3.

TABELA 3
Relação dos projetos e estudantes contemplados pelo PLI/França por ano

Ano	N° de Projetos	N° de estudantes por projeto	Total de estudantes contemplados
2013	30	5	150
2014	4	5	20
Total	34	10	170

Fonte: Editais do PLI de 2010 a 2014.

De acordo com Pryjma (2012), a maior parte desses estudantes são provenientes de instituições públicas brasileiras, ficando as demais instituições com uma menor representatividade (Tab. 4).

TABELA 4
Relação dos projetos do PLI e Categorias Administrativas das Instituições de Ensino

Categoria administrativa	PLI 2010-2012	PLI 2011-2013	PLI 2012-2014
Instituições Federais	21	28	46
Instituições Estaduais	3	7	8
Instituições Privadas	3	3	10
Total	27	38	64

Fonte: PRYJMA, 2012, p. 91.

Nota: Dados trabalhados pelo autor.

Em 2015, o PLI sofre uma drástica mudança. Não é possível encontrar documentos oficiais disponíveis em meio *online* que a apresentem. Por este motivo, entrei em contato com o professor coordenador do PLI de Letras da UFV em busca dos documentos legítimos para que eu pudesse apresentar nesta pesquisa. Segundo o coordenador, “*esse documento não está publicizado, ele não está no site da CAPES, é um documento de comunicação interna*”, sendo assim não me enviaria, contudo apresentou em uma breve entrevista as principais informações nele contidas, as que se referem a essas mudanças.

Conforme o coordenador, o PLI de Letras da UFV já havia realizado a seleção interna dos 7 (sete) estudantes que participariam do Programa em 2016, visto que constava no edital que estavam disponíveis as 7 (sete) vagas. O projeto foi aprovado e os estudantes estavam realizando os procedimentos para a participação no Programa, tais como a realização de passaporte, a retirada do visto, dentre outras questões. Entretanto, a CAPES enviou em meio a esse processo, um ofício aos coordenadores do PLI na data de 22 de abril de 2016, onde, nas palavras do coordenador,

a Diretoria de Relações Internacionais da CAPES informava aos coordenadores sobre a concessão de novas cotas de bolsas e estipulava que haveria 3 (três) bolsas de estudos por projeto na modalidade de graduação sanduíche para concessões a partir de agosto de 2016. Nós [coordenadores do departamento de Letras] tínhamos feito a seleção de 7 (sete) bolsistas, mas eles informam que segundo a dotação orçamentária da CAPES pra 2016 eram apenas essas 3 (três) bolsas de estudo por projeto. (Coordenador/ PLI/ UFV)

O PLI sofre uma drástica redução de recursos. Além de reduzir-se o número de estudantes que participam do Programa em cada edital, perde-se uma de suas principais características: o estudante agora permanece no exterior por no máximo 1 (um) ano e não tem mais a possibilidade de adquirir a dupla titulação.

Posteriormente, em dezembro de 2016, o coordenador recebeu um novo comunicado de que para 2017 haviam sido aprovadas mais três novas bolsas, sendo assim, a partir de setembro de 2017 mais três estudantes de Letras irão participar do PLI.

3.2.2. Considerações do coordenador do PLI de Letras/UFV

As análises dos editais feitas anteriormente nos permitiram conhecer aspectos mais gerais do PLI, tais como: os cursos contemplados pelo Programa, o número de projetos e estudantes contemplados em cada edital, os países de destino, *etc.*

Entretanto, sentia-se ainda a necessidade de entender questões mais específicas do Programa. Quando um edital do PLI é lançado pela CAPES, as universidades têm acesso a ele e a partir desse momento se inicia um processo interno em cada departamento que se interessa em participar do Programa. É em busca de compreender esse processo e outras questões de nosso interesse que optamos por realizar uma entrevista semi-estruturada¹¹¹ com um dos professores coordenadores do PLI de Letras da UFV.

A entrevista foi dividida em três momentos, a saber: na primeira parte foram feitas questões referentes ao processo interno de seleção do PLI de Letras da UFV (como a equipe coordenadora toma conhecimento de um edital, como ocorre o envio de propostas ao PLI, como é o procedimento de seleção dos estudantes), na segunda parte direcionamos a entrevista para questões referentes ao funcionamento do PLI (o tempo de permanência do estudante no exterior, o nível de participação do (s) coordenador (es) do projeto, as missões de trabalho) e na terceira parte buscou-se apreender as considerações pessoais do coordenador referentes ao Programa (o motivo pelo qual ele se interessou em participar do Programa, se ele considera que o curso de Letras teria alguma característica particular que justifica o fato de ter um número considerável de participação no PLI, se o Programa contribui para o aprimoramento da formação dos estudantes como futuros professores). É seguindo esta sequência lógica que iremos apresentar os dados neste subtítulo.

Vale ressaltar que as considerações feitas pelo coordenador durante toda a entrevista se referem à realidade do curso de Letras da UFV e aos editais que ele participou, podendo ocorrer variações em outros editais, cursos de graduação e instituições de ensino superior. Outro fato importante a ser destacado é que a participação deste coordenador em editais do PLI não é recente. Somam-se, segundo ele, três editais, dois deles com destino para universidades portuguesas e um deles com destino para universidade francesa. Contudo, somente os projetos destinados à Portugal foram aceitos.

Conforme o coordenador, o edital em que participou cujo destino era a França, foi muito particular, pois:

ele durou apenas um ano e foi um fracasso, inclusive de execução por parte da CAPES. Eles pressupunham fazê-lo bem sucedido

¹¹¹ O roteiro de entrevista com o coordenador do PLI de Letras da UFV se encontra disponível no anexo 1.

quantitativamente e até qualitativamente, como aconteceu com Portugal, porém, na nossa opinião, aqui da Letras da UFV, eles tiveram um critério estranho. Eles aprovaram apenas 19 (dezenove) propostas no Brasil inteiro. Então nós não entendemos o que aconteceu, um número tão reduzido assim, comparando com Portugal que passavam de 100 (cem). E a nossa foi recusada também. Nós fizemos um projeto espelhado naquele com destino para Portugal, então nós ficamos sem entender. O curso de francês aqui é tradicional, ele fundou o departamento desde 1976, então nós já temos uma história. (Coordenador do PLI/Letras/UFV).

No que se refere aos editais para Portugal, foram dois níveis de participação diferentes. No primeiro, cujo destino era Universidade do Porto nos anos de 2013 a 2015, ele participou como membro da equipe¹¹². Já no segundo, que se inicia em 2016 com previsão de término para 2017¹¹³, ele é o coordenador do projeto. Entretanto, o coordenador afirma que “a atuação foi bastante semelhante” em ambos os níveis, visto que há grande cooperação entre os membros da equipe, como podemos ver em sua fala:

isso é uma coisa interessante porque somos 5 (cinco) membros e nós temos uma política aqui na Letras de dividir os trabalhos desde o início, desde a montagem do projeto, do texto que é preciso enviar para a CAPES avaliar, depois a segunda etapa que é o processo seletivo dos estudantes, o que inclui também a montagem dos planos de estudos deles. Todo esse procedimento a gente faz junto.

Inicialmente, nossa entrevista se direcionou a entender o processo interno de seleção do PLI de Letras da UFV. Nesse sentido, começamos indagando sobre o primeiro passo: a abertura de um edital do PLI. Como os membros da equipe coordenadora tomam conhecimento dele? Segundo o coordenador, a divulgação dos editais é feita pela CAPES por meio de um edital universal, o qual “é acessível no sistema virtual da própria CAPES”. O coordenador aponta que em seguida este edital “é encaminhado para a Diretoria de Relações Internacionais e ele é reenviado para os departamentos interessados, ou seja, os cursos de licenciaturas que podem se beneficiar do programa, os que são elegíveis”.

Em seguida, buscamos compreender o processo de envio de propostas ao PLI, por parte dos departamentos interessados no Programa. Conforme o coordenador, esse procedimento ocorre da seguinte forma: “primeiro a CAPES publica um edital

¹¹² Segundo ele, a coordenadora da equipe neste edital foi a professora Joelma Siqueira Santana, também do departamento de Letras da UFV.

¹¹³ Vale lembrar que a partir do ano de 2016 a permanência dos estudantes no exterior reduziu para 1 (um) ano.

chamando a inscrição de propostas do PLI e as instituições inscrevem essas propostas. Com relação à elaboração, ela é feita por uma equipe”. Segundo ele, esta equipe é composta por “*não menos que 5 (cinco) professores e é essa equipe de professores que elabora essa proposta e submete ao próprio edital”.* Desses 5 (cinco) professores um deve ser o coordenador e os outros devem ser membros da equipe coordenadora.

No que se refere à seleção dos possíveis estudantes participantes do PLI, o Coordenador indica que:

os departamentos têm essa autonomia para fazer a chamada num edital interno para as inscrições dos que querem participar do Programa. Isso é divulgado no espaço físico do departamento, não há um site, não é virtual, é feito no próprio espaço físico do prédio. Os estudantes têm contato com essa informação dentro de um prazo determinado (Coordenador do PLI/Letras/UFV).

Indagamos ao coordenador se havia algum pré-requisito ou se eles consideravam determinadas características dos estudantes a serem selecionados. De acordo com ele:

na verdade não há características ou perfis pré-determinados para os estudantes participarem. A própria CAPES coloca no edital algumas questões de número de horas que eles já tenham que ter cursado na instituição de origem. Isso é, em média, o projeto de um aluno modelo que já está com 2 (dois) semestres, um 1 (ano) já cursado, então a partir do terceiro semestre são alunos já elegíveis, já que o programa na sua gênese pressupunha a co-titulação. Eles precisavam ficar 2 (dois) anos lá, que pressupunha 4 (quatro) semestres, voltar pra cá, concluir algumas disciplinas e finalizar a graduação pela instituição brasileira. Então todos os estudantes são elegíveis independente das habilitações que eles cursem. No caso do curso de Letras aqui da UFV eles têm 4 (quatro) habilitações: português e literaturas, português e inglês, português e francês e português e espanhol. Independente da habilitação que eles cursem, eles são elegíveis para participar do programa (Coordenador do PLI/Letras/UFV).

Vale lembrar que além deste requisito de ter cursado os dois primeiros semestres na instituição de origem, o edital determina que o estudante tenha, antes de ingressar no ensino superior, cursado todo o ensino médio e pelo menos dois anos do ensino fundamental em escolas públicas. A partir do terceiro edital são contemplados também os estudantes que tenham cursado parte do ensino médio em escolas privadas, porém na condição de bolsista integral, em função de baixa renda familiar. No que diz respeito especificamente ao edital com destino para a França, o estudante deve apresentar um teste de proficiência no idioma Francês.

Posteriormente a essas questões, direcionamos nossa entrevista ao funcionamento do PLI. Indagamos, então, sobre o tempo de permanência do estudante no exterior, visto que o Programa possuía o aspecto de graduação sanduíche, concedendo a dupla titulação aos estudantes.

Assim como vimos nos editais, o coordenador aponta que inicialmente o tempo determinado era de 2 (dois) anos, o que permitia ao estudante adquirir um diploma do Brasil e um diploma da Europa. Entretanto, neste último edital, referente ao ano de 2015, houve uma modificação negativa no Programa, que interfere em uma de suas principais características: a dupla titulação. Paralelamente, houve também uma redução do número de bolsistas contemplados pelo PLI. Conforme o coordenador, ele e sua equipe entenderam a situação como:

a política de cortes do governo que estava ocorrendo no mandato da presidente Dilma, que agora esta sendo acentuada pelo presidente interino, Michel Temer. Essa política de cortes fez com que, infelizmente, eles reduzissem o Programa de 2 (dois) para 1 (um) ano. E eles cortaram também a ideia de ser uma co-titulação, agora os estudantes não saem mais duplo titulados. Paralelamente a esses cortes, agregando ainda os problemas de falta de investimento na educação, eles reduziram o número de bolsistas, a posteriori, depois de já ter concedido o ganho aqui para o curso de Letras. Nós recebemos a notícia da gestão do interino Temer e do seu Ministro da Educação de que infelizmente teríamos que reduzir de 7 (sete) para 3 (três) alunos. Então, infelizmente 4 (quatro) alunos que já estavam selecionados, que já estavam em vias de tirar o visto e todos na empolgação e naturalmente no desejo de experimentar essa formação em nível internacional, eles tiveram uma infeliz notícia de que não poderiam ir mais. São esses 3 alunos que nós teremos agora começando o programa na Universidade de Coimbra a partir de setembro de 2016 (Coordenador do PLI/Letras/UFV).

Questionamos ao coordenador se houve casos em que um ou mais estudantes voltaram antes do tempo determinado pela CAPES para permanecerem estudando no exterior. Segundo ele, houve casos sim:

nós tivemos 2 (dois) casos em particular, na Universidade do Porto, em que 2 (duas) alunas por motivos psicológicos, atestados no processo, não se encontraram em condições psicológicas de continuar o Projeto e infelizmente elas voltaram, uma no primeiro semestre e uma no primeiro ano (antes de concluir o primeiro ano). Então de 7 alunos essa é uma baixa considerável. A gente ficou extremamente triste, nós acompanhamos de perto os casos, mas os laudos médicos apontaram que essas alunas não tinham condições de ficar em Portugal, então pro bem da saúde delas, elas voltaram (Coordenador do PLI/Letras/UFV).

Outra dúvida se referia ao acompanhamento dos estudantes por parte da equipe coordenadora. Sabe-se que o acompanhamento e apoio aos estudantes antes, durante e depois da mobilidade acadêmica internacional é de suma importância para que essa experiência seja o mais proveitosa possível para a sua formação.

De acordo com o coordenador, o acompanhamento do estudante acontece antes mesmo da viagem, uma vez que a equipe coordenadora auxilia o estudante na escolha das disciplinas a serem cursadas no exterior, quando eles ainda estão no Brasil. Segundo ele, esse procedimento é facilitado pelo fato de terem acesso virtual ao oferecimento das disciplinas da universidade estrangeira e por terem acesso ao plano de estudos dos estudantes de Letras da UFV. Segundo o coordenador, a equipe coordenadora faz esse planejamento na presença dos estudantes e levam em consideração “*o desejo particular*” deles.

A equipe coordenadora está também presente no momento da viagem de ida para o exterior, pois um de seus membros acompanha os estudantes neste trajeto. Durante o decorrer do Programa são realizadas outras viagens por parte da equipe. Elas se referem à missão de trabalho, como vimos na análise dos editais do PLI. Conforme o coordenador, “*a CAPES estipula que atualmente são 2 (duas) missões por ano. Então quando o programa era bienal, eram 4 missões de trabalho. Agora são duas missões de trabalho por ser 1 (um) ano só*”.

De acordo com o coordenador, para a realização da missão de trabalho a CAPES promove reuniões *in loco* em universidades portuguesas a serem por ela escolhidas. Nessas reuniões ocorrem, segundo ele, “*debates sobre o próprio programa, análises dos resultados parciais e nessas discussões nós podemos acompanhar a evolução do número de bolsistas atendidos, etc*”.

O coordenador indica que essas viagens possibilitam também a formação de parcerias entre professores brasileiros e estrangeiros. Considerando as suas experiências e dos membros de sua equipe, ele aponta que:

nos primeiros momentos da história desse Programa [PLI], as missões de trabalhos eram 4 (quatro) ao todo porque a CAPES pressupunha que a cada 6 (seis) meses um membro da equipe fizesse uma viagem in loco pro país de destino e essa viagem tinha que ser feita por algum membro da equipe. Então nós fazíamos sempre uma escala e quando o projeto era bienal, a gente nunca repetia as pessoas que participavam para dar chance para todo mundo. Isso tinha uma contribuição muito importante para a participação docente. Nós podíamos ficar de 10 (dez) a 20 (vinte) dias in loco e, na

minha experiência em particular, dava pra aproveitar para fazer contatos em nível institucional, por exemplo, eu ministrei conferência na Universidade do Porto, quando eu fui lá. Então dá pra gente estreitar esses laços não só de ensino como de pesquisa também com essas instituições, já que são bastantes dias in loco (Coordenador do PLI/Letras/UFV).

Ao buscar compreender as considerações pessoais do coordenador sobre o PLI, questionamos inicialmente sobre a razão pela qual ele se interessou no Programa. Segundo ele, houve pouca motivação por parte dos outros professores do Departamento de Letras em participarem como coordenadores do Programa. Pelo fato dele ter realizado o doutorado em Portugal, os próprios professores do departamento deram o aval para que ele participasse, por conhecer melhor o país e algumas das suas instituições de ensino superior. Segundo ele, esse foi o motivo mais imediato.

Em um segundo momento, o coordenador afirmou se interessar “*por todos os projetos de ampliação das políticas do Departamento de Letras*”. Indicou, ainda, reconhecer que “*se alavanca também a pesquisa no nosso Departamento, então o interesse principal advém desse motivo*”.

Ao analisar os resultados dos editais do PLI, identificamos que a participação do curso de Letras da UFV é muito grande. Nesse sentido, questionamos ao coordenador se ele considera que o curso de Letras teria alguma característica particular que justificasse esse fato. Conforme dito pelo coordenador:

eu acredito que não, na verdade eu tenho uma crítica à esse programa da CAPES que é a seguinte: ele é um programa das licenciaturas, no entanto nem todas as licenciaturas são beneficiadas. Mas não há nenhuma característica em particular do curso de Letras, inclusive no edital isso não é dito de nenhuma maneira que há uma preferência por áreas de estudos de linguagem. Na verdade, o edital tenta ser mais isonômico, mais democrático, muito embora, como eu disse, ele não atenda a todas as licenciaturas. Pedagogia inclusive não está, então essa é, digamos, a falha mais drástica, já que é de licenciatura e não conter a área de educação (Coordenador do PLI/Letras/UFV).

Por se tratar de um programa voltado a atender especificamente cursos de licenciaturas, indagamos ao coordenador se ele considera que a participação no PLI proporciona o aprimoramento da formação dos estudantes como futuros professores. Enfaticamente o coordenador respondeu que sim. Considerando sua própria experiência

como estudante, pois como dito anteriormente ele realizou o doutorado durante três anos em uma universidade portuguesa, o coordenador indica:

o que essa experienciação marca para a formação discente é imensurável. Essa dimensão sócio-histórica para pessoas, como é o caso dos alunos de Letras que estudam linguagem, história, artes, ela é imensurável, não só pela questão do acesso aos acervos, às bibliotecas, aos museus, etc., mas também um acesso visual, que é a experiência feita in loco, o saber da experiência, como diz o Paulo Freire, ter o contato com gente portuguesa... nossa formação sócio-histórica se constituiu de forma livresca, através da literatura de viajantes, a partir de uma ideia de que eles relatavam como nós somos, e nós não temos uma literatura, por exemplo, sobre como são os portugueses. Então nesse momento, levar os alunos que tem formação em escolas públicas para experienciar in loco o que é viver no contexto europeu, particularmente em um país que fala português, é uma experiência imensurável, como eu disse (Coordenador do PLI/Letras/UFV).

Além disso, o fato de poderem realizar matérias em uma universidade portuguesa, distintas das que eles têm a possibilidade de cursar no Brasil, soma-se como um importante fator para o aprimoramento da formação do estudante como futuro professor. Na opinião do coordenador esta é, inclusive, a melhor contrapartida do programa:

os alunos poderem fazer a complementação de formação nos estudos. Por exemplo, eu trabalho com uma área de estudos aqui no departamento que são os estudos clássicos, os estudos das civilizações antigas, Grécia e Roma particularmente, então grego e latim são áreas de interesses e infelizmente possuem uma carga horária muito baixa. Os estudantes fazem apenas duas disciplinas comigo, LET 145, que é Língua Latina I, e LET 147, que é Introdução à Cultura Clássica. Eu me recordo na montagem dos planos de estudos desses meus alunos que têm interesse em aprofundar a formação em letras clássicas, deles aproveitarem ao máximo a diferença brutal, no caso das universidades portuguesas, que é de formação humanística. Então eles têm mais de 10 (dez) disciplinas desta área de conhecimento e que eles sempre acabam elegendo em acordo com a equipe coordenadora (Coordenador do PLI/Letras/UFV).

Outro ponto favorável à formação desses estudantes como futuros professores diz respeito à questão linguística. Conforme o coordenador:

todos eles vão pra lá participando de alguma habilitação que nós temos aqui no Departamento que envolve a língua portuguesa. Nós não temos letras inglesas, francesas ou espanholas específicas, nós temos português mais as línguas estrangeiras. Então existe uma grande questão nos currículos de Letras, na formação aqui do Brasil, a respeito da identidade do português, a questão da variedade de língua portuguesa no mundo. Ora, eles estando lá, eles estão em contato direto com falantes nativos do português europeu. Eles estão imersos o tempo todo na questão da diferenciação linguística, seja no

nível fonético que é o mais saliente, “né”, quando eles falam “português de Portugal”, seja no nível sintático, quando eles observam construções diferentes como o gerúndio que a gente diz “estou fazendo uma entrevista”, lá eles dizem “estou a fazer uma entrevista”, seja na questão no nível lexical, quando lá ao invés de pegar um trem, eles vão pegar um comboio. Então essa diferença linguística, ela certamente vai ser muito bem trabalhada por eles é quando eles fizerem as disciplinas e formação específica dos níveis de organização de linguagem da fonética até a semântica, passando pela morfologia e sintaxe, sejam cursadas lá, sejam cursadas aqui. Naturalmente, quando eles forem professores de línguas essa experiência é indelével. Não tem como você dar aula de língua portuguesa, refletir sobre a questão da diferenciação, dos tipos linguísticos, das variedades linguísticas, dos níveis de registro, da questão do dialeto, da questão do falar, sem lembrar-se dessa experiência que eles passaram lá (Coordenador do PLI/Letras/UFV).

Inclusive o preconceito linguístico que os estudantes brasileiros sofrem em Portugal, segundo o coordenador, poderá ser considerado como futuro benefício para sua formação. Conforme o coordenador:

a questão do preconceito linguístico ela ainda é muito forte, então eu falo de novo por experiência de quem morou lá, que os portugueses não recebem os brasileiros com flores, esperando no aeroporto e dizendo “que legal, a língua que vocês falam, ela também é bonita”. Na verdade, ainda em Portugal há uma ideia de que hoje o Português de Portugal é uma variedade de certo modo superior porque faz parte da língua castiça, da língua mais pura e que a língua falada no Brasil ela é, se sente na prática, politicamente, se sente que ela é um pouco inferior. Então essa experiência que é difícil como sujeito, que eles passam lá, eu tenho certeza que eles vão trabalhar isso para a formação profissional de uma forma positiva e o reflexo disso estará nas aulas que eles ministrarão depois de graduados (Coordenador do PLI/Letras/UFV).

As considerações feitas pelo coordenador começam a nos indicar as possibilidades que essa experiência traz para os estudantes. A aquisição de saberes, não só os teóricos, disciplinares, mas também os saberes da experiência, como ele mesmo diz, são de grande contributo para a formação desses futuros professores. Vale então, no próximo capítulo, discutirmos sobre a importância desse tipo de saber específico para a formação de professores.

CAPÍTULO 4

EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO



“Feira medieval, evento típico da cidade de Coimbra”¹¹⁴ (Maria Luiza/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Considerando que o estudante que realiza parte de sua formação inicial em uma instituição no exterior vivencia uma experiência de grande valia para sua formação pessoal e profissional, julgamos importante iniciarmos este capítulo esclarecendo dois conceitos: o de formação e o de experiência. Posteriormente, iremos relacioná-los, pois, a nosso ver, esses dois conceitos estão intimamente ligados.

Essa concepção é fundamentada em John Dewey (2010), que considera a existência de uma íntima relação entre os processos de experiência e de educação/formação. De acordo com Dewey (2010, p. 29), “quanto mais definida e honestamente se acredita que a educação é um desenvolvimento na, por e para a experiência, mais importante é que sejam claras as concepções do que seja experiência”. Porém, como iremos mostrar no decorrer do capítulo, esses termos – experiência e educação/formação – não se apresentam como sinônimos.

Ao fim deste capítulo iremos discutir sobre a importância das experiências para o desenvolvimento profissional dos futuros professores. Vale ressaltar que assim como o desenvolvimento profissional, o desenvolvimento pessoal também é de suma

¹¹⁴ A Feira Medieval de Coimbra, é um evento típico cidade de Coimbra, Portugal, onde é feita a recriação de alguns aspetos do quotidiano medieval, permitindo ao visitante observar, sentir e experimentar o ambiente da época, por meio do contato com os sabores, os aromas, os ruídos, os ofícios, a animação e modo de vestir de um passado longínquo recriado por centenas de figurantes. O programa da feira compreende a animação musical, teatral e circense, entre outras vertentes, prometendo um regresso ao passado até a Coimbra medieval.

importância para a formação docente. De acordo com Marques (2006 *apud* PRYJMA, 2012, p. 94),

a base que sustenta a *aprendizagem pessoal e profissional* está na formação de um profissional que tenha domínio de conhecimentos e habilidades para a atuação docente, mas, principalmente, que tenha entendimento necessário sobre o fazer docente que permita que o futuro professor tenha competência de aliar a sensibilidade, para entender a complexidade dos fatos empíricos, à reflexão.

No contexto internacional, por exemplo, os estudantes têm a oportunidade de adquirir – como iremos ver nas análises dos dados que segue no próximo capítulo – competências que os permitem ter uma melhor desenvoltura nas situações que lhes são apresentadas no dia a dia de sua profissão.

4.1. Conceito de formação

Tecer consideração acerca do conceito de formação não é tarefa simples, visto que são vastas as suas perspectivas. Sendo assim, iremos apresentar aquelas que consideramos apropriadas para nos auxiliar no entendimento das discussões que seguem neste capítulo.

De acordo com García (1999, p. 19), grande parte dos autores que discutem o conceito de formação o liga ao conceito de desenvolvimento pessoal:

“o processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de plenitude pessoal” (ZABALZA, 1990a: 201 *apud* GARCÍA, 1999), ou então “a Formação, desde a Didática, diz respeito ao processo que o indivíduo percorre na procura da sua identidade plena de acordo com alguns princípios ou realidade sociocultural (GONZÁLEZ SOTO, 1989: 83 *apud* GARCÍA, 1999). Também, do ponto de vista de Ferry, “formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através dos meios que são oferecidos ou que o próprio procura” (FERRY, 1991: 43 *apud* GARCÍA, 1999).

Diante dessas considerações, podemos dizer que no processo de formação há uma intencionalidade do formando em se formar. Nesse sentido, García (1999, p. 19) afirma que

existe uma componente pessoal evidente na formação, que se liga a um discurso axiológico referente a finalidades, metas e valores e não ao meramente técnico ou instrumental (ZABALZA, 1990a *apud* GARCÍA, 1999), na medida em que “inclui problemas relativos aos fins e/ou modelo a alcançar, a conteúdos/experiências a assumir, às interações sujeito-meio (social, cultural e axiológico), aos estímulos e planos de ‘apoio’ no processo. Mantém relação com o ideológico-cultural, como espaço que define o sentido geral dessa formação como processo” (GONZÁLEZ SOTO, 1989: 83 *apud* GARCÍA, 1999).

Nessa perspectiva, há um componente pessoal no processo de formação. Dominicé (1990, p. 38 *apud* PIRES, 1995, p. 50) segue essa linha de pensamento, considerando que entende o conceito de formação como sendo a relação do adulto com o saber, com a realidade social e com a sua vida pessoal. É em função dessa perspectiva que dizemos: a formação se apresenta como a “capacidade de transformar em experiência significativa os acontecimentos que geralmente ocorrem no quotidiano, tendo como horizonte um projecto pessoal e colectivo” (HONORÉ, 1980 *apud* GARCÍA, 1999, p. 20).

Embora estejamos falando sobre a existência de um componente pessoal no processo de formação, García (1999) defende que não podemos pensar que ela se realiza de forma unicamente autônoma. Segundo Debesse (1982 *apud* GARCÍA, 1999), existem três tipos de formação: a *autoformação*, a *heteroformação* e a *interformação*. Na *autoformação* o indivíduo participa de seu processo de formação de maneira independente, tendo controle acerca dos “objectivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação” (DEBESSE, 1982 *apud* GARCÍA, 1999, p. 19). Já na *heteroformação*, a formação “se organiza e desenvolve ‘a partir de fora’, por especialistas, sem que seja comprometida a personalidade do sujeito que participa” (DEBESSE, 1982 *apud* GARCÍA, 1999, p. 19-20). Por sua vez, a *interformação* se refere à “ação educativa que ocorre entre os futuros professores ou entre professores em fase de actualização de conhecimentos” (DEBESSE, 1982: 29-30 *apud* GARCÍA, 1999, p. 20).

Por sua vez, Pires (1995) destaca dois tipos de formação: a *formação instituída* e a *formação experiencial*. A primeira é “um tipo de formação bem delimitada, organizada, objecto de um trabalho reconhecido a nível institucional” (PIRES, 1995, p. 42). Segundo a autora, por meio dessa formação “adquirem-se, mobilizam-se ou desenvolvem-se conhecimentos, procedimentos e atitudes, num determinado contexto espaço-temporal” (p. 43). Tal formação é quase sempre validada a nível institucional e conta com sujeitos socialmente reconhecidos para a sua construção - os formadores e demais agentes da formação (PIRES, 1995).

Já a formação experiencial¹¹⁵ corresponde a “toda a formação que não é passível de delimitar com exactidão, que o indivíduo realiza ao longo de toda a sua vida, em todos os contextos da sua existência” (PIRES, 1995, p. 42). Segundo Pires (1995, p. 42), esse tipo de formação considera as experiências que “o indivíduo realiza nos vários domínios da sua vida, tanto a nível individual como de grupo - em confronto consigo mesmo, com os outros, com as coisas”.

Gaston Pineau (1991a *apud* PIRES, 1995) também discute acerca da formação experiencial. O autor a define como sendo uma formação onde não ocorre a mediação de programas, de conteúdos, de suportes e de formadores, mas pelos acontecimentos. Entretanto, o autor ressalta que para a experiência se tornar formadora,

é necessário que esta seja reconstruída, modificada, reorganizada. Para que seja reflectida, torna-se necessária a existência de um processo cognitivo, que percepcione e transforme a experiência: “A aprendizagem experiencial - o trabalho reflexivo que aprende com a experiência - põe em jogo duas operações mentais diferentes mas interligadas: a apreensão da experiência e a sua transformação” (PINEAU, 1991, p. 30 *apud* PIRES, 1995). A apreensão está directamente ligada a compreensão, enquanto que a transformação consiste num processo de interiorização-exteriorização (PIRES, 1995, p. 44)

Nessa mesma linha de pensamento, Finger (1987 *apud* PIRES, 1995, p. 44) indica que determinadas experiências e vivências “ao serem tratadas a um nível socioafectivo poderão adquirir um valor formativo, se se finalizarem em reflexões críticas e tomadas de consciência”.

Tratado o conceito de formação, cabe-nos agora questionar como ela ocorre. Para isso, é importante nos referirmos ao conceito de ação formativa, atividade formativa ou ações de formação (GARCÍA, 1999). De acordo com Berbaum (1982 *apud* GARCÍA, 1999, p. 21), tal ação corresponde a “um conjunto de condutas, de interacções entre formadores e formandos, que pode ter múltiplas finalidades explícitas ou não, e em relação às quais existe uma intencionalidade de mudança”.

Intencionalidade é uma palavra importante nesse processo. García (1999, p. 21) indica que para que a ação formativa aconteça, “é preciso que se produzam mudanças através de uma intervenção na qual há participação consciente do formando e uma vontade clara do formando e do formados de atingir os objectivos explícitos”. Para

¹¹⁵ Mais a frente iremos abordar especificamente essa articulação entre “experiência e formação”. Neste subtítulo iremos fazer apenas uma introdução a essa discussão.

Honoré (1980, p. 26 *apud* GARCÍA, 1999, p. 21), “é a interexperiência do contexto humano o que constitui o solo, o centro de gravidade da formação, qualquer que seja sua forma”. A interação entre as pessoas promoveria contextos de aprendizagem que facilitariam o desenvolvimento dos sujeitos que formam e se formam (GARCÍA, 1999).

Essas ações formativas acontecem em um “contexto específico, com uma determinada organização material e com certas regras de funcionamento” (GARCÍA, 1999, p. 21). Diante disso, podemos dizer que a experiência de mobilidade acadêmica internacional é um contexto para o desenvolvimento de uma ação formativa. Nele os estudantes participam conscientemente (visto que houve uma intencionalidade ao se inscreverem em determinado programa de mobilidade), interagem com sujeitos de diversas culturas (tendo a possibilidade de realizar grandes trocas de conhecimentos), atingem objetivos específicos (por exemplo, a aprendizagem de um novo idioma, o enriquecimento do currículo, a aquisição de capital cultural, *etc.*), *etc.*

Sendo, então, a experiência uma grande contribuinte para a formação dos sujeitos, torna-se necessário identificar quais são as experiências formadoras do itinerário de sua vida (PIRES, 1995). Contudo, cabe-nos, antes disso, esclarecermos o conceito de experiência.

4.2. Conceito de experiência

Podemos encontrar no universo uma infinidade de elementos que se relacionam de diversas maneiras. Tudo existe por meio dessas relações mútuas, onde os corpos agem uns sobre os outros e modificam-se. Segundo Teixeira (2010, p. 33), essa interação é o que define a *experiência*, isto é, o “agir sobre outro corpo e o sofrer de outro corpo uma reação”.

Conforme Dewey (1997, p. 38 *apud* DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 89) “toda experiência humana é essencialmente social: envolve contato [relações intersubjetivas] e comunicação [mediada por linguagens]”. Nesse sentido, o autor indica que a experiência não ocorre em um vácuo, mas em função de fontes que se encontram fora do indivíduo, no seu entorno¹¹⁶.

Entretanto, Dewey (1997 *apud* DINIZ-PEREIRA, 2010) ressalta que não só as fontes externas, mas também as condições internas são fatores igualmente importantes

¹¹⁶ Para Dewey (1997, p. 44 *apud* DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 91) o entorno “são quaisquer condições que interagem com necessidades pessoais, desejos, objetivos e capacidades para criar a experiência”.

em uma experiência. Esse princípio foi denominado pelo autor como *princípio da interação*¹¹⁷. Nas palavras de Dewey (2010, p. 43),

esse princípio atribui direitos iguais a ambos os fatores da experiência – condições objetivas e condições internas. Qualquer experiência normal é um intercâmbio entre esses dois grupos de condições. Consideradas em conjunto, ou em interação, formam o que chamamos de situação.

As concepções de situação e de interação são também inseparáveis. Viver em um mundo supõe que o sujeito vivencia diversas situações, as quais sucedem umas as outras. “Mas, graças ao *princípio da continuidade*, alguma coisa é trazida das situações anteriores para as seguintes. [...] O processo acontece ao longo da vida e a aprendizagem continua” (DEWEY, 1997, p. 44 *apud* DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 91).

Nesse sentido, o *princípio da interação* seria, segundo Dewey (2010), inseparável ao *princípio da continuidade*. Ambos seriam fundamentais na constituição da experiência.

Esse segundo princípio “significa que toda experiência tanto se baseia em algo existente nas experiências anteriores como modifica, de algum modo, a qualidade das experiências subsequentes” (DEWEY, 1997, p. 35 *apud* DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 90). Sendo assim, o princípio da continuidade da(s) experiência(s) possui como noção básica a ideia de que toda experiência vivenciada pelo sujeito supõe uma mudança para si, e tal mudança afeta a qualidade das experiências posteriores.

Dewey (2010, p. 45) indica que

conforme um indivíduo passa de uma situação para outra, seu mundo, seu ambiente, se expande ou se contrai. [...] O que ele aprendeu no processo de aquisição de um conhecimento ou habilidade em uma determinada situação torna-se um instrumento para compreender e lidar com a situação posterior.

Mas como ocorreria o processo de elaboração de uma experiência? Para discutirmos essa questão, recorreremos a Josso (2004), que em seu livro “Experiências de vida e formação aponta a existência de três modalidades na elaboração de experiências, a saber: “ter experiências”, “fazer experiências” e “pensar sobre as experiências” (p. 51). Segundo a autora,

¹¹⁷ Segundo Dewey (1997, p. 38 *apud* DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 91) “a interação acontece entre um indivíduo e objetos ou entre este e outras pessoas”.

(a) “ter experiências” é viver situações e acontecimentos durante a vida, que se tornaram significativos, mas sem tê-los provocado; (b) “fazer experiências” são as vivências de situações e acontecimentos que nós próprios provocamos, isto é, somos nós mesmos que criamos, de propósito, as situações para fazer experiência; (c) “pensar sobre as experiências”, tanto aquelas que tivemos sem procurá-las (modalidade a), quanto aquelas que nós mesmos criamos (modalidade b) (JOSSO, 2004, p. 51).

No caso dos estudantes participantes desta pesquisa, sugerimos que eles têm, inicialmente, uma experiência do tipo (b), pois houve uma intencionalidade ao se inscreverem para participarem do PLI. Possivelmente, também se encaixam na modalidade (c), caso tenham realizado um trabalho reflexivo sobre as vivências que tiveram no período da mobilidade, transformando-as, assim, em experiências. Entretanto, isso não impede de que tenham tido, durante o período de mobilidade, experiências da modalidade (a), pois muito provavelmente diversas situações desconhecidas lhes foram apresentadas sem que eles as tenham provocado. Ocorre, então, um cruzamento entre essas modalidades.

De acordo com Josso (2004), os contextos onde vivenciamos as experiências (referentes à modalidade a e b) são “contextos de interações e de transações conosco, com os outros, com o ambiente natural ou com as coisas” (p. 51), isto é, mais localizados. Os contextos de pensar as experiências (modalidade c), por sua vez, ao se estabelecer relações com outras experiências que tivemos em nossas vidas, aparecendo “outras significações que estabelecem novas relações e novos significados, fazem parte dos contextos dos referenciais socioculturais formalizados (as artes, as ciências ou as mitologias)” (p. 51), isto é, mais gerais.

As experiências podem ser feitas tanto *a posteriori* (modalidade a), como *a priori* (modalidades b e c). No caso da primeira, a autora (*op. cit.*) a divide em quatro etapas. A primeira delas é o momento em que somos surpreendidos por uma vivência, podendo ser tão intensa a ponto de a chamarmos de um “acidente”. Essa primeira etapa é, então, caracterizada pelo imprevisto, pelo espanto. Em seguida, pelo fato de termos sido confrontados com o desconhecido, somos levados a realizar um trabalho de reflexão sobre a situação, questionando-nos: “mas no fundo, o que é que se passa?”. Na terceira etapa, quando o desconhecido passa a elucidar-se, saímos de nós mesmos para ir ao encontro de outros. Nesse momento, tentamos nomear para os outros o que se passou com nós e o que por meio disso aprendemos. Por fim, na quarta etapa passamos por um novo questionamento: “Bom, agora que eu já sei o que foi vivido, conheço a

experiência que tive, ela vai me servir pra quê? O que vou fazer com ela?” (JOSSO, 2004, p. 52-53).

No caso das experiências feitas *a priori* (modalidades b e c), Josso (2004, p. 53) afirma que há uma grande diferença em relação à anterior, visto que “ela começa por aquilo que foi anteriormente formalizado, nomeado ou simbolizado, pondo-o em jogo num cenário de observações e práticas de conhecimento”. É a intensidade de organização e de adequação dos meios metodológicos em prol do objeto da experiência que irá interferir na qualidade e precisão entre as experiências desta categoria. Expomos um exemplo para ilustrar essa afirmação: se um estudante que participa de uma mobilidade acadêmica internacional busca, anteriormente, informações sobre a cidade em que irá viver, as oportunidades culturais que ela oferece, onde se localizam os museus, os teatros, quais atividades a universidade oferece, quais são as ementas das disciplinas que irá cursar, *etc.*, este estudante terá uma maior probabilidade de tirar mais proveito desta experiência do que um estudante que não busca informação sobre a cidade em que irá residir e a universidade em que irá estudar.

Entretanto, Josso (2004) ressalta que, embora tenhamos pensado para que tudo seja dominado, o desconhecido pode invadir esse processo. Poderá haver, então, um cruzamento entre a experiência construída *a priori* e a experiência construída *a posteriori*.

Por fim, “pensar suas experiências” (modalidade c) se refere, segundo Josso (2004), não a uma vivência específica, mas à várias delas de forma que tenha se tornado experiências. Além disso, a autora aponta que nesta modalidade encontramos a dialética entre o individual e o coletivo, pois “de um lado, empenhamos a nossa interpretação (nos auto-interpretamos) e, por outro, procuramos no diálogo com os outros uma co-interpretção da nossa experiência” (p. 54), uma vez que pertencemos a uma comunidade. Para Josso (2004), é nessa polaridade que vivemos plenamente: nas suas dimensões individuais e coletivas.

Segundo Pires (1995), as experiências que os sujeitos adquiririam ao longo da vida, os possibilitariam a aquisição de determinadas qualidades pessoais. Casanova (1991 *apud* PIRES, 1995) as definem como *competências genéricas*. As onze principais delas seriam, segundo a autora,

espírito de iniciativa (fazer coisas ou propor as ações necessárias, sem ser forçado pelos acontecimentos ou antes de ser solicitado por

alguém); Perseverança (tentar mais do que uma vez ou de diferentes maneiras, ultrapassar obstáculos que se interpõe a consecução dos objectivos); Criatividade (criar um produto original, imaginativo ou expressivo, também aplicável às ideias); Sentido de organização (habilidade para desenvolver planos lógicos, detalhados, a fim de orientar as acções em relação a um objectivo); Espírito crítico (habilidade para pensar de forma analítica e sistemática; aplicar princípios ou conceitos de análise de problemas a fim de descrever um conjunto de acontecimentos); Auto-controlo (manter-se calmo ou e em poder dos seus meios nas situações emotivas ou stressantes); Atitude de liderança (habilidade de se responsabilizar por um grupo, por uma actividade, e a organizar os esforços colectivos de forma eficaz); Persuasão (habilidade de persuadir os outros ou de obter o seu apoio, com a finalidade de realizar as suas ideias); Auto-confiança (sentimento de segurança ou de certeza nas suas próprias capacidades, habilidades e julgamentos; uma vontade aberta em defender o seu próprio julgamento de valores face a oposição); Percepção e interceptação nas relações pessoais (habilidade em “ler” as preocupações, os interesses e os estados emotivos dos outros, reconhecendo e interpretando os indícios subtis); Preocupação e solicitude em relação aos outros (uma preocupação pelos outros, pelas suas necessidades e bem-estar, e uma vontade afirmada para escutar os seus problemas, encorajá-los e dar-lhes segurança) Casanova (1991 *apud* PIRES, 1995, p. 63-64).

Acreditamos que muitas dessas competências sejam importantes para a profissão docente, e não só para ela. Ademais, consideramos que muitas podem ser obtidas no contexto da mobilidade acadêmica internacional.

4.3. Experiência e educação/formação

Tratado o conceito de experiência, podemos agora relacioná-lo ao conceito de educação/formação¹¹⁸. A concepção em que as experiências de vida significativas se apresentam como processos formativos têm suas raízes na corrente humanista¹¹⁹ (DOMINICÉ, 1990 *apud* PIRES, 1995). Conforme o autor, “esta corrente, estando atenta ao desenvolvimento global do adulto, dá relevo a história do sujeito e às suas capacidades formadoras” (DOMINICÉ, 1990 *apud* PIRES, 1995, p. 38).

Não é possível discutirmos sobre o valor da experiência no ensino e na formação docente sem fazermos referência a Dewey. Embora Dewey (2010, p. 26) indique que esses conceitos – experiência e educação/formação – estejam intimamente ligados, o autor atenta para o fato de que “nem todas as experiências são verdadeiramente ou

¹¹⁸ Vale ressaltar que estamos aqui tratando os termos educação e formação como semelhantes.

¹¹⁹ De acordo com Mizukami (1986, p. 37-38), a abordagem humanista “da ênfase as relações interpessoais e ao crescimento que delas resulta, centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, em seus processos de construção e organização pessoal da realidade, e em sua capacidade de atuar, como uma pessoa integrada. Dá-se igualmente ênfase à vida psicológica e emocional do indivíduo e à preocupação com a sua orientação interna, com o autoconceito, com o desenvolvimento de uma visão autêntica de si mesmo, orientada para a realidade individual e grupal”.

igualmente educativas”. Segundo ele, algumas experiências são deformativas, isto é, aquelas que “tem o efeito de impedir ou distorcer o amadurecimento para futuras experiências” (p. 27).

Conforme Marcelo (2009), Dewey defende a necessidade de desenvolver uma Teoria da Experiência, considerando que a experiência não é sinônimo de educação. Nesse sentido, explica que “não é suficiente insistir na necessidade da experiência, nem mesmo da atividade na experiência. Tudo depende da qualidade da experiência que se tenha” (DEWEY, 1938, p. 27 *apud* MARCELO, 2009, p. 121).

Marcelo (2009, p. 121) indica que para avaliar a qualidade das experiências é preciso considerar dois aspectos: (i) “um aspecto imediato, relacionado a quanto de agradável ou desagradável é a experiência para o sujeito que a vive”; (ii) e o “efeito que tal experiência tenha em experiências posteriores, isto é, a transferência para posteriores aprendizagens”, que é mais importante para o tema que nos ocupamos.

De acordo com Teixeira (2010, p. 37), principal interlocutor de Dewey no Brasil, uma “experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidades antes não percebidas” (TEIXEIRA, 2010, p. 37). Segundo Teixeira (2010, p. 38), seria por meio das “experiências vividas inteligentemente” que os seres humanos se educariam.

Teixeira (2010, p. 37) indica que quando fazemos uma reflexão sobre a experiência, isto é, quando nos atentamos “no antes e no depois do seu processo, a aquisição de novos conhecimentos mais extensos do que antes será um dos seus resultados naturais”. Segundo o autor, analisar mentalmente uma experiência nos dota de conhecimentos para dirigir, com mais segurança, as experiências que estarão por vir, “enriquece o nosso espírito e dá, dia a dia, significação mais profunda à vida. E é nisso que consiste a educação” (TEIXEIRA, 2010, p.37).

Apoiado em Dewey, Teixeira (2010, p. 37) define o termo educação como sendo “o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências”.

Diante disso, reafirmamos que “há uma conexão orgânica entre educação e experiência” (TEIXEIRA, 2010, p. 27). Nas palavras de Teixeira (2010, p. 37):

não podemos viver sem estar constantemente sofrendo experiências, é que a vida é toda uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem – não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos.

Na mesma direção, Charlot (2000, p. 84) considera que “nascer é ingressar em um mundo onde se é obrigado a aprender”. Contudo, nem sempre a sociologia considerou a subjetividade do sujeito nesse processo. A sociologia clássica não se interessa pela subjetividade, pois considera que o ator individual é definido pela interiorização do social, isto é, ele apenas interiorizaria as normas e os valores sociais (DUBET, 1994 *apud* CHARLOT, 2000).

Dubet (1994 *apud* CHARLOT, 2000) ressalta que essa sociologia não é mais aceitável, pelo fato da sociedade não ser mais considerada um sistema unificado. O conjunto social é formado pela co-presença de três sistemas, que seriam regidos por lógicas diferentes: uma comunidade, regida por uma lógica de integração; um ou mais mercados, regido (s) por uma lógica de estratégia¹²⁰; e um sistema cultural¹²¹, regido por uma lógica de subjetivação.

Diante disso, a unidade do indivíduo deixa de ser dada para ser construída: “o ator tem a obrigação de articular lógicas de ação diferentes; e a dinâmica gerada por essa atividade é que constitui a subjetividade do ator e sua reflexividade” (DUBET 1994 *apud* CHARLOT, 2000, p. 39). A experiência social seria resultado da articulação subjetiva dessas lógicas de ação. Assim, o indivíduo passa a ser concebido “como um ator dotado de uma subjetividade e não mais como um simples agente” (DUBET, 1994 *apud* CHARLOT, 2000, p. 39).

O mesmo se aplica à escola, tendo em vista que ela também não pode ser vista como um sistema regido por uma lógica única, mas por “varias lógicas de ação: a socialização, a distribuição das competências, a educação” (DUBET, 1996 *apud* CHARLOT, 2000, p. 39). Nessa perspectiva, o sentido da escola deixa de ser dado e passa ser construído pelos atores: “definir-se-á a experiência escolar como sendo a maneira como os atores, individuais ou coletivos, combinam as diversas lógicas de ação que estruturam o mundo escolar” (DUBET, 1996 *apud* CHARLOT, 2000, p. 39).

¹²⁰ Nesse caso, a noção de mercado extrapola o mero domínio econômico.

¹²¹ A definição de uma criatividade humana que não pode ser reduzida à tradição e à utilidade.

De acordo com Dubet (1996 *apud* CHARLOT, 2000, p. 40), é a partir do liceu¹²² que o estudante se constrói como sujeito, isto é, “como autor de sua própria educação, quando possui a capacidade de construir sua própria experiência, de dar-lhe um sentido”.

Acreditamos que essa capacidade se torne ainda mais potencializada no ensino superior, quando os estudantes têm, por exemplo, a intencionalidade de extrapolar o espaço físico da sala de aula ao buscarem participar de projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão, programas de mobilidade acadêmica, *etc.*

Conforme Dubet (1994), a universidade é um espaço com indivíduos heterogêneos, que possuem diversas origens sociais, histórias e projetos. Para o autor, é “nas relações dos estudantes com os seus estudos mais que nos fatores “determinantes” que podemos procurar os princípios de identificação e construção das experiências estudantis” (p. 512). Nesse sentido, podemos dizer que, embora as origens sociais influam fortemente sobre as trajetórias/experiências escolares/acadêmicas dos estudantes, eles possuem certo grau de autonomia nesse processo.

Os estudantes desta pesquisa, por exemplo, são provenientes de classes menos favorecidas economicamente, porém possuem uma boa relação com os estudos¹²³. Graças ao bom desempenho acadêmico, conseguiram ser selecionados para participarem do PLI, isto é, de um programa de mobilidade acadêmica internacional com os gastos financiados pela CAPES.

Para compreender essa autonomia do sujeito como construtor das suas próprias experiências – pela qual ele se educa – utilizamos dois termos definidos por Charlot (2000) – *mobilização* e *sentido* –, considerando que para haver experiências verdadeiramente educativas/formativas, o sujeito precisa se mobilizar, e para que se mobilize, a experiência deve apresentar um significado para ele. Vale ressaltar que os sujeitos podem ter experiências sem que ele as provoque. Contudo, estamos aqui falando das experiências que eles próprios buscam vivenciar no sentido de dotar sua formação mais qualificada.

¹²² Na França, o liceu corresponde aos três últimos anos do ensino secundário.

¹²³ Apesar da origem social, chegaram ao ensino superior. Além disso, estão construindo uma trajetória acadêmica de sucesso. Afirmamos isso, pois, como veremos no capítulo 6, para serem selecionados no PLI, os estudantes de Letras deveriam ter bom desempenho acadêmico.

Charlot (2000) prefere utilizar o termo *mobilização* ao termo *motivação*. Conforme o autor, mobilização tem a ver com uma atitude interna do sujeito. Nas palavras de Charlot (2000, p. 54-55)

o conceito de mobilização implica a ideia de movimento. Mobilizar é pôr em movimento. Mobilizar é pôr-se em movimento. [...] A mobilização implica mobilizar-se (“de dentro”), enquanto que a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo (“de fora”). [...] Mobilizar é pôr recursos em movimentos. Mobilizar-se é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso.

Em relação ao termo *sentido*, Charlot (2000, p. 56-57) diz:

têm sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já passou, coisas que ele já pensou, coisas que ele já se propôs. [...] Quando eu digo “isso tem realmente um sentido para mim”, estou indicando que dou importância a isso, que para mim isso tem um valor.

Olhando especificamente para os sujeitos desta pesquisa, torna-se interessante verificar quais são os motivos que os mobilizam a participar da experiência de mobilidade acadêmica internacional. Acreditamos que isso tenha um *sentido* para eles. Nas análises dos dados que seguem no próximo capítulo iremos discutir essas questões.

Além de dizer que o sujeito tenha autonomia para construir suas experiências de forma que ela contribua para a sua educação/formação, queremos enfatizar a importância da interação com outras subjetividades. Para isso, nos baseamos em Josso (2004, p. 38), que diz que os “os processos de formação dão-se a conhecer, do ponto de vista do aprendente, em interações com outras subjetividades”. Nessa mesma direção, Finger (1989 *apud* PIRES 1995, p. 36) indica que “o indivíduo aprende a partir de “experiências” que faz em interação com o seu meio sócio-político e profissional, qualificado em inglês de “*experiential learning*””.

Na experiência de mobilidade acadêmica internacional, por exemplo, o indivíduo não se forma isoladamente, pois está o tempo todo em contato com o novo contexto acadêmico, social e cultural. Assim, as relações ambientais (visitas à biblioteca da universidade, aos museus, aos monumentos históricos da cidade, *etc.*) e interpessoais (o contato com professores estrangeiros, com os estudantes portugueses, com estudantes oriundos de outros países que também realizam intercâmbio, *etc.*) têm grande importância em seu processo formativo.

Pineau (1991a *apud* PIRES, 1995) também discute sobre a importância dessas interações durante processo de formação. Inspirado em Rousseau, o autor elabora uma teoria tripolar da formação, que se baseia na concepção da existência de três pólos na formação experiencial: o “eu”, os “outros” e as “coisas”. Conforme Pineau (1991a *apud* PIRES, 1995),

a experiência pode ser *autoformadora*, *eco-formadora* e *co-formadora* [...]. Por auto-formação, o autor supõe o auto-desenvolvimento, a tomada de responsabilidade de si próprio por si próprio. É num contexto solitário que a auto-formação se desenvolve, confrontando-se o indivíduo consigo mesmo, com as suas forças e movimentos internos, sendo ao mesmo tempo sujeito e objecto de si próprio. Numa perspectiva psicológica, podemos considerar este processo como autodesenvolvimento da pessoa - desenvolvimento pessoal. O conceito *eco* significa o meio material, físico, são as “coisas”, das quais dependemos para viver - é a natureza, em última instância. Tradicionalmente, a relação que estabelecemos com as coisas é uma relação de domínio, de utilização, de funcionalidade. Mas esta relação que Pineau reconhece é mais profunda, na medida em que lhes atribui um sentido. A partir da ausência do outro, o indivíduo experiencia a sua própria solidão, e descobre progressivamente o mundo que o rodeia, aproximando-se da natureza. Numa nova perspectiva, as coisas adquirem um valor simbólico, e a relação de uso transforma-se numa relação de conhecimento, numa nova “unidade existencial interactiva” (PINEAU; MICHÈLE, 1983, p. 95 *apud* PIRES, 1995). Já a *co-formação* implica a existência dos outros, a intimidade, a interacção, a troca de experiências - visto que a experiência do outro pode ser formadora, sendo transformada em conhecimentos pessoais e sociais.

Anos depois, Nóvoa (2004) retoma essa discussão, indicando que o formador se forma por meio do eu, dos outros e das coisas. Nessa perspectiva,

o formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (auto-formação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (hetero-formação); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (eco-formação) (NÓVOA, 2004, p. 16).

Olhando mais especificamente para o campo da formação docente, Pryjma e Winkeler (2014) indicam que “se a formação está vinculada ao princípio de qualificar as pessoas, a formação de professores, assim, tem o intuito de qualificar o sujeito para o exercício profissional”. Tal conceito articula-se às ações que tem como objetivo formar o docente para o desempenho de seu exercício profissional (VEIGA, 2009 *apud* Pryjma; Winkeler, 2014).

Nóvoa (2004, p. 11) diz que esse campo – o da formação docente – “não pode limitar-se apenas às dimensões técnicas e tecnológicas e necessita de uma compreensão mais profunda dos processos através dos quais as pessoas se formam”. Segundo Nóvoa (1992, p. 13),

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*.

Nessa mesma linha de pensamento, Silveira (2006, p. 2) indica que o processo de formação dos professores não se restringe ao curso de graduação, mas “depende também de toda a situação cultural em que está inserido, da realidade do sistema de ensino e da própria formação adquirida como ser humano, como pessoa”. Smith (2009) aponta que a educação formal é fundamental para a formação de profissionais, contudo, não é suficiente quando se tem que tomar decisões profissionais para resolver situações em contextos singulares.

Apoiando-nos nas afirmações feitas pelos autores, buscamos não relegar as dimensões formais, técnicas e tecnológicas da formação, mas ressaltar a importância das experiências informais ao longo das quais as pessoas se formam. No caso das experiências provenientes de contextos transnacionais, como é o caso desta pesquisa, ressaltamos que elas permitem aos estudantes que realizam a mobilidade acadêmica internacional ampliarem a sua formação, seja no espaço acadêmico ou nos espaços sociais e culturais.

Nesse sentido, os praticantes da mobilidade acadêmica internacional teriam acesso a uma formação diferenciada. Esse fato foi constatado na pesquisa de Silva (2016). Segundo a autora, o período de estudos dos universitários brasileiros nas instituições francesas

foi muito enriquecedor para os alunos brasileiros, possibilitando uma formação diferenciada tanto em termos acadêmicos quanto humanos e culturais. A realização do intercâmbio possibilitou aos entrevistados a imersão em um ambiente novo, cuja cultura, hábitos e costumes são muito diferentes, além disso, proporcionou momentos de crescimento pessoal, reflexão, criticidade e descobertas (SILVA, 2016, p. 97).

Conforme Silva (2016, p. 97), essas experiências “sem dúvida, deixarão marcas na história dos participantes e lhes proporcionarão um novo olhar sobre sua trajetória acadêmica, profissional e humana, bem como sobre o Brasil e sobre o mundo”.

Diante do exposto neste subtítulo, o finalizamos com um pensamento de Dominicé (1991 *apud* PIRES, 1995, p. 44), para o qual, “os saberes vão-se construindo a partir das experiências de vida, sejam elas pessoais ou profissionais – que constituem os meios de aprendizagem”. Para o autor, tanto a vida como as situações formais de formação “são locais de aprendizagem que se tornam complementares no processo de formação global dos adultos” (DOMINICÉ, 1991 *apud* PIRES, 1995, p. 44). Nesse sentido, Dominicé (1991 *apud* PIRES, 1995) indica que a formação engloba a totalidade de suas fontes – aprendizagens formais e experiências de vida –, articulando, o que permite atribuir à singularidade do sujeito, um percurso de vida um valor teórico.

4.4. Experiência e desenvolvimento profissional

Neste momento, o nosso intuito é analisar a construção de experiências como promotora de desenvolvimento profissional, isto é, de “competências, conhecimentos, sentimentos e postura ética relativos à profissão” (PIMENTEL, 2007, p. 159), considerando o contexto da formação de professores.

Silva (1998, p. 2) entende por desenvolvimento profissional docente a proposta de um *continuum* de formação, onde a formação inicial¹²⁴ é o começo de um processo de trabalho docente que ocorrerá ao longo da carreira. Para Fiorentini (2008 *apud* FIORENTINI; CRECCI, 2013), o desenvolvimento profissional tem início antes mesmo do ingresso no curso de licenciatura. Além disso, “estende-se ao longo de toda sua vida profissional e acontece nos múltiplos espaços e momentos da vida de cada um, envolvendo aspectos pessoais, familiares, institucionais e socioculturais” (FIORENTINI, 2008, p. 45 *apud* FIORENTINI; CRECCI, 2013, p. 13).

Ao falar de desenvolvimento profissional como um processo contínuo, estamos dizendo que ele compreende todo o processo de formação, no qual deve haver um investimento não só no plano cognitivo (PIMENTEL, 2007), mas na pessoa e em suas experiências (PRYJMA; WINKELER, 2014), de forma a contribuir para o crescimento e desenvolvimento de sua profissionalidade (VILLEGAS-REIMERS, 2003 *apud* MARCELO, 2009).

Nesse sentido, há que unir os conhecimentos de caráter teórico adquirido nos cursos de formação e as experiências individuais e coletivamente vivenciadas pelos sujeitos, pois, como diz Alarcão (2002 *apud* PIMENTEL, 2007, p. 160), é também importante “considerar os sentimentos, emoções e intuições”. “Portanto, há que integrar conhecimento estruturado e conhecimento experiencial para construir um percurso de

¹²⁴ Oferecida nos cursos de licenciatura/pedagogia.

desenvolvimento profissional” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 146 *apud* PIMENTEL, 2007, p. 159).

Entretanto, vale ressaltar que aprender pela experiência não significa que qualquer vivência resulta em aprendizagem. Para que uma experiência seja promotora de desenvolvimento profissional, é preciso que estejam presentes processos contínuos de reflexão (PIMENTEL, 2007). Kolb (1984 *apud* PIMENTEL, 2007, p. 160) partilha dessa ideia ao argumentar que o homem é capaz de aprender por meio de suas experiências, “mais precisamente, da reflexão consciente sobre a mesma”.

Para Kolb (1984 *apud* PIMENTEL, 2007, p. 160) as experiências são promotoras de desenvolvimento quando “se dirigem a uma meta, um propósito específico de aprendizado”.

Esse processo demanda um investimento pessoal do sujeito sobre seus percursos e projetos pessoais a fim de construir uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 2004). Conforme Pimenta (1997, p. 7), “mobilizar os saberes da experiência é, pois, o primeiro passo no nosso curso de didática que se propõe mediar o processo de construção de identidade dos futuros professores”.

Para isso, torna-se importante os espaços em que ocorra a interação entre as dimensões pessoais e profissionais, de modo que os futuros professores possam dar um sentido à sua formação no quadro das suas histórias de vida (NÓVOA, 1992). Nóvoa (1992, p. 15) indica que “os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a “sua” vida, o que no caso dos professores é também produzir a “sua” profissão”.

Quando um estudante investe em uma experiência de mobilidade acadêmica internacional, por exemplo, ele tem a oportunidade de estar em espaços – acadêmico, social e cultural – que lhes possibilita a interação dessas duas dimensões de formação, tanto a pessoal como a profissional¹²⁵. Sendo assim, “a experiência, decorrente das trocas sociais e originada no ambiente social e cultural, é elemento nodal para a constituição do professor” (PAPI, 2014).

Além disso, as experiências obtidas nesses espaços são importantes para o desenvolvimento profissional docente, tendo em vista que ele

não se estrutura somente no domínio de conhecimentos sobre o ensino, mas também nos domínios das atitudes, das relações interpessoais e das competências ligadas ao processo pedagógico. Ou

¹²⁵ No capítulo em que fazemos a análise dos dados iremos ver que os estudantes falam da interação dessas duas dimensões, isto é, que a experiência de estudar em uma universidade portuguesa lhes possibilita tanto uma formação de cunho pessoal como profissional.

seja, os professores “terão de mobilizar nas suas práticas não só conhecimentos específicos das disciplinas que leccionam, mas um conjunto de outras competências que concorrem para o sucesso “da prática pedagógica com consequências na construção da identidade, no desenvolvimento e na realização profissional” (SILVA, 2002, p. 132 *apud* HERDEIRO; SILVA, p. 2.720).

Dito isso, podemos supor que a experiência de mobilidade acadêmica internacional se apresentaria como um processo de desenvolvimento profissional, levando em conta que ela “tem sido praticada como recurso curricular que possibilita habilidades linguísticas, familiaridade com culturas estrangeiras, redes relacionais, sociabilidades multiculturais” (MAZZA, 2009, p. 241). Isto é, a experiência de mobilidade acadêmica internacional possibilita que o futuro professor se aproprie de habilidades importantes para o desenvolvimento de sua profissão.

CAPÍTULO 5

PERFIL DOS PARTICIPANTES DO PLI: CARACTERÍSTICAS SÓCIODEMOGRÁFICAS, TRAJETÓRIAS ESCOLARES E OS CONTATOS PRÉVIOS COM O INTERNACIONAL



“Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra”¹²⁶ (Hellen/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Neste capítulo iremos traçar e analisar o perfil sócio demográfico dos 10 (dez) estudantes participantes desta pesquisa, isso é, aqueles que participaram do PLI de Letras da UFV. Além disso, apresentaremos as trajetórias escolares e os contatos prévios com o internacional dos estudantes e de seus pais/responsáveis, na época em que participaram do PLI. Acreditamos, como Laurens (1992 *apud* Viana, 1998, p. 11), que “algumas práticas e significados escolares, só se tornam compreensíveis quando colocados no contexto da genealogia familiar”.

Para tanto, foi elaborado um questionário pelas próprias pesquisadoras e enviado em meio *online* aos estudantes. Após a aplicação do questionário, realizamos entrevistas

¹²⁶ A Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra habita o atual edifício, junto à Porta Férrea, desde 22 de novembro de 1951. Na fachada da faculdade encontram-se quatro estátuas do escultor Barata Feyo. As atuais instalações da Faculdade de Letras estão ligadas às alterações arquitetônicas da cidade universitária produzidas durante o governo de António de Oliveira Salazar. A Faculdade de Letras foi, então, transferida do local onde atualmente se encontram as instalações da Biblioteca Geral e do Arquivo, entretanto remodeladas. Além do edifício principal, a Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra ocupa ainda o Palácio de Sub-Ripas, construção do século XVI, onde funcionam os Estudos de Arqueologia, bem como alguns espaços do antigo Colégio de S. Jerônimo, onde se encontram instalados os Estudos de Geografia e de Jornalismo e ainda a Casa das Caldeiras, onde decorrem muitas das atividades ligadas aos cursos de Estudos Artísticos.

com os estudantes para abordar questões que serão tratadas nos próximos capítulos. Os depoimentos dos estudantes nas entrevistas realizadas serão utilizados no próximo capítulo, contudo, alguns depoimentos poderão ser utilizados neste capítulo para melhor entendermos as questões aqui abordadas.

Para encontrarmos esses estudantes utilizamos a técnica “bola de neve” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002), que consiste em identificar determinados sujeitos e pedir a estes que indiquem outros, os quais poderão nos direcionar a outros, até que se consiga o número de entrevistados desejado. Nesse sentido, o ponto de partida foi o coordenador do PLI de Letras da UFV. Após realizarmos a entrevista com ele, pedimos que nos indicássemos alguns estudantes para que pudéssemos entrar em contato e convidá-los para participarem de nossa pesquisa. O coordenador nos passou o contato (*e-mail* e rede social na *internet*) de 7 (sete) estudantes. A partir deles, mais 3 (três) estudantes nos foram indicados pelos próprios estudantes que já havíamos entrevistado. Pelo fato de termos conseguido nessas 10 (dez) entrevistas um bom material para a análise dos dados e ter um número igual de estudantes de duas universidades portuguesas (5 (cinco) da Universidade de Coimbra e 5 (cinco) da Universidade do Porto), optamos por manter esses 10 estudantes.

Inicialmente, pensamos em selecionar estudantes de apenas 1 (um) edital, contudo, os contatos que nos foram indicados não se restringia a 1 (um) edital, nem a uma única universidade portuguesa. No decorrer das entrevistas percebemos que isso foi favorável, pois com estudantes dos vários editais e de mais de uma universidade, foi possível obter uma maior diversidade de depoimentos, conhecer e analisar diferentes realidades.

Sendo assim, a pesquisa foi realizada com 10 (dez) estudantes, cujas identidades originais foram mantidas em sigilo. Portanto, utilizamos nomes fictícios para nos referirmos a eles, a saber: Bárbara, Clarisse, Fran, Hellen, Keilla, Maria Luiza, Rafaela, Taís, Victor e Vitória. Os destinos desses estudantes foram 2 (duas) universidades portuguesas, a saber: Universidade de Coimbra e Universidade do Porto. No que diz respeito aos editais, os estudantes participaram de três deles, que correspondem aos seguintes anos de participação: 2010 a 2012, 2011 a 2013 e 2012 a 2014¹²⁷. Na tabela 5 podemos verificar com clareza.

TABELA 5

¹²⁷ Embora haja uma distanciação entre os anos de participação no Programa, nos depoimentos não houve grandes discrepâncias que pudessem ser sentidas.

Relação dos estudantes do PLI por ano e universidade

Ano	Universidade de Coimbra	Universidade do Porto
2010 - 2012	1	-
2011 - 2013	4	-
2012 - 2014	-	5
Total	5	5

Fonte: Pesquisa direta, 2016.

5.1 Perfil sociodemográfico

Um perfil sociodemográfico pode ser composto por diversas variáveis. Em nosso trabalho, optamos por aquelas variáveis que se apresentam como relevantes para elaborarmos o perfil dos estudantes do PLI. Assim, as variáveis utilizadas foram: sexo, idade, raça, renda familiar, nível de escolaridade dos pais e ocupação dos pais.

5.1.1. Sexo

Como podemos perceber pela tabela 6, há uma predominância feminina no PLI de Letras da UFV, o que já era de se esperar, dada a característica do curso: possuir um público feminino superior ao masculino. Do total de 10 participantes, 9 eram do sexo feminino e apenas 1 era do sexo masculino, ou seja, as mulheres representam 90% do total da participação.

TABELA 6
Sexo dos estudantes participantes do PLI do PLI por ano e universidade

Ano	Universidade de Coimbra		Universidade do Porto	
	Sexo feminino	Sexo masculino	Sexo feminino	Sexo masculino

2010 - 2012	1	-	-	-
2011 - 2013	4	-	-	-
2012 - 2014	-	-	4	1
Total	5	-	4	1

Fonte: Pesquisa direta, 2016.

Dados semelhantes podem ser observados na pesquisa de Leal e Ramos (2011). As autoras realizaram uma pesquisa com estudantes do curso de Pedagogia que participaram do *Programa de Mobilidade Estudantil Internacional da UFPE*¹²⁸ e identificaram que de um total de 14 estudantes que participaram da pesquisa, 12 eram do sexo feminino e 1 era do sexo masculino. Da mesma forma que o curso de Letras, o curso de Pedagogia apresenta um público majoritariamente feminino.

Sendo assim, em cursos em que há uma menor disparidade entre o sexo dos estudantes, poderíamos encontrar outros resultados. Lima et. al. (2009), por exemplo, realizou uma pesquisa com estudantes de administração que participaram de mobilidade acadêmica internacional e constatou uma participação mais semelhante entre o sexo feminino (51,1%) e masculino (48,9%).

Outros estudos também identificam a participação de mulheres em número superior ao dos homens em programas de mobilidade acadêmica internacional. Silva (2016), por exemplo, realizou uma pesquisa com os estudantes do curso de Engenharia de Alimentos que participaram do Programa CAPES-Brafagri da UFV. A autora verificou que dos 8 estudantes entrevistados, 7 eram do sexo feminino (87,5%) e somente 1 era do sexo masculino (12,5%).

No *Programa de Mobilidade Discente Internacional da UFMG*¹²⁹ (2009/2009), 57% dos estudantes eram do sexo feminino (RAMOS, 2009). De acordo com os dados da DGEEC/MEC¹³⁰, em Portugal os estudantes brasileiros do ensino superior são em sua maioria do sexo feminino (58,6%) (CHATTI-IORIO, 2014). Da mesma forma, no projeto *Theorising the Evolution of European Migration Systems* (THEMIS) as mulheres se sobressaem, dos 11 entrevistados, 10 eram do sexo feminino (CHATTI-IORIO, 2014).

Em seu doutorado, Prado (2002, p. 2) investigou os “intercâmbios culturais como prática educativa em famílias das camadas médias”. Ao traçar o perfil dos

¹²⁸ Universidade Federal de Pernambuco

¹²⁹ Universidade Federal de Minas Gerais.

¹³⁰ Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.

participantes da pesquisa, a autora identificou que de um total de 68 estudantes, 48 eram do sexo feminino e 20 eram do sexo masculino, ou seja, as mulheres representavam 70,6% do universo total de estudantes. Ramos (2008 *apud* RAMOS, 2009), por sua vez, investigou o perfil dos estudantes que participaram do programa Escala da UFMG e identificou que as mulheres representavam 66,8% do total de estudantes.

Conforme Prado (2002, p. 186), a Sociologia da Educação tem investigado os “diferenciais nas relações estabelecidas por meninas e meninos com a educação escolar e muitos dos pesquisadores já demonstram que o investimento é maior por parte das meninas”. Igualmente, Ramos (2009, p. 64) indica que “inúmeras pesquisas na área de Ciências Sociais e, em especial, na Sociologia da Educação confirmam o fenômeno da dianteira feminina”.

De acordo com Épiphane (2011, p. 575), “a partir dos anos de 1950 e principalmente 1960¹³¹, o prolongamento geral da escolaridade beneficiou as meninas, que começaram então a recuperar o seu atraso em relação aos meninos”. Embora fossem minoritárias no começo do século passado, “as estudantes universitárias igualaram em número os estudantes, a partir do fim dos anos de 1970, para ultrapassá-lo logo depois” (ÉPIPHANE, 2011, p. 575).

Mais recentemente, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), junto à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), publicaram a *IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação* (2016). A pesquisa verificou que “desde a primeira investigação sobre o perfil dos estudantes das IFES¹³² o sexo feminino tem maior participação em sua composição, assim como o é na composição nacional da população” durante o período de 1996 a 2014 (ANDIFES; FONAPRACE, 2016, p. 1).

Entretanto, algumas pesquisas revelam o contrário: a participação masculina em mobilidade acadêmica internacional, superior à feminina, devido talvez às áreas de ensino que foram privilegiadas. Mendes et al. (2009) indicam que 68,9% dos estudantes¹³³ erasmus¹³⁴ que realizavam os estudos no Instituto Superior Técnico de

¹³¹ O contexto de 1960 foi muito importante para a luta feminista. Conforme Barros e Castro (2015, p. 21), “no começo da década de 1960, especificamente em 1964, surge a frase “Liberação das Mulheres”, usada pela primeira vez nos Estados Unidos, frase essa que acabaria se tornando fundamental para todo movimento feminista”. Gaspareto Junior (2011 *apud* Baudson 2012, p. 5) indica que “a proposta do feminismo da segunda onda (1960) pode ser expressa pela frase de Simone de Beauvoir “*Não se nasce mulher, torna-se mulher*”, que expressa a ideia básica do feminismo: a desnaturalização do ser mulher, buscando o fim da discriminação e completa igualdade entre os sexos”.

¹³² Instituições Federais de Ensino Superior.

¹³³ A maior parte (13,1%) dos estudantes dessa pesquisa eram no curso de Engenharia Mecânica.

Lisboa, em Portugal, eram do sexo masculino. No caso do Programa CsF a presença masculina também se mostra superior. De acordo com os dados apresentados em seu *site* oficial, 51.787 bolsistas são do sexo masculino, enquanto 40.488 são do sexo feminino.

De acordo com Mazza (2009), no período de 1997 a 2000, a CAPES ofereceu um total de 6.089 bolsas no exterior, incluindo todas as modalidades¹³⁵. Desse total, cerca de 60% das bolsas foram destinadas a estudantes do sexo masculino. Igualmente, o CNPq ofertou de um total de 7.730 bolsas, no período de 1986 a 1999, a maior parte (65%) para estudantes do sexo masculino. A Fapesp não foge à essa realidade, visto que ofereceu a maior parte de suas bolsas para pessoas do sexo masculino. No período de 1992 a 1999, de um total de 2.071 bolsas, cerca de 64% se destinavam a bolsistas homens (MAZZA, 2009).

É interessante também analisar os casos em que os estrangeiros vêm realizar os estudos no Brasil. Ao investigar os estudantes estrangeiros que realizavam intercâmbio na Unicamp, Mazza (2011) identificou que a maior parte deles eram do sexo masculino: os homens somam 57% e as mulheres 29%.

5.1.2. Idade

Quando ingressaram no PLI, os estudantes estavam no terceiro período do curso. Como se vê na tabela 7, o (a) estudante mais novo tinha 19 anos e o (a) mais velho (a) tinha 30 anos. A faixa etária de 19 a 20 anos é a que concentra a maior parte dos estudantes (80%).

TABELA 7
Idade de ingresso no PLI

Idade	Número de estudantes
-------	----------------------

¹³⁴ São comumente assim chamados os estudantes que participam do Programa Erasmus.

¹³⁵ Mestrado, Especialização, Doutorado, Sanduíche, Pós-Doutorado, Outros (congressos, simpósios, conferências, estágios).

19 anos	4
20 anos	4
27 anos	1
30 anos ¹³⁶	1
Total	10

Fonte: Pesquisa direta, 2016.

No Brasil, se o estudante não tiver interrompido o percurso escolar (por reprovação ou evasão escolar, por exemplo), geralmente ele ingressará no ensino superior por volta dos 18 anos de idade. A concentração dos estudantes do PLI na faixa etária apresentada na tabela pode ser compreendida pelo fato de ser obrigatório estar no terceiro período do curso de graduação para participar do Programa. Assim, se o estudante tiver realizado o seu percurso de forma linear, no terceiro período da graduação ele estará com idade aproximada de 19 anos.

Diversas pesquisas chegam a resultados semelhantes. Ramos (2009), em sua pesquisa com estudantes da UFMG, identificou que a maior parte (66,6%) dos estudantes que realizam intercâmbio o faz entre os 21 a 23 anos de idade. Silva (2016), por sua vez, realizou uma pesquisa com os estudantes do Programa CAPES-Brafagri da UFV. Segundo a autora, 75% dos entrevistados tinham 23 anos de idade e 25% deles tinham 24 anos de idade.

Leal e Ramos (2009) identificaram que a maior parte (38,5%) dos estudantes de Pedagogia da UFPE que realizaram mobilidade acadêmica internacional o fez entre os 18 e 22 anos de idade. Da mesma forma, Lima et. al. (2009) indicam que a maior parte (69,7%) dos estudantes de Administração que participam de Programas de intercâmbio o realiza entre os 17 e 27 anos de idade.

As pesquisas internacionais chegam a resultados semelhantes. Mendes et al. (2009) indicam que e a maior parte (40%) dos estudantes erasmus tinham até 24 anos de idade. Nesse mesmo sentido, Souto-Otero (2008 *apud* RAMOS, 2009) indica que mais de 60% dos participantes do Programa Erasmus tinham entre 21 e 23 anos de idade. Entre os espanhóis também se confirma essa tendência, 70% dos estudantes erasmus tem até 23 anos de idade (SOUTO-OTERO, 2007 *apud* Ramos, 2009).

¹³⁶ Vale ressaltar que esse estudante realizou, antes de ingressar no curso de Letras, o curso de Geografia.

5.1.3. Raça

Os dados da tabela 8 indicam que a maior parte (70%) dos estudantes se autodeclararam brancos, 20% se auto declararam negros e 10% se auto declararam pardos/mulatos. Vale ressaltar que, pelo fato das cotas raciais terem sido criadas somente em 2012, muitos estudantes não usufruíram das mesmas. Se essa política afirmativa tivesse sido aplicada há mais tempo, talvez a participação de negros e pardos/mulatos no Programa tivesse sido maior. A partir da implementação da política de cotas raciais nas universidades essa lógica pode ter sido afetada, beneficiando um maior número de negros e pardos/mulatos.

TABELA 8
Autodeclaração racial dos estudantes participantes do PLI

Raça¹³⁷	Número de estudantes
Branco (a)	7
Negro (a)	2
Pardo (a)/ Mulato (a)	1
Total	10

Fonte: Pesquisa direta, 2016.

A pesquisa de Ramos (2009) apresentou uma porcentagem parecida, visto que 78,8% dos estudantes da UFMG que realizaram mobilidade acadêmica internacional nos anos de 2008/2009 se autodeclararam brancos. Da mesma forma, Silva (2016), identificou que 75% dos estudantes do Programa CAPES-Brafagri da UFV se autodeclararam brancos e 25% se autodeclararam pardos.

De acordo com Queiroz (2004), a trajetória dos estudantes negros está historicamente ligada ao insucesso educacional. Soares e Alves (2003, p. 147) indicam que os resultados de sua pesquisa sobre as desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica apontam para um “grande hiato entre alunos brancos e negros e, em menor grau, entre alunos brancos e pardos em relação ao desempenho escolar”.

De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2014, a taxa de analfabetismo entre jovens de até 15 anos na população

¹³⁷ Foram consideradas as seguintes raças, levando em consideração os questionários elaborados pelo IBGE: Branco (a), Negro (a), Pardo (a)/ Mulato (a), Amarelo e Indígena.

branca é de 8,3%, enquanto para a população negra o índice é bem mais alto, 21%. Além disso, a participação da população negra no sistema educacional vai diminuindo à medida que aumentam os anos de escolaridade. Sendo assim, a proporção de brancos no ensino superior é maior do que a de estudantes negros.

O acesso ao ensino superior brasileiro aumentou e, conseqüentemente, o número de estudantes nesse nível de ensino cresceu significativamente nos últimos anos. As políticas afirmativas adotadas pelas universidades brasileiras para ampliar o acesso da população negra ao ensino superior permitiram o aumento do número de negros nesse nível de ensino.

Conforme os dados da *IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação* (ANDIFES; FONAPRACE, 2016, p. 4),

as mudanças dos estudantes em termos de cor ou raça foram bastante significativas nos últimos 10 anos. [...] É visível uma significativa mudança na composição entre Brancos, Pardos e Pretos, com os primeiros perdendo participação e deixando de ser quase 60% dos estudantes para serem pouco mais de 45%, enquanto os Pardos sobem de pouco mais de 28% para 37,75% e os Pretos sobem de 5,90% até 9,82%. Juntos, Pretos e Pardos passaram de 34,20% do total de estudantes para 47,57%, um aumento de quase 10 p.p.

Nesse mesmo sentido, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicam um aumento significativo de negros ou pardos no ensino superior brasileiro: em 2001 havia 10,2% de negros nesse nível de ensino, em 2004 havia 16,7%, em 2011 esse número cresceu para 35,8% e em 2014 esse número chegou aos 45,5%. Entretanto, o aumento na frequência entre jovens pardos ou negros não foi suficiente para alcançar a mesma proporção apresentada pelos jovens brancos. Segundo os dados do IBGE, em 2004 havia 47,2% de estudantes brancos no ensino superior e dez anos depois, em 2014, havia 71,4%¹³⁸. Nesse sentido, há ainda grande disparidade em relação aos brancos, que representam a maior parte dos estudantes de ensino superior.

Uma pesquisa realizada por Queiroz (2000) vem confirmar esse fato. Ao investigar as desigualdades raciais no ensino superior na Bahia, a autora identificou a existência de uma considerável distância entre brancos e negros. De acordo com os resultados da pesquisa,

cerca de metade dos estudantes da UFBA eram brancos, aproximadamente um terço era pardo e menos de um décimo (8%) eram pretos. Assim, os negros, -pardos e pretos- representavam quase a metade dos estudantes, uma situação que parecia ser animadora, considerando-se a histórica trajetória de exclusão dos negros na

¹³⁸ Todos esses dados se referem à idade de 18 a 24 anos.

sociedade brasileira. Para o segmento negro, estar representado quase nas mesmas proporções que os brancos numa das mais antigas e prestigiadas universidades do País, poderia significar um avanço. No entanto, quando se compara sua presença na Universidade ao seu peso no conjunto da população da Bahia, percebe-se que eles estão sub-representados na Universidade (QUEIROZ, 2000, p. 74)

O estudo de Queiroz (2000) também revelou que o acesso a carreiras superiores de prestígio ocorre, sobretudo, entre os estudantes brancos. Os negros se direcionam a cursos menos valorizados socialmente. Ademais, nesses cursos menos prestigiados socialmente os negros são, em geral, minoritários. Nessa perspectiva a autora indica que “em que pese a expressiva presença dos negros no conjunto da população baiana, eles não estão se beneficiando, na mesma medida que o contingente branco, do acesso à universidade” (p. 74-75).

5.1.4. Renda familiar

A tabela 9 nos mostra a renda familiar mensal dos estudantes do PLI. Como podemos ver, a maior parte (60%) dos estudantes tem renda familiar mensal de acima de 1 (um) e até 2 (dois) salários mínimos, isto é, são estudantes provenientes de classes sociais menos favorecidas economicamente. Apenas uma estudantes aponta que recebe até 1 salário mínimo.

TABELA 9
Renda familiar mensal dos estudantes participantes do PLI

Renda familiar mensal	Número de estudantes
até 1 salário mínimo	1
acima de 1 e até 2 salários mínimos	6
acima de 2 e até 4 salários mínimos	3
Total	10

Fonte: Pesquisa direta, 2016.

Torna-se aqui importante esclarecermos o termo *classe social*. Para isso, buscamos o aporte teórico de Bourdieu (1989, p. 136), que define *classes* como sendo

“conjuntos de agentes que ocupam posições semelhantes e que, colocados em condições semelhantes, e sujeitos a condicionamentos semelhantes, têm, com toda probabilidade, atitudes e interesses semelhantes, logo, práticas e tomadas de decisões semelhantes”. Segundo o autor, enquanto produto de uma classificação explicativa (assim como fazem os zoólogos ou os botânicos), poderíamos dizer que ela nos permite “explicar e prever as práticas e as propriedades das coisas classificadas” (p. 136).

De acordo com Bourdieu (1989, p. 135), o campo social se apresenta como um

espaço multidimensional de posições tal que qualquer posição actual pode ser definida em função de um sistema multidimensional de coordenadas cujos valores correspondem aos valores das diferentes variáveis pertinentes: os agentes distribuem-se assim nele, na primeira dimensão, segundo o volume global do capital que possuem e, na segunda dimensão, segundo a composição do seu capital – quer dizer, segundo o peso relativo das diferentes espécies no conjunto das suas posses.

Bourdieu (1979) indica a existência de três tipos de capitais¹³⁹. Dentre eles, o capital econômico, que aqui nos interessa, pode existir sob forma de posses materiais, em relação com os meios de produção e em termos de nível de renda.

Grande parte da literatura que versa sobre a prática de mobilidade acadêmica internacional nos mostra que ela é mais comumente utilizada pelas classes mais favorecidas economicamente, devido ao custo financeiro que é preciso ser investido. Nesse sentido, acreditamos que ela só tenha se tornado possível para esses estudantes graças à bolsa de estudos concedida pelo Programa. Confirmamos essa hipótese nos depoimentos de alguns estudantes:

Numa condição de estudante eu nunca teria a possibilidade se não houvesse a bolsa, isso tem que ser destacado, se eu não tivesse a bolsa eu não teria condições de custear (Victor/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Em termos financeiros eu nunca que ia ter essa oportunidade de ir pra fora, de viajar e tal (Taís/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Vale ressaltar que a palavra “oportunidade”, citada por Taís, é recorrente nos depoimentos dos estudantes, como veremos no decorrer do capítulo 5 e 6. É compreensível que os sujeitos desta pesquisa entendam o movimento de internacionalização da sua formação como uma oportunidade, de fato. Se não houvesse uma política pública como essa, talvez acesso a essa experiência internacional não seria possível.

¹³⁹ O capital econômico, o capital cultural e o capital social.

De acordo com Dutercq (2008, p. 6 *apud* NOGUEIRA, 2010), a “facilidade de circular pelo mundo não é mais o apanágio unicamente de jovens originários de meios sociais muito favorecidos”. A participação das outras classes sociais no acadêmico contexto internacional tem se tornado mais acessível graças às políticas públicas em torno da internacionalização da formação.

Nogueira (2010, p. 221) indica a forte demanda das classes médias pelas “estratégias de internacionalização da formação e da carreira escolar dos filhos”. As pesquisas (PRADO, 2002; RAMOS, 2009) referentes à mobilidade acadêmica internacional vêm confirmando tal afirmação, indicando que esta prática tem se tornado frequente entre estudante das classes médias, além de serem também utilizadas pelas classes populares, graças à concessão de bolsas de estudos.

No programa Escala da UFMG¹⁴⁰, por exemplo, os estudantes contam com um auxílio financeiro para as despesas de alimentação e moradia, atraindo assim alunos que não poderiam arcar com os custos de um intercâmbio. Graças a este apoio, foi identificada a participação de estudantes cujas famílias possuíam renda mensal familiar mais baixa (RAMOS, 2008 *apud* RAMOS, 2009).

5.1.5. Nível de escolaridade dos pais

De acordo com os estudos de Pierre Bourdieu, o capital cultural dos pais é um importante fator para o êxito escolar dos filhos. Podemos constatar essa afirmação na pesquisa realizada por Jean Fourastié¹⁴¹ (1972 *apud* NOGUEIRA, 2004, p. 133), ao longo de toda década de 1960, com 1.276 famílias pertencentes às categorias socioprofissionais ditas “superiores”, tais como “empresários da indústria, funcionários públicos de alto escalão, artistas célebres, médicos com alta reputação, egressos das *grandes écoles* francesas (Politécnica, Normal Superior e Central)”. Fourastié (1972 *apud* NOGUEIRA, 2004) verificou que o desempenho escolar dos jovens provenientes das frações economicamente dominantes da amostra (os filhos de empresários) foi bem inferior quando comparado ao das frações mais intelectualizadas (elites científicas e artísticas). Isso nos mostra que o capital cultural/escolar familiar pode ser mais decisivo nos destinos escolares dos filhos do que o capital econômico, embora haja uma forte ligação entre eles.

¹⁴⁰ De acordo com Ramos (2009, p. 30), “na América Latina, a [Associação de Universidades Grupo Montevideo] AUGM coordena o “Programa Escala”, no qual o aluno matriculado em uma das universidades parceiras tem a oportunidade de cursar um semestre letivo em outro país latino-americano. Para o ano de 2007, o programa ofereceu 438 vagas no total, das quais 25 para a UFMG”.

¹⁴¹ Econometrista do *Conservatoire National des Arts et Métiers* (CNAM), em Paris.

Almeida (2007, p. 44) indica que alcançou um status de obviedade o fato de que “a escolarização do pai e da mãe está entre as características das famílias que se relacionam significativamente com o desempenho escolar”. Entretanto, a tabela 10 aponta o fraco capital escolar dos pais dos estudantes do PLI. A maior parte deles possui somente o ensino fundamental (do 1º ao 5º ano, antiga 1º à 4º série). Apenas um pai e uma mãe possuem ensino superior completo (nos cursos de Ciências Contábeis e Pedagogia, respectivamente), e um pai possui ensino superior incompleto (no curso de Química).

Como vimos anteriormente, os estudantes do PLI são provenientes de famílias pertencentes às classes menos favorecidas. Além disso, podemos dizer que são detentoras de fraco capital escolar, como podemos observar na tabela 10.

TABELA 10
Nível de escolaridade dos pais dos estudantes do PLI

Nível de escolaridade	Pais	Mães
Ensino fundamental (1ª à 4ª série)	4	5
Ensino fundamental (5ª à 8ª série)	2	2
Ensino médio completo ou incompleto	1	2
Ensino superior incompleto	1	-
Ensino superior completo	1	1
Total	9¹⁴²	10

Fonte: Pesquisa direta, 2016.

As pesquisas que investigam a mobilidade acadêmica internacional de estudantes não bolsistas, isto é, aqueles que financiam com recursos próprios a experiência no exterior, indicam o forte capital escolar e recursos financeiros dos pais. Prado (2002), por exemplo, identificou o alto índice de pais e mães com ensino superior e também aqueles que ultrapassam esse nível de escolaridade. De acordo com a autora, o ensino médio é praticamente a escolaridade mínima destes pais.

Resultados similares foram obtidos na pesquisa de Ramos (2009). Segundo a autora, os pais dos intercambistas da UFMG por ela pesquisados possuem um elevado capital escolar familiar. De acordo com esses dados, 33% das mães e 38% dos pais graduaram-se na própria UFMG, indicando assim não apenas um alto nível de

¹⁴² Não completaram 10 pais, pois uma das estudantes indicou não ter o conhecido.

escolaridade, mas também a formação em instituição de alto prestígio. Além disso, “constatou-se que em algumas famílias a escolaridade dos genitores é ainda mais elevada, com muitos pais/mães detendo diplomas de pós graduação *lato* ou *stricto-sensu*” (RAMOS, 2009, p. 70).

5.1.6. Ocupação dos pais

Segundo Alves e Soares (2009, p. 10), a variável *ocupação* se apresenta como “um indicador singular para a análise da desigualdade social, porque pode informar, ao mesmo tempo, os requisitos educacionais e o retorno econômico para cada posto ocupacional”. Nesse mesmo sentido, Bourdieu (2002 *apud* BERTONCELO, 2009, p. 41) utiliza tal variável como “indicadores das posições relativas no espaço social, pois elas frequentemente indicam – especialmente nas sociedades capitalistas – a participação relativa dos agentes na apropriação de capital cultural e econômico”.

TABELA 11
Ocupação dos pais/mães dos estudantes do PLI

Ocupação ¹⁴³	Pais	Mães
Professora	-	1
Faxineira/ diarista	-	3
Auxiliar de serviços gerais	-	1
Cozinheira	-	1
Pedreiro	1	-
Enfermeira	-	1
Agricultor/pecuarista/trabalhador rural	2	-
Do lar/dona de casa	-	3
Projetista	1	-
Contador	1	-
Carregador de caminhão	1	-
Total	6¹⁴⁴	10

Fonte: Pesquisa direta, 2016.

¹⁴³ Na elaboração da tabela consideraram-se aquelas citadas pelos estudantes no questionário, mantendo a forma original como escreveram.

¹⁴⁴ Não completaram 10 pais, pois uma das estudantes indicou não ter o conhecido e duas estudantes indicaram que o pai havia falecido. Além disso, uma estudante citou que o pai estava desempregado.

Como podemos observar na tabela 11, a maior parte das ocupações dos pais/mães não exige ou exige pouco nível de escolaridade para exercê-las, o que reforça a afirmação de que são estudantes provenientes de famílias de classes sociais menos favorecidas. Além disso, por serem em sua maioria ocupações que o retorno financeiro é baixo, confirma-se que a bolsa é imprescindível para que os filhos realizem a mobilidade acadêmica internacional.

5.2. Trajetórias escolares

Ao tratar de trajetórias escolares, estamos nos referindo ao caminho, percurso ou trajeto operado pelos estudantes no interior do sistema escolar (NOGUEIRA; FORTES, 2004). Nesta parte do trabalho iremos analisar uma questão importante que envolve o ensino fundamental e o ensino médio, isto é, o(s) tipo(s) de instituição(ões) frequentada(s) nesses níveis de ensino¹⁴⁵, visto que um dos requisitos para participar do PLI é que o estudante tenha cursado todo o ensino médio e pelo menos dois anos do ensino fundamental em escolas públicas brasileiras. A partir do terceiro edital são incluídos também os estudantes que tenham cursado parte do ensino médio em escolas privadas, porém na condição de bolsista integral, em função de baixa renda familiar. Esse requisito confere ao Programa um caráter social.

No que se refere ao ensino superior, iremos tratar de questões mais diversas, tais como: o ano em que ingressaram pela primeira vez no ensino superior, a idade que tinham, a forma de ingresso (utilização de políticas afirmativas ou não), a estadia durante a realização dos estudos, o auxílio financeiro (bolsa moradia/alimentação) e as atividades extras.

5.2.1 Ensino fundamental e médio

Como era de se esperar, grande parte (90%) dos estudantes do PLI cursaram o ensino fundamental somente em escolas públicas brasileiras. Em porcentagem menor (10%), os estudantes cursaram uma parte do ensino fundamental em escolas privadas e nenhum deles cursou todo esse nível de ensino em escolas particulares, como podemos observar na tabela 12.

Diversos estudos (NOGUEIRA, 2000; THIN, 2006, 2010; VIANA, 2009; ZAGO, 2012) na área da Sociologia da Educação que se ocupam em investigar a relação das classes populares com a escola poderiam dar pistas para compreendermos

¹⁴⁵ Vale ressaltar que o tema da escolha dos estabelecimentos de ensino pelas famílias tem sido amplamente discutido pela Sociologia da Educação.

este fato. Podemos citar algumas hipóteses: a precariedade financeira da família, considerando o valor das mensalidades cobradas pelas escolas particulares; a falta de conhecimento sobre os diferentes tipos e estabelecimentos de ensino, *etc.*

TABELA 12

Tipo de estabelecimento frequentado pelos estudantes do PLI no ensino fundamental

Tipo de estabelecimento de ensino	Número de estudantes
Público	8
Privado (com bolsa de estudos)	-
Parte público/parte privado ¹⁴⁶	2
Total	10

Fonte: Pesquisa direta, 2016.

A pesquisa de Silva (2016) com estudantes do programa CAPES-Brafagri da UFV identificou que metade deles cursou o ensino fundamental em escolas públicas e metade em escolas particulares. Vale ressaltar que assim como o PLI, esse programa também concede bolsas de estudos.

Pesquisas com estudantes não bolsistas que realizam mobilidade acadêmica internacional, isto é, que financiam com recursos próprios essa experiência no exterior, chegam a resultados diferentes. Ramos (2009), por exemplo, identificou em sua pesquisa que uma nítida maioria (76,3%) dos estudantes de um programa de intercâmbio da UFMG realizou o ensino fundamental em escolas privadas.

Ao verificarmos o tipo de estabelecimento de ensino que os estudantes do PLI cursaram o ensino médio, os resultados são os mesmos dos níveis de ensino anteriores: a maior parte (90%) o realizou somente em estabelecimentos públicos de ensino, como podemos ver na tabela 13.

¹⁴⁶ Sendo uma estudante com bolsa de estudos e a outra não.

TABELA 13
Tipo de estabelecimento frequentado pelos estudantes do PLI no ensino médio

Tipo de estabelecimento de ensino	Número de estudantes
Público	9
Parte público/parte privado (com bolsa de estudos)	1
Total	10

Fonte: Pesquisa direta, 2016.

Embora a partir do terceiro edital do PLI tenham sido abertas as chances para que os alunos que estudaram em escolas privadas, com bolsa, também participassem do PLI, constatou-se que ainda assim a grande maioria é proveniente de escolas públicas.

Também nesse caso, pesquisas com estudantes não bolsistas que realizam mobilidade acadêmica internacional chegam a resultados diferentes. Ramos (2009) identificou que 77,4% dos participantes de um programa de intercâmbio da UFMG realizaram o ensino médio em escolas particulares. Nesse mesmo sentido, Prado (2002) verificou que apenas 2,17% dos jovens usuários de agências de intercâmbio de Belo Horizonte, Minas Gerais, realizaram os estudos em escolas públicas (federais, estaduais e municipais, todas com boa localização).

5.2.2 Ensino superior

5.2.2.1 O ingresso no ensino superior

A escolha do curso de Letras¹⁴⁷ é um elemento que nos possibilita fazer algumas sugestões. Os estudantes da pesquisa são, em sua maioria, de classes menos favorecidas

¹⁴⁷ A formação profissional do curso de Letras da UFV permite ao graduado, além da preparação para o exercício do magistério do ensino fundamental e ensino médio, o desempenho de funções específicas como revisor, redator e outras atividades relacionadas com as línguas portuguesa e francesa e respectivas literaturas. É diversificado o campo de trabalho do profissional em Letras: atua em instituições de ensino e de pesquisa, em empresas públicas e privadas, em órgãos de difusão artística e cultural, em serviços que requeiram trabalho de tradutor e intérprete, em agências de publicidade e em editoras. A Licenciatura em Letras compreende as habilitações Português-Francês, Português-Inglês e Português e Literaturas de Língua Portuguesa. O aluno que concluir uma das habilitações poderá, atendidos os critérios estabelecidos, reintegrar-se ao curso para concluir, por meio da complementação de disciplinas, outra habilitação.

economicamente¹⁴⁸, que estão entrando em uma universidade pública, num curso que não é de baixa concorrência¹⁴⁹ e que possibilita a/o aprendizagem/aprimoramento de línguas estrangeiras¹⁵⁰. Esses elementos poderiam ser impulsionadores da experiência internacional.

Como se pode ver na tabela 14, a maior parte (90%) desses estudantes participantes do PLI ingressou no curso de Letras da UFV entre os anos de 2010 e 2011. Alguns deles ainda estão em vias de conclusão do curso, no Brasil, e outros já se formaram. A única estudante que ingressou no ano de 2009 foi a primeira estudante de Letras¹⁵¹ a participar do edital do PLI¹⁵² lançado pela Capes no ano de 2010.

TABELA 14
Ano de ingresso dos estudantes do PLI no curso de Letras

Ano	Número de estudantes
2009	1
2010	4
2011	5
Total	10

Fonte: Pesquisa direta, 2016.

No que diz respeito à idade de ingresso no curso de Letras, podemos observar na tabela 15 que a maior parte (70%) dos estudantes ingressou no ensino superior aos 17/18 anos de idade, isto é, em idade regular. Isso nos faz afirmar que eles obtiveram sucesso logo na primeira tentativa de ingresso. Duas estudantes, que indicaram ter iniciado os estudos nesse nível de ensino aos 19-20 anos, disseram ter obtido sucesso na segunda tentativa.

¹⁴⁸ Considerando a origem social dos estudantes (famílias com fraco capital cultural e socialmente desfavorecidas), ingressar no curso de Letras da UFV já representa uma vitória, podendo se apresentar como uma “mola propulsora” para tantas outras, nesse caso uma experiência internacional.

¹⁴⁹ Em 2016, o curso de Letras teve 736 estudantes concorrendo a 60 vagas, isto é, o curso apresentou 12,3 estudantes por vaga.

¹⁵⁰ O fato do curso habilitar ao aluno a aprendizagem de idiomas estrangeiros, poderíamos dizer que esse elemento é motivador e favorecedor de uma experiência internacional.

¹⁵¹ Vale ressaltar que, segundo o depoimento desta estudante no momento da entrevista, ela e mais três estudantes de Letras participaram do primeiro edital do PLI, entretanto somente ela participou da nossa pesquisa.

¹⁵² O Edital 035/2010/CAPES.

TABELA 15
Idade de ingresso dos estudantes do PLI no ensino superior

Idade¹⁵³	Número de estudantes
17-18 anos	7
19-20 anos	2
21-22 anos	-
23-24 anos	1
Total	10

Fonte: Pesquisa direta, 2016.

Todos os estudantes realizaram somente o curso de Letras, com exceção de um estudante, o Victor, que diz ter cursado primeiramente Geografia na mesma instituição. Segundo ele, foi inclusive o PLI que o motivou a ingressar no curso de Letras:

esse intercâmbio acabou me fazendo fazer o curso de Letras porque eu sou formado em Geografia, eu não tinha o intuito de me formar em Letras, meu intuito era pegar uma base porque a minha monografia foi em interface com a literatura e eu queria fazer mestrado na Letras e aí eu pensei “vou fazer 1 ano de Letras, vou pegar as disciplinas bases de teoria da literatura e vou tentar o mestrado”. Acabou que veio esse Programa, eu sempre tive vontade de morar fora do Brasil um tempo, saber como é que era e ao mesmo tempo ter a oportunidade de experienciar um mundo acadêmico lá fora também (Victor/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Como vimos anteriormente, os estudantes do PLI são oriundos de classes menos favorecidas economicamente e 30% deles se autodeclararam negros ou pardos/mulatos. Isso sugere que alguns deles possam ter ingressado no ensino superior se beneficiando de ações afirmativas e/ou cotas raciais.

Guarnieri e Melo-Silva (2007) indicam que as ações afirmativas podem ser entendidas como medidas de cunho social que objetivam democratizar o acesso a meios essenciais, como emprego e educação, por parte da população em geral. O intuito dessas ações é possibilitar condições para que todos na sociedade possam competir em níveis iguais pela conquista de tais meios. No Brasil, as ações afirmativas são representadas, sobretudo, na forma de programas de cotas. Segundo os autores, são medidas que

¹⁵³ Vale ressaltar que um dos estudantes realizou o curso de Geografia anteriormente ao curso de Letras.

privilegiam a inserção social de grupos minoritários (étnicos, raciais, sexuais, entre outros) com histórico de exclusão realizando uma reserva de vagas destinadas a esses grupos.

Na tabela 16 podemos ver a forma de ingresso dos estudantes do PLI. Os dados indicam que a 30% dos estudantes utilizaram o critério socioeconômico. Uma das estudantes que não utilizou esse mecanismo justifica que se esqueceu de enviar a documentação necessária para a instituição de ensino superior de forma a comprovar que estudava em escola pública e, assim, ter o direito a bonificação para alunos de escolas públicas.

TABELA 16
Forma de ingresso dos estudantes do PLI no ensino superior

Idade	Número de estudantes
Critério socioeconômico	3
Nenhuma política afirmativa	7
Total	10

Fonte: Pesquisa direta, 2016.

Como podemos observar na tabela 16, embora entre os estudantes existissem aqueles que se autodeclararam negros ou pardos/mulatos, nenhum deles indicou ter utilizado o critério étnico-racial que hoje as universidades concedem.

A lei nº 12.711 foi criada com o objetivo de facilitar o acesso de estudantes das camadas menos favorecidas nas instituições federais de ensino superior. A ex-presidente Dilma Rousseff sancionou no dia 29/08/2012, com apenas um veto, a lei que destina 50% das vagas em universidades federais para estudantes oriundos de escolas públicas. De acordo com a lei,

as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de

famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos (um salário-mínimo e meio) per capita (BRASIL, 2012).

Nessa perspectiva, acreditamos que pelo fato das cotas raciais terem sido criadas somente em 2012, muitos dos estudantes já haviam ingressado no ensino superior, não podendo, dessa forma, usufruírem das mesmas.

5.2.2.2 Assistência estudantil na UFV

A Universidade Federal de Viçosa concede auxílio para alguns estudantes que pertencem às classes menos favorecidas economicamente. Sabendo disso, questionamos aos estudantes do PLI se eles contaram com a assistência estudantil da referida instituição para manterem sua estadia e/ou alimentação durante o período da graduação no Brasil.

Constatamos que metade dos estudantes usufrui/usufruíram de bolsas concedidas pela UFV¹⁵⁴. Primeiramente, a instituição oferta as bolsas para estudantes cujas famílias residem fora da cidade onde se localiza a instituição, isto é, Viçosa, Minas Gerais. Sobram-se bolsas, elas são concedidas a estudantes que moram em bairros mais distantes do campus da UFV, desde que também comprovem carência econômica.

Vale ressaltar que o estudante que realizou o curso de Geografia, anteriormente ao de Letras, na mesma instituição, havia recebido bolsa moradia e bolsa alimentação durante a realização do primeiro curso. Contudo, não recebeu durante a realização do curso de Letras, pois a UFV concede esses auxílios somente para a realização de uma graduação, de forma a dar oportunidade para outros estudantes também.

Outra questão feita aos estudantes se refere às atividades extra classe. Perguntamos a eles se exerciam ou haviam exercido alguma atividade remunerada no período do curso de Letras. Segundo os estudantes, todos eles realizaram atividades dentro da universidade¹⁵⁵.

A participação em atividades como monitoria, iniciação científica, programas de extensão universitária, *etc*, pode se apresentar como uma forma de receber auxílio extra para financiar a sua permanência no ensino superior sem prejudicar sua formação, visto que são atividades exercidas dentro da própria instituição. Tais atividades podem, inclusive, aprimorar a sua formação, visto que são realizadas em locais e funções relacionadas ao curso em andamento.

¹⁵⁴ Para receber esses auxílios, o estudante precisa apresentar determinados documentos à instituição para comprovar que são provenientes de classes menos favorecidas economicamente.

¹⁵⁵ Por exemplo, monitoria, iniciação científica, programas de extensão universitária, estágios, *etc*.

5.3. O contato prévio com o internacional

Nesta parte do trabalho iremos apresentar o possível contato prévio que os estudantes do PLI e seus familiares tiveram com o internacional, isto é, as experiências internacionais prévias e a competência linguística.

5.3.1. Experiências internacionais prévias e competência linguística dos estudantes

Para identificar se os estudantes já tinham experiências relacionadas ao internacional, indagamos a eles, por meio do questionário, sobre o (s) idioma (s) que eles tinham conhecimento e qual seria o nível de domínio do (s) mesmo (s). Na tabela 17 podemos verificar os idiomas por eles citados.

TABELA 17
Idiomas estrangeiros indicados pelos estudantes do PLI

Idioma ¹⁵⁶	Número de estudantes
Espanhol	7
Francês	6
Inglês	10
Italiano	4
Japonês	1
Total	28

Fonte: Pesquisa direta, 2016.

Todos os estudantes afirmaram conhecer algum idioma. Alguns deles indicaram conhecer até mais de uma língua estrangeira. Entretanto, ao perguntarmos sobre o nível de conhecimento¹⁵⁷, verificamos que é baixo: apenas 30% possuem domínio “bom” de mais de um deles (a saber, inglês e espanhol); 40% possuem domínio “bom” de apenas um idioma (inglês ou espanhol); e 30% não possuem domínio “bom” de nenhum deles.

¹⁵⁶ Vale ressaltar que eles poderiam marcar mais de um idioma.

¹⁵⁷ Considerou-se os seguintes níveis: nulo, fraco, razoável, bom.

De um modo geral, o idioma inglês teve as seguintes porcentagens de nível de conhecimento: 0% nulo, 30% fraco, 10% razoável, 60% bom. Este foi o idioma com mais porcentagem (60%) de domínio “bom”.

O idioma espanhol apresentou as seguintes porcentagens de nível de conhecimento: 30% nulo, 20% fraco, 10% razoável, 40% bom. De um modo geral, este foi o segundo idioma com maior porcentagem (40%) de domínio “bom”.

Os estudantes indicaram que não possuem bom domínio dos demais idiomas por eles citados. Sendo assim, os idiomas espanhol e inglês foram os únicos que alguns dos estudantes indicaram ter um bom conhecimento (40% e 60%, respectivamente).

Por se tratar de um curso da área de linguística, esperávamos uma porcentagem mais alta referente aos idiomas. Entretanto, se formos considerar a origem social desses estudantes, poderíamos inferir que eles não possuíam condições econômicas de financiar um curso de idiomas. Sendo assim, a oportunidade de aprender uma segunda língua seria possível durante o curso de Letras.

Contrariamente, os estudantes da pesquisa de Ramos (2009) que realizaram mobilidade acadêmica internacional frequentaram, em grande número, cursos de idiomas estrangeiros, seja na universidade ou fora dela (em cursos ou com professores particulares). Segundo a autora, isso demonstra “um investimento pessoal e familiar na formação dessa competência” (p. 100). Vale ressaltar que esses estudantes são de classes sociais diferentes dos estudantes da nossa pesquisa, isto é, são provenientes de classes mais favorecidas economicamente tendo, assim, maiores possibilidades de financiar esses cursos.

Outra questão posta aos estudantes do PLI se refere às viagens internacionais. Indagamos se eles haviam realizado alguma viagem para o exterior, antes de participarem do Programa, e qual seria o motivo da viagem e o país de destino.

A maior parte deles afirmou não ter tido alguma experiência no exterior antes de participarem do PLI. Foi a participação no Programa que possibilitou que eles pudessem viajar não só para Portugal, mas para vários outros países, durante o período de participação no Programa, graças a bolsa concedida pelo Programa.

A única estudante que realizou viagem internacional antes da participação no PLI nos informou ter ficado 6 (seis) meses no exterior para a realização de um curso e gastronomia.

Resultados semelhantes podem ser observados na pesquisa de Silva (2016). Segundo a autora, todos os estudantes bolsistas do programa CAPES-Brafagri da UFV alegaram ser a primeira vez em que participaram de um programa de mobilidade

acadêmica internacional. Ademais, de um universo total de 8 estudantes, 7 deles (87,5%) afirmaram que esta participação proporcionou a primeira saída do Brasil, isso é, a realização da primeira viagem internacional. Somente uma estudante teve a oportunidade de viajar com a família para exterior, obtendo uma vivência internacional, ainda que de curta duração.

Dados contrários aparecem na pesquisa de Ramos (2009)¹⁵⁸, visto que no universo pesquisado pela autora, apenas 29,6% dos estudantes nunca haviam saído do país de origem antes de realizar a mobilidade acadêmica internacional. Dentre as viagens, as mais comuns (58,4%) são por motivo turístico, tendo os Estados Unidos, Argentina e França como principais destinos. Em menor percentual (27,1%), a finalidade da viagem ao exterior foi por motivos de estudos. A autora supõe que isso deve-se ao custo mais elevado dessa prática cultural, restringindo, assim, o seu acesso, embora a maior parte dos estudantes de sua pesquisa fossem provenientes de classes mais favorecidas economicamente.

Questionamos aos estudantes do PLI se antes de participarem do Programa eles mantinham algum contato com estrangeiros. Apenas uma estudante tinha contato com amigos por meio de redes sociais, via *internet*.

De acordo com Urry (2005, p. 80 *apud* RAMOS, 2009), por meio da *internet* as “mobilidades se transformam em instantaneidades. Torna-se possível entender o outro, quase viver através do outro, sem se deslocar fisicamente e sem deslocar objetos materiais”. Essa se apresentaria, então, como uma via indireta de acesso ao exterior.

Por fim, perguntamos aos estudantes se em suas famílias havia algum descendente de estrangeiro. Apenas uma estudante possui um avô que é bisneto de português, contudo ressalta que isso não ajudou em nada para que ela fosse para Portugal.

Em número maior (34%), os estudantes da pesquisa de Ramos (2009) indicaram ser provenientes de famílias com descendência italiana. Esses estudantes já haviam, inclusive, entrado com o processo para conseguir a cidadania italiana, pois acreditam que isso traria uma série de benefícios futuros, em especial no plano educacional. Dados parecidos podem ser encontrados no estudo de Murphy-Lejeune (2003 *apud* RAMOS, 2009), visto que 34% dos jovens provinham de famílias mistas, sendo detentores de mais de uma nacionalidade e falantes de mais de uma língua. Diante do exposto,

¹⁵⁸ Vale ressaltar que os estudantes dessa pesquisa são, em sua maioria, de classes mais favorecidas economicamente e financiaram com recursos próprios a realização da mobilidade acadêmica internacional.

podemos dizer que a familiaridade com o estrangeiro era algo distante da realidade dos estudantes do PLI.

Ao final do questionário deixamos um espaço para que os estudantes utilizassem caso quisessem complementar alguma informação. Dois deles indicaram que o Programa parece se apresentar com uma “sorte” em suas vidas:

Ganhei na loteria da vida, quando fui selecionada para participar do PLI (Rafaela/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Participar do PLI foi uma das melhores coisas que aconteceram na minha vida [...]. Estava no lugar certo, na hora certa e me esforçando muito, por mérito, sorte e graças a políticas do governo passado tive uma oportunidade incrível. Só foi complicado e ainda é retornar a uma realidade sem muita segurança e com menos recursos financeiros, mas nada disso me faz ter arrependimento, eu ficaria lá mais dois anos se pudesse, agradeço a cada cidadão brasileiro que paga seus impostos ou mesmo o que não tem essa mínima condição, porque foi o dinheiro deles que estive lá e que, graças a esse pensamento, bem como o medo de perder a bolsa e devolver o dinheiro, segui firme e dedicada (Marina/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Diante disso, podemos dizer que os estudantes do PLI não possuem grandes familiaridades com a questão do internacional. Como Rafaela diz, essa oportunidade aparece como uma sorte em suas vidas se considerarmos as condições econômicas dos estudantes.

5.3.2. Experiências internacionais prévias e competência linguística dos pais

De acordo com os dados fornecidos pelos estudantes, 90% dos pais não conhecem algum idioma estrangeiro. Do total de pais, apenas um deles conhece idiomas estrangeiros (alemão e francês em nível fraco e inglês em nível razoável), contudo, com baixo domínio de conhecimento. Entre as mães, nenhuma possui conhecimento de algum idioma estrangeiro.

Indagamos aos estudantes, se os seus pais já haviam tido alguma experiência no exterior. Todos eles indicaram que os pais nunca realizaram viagens internacionais. É interessante notar que os únicos pais e mães (dois casais, no total) que tiveram essa experiência, a tiveram quando o filho estava em Portugal. Uma das estudantes afirma, inclusive, que foi graças a sua bolsa que os pais realizaram essa viagem. Segundo ela:

Eu paguei a passagem da minha mãe com a bolsa para ela me visitar em Coimbra, Portugal, e meu pai dividiu a dele em muitas prestações para poder ir junto com ela (Marina/ Universidade de Coimbra/ 2011-2012).

Resultados diferentes foram encontrados na pesquisa de Ramos (2009). Mais da metade (62,4%) dos pais dos intercambistas já haviam tido alguma experiência no exterior. A autora supõe que “pais, com trajetórias marcadas pela mobilidade internacional, incentivariam, deliberadamente ou não, os filhos a seguir esse modelo” (p. 92).

Diante disso, e como já era se de esperar, os pais praticamente não possuem familiaridade com o internacional. A maior parte não conhece um idioma estrangeiro e nunca havia realizado viagens para o exterior, antes de seus filhos participarem do PLI. Da mesma forma, nenhum outro familiar mais próximo havia realizado viagens internacionais.

CAPÍTULO 6

A EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA



“Faculdade de Letras da Universidade do Porto”¹⁵⁹
(Taís/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Neste capítulo iremos apresentar os depoimentos dos estudantes do PLI que adquirimos por meio das entrevistas semi-estruturadas¹⁶⁰. O intuito é analisar o sentido por eles atribuído à experiência de participar no Programa. De acordo com Aguiar e Ozella (2013, p. 307),

a apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões muitas vezes parciais, prenes de contradições, muitas vezes não significadas pelo sujeito, mas que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele.

Não podemos adentrar ao campo dos sentidos, das subjetividades, sem estarmos providos com as ferramentas metodológicas adequadas. Para isso, buscamos o auxílio da teoria sócio-histórica, o que permitiu a criação de 7 núcleos de significação.

Inicialmente, realizamos uma leitura flutuante do material transcrito. Nesse momento, selecionamos os pré-indicadores¹⁶¹ presentes dos discursos dos estudantes. Segundo Aguiar e Ozella (2013, p. 309), os pré-indicadores são os conteúdos das falas

¹⁵⁹ Depois de uma primeira (e curta) existência no início do século XX, a atual Faculdade de Letras da Universidade do Porto foi inaugurada em 1960, com o objetivo de garantir o ensino humanístico na cidade. Ao longo da sua existência, a Faculdade de Letras funcionou em vários edifícios históricos da Universidade do Porto. Em 1995, foi inaugurado o atual edifício da escola no Campo Alegre (Polo III), “casa” dos mais de 3 mil estudantes que frequentam os cursos de licenciatura, mestrado e doutorado da faculdade, a que se junta uma variada gama de cursos de formação continuada e de cursos livres (de onde se salientam os cursos de línguas). Desde o ano de 2000 a Faculdade de Letras da Universidade do Porto tornou-se também sede do curso de Ciências de Comunicação da referida instituição.

¹⁶⁰ O roteiro da entrevista realizada com os estudantes do PLI se encontra disponível no anexo 3.

¹⁶¹ No anexo 4 encontra-se a tabela com os pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação.

mais “reiterativos, que demonstram maior carga emocional ou ambivalências”. Os autores indicam que eles se apresentam em “grande número e irão compor um quadro amplo de possibilidades para a organização dos núcleos” (p. 309).

Feita esta etapa, fomos à busca dos indicadores e conteúdos temáticos. De acordo com Aguiar e Ozella (2013, p. 309), nesse momento os pré-indicadores são aglutinados conforme suas “similaridades, complementaridade ou pela contraposição, de modo que nos levem a uma menor diversidade, no caso já dos indicadores”. Os indicadores podem ser complementares tanto pela semelhança como pela contraposição, por exemplo,

um fato identificado como pré-indicador, ao ser aglutinado, pode indicar o caráter impulsionador/motivador para ação em uma determinada condição. Inversamente, o mesmo fato pode funcionar como paralisador da ação em outro momento, mas ambos podem ser indicadores importantes no processo de análise (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309).

Fizemos, dessa forma, um novo movimento de aglutinação. Voltamos ao material transcrito e selecionamos os trechos das falas dos estudantes do PLI que ilustrassem e esclarecessem os indicadores. A partir desse momento dava-se início à nuclearização. Feita a aglutinação dos indicadores e seus conteúdos, iniciamos um processo de que geraria os núcleos de significado, que serão apresentados a seguir.

A apresentação das análises dos dados que seguirão neste capítulo estará estruturada de acordo com os objetivos específicos que foram estabelecidos no início desta pesquisa. Os núcleos de significação identificados nas entrevistas estarão distribuídos aleatoriamente dentro da seguinte estrutura de apresentação: Primeiramente, apresentaremos as motivações dos estudantes para participarem do PLI. Em seguida, apresentaremos as experiências dos estudantes durante a participação no Programa, que estarão divididas em dois momentos: (i) as experiências dos estudantes do PLI antes da viagem para Portugal e (ii) as experiências dos estudantes do PLI a partir do momento em que viajaram para Portugal, inclusive as experiências no contexto universitário.

Posteriormente, apresentaremos as dificuldades pelas quais os estudantes passaram durante o Programa e os benefícios adquiridos ao participarem do PLI. Por fim, apresentaremos se o PLI atuou como um instrumento de troca de conhecimentos entre os estudantes brasileiros e os estrangeiros e como aprimoramento da formação dos estudantes enquanto futuros professores.

6.1. As motivações para participar do programa

Por quais razões os estudantes do PLI se interessaram em realizar a mobilidade acadêmica internacional? A busca por essa resposta foi um dos objetivos da nossa pesquisa e deu origem a um núcleo de significação ao qual denominamos: as motivações para a realização do intercâmbio. Podemos dizer que elas se dividiram em dois aspectos: os de caráter acadêmico e os aspectos pessoais.

Uma parte dos estudantes se referiu às questões acadêmicas, no sentido de terem novas oportunidades na área de estudos e enriquecerem o currículo, como podemos observar nos depoimentos a seguir:

Eu vi uma oportunidade de crescimento na área mesmo, eu gosto muito do curso, então eu queria aproveitar ao máximo tudo que aparecesse, então eu fiquei muito empolgada quando eu recebi o e-mail (Bárbara/ Universidade de Coimbra/ 2010-2012).

Eu achei que seria uma boa oportunidade. Todo mundo falou que seria uma boa oportunidade de formação, ainda mais que a minha habilitação é em português e literatura portuguesa e brasileira, então nada melhor do que estar em Portugal pra ter esse contato maior com a cultura, com outros aspectos que aqui a gente não teria oportunidade de enriquecer a formação (Clarisse/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Tinha uma abertura muito legal em termos de currículo. A Universidade do Porto oferecia disciplinas que a gente não tem aqui, foi uma oportunidade de cursar disciplinas que eu nunca ia ver aqui (Vitória/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Pro currículo, ter essa experiência é muito bom, você pensar que agora vai formar e vai ter duas formações (Taís/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Igualmente, Ramos (2009) indica que a preocupação em aprimorar o currículo foi fortemente apontada entre os estudantes de Letras da UFMG como motivação para realizarem mobilidade acadêmica no exterior. De acordo com a autora, “todos, sem exceção, apontaram que a vivência no exterior constitui uma exigência do mercado de trabalho” (p. 115).

Sendo assim, para os estudantes de Letras da UFV essa oportunidade pode ser ainda mais interessante, visto que eles teriam a oportunidade de ter contato não só com o idioma “português de Portugal”, como outros idiomas por meio das viagens que realizaram para outros países. Ademais, o fato de eles estarem imersos em importantes universidades de Portugal, os permitiriam ter contato direto com a literatura portuguesa presente nas bibliotecas das universidades.

Outra parte dos estudantes do PLI ressaltou os aspectos pessoais que a mobilidade acadêmica internacional poderia proporcionar. Nesse sentido, enfatizaram o desejo de morar fora do Brasil, de viajar para o exterior, experimentar uma vida estrangeira, conhecer outra cultura e de ter novas experiências, como podemos ver nas falas a seguir:

Seria uma experiência pessoal muito boa, de conhecer outra cultura (Vitória/ Universidade do Porto/ 2012-2014)

Eu sempre quis viajar pra fora do país e quando eu entrei na Letras a gente fazia línguas, então eu sempre brinquei que eu queria ir pra França e pra outros lugares e acabou que eu tive a oportunidade de ir e eu fiz com a vontade mesmo de sair do país, de viajar e ter outras experiências (Taís/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Eu sempre quis ter uma experiência no exterior, de poder viajar, de poder fazer outras coisas. Inegavelmente a questão de ter uma experiência fora do país foi crucial (Fran/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Eu sempre tive vontade de morar fora do Brasil um tempo, saber como é que era e ao mesmo tempo ter a oportunidade de experienciar um mundo acadêmico lá fora também. Então foram vários elementos que contribuíram. Eu acho que estava em um momento da minha vida que eu tinha essa vontade de morar fora do Brasil (Victor/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

O meu sonho inicial era morar fora do Brasil, sabe, não pra fazer intercâmbio, era ou trabalhar, ou casar com estrangeiro e morar fora... sabe aquela coisa de adolescente? E não fazer intercâmbio. Quando eu tinha 18 anos, apareceu essa história do PLI, de poder morar dois anos fora, ter essa experiência, eu pensei “opa, vou abraçar isso aí” e abracei mesmo (Rafaela/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Olha, a gente ser de uma cidade pequena onde tudo é mais difícil, aí surge a oportunidade de fazer intercâmbio, você acompanha as coisas que estão acontecendo nos países, dá vontade de ir também, você pensa “vamos ver como que é” (Hellen/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013)

Nesse sentido, há uma intencionalidade *a priori* por parte dos estudantes desta pesquisa, que se mobilizam frente a essa oportunidade em função de vários desejos. Essa questão, isto é, as razões pelas quais os estudantes se interessam em participar de programas de mobilidade acadêmica internacional, foi igualmente investigada por outros pesquisadores. Os estudos têm indicado resultados bem parecidos. Nota-se a existência de motivações que se dividem sob dois aspectos: aquelas que visam maiores chances no mercado escolar e profissional e aquelas que têm por fim adquirir benefícios pessoais.

No caso do primeiro aspecto, os autores indicam que os praticantes da mobilidade acadêmica internacional buscam se dotar de trunfos que lhes permitam maior competitividade nos mercados escolar e profissional (PRADO, 2002), tais como: a chance de desenvolver competências linguísticas ao aprender/aprimorar um novo idioma, formar um capital social internacional, isto é, criar rede de relações pessoais, e aprimorar o currículo acadêmico (RAMOS, 2009).

No que se refere ao segundo aspecto, as motivações guiam-se no sentido de buscar “o desenvolvimento de disposições de autonomia pessoal, de “abertura” para o mundo, de crescimento pessoal, de busca pelo “eu”, *etc.*” (RAMOS, 2009, p. 109). Sendo assim, a busca é pelo bem-estar e por qualidades pessoais que os façam se sentirem realizados e felizes (PRADO, 2002).

Embora essas motivações se enquadrem em dois aspectos diferentes, isto é, o pessoal e o acadêmico/profissional, as pesquisas indicam que muitas vezes elas podem aparecer como complementares umas das outras. Assim, os intercambistas se dotariam de uma série de competências e disposições que, juntos, os tornariam mais capacitados.

O mesmo pode ser visto nas pesquisas internacionais. Mendes et al. (2009), por exemplo, construíram um relatório final intitulado *Caracterização do Programa Erasmus: análise das motivações, condições de frequência e expectativas dos estudantes*. Conforme os autores, os estudantes erasmus que se direcionavam ao Instituto Superior Técnico de Lisboa (IST), em Portugal, eram guiados, sobretudo, pelas seguintes motivações: mudança de ambiente (75,4%), desenvolvimento das competências linguísticas (68,9%), atração do país (65,6%) e melhoria do conhecimento acadêmico (63,9%).

Conforme Charlot (2000), para que uma atividade ocorra é preciso que o sujeito se mobilize. Para que se mobilize, a situação deve apresentar um sentido para ele. Diante da colocação do autor e dos dados aqui apresentados, podemos dizer que a participação no PLI ocorreu, pois os estudantes se mobilizaram em prol dessa experiência. Houve mobilização, esforço e envolvimento por parte dos estudantes, pois isso fazia sentido para eles. Havia expectativas e desejos, como força propulsora que alimentava esse processo.

De acordo com Charlot (2000, p. 55), mobilizar-se é “engajar-se em uma atividade originada por móveis, porque existem ‘boas razões’ para fazê-lo”. Segundo o autor, o móbil, que deve ser distinguido de meta, se apresenta como o desejo que esse resultado permite satisfazer e que desencadeou a atividade. O móbil é a razão que produz as movimentações, a entrada na atividade. No caso dos estudantes desta

pesquisa, os seus móveis possuem dois aspectos, acadêmicos e/ou pessoais, que remetem a um desejo, um sentido, um valor.

6.2. As experiências dos estudantes durante a participação no programa

Nesta parte da pesquisa, iremos apresentar diversos dados. Por este motivo, optamos por dividi-la em dois momentos: no primeiro, apresentaremos as experiências dos estudantes antes da viagem para Portugal (como eles tomaram conhecimento do PLI, como foi o processo de seleção, se receberam apoio da família ao descobrirem que eles haviam sido selecionados, se os estudantes buscaram informações sobre o país/universidade para onde iriam e se buscaram conhecer as experiências dos outros estudantes do PLI que lá estavam).

Em um segundo momento, iremos apresentar as experiências a partir do momento em que eles viajaram para Portugal (como foi a viagem para o referido país, onde eles moraram durante a participação no Programa, como foi a receptividade dos portugueses, o que eles acharam da língua falada em Portugal, como foi o acompanhamento dos coordenadores durante o Programa, como foi estudar em uma universidade portuguesa e o que acharam da formação de professores portuguesa).

(a) As experiências dos estudantes do PLI antes de viajarem para Portugal

6.2.1. O início de tudo

A articulação de diversos indicadores deu origem a este núcleo de significação, ao qual denominamos: o início de tudo, pois se refere às questões concernentes ao PLI vivenciadas ainda no contexto brasileiro. Este núcleo traz uma extensa discussão, por este motivo iremos dividi-lo em vários subtítulos para que seja mais facilmente compreendido.

6.2.1.1. Tomando conhecimento do PLI

Um dos indicadores deste núcleo refere-se à forma como os estudantes tomaram conhecimento do PLI. A maior parte deles diz ter conhecido o Programa por meio de edital divulgado pelo Departamento de Letras e/ou pelos próprios professores, como podemos ver em alguns dos depoimentos a seguir:

Foi divulgado em forma de edital pelo departamento e oralmente pelos professores (Vitória/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Uma professora nossa da área de literatura foi na sala e avisou do PLI, falou das condições do Programa, que você teria que ser estudante de escola pública e quem quisesse, se interessasse, podia se inscrever (Maria Luiza/ Universidade de Coimbra/ 2012-2014).

Foi através de uma professora que a gente “tava” fazendo a disciplina no terceiro período, ela que falou com o pessoal da sala que ia abrir o edital, quem quisesse pra se inscrever (Clarisse/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Outros estudantes indicaram ter conhecido o PLI também através de amigos, o que parece se constituir como um elemento impulsionador. Keilla (Universidade de Coimbra/ 2011-2013), por exemplo, diz que quando ingressou no curso de Letras, já havia uma turma de estudantes participando da primeira edição do PLI: *uma amiga minha que falou que “tava” indo, aí eu falei “ah, ano que vem me espera que eu “to” chegando lá”*. Sendo assim, ela ficou sabendo do Programa primeiramente por meio desses estudantes e, quando foi divulgado o edital, uma professora do departamento passou nas salas de aula informando: *ela passou na sala avisando, porque a gente era calouro¹⁶² e calouro não tem muita noção. Aí a gente ficou sabendo pelos colegas que estavam indo na primeira versão e pela professora que passou depois na sala falando.*

Rafaela (Universidade do Porto/ 2012-2014) indica ter conhecido o Programa de forma parecida, por meio de estudantes que já participavam do PLI: *eu fiquei sabendo do programa porque eu tinha uma amiga que tinha participado e ela ficou sabendo por uma outra amiga dela que já tinha participado também. Aí eu pensei “eu vou também”*.

Quando um edital geral é lançado pela CAPES, os departamentos têm acesso a ele e escolhem a forma como irão divulgá-lo. No caso do departamento de Letras, a divulgação parece ser bem ampla, por meio de cartazes afixados no espaço físico do departamento e por meio dos próprios professores que divulgam pessoalmente o PLI em sala de aula. As redes de relações compostas pelos amigos dos estudantes aparecem como uma divulgação indireta, mas que também confere grande contributo nesse processo.

6.2.1.2. Processo de seleção do PLI

Como vimos no capítulo anterior, quando um edital do PLI é disponibilizado pela CAPES, os departamentos das universidades¹⁶³ iniciam um processo interno de

¹⁶² Calouro é uma expressão utilizada para denominar os estudantes que estão no primeiro ano do curso de graduação.

¹⁶³ Os departamentos dos cursos de graduação contemplados pelo Programa e as universidades participantes.

seleção dos estudantes. Cada departamento tem a liberdade para realizá-lo da forma que considerar mais adequada.

Surge aqui outro indicador deste núcleo: o processo de seleção do PLI de Letras da UFV. No caso do Departamento de Letras, os estudantes indicam que os processos de seleção do qual participaram ocorreram por meio de análise do currículo, análise do coeficiente de rendimento¹⁶⁴ e alguns estudantes indicaram terem participado também de entrevista, como podemos ver nos depoimentos a seguir:

Foi com base em currículo, com base em coeficiente e com base em entrevista, então foram três elementos (Victor/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Primeiro eles selecionaram os estudantes que tinham o coeficiente mais alto no curso. Depois pegaram os currículos e teve uma entrevista, pelo menos no meu caso (Hellen/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Primeiro era uma seleção interna dos alunos que iriam compor o projeto. Então teve o coeficiente, currículo, a entrevista, acho que foi só isso. Depois tem a seleção da CAPES através dos projetos (Vitória/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

O primeiro critério foi coeficiente mesmo, então os coeficientes mais altos foram sendo selecionados. O segundo foi o currículo, eles pediram pra gente fazer um currículo e enviar direitinho (Maria Luiza/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Como podemos ver, há uma preocupação dos coordenadores do Programa em selecionar os estudantes com melhores desempenhos acadêmicos, por meio da análise do coeficiente por eles obtido no curso de Letras.

Alguns ressaltaram que um dos requisitos para participarem da seleção do PLI era ter realizado parte dos estudos em escola pública, além de estar no terceiro período do curso. Segundo Keilla, quando se inscreveu para participar do Programa, houve um número baixo de concorrentes, 10 estudantes. Segundo a fala de Keilla:

É porque calouro tem medo “né”, ficar lá dois anos. E ninguém quis ir muito, foi um recrutamento mesmo de povo pra poder ir. Eu mesma tentei assim, na sorte, e ainda fui lá e perguntei pro professor “se eu for selecionada e não quiser ir eu sou obrigada?” aí ele respondeu “não, mas eu vou te obrigar”, falou brincando, “você não vai perder essa oportunidade”. Mas a gente não tinha muita noção do que é que era, a gente “tava” tentando na sorte mesmo. (Keilla/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

No geral, percebe-se que há uma preocupação do departamento em selecionar estudantes que possuem bom desempenho acadêmico, pois certamente a universidade

¹⁶⁴ O coeficiente de rendimento é o índice que mede o desempenho acadêmico do aluno em cada período letivo.

portuguesa irá demandar dos estudantes certas condutas referentes aos estudos. Além disso, o investimento financeiro feito pela CAPES em cada estudante é alto. Assim, é preciso selecionar aqueles que realmente estejam comprometidos com a sua formação acadêmica, que vão fazer jus a um lugar que muitos estudantes desejariam ocupar.

6.2.1.3. Apoio da família

Outro indicador deste núcleo diz respeito ao apoio recebido da família após os estudantes serem aprovados na seleção do PLI. Alguns dos pais se mostraram mais abertos a essa experiência, como podemos observar nas falas a seguir:

Teve bastante apoio desde o princípio, todo mundo ficou bem feliz (Vitória/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Minha mãe principalmente, minha mãe ficou muito feliz porque ela queria muito “né”¹⁶⁵ (Bárbara/ Universidade de Coimbra/ 2010-2012).

Eles me apoiaram completamente. Eles adoraram, pediram pra eu ir e ficar lá os dois anos, não voltar, pra aproveitar o máximo que eu pudesse. Eles nunca pediram pra eu vir nas férias, nem nada do tipo. Desde que eu comecei a falar do projeto eles estavam pensando que eu já tinha passado, eles estavam muito empolgados (Fran/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Meus pais adoraram, tanto que eles foram lá depois, eles adoraram a ideia (Hellen/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Como vimos, nenhum dos pais havia viajado para o exterior antes do PLI. Surgem, então, alguns questionamentos que poderão servir de inspiração para futuras pesquisas. Por quais motivos esses pais permitem que uma menina (como é o caso dos depoimentos vistos anteriormente) viaje para o exterior, tendo poucas informações em relação ao contexto internacional, sem ter condições financeiras para auxiliar a filha em caso de imprevisto econômico? Bárbara, por exemplo, tinha entre 19 e 20 anos quando participou do PLI. Perdeu o pai quando ainda cursava o oitavo ano e vivia somente com sua mãe, que é auxiliar de serviços gerais, e um(a) irmão(irmã). A renda familiar mensal é de um e até dois salários. As condições financeiras, bem como o capital informacional sobre o contexto internacional eram baixos, mas mesmo assim ela incentivou a filha a realizar a mobilidade acadêmica.

¹⁶⁵ Como podemos observar no depoimento de Bárbara, sua mãe foi a principal incentivadora desta experiência. Conforme Lacerda (2006, p. 361), “a literatura sociológica tem apontado a mãe como a personagem central na constituição das trajetórias escolares dos filhos (CHARLOT e ROCHEX, 1996; ZANTEN, 1996), ou seja, são as mães que, de modo geral, influenciam e administram as trajetórias escolares dos filhos”.

Vale então pensar nas redes de relações sociais dessas famílias, as suas circulações pelo espaço social e urbano. Essas relações podem nos trazer muitas respostas. Será que essas mães circularam por espaços em que viu exemplos de outros estudantes realizando mobilidade acadêmica internacional? Por exemplo, uma mãe faxineira pode ter trabalhado em uma casa em que os filhos do patrão tenham realizado mobilidade acadêmica internacional e dessa forma, mesmo sem ter conhecimento sobre isso, apóia, incentiva e confia em deixar a filha ter a mesma experiência.

Outros pais se mostraram felizes, porém com medo, o que é justificável, pois a maior parte deles nunca havia tido até então a experiência de viajar para outro país. Além disso, alguns dos pais moravam em cidades pequenas, em uma realidade bem distante da qual seus filhos estariam prestes a viver. Os depoimentos a seguir são muito interessantes e representam o medo dos pais pelo desconhecido, muitas vezes justificável pela sua origem social, sua realidade, e até mesmo a falta de conhecimento de mundo:

Então, a minha família é minha mãe e meus irmãos “né”, eu não convivi com o meu pai. Ela não gostou, ela não apoiou, ela falou que eu não ia de jeito nenhum, que ela não acreditava que ia dar certo. Quando eu tentei ela falou “ah, ta bom, então tenta lá”. Quando eu passei ela não gostou, ela falou “se você for, você não vai voltar”, mas aí eu tinha 18 anos, nova ainda, aí eu falei “então ta bom, então eu não volto”, rebelde. Só que aí depois ela foi aceitando, ela viu que era sério. A única preocupação dela era de ser tráfico de pessoas, cortar órgão, de matar porque ela sempre vê notícia de estudante que matou o outro... então por ser outro país. Minha mãe não tinha nem noção de onde era Portugal. Quando alguém perguntava onde eu estava ela falava “Estados Unidos”. Então ela tinha esse medo porque era distante, mas depois ela acabou apoiando, foi um processo mesmo (Keilla/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Bom, ao mesmo tempo de orgulho, de satisfação pelo filho estar indo estudar em outro lugar, mas ao mesmo tempo, sobretudo a minha mãe, muita apreensão por estar indo pra um lugar muito distante, não sabia o que poderia acontecer, mesmo que eu dissesse pra ela que o Programa previa apoio em diversos sentidos, apoio psicológico, plano de saúde, que eu estaria indo com outros colegas... enfim, ainda que eu dissesse isso tudo pra ela, coração de mãe fala mais alto (Victor/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Minha mãe apoiou muito, o meu pai nem tanto porque ele “tava” com muito receio, eu sou filha única, então ele estava com medo de muita coisa, de eu passar fome, eu tinha 19 anos, nunca tinha morado fora, nunca tinha saído de Minas Gerais, “né”! Eu nunca tinha saído de Viçosa! Do nada eu decido ir pra Europa morar sozinha, então ele tinha muito medo de eu passar fome, ele ficou os dois anos inteiros falando “vem embora, vem embora”. A minha mãe não, ela dizia “fica aí”. Eu ligava pra ela, “oi mãe, ‘tô’ bem”, ela falava “ah, então ta bom, vou desligar senão você vai gastar seus créditos, tchau”,

então ela era bem desapegada nessa parte (Rafaela/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

A reação da minha mãe desde o início foi “vai porque é uma oportunidade e tanto”, mas meu pai, como foi sempre muito protetor, ele disse “você que sabe, eu fico temeroso porque eu não sei o que é lá”. A minha mãe, os meus tios falavam “deixa de ser boba, vai sim, é uma oportunidade única” (Maria Luiza/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Diversas pesquisas nos mostram a importância do apoio familiar para a constituição de trajetórias escolares de sucesso¹⁶⁶. No que diz respeito às famílias de classes populares, Viana (2012) indica que um tema tem sido recorrente: o de que os pais dessas famílias não são omissos e indiferentes em relação à escolaridade de seus filhos. Entretanto, ressalta que elas possuem uma heterogeneidade interna e, da mesma forma, não constituem um bloco monolítico, sobretudo se considerarmos a questão da escolarização dos filhos.

Laurens (1992 *apud* VIANA, 1998) realizou uma pesquisa sobre as trajetórias excepcionais de filhos de operários que tiveram acesso ao curso superior de engenharia e constatou a presença de três grupos de famílias, segundo suas estratégias educativas: o grupo dos “ambiciosos”, dos “laboriosos” e dos “sortudos”.

Segundo Laurens (1992 *apud* VIANA, 1998, p. 17-18),

o grupo dos “ambiciosos” [...] assumem o risco de um fracasso na condução da escolaridade dos filhos, cujo horizonte é, desde muito cedo, os ramos mais nobres do ensino superior. [...] Caracterizam-se por uma procura mais acentuada da pré-escolarização e da escola privada e pela divisão das tarefas educativas entre os pais. O pai não tem uma participação de vigilância e ajuda no cotidiano, mas desempenha o papel de estimular o prosseguimento dos estudos nos momentos decisivos. [...] A mãe é fortemente dedicada ao trabalho cotidiano de acompanhamento escolar. [...]. No grupo dos “laboriosos”, pai e mãe são implicados cotidianamente no trabalho educativo. O pai acompanha o trabalho escolar e é bem informado sobre as direções possíveis. A mãe, além da vigilância, é detentora de informações sobre o funcionamento do sistema escolar. Apesar desse engajamento, a família mantém um controle ainda pequeno sobre o processo; o projeto de uma escolarização de nível superior é formulado tardiamente para um número significativo de famílias desse grupo. Os “laboriosos” [...] não têm acesso aos diplomas mais valorizados e cobiçados. [...] [No] grupo dos “sortudos” a possibilidade de uma escolarização de nível superior não esteve o tempo todo no horizonte dessas famílias. O desconhecimento familiar dos mecanismos de funcionamento da escola secundária e superior,

¹⁶⁶ Sousa Silva (1999), por exemplo, constatou que os elementos explicativos das trajetórias escolares de sucesso construídas por estudantes universitários provenientes da favela da Rocinha e da Maré, no Rio de Janeiro, concernem ao apoio afetivo e moral recebido por esses jovens de suas famílias, além de um grupo religioso do qual faziam parte.

sobretudo, funciona como um limite no acompanhamento escolar dos filhos; [...] Aparece nesse grupo uma característica clássica do comportamento operário: assegurar, antes de tudo, a sobrevivência profissional. Pela via do secundário de nível técnico, as maiores possibilidades que se vislumbram são para os cursos de engenharia de curta duração.

No caso do apoio familiar recebido pelos estudantes do PLI para participarem do Programa, podemos observar por meio dos depoimentos que ele possui um caráter mais afetivo – em forma de incentivo – que material, até mesmo pelo fato dos estudantes serem contemplados com uma bolsa de estudos, isto é, a família não precisaria investir recursos materiais nessa experiência. Caso precisassem, parece-nos evidente que eles não teriam condições financeiras para dar o apoio material necessário a uma experiência custosa como essa, isto é, estudar em uma universidade portuguesa durante dois anos de graduação.

6.2.1.4. Buscando conhecer as experiências de outros estudantes do PLI

Outro indicador identificado diz respeito ao contato com os outros estudantes do PLI que já estavam em Portugal, a fim de conhecer as experiências que eles estavam tendo ao participar do Programa e sanar as possíveis dúvidas. A grande maioria indicou ter entrado em contato com eles. Somente duas estudantes não buscaram conhecer outras experiências, visto que uma delas participou do primeiro edital, em 2010¹⁶⁷, e a outra não tinha contato nenhum com eles. Uma terceira estudante não tinha contato direto com os que lá já estavam, contudo buscou as informações de forma indireta, como podemos ver na fala a seguir:

Eu particularmente não conhecia, mas uma menina que fez a inscrição juntamente comigo conhecia, então ela fazia esse intercâmbio, “olha, eu conheço tal pessoa e tal pessoa falou isso, isso e isso”. Eles falavam maravilhas, “vem, não percam a oportunidade porque é muito bom, é mais apertado, mas é muito bom, não percam mesmo” (Maria Luiza/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Os que tiveram o contato direto com os estudantes do PLI que estavam em Portugal pareciam estar preocupados, sobretudo, com a questão econômica, como podemos visualizar nos depoimentos a seguir:

A primeira questão era realmente a parte econômica da coisa, se dava pra viver bem lá, ter uma vida na Europa melhor do que tinha no Brasil sem seus pais gastarem dinheiro. Quando eu fiz, nós éramos o terceiro PLI, então já tinha uma leva de estudante que já estavam no Brasil e já estavam propagando a maravilha que era morar na

¹⁶⁷ Ou seja, antes dela não haviam estudantes do PLI em Portugal, pois ela participou do primeiro edital do PLI.

Europa recebendo uma bolsa de 870 euros e vivendo super bem em Portugal, na porta da Europa e viajando pra todo lugar (Rafaela/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Eu só tive contato com uma menina do pessoal que foi e aí eu nunca tive interesse em saber de nada, só quando eu me inscrevi é que eu fui ter interesse em saber. Eu só perguntava assim “o dinheiro dá? A bolsa dá pra viver?”. Eu não perguntei nada e na verdade eu nem tinha muita noção que lá falava português de Portugal, eu achava que estava indo ali mesmo e ia continuar ouvindo o português brasileiro, então a única coisa que eu perguntava era do dinheiro de comida, essas coisas... se as comidas eram iguais a daqui e tal, então o meu interesse era só financeiro, sabe? (Keilla/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Eu conversava muito com a Keilla¹⁶⁸ via facebook justamente pra me inteirar melhor, saber quais eram as condições, se o dinheiro da bolsa caía regularmente, essas coisas (Victor/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Por se tratar de estudantes com baixo poder aquisitivo, esta é uma preocupação válida, visto que se a bolsa atrasasse ou ocorresse cortes depois que eles estivessem no exterior, provavelmente suas famílias não teriam condições de arcar com as despesas até o final do curso.

Em segundo lugar, aparecem as preocupações acadêmicas. Os estudantes buscavam saber sobre as disciplinas da universidade estrangeira e o nível de dificuldade dos estudos. Keilla (Universidade de Coimbra/ 2011-2013), por exemplo, indicou que só queria saber “sobre as disciplinas, se dava pra passar”. Segundo a estudante, ela tinha muito medo de ir estudar na Universidade de Coimbra e não conseguir ser aprovada nas matérias.

Hellen (Universidade de Coimbra/ 2011-2013) teve a mesma preocupação de Keilla. A estudante buscou se informar sobre o nível de dificuldade dos estudos. Conforme Hellen: *falavam que o estudo era muito apertado, e com certeza isso foi mesmo, mas que estudando dava conta, se a gente tivesse o hábito de estudar a gente ia dar conta sim.*

Diante desses depoimentos, podemos dizer que essas experiências foram feitas *a priori*, isto é, foram anteriormente planejadas, oportunizando aos estudantes do PLI terem um melhor aproveitamento do que elas poderiam oferecer, visto que a intensidade de organização é que irá influir na qualidade das experiências desta categoria (JOSSO, 2004). Muitos deles buscaram, então, informações acerca da experiência na qual iriam engajar-se, de forma a estarem mais preparados para ela.

¹⁶⁸ Keilla já estava participando do Programa quando Victor se inscreveu.

(b) As experiências dos estudantes do PLI a partir do momento em que eles viajaram para Portugal

6.2.2. A chegada no contexto português

Articulados os diversos indicadores, outro núcleo de significação foi identificado e denominado: a chegada contexto português. Nele, apresentaremos as experiências gerais dos estudantes no momento em que chegaram ao país de destino: a viagem para Portugal, a estadia na cidade (isto é, o local em que eles residiram na cidade de destino) e a receptividade dos Portugueses.

6.2.2.1. A viagem para Portugal

No que se refere à viagem dos estudantes do PLI para Portugal, eles contaram com a companhia do (a) coordenador (a) até a chegada no solo português. Este apoio é considerado por alguns estudantes como muito importante, pois a maior parte (90%) deles nunca havia saído do seu país de origem. Além disso, eles foram acompanhados pelos próprios colegas do curso. Vejamos os seguintes depoimentos:

Fui com colegas e duas professoras/orientadoras, o que foi bacana, “né”, porque ninguém tinha feito uma viagem transnacional, então seria um pouco complicado (Victor/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Nós fomos com duas coordenadoras do projeto, ela deu suporte nesse sentido, nós não sabíamos pegar avião, nós não sabíamos o que era andar de metrô, não sabíamos o que era tirar ticket, não sabíamos nada, então essa coisa mais técnica ela que ensinou (Rafaela/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

A gente foi em grupo, foram duas professoras pra acompanhar a gente, elas ficaram lá durante uma semana, uma semana e pouquinho até a gente conseguir arrumar uma casa pra ficar (Clarisse/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Como podemos ver nos depoimentos anteriores, o coordenador do PLI de 2012-2014 parece ter dado um suporte maior aos alunos. Nos depoimentos que mostraremos a seguir, parece haver certa insatisfação por parte dos estudantes no que se refere a esse suporte inicial por parte do coordenador do PLI de 2011-2013:

Então, [a viagem para Portugal] foi bastante estranha. Chegando na estação de Coimbra o nosso coordenador deixou a gente e disse “estou indo para o meu hotel”. Só que a gente já tinha reservado um hostel pra ficar, nossa sorte era essa, mas se não fosse isso a gente teria que reservar um lugar pra poder ficar, então foi um abandono, digamos assim (Maria Luiza/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

O coordenador do Brasil foi com a gente, só que ele foi só até chegar em Coimbra, quando chegou em Coimbra ele foi pro hotel dele e a gente já tinha reservado o nosso hostel (Hellen/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

O meu grupo foi quase todo mundo junto. Eram 7 pessoas, fomos 6 meninas juntas. O coordenador estava com a gente, mas ele foi mais com a gente porque a passagem dele era pra mesma data do que pra assessorar mesmo. Quando chegamos lá ele foi pro hotel dele, a gente se encontrou bem depois quando já tinha arrumado casa, já tinha arrumado tudo (Fran/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

No caso da estudante que participou do primeiro edital do PLI, a viagem para Portugal foi acompanhada por um professor de outro departamento, visto que nesse primeiro edital os departamentos se uniram para criar um projeto conjunto. Sendo assim, o coordenador do PLI que acompanhou os estudantes era professor do Departamento de Física da UFV e parece ter dado um bom suporte aos alunos. Segundo Bárbara (Universidade de Coimbra/ 2010-2012), ele os acompanhou até aos seus respectivos departamentos para conhecerem os coordenadores de cada curso.

Esse suporte inicial aos estudantes é muito importante, sobretudo se considerarmos o fato de que a grande maioria deles nunca havia realizado uma viagem internacional. Os estudantes da UFV que participaram do Programa Capes-Brafagri, por exemplo, passaram grandes dificuldades ao chegarem na França (SILVA, 2016). Segundo Silva (2016, p. 87), “quando se chega a um local diferente, é comum se ter dificuldade em saber onde se hospedar, onde comprar determinadas coisas, como chegar aos lugares, quais meios de transporte utilizar, quais os horários dos mesmos”, etc. Os estudantes não contaram com o apoio do coordenador do Programa quando chegaram à França, eles foram recebidos por um grupo de estudantes franceses que os deram um auxílio inicial, porém essa ajuda acabou por não prosseguir.

6.2.2.2. A estadia em Portugal

Questionamos aos estudantes do PLI para onde eles se direcionaram, inicialmente, ao chegarem a Portugal. Somente uma das estudantes, Vitória (Universidade de Coimbra/ 2012-2014), havia alugado uma moradia e se destinado sozinha a ela: *eu em particular já tinha alugado pela internet, já tinha combinado com o locatário o lugar pra ficar, então quem me recebeu enquanto português foi um senhorzinho (risos).*

Todos os outros estudantes foram com um (a) ou mais colegas do PLI para *hostels*¹⁶⁹, em alguns casos já alugados previamente. Vale ressaltar que Keilla e Fran (ambas da Universidade de Coimbra/ 2011-2013) mencionam o apoio de estudantes veteranos do PLI nesses primeiros momentos no país estrangeiro, como podemos ver nos depoimentos a seguir:

Nós fomos para um hostel, mas a gente não conhecia ninguém lá, eu conhecia só uma colega que tinha ido [para Portugal]. Só depois de uns dias que a gente “tava” no hostel é que a gente fez contato com eles e eles foram nos ajudar “né”, levar a gente pra fazer documento, essas coisas (Keilla/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

A gente ficou num hostel lá, depois é que a gente foi arrumar casa. Teve uma moça que era do primeiro PLI e que ajudou a gente a arrumar essa casa (Fran/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

No caso dos estudantes do Porto, eles também se direcionaram inicialmente para *hostels*, contudo mencionaram o auxílio por parte dos coordenadores para resolverem as questões iniciais referentes aos documentos e à universidade, como podemos ver nas seguintes falas:

A gente foi pra um hostel e ficamos uma semana e nesse tempo a gente resolveu as questões burocráticas sempre acompanhados pelas professoras [coordenadoras do PLI]. A gente fez o plano de estudos com a orientação dessas professoras, todo o trâmite burocrático de iniciação na universidade foi acompanhado por elas. Elas ajudaram um pouquinho até na escolha do lugar aonde a gente iria morar (Victor/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Nós chegamos e ficamos em hostel, “daí” elas [coordenadoras do PLI] ficaram e acompanharam a gente até a universidade e nesse processo até a gente conseguir arrumar uma casa pra ficar, foi tranquilo (Clarisse/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Nós ficamos em hostel. Elas [coordenadoras do PLI] ficaram lá mais ou menos uma semana ajudando a gente a alugar casa, procurando imobiliárias, então a gente teve um suporte assim (Taís/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Mas e depois desse momento inicial? Os estudantes continuaram no *hostel* ou se mudaram para outros tipos de habitações? Com quem eles moraram durante toda a estadia em Portugal? Assim como nos depoimentos anteriores, somente uma estudante continuou morando sem os seus colegas do curso, como podemos ver no depoimento a seguir:

¹⁶⁹ Hostel é um tipo de acomodação que se caracteriza por ter preços menos custosos e pela socialização dos hóspedes. Nele, os hóspedes podem alugar uma cama ou beliche, num dormitório compartilhado, com casa de banho compartilhada, lavanderia e por vezes cozinha.

Todo esse período eu fiquei os dois anos num quarto alugado em um apartamento de um senhor que alugava os quartos antigos da mãe dele pra estudantes. Então eu acabei morando com alguns portugueses, alguns brasileiros, saía e entrava gente (Vitória/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Os demais estudantes compartilharam a moradia, inicialmente, com os próprios colegas do PLI. O interessante é notar que muitos deles se mudaram no decorrer dos dois anos de estadia em Portugal. Mais ainda interessante é observar que em alguns casos eles foram morar com estudantes do PLI de outras universidades, o que mostra a aproximação e cooperação entre esses estudantes em Portugal.

De acordo com Bárbara (Universidade de Coimbra/ 2010-2012), no primeiro ano do Programa ela dividiu a habitação com duas colegas do curso de Letras. No segundo ano, Bárbara se mudou e foi morar com uma estudante do PLI da Universidade Federal Fluminense (UFF). Ela indica ter se mudado para uma habitação mais próxima da universidade, pois era mais fácil o acesso às atividades que ela gostava de participar, como ir a shows e ao teatro.

Igualmente, Rafaela (Universidade do Porto/ 2012-2014) indica que inicialmente morou com colegas do curso de Letras, mas que se mudou e dividiu a habitação com um estudante do PLI da Mackenzie de São Paulo.

Outros estudantes indicaram que também se mudaram, porém foram morar com estudantes estrangeiros. Vejamos os depoimentos a seguir:

Eu morei no primeiro ano com duas colegas e no segundo ano eu morei em uma república que tinha gente do mundo inteiro, pra não ficar aquela coisa só entre brasileiros, aí morei com italiano, com polonês, com portugueses também (Victor/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Eu morei em duas casas, primeiro eu morei numa casa bem pequenininha e eu dividi com duas meninas que foram comigo, do Brasil mesmo e mais um moço também do mesmo projeto, todos os três eram do mesmo projeto. Depois, no segundo ano eu fui morar numa casa com um moço que era da UFMG, da Biologia, que era meu amigo, tinha um português, uma russa, uma outra brasileira que era da USP e mais um português também. Depois saíram algumas pessoas e entrou uma espanhola na casa e eu morava com eles (Fran/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Eu morei com o pessoal mesmo do grupo, em um primeiro momento. No segundo ano eu mudei e morei com portugueses em república (Clarisse/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

O compartilhamento da moradia com estudantes de outros países traz consigo a oportunidade de grandes trocas de conhecimentos, a oportunidade de se inserir na cultura do outro sem necessariamente fazê-la *in loco*.

Ainda que não seja em um espaço acadêmico, vivências como essas podem ser de grande contributo para a formação dos estudantes. São saberes da experiência que poderão ser futuramente mobilizados em suas atuações docentes.

6.2.2.3. Receptividade dos Portugueses

Encontramos opiniões diversas em relação ao modo como os estudantes do PLI foram recebidos pelos portugueses. No geral, eles indicaram que a recepção não ocorreu da forma como se costuma ser no Brasil, uma vez que os Portugueses possuem uma característica mais séria, mais fechada, como veremos nos depoimentos a seguir. No entanto, alguns deles tinham consciência de essa é uma questão cultural:

Eles são pessoas menos afetivas do que nós somos, eles são muito diretos, então eles não vão “florear” as coisas. Eu tive sorte de ir a lugares que tinham portugueses legais, mas às vezes acontecia de você ir a uma loja e achar que a pessoa não ta te tratando bem, mas eles são assim uns com os outros. Eles são culturalmente assim com eles mesmos, não é contra brasileiro não, eu não tive essa impressão pelo menos (Fran/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Eu nunca passei [por situações humilhantes], embora eu tenha escutado outros colegas contando casos. Eu considero que fui bem recebida pelo seguinte motivo, lógico que eles não me receberam como um brasileiro recebe porque culturalmente falando são diferentes, mas o fato deles serem mais grossos, mais objetivos, mais secos pra conversar, não é só com a gente, entre eles também é da mesma forma (Bárbara/ Universidade de Coimbra/ 2010-2012).

Não tive qualquer problema nesse sentido [de constrangimento ou humilhação]. A gente já vai “armado”, “né”, “eles são colonizadores e tal”, muito pelo contrário. Claro que é diferente de nós brasileiros, eu já fui precavido pra isso. Os portugueses têm um modo de se relacionar diferente, eles não vão se abrir de imediato com você, mas em termos de tratamento, de me tratarem mal, não. Só tinha aquela coisa meio distanciada no início, mas que com pouco tempo posso dizer que fiz até amigos de verdade que eu mantenho contato até hoje (Victor/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

A pesquisa de Pryjma (2012) com estudantes do PLI em universidades portuguesas chegou a resultados parecidos. De acordo com o ponto de vista dos estudantes, os Portugueses são muito “fechados” aos estrangeiros, o que dificultou o processo de adaptação, sobretudo no ambiente universitário.

Conforme a autora, durante o primeiro semestre “as atividades em grupo eram realizadas pelos grupos de brasileiros e os grupos de portugueses, não havendo uma interação entre eles. As questões culturais incomodaram ambas as partes” (p. 95). Pryjma (2012) aponta que essa situação foi superada tardiamente, no decorrer do segundo semestre.

Nesse contexto, torna-se importante a figura do professor, o qual poderá desenvolver atividades colaborativas em sala de aula de modo a facilitar a aproximação entre os estudantes brasileiros, portugueses e de diversos outros países. Essas atitudes podem favorecer a aquisição de conhecimentos por parte dos estudantes e por parte do próprio professor, pois poderão enriquecer ainda mais a discussão em torno de um determinado assunto ao apresentarem as suas diversas perspectivas.

6.3. AS EXPERIÊNCIAS NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO PORTUGUÊS

A aglutinação dos indicadores referentes às experiências no ambiente universitário português deu origem a este núcleo. Aqui, apresentaremos as análises dos seguintes dados: o acompanhamento dos coordenadores aos estudantes, as atividades realizadas, as matérias cursadas, a equivalência entre estruturas curriculares da universidade brasileira e das universidades portuguesas, o que os estudantes acharam do ensino superior e dos professores portugueses, as considerações sobre a formação de professores portuguesa (em comparação com a brasileira), e se usufruíram e o que acharam das bibliotecas das universidades portuguesas e o que representou para os estudantes do PLI ter realizado parte de sua formação em uma universidade portuguesa.

6.3.1. Acompanhamento dos coordenadores aos estudantes

Conforme Pryjma (2012, p. 88), para que o PLI tenha êxito, isto é, para que ele promova uma formação efetiva, torna-se importante, dentre outras coisas¹⁷⁰, que ele ofereça “apoio, orientação e acompanhamento” aos estudantes participantes do Programa, de forma a “atender a todas as necessidades e expectativas dos futuros professores envolvidos com o programa, na tentativa de priorizar a formação docente e o desenvolvimento profissional”.

¹⁷⁰ É também importante que se conheça “os propósitos formativos dos dois sistemas de ensino envolvidos no programa” e “as demandas dos futuros professores brasileiros participantes do PLI, de forma a “promover a integração progressiva e efetiva à cultura profissional, por meio do intercâmbio das experiências, interação entre os pares, desenvolvimento de atitudes investigativas e reflexivas essenciais para a prática docente” (PRYJMA, 2012, p. 88).

Nesse sentido, supomos que o acompanhamento do(s) coordenador (es) do PLI é primordial para que a experiência no ambiente universitário seja a mais proveitosa possível. No início desta pesquisa, acreditávamos que os estudantes eram acompanhados somente pelos coordenadores do Brasil. Entretanto, as entrevistas nos revelaram que os estudantes contam com o apoio de coordenadores também de Portugal.

Como já foi visto, o acompanhamento dos coordenadores brasileiros aos estudantes ocorre desde o início do processo. Eles auxiliam os estudantes na escolha das disciplinas a serem cursadas na universidade estrangeira e os acompanham durante a viagem para Portugal. Os estudantes indicam que há também um acompanhamento acadêmico no decorrer do Programa, visto que eles têm a possibilidade de se comunicar via *internet* com os coordenadores brasileiros. Além disso, os coordenadores realizam visitas aos estudantes em Portugal uma vez por semestre. Pelos depoimentos apresentados a seguir podemos ver que a preocupação de alguns coordenadores vai para questões “além sala de aula”:

Os professores orientadores nos visitavam a cada semestre em Portugal e, além disso, sempre tinha a possibilidade de comunicar com eles por email, dependendo do professor por skype, se fosse necessário (Vitória/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Há, inclusive, visitas lá, “né”. Eram mais de um coordenador e esse pessoal ia a cada 6 meses. Ia um professor/orientador pra saber de tudo, saber como é que “tava” não só no âmbito acadêmico, mas também extra-acadêmico. (Victor/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

A coordenadora daqui estava sempre mandando email perguntando se nós estávamos bem, se nós estávamos psicologicamente bem, porque duas alunas voltaram, uma entrou em depressão fortíssima, teve problema de anorexia e tudo, ficou muito mal e a outra também teve uma depressão muito profunda, sabe. Então ela ficava desesperada no sentido de se voltar mais alguém, “né”, ela não queria perder o projeto. Então ela estava sempre mandando e-mail perguntando se o nosso psicológico e emocional estavam bem porque academicamente falando os próprios coordenadores entre si sabiam que as nossas notas estavam razoáveis, não eram excelentes porque chegar num patamar de nota dos portugueses é um pouco complicado, mas emocionalmente e psicologicamente a gente sempre teve muito suporte (Rafaela/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Contudo, vale ressaltar que esse acompanhamento depende muito do perfil do coordenador, como afirma essa estudante:

Depende muito do perfil do coordenador. Quando eu estive lá algumas amigas minhas tinham muito mais contato com o coordenador delas do que eu tive com o meu e algumas tinham muito menos. O coordenador podia fazer o que ele quisesse, claro que ele devia ter algum tipo de contrato, mas eles levavam da maneira que eles se sentissem melhor. Alguns marcavam reuniões e iam jantar com todo mundo, perguntava pra cada um como que “tava” e outros mandavam só um email e pronto. Ficou muito do jeito que eles queriam mesmo (Fran/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Os estudantes da pesquisa de Silva (2016) também se mostraram muito satisfeitos em relação ao contato, orientação e acompanhamento dos coordenadores do programa. O contato se dava pessoalmente ou por meio de *e-mails*, *skype* e telefonemas. Segundo Silva (2016, p. 95), “a figura e o papel exercido pelos coordenadores foram enaltecidos pelos participantes do programa como algo que fornecia um sentimento de segurança e apoio. Sempre que precisavam, eles sabiam a quem recorrer”.

Alguns estudantes não se mostraram totalmente satisfeitos com o acompanhamento por parte do coordenador brasileiro:

Olha, a ideia era que tivesse, a gente tinha mais de um coordenador. Uma delas era super interessada, estava sempre procurando a gente, outros nem tanto (Taís/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Então, teve, mas ele ia de seis em seis meses, fazia uma reuniãozinha com a gente, básica, e depois vinha embora. Era só pra saber se a gente estava com a média, com a nota que precisava, se a gente estava com alguma dificuldade (Hellen/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Então, o coordenador do Brasil aparecia lá de vez em quando, de seis em seis meses pra fazer uma reunião com a gente, mas não prestava grandes assistências não (Maria Luiza/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Com relação ao acompanhamento dos coordenadores de Portugal, o interessante é notar que, embora grande parte deles considerasse os portugueses pessoas mais fechadas, no que diz respeito ao coordenador eles parecem ter estabelecido uma ótima relação. Acreditamos que isso é muito importante, pois os estudantes estão em um país que, pelo menos no início, os é desconhecido. Contar com o apoio de uma pessoa da universidade (sejam professores, coordenadores de curso, *etc.*), pode ser de grande contributo para que eles se ambientem ao novo contexto:

Eles acompanhavam, ligavam pessoalmente mesmo perguntando se nós estávamos bem de saúde. Aconteceu uma vez de eu queimar o olho com leite quente, foi uma fatalidade e a minha orientadora ligava, chegou a ir de carro lá em casa pra saber se eu “tava” bem,

então esse suporte da parte deles foi dado (Rafaela/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Eles sempre foram muito solícitos na universidade, sempre muito presentes, tinha até acompanhamento psicológico se precisasse (Vitória/ Universidade do Porto/ 2011-2013).

Qualquer problema que a gente tivesse lá com disciplina e até pessoal mesmo, ela ajudava. Ela era responsável pela literatura portuguesa, mas ela se preocupava com a gente, qualquer problema que tivesse lá, tinha que se dirigir diretamente à ela porque ela auxiliava a gente. Se tivesse a gente tivesse com saudade, triste, depressiva, podia procurar ela também que ela dava um jeito de ajudar. E a gente tinha sempre esse diálogo, a gente falava com ela e ela falava com o coordenador daqui [do Brasil] (Keilla/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

O coordenador que ajudava bastante era o coordenador português. Aconteceu comigo de ter que trocar uma disciplina em cima da hora e eles são muito rígidos com data, ela foi e trocou, ajudou demais (Maria Luiza/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

A coordenadora de Portugal ajudava toda vez que a gente tinha que fazer plano [de estudos], quando tinha problema com professor... a gente procurava e ela sempre ajudava a resolver as coisas. Inclusive problemas com documentação ela sempre ajudou (Taís/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Ela tinha o nosso grupo de Viçosa como filhos dela, ela cuidava muito bem. Ela dizia que éramos os “plizinhos” de Viçosa (Hellen/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Sendo assim, esses resultados mostram a importância dos relacionamentos interpessoais no processo de mobilidade acadêmica internacional. Por intermédio dessa relação, as experiências dos estudantes podem se tornar mais proveitosas. No caso da nossa pesquisa, por exemplo, o acompanhamento aos estudantes por parte dos coordenadores portugueses é um suporte para eles continuarem os estudos até a conclusão do Programa.

Esse relacionamento pode influenciar até mesmo as futuras experiências. A boa relação mantida entre os coordenadores de Portugal e os estudantes do PLI poderá vir ao conhecimento dos estudantes brasileiros que querem se candidatar a estudar em universidades portuguesas. Ao voltarem para o Brasil, os estudantes que participaram do Programa poderão comentar sobre o apoio que receberam dos coordenadores portugueses, de forma a encorajar os futuros participantes do PLI a realizarem a mobilidade acadêmica internacional.

6.3.2. As atividades realizadas

Questionamos aos estudantes sobre as atividades obrigatórias que eles deveriam realizar na universidade, isto é, aquilo que estava previsto no âmbito do Programa.

Conforme os estudantes, eles só precisavam cumprir os créditos e serem aprovados nas disciplinas, como podemos ver nos seguintes depoimentos:

Só cumprir os créditos, ser aprovado nas disciplinas e pronto, seguir a grade curricular previamente planejada (Vitória/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

A CAPES queria que a gente tivesse aprovação nas disciplinas (Keilla/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Era cumprir crédito, que já era difícil, “ta”! Meu Deus do céu! Foram 4 semestres e foram 5 matérias em cada um deles (Victor/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Alguns estudantes frisaram, inclusive, que a dedicação era exclusiva aos estudos na universidade, como veremos nas falas a seguir:

Na verdade você não podia nem trabalhar, “né”, porque você recebia a bolsa pra dedicação exclusiva (Bárbara/ Universidade de Coimbra/ 2010-2012).

Não podíamos [realizar outras atividades], só se fosse relacionado, por exemplo, à universidade em si, entendeu? A Capes não permitia. A nossa dedicação era exclusiva mesmo, nós ganhávamos um dinheiro muito bom pra ter dedicação exclusiva à faculdade de Letras da Universidade do Porto (Rafaela/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

No Brasil, é muito comum que estudantes da graduação participem de iniciação científica, projetos de extensão, *etc.*, fazendo, dessa forma, parcerias com professores. Segundo os estudantes, isso não é comum em Portugal, nenhum deles participou desse tipo de atividade nas universidades. Além do mais, não constava no projeto a obrigatoriedade de realizar pesquisas ou outras atividades relacionadas a isso. Vejamos alguns depoimentos a seguir:

Os professores de lá não falam de projeto de iniciação científica e nem de extensão com aluno de graduação. Só com aluno de mestrado e doutorado que isso existe, o pessoal acha estranho falar disso com eles. Mas eu sei de uma moça que era bem inteligente, bem acima da média, da matemática do primeiro PLI, ela chegou a iniciar uma pesquisa com uma professora, mas eu não lembro o que aconteceu (Hellen/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

A gente nem via muito isso. Muita gente chegava lá e ficava perguntando por projeto, por iniciação científica e o pessoal ficava assim “aqui não tem nada disso”, parece que em outras áreas tem mais isso, nas áreas das ciências, das engenharias tem um pouco disso por fora, mas não nos moldes daqui do Brasil (Clarisse/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Embora não fossem obrigados, muitos dos estudantes indicaram participar de eventos nas universidades ou fora dela, sejam como ouvintes ou como membros da comissão organizadora:

Lá tinham vários eventos, congressos e colóquios, que eram os mais comuns. Tinham as chamadas tertúlias, que eram discussões sobre obras de autores portugueses, então às vezes os autores portugueses iam nas livrarias pra falar das obras. Os congressos eram dos mais variados assuntos, de literatura à linguística, e tinha um congresso especificamente do Brasil que era a semana cultural brasileira, onde a gente teve a oportunidade de apresentar alguns trabalhos voltados pra literatura brasileira. Eu me lembro que eu participei em um que o tema era carnaval, então você poderia trazer qualquer assunto relacionado ao carnaval brasileiro (Maria Luiza/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

A gente participava lá é de evento, congresso, inclusive dei palestra lá sobre variação linguística, sobre os falares de Minas Gerais pra ver a diferença (Bárbara/ Universidade de Coimbra/ 2010-2012).

Eu fui em um monte, tudo que tinha na Universidade de Coimbra eu participei mesmo porque na minha cabeça seria um evento internacional. Eu cheguei a participar de três eventos nas semanas acadêmicas de estudos brasileiros, da cultura brasileira. Eu participava de eventos, por exemplo, jornada de linguística, entrevistas com professores de Portugal, da África que iam lá, sarau de poesias, essas coisas assim. Então eu aproveitei pra fazer muita coisa por conta do currículo mesmo. (Fran/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Todos os eventos que aconteciam lá tipo jornadas em análise do discurso ou algum evento da área de literatura a gente participava. Teve um congresso promovido pela fundação Eça de Queiroz [...] Eu me submeti à candidatura e consegui a bolsa pra fazer o curso lá em uma semana (Clarisse/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Além disso, duas estudantes indicaram ter realizado curso de idiomas, mas por vontade própria, pois também não era uma atividade obrigatória:

Fiz o curso de japonês lá (Vitória/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Eu fiz curso de idiomas lá. A universidade oferecia cursos como o Celin¹⁷¹ daqui [da UFV], só que tem uma gama mais ampla, são umas vinte línguas diferentes e aí eu escolhi a língua russa. [...] Você paga uma taxa ao ano, mas convertendo não era muito caro, compensava, mais viável do que os cursos que a UFV oferece (Taís/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

¹⁷¹ Curso de extensão em língua inglesa.

Embora fossem obrigados somente a realizarem atividades relacionadas às disciplinas, os estudantes aproveitaram o contexto universitário português para enriquecerem o currículo acadêmico com atividades extras, tais como congressos acadêmicos e cursos de idiomas estrangeiros. Esse enriquecimento curricular possivelmente contribuirá não só para a entrada no mercado de trabalho, mas no próprio mundo acadêmico, caso tenham o intuito de prosseguirem com os estudos em níveis mais altos de ensino.

6.3.3. As matérias cursadas

Como vimos na entrevista feita com o coordenador do PLI, as matérias a serem cursadas pelos estudantes são por eles previamente estabelecidas, com o auxílio da equipe coordenadora. Os estudantes confirmam esse fato, como veremos nos depoimentos a seguir. Vale ressaltar que a escolha das matérias foi feita levando em conta a equivalência entre as estruturas curriculares das universidades brasileira e portuguesas:

Muitas [matérias] foram escolhidas aqui [no Brasil] a princípio já. Pro projeto ser aprovado a gente tinha que pensar em matérias que tivessem a possibilidade de equivalência com as daqui, então várias escolhas foram feitas pensando nessa equivalência, lendo a ementa de lá, lendo a daqui, vendo o que tinha de igual, mas onde sobravam espaços eu peguei disciplinas que pareciam ser interessantes pessoalmente e que não tivessem aqui como a literatura comparada, ficção medieval, coisas que lá são oferecidas, mas que aqui não tem (Vitória/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

A gente tinha um plano de disciplinas que era mais ou menos uma equivalência pra depois a gente chegar aqui e não precisar fazer as disciplinas. Mas lá a gente teve a oportunidade de mudar e escolher outras disciplinas que a gente achava que seriam mais legais ou mais proveitosas (Fran/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

No primeiro [semestre] a gente já foi com o plano feito daqui. Depois a gente chega lá e acaba conhecendo gente que fez uma disciplina bacana, até os próprios estudantes do PLI, e eles falam “ah, faz tal cadeira¹⁷² que é legal, vai te ajudar, você é da linguística”, então a gente vai modificando. A gente pedia pra coordenadora de lá, com o consentimento do coordenador daqui também, e se eles deixassem a gente podia trocar (Hellen/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Sendo assim, as matérias eram previamente escolhidas no Brasil, contudo havia uma flexibilidade no sentido de os estudantes poderem posteriormente trocá-las de acordo com suas vontades e necessidades.

¹⁷² Cadeira, em Portugal, significa disciplina ou matéria de um curso, no Brasil.

6.3.4. A equivalência entre estruturas curriculares da universidade brasileira e das universidades portuguesas

Embora sejam duas realidades diferentes, a maior parte dos estudantes de Letras indicou que as estruturas curriculares são, no geral, parecidas e que não houve muita dificuldade para fazer a equivalência entre as matérias das universidades portuguesas e da UFV:

Enquanto aqui a gente tem literatura brasileira I, II, III, IV, V, lá eles têm literatura portuguesa I, II, III, IV, V. A gente aqui tem três literaturas portuguesas, lá eles têm três literaturas brasileiras. No geral é bem parecido, algumas disciplinas de linguísticas, duas disciplinas de latim que aqui são optativas e lá são obrigatórias, mas no geral eu acho que elas se parecem (Vitória/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Nós tivemos muita equivalência porque antes de ir já tinha um processo montado das disciplinas. Chegando lá eu puxei as disciplinas que eu sei que iriam me ajudar aqui. Mas é diferente, mesmo porque a graduação deles já é diferente da nossa. O nosso curso tem duração de mais ou menos quatro anos e meio, eles já saem direto pro mestrado (Hellen/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

É parecida só que ela é menor, é mais condensada porque eles fazem um curso que tem duração de três anos. Aqui o nosso curso dura 4 anos, 4 anos e meio, 5 anos. As matérias de educação é pra quem vai pro mestrado. A licenciatura aqui [na UFV] a gente faz tudo, matérias de português, de literatura e as de educação (Clarisse/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Bárbara (Universidade de Coimbra/ 2010-2012) considera que as estruturas curriculares são parecidas, mas que ambas tem as suas especificidades. Em Portugal, por exemplo, *“Fernando Pessoa é um escritor português, então eles vão dar um destaque, uma disciplina que é pra falar só de Fernando Pessoa, coisa que aqui no Brasil é difícil”*.

As estudantes Maria Luiza (Universidade de Coimbra/ 2011-2013) e Taís (Universidade do Porto/ 2012-2014) indicaram que a estrutura curricular das universidades portuguesas oferta uma variedade maior de matérias. Segundo Maria Luiza, ela teve a oportunidade de fazer literatura africana, literatura portuguesa, línguas. Além disso, foi possível realizar matérias de outros cursos de graduação, por exemplo, do curso de turismo ela fez a matéria de estudos culturais.

Em três casos particulares houve problemas com equivalência de matérias. Victor (Universidade do Porto/ 2011-2013) afirmou que *“esperava ter mais equivalência”*. Das 20 matérias realizadas, ele conseguiu fazer equivalência em 11. Fran (Universidade de Coimbra/ 2011-2013), por sua vez, indicou que o acordo feito

inicialmente com o coordenador sobre as equivalências não se cumpriu, pois segundo ela foi dito que *“todas as disciplinas seriam equivalentes mesmo que não fossem iguais”*. Porém quando voltaram para o Brasil, por conta de burocracias os coordenadores do curso de Letras da UFV ficaram resistentes a aceitar as equivalências. Por fim, Keilla (Universidade de Coimbra/ 2011-2013) indicou que a universidade portuguesa coloca *“muita disciplina em um semestre, é uma disciplina que pega um longo período literário em uma disciplina só”*, contudo não conseguiu fazer a equivalência de todas.

6.3.5. O ensino superior e os professores portugueses

Opiniões diversas foram encontradas em relação ao que os estudantes acharam tanto do ensino superior português, quanto dos professores portugueses. Vale ressaltar que essas opiniões se referem às universidades do Porto e de Coimbra.

Alguns estudantes consideram o ensino superior português “puxado” e os professores “rígidos”, “formais”, “fechados”, “tradicionais” e “conservadores”. Vejamos os depoimentos a seguir:

Eu achei mais puxado do que seria aqui no Brasil, eu falo em quantidade de atividades, de leitura, de trabalho. Tem alguns professores ainda muito conservadores, tinham uns professores que tinham uma metodologia muito conservadora (Taís/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

É um ensino muito puxado e é um trabalho muito sério, eles cobram realmente e eles estão preocupados, eles querem formar doutores, então eles trabalham focados nisso. Eles são rígidos, não tem contato com aluno, é tudo muito profissional. Eles dão os conteúdos deles de um jeito que eles querem formar doutores (Keilla/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Os professores são muito tradicionais, o ensino é muito tradicional. O professor tem o livro dele, tem a literatura dele perfeita, 8 ou 7 livros que ele leva pra sala, ele senta ou fica em pé e ele fala, fala, fala... eles não tem costume de usar slide, lá a aula é tradicional, ele é o centro do saber e nós ficamos 2 horas ouvindo. Os professores mais abertos, de cabeça mais aberta, deixam os alunos fazerem perguntas, mas fora isso é esse método mais tradicional (Rafaela/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Diferente, não é ruim. No início a gente tem impressão de que é ruim porque a gente está muito acostumado com uma coisa, mas é diferente. Eu acho que eles precisam se abrir pra algumas coisas porque o ensino é muito tradicional (Bárbara/ Universidade de Coimbra/ 2010-2012).

De acordo com Maria Luiza (Universidade de Coimbra/ 2011-2013), em Portugal havia uma formalidade na relação professor-aluno, o que não é comum na UFV:

Os professores no geral são mais fechados, até por causa da cultura portuguesa, acredito eu. Aqui você tem essa proximidade de professor chegar e você não ter que tratar de “senhor” e “senhora”. Lá a gente tinha um professor velhinho que chamava a gente de senhora, então pra mim era muito estranho, eu não chamava ele de senhor porque não fazia parte da minha cultura e ele me chamava de senhora. Era muito estranho porque lá não tem essa proximidade que a gente tem com professor não (de brincar, de conversar informalmente), eles são muito formais (Maria Luiza/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Os estudantes do Programa Capes-Brafagri também sentiram esse estranhamento em relação aos professores franceses (SILVA, 2016). Segundo Silva (2016), os estudantes indicaram que na universidade francesa a relação entre professores e alunos é algo muito formal. De acordo com a autora, eles se referem aos docentes como “*Monsieur*” e “*Madame*” (Senhor e Senhora). Silva (2016, p. 86) indica que eles não estavam acostumados com esse tipo de tratamento, pois “no curso de Engenharia de Alimentos da UFV, *campus* Viçosa, alunos e professores acabam tendo mais liberdade de comunicação, interagindo até por meio de sites virtuais”.

Hellen (Universidade de Coimbra/ 2011-2013) e Victor (Universidade do Porto/ 2012-2014) consideram que, embora os professores portugueses tivessem uma postura mais séria, eles eram “*competentes*” e de um “*profissionalismo muito grande*”.

A estudante Rafaela (Universidade do Porto 2012-2014) indicou ter tido um “*choque*” no começo, pois considerou que os professores portugueses conduziam as aulas de um jeito muito formal. Segundo ela, “*as aulas têm duração de duas horas, então são duas horas direto de aula, eles chegam pontual e ficam até o final. Quando era aula expositiva, duas horas praticamente só eles falando, eu achava muito pesado*”.

Para Vitória (Universidade do Porto/ 2012-2014), as duas realidades são parecidas, pois segundo ela em ambos os países “*tem professores bons e professores ruins*”.

Na opinião de Fran (Universidade de Coimbra/ 2011-2013), os professores portugueses se preocupavam com os estudantes do PLI e tentavam fazer de tudo para ajudá-los. Muitas vezes até os comparavam com os estudantes portugueses, pois, segundo ela, “*muita gente que foi pra lá era porque realmente merecia*”. Conforme a estudante, “*eles [os professores portugueses] ficavam felizes e queriam cada vez mais reforçar isso, fomentar pra acontecer, então falavam ‘ah, os brasileiros estão indo*

muito bem”’. Contudo, Fran ressalta que isso foi um acontecimento particular, pois outros estudantes, por exemplo, “*da física, da química, matemática... comentavam que sofriam muito, que os professores eram muito grossos e que não tinham dó. Então tinha muito caso de aluno desistir e foram nesses departamentos*”’.

Outro fato que marcou alguns dos estudantes foi a forma avaliativa adotada pelo ensino superior português. Clarisse (Universidade do Porto/ 2012-2014) indicou ter tido um estranhamento inicial, pois “*não tinham aquela avaliação que é contínua, que é ao longo do semestre*”. Elas se concentravam, em sua maioria, em um mês direto, geralmente em janeiro. Fran (Universidade de Coimbra/ 2011-2013), por sua vez, considerou que as avaliações exigiam muita memorização:

Na primeira prova foi um choque pra todo mundo porque ninguém tinha decorado, a gente tinha mais tentado se ater menos à data e à nomenclatura das coisas pra estar apto a fazer uma discussão mesmo e aí a prova foi toda sobre data, sobre nomes, qual que era o heterônimo tal do Fernando Pessoa... Teve gente que foi muito mal. Eu acho que na UFV você decora umas coisas, mas é muita discussão, pelo menos no nosso curso você tem que demonstrar porque você acha que é assim, como que funciona, e lá não, muita coisa é mais memorização mesmo. Mas não é que não tenha qualidade, só é uma cobrança diferente, pra eles funciona (Fran/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Os estudantes da pesquisa de Silva (2016) também sentiram um estranhamento quanto à forma avaliativa do ensino superior francês. Segundo a autora, os estudantes relataram que havia muito mais a realização de trabalhos práticos do que trabalhos escritos e provas. Silva (2016, p. 88) indica que “*utiliza-se a metodologia de projetos, onde o aluno aprende determinado conhecimento, aplicando-o na prática. Além disso, a autonomia dos alunos é constantemente estimulada*”. Pelo fato dos estudantes entrevistados não estarem acostumados com este método de ensino, acabaram passando por dificuldades durante as primeiras disciplinas.

6.3.6. Formação de professores portuguesa x formação de professores brasileira

Algumas estudantes do PLI não consideram a formação de professores portuguesa¹⁷³ melhor do que a brasileira, pois segundo muito delas, o curso possui uma vertente muito teórica, deixando a desejar na parte prática da formação:

Lá [na Universidade do Porto] o curso que eu fiz parece mais com o bacharelado. O que é voltado pra educação mesmo é o mestrado, então para as pessoas atuarem como professores elas fazem o

¹⁷³ Vale ressaltar que são opiniões em relação ao curso de Letras.

mestrado porque ele tem esse foco na didática, na licenciatura mesmo. Eu acho que nesse sentido na UFV por ser um curso de licenciatura, embora seja ainda muito falho nesse sentido, tem mais foco pra professor. Eu sinto que se lá eu não tivesse feito as quatro disciplinas do mestrado eu teria feito um bacharelado, não tem muito foco no ensino (Taís/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Enquanto professores não, sinceramente. Dentro da graduação a gente não tinha disciplina de estágio, não tinha a possibilidade de fazer projetos em escolas tão facilmente igual aqui [na UFV]. Aqui a gente quer entrar numa escola a gente dá um jeito e entra, é uma experiência que nenhuma aula, mesmo que fosse a nível de mestrado lá, consegue transmitir (Vitória/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Não. Aqui [na UFV] eu ainda consigo sentir um pouco de preocupação com aquilo que você vai ser em sala de aula. Lá parece que eles estão formando mais pesquisadores. Não é que o curso tenha esse slogan “né”, que o curso é pra formar em bacharel, mas deixa a desejar nesse lado prático e contribui muito para o conhecimento teórico (Bárbara/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Eu acho que pra formar pra sala de aula aqui [na UFV] é melhor porque aqui a gente lida com as questões prática da sala de aula. Lá é muito teórico, é muito voltado pra estudo, pra pesquisa mesmo. Eu tive essa impressão tanto na área de linguística quanto de literatura. Então eu acho que aqui a formação de professores nesse sentido é melhor (Maria Luiza/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

O mesmo pode ser verificado na pesquisa de Santos (2014) com estudantes do PLI em Portugal. De acordo com a autora, as atividades acadêmicas ligadas ao ensino e à formação pedagógica foram consideradas como fracas pelos estudantes. Assim, a formação pedagógica fornecida não foi suficiente para a formação de futuros professores. A autora ressalta que essa lacuna afetou diretamente a identidade docente, uma vez que os estudantes alegaram não ter adquirido “uma sensação de se tornar um professor” (p. 1018), devido à forma como o curso foi estruturado na universidade.

Rafaela (Universidade do Porto/ 2012-2014), por sua vez, considera que as formações obtidas nos dois contextos são complementares. Segundo a estudante, a formação teórica da universidade portuguesa é muito melhor do que da universidade brasileira. Inversamente, no contexto brasileiro a parte prática da formação é melhor, pois os estudantes podem aplicar o conhecimento nas escolas, ainda durante a graduação. Nas palavras da Rafaela: *eu tenho que colocar aquilo no mundo, numa comunidade. Pra eu sair da universidade e entrar na comunidade, entrar na escola, o contexto português me restringiu bastante. Sendo assim, a estudante afirma: “eu acho que consegui pegar o referencial teórico de lá e a prática daqui e fazer um professor teórico-prático”.*

Keilla (Universidade de Coimbra/ 2011-2013) não considera a formação de professores portuguesa melhor ou pior do que a brasileira, mas sim diferente, pois *“eles têm metodologias diferentes”*. Segundo a estudante, na UFV há uma preocupação em *“formar um professor humanizador, um professor que vai pra sala de aula e que não esteja preocupado só com o conhecimento acadêmico, um professor multifacetado”*. Keilla indica que na Universidade de Coimbra a preocupação volta-se para o conhecimento teórico. Sendo assim, a estudante acredita que ambas as formações são complementares: *não que aqui eles não estejam preocupados com o conhecimento sólido, mas o de lá é mais consistente e ajuda mais, mas aqui também tem umas preocupações que auxiliam, então elas se completam pra gente*.

Da mesma forma, Fran (Universidade de Coimbra/ 2011-2013) não considera a formação de professores portuguesa melhor ou pior que a do Brasil, mas diferente, pois são realidades diferentes. Conforme a estudante, ela realizou uma disciplina de didática ao nível de mestrado que foi muito boa, pois *“trabalha bem o conteúdo, prepara bem o professor”* e que pra eles parece funcionar bem. Contudo, ressalta que essa disciplina foi voltada pra realidade de Portugal, onde as escolas são menores.

Contrariamente aos demais estudantes, Victor (Universidade do Porto/ 2012-2014) e Hellen (Universidade de Coimbra/ 2011-2013) consideram a formação de professores portuguesa melhor do que a brasileira. Victor afirma sentir *“um preparo melhor de lá [da universidade portuguesa]”*. Para Hellen, o fato de a universidade portuguesa ser *“mais rígida e as leituras de bibliografias serem mais pesadas em termo de quantidade do que as daqui da UFV”*, a formação de professores portuguesa seria melhor do que a brasileira.

Por fim, Clarisse (Universidade do Porto/ 2012-2014) prefere não opinar em relação a isso, pois diz não ter muito conhecimento pelo fato de não ter realizado muitas disciplinas de educação em Portugal, que seria ao nível de mestrado.

De acordo com Pryjma (2012), pelo fato do ensino superior português ter acatado ao Processo de Bolonha, a formação docente passa a ser realizada no segundo ciclo do ensino superior, isto é, ao nível de mestrado. Segundo a autora, para adquirir a habilitação profissional para exercer a docência, o futuro professor precisa ter realizado *“um curso de primeiro ciclo de caráter generalista (área de Línguas, Matemática, Física, Química, entre outras) e um mestrado em Ensino (segundo ciclo) com aquisição de créditos acadêmicos na área de ensino abrangida pela legislação portuguesa”* (p. 88). Tal medida indica que as políticas públicas de Portugal buscam *“a melhoria da qualidade do ensino e valorizam o estatuto socioprofissional da categoria”* (PRYJMA, 2012, p. 88).

Esse fato pode ter contribuído para que os estudantes considerassem a formação de professores portuguesa muito teórica.

Diante desses dados, é importante compreendermos a formação dos licenciandos no âmbito do PLI como um processo amplo, no qual a experiência transnacional se soma à experiência no Brasil. Na universidade portuguesa, os estudantes adquiriram uma boa base teórica que lhes darão sustentação em sala de aula. Na universidade brasileira, o que mais se destaca para os estudantes é a aprendizagem prática da profissão, embora aqui obviamente eles também tenham adquirido conhecimentos teóricos.

6.3.7. A biblioteca da universidade portuguesa

Outro ponto discutido durante a entrevista se refere à utilização da biblioteca das universidades portuguesas. Grande parte dos estudantes dos estudantes indicou que as bibliotecas tinham um bom acervo de livros:

Riquíssima! Principalmente pra gente que é da área da Letras, muitos livros, as vezes um único exemplar que existe está lá (Bárbara/ Universidade de Coimbra/ 2010-2012).

Fantástica! Porque lá a biblioteca deles é separada, tem quatro andares pra área de ciências humanas e artes, então o acervo deles é imensamente imenso! (Vitória/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Excelente! A maioria dos livros que precisava, encontrava (Victor/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Tinha um acervo muito grande, tudo o que eu procurei lá eu encontrei (Keilla/ Universidade de Coimbra/ 2012-2014).

De acordo com os estudantes o modo de funcionamento das bibliotecas é diferente da UFV. Na Universidade de Coimbra, por exemplo, “*você pede o livro e o funcionário busca pra você*” (Keilla/ Universidade de Coimbra/ 2012-2014). De acordo com Keilla, Maria Luiza e Fran (todas da Universidade de Coimbra/ 2012-2014), esse método fazia com que em algumas vezes os estudantes tivessem que ficar esperando por algum tempo, o que não era confortável para os mesmos. Segundo Keilla “*demora muito, então às vezes você ‘tava’ com muita pressa e demorava duas horas pro livro chegar até você, mas com o tempo a gente acostuma*”. Fran indica não ter tido muita paciência e buscou evitar ao máximo o uso da biblioteca, buscando as leituras pela internet. Entretanto, ressalta que “*era muito interessante, era uma maneira deles preservarem porque é um acervo muito histórico, é uma universidade muito antiga, então é a melhor maneira que eles encontraram*”.

Rafaela (Universidade de Coimbra/ 2011-2013), por sua vez, apontou ter gostado desse método utilizado pela biblioteca da Universidade de Coimbra, pois “*you chegava com a cota pra eles e eles iam te entregar na mão, não tinha nada bagunçado*”. Segundo a estudante, “*tinham alguns livros que todo mundo podia usar, por exemplo, os dicionários ficavam perto de todo mundo, mas aquelas obras ficavam tudo direitinho e bonitinho e a gente não tinha acesso lá dentro*”.

Embora Maria Luiza (Universidade de Coimbra/ 2011-2013) tenha apontado que esse método utilizado na biblioteca da Universidade de Coimbra fizesse com que os estudantes tivessem que esperar por algum tempo para ter acesso aos livros, a estudante afirma que essa é uma forma de mantê-la mais organizada. A estudante também indicou ter agradado do ambiente de estudos:

Lá era bem bacana porque tinha uma sala de estudos, você solicitava uma senha, cada mesa tinha um número, você chegava lá e dizia “eu quero estudar”, eles te davam o número da mesa, perguntavam se você preferia perto da porta, perto da janela, te davam o número e você ia até a mesa e depois devolvia na hora que você saía. O interessante era o silêncio porque tinha uma senhora que ficava lá dentro e você não podia fazer nenhum barulho que ela já chamava a atenção, então isso era bem bacana porque aqui [na biblioteca da UFV] eu me sinto incomodada, às vezes você está estudando e é um que atende o celular, é um que conversa com o outro, fica “cochichando”, abre um pacote. Lá você não podia nem comer, se você quisesse tinha uma máquina lá fora, você saía pra comprar comida lá fora.

No que se refere à biblioteca da Universidade do Porto, Clarisse e Taís também apontaram a questão do ambiente ser agradável para os estudos. Segundo Clarisse, ela é “*muito boa, menos ruidosa do que a daqui [da UFV], então era um ambiente muito bom pra estudar*”.

O que vemos nesses depoimentos é certo tradicionalismo no espaço físico da biblioteca, que é muito diferente do que eles vivenciam na universidade brasileira. Esse contato visual com um espaço diferente agrega muito conhecimento aos estudantes. A possibilidade de ter contato direto com a literatura da universidade portuguesa, a oportunidade de conhecer a biblioteca da universidade mais antiga do mundo lusófono, no caso da Universidade de Coimbra, *etc.*, são vivências de indiscutível valor para a formação desses estudantes.

6.3.8. A representatividade de estudar em uma universidade portuguesa

O último indicador deste núcleo se refere ao que representa para os estudantes do PLI terem realizado parte de sua formação na Universidade de Coimbra e na

Universidade do Porto. Neste momento da entrevista, os olhos dos estudantes expressavam o orgulho de ter vivenciado essa experiência. Aspectos acadêmicos e pessoais foram evidenciados pelos estudantes, muitas vezes se somando.

Para Rafaela, estudar na Universidade do Porto representou um grande crescimento pessoal, o descobrimento do “eu”, é como se a sua identidade começasse a se consolidar por meio dessa experiência. Afinal, “o aluno em formação internacional é, antes de tudo, um jovem em construção de si mesmo e em um processo da apreensão do mundo que o cerca” (MELO, 2008, p 150). Vejamos o depoimento da estudante:

O Porto foi o meu conhecimento, sabe. Eu me conheci na Universidade do Porto. Eu acho que fiquei 19 anos sem saber quem era Rafaela e quando eu estive lá eu me encontrei. Parece que eu não sabia o que eu gostava, o que eu não gostava, quem eu era, a minha personalidade... no Porto eu descobri. Eu não sabia a importância da família na minha vida, a importância dos amigos, no Porto eu descobri. Eu não sabia a importância dos estudos, pra você ter uma ideia, eu sempre gostei de estudar e sei que pra eu me ascender socialmente eu preciso do estudo, mas eu só percebi a importância mesmo, na Universidade do Porto (Rafaela/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Maria Luiza (Universidade de Coimbra/ 2011-2013), além do crescimento pessoal, se descobriu na Universidade de Coimbra em termos acadêmicos:

Olha, representa muita coisa! Primeiro porque me proporcionou um crescimento pessoal muito grande. Segundo porque me proporcionou um crescimento acadêmico, porque no início [do curso de Letras] eu tinha optado pela habilitação portuguesa e inglesa e Coimbra me abriu os olhos “não é ‘sua praia’ o inglês”, então eu me encontrei, lá foi muito bom pra eu me encontrar, “‘sua praia’ é literatura, português” então chegando aqui [na UFV] eu troquei. E também porque digamos que me capacitou, fez com que eu confiasse mais em mim, então lá eu ganhei um prêmio e fiquei muito satisfeita porque lá eu vi que eu era capaz, foi bem bacana. Lá eles têm um prêmio que chama “3% melhores da Universidade de Coimbra”, então lá eles selecionam os 3% de alunos que foram melhor na universidade (Maria Luiza/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Como vimos no final de sua fala, Maria Luiza indicou ter percebido ser “capaz” durante a experiência de estudar na Universidade de Coimbra. Depoimentos parecidos foram encontrados na pesquisa de Pryjma (2012) com outros estudantes do PLI. Segundo a autora, perceber que “são capazes, podem conseguir e superar as dificuldades” (p. 95) foi a maior aprendizagem da vida dos estudantes, adquirida durante a participação no Programa.

De acordo com Hellen (Universidade de Coimbra/ 2011-2013), o fato de ter feito matéria com professores autores dos textos que ela lia no Brasil marcou essa experiência:

A minha habilitação é português e literatura, então pra mim teve um peso muito grande. Eu estudei com um professor que eu lia os textos aqui [na UFV], pra você ter ideia. Eu estudava os textos aqui e lá eu estudava a matéria com ele, então eu tive uma oportunidade que é difícil ter (Hellen/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Outros estudantes também indicaram que a oportunidade de ter realizado matérias com professores renomados e competentes fez essa experiência ter grande representatividade para as suas formações acadêmicas e pessoais:

Eu acho que foi a melhor experiência da minha vida. A universidade em si é tradicional, então a aula é expositiva e “tal”, mas cada aula que eu tinha lá é como se fosse uma palestra e as pessoas que estavam falando eram teóricos da área, mas os grandes nomes mesmo. Eu estudava muito sobre José Saramago, a portuguesa que me dava aula, ela é autoridade no mundo em José Saramago. E a questão de conhecer pessoas de outras nacionalidades, de poder viajar, de poder ter uma realização pessoal muito grande. Foi uma vida muito boa lá (Fran/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Representa um contato muito mais significativo com a literatura portuguesa, com professores excelentes, reconhecidos nas disciplinas que a gente teve, com uma especificidade muito maior. Enquanto estudante de Letras permitiu que eu conhecesse mais a fundo as literaturas portuguesas. Foi uma experiência muito enriquecedora (Vitória/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Soma-se à isso a representatividade das universidades:

Eu tenho orgulho de ter estudado lá porque é uma universidade renomada internacionalmente. Satisfação por ter estudado, por ter convivido com professores bacanas que além de serem competentes, me receberam muito bem, eu fui muito bem tratado. Enorme satisfação e orgulho. Foram dois anos que dava vontade de estudar porque era um ambiente muito favorável pra isso, muito agradável (Victor/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

A questão da representatividade que a Universidade de Coimbra tem é muito importante porque você pode falar que estudou em uma das universidades mais antigas do mundo, que tem credibilidade, etc, mas, além disso, eu acho que, pra mim, representa um crescimento muito grande pessoal e profissional (Bárbara/ Universidade de Coimbra/ 2010-2012).

Para Keilla (Universidade de Coimbra/ 2011-2013), a sua formação no Brasil foi de grande valia, contudo, afirma que a sua grande base pessoal e acadêmica proveio da Universidade de Coimbra:

Então, representou muita coisa porque eu acredito que foi lá que eu me formei mesmo, a formação acadêmica. Não que aqui no departamento de Letras eu não tenha aprendido, eu aprendi muito, mas eu fui pra lá eu num sabia nada, era caloura, e eu voltei com um conhecimento muito grande e aqui eu só fui melhorando, completando. Então significa assim, grande parte da minha base pessoal e acadêmica (Keilla/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Clarisse e Taís (ambas da Universidade do Porto/ 2012-2014), indicam que a formação que a Universidade do Porto lhes proporcionou foi única: conhecer outras culturas, outras idiomas (de forma indireta, visto que muitos estudantes de outros países também realizavam intercâmbio em Portugal):

Representa uma oportunidade única que a UFV pode proporcionar pra gente. É uma experiência única, eu acho que é uma formação muito rica, uma formação diferenciada e eu acho que todo estudante que tivesse a oportunidade de ir, deveria ir, principalmente quem é da área de literatura, gosta de artes, gosta de conhecer outras culturas, é aberto a outras culturas (Clarisse/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Eu acho que pra mim foi mais a questão da língua porque aqui eu não tinha contato com nenhuma língua estrangeira porque a minha habilitação é literatura. Lá eu tive contato no curso com outras pessoas, então foi importante nesse sentido (Taís/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

A formação acadêmica, cultural e da própria identidade pessoal, obtidas no contexto das universidades, representou muito aos estudantes. Aliadas, fazem dessa experiência algo singular. Esse movimento de recordar o que foi vivido e o que isso representou em suas vidas, é importante para as posteriores experiências.

6.4. Benefícios adquiridos no programa

Diversos benefícios podem ser adquiridos por meio da participação em um programa de mobilidade acadêmica internacional. Na pesquisa de Silva (2016, p. 92), por exemplo, os estudantes que participaram do Programa Capes-Brafagri¹ indicaram que realizar os estudos em uma universidade francesa lhes possibilitou “cursar disciplinas diferentes; conhecer e experimentar um novo processo de ensino-aprendizagem; se envolver em trabalhos práticos variados; refletir sobre a situação educacional e social do Brasil”. Além disso, eles puderam aprender um novo idioma, o que acabou possibilitando a imersão no mercado de trabalho brasileiro, como professor em uma empresa voltada para a promoção de cursos de idiomas estrangeiros.

Além disso, Silva (2016, p. 92) indica que o convívio com pessoas e culturas diferentes possibilitou que os estudantes aprendessem a ser mais independentes, a superar as dificuldades e os desafios, “a respeitar a diferença, a se colocar no lugar dos outros; a ouvir a opinião de outras pessoas; a valorizar mais o país, a família e os amigos; a serem mais comunicativos e interativos”.

Nesta pesquisa, buscamos identificar se o PLI havia possibilitado a aquisição de benefícios aos estudantes. De acordo com os seus depoimentos, o Programa proporcionou a aquisição de diversos contributos, a saber: o benefício econômico concedido durante a participação no Programa, o aumento da rede de relações, o desenvolvimento pessoal, a aquisição de capital cultural, a dupla titulação, e as melhores perspectiva de vida.

6.4.1. O auxílio financeiro concedido pelo programa

O Governo Federal tem ofertado bolsas para que os estudantes brasileiros possam realizar parte de sua formação em universidades estrangeiras. Graças a essas iniciativas, grande parte dos estudantes que não possui condições financeiras de arcar com os custos dessa experiência, está vendo suas possibilidades ampliadas.

Silva (2016), por exemplo, verificou em sua pesquisa que os estudantes consideraram de suma importância o fato de todas as despesas relativas ao intercâmbio terem sido custeadas pelo Governo Federal, via Capes. Conforme a autora,

todos os oito entrevistados afirmaram que sem o recurso financeiro cedido pelo governo, eles não poderiam complementar sua formação acadêmica em instituições fora do Brasil, principalmente em universidades europeias, que possuem uma tradição no ensino e na pesquisa reconhecidas mundialmente. Além disso, o valor mensal recebido foi suficiente para arcar com todas as despesas e possibilitar a imersão cultural por meio das viagens realizadas (SILVA, 2016, P. 96).

Como vimos no capítulo anterior, ao analisar o perfil dos estudantes do PLI identificamos que eles são provenientes de classes menos favorecidas economicamente. A bolsa de estudos é, dessa forma, imprescindível para que esses estudantes tenham a oportunidade de internacionalizar a sua formação. Vários indicadores referentes a essa questão foram identificados na organização do material transcrito, o que fez surgir o terceiro núcleo, intitulado “o auxílio financeiro concedido pelo Programa”. A seguir iremos apresentar tais indicadores, cujo debate gira em torno dos seguintes aspectos: a

bolsa de estudos (valores satisfatórios e possíveis atrasos no pagamento da bolsa) e para quais tipos de despesas ela se destinava.

6.4.2. A bolsa de estudos

Questionamos aos estudantes se o valor da bolsa de estudos concedida pela CAPES satisfazia as suas necessidades durante a estadia em Portugal. Todos eles, sem exceção, indicaram que o valor da bolsa era muito bom. Segundo alguns estudantes, esse valor era mais alto que o próprio salário mínimo dos portugueses na época, como podemos ver nos depoimentos a seguir:

Muito bom, muito bom, era mais que o salário mínimo de lá (Bárbara/ Universidade de Coimbra/ 2010-2012).

É muito dinheiro porque era duas vezes e meia salário mínimo lá dos portugueses, que uma família vive. Na época eram 600 euros, só que 600 euros era muita coisa porque casa, essas coisas, não dava nem 200 euros (Keilla/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Era super adequado, dava pra fazer um monte de coisa (Taís/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Eu nunca fui uma pessoa de gastar muito e como o dinheiro que a gente ganhava dava uma situação financeira alta, se for comparar, por exemplo, com o salário mínimo de lá na época, então dava pra viver muito bem, muito bem mesmo (Fran/ Universidade de Coimbra/ 2012-2014).

Alguns estudantes indicaram que o valor da bolsa de estudos era até mais que o necessário, como podemos ver nas falas a seguir:

O auxílio financeiro era até mais do que o necessário, dava pra viver com bastante tranquilidade (Vitória/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

A bolsa era muito boa, “né”. Eram de 870 euros pagados trimestralmente e era mais que o suficiente. O custo de vida na cidade do Porto é considerado relativamente baixo, se comparado com outras cidades européias, então sobrava cerca de metade da bolsa (Victor/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Como podemos ver em alguns dos depoimentos, a bolsa era depositada trimestralmente. Questionamos aos estudantes sobre os possíveis atrasos de pagamento. Grande parte afirmou nunca ter havido atrasos e outra parte indicou que teve, contudo não foi prejudicial, pois foi por pouco tempo, como podemos ver nos depoimentos a seguir:

Teve um atraso de uma semana, no máximo, mas não foi coisa desesperadora não (Rafaela/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Eu me lembro de umas duas vezes que teve atraso de, sei lá, uma semana, mas nada que chegasse a ficar sem dinheiro, que prejudicasse (Taís/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Houve um atraso no final do ano, mas foi culpa dos bancos, parece que foi movimentação no final de ano, aí deu tumulto, mas geralmente não tinha atraso. E como eles colocavam de três em três meses, a gente já ficava mais ou menos reservado, prevenido, pra não faltar depois (Keilla/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Os depoimentos dos estudantes nos permitem afirmar que em questões econômicas eles tinham todo o respaldo por parte da CAPES. Como a bolsa tinha um valor alto, as situações inesperadas em relação a dinheiro poderiam ser facilmente contornadas.

6.4.3. Destino da bolsa

A sociedade é um conjunto de campos sociais (por exemplo, o campo religioso, o campo artístico, o campo econômico, *etc.*) onde são travadas lutas entre as classes (BONNEWITZ, 2003). De acordo com Bourdieu (1983, p. 89), “para que um campo funcione, é preciso que haja objetos de disputa e pessoas prontas para disputar o jogo”. O objetivo é acumular capital que garanta a dominação do campo. Cada campo pode ser considerado um mercado e, nele, os agentes comportam como jogadores. Bonnewitz (2003, p. 61) indica que “as estratégias dos jogadores dependerão do volume do seu capital e também da estrutura deste, sendo o objetivo do jogo conservar e/ou acumular o máximo de capitais, respeitando a regra do jogo”.

No caso desta pesquisa, pode-se dizer que o campo em questão é o da mobilidade acadêmica internacional. Os estudantes parecem entrar nele de forma inesperada, sobretudo se considerarmos suas origens sociais. Conforme Fran (Universidade de Coimbra/ 2011-2012), por exemplo, “foi um projeto quase que inacreditável, você sair daqui, ficar dois anos lá”. Bourdieu (1998, p. 89) indica que “os estudantes são tanto mais modestos em suas ambições escolares [...] e tanto mais limitados em seus projetos de carreira, quanto mais fracas forem as oportunidades escolares oferecidas às categorias de que fazem parte”.

Os estudantes são, em sua origem, desprovidos dos capitais importantes para lutarem neste campo internacional. Contudo, as bolsas de estudos concedidas pelo

Programa os dotam de uma “arma” que é de suma importância neste campo: o capital econômico.

Conforme os depoimentos dos estudantes, as bolsas de estudos concedidas pelo PLI os possibilitaram financiar as coisas básicas da vida (por exemplo, a estadia e alimentação) e ainda sobrava dinheiro para outras atividades: *dava pra pagar aluguel, pra pagar as coisas básicas da vida e ainda sobrava um dinheiro bom* (Victor/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

A realização de viagens e a participação em atividades culturais apareceram como bens majoritários entre os depoimentos. Eles podem ser muito úteis para a formação dos estudantes, pois contribui para a ampliação da visão de mundo, a aquisição de capital cultural, *etc.* Vejamos alguns dos depoimentos a seguir:

A gente viajava “a zóio”, meu Deus do céu! A gente viajava duas vezes a cada mês pra Paris porque a passagem era barata e o dinheiro era muito. Nós ganhávamos 870 euros, 250 euros ficava pras despesas, o resto era nosso (Rafaela/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Dava pra pagar a alimentação, moradia e participar de eventos, “né”, ir em museus, fazer pequenas viagens, dava tranquilo (Clarisse/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Dava pra viajar, dava pra poder participar de eventos culturais, era só moderar com os gastos (Hellen/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

[A bolsa] permitia tanto financiar a estadia, a alimentação muito bem e ainda permitiu a gente viajar, conhecer muitas coisas, muitas atividades culturais (Maria Luiza/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Eu viajava muito porque no contrato não dizia que não podia viajar, e eles queriam mesmo que você viajasse pra ter esse contato cultural. Então o dinheiro dava pra viajar, dava pra juntar, quem quisesse vir pro Brasil nas férias conseguia... Eu viajei muito, não vim pro Brasil nas férias, optei por viajar, mas o dinheiro dava pra viver, comprar roupa, ir pra praia, fazer o que quisesse... (Keilla/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

A gente viajava, pagava aluguel, pagava as despesas e ainda sobrava pra outras atividades (Bárbara /Universidade de Coimbra/ 2010-2012).

Dava pra fazer um monte de coisa, não só morar bem, comer bem, como viajar. Eu fiz curso de idiomas lá (Taís/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Houve um caso em que a estudante indicou ter até mesmo juntado dinheiro para se manter quando voltasse para o Brasil:

Dava pra fazer tudo e mais um pouco, eu consegui juntar dinheiro, inclusive, pra me sustentar um tempo depois que eu voltei pra cá. Claro que depende do estilo de vida da pessoa, tinha gente lá que ficava sem dinheiro nenhum (Marina/ Universidade de Coimbra/ 2012-2014).

Os depoimentos revelam que os estudantes aproveitaram a bolsa de estudos para ampliarem o capital cultural. Usufruíram de atividades que no Brasil eles não têm acesso facilmente, devido às suas condições de classe. Vemos, então, a importância da bolsa concedida para que os estudantes possam ampliar os seus campos de formação para além do universitário.

6.4.4. Aumento da rede de relações sociais

Conforme os estudantes, a participação no PLI lhes possibilitou fortemente o aumento das suas redes de relação, tanto no exterior, como no próprio Brasil, visto que eles puderam conhecer estudantes provenientes de outras universidades brasileiras que participavam do PLI ou de outros programas em Portugal:

Demais, demais, demais. Eu conheço gente do Brasil todo. O ano que eu fui me parece que deram bolsas pra 21 universidades, então, por exemplo, eu mantenho contato de falar quase todo dia com gente do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, na Bahia, com uma ou duas pessoas de Portugal ainda (Bárbara/ Universidade de Coimbra/2010-2012).

Com certeza porque a gente convive com pessoas de várias partes do Brasil então acaba que você cria laços e esse laços são bons porque as vezes você precisa e tem a quem recorrer (Maria Luiza/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Os alunos do PLI eu tenho [contato] também. Tem até um congresso que a gente “tá” querendo ir em Uberlândia e tem uma menina que é de lá e ela vai estar... A gente tá entrando em contato com ela pra encontrar. Então acaba que fica o laço ainda (Hellen/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Sim, com certeza, tanto de estrangeiros como de brasileiros também que estavam lá fazendo o PLI, ou que estavam lá pelo Ciência sem Fronteiras. Eu conheci gente do Brasil inteiro e gente do mundo inteiro (Victor/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

As redes de relações estabelecidas pelos estudantes no exterior contêm também professores das universidades:

Além da sala de aula eu trabalhava nos eventos, eu conhecia professores que têm respeito pelos brasileiros e eles deixaram as portas abertas pra gente. Eles também vêm aqui em Viçosa pra palestras, de vez em quando. Eles fazem questão de que a gente volte, sempre mandam e-mail, fazem contato e acaba que tem professor no facebook, que fica mais pra vida mesmo, mas academicamente também se precisar fazer um mestrado/doutorado, eles estão dispostos (Keilla/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Tem uma professora que tem uma imagem muito boa da gente, ela tá agora em Macau dando aula. Talvez depois que eu terminar a graduação, o mestrado, eu vou entrar em contato com ela pra perguntar se existe a possibilidade de ir pra algum desses países pra dar aula (Fran/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Como podemos observar em alguns dos depoimentos, há uma certa intencionalidade de tirar proveito das relações sociais que foram estabelecidas no contexto internacional. O mesmo pode ser verificado em outras pesquisas. Ramos (2009, p. 122), por exemplo, mostra que a formação de um “capital social internacional” é, inclusive, um dos interesses prévios dos intercambistas para realizarem os estudos no exterior. Nesse sentido, eles mobilizariam essas relações sociais a favor de um objetivo que desejariam alcançar.

Bourdieu (1998, p. 67), denomina essas relações sociais de *capital social*, isto é, um “conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de relações de interconhecimento e inter-reconhecimento”. O autor indica que essa rede de relações se constitui por meio de

estratégias de investimento social consciente ou inconscientemente orientadas para a instituição ou a reprodução de relações sociais diretamente utilizáveis, a curto ou a longo prazo, isto é, orientadas para a transformação de relações contingentes, como as relações de vizinhança, de trabalho ou mesmo de parentesco, em relações, ao mesmo tempo, necessárias e eletivas, que implicam obrigações duráveis subjetivamente sentidas (sentimento de reconhecimento, de respeito, de amizade, *etc.*) ou institucionalmente garantidas (direitos) (BOURDIEU, 1998, p. 68).

Conforme Bourdieu (1998, p. 68) a reprodução do capital social é “tributária do trabalho de sociabilidade”, ou seja, se reproduz por meio de uma continuada relação de afirmação e reafirmação dos laços entre os sujeitos através de trocas constantes entre os

membros dos grupos – trocas que “supõe e produz o conhecimento e o reconhecimento mútuos” da inclusão no grupo.

As conversas realizadas pelos estudantes e professores por meio de redes sociais ou *e-mail*, por exemplo, representa uma troca onde é possível manter o contato com os sujeitos no exterior para que, possivelmente, os estudantes possam se beneficiar futuramente dessa relação (a realização de um mestrado ou doutorado no exterior, por exemplo).

6.4.5. Desenvolvimento pessoal

De acordo com Nunes (2001), no contexto da formação de professores é importante considerar não só o desenvolvimento profissional, mas também o desenvolvimento pessoal do professor, que é constituído a partir do contexto histórico e social por ele vivenciado e transformado em saber da experiência, que é um dos saberes¹⁷⁴ constituintes da profissão docente.

As pesquisas nos mostram que a experiência de mobilidade acadêmica internacional é uma grande oportunidade para o desenvolvimento pessoal. Os estudantes do Programa Capes-Brafagri, por exemplo, indicaram que a experiência de estudar na França lhes possibilitou “desenvolver e aprimorar muitas aptidões pessoais, tais como a independência, a tolerância, o respeito, a habilidade de comunicação, entre outros” (SILVA, 2016, p. 92).

Nesse mesmo sentido, a pesquisa de Pryjma (2012) indica que o PLI é uma excelente oportunidade para o desenvolvimento pessoal, visto que os estudantes são jovens, com idade entre 19 e 23 anos (exceto um deles, que tem mais do que 30 anos), e vivenciam os desafios de administrar a própria vida financeira, organizar o espaço onde residem (arrumação, limpeza, alimentação, despesas) e convivem com outras pessoas, aprender a ter autonomia para estudar, superar a saudade da família e amigos distantes, *etc.*

Em nossa pesquisa chegamos a resultados semelhantes. Por meio dos depoimentos dos estudantes percebemos que a participação no PLI é uma grande oportunidade de aprendizado e desenvolvimento pessoal. Segundo Rafaela (Universidade do Porto/ 2012-2014), ela brinca com seus colegas que esses benefícios “*foram muito maiores e melhores do que os benefícios cognitivos*”.

¹⁷⁴ Alguns autores utilizam o termo “conhecimentos necessários à docência”, outros “saberes necessários à docência” e outros “competências necessários à docência”, para se referir “à ação de conhecer, compreender e saber-fazer associado à docência (PUENTES, et al., 2009, p. 174).

Keilla (Universidade de Coimbra/ 2011-2013), por sua vez, acredita que “*o saldo pessoal e acadêmico estão bem balanceados*”. Conforme a estudante, o fato de ter vivido fora de casa lhe possibilitou um amadurecimento pessoal, pois ela teve que administrar sozinha as suas finanças e suas escolhas: *você sai daqui uma criança, volta um adulto, muito mais maduro, com outra perspectiva de vida.*

Para Maria Luiza (Universidade de Coimbra/ 2011-2013), a experiência de participar do PLI lhe possibilitou a aprendizagem pessoal em diversos aspectos: *você aprende a se virar melhor, você aprende a ceder, porque quem me conhece sabe que eu sou bem difícil de ceder, você se abre mais às pessoas.* Conforme a estudante, ela sempre foi uma pessoa fechada e tímida e no PLI ela conseguiu superar essas características, pois muitas vezes teve que pedir informação a pessoas desconhecidas.

Fran (Universidade de Coimbra/ 2011-2013) também indica que sua timidez foi vencida graças à experiência de ter participado do PLI, além de ter adquirido segurança para lidar com as situações:

eu voltei uma pessoa muito mais pronta pra fazer coisas. Quando eu cheguei aqui no primeiro ano eu tinha vergonha de ir comer no r.u.¹⁷⁵ sozinha e hoje em dia faço isso tudo muito bem, não tenho vergonha de entrar em lugar nenhum. Foi um processo que foi acontecendo aos poucos lá. Quando eu estava pra ir embora eu cheguei a viajar sozinha por uns sete dias porque eu não achei companhia e eu me sentia segura o suficiente pra ir e voltar. Isso foi uma transformação muito boa. Como professora eu preciso ter essa confiança e isso ajudou muito.

Outra contribuição indicada por Fran, diz respeito ao idioma inglês. Segundo a estudante, ela foi para Portugal com o foco na Literatura, contudo, percebeu que era capaz de usar o inglês para se comunicar e quando voltou para a UFV, decidiu mudar o foco de sua formação para este idioma: *foi um diferencial na minha vida porque hoje o inglês é mais valorizado do que a literatura, infelizmente. Eu adoro literatura, mas eu consigo pagar as minhas contas porque hoje eu sou professora de inglês.*

Assim como Fran, Taís afirma que o PLI lhe trouxe “*mais coragem pra fazer as coisas*”. Segundo a estudante, hoje ela se sente mais aberta “*pra outras experiências para além da UFV, por exemplo, se aparecer outra oportunidade de intercâmbio, fazer um mestrado fora*”.

Nesse mesmo sentido, Pryjma (2012, p. 95) indica que os estudantes do PLI de sua pesquisa acreditam que o Programa lhes trouxe muito aprendizado, pois perceberam que “*são capazes, podem conseguir e superar as dificuldades*”.

¹⁷⁵ R.u. é o restaurante que se localiza dentro da UFV. Diversos estudantes fazem o uso desse restaurante, pois a universidade cobra um valor menor para eles.

De acordo com Bárbara (Universidade de Coimbra/ 2010-2012), a participação no PLI “*muda totalmente sua cabeça*”. Nessa mesma perspectiva, Victor (Universidade do Porto/ 2012-2014) indica que essa experiência permite abrir a cabeça, ampliar os horizontes e visão de mundo. Nas palavras do estudante: *foi possível alterar a minha compreensão enquanto brasileiro, da minha identidade, e até como mineiro, eu nunca me senti tão mineiro como quando eu estava morando fora, é “doidera” isso na cabeça da gente.*

Conforme Teixeira (2010, p. 34), “a experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados. É o que aconteceu com Bárbara e Victor, além dos outros estudantes, onde as situações vivenciadas por eles no exterior lhes modificaram a percepção de mundo, como eles mesmos disseram: “*muda totalmente sua cabeça*”, “*permitiu ampliar os horizontes*”, “*ampliar a visão de mundo*”, “*foi possível alterar a minha compreensão enquanto brasileiro*”. Houve, então, uma transformação que irá permitir alterar, sob certo aspecto, o mundo em que eles vivem (TEIXEIRA, 2010).

Para Clarisse (Universidade do Porto/ 2012-2014), além de ampliar sua visão de mundo, o PLI possibilitou com que ela aprendesse a ser: *tolerante, a perceber as diferenças, não querer impor o nosso jeito, a nossa forma de falar, o nosso português, enfim, essas coisas.*

Após observar esses depoimentos, podemos dizer que o desenvolvimento pessoal conquistado por meio da experiência no PLI pode ser de grande auxílio para a futura atuação desses professores em sala de aula. As disposições (tolerância, percepção das diferenças, respeito à forma como o outro fala, *etc.*) conquistadas por Clarisse, por exemplo, possivelmente lhes serão muito úteis no dia-a-dia de sua profissão, visto que muitas escolas possuem um público heterogêneo, com crianças de diferentes classes sociais, diferentes gostos, diferentes atitudes, *etc.*

Conforme Tardif (2000, p. 17),

a aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente. Essa sensibilidade exige do professor um investimento contínuo e a longuíssimo prazo, assim como a disposição de estar constantemente revisando o repertório de saberes adquiridos por meio da experiência.

No caso de Clarisse, a sensibilidade em relação às diferenças tornou-se possível, ou pelo menos mais intensa, a partir da experiência internacional. O fato de um dia ter se sentido diferente em um contexto social e cultural distinto do seu contexto de

pertencimento tornou Clarisse mais sensata ao lidar com as diferenças graças às disposições adquiridas naquele contexto.

De acordo com Antonucci Filho (2013, p. 82), uma pessoa sensata é aquela que “possui a *phronesis* como virtude”. Apoiado em Aristóteles, o autor discute o termo “*phronesis*” como virtude dianoética. Segundo o autor, a alma humana se divide em duas partes: uma irracional ou ética e uma racional ou dianoética. A primeira compreende as virtudes do caráter, isto é, “virtudes que criam uma capacidade da alma humana de agir conforme a justiça e conforme aquilo que é virtuoso”, enquanto a segunda corresponde a cinco virtudes: a arte, o conhecimento científico, a sabedoria prática ou sensatez e a razão intuitiva ou poder da compreensão intuitiva (ANTONUCCI FILHO, 2013, p. 87). Juntas, a virtude ética e a virtude dianoética promoveriam ações justas e direcionadas para o bem, de modo que contemplem tanto um aspecto particular (individual) como geral (coletivo) (ANTONUCCI FILHO, 2013).

Nesse sentido, a *phronesis*, tomada como sensatez, nos auxilia a ter condutas virtuosas, que no caso apresentado por Clarisse, se traduz na aceitação e, mais ainda, no respeito às diferenças dos estudantes com os quais ela irá trabalhar em sala de aula. Enquanto professora, é preciso não só ter essa conduta, mas ensiná-la aos próprios estudantes.

A perda da timidez e a coragem conquistada por Fran e Taís, por sua vez, podem ser úteis no momento de inserção profissional, onde elas estarão entrando em contato com um novo ambiente, cheio de novidades e desafios. Nesse sentido, a experiência torna-se um lugar de produção de saberes que podem ser mobilizados pelos futuros professores em sua atuação docente quando novas situações lhes forem apresentadas. Para Cole e Walker (1989 *apud* NÓVOA, 1992, p. 15),

o trabalho centrado na pessoa do professor e na sua experiência é particularmente relevante nos períodos de crise e de mudança, pois uma das fontes mais importantes de “stress” é o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional. É preciso um tempo para acomodar as inovações e as mudanças, para refazer as identidades.

Diversos autores (TARDIF, 1991, 2000; GAUTHIER, 1998; PIMENTA, 1998) reconhecem o saber da experiência como integrante da prática docente¹⁷⁶. De acordo com Gauthier (1998 *apud* PUENTES et al., 2009, p. 176), o saber experiencial se refere “aos julgamentos privados que o professor elabora com base na sua própria experiência,

¹⁷⁶ Muitos desses autores indicam que esse saber experiencial é oriundo da prática docente. Contudo, estamos aqui falando de todos os saberes que os professores adquirem em suas histórias de vida, seja no espaço de sala de aula ou não.

elaborando, ao longo do tempo, uma espécie de jurisprudência”. Tardif (2000, p. 14) indica que nessa prática “o professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida”. Segundo o autor, as pessoas que trabalham com seres humanos, que é também o caso dos professores, muitas vezes precisam “contar consigo mesmas, com seus recursos e com suas capacidades pessoais, com sua própria experiência e com a de sua categoria para controlar seu ambiente de trabalho” (p. 16). Para Dassoler e Lima (2012), o saber experiencial pode conferir mais autonomia profissional ao docente, juntamente com outras competências que viabilizam a sua profissão.

Vale, contudo, ressaltar que ao enfatizar a importância do saber experiencial, não estamos renegando ou outros saberes¹⁷⁷ que envolvem a profissão docente ou o papel da teoria na produção do conhecimento. Queremos defender que todos esses saberes podem ser mobilizados para que o docente tenha uma melhor atuação em sala de aula.

6.4.6. Aquisição de capital cultural

Entende-se por capital cultural o conjunto das qualificações intelectuais produzidas pelo sistema escolar ou transmitidas pela família. Este capital pode existir sob três formas:

em estado incorporado, como disposição duradoura do corpo (por exemplo, a facilidade de expressão em público); em estado objetivo, como bem cultural (a posse de quadros, de obras); em estado institucionalizado, isto é, socialmente sancionado por instituições (como os títulos acadêmicos) (BONNEWITZ, 2003, p. 53-54).

De acordo com Bourdieu (1998), os conhecimentos dos estudantes sobre as atividades culturais legítimas (por exemplo, teatro, música, pintura, jazz, *etc.*) são mais ricos e extensos, conforme mais elevada é a sua origem social. Nesse sentido, acredita-

¹⁷⁷ De acordo com Puentes et al. (2009), diversos autores têm se dedicado a indicar os saberes constituintes da profissão docente e os resultados são tão plurais, diversos e heterogêneos como o seu objeto de análise. Pimenta (1998 *apud* PUENTES et al., 2009, p. 173), por exemplo, indica três saberes que são necessários ao exercício da docência, são eles: “1) *saberes da experiência*, que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida, 2) *saberes da área do conhecimento*, conhecimentos específicos, conhecimentos científicos, pois ninguém ensina o que não sabe e; 3) *saberes pedagógicos*, saber pedagógico e saber didático, isso é, a relação professor-aluno, a importância da motivação e do interesse dos alunos no processo de aprendizagem, as técnicas ativas de ensinar, etc.”. Posteriormente, Pimenta (1998 *apud* PUENTES et al., 2009, p. 175-176), “com a colaboração de Anastasiou, reformula sua tipologia e classificação inicial, elevando de três para quatro o número de saberes necessários à docência. Mantém inalterável, na forma e no conteúdo: os *saberes da experiência* e os *saberes da área do conhecimento*, e divide os saberes pedagógicos em: 1) *saberes pedagógicos* propriamente ditos (responsáveis por pensar o ensino como uma prática educativa, com diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano); e 2) *saberes didáticos* (responsáveis pela articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas)”.

se que antes de participarem do PLI os estudantes eram fracos detentores de capital cultural devido à classe social a qual pertencem.

As experiências no PLI lhes trouxeram a oportunidade de aquisição de capital cultural. Conforme os depoimentos dos estudantes, eles participaram de uma grande variedade de atividades culturais, tanto no contexto acadêmico, como fora das universidades. Em nossa opinião, tais atividades, mesmo que realizadas fora do contexto acadêmico, são consideradas como processos formativos, pois dotam os estudantes de capital cultural, que poderão ser úteis em sua futura atuação dentro de sala de aula.

Todos os estudantes indicaram que a participação no PLI aprimorou as suas formações culturais. Rafaela (Universidade do Porto/ 2012-2014), inclusive, afirma: *a minha formação cultural é da Universidade do Porto*. Entre as atividades culturais frequentadas pelos estudantes, as mais comuns eram os teatros, museus e atividades dentro da própria universidade:

Eu ia quase todo final de semana. Porto é uma cidade boa pra isso porque tem muitas coisas pra fazer no fim de semana, muitas atrações culturais, tinha lá a casa da música, vários teatros, sempre com alguma peça bacana (Victor/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Quando a gente viajava pra conhecer outros países a gente ia em todos os museus e tentava ver pelo menos as obras mais conhecidas (Hellen/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Lá em Coimbra mesmo tinham muitos museus pra gente poder ir, teatro o todo tempo, nas praças... O teatro Gil Vicente, que era no centro, tinha acesso livre pra estudante. Tinha muita coisa, evento cultural tinha sempre, os professores faziam peças gregas e a própria universidade tinha um grupo de teatro, então eles sempre se apresentavam e a gente sempre podia ir (Keilla/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Às vezes tinha na biblioteca joanina, que é a biblioteca que fica dentro da universidade, eu cheguei a participar de algumas, e fora de Portugal também, a gente sempre viajava pra museus e pontos turísticos das cidades que a gente ia (Maria Luiza/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Particpei de muitas! A gente tinha disciplinas bem voltadas pra arte, então sempre tinha “ah, escritor tal vem na universidade” ou então “vai ter mostra de fotografia”, ou “vai ter alguma exposição”, a gente sempre ia (Taís/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Eu fui a bastantes peças, em todos os museus da cidade, tudo que tinha. Coimbra é uma cidade bem cultural, tem café com poesia, tem peça de teatro o tempo todo no teatro chamado Gil Vicente. Tudo o

que podia eu ia mesmo porque aqui em Viçosa não tem tanto, então eu aproveitei pra abraçar o mundo com as pernas (Fran/ Universidade de Coimbra/ 2012-2014).

Nossa, de várias, não só de Portugal como na Espanha. Eu participei de uma exposição no Museu de Salamanca (Rafaela/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Tive a oportunidade de vivenciar a imensa gama de eventos que a cidade do Porto proporciona, sobretudo nos campos do teatro, do cinema, da música e da literatura (Victor/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Para Keilla e Hellen (ambas da Universidade de Coimbra/ 2011-2013) o PLI lhes possibilitou adquirir um capital cultural que é de difícil acesso no Brasil. Keilla indica que durante a participação no Programa teve a oportunidade de “*poder ver coisas, viajar, ir no Louvre, Paris, ver várias telas, Madrid e teatros, coisas que a gente não tem aqui com tanta facilidade*”. Segundo Hellen, “*you começa a ver e conhecer coisas que você nem imaginava que existiam*”. Nas palavras da estudante:

Às vezes você pensa o seguinte “eu vou no Louvre, eu vou ver a Mona Lisa”, mas você descobre que tem outras obras que não tinha nem ouvido falar, “olha que legal, que obra é essa? De onde que veio”, então você começa a não só ver, mas também a pesquisar. Então isso abre muito a mente da gente também (Hellen/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Conforme Keilla (Universidade de Coimbra/ 2011-2013), esse contato visual direto com as obras é muito importante: *pra gente que é professor, você trazer um retrato, mostrar pro seu aluno, às vezes dá um diálogo bom, você faz o seu aluno acreditar em algumas coisas*.

Como vimos, Keilla e Hellen afirmam que puderam adquirir um capital cultural que dificilmente elas teriam a oportunidade de acesso no Brasil, sobretudo pela posição que ocupam na esfera social. Acreditamos que para outros estudantes o PLI também facilitou o contato com a cultura dotada de legitimidade dominante: a visita a museus, a presença em peças de teatros, etc¹⁷⁸. Segundo Almeida (2007, p. 47), “a cultura torna-se dominante porque é a cultura dos grupos dominantes e não porque carrega em si algum elemento que a torne superior”.

De acordo com Bourdieu (1983, p. 82), “as diferentes posições no espaço social correspondem estilos de vida, sistemas de desvio diferenciais que são a retradução

¹⁷⁸ Vale ressaltar que na Europa essa aquisição cultural pode não ser considerada de acesso exclusivo das classes mais favorecidas, pelo fato de ser mais acessível. Contudo, no Brasil esses tipos de atividades ainda se restringem às classes privilegiadas economicamente.

simbólica de diferenças objetivamente inscritas nas condições de existência”. Segundo o autor, as oposições entre as classes se exprimem, por exemplo, na qualidade das bebidas que consomem, no estilo de vestuário, nas preferências em matéria de pintura ou de música, *etc.*

Uma pesquisa realizada por Bourdieu (1983) sobre os gostos e práticas culturais das diferentes classes sociais (classes populares, classes médias e classes superiores) identificou uma “verdadeira fronteira, pelo menos na ordem do estilo de vida” entre pessoas de classes sociais diferentes. Pensando nos resultados de nossa pesquisa, acreditamos que o PLI se apresenta como um instrumento utilizado pelos estudantes para ultrapassarem essa fronteira que os separa das classes mais favorecidas economicamente. É como se esses estudantes tivessem o que Bourdieu denomina de “boa vontade cultural”. Conforme Miranda (2005, p. 64-65), a boa vontade cultural se exprime pela “procura do distanciamento da cultura popular e referência à cultura erudita”, isto é, a cultura legítima, das quais as classes dominantes usufruem.

Sendo assim, a participação no PLI permitira aos estudantes compensarem a privação cultural graças a essa boa vontade cultural, à aspiração por aquisição de cultura legítima. Vale, contudo, ressaltar que essa boa vontade cultural dos estudantes pode ser proveniente de uma mobilização socialmente apreendida no curso de Letras, no sentido de estarem, hipoteticamente, mais interessados em aspectos ligados a arte, cultura, *etc.*, do que os estudantes de outros cursos.

De acordo com Vitória (Universidade do Porto/ 2012-2014), os eventos culturais que ocorriam dentro da Universidade do Porto eram, “*em geral, abertos pra estudantes*”. Já os eventos fora da universidade eram, segundo Victor (Universidade do Porto/ 2012-2014), algumas vezes pagos, outras não: *algumas vezes tinham coisas bacanas de graça no fim de semana, mas de um modo geral era pago.*

Em Coimbra era semelhante. Conforme Bárbara (Universidade de Coimbra/ 2010-2012), alguns eventos que ocorriam fora da universidade eram de graça, outros não: *depende, têm uns que você pode entrar de graça aos domingos, outros você paga.* Contudo, Hellen (Universidade de Coimbra/ 2011-2013) indica que as atividades culturais não eram tão caras, se comparadas com o Brasil: *era barato, se você for olhar, tudo que a gente pagou ainda era muito barato perto do que a gente paga aqui.* Além disso, Fran (Universidade de Coimbra/ 2011-2013) ressaltava que o valor da bolsa recebida no Programa conseguia financiar esses custos: *tinha que pagar, mas não era um valor absurdo não e a bolsa da gente cobria bastante.*

Além disso, os estudantes indicam que o contato com pessoas de outras culturas lhes possibilitaram adquirir capital cultural. Para Taís (Universidade do Porto/ 2012-2014), o fato de poder viajar para outros países lhe possibilitou “*conhecer outras pessoas de outras culturas, outros hábitos, a própria questão da linguagem, de conhecer outras línguas*”. Segundo a estudante, alguns idiomas ela já tinha um conhecimento prévio e pôde aprimorá-los.

De acordo com Bárbara (Universidade de Coimbra/ 2010-2012), a Universidade de Coimbra é uma das universidades europeias que mais recebe estudantes de outros países. A estudante indica que a oportunidade de conviver com pessoas de diferentes culturas possibilitou aprimorar a sua formação cultural.

Igualmente, Fran (Universidade de Coimbra/ 2011-2013) ressalta que teve a oportunidade de conhecer pessoas de diferentes culturas. Ademais, afirma ter aumentado o seu conhecimento geográfico, que antes era muito restrito, mesmo dentro do espaço nacional. Para Clarisse (Universidade do Porto/ 2012-2014), o peso cultural proporcionado por essa experiência talvez seja maior do que os demais, pois, em suas palavras: *a gente volta com outra cabeça, com outra visão de mundo*.

Os estudantes do PLI que participaram da pesquisa de Santos (2014) também indicaram que foi possível adquirir capital cultural durante a participação no Programa. Segundo a autora, eles “expressaram a visão de que a integração com a comunidade portuguesa permitiu-lhes formar uma visão mais ampla da cultura e da comunidade internacional” (p. 1.019). Santos (2014) indica que esse processo permitiu que os estudantes ampliassem os seus horizontes culturais.

Os estudantes do Programa Capes-Brafagri também indicaram que a experiência de mobilidade acadêmica internacional lhes possibilitou grandes aquisições de capital cultural (SILVA, 2016). Durante a participação no Programa, eles puderam aproveitar os finais de semana e os feriados prolongados para viajarem pela França e por países vizinhos. Segundo os estudantes, os países europeus são bem próximos uns dos outros e o serviço de transporte tem muita qualidade, possibilitando que eles viajassem pelos países e poucos dias e com baixo custo financeiro. Durante as viagens, os estudantes aproveitavam para visitar monumentos históricos, pontos turísticos e espaços culturais¹⁷⁹. Além disso, eles experimentavam as “comidas e bebidas típicas e para

¹⁷⁹ De acordo com Silva (2016, p. 94) “em meios aos monumentos históricos e os pontos turísticos visitados estavam: os Campos de Concentração (Polônia), a Casa de Anne Frank (Amsterdã - Holanda), o Cinque Terre (Itália), o Coliseu (Itália), o Deserto do Saara (Marrocos), o Museu de Belas Artes (Nancy - França), o Museu do Holocausto (Alemanha), o Museu Nacional de Londres (Inglaterra), o Museu de

andar pelas cidades, a fim de conhecer um pouco de sua realidade e história” (SILVA, 2016, p. 93-94).

Por meio dos depoimentos dos estudantes do PLI, concluímos aquilo que já vínhamos apontando como hipótese no começo deste trabalho, isto é, que o PLI poderia cumprir satisfatoriamente o que está indicado no artigo 2º do Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: promover “a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais” (BRASIL, 2009).

As oportunidades culturais que a experiência no PLI trouxe aos licenciandos desta pesquisa talvez sejam até maiores que a própria experiência acadêmica. Ao viajar para o exterior, o sujeito está a todo o tempo em contato com o contexto cultural do país estrangeiro. Para os futuros professores, esse tipo de formação tem um valor indiscutível.

6.4.7. Troca de conhecimento entre os estudantes brasileiros e estrangeiros

De acordo com Charlot (2000), a educação/formação é uma produção de si por si mesmo. Nesse processo, o sujeito nasce inacabado e “se constrói enquanto ser humano, social e singular” (CHARLOT, 2000, p. 54). Assim, é preciso que ele invista pessoalmente em seu processo de formação.

Contudo, Charlot (2000) ressalta que o sujeito só pode se educar numa troca com os outros e com o mundo. Nesse sentido, sugerimos que o PLI seja uma grande oportunidade de educação/formação, pois o estudante tem a oportunidade de estabelecer contato com pessoas de outros países, que possuem hábitos e culturas diferentes da sua.

A educação/formação é potencializada quando compartilhada. Quando pessoas de diferentes países realizam trocas culturais, de experiências, de saberes, *etc.* De acordo com Nóvoa (1992, p. 14), “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua”. Eu aprendo com o outro e o outro aprende comigo.

Por meio das entrevistas, foi possível verificar que alguns estudantes aproveitaram essa oportunidade para fazer um intercâmbio de conhecimento com os estudantes estrangeiros, não só com os portugueses, como também estudantes de vários

outros países que estavam realizando mobilidade acadêmica em Portugal, o que é muito importante em seu processo de formação.

Conforme Keilla (Universidade de Coimbra/ 2011-2013), por mais que os portugueses fossem fechados, era possível ter contato com aqueles que se mostravam mais interessados. Entretanto, a estudante afirma ter feito uma troca de conhecimentos maior com estudantes estrangeiros de outros países:

a universidade também recebe os alunos Erasmus, então recebiam alunos espanhóis, alunos da França, alunos alemães, então a gente teve mais contato com essas pessoas. Eu tinha mais contato com os outros estudantes estrangeiros do que os próprios portugueses em si e eles adoravam saber sobre o Brasil, eles adoram os brasileiros, eles tem admiração, o sonho de todos os estrangeiros era vir pro Brasil, Rio de Janeiro, Bahia, que é aonde eles conhecem do Brasil. Então eles tinham muito interesse, muito interesse mesmo, em querer saber como é tudo (Keilla/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Victor (Universidade do Porto/ 2012-2014) indicou ter realizado muita troca de conhecimentos, pois em sala de aula tinham estudantes de vários países: *todos os anos, todos os semestres tinham alemães, italianos, poloneses, espanhóis, eu conheci gente de um montão de lugar aí.* Além disso, ele se mudou de casa para, justamente, ter mais contato com os estrangeiros:

como eu te falei, eu tenho esse anseio, eu não fiz geografia¹⁸⁰ atoa. Eu gosto muito de viajar, eu gosto muito de conhecer pessoas diferentes, culturas diferentes e, na medida do possível, claro, eu tive o compromisso de cumprir com minhas obrigações com a universidade, de estudar o que eu deveria estudar, mas ao mesmo tempo eu queria aproveitar, “né”, aproveitar pra conhecer, inclusive o fato de querer morar com estudantes estrangeiros tinha esse intuito (Victor/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Segundo Clarisse (Universidade do Porto/ 2012-2014), a maior troca de conhecimentos foi realizada com os outros estudantes estrangeiros, pois os portugueses eram mais fechados e não estava “*no mesmo barco*” que eles, “*que era o barco do intercâmbio*”.

Rafaela (Universidade do Porto/ 2012-2014), por sua vez, indica que em seu primeiro ano teve mais contato com os brasileiros, visto que “*os portugueses são um pouco mais fechados, eles demoram pra se abrir mais*”. Contudo, no segundo ano do Programa foi possível fazer essa troca de conhecimentos, pois a estudante afirma ter tido mais contato com os Portugueses.

¹⁸⁰ Vale ressaltar que antes de ingressar no curso de Letras, Victor havia se formado no curso de Geografia, na mesma instituição de ensino superior.

De acordo com Fran (Universidade de Coimbra/ 2011-2013), ela evitava ficar restrita ao grupo de brasileiros. A estudante buscava estabelecer contato com os estrangeiros *“pra sair com eles, pra conhecer a música, conhecer a comida, tudo. Foi o que fez essa experiência enriquecedora”*. Fran indica que tentou conhecer ao máximo os estudantes de outros países. No segundo ano do Programa a estudante afirma ter, inclusive, apadrinhado uma francesa¹⁸¹, *“pra poder mostrar como que cada coisa funcionava”*.

Contudo, Fran ressalta que alguns estudantes do PLI *“ficavam fechados no quarto, no skype e reclamando que a comida era ruim”*. Nas palavras da estudante: *Não era o nosso país, não adiantava procurar o Brasil lá porque não ia encontrar e eu tentei incorporar essa ideia, o máximo que eu pude aproveitar eu aproveitei mesmo.*

Assim como Fran, Bárbara (ambas da Universidade de Coimbra/ 2011-2013) ressalta: *eu vi muita gente que continuou fechado, que passou dois anos falando com brasileiro ou pior, passou dois anos com o grupinho da sua cidade, mas isso aí eu acho que vai muito da pessoa.* Diferente desses estudantes, Bárbara indica ter conversado com todo mundo. Segundo a estudante, um de seus amigos buscou morar em diferentes repúblicas para conhecer o máximo de pessoas estrangeiras e, ao frequentar esses lugares, ela também tinha a oportunidade de trocar conhecimentos culturais com os estrangeiros.

Vitória (Universidade do Porto/ 2012-2014) foi uma das estudantes que se restringia ao grupo de brasileiros. Para a estudante, isso se deve a uma característica pessoal: *eu acho que foi um problema meu de socializar com os alunos, de talvez procurar ambientes de alunos estrangeiros que eu não procurei. Então eu tive uma conversa mais com os outros PLI's.*

Taís (Universidade do Porto/ 2012-2014) indica ter tido mais contato com os estudantes *“timorenses e os italianos, mas não era aquela amizade de frequentar casa”*. Segundo a estudante, *“com os portugueses foi a mesma coisa”*, pois ela os considerou mais fechados. Além disso, Taís indica: *não sou muito de procurar amizade, sou meio na minha, então eu acabei mais me restringindo a amizades brasileiras mesmo.*

Segundo Hellen (Universidade de Coimbra/ 2011-2013), a convivência com os portugueses foi boa, mas não proporcionou grandes trocas de conhecimento, pois ela não encontrava muito com eles: *eu não tinha muito de encontrar com eles não, mas a*

¹⁸¹ Conforme a estudante, após o primeiro ano de participação no Programa os estudantes podiam apadrinhar um estrangeiro para auxiliá-lo nas questões que eles demandassem.

convivência foi boa com os poucos portugueses que eu tinha contato. De acordo com a estudante, ela estava aberta ao diálogo, mas não tinha muita oportunidade, sendo assim, se restringiu mais ao grupo de brasileiros. Nas palavras de Hellen:

os PLI's de várias regiões gostavam de se juntar, por exemplo, o de Minas juntava lá com o da Bahia, que juntava lá com o Sul e fazia uma coisa de culinária. Então a gente meio que se sentia mais em casa, parece que matava a saudade de casa quando a gente se reunia mais entre a gente. Às vezes ficava meio restringido por causa disso, mas tinham também aqueles que gostavam de entrar e vim com a gente (Hellen/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Maria Luiza (Universidade de Coimbra/ 2011-2013) atribui o fato de não ter tido grandes trocas de conhecimento pelo seguinte motivo:

lá na faculdade de Letras a gente tinha um probleminha, digamos assim. A maior parte dos estudantes de Letras eram brasileiros, então a gente tinha muitos poucos portugueses em sala de aula e muitos poucos estrangeiros, então a gente dialogava mais com os brasileiros, obviamente, e com os portugueses que eram mais abertos ao diálogo, porque nem todos eram (Maria Luiza/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Os estudantes do PLI pesquisados por Santos (2014) também sentiram dificuldades para se relacionarem com os portugueses. Segundo a autora, isso se deveu ao fato de ter um grande número de brasileiros na Universidade de Coimbra, o que colabora para gerar uma restrição ao núcleo de brasileiros, e isso ocorre também com outras comunidades internacionais. Superar esse desafio inicial de estabelecer relações sociais com outros grupos culturais envolveu o apoio dos professores que buscaram fazer a formação de grupos multi-culturais nas atividades em sala de aula. Além disso, todos os bolsistas tiveram a oportunidade de participar de aprendizagens interculturais por meio de atividades.

A pesquisa de Pryjma (2012) apresentou resultados semelhantes. Segundo a autora, diante da dificuldade de se aproximarem dos estudantes portugueses foi preciso o apoio dos professores para perceberem esse distanciamento e realizarem o estudo colaborativo, que se apresentou como uma importante estratégia de sucesso no sentido de possibilitar a convivência com os pares, realizar trocas e adquirir aprendizagem.

Os estudantes que participaram do Programa Capes-Brafagri também sentiram essa dificuldade de aproximação com estudantes europeus (SILVA, 2016). De acordo com Silva (2016), os estudantes brasileiros apresentaram muita dificuldade para se relacionarem com os alunos franceses, sobretudo nas primeiras disciplinas. Silva (2016, p. 85) indica que “muitos dos graduandos franceses evitavam ter que fazer trabalhos

com os alunos estrangeiros, mesmo quando os professores pediam a eles que envolvessem os estrangeiros em seus grupos de trabalho”. Diante disso, os estudantes brasileiros se direcionavam a outros grupos com outros estrangeiros que também realizavam intercâmbio na França.

Embora os estudantes do PLI tenham tido dificuldades para se relacionarem com os portugueses, muitos deles não perderam a oportunidade de fazer contato e partilha de experiências e conhecimentos com outros estudantes estrangeiros. É essa, a nosso ver, uma das características mais interessantes da cooperação internacional: a troca realizada entre pessoas dos diferentes países.

6.4.8. A dupla titulação

Para adquirir a dupla titulação, o estudante precisa realizar dois anos da graduação na universidade portuguesa e pelo menos dois anos na universidade brasileira¹⁸², o que corresponde a 4 (quatro) semestres em cada uma das universidades.

Todos os estudantes indicaram ter ficado os dois anos na universidade portuguesa, cumprindo, dessa forma, os 4 (quatro) semestres. Duas estudantes foram as únicas que voltaram ao Brasil na época das férias¹⁸³, mas retornaram em seguida pra cumprir com as obrigações acadêmicas:

Fiquei dois anos. Na verdade quando completou um ano eu vim e fiquei um mês aqui de férias e depois eu voltei, mas fiquei só esse tempo (Taís/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Não, só os dois anos. Eu vim pro Brasil e fiquei dois meses de férias e depois voltei pra lá de novo pra ficar mais um ano (Hellen/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Dos 10 estudantes do PLI que participaram da nossa pesquisa, somente uma não recebeu a dupla titulação, embora tenha cumprido com o número mínimo de semestres em cada universidade. Conforme a estudante, o motivo deve-se ao fato dela ter sido reprovada em uma disciplina: *não recebi [a dupla titulação] porque, na verdade, o projeto previa que você tinha que cumprir os créditos e você não podia “tomar pau” em disciplina nenhuma e eu “tomei pau” em uma disciplina.*

¹⁸² Iniciando e terminando os estudos na universidade brasileira.

¹⁸³ Alguns outros estudantes optaram por viajar por países europeus durante as férias.

Alguns estudantes ainda não finalizaram a graduação na UFV e, por esse motivo, ainda não entraram com o processo para a obtenção da dupla titulação. De acordo com Vitória (Universidade do Porto/ 2012-2014), eles possuem por enquanto um certificado temporário: *tenho por enquanto um certificado temporário e eles só vão entregar direito o diploma oficial a partir do momento que a gente enviar pra lá o documento de que formamos aqui*. Conforme Taís (Universidade do Porto/ 2012-2014), os estudantes já estão a caminho de obtê-la: *uma condição pra conseguir é formar aqui [na UFV], então eles já estão até pedindo pra gente enviar os comprovantes de futuro formando ou de formado*.

Entre as estudantes que já se graduaram, algumas já conseguiram a dupla titulação. Fran (Universidade de Coimbra/ 2011-2013) ressalta que conseguiu, pois nunca ficou “*devendo nada não*”. Nas palavras da estudante: *é uma pressão em cima da gente nesse sentido de devolver bolsa, de não conseguir o diploma... não tinha conversa mesmo*.

Outras estudantes que já se formaram indicaram estar em vias de conseguir a dupla titulação, pois o processo para obtê-lo é demorado. Vejamos alguns depoimentos:

O esquema é muito burocrático, a gente tem que se formar aqui primeiro pra eles terem a garantia de que a gente se formou aqui. A universidade de Viçosa dá a entrada nesse processo pra solicitar esse diploma lá em Coimbra. A gente entrou com o processo, só que a última notícia que a gente teve foi de que já foi enviado pra Coimbra só que não tiveram resposta ainda. Estamos aguardando a resposta, é um processo bem demorado (Maria Luiza/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013)

Estamos correndo atrás. Depois que você forma aqui [na UFV], que você pega o seu diploma daqui é que você tem um tempo pra correr atrás do de Portugal. Então eles pediram, só que não chegou pra gente, nem pra universidade poder entregar pra gente. Está a caminho, eu espero (Helen/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013)

A dupla titulação sem dúvidas é um diferencial no currículo acadêmico dos estudantes e abre muitas possibilidades futuras, visto que eles têm oportunidades tanto no Brasil, como em Portugal. Questionamos a eles sobre as suas aspirações em relação aos benefícios que a dupla titulação possa lhes trazer.

Vitória (Universidade do Porto/ 2012-2014) acredita que a dupla titulação trouxe benefícios para o seu currículo, pois agora tem “*duas graduações*”. A estudante tem

vontade de voltar para a cidade do Porto, pois tem “uma habilitação da união europeia”: *foi uma experiência muito boa, então eu vou pensar em maneiras de voltar pra lá*. Igualmente, Keilla (Universidade de Coimbra/ 2011-2013) objetiva voltar para Coimbra. A estudante anseia realizar o doutorado na Universidade de Coimbra e, além disso, não descarta as possibilidades de trabalhar na cidade. Contudo, ressalta não querer fazer disso “*uma experiência eterna, mas durante alguns anos*”. Além disso, Keilla acredita que a dupla titulação irá auxiliá-la na entrada ao mercado de trabalho.

Fran (Universidade de Coimbra/ 2011-2013) também acredita que a dupla titulação irá enriquecer o seu currículo. Segundo a estudante, isso a ajudaria na seleção do mestrado no Brasil e, possivelmente, um doutorado na Universidade de Coimbra. Igualmente, Taís (Universidade do Porto/ 2012-2014) acredita que auxiliará em termos de currículo para trabalhar no Brasil e, possivelmente, para tentar um outro curso em Portugal, mas ressalta que não tem vontade de trabalhar lá.

Rafaela (Universidade do Porto/ 2012-2014) e Clarisse (Universidade do Porto/ 2012-2014) visam tirar proveito da dupla titulação unicamente no Brasil, no sentido de facilitar o alcance de níveis mais altos do sistema superior de ensino (mestrado e doutorado, por exemplo).

Maria Luiza e Hellen (ambas da Universidade de Coimbra/ 2011-2013) já ingressaram no mestrado da UFV e consideram que o PLI não teve grandes contribuições. Hellen tem esperanças de que a dupla titulação trará benefícios no mercado de trabalho, por exemplo, quando ela for participar de algum concurso.

Maria Luiza indica que o PLI já a ajudou em relação a conseguir emprego em uma empresa particular: *quando me formei, fui trabalhar no CPT como revisora gráfica e aí eles bateram o olho no currículo “olha, ela estudou na Universidade de Coimbra”, os olhos encheram*. Além disso, a estudante acredita que a dupla titulação poderá ajudar em concurso para instituto federal

Victor (Universidade do Porto/ 2012-2014) acredita que se ele for trabalhar no ensino público brasileiro a dupla titulação será benéfica, pois “*o intuito do programa é esse, “né”, melhorar a formação do professor brasileiro*”. Sendo assim, seria “*de enorme valia porque eu pude estudar língua portuguesa com portugueses, que é diferente de estudar língua portuguesa aqui, tanto em termos teóricos como metodológicos*”, diz Victor.

Por fim, embora não tenha adquirido a dupla titulação, vale ressaltar que o fato de Bárbara (Universidade de Coimbra/ 2010-2012) ter realizado dois anos de sua

graduação em uma universidade portuguesa trouxe contribuições tanto para a sua vida acadêmica quanto profissional:

Na seleção do mestrado, quando eu me deparei com uma prova de quatro questões, eu bati o olho em duas questões de conteúdo que eu aprendi lá e que eu só sabia responder por causa do intercâmbio, isso de forma indireta. De forma direta, quando a pessoa vê no currículo que você tem uma mobilidade, que você fez um intercâmbio, a pessoa olha com outros olhos. Por exemplo, lá em Belo Horizonte, nessa escola onde eu trabalho, querendo ou não, o cara que me entrevistou, ele bateu o olho assim e já muda, “né”, quando ele viu que eu tinha feito a mobilidade (Bárbara/ Universidade de Coimbra/ 2010-2012).

Dados parecidos foram encontrados na pesquisa de Melo (2008). A autora buscou identificar como os estudantes interpretavam a importância e a valorização da pertença a um programa que concede dupla titulação para as suas vidas profissionais. Os estudantes indicaram acreditar que a dupla titulação é um diferencial em seus currículos no momento da seleção para estágios, empregos ou estudos.

De fato, a dupla titulação proporciona um enriquecimento do currículo, possibilitando que seus detentores tenham maiores chances de competição no mercado acadêmico e de trabalho. Sobretudo para esses estudantes, cuja origem social é marcada por um menor favorecimento econômico, uma oportunidade como essa é de suma importância para que eles possam se tornar mais competitivos a fim de alcançarem uma ascensão social.

6.5. Dificuldades durante o PLI

Um dos objetivos desta pesquisa era identificar as possíveis dificuldades pelas quais os estudantes passaram durante o período de participação no PLI. Surge aqui outro núcleo de significação: as dificuldades durante o PLI.

De acordo com Smith (2007, p. 88),

os desafios que os estudantes estrangeiros enfrentam quando empreendem os seus estudos numa universidade estrangeira não devem ser minimizados e merecem especial atenção. Estudos efectuados mostram que na experiência dos estudantes estrangeiros a língua é um obstáculo a realização (MYBURGH *et al.*, 2002 *apud* SMITH 2007, p. 88), e também as diferenças culturais que se reflectem nos valores e na moral assim como a formação educativa (MAUNDENI, 2001 *apud* SMITH 2007, p. 88). Há muito tempo que as universidades europeias acolhem estudantes estrangeiros, contudo, não têm sido suficientemente reconhecidas as dificuldades que estes alunos podem encontrar e não tem sido suficientes as iniciativas para

os apoiar. [...] Para além disso, os estudantes estrangeiros sentem-se muitas vezes socialmente isolados, pelo menos no início e é necessário implantar uma rede bem organizada de apoio em qualquer universidade que abra as suas portas a estudantes de outros países.

Por meio dos depoimentos dos estudantes identificamos uma diversidade de dificuldades, sejam de ordem pessoal (como a saudade da família e preconceito) ou académica (o medo de não ser aprovados nas disciplinas, o estranhamento com o método de ensino das universidades portuguesas, o preconceito por parte de professores e o idioma “português de Portugal”). Entretanto, alguns deles indicaram que as dificuldade pelas quais passaram foram mais facilmente superadas do que por outros.

6.5.1. Dificuldades pessoais

Uma das dificuldades pessoais pelas quais os estudantes do PLI passaram diz respeito às situações constrangedoras ou humilhantes no dia a dia. Keilla (Universidade de Coimbra/ 2011-2013) e Taís (Universidade do Porto/ 2012-2014), por exemplo, passaram por esse tipo de situação pelo fato delas serem “mulheres brasileiras”:

Pra procurar casa eu tive problema porque os donos das casas ouviam que a gente era brasileiro e quando a gente perguntava o valor do aluguel eles falavam que tinha que ver a menina. Eram cenas complicadas por causa dessa coisa do que é a mulher brasileira¹⁸⁴, eles vêm com uma imagem, com um conceito formado, então a gente passou por umas “poucas e boas” (Keilla/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Eu passei por situações constrangedoras, principalmente de machismo, essa visão que estrangeiro tem principalmente de mulher brasileira, então teve sim situações de mexer com a gente, de fazer piadas “toscas”. Mas dentro da faculdade eu sempre fui muito bem recebida (Taís/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Soma-se a isso o preconceito linguístico, como podemos ver nos depoimento a seguir:

Eles têm muito essa coisa de brincar com o modo como o brasileiro fala, isso me incomoda. Então, por exemplo, um dia eu cheguei na copiadora e pedi à moça o grampeador. Ela riu, olhou pra minha cara “que? Grampeador?”, aí eu fui explicar pra ela o que era e ela disse “agrafador, olha esses brasileiros”, então o tempo todo eles zoam com a forma como a gente fala. É meio complicado, ainda mais pra gente que trabalha com línguas (Maria Luiza/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

¹⁸⁴ Embora nosso objetivo não seja analisar as relações de gênero presentes nos depoimentos dos estudantes, vale demarcar que elas estão presentes em algumas falas.

São coisas do tipo, gente que imagina que brasileiro fala português errado (Vitória/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Outra dificuldade pessoal se refere à saudade dos familiares e amigos. Fran (Universidade de Coimbra/ 2011-2013) não sentiu grandes dificuldades com relação a isso: *eu não fui aquele tipo de pessoa que ficou morrendo de saudade de casa porque eu estava muito deslumbrada com tudo que estava acontecendo.* Entretanto, o fator “saudade” se apresentou como uma dificuldade para algumas estudantes:

A primeira barreira eu acho que é você ficar longe de família porque pra quem foi sempre muito agarrado é muito difícil, principalmente no primeiro ano, tinha dia que eu sentava e chorava igual criança (Maria Luiza/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Eu acho que é só a saudade de casa. Estar fora do meu contexto cultural e linguístico e a distância da família (Rafaela/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Por estar fora de casa a saudade às vezes batia e tinha que estudar pra prova, tinha que dar conta da carga horária, mas às vezes passava porque conversava por skype¹⁸⁵. E depois por eu ter vindo aqui também ajudou bastante, aí deu pra ficar mais um ano tranquilo lá (Hellen/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Para os estudantes da pesquisa de Silva (2016) a falta da família e dos amigos também foi uma dificuldade durante o intercâmbio. Segundo a autora, embora eles se comunicassem constantemente por meio de telefonemas ou *skype*, a ausência e a saudade foi algo muito difícil de suportar, especialmente nos primeiros meses.

Igualmente, para estudantes da pesquisa de Pryjma (2012) a saudade da família e dos amigos brasileiros se apresentou como uma dificuldade durante a participação no PLI. Contudo, essa experiência foi vista como uma aprendizagem “de vida”, apesar de dolorosa.

6.5.2. Dificuldades acadêmicas

Uma das dificuldades acadêmicas pelas quais os estudantes passaram diz respeito ao nível de complexidade das matérias cursadas em Portugal. Alguns estudantes as consideraram difíceis, sobretudo as matérias de literatura portuguesa:

Eu tinha mais dificuldade na de literatura lá. Por ser na Universidade de Coimbra e mais carregado na literatura eu acho que a cobrança

¹⁸⁵ Programa que faz chamada de vídeo via internet.

talvez é até maior do que da linguística, mas nada que a gente tivesse virado várias madrugadas que num dava conta (Hellen/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Eu tive muita dificuldade com a parte da literatura porque lá eles são “fera” na literatura e “puxam” bastante e eu saí daqui sem muita base porque eu fazia inglês, eu não tinha feito muita matéria de literatura, na escola a minha base de literatura foi praticamente zero, então eu cheguei lá como um “peixinho fora d’água” (Maria Luiza/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Algumas matérias mais voltadas pra literatura portuguesa, algumas teóricas demandava um estudo mais que os meus colegas de lá, a dificuldade pra gente era um pouco maior, mas nada impossível não (Clarisse/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Uma das estudantes ressaltou que o fato de não ter tido uma boa base de estudos na área da linguística, foi um motivo pelo qual ela sentiu dificuldades em determinadas matérias:

Algumas sim, por exemplo, a psicolinguística, a gente não tinha base nenhuma daqui e lá eles têm o princípio de que todo mundo fala uma ou duas línguas e a gente não tem essa formação aqui no Brasil, então tinham disciplinas lá que os textos eram em francês, a gente tinha alguma dificuldade (Taís/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Dados parecidos foram encontrados na pesquisa de Pryjma (2012). Segundo a autora, a falta de domínio de alguns conteúdos escolares se apresentou como uma dificuldade para que os estudantes do PLI pudessem acompanhar as aulas da universidade portuguesa, sobretudo para os que cursavam Física e Matemática. De acordo com Pryjma (2012, p. 95), “alguns desses conteúdos foram ministrados nas escolas de nível secundário em Portugal, gerando dificuldades para a compreensão dos temas abordados pela falta de pré-requisitos”. Para sanar essa lacuna, os estudantes buscaram aulas de reforço nos serviços da universidade e aulas particulares. Conforme Pryjma (2012), “isso gerou, em um primeiro momento, preocupação e críticas ao sistema de ensino brasileiro, o que foi superado com a aquisição desses conteúdos e o entendimento da nova realidade” (p. 95).

Para outros estudantes, o fato de ter realizado matérias do curso de Mestrado, foi uma das dificuldades. Em Portugal, a estrutura curricular do ensino superior é diferente da estrutura brasileira. Os estudantes que desejam serem futuros professores devem realizar o curso de Mestrado em Educação, pois é nele que cursam matérias específicas como, por exemplo, a Didática. Vejamos as falas a seguir:

Olha, a grande maioria foi tranquilo, mas houve umas duas ou três que eu tive dificuldade, sobretudo as do mestrado. [...] tinha que conter disciplinas da educação. Lá você não faz disciplinas da

educação na graduação, você faz depois no mestrado, então eu tinha que fazer disciplinas do mestrado, era puxado pra gente que não tinha uma bagagem anterior (Victor/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Tinham disciplinas do mestrado na área de educação, era um pouco complicado (Taís/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Clarisse (Universidade do Porto/ 2012-2014) e Bárbara (Universidade de Coimbra 2010-2012) indicaram não ter passado por grandes dificuldades durante o período no exterior. Contudo, as estudantes indicam que houve foi um estranhamento inicial com o método utilizado pelo ensino superior português:

No início foi mais o estranhamento com o sistema de ensino superior, ter que fazer um monte de provas tudo em janeiro, ter que rever toda a matéria de todas as matérias, era um volume muito grande de coisa pra ler e muito trabalho pra fazer, mas o primeiro semestre já foi... o susto dele já foi o suficiente pra gente pegar o embalo (Clarisse/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

É uma faculdade que é bastante tradicional, preza por nota, você vale aquilo que você tira, então causou um pouco de estranhamento porque a nossa formação aqui não é tanto assim. E em algumas disciplinas há ideia da decoreba, que aqui já foi superado. Lá é mais tradicional, então a minha maior dificuldade foi essa (Bárbara/ Universidade de Coimbra/ 2010-2012)

O ritmo de estudos também parece ter se apresentado como uma dificuldade para alguns estudantes. Taís (Universidade do Porto/ 2012-2014) indica que a sua grande dificuldade foi “a questão do ritmo de estudos”: eu me sentia mais forçada porque eram mais leituras, mais trabalhos, era um ritmo mais acelerado do que eu tenho aqui na UFV. Nesse mesmo sentido, Rafaela (Universidade do Porto/ 2012-2014) indica

Eu tive muita dificuldade. Como o ensino e o método de avaliação lá é muito diferente, é um semestre de aula e um mês inteiro de prova, então você estudar 4 meses aquela coisa maçante e depois chegar em um mês maçante de prova e trabalho pra entregar. Eu já fiquei assim, 32 horas sem dormir. Uma amiga minha que morou comigo, ela ficou 72 horas, quase sem dormir, ela cochilava um pouquinho, coisa de 15 minutos de um dia pro outro e continuava (Rafaela/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

O ritmo de estudos também foi uma dificuldade para os estudantes do PLI pesquisados por Pryjma (2012). Eles relataram ter, no Brasil, o hábito de estudar na véspera dos exames, pois com poucas horas de estudos antes dos exames era possível alcançarem os objetivos propostos. Contudo, “a metodologia de ensino em Portugal exige que o estudo seja diário, tornando possível assim o acompanhamento das

disciplinas ministradas” (PRYJMA, p. 95). Ademais, os professores portugueses exigem que os estudantes entrem em contato com os temas de estudo antes das aulas, realizando leituras, o que não seria comum, segundo eles, no Brasil.

Segundo a autora, os estudantes indicaram que a criação de uma nova rotina de estudo não foi fácil. Pryjma (2012, p. 96) indica que

alguns deles não obtiveram êxito e foram reprovados em uma disciplina pelo menos, gerando sensação de incompetência e falta de dedicação. O programa exige um número mínimo de créditos para a permanência no segundo ano do projeto. A aprovação em somente uma disciplina no primeiro semestre do PLI, por três alunos avaliados, gerou a necessidade de uma reavaliação das metodologias de estudo, das condições de aprendizagem, da análise dos planos de estudo (disciplinas a serem cursadas por eles) e do projeto como um todo. Estratégias de acompanhamento à distância foram alteradas para assegurar que os bolsistas viessem a ter condições de obter aprovação no segundo semestre. Eles relataram que a modificação do acompanhamento dos professores tutores melhorou e permitiu que tivessem uma rotina mais organizada de estudo. O desempenho acadêmico foi apresentado como a maior dificuldade encontrada no PLI.

Maria Luiza (Universidade de Coimbra/ 2011-2013) sentiu dificuldade em relação ao esforço para passar nas matérias:

o tempo inteiro eu me sentia muito cobrada porque eu tinha que cursar os seis créditos, em que eu teria que passar nos seis créditos. Lá a cobrança é muito maior, a carga de leitura é maior, eu tive professores que botavam medo mesmo. Eu sentava e pensava que eu não ia dar conta porque eu não dominava, não conseguia acompanhar, mas no final tudo deu certo. Tinham professores que inclusive implicavam com a nossa forma de escrita, a ponto de encrencar com estruturas que já são consagradas no português brasileiro, então era bem complicado Maria Luiza (Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Nessa mesma perspectiva, Vitória (Universidade do Porto/ 2012-2014) atribui a dificuldade ao esforço para passar nas matérias, contudo, indica ser um esforço aceitável, pois ela estava em Portugal para se dedicar a isso. Além disso, a estudante afirma: *a gente tinha apoio, primeiro o apoio financeiro que ajuda e também o contato outros colegas brasileiros que fazia você se sentir em casa, então eu não tive dificuldades que tenham sido extremas.*

A pesquisa de Pryjma (2012) com estudantes do PLI em Portugal chegou a resultados semelhantes. Segundo a autora, eles indicaram que a rotina universitária portuguesa é bastante diferente do que estavam acostumados no Brasil. Sendo assim, no início do programa eles passaram por dificuldades. Contudo, as adaptações à universidade e ao idioma falado em Portugal foram vistos como conquistas por parte dos estudantes durante a participação no PLI. Embora a rotina da universidade

portuguesa fosse considerada pelos estudantes como diferente da que estavam acostumados no Brasil, o fato de conseguirem se adaptar às novas e diferentes metodologias de ensino e aprendizagem, de compreenderem o sistema de ensino português e de criarem estratégias próprias para se adaptarem às outras novidades da vida universitária portuguesa, foram consideradas pelos estudantes como fatores de “sucesso” no primeiro ano de intercâmbio.

A principal dificuldade de Fran (Universidade de Coimbra/ 2011-2013) era o medo de não ser aprovada nas disciplinas: *na primeira semana eu ficava estudando e pensando “se eu não passar eu vou perder a chance do diploma, ter que devolver a bolsa e eu não tenho dinheiro pra devolver”*.

Para Victor (Universidade do Porto/ 2012-2014), a única dificuldade pela qual ele passou se refere ao fato de ter realizado uma disciplina que não estava em seu plano de estudos: *eles [coordenadores brasileiros] queriam obrigar a gente a fazer, isso me incomodou porque eu detesto que se estabeleça acordo comigo e não cumpra, então isso me incomodou, mas foi só isso*. No mais, o estudante afirma que a experiência no exterior foi bem tranquila:

não vem nenhuma outra dificuldade na minha cabeça, foi bem tranquilo. Eu acho que sou uma pessoa muito sociável e a Universidade do Porto valorizou muito o PLI, era um programa importante pra eles. O fato da universidade portuguesa, Portugal, estar passando por uma crise financeira, uma crise econômica, contribui também pra isso, tipo “é importante que a gente tenha estudantes brasileiros aqui” porque já não tem mais aquele índice de interesse dos portugueses porque lá o ensino é pago. Eu acho que nós fomos muito bem assessorados nesse tempo que a gente teve lá (Victor/ Universidade do Porto/ 2011-2013).

Outra dificuldade de ordem acadêmica diz respeito ao preconceito e à xenofobia por parte de professores da universidade:

Embora os professores não, digamos assim, faltassem com respeito, eles são preconceituosos em relação aos brasileiros, aquela coisa de colonizador/colonizado e às vezes eu já deixei disciplina, tranquei matéria porque o professor chegava na sala e falava que brasileiro era tudo burro, que brasileiro não sabia de nada, falava não com essas palavras mas era a mensagem que ela “tava” deixando, então tinha sim professores muito xenófobos. E um caso restrito em relação à cor, eles tem problema com essa questão de cor negra. Lá eles não estão acostumados, portugueses geralmente não são negros e negros lá geralmente são africanos (Guiné Bissau, Moçambique) então acaba que você tem que lutar um pouquinho pra ter o seu

espaço ali, pra conseguir o seu respeito (Keilla/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

A dificuldade também foi um certo preconceito por parte de alguns professores com relação ao português do Brasil, com relação ao Brasil, com relação aos estudantes brasileiros. Então eles falavam abertamente em sala que brasileiro é um pouco preguiçoso, que os brasileiros davam mais trabalho porque as notas eram mais baixas, então essa era a dificuldade maior do que o próprio idioma, esse preconceito por parte de pessoas que, pra mim, deveriam ter a cabeça, a mente mais aberta pra receber alunos de outros países (Rafaela/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Outros estudantes da UFV que realizaram intercâmbio na França por meio do Programa Capes-Brafagri também passaram por essa dificuldade (SILVA, 2016). Segundo Silva (2016), a maioria dos estudantes indicou que os professores franceses eram muito acessíveis, solícitos e simpáticos¹⁸⁶. Entretanto, alguns dos estudantes relataram que “também havia professores que apresentavam atitudes preconceituosas em relação aos estrangeiros, chegando em algumas situações até a debochar da cultura e da capacidade intelectual dos mesmos” (SILVA, 2016, p. 86).

A língua falada pelos portugueses se apresentou para a maioria dos estudantes como uma dificuldade no início do Programa, pois apesar de ser o mesmo de país de origem dos estudantes, sofre algumas variações, além do fato dos professores falarem muito rápido. Vejamos os depoimentos a seguir:

Eu não entendia nada, na verdade. Eu achava que eles estavam falando espanhol porque eles têm variações, então o Português do norte é mais fechado do que o Português do Sul e a gente tinha professores de várias cidades e regiões, então às vezes eu não entendia nada nas aulas, mas com o tempo você vai preparando os ouvidos e vai começando a entender, mas demorou uns seis meses pra eu me adaptar com a língua (Keilla/ Universidade de Coimbra / 2011-2013).

No iniciozinho tive dificuldade, nas duas primeiras semanas, algumas palavras, o sotaque não é tão fácil assim. Em algumas aulas o professor fala rápido demais, então no início, as duas primeiras semanas algum tipo de dificuldade, mas depois você se acostuma rapidamente (Victor/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Encontrei [dificuldade]. É o mesmo idioma, mas tem o sotaque e eles falam muito rápido, então eu passei por situações de estar comunicando e ter que pedir pra repetir ou ter que fingir que eu entendi sem ter entendido. Então eu tive alguma dificuldade sim (Taís/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

¹⁸⁶ Conforme Silva (2016, p. 86), “como o recebimento de alunos brasileiros é muito frequente nas instituições francesas e como a parceria Brasil/França, via Capes-Brafagri, já existe há mais de uma década, a interação com os professores acabou sendo mais fácil do que com os estudantes”.

Uma pesquisa realizada por Pryjma (2012) com estudantes do PLI que também estudaram em Portugal, chegou a resultados semelhantes. Segundo a autora, eles consideravam a língua portuguesa falada muito distinta da língua brasileira, o que dificultou a compreensão dos conteúdos das aulas no início dos estudos. Segundo a autora, “os bolsistas demoraram alguns meses para entender com clareza a língua portuguesa falada e isso se tornou um grande desafio para todos eles” (p. 94). Contudo, após conseguirem compreender com clareza a língua falada, os estudantes brasileiros demonstraram um sentimento de satisfação por terem vencido esse desafio (PRYJMA, 2012).

O mesmo acontece com estudantes de outros programas e que se destinam a outros países, podendo a dificuldade se tornar até mais intensa. Silva (2016) realizou uma pesquisa com estudantes da UFV que participaram do Programa Capes-Brafagri, isto é, que realizaram mobilidade acadêmica na França, e identificou que a primeira dificuldade apresentada pelos estudantes se refere à adaptação com o idioma francês. Segundo a autora, embora eles tenham realizado aulas de francês no Brasil, as dificuldades com esse idioma foram bem frequentes “ao longo de todo intercâmbio, isso porque o ritmo e o sotaque da fala dos franceses nativos são bem diferentes do que se aprende em cursos de línguas estrangeiras” (p. 84). Além disso, havia muitas gírias e expressões que dificultaram muito o entendimento correto do idioma.

Entretanto, outros estudantes da nossa pesquisa indicaram não ter passado por dificuldades, como podemos ver nos depoimentos a seguir:

A oralidade que é um pouco diferente, mas é compreensível, é um pouco mais rápido, as vezes tem que pedir pra repetir, mas eu não tive dificuldade, eu nunca perdi conteúdo da aula por causa disso (Bárbara/ Universidade de Coimbra / 2011-2013).

Não [tive dificuldade], era só o sotaque, o jeito de falar que era diferente, mas aprende. E algumas palavras que mudavam, mas a gente aprende com o tempo. Dificuldade eu não tive não, pra cursar as disciplinas. Depois a gente acaba até acostumando que quando a gente voltou a gente ouvia brasileiro e o som fica tão gravado deles que eu falava “ó, tem brasileiro aqui, a gente já tá no Brasil”, a cabeça da gente fica assim (Hellen/ Universidade de Coimbra / 2011-2013).

É importante que os estudantes reflitam sobre essas dificuldades acadêmicas pelas quais passaram, de forma a conseguirem transformá-las em algo positivo. Quase a

totalidade dos estudantes obteve a dupla titulação, isso mostra que eles conseguiram superar pelo menos parte das dificuldades. Essa superação, longe da família, dos amigos, do seu contexto cultural, é algo a ser pensado como uma vitória, entre as outras obtidas nessa experiência.

6.6. As contribuições do PLI para a docência

Chegamos ao último núcleo de significação desta pesquisa: as contribuições do PLI para a docência. Torna então, importante, fazermos aquele processo de reflexão proposto por Josso (2004, p. 52-53): “bom, agora que eu já sei o que foi vivido, conheço a experiência que tive, ela vai me servir pra quê? O que vou fazer com ela?”.

Como vimos no decorrer do capítulo 4, diversos autores (PIRES, 1995; JOSSO 2004; NÓVOA, 1992, 2004; PIMENTEL, 2007; TEIXEIRA, 2010) indicam a importância de se fazer um processo de reflexivo sobre aquilo que foi vivido e o seu efeito para as experiências posteriores (MARCELO, 2009). Nesse sentido, devemos agora questionar em que e em qual medida essa experiência foi benéfica para a formação desses estudantes enquanto futuros docentes.

Como vimos ao longo desta dissertação, o PLI é um programa voltado para a formação inicial de professores. Sendo assim, acredita-se que o Programa traz benefícios para a atuação/futura atuação docente dos participantes. Inegavelmente, a aquisição de capital cultural, o desenvolvimento pessoal, dentre outros benefícios adquiridos pela experiência do PLI são muito importantes para a atuação docente. Sendo assim, o nosso intuito era verificar se as matérias cursadas na universidade portuguesa haviam contribuído no sentido de tornarem os estudantes do PLI mais qualificados em suas atuações como futuros professores.

Além disso, nossa curiosidade era descobrir se após a experiência no PLI os estudantes tinham o intuito de trabalharem como professores na rede pública de ensino brasileiro, visto que o investimento em suas formações internacionais proveio de um financiamento público, dessa forma, espera-se que eles retribuam tal investimento.

6.6.1. As contribuições das matérias para a docência

Questionamos aos estudantes se eles consideravam que o PLI havia contribuído para as suas formações enquanto futuros professores. No que diz respeito às matérias

cursadas na universidade portuguesa, Vitória (Universidade do Porto/ 2012-2014) acredita que elas contribuíram sim, mas no que se refere à aquisição de conhecimentos teóricos. A estudante considera a parte prática do curso muito insuficiente. Nas palavras de Vitória: *as matérias foram abrangentes em termos de conteúdo, mas o estudo da prática de ensino não foi tão focado assim. Eu consigo dar um milhão de aulas fantásticas de literatura portuguesa pra eles, mas não foi lá que eu aprendi a dar aula.*

Além disso, a estudante indica que, no que tange à formação teórica, os estudos realizados na Universidade do Porto lhe possibilitaram “*entender melhor as duas grandes literaturas de língua portuguesas*”, dotando-a de uma formação teórica muito boa “*enquanto professora de literatura*”.

Bárbara (Universidade de Coimbra/ 2010-2012) partilha da mesma opinião de Vitória e indica que o “*saber passar*”, isto é, a parte prática ela deve muito à Viçosa, enquanto o “*domínio de conteúdo*” ela deve à Coimbra. A estudante vai além, fazendo uma crítica aos cursos de licenciaturas em geral:

Contribuíram totalmente. Eu não falo com você que elas contribuíram para a prática. Um professor nunca chegou lá e falou assim "ah, porque quando vocês forem ensinar esse conteúdo em sala", não, nunca teve isso, mas se lá não teve, aqui [na UFV] teve poucas vezes. Eu acho que é um mal dos cursos de licenciaturas no geral que eles estão muito presos em teoria e menos em prática. Lá tinham disciplinas de educação, só que como nós fomos no primeiro ano, não era obrigatório fazer disciplina de educação, eu não fiz. A partir da galera que foi em 2011 é que passou a ser obrigatório. Hoje eu sinto muita falta. Como eu fiz disciplinas só das Letras, "linguística tal, sintaxe tal", muito teórica, "né", mas contribui demais na perspectiva de eu ter o conhecimento pra eu saber do que eu "tô" falando pro meu aluno. Hoje eu trabalho no ensino médio técnico num colégio federal, então isso contribuiu para eu saber, pra eu ter certeza do que eu "tô" falando. Então contribui na parte de conhecimento, mas não na parte de como ensinar isso (Bárbara/ Universidade de Coimbra/ 2010-2012).

Vale ressaltar que a realidade dos cursos de formação de professores de Portugal é diferente do Brasil, onde o estudante realiza as matérias de educação ainda na graduação e precisa participar de processo seletivo caso queira ingressar no mestrado. No caso de Portugal, Ferreira e Mota (2009, p. 81) indicam que “*com a estruturação do ensino superior em três ciclos, a habilitação profissional para todos os docentes passa a ser o mestrado, um acréscimo, pelo menos, no título acadêmico*”.

De acordo com alguns estudantes, na Universidade do Porto as matérias de educação (Didática, por exemplo) são cursadas no mestrado. Sendo assim, para adquirir

a habilitação para a docência o estudante precisa passar por este nível de ensino. Além disso, o estudante pode ingressar no mestrado sem precisar passar por processos seletivos, o que conta é a nota que ele obteve na graduação. Vitória (Universidade do Porto/ 2012-2014) confirma que em Portugal “*as licenciaturas são em disciplinas de mestrado, elas não se licenciam enquanto professores na graduação e elas [as disciplinas ofertadas no mestrado] eram mais focadas pro ensino*”.

De acordo com Keilla (Universidade de Coimbra/ 2011-2013), na Universidade de Coimbra os estudantes também não realizam as matérias de educação na faculdade de Letras e não precisam passar por processo seletivo para ingressar no mestrado, visto que o ingresso depende de sua boa nota obtida na graduação. Segundo a estudante, as matérias de educação são realizadas na faculdade de Psicologia, seja ao nível de graduação ou mestrado, e os estudantes podiam cursar as que eles quisessem. Nas palavras de Keilla: *pegamos [matérias] tanto de mestrado quanto da graduação, mas todas da faculdade de Psicologia porque a faculdade de Letras é só português, literatura, essas coisas.*

Clarisse (Universidade do Porto/ 2012-2014) indica que as disciplinas de cunho teórico realizadas na Universidade do Porto irão contribuir para a sua futura atuação docente. Além disso, as Didáticas realizadas ao nível de mestrado foram importantes, pois ela tinha contato com pessoas que já estavam no mercado de trabalho e que davam os seus depoimentos durante as aulas, o que também se apresentava como uma forma de adquirir conhecimentos: *eu tive duas disciplinas do mestrado, então a gente tinha contato com pessoas que já estavam atuando e eles levavam questões que super enriqueciam, os debates.*

Conforme Clarisse, quando chegou ao Brasil e iniciou a docência no PIBID, muitas vezes ela se deparava com situações que a fazia lembrar dos debates realizados nas disciplinas do mestrado.

Keilla (Universidade de Coimbra/ 2011-2013) acredita que tanto a universidade portuguesa como a brasileira ensinam teoria e prática. Para a estudante a questão de ser professor esta mais ligada às escolhas individuais: *a gente é que seleciona, vem da gente mesmo, é questão de bom senso de saber o que seguir, o que não seguir, o que fazer.*

Na opinião de outros estudantes, as matérias contribuíram tanto para a formação teórica como prática. Vejamos os depoimentos a seguir:

Acredito que contribuíram fortemente, não só as de cunho teórico, como as de didática do português que nos estimulava a sermos

professores-pesquisadores, sempre atentos e com uma prática pedagógica consciente (Clarisse/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

Foi muito bom porque eu aprendi muita coisa com eles, como trabalhar a literatura em sala de aula e hoje eu utilizo uma técnica que eu inclusive aprendi lá pra trabalhar com meus alunos do primeiro ano. Eles gostam muito porque eu levo a obra e trabalho a obra. Lá [na Universidade de Coimbra] eu aprendi assim, você leva a obra e trabalha a obra na sala, não pede pra ler e deixa ao léu (Maria Luiza/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Contribuíram muito, tanto em questão de didática porque você vê o professor falando e pensa “nossa, que arraso de aula”, porque as aulas de lá era fenomenais, eram aulas que a gente quer seguir pra vida, e questão de conteúdo porque eles ensinam de um jeito que você que tem que correr atrás, você tem que buscar, então você fica com aquele conhecimento pra passar a qualquer momento pro seu aluno. (Keilla/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Hellen (Universidade de Coimbra/ 2011-2013) afirma ter aprendido mais “*lá [na Universidade de Coimbra] do que aqui*”. Nesse mesmo sentido, Rafaela (Universidade do Porto/ 2011-2013) indica que a sua formação enquanto professora é da Universidade do Porto. Nas palavras da estudante: *se eu sou o que sou hoje, se eu penso como penso hoje, se eu atuo na sala de aula como eu atuo hoje, é graças à Universidade do Porto, o meu referencial teórico é da Universidade do Porto*. Além disso, Rafaela ressalta:

Eu acho que ser uma professora diferente daquilo que eu vejo aqui no Brasil. Eu acho que os professores do Brasil precisariam de um estímulo governamental pra saírem e pegarem tudo de bom que tem lá fora e trazer pra escola aqui. Eu acho que falta isso e o PLI, nesse sentido, vai me ajudar (Rafaela/ Universidade do Porto/ 2012-2014).

De acordo com Maria Luiza (Universidade de Coimbra/ 2011-2013), as matérias contribuíram bastante, sobretudo as de didática específicas de Português. Além disso, a estudante indica que a Universidade de Coimbra possui muita qualidade na área de Literatura suprimindo, assim, a sua defasagem.

Para Maria Luiza e Fran (ambas da Universidade de Coimbra/ 2011-2013), o PLI contribuiu para as suas formações como futuras professoras, pois graças a essa experiência elas poderão servir de inspiração para os seus alunos, mostrando que assim como foi possível para elas progredirem nos estudos, é também para eles:

Você abre o modo de ver as coisas e você começa a passar pro alunos que o mundo não é só aquilo, o mundo é mais que isso. Hoje eu converso com os meninos e falo com eles “gente, eu sou

igual a vocês, vim de cidade pequena, meus pais são simples e eu consegui fazer tudo o que eu queria”, então eu tento passar essa mensagem pra eles “vocês também podem, mas tem que ter força de vontade”. Então eu acho que consegui com isso ser um espelho (Maria Luiza/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Quando eu trabalhei no PIBID¹⁸⁷, depois que eu voltei, o fato de eu ter ido pra lá [Universidade de Coimbra] servia um pouco de inspiração pros meninos. Eu estudei em escola pública da periferia de São Paulo, eu não sou rica, eu não nasci rica. Pra eu ir pra lá foi quase um milagre, digamos assim, não era uma coisa esperada. Eu não falava isso pros meninos pra eles acharem que eu era “a boa”, mas pra eles verem que tinha alguma chance de passar a mesma coisa que eu passei se eles se esforçassem. É simples, mas o mínimo que a gente puder fazer eu acho que ajuda bastante (Fran/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Victor (Universidade do Porto/ 2012-2014) considera que as disciplinas de Literatura e Português contribuíram, pois foram realizadas com professores portugueses, o que se apresenta como um diferencial. Entretanto, o estudante indica ter sentido falta de “ter tido alguma experiência em sala de aula, na escola portuguesa”. Conforme o estudante, “o máximo que aconteceu nesse sentido partiu de iniciativa própria”. Victor visitou a Escola da Ponte e nos contou essa experiência, que parecer ter sido muito marcante:

Não sei se você conhece, mas tem lá a Escola da Ponte. Eu já fui professor no cursinho do popular do DCE e nós sempre discutíamos os problemas da educação, as possibilidades e aí caiu no conhecimento do que é a Escola da Ponte. Ela aparecia como um possível modelo de escola que a gente sonha porque lá eles não trabalham com essa ideia de série que a gente tem, lá não tem aula como a gente tem, eles trabalham de uma maneira muito diferente. Arquitetonicamente a escola é como uma outra qualquer, é um prédio normal, mas o sistema é que é diferente, eles incentivam a autonomia, a independência, a pró atividade do estudante, a responsabilidade, é o estudante que estipula o que ele quer estudar. Eles procuram, portanto, fazer com que se crie um ambiente em que a criança sinta prazer em estar ali. Eu já tinha lido muita coisa, já sabia mais ou menos como era aquilo, mas o fato de estar lá, de experienciar aquele ambiente foi bacana demais. Vivenciar aquilo, ver que o sistema repercute no ambiente harmonioso e agradável foi muito bacana. Então não trabalham com aula, um estudante ajuda o outro, a figura do professor é no sentido de assessorar, ajudar a pesquisar, a transformar as informações em conhecimento. É uma escola que a meu ver é super antenada com o mundo que a gente vive porque nessas revoluções no âmbito das telecomunicações, as informações estão aí disponíveis na internet. Lá inclusive tem os direitos do estudante e o primeiro direito é o direito de não ler, uma coisa inimaginável, “né”, mas é porque lá eles respeitam muito o ritmo de

¹⁸⁷ Programa institucional de bolsa de iniciação à docência.

aprendizagem de cada um e respeitam muito as vontades também. Os estudantes são muito responsáveis, no dia que eu estive lá vi todo mundo fazendo o que tinha que fazer, um silêncio incrível, estava todo mundo no seu grupinho estudando, um ambiente harmônico demais. O programa é estabelecido junto com o professor e se você achar que necessita de mais um tempo, você dialoga com o professor e prolonga aquilo. O momento de ser avaliado também é decidido pelo estudante, a forma como quer ser avaliado. Eu queria destacar o senso crítico dos estudantes. Quem apresentou a escola pra gente foi um garoto e eu imaginei “ah, esse menino já deve ter um monte de resposta pronta na cabeça, eu vou fazer uma pergunta e eu quero ver como vai ser a desenvoltura dele”. Era um mini adulto na minha frente, impressionante a capacidade que ele tem de organizar as ideias e expô-las com clareza. Eles são estimulados a falar, a verbalizar, por exemplo, uma vez por semana tem a assembleia geral da escola que todo mundo participa, todo mundo vota, desde o pequenininho tem direito ao voto, as questões principais da escola são discutidas nessas assembleias, que tem também a participação efetiva dos pais... Escola da Ponte é um sonho (Victor/ Universidade do Porto/ 2011-2013).

Taís (Universidade do Porto/ 2012-2014) indica que a experiência de participar do PLI contribuiu “*em tudo*” para a sua atuação docente. Segundo a estudante, muitas disciplinas ofertadas na Universidade do Porto não eram oferecidas no Brasil. Algumas delas como, por exemplo, as de “*teatro, literatura africana, algumas didáticas específicas*” são vistas no Brasil de forma muito superficial, dentro de outras disciplinas. Essa fala confirma o que o coordenador apontava como uma possibilidade dessa experiência, isto é, “*os alunos podem fazer a complementação de formação nos estudos*”.

Para a estudante, a formação do curso de Letras da UFV não é tão completa como a de Portugal: *deixa muito a desejar, tipo, de tudo, fica muito fechado à lingüística e literatura, não tem um teatro, não tem literatura africana, não tem disciplina de cultura e isso eu consegui ver lá em Portugal*. Sendo assim, cursá-las em Portugal contribuiu muito para a formação enquanto futuros professores.

Por fim, pelo fato de dar aulas para estrangeiros que estão no Brasil, as disciplinas contribuíram muito para a formação de Fran (Universidade de Coimbra/ 2011-2013). Nas palavras da estudante: *como eu ensino português pra estrangeiros, é uma coisa simples, mas eu acho que ajuda porque eu posso comparar, os meninos sabem o português de Portugal, mas não sabe do Brasil, então eu posso ensinar como que fala lá, como que fala aqui*.

O que mais parece ter se destacado na fala dos estudantes é a aquisição de conhecimento teórico. Hoje eles se sentem mais preparados em termos de conhecimento

de conteúdo teórico para lecionarem, graças a essa experiência nas universidades portuguesas.

6.6.2. Aspirações futuras: ser ou não ser professor da rede pública de ensino brasileiro?

De acordo com os editais do PLI disponíveis nos anos de 2010 a 2012, esse Programa visa a “melhoria do ensino e da qualidade na formação inicial de professores”. Em 2013, ano em que as oportunidades do Programa foram ampliadas para além de Portugal¹⁸⁸, o edital deixa claro que o que se visa é a “diversificação curricular dos cursos de licenciaturas brasileiros, tendo como prioridade o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica”. Já em 2014, o edital indica que o objetivo do PLI é “valorizar e estimular a formação de professores de educação básica no Brasil”.

Por meio do PLI, o governo brasileiro está investindo na formação inicial de professores, mas os editais do Programa não indicam que é obrigatório que o estudante retribua tal investimento trabalhando nas escolas públicas do país. Entretanto, parece-nos óbvio que o governo investe esse recurso esperando que as escolas públicas brasileiras tenham professores com uma formação enriquecida.

Ao analisar os depoimentos dos estudantes, percebemos que o Programa pode acabar atuando na contramão deste objetivo. Ao participarem do PLI, os estudantes experimentam uma condição de vida melhor se comparada à que tinham/ têm no Brasil. Fran (Universidade de Coimbra/ 2011-2013), por exemplo, diz que pretende atuar como professora, que nunca pensou em fazer outra coisa. Contudo, pretende fazer um *“mestrado pra tentar entrar em um lugar e ganhar mais, pode ser que seja na rede pública ou não porque a realidade infelizmente não é convidativa”*. O PLI havia lhe proporcionado uma situação de vida melhor, mas quando voltou para o Brasil retomou à sua realidade de privação material:

Depois que a gente vai pra lá a gente tem uma situação financeira melhor, mais permissiva. Quando eu voltei pra cá muita coisa mudou, hoje eu não posso nem ir pra Ouro Preto¹⁸⁹ se eu não fizer um planejamento muito grande. Antes eu podia pegar o meu dinheiro e ir pra Paris no final de semana que eu quisesse. Então o que você pensa

¹⁸⁸ Como vimos, a partir de 2013 os destinos do PLI se estenderam também para a França.

¹⁸⁹ Cidade relativamente próxima à que ela atualmente reside.

“poxa, se eu tiver mais dinheiro eu vou poder voltar a viajar, eu vou poder voltar a comprar o que eu quiser comer”. Hoje até a questão de alimentação mesmo é reduzido, eu tenho que escolher coisas que são mais baratas porque é eu que me sustento, não são meus pais. Então eu penso “poxa, se eu for professora numa cidade pequena, eu já vi os salários de Viçosa, por exemplo, eu não vou ter condições de voltar a ter essa situação financeira que eu já tive” e aí você vê isso e fica pensando “poxa, será que isso vale a pena? Você passar tudo isso e ainda ganhar pouco, correr o risco de passar aperto e tal”, eu não sei, vou responder essa pergunta ainda, mas mais pra frente (Fran/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013).

Hellen (Universidade de Coimbra/ 2011-2013), por sua vez, hoje faz mestrado e já atua na rede pública de ensino, contudo ressalta que pretende futuramente trabalhar no ensino superior, caso o ensino básico não melhore. Para a estudante, o governo não deve investir somente na formação inicial de professores, mas também nas condições de trabalho do professor:

O PLI foi um investimento, e alto, só que eles não estão investindo agora, os professores voltaram e pegaram uma realidade pior do que “tava”, então está só acabando com a vontade de ser professor, infelizmente. Eu gosto muito, enquanto eu “to” aqui fazendo mestrado, “to” dando aula e “to” gostando muito, mas eu quero, se Deus quiser, um ensino superior ainda, não quero ficar no ensino básico não, só se melhorar (Hellen/ Universidade de Coimbra, 2011-2013).

Assim como Hellen, Keilla (ambas da Universidade de Coimbra/ 2011-2013) já atua na rede pública e afirma não pretender continuar nela por muito tempo. A estudante pretende fazer um mestrado e doutorado para conseguir melhores chances no mercado de trabalho, como trabalhar no ensino superior. Nas palavras da estudante:

Pretendo fazer um mestrado pra poder aprimorar, conseguir o meu emprego na universidade ou concurso, que é a minha meta, mas eu também quero atuar como revisora de textos que é o que eu gosto, então eu gostaria de atuar nessas duas áreas. Eu já queria ser professora antes de entrar no curso de Letras e o PLI me ajudou a querer continuar porque eu acho que tenho vontade de compartilhar o que eu aprendi, eu acho que aprender tudo o que eu aprendi no PLI, aqui, sem colocar em prática, passar pra alguém, é inútil pra mim e sim, o PLI aumentou essa vontade. Eu não gosto muito da escola privada porque tem algumas exigências que às vezes eu não estou disposta a tolerar. Gosto da rede pública, mas eu quero fazer mestrado, doutorado pra conseguir alguma coisa melhor no futuro, mas sim, continuar dando aula. Eu prefiro superior, embora eu esteja dando aula no ensino básico, com o mestrado e doutorado eu espero ficar no ensino superior que é a minha meta pra daqui alguns anos (Keilla/ Universidade de Coimbra/ 2011-2013)

Rafaela (Universidade do Porto/ 2012-2014) afirma querer trabalhar como professora do Ensino Fundamental I. Inicialmente a estudante que atuar na rede pública de ensino, porém indica: *vamos ser sinceras, a gente sabe do contexto da escola pública do Brasil, então eu não sei até quanto tempo eu terei condições emocionais, físicas, psicológicas pra trabalhar numa escola pública super lotada.*

Bárbara (Universidade de Coimbra/ 2010-2012) já atua em instituto federal, em uma turma de ensino médio, e Maria Luiza (Universidade de Coimbra/ 2011-2013) pretende também atuar. Essa rede de ensino é pública, porém tem melhor condições salariais. Conforme Maria Luiza, atualmente ela atua como professora na rede estadual: *dou aula para quatro primeiros anos do ensino médio, mas não pretendo ficar na rede estadual. Eu tenho o objetivo de continuar trabalhando com o ensino médio, mas na rede federal, em instituto federal.*

Taís (Universidade do Porto/ 2012-2014) pretende ser professora, porém, ressaltou que na rede pública de ensino ela só atuaria no ensino superior, ou na rede privada, mas acredita que mesmo assim iria preferir esse nível de ensino. Questionamos se essa decisão foi pensada antes ou depois de sua participação no PLI. Conforme a estudante: *acho que ao longo do processo todo. É mesmo pelo contexto brasileiro, se você for pensar tá muito difícil dar aula na rede pública, principalmente ensino fundamental e médio, aí você vai vendo outras possibilidades.*

De acordo com Victor (Universidade do Porto/ 2012-2014), ele ama ser professor e não pretende trabalhar na rede de ensino privada. Conforme o estudante, se for para trabalhar no ensino básico ele quer trabalhar em escolas públicas.

Vitória (Universidade de Coimbra/ 2011-2013), por sua vez, indica que quer fazer um mestrado e atuar como professora do ensino médio ou níveis acima dele, porém ainda não tem preferência por uma rede de ensino: *onde a chance aparecer.*

Por fim, Clarisse (Universidade do Porto/ 2012-2014) indica que pretende atuar como professora: *eu sempre tive vontade de poder dar uma contribuição pra essa juventude, pra essas crianças.* A estudante indica ter vontade de fazer um mestrado e, da mesma forma, tem o desejo de dar aulas em escolas.

Resultados parecidos podem ser encontrados na pesquisa de Santos (2014). Segundo a autora, os estudantes do PLI tinham a consciência de que estava sendo concedida a eles uma bolsa de dupla graduação pelo governo brasileiro e que isso implica um compromisso de se tornar professor da educação pública básica no futuro.

Contudo, alguns afirmaram que “eles não se viram na posição de ser um professor em uma escola pública”, enquanto outros “não podia imaginar-se como sendo os professores” (p. 1018). Outros indicaram que essa experiência poderia abrir portas para se tornarem profissionais na rede de ensino privado no Brasil, que oferece melhores condições de trabalho e concede salários mais elevados.

Diante dos depoimentos apresentados ao longo desse capítulo, podemos dizer que o PLI representa um enriquecimento valioso, contudo os estudantes parecem não querer parar por aí, sobretudo após a participação no Programa, onde eles tiveram uma experiência que lhes proporcionou melhores condições de vida, que lhes trouxe novas perspectivas, uma nova visão de mundo. Os estudantes do PLI buscam cada vez mais enriquecerem os seus currículos (fazendo um mestrado, por exemplo) de forma a terem melhores oportunidades e condições de trabalho

De acordo com Mitrovitch (2007), a nossa sociedade convive com a concepção de que ascender na escala da hierarquia educacional implica ascendermos na escala da hierarquia social. Elias (1994 *apud* MITROVITCH, 2007) indica que essa questão da condição social está diretamente ligada ao conceito de formação moderno. Sendo assim, parece ser com esse propósito que os estudantes do PLI buscam níveis cada vez mais elevados da escala educacional, como o mestrado, por exemplo, pois seria a condição para ter melhores chances profissionais, haja vista que as escolas públicas brasileiras não proporcionam boas condições profissionais e salariais.

No prefácio do livro “Experiências de vida e formação” de Marie-Christine Josso (2004), Antônio Nóvoa cita as palavras do sociólogo inglês Nikolas Rose (1999), o qual diz que

o novo cidadão deve implicar-se num trabalho de formação e re-formação, de aquisição de capacidades e qualificações, de melhorias das suas certificações e de preparação para um trabalho incessante de procura de emprego: a vida está a tornar-se uma contínua capitalização econômica do *self* (ROSE, 1999 *apud* NÓVOA, 2004, p. 12-13).

É isso o que esses estudantes desejam: uma busca incessante por qualificarem os seus currículos, a fim de terem as mais proveitosas oportunidades de emprego. Segundo (TEIXEIRA, 2010, p. 36), “a “experiência humana” fornece o material e a direção para as nossas experiências atuais”. Sendo assim, “cada experiência afeta para melhor ou para pior as atitudes que contribuem para a qualidade das experiências subsequentes, estabelecendo certas preferências e aversões” (DEWEY, 2010, p. 36).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas acadêmicas vêm constatando uma forte expansão da demanda pela internacionalização dos estudos, sobretudo no que se refere à prática da mobilidade acadêmica internacional. Embora essa prática não seja recente, as pesquisas indicam que ela tem se tornado mais evidente nos últimos anos, devido ao seu crescimento expressivo, cuja tendência é aumentar ainda mais nos próximos anos.

Anteriormente prerrogativa das classes dominantes, as pesquisas sociológicas vêm identificando que a prática de estudos no exterior tem se estendido a outras classes sociais. No caso do Brasil, os vários acordos que têm sido firmados com outros países e a concessão de bolsas por parte do governo têm facilitado a realização de mobilidade acadêmica internacional por parte das classes menos favorecidas economicamente. Contudo, vale ressaltar que ainda há uma enorme disparidade no envio de estudantes das diferentes classes sociais para o exterior.

Tomados em conjunto, os resultados das pesquisas estrangeiras e nacionais revelam traços comuns no que tange aos benefícios proporcionados pela experiência de mobilidade acadêmica internacional. De acordo com elas, esse bem cultural gera privilégios vantajosos, tanto no âmbito acadêmico, como no âmbito pessoal. Aliados, eles dotariam os usuários dessa prática de disposições altamente relevantes no atual mercado de trabalho. Além disso, auxiliaria no reforço das fronteiras entre os que podem se beneficiar desse recurso e os que permanecem confinados ao nacional, ofertando boas chances de manutenção ou de incremento da posição social que ocupam.

No que se refere ao ensino superior, onde a prática da mobilidade acadêmica internacional se torna ainda mais evidente, os benefícios podem ser rentáveis não só para os estudantes, como para o avanço de seu país de origem. Os contatos desses estudantes com os sistemas educacionais internacionais, sobretudo os mais desenvolvidos, lhes possibilitariam adquirir conhecimentos importantes, o que contribuiria para tornar o seu país mais competitivo no cenário internacional.

Diversos programas de mobilidade acadêmica internacional são criados no Brasil com esse intuito. O CsF, por exemplo, surge com esse propósito, visando fazer avançar o capital social do país (*general intellect*¹⁹⁰) e a infraestrutura em STEM¹⁹¹ (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática) relacionadas à indústria. O PLI, por

¹⁹⁰ Em Marx (2011), “*general intellect*” se refere ao conhecimento coletivo, ao saber social geral.

¹⁹¹ *Science, Technology, Engineering and Mathematics*.

sua vez, surge com a perspectiva de melhorar a formação de professores brasileira a partir da mobilidade acadêmica em universidades européias.

Diferente do CsF, as publicações acadêmicas sobre o PLI são praticamente escassas, embora ele seja um Programa de grande relevância para a formação de professores brasileiros. A escassez de produção acadêmica não só sobre o PLI, mas também sobre a mobilidade acadêmica internacional de estudantes de licenciaturas se apresentou como uma dificuldade, um limite para a consecução desta pesquisa. Apesar disso, conseguimos trazer diversas contribuições.

Diante disso, nosso trabalho se propôs a ter uma dimensão mais exploratória. Por abordar um assunto ainda pouco explorado nos meios acadêmicos, iniciamos este trabalho com o objetivo de responder a muitas perguntas. Para isso, o trabalho propôs-se a dar voz aos sujeitos diretamente envolvidos com o PLI: o coordenador e os estudantes beneficiados pelas ações do Programa. Além disso, fizemos uma análise de todos os editais do PLI disponíveis até então e utilizamos as contribuições dos poucos trabalhos sobre o tema.

Diante desse quadro, não podemos falar em conclusões, mas considerações finais, que, por sua vez, poderá instigar os leitores a fazer outras interrogações em torno do tema.

Nosso objetivo inicial era traçar o perfil dos estudantes de licenciaturas que participaram do PLI, mais especificamente, dos estudantes de Letras da UFV que haviam realizado parte de sua formação em universidades portuguesas (Universidade de Coimbra e Universidade do Porto). Para isso, trabalhamos com diversas variáveis, o que nos permitiu chegar aos seguintes dados: esses estudantes são, em sua maioria, mulheres, com idade entre os 19 e 20 anos e que se autodeclararam brancos. Quanto à origem social, identificamos que eles pertencem, em sua maioria, às classes menos favorecidas economicamente, visto que grande parte concentra-se na renda mensal de 1 (um) até 2 (dois) salários mínimos.

A escolaridade e ocupação dos pais parecem confirmar a origem social dos estudantes. São pais e mães que, em sua maioria, possuem pouca escolarização. Quanto à ocupação, são majoritariamente àquelas que não exigem ou exigem pouco grau de escolaridade para exercê-las. Além disso, são ocupações em que o retorno financeiro é

baixo. Nesse sentido, confirma-se que a bolsa concedida pelo PLI é imprescindível para que os filhos realizem a mobilidade acadêmica internacional.

No que diz respeito à trajetória escolar dos estudantes, a maioria indicou ter realizado o ensino fundamental em estabelecimentos públicos de ensino. Um número bem menor apontou ter estudado uma parte desse nível de ensino em estabelecimentos particulares, a maioria na condição de bolsista. O mesmo se verifica no ensino médio. De acordo com os editais do PLI, esse é um dos requisitos de candidatura, isto é, que os estudantes tenham cursado todo o ensino médio e pelo menos dois anos do ensino fundamental em escolas públicas. Além disso, a partir do terceiro edital são contemplados também os estudantes que tenham cursado parte do ensino médio em escolas privadas, porém na condição de bolsista integral, em função de baixa renda familiar.

É interessante notar que, em relação ao ensino superior, metade dos estudantes usufruiu de apoio da universidade brasileira, seja em relação à moradia e/ou alimentação. Novamente, esse fato confirma a origem social dos estudantes, pois para receber esses auxílios o estudante precisa apresentar determinados documentos à instituição para comprovar que são provenientes de classes menos favorecidas economicamente.

No que diz respeito ao histórico de internacionalização, verificamos que o capital representado pelo domínio de línguas e pela prática de viagens ao exterior é baixo entre os estudantes e, sobretudo, entre seus pais.

Diante disso, podemos dizer que os estudantes do PLI originam-se de famílias pouco dotadas de capital escolar e econômico. O PLI surge como uma possibilidade para que esses estudantes, em grande parte proveniente de escolas públicas brasileiras, tenham a oportunidade de dotar a sua formação de um capital internacional, graças ao auxílio financeiro concedido pela CAPES. Sem esse auxílio, muito provavelmente a totalidade desses estudantes não teria condições de financiar suas estadias durante 2 (dois) anos em um país europeu.

Outro objetivo do trabalho buscava desvelar as motivações dos estudantes para participarem do PLI, isto é, de um programa de mobilidade acadêmica internacional. Os dados indicaram que essas motivações se dividem em pessoais (havia o forte desejo de experimentarem uma vida estrangeira, de conhecerem outra cultura e de terem novas

experiências) e acadêmicas (o PLI poderia lhes trazer oportunidades na área de estudos e o enriquecimento do currículo). Contudo, vale ressaltar que elas não são excludentes, ou seja, havia estudantes que tinham motivações que se encaixavam nesses dois aspectos.

O intuito de conhecer as experiências dos estudantes do PLI durante a participação no Programa tomou grande parte da pesquisa. Os estudantes permaneceram em solo estrangeiro por um período de até 2 (dois) anos e, durante este tempo, desenvolvem uma variada gama de atividades não só no contexto universitário, como fora dele. Eles aproveitaram a oportunidade para realizar viagens internacionais, visitar museus, teatros, *etc.*, ou seja, aproveitaram esse momento para o enriquecimento da formação cultural.

No que diz respeito ao ensino superior português, os estudantes o considerou “puxado” e os professores “rígidos”, “formais”, “fechados”, “tradicionais” e “conservadores”. A tradição das universidades foi sentida fortemente pelos estudantes, foi muito destacado em suas falas. Contudo, alguns ressaltam que eles possuem grande profissionalismo. Uma estudante indicou, inclusive, ter tido a oportunidade de realizar matérias com professores cujos textos ela lia no Brasil. Outros estudantes também indicaram que a oportunidade de ter realizado matérias com professores renomados e competentes fez essa experiência ter grande representatividade para as suas formações acadêmicas.

Vale ressaltar que quando os estudantes dizem que o ensino superior e os professores portugueses são muito tradicionais, não podemos acatar isso como algo totalmente prejudicial e danoso à sua formação. Hoje em dia, dizer que algo é tradicional nos traz uma ideia negativa, mas temos que levar em consideração que a oportunidade de estar em contato com professores de posturas mais tradicionais pode igualmente contribuir para a formação desses estudantes enquanto futuros professores.

No que tange especificamente à formação de professores, alguns deles não consideram a de Portugal melhor que a brasileira, visto que o curso na universidade portuguesa possui uma vertente muito teórica, deixando a desejar na parte prática da formação. Entretanto, alguns estudantes reconhecem que foi uma formação teórica enriquecedora, pois agora eles se sentem mais seguros do conteúdo teórico a ser lecionado.

Alguns estudantes consideram isso positivo, pois a formação obtida nos dois contextos são complementares, haja vista que consideram que a formação de professores na UFV oferta mais possibilidades de desenvolver a parte prática da formação (os professores são mais preocupados com aquilo que eles irão fazer em sala de aula, há a possibilidade de realizar estágios em escolas, *etc.*).

Uma leitura superficial desses dados poderiam nos levar ao questionamento: essa formação internacional não foi, então, teórico-prática? Analisando a totalidade dessas experiências percebemos que o ganho não foi somente teórico (de saber específico qualificado), mas também sócio-cultural (a partir da imersão do estudante em um novo ambiente cultural, em contato com pessoas de diversos países, *etc.*), o que também enriquece muito a formação desses estudantes enquanto futuros professores.

Os depoimentos dos estudantes revelaram que o PLI lhes proporcionou diversos benefícios: o auxílio financeiro concedido pelo Programa, o aumento da rede de relações pessoais, o desenvolvimento pessoal, a aquisição de capital cultural, a troca de conhecimentos com os estudantes estrangeiros e a dupla titulação.

Entretanto, algumas dificuldades surgiram durante a experiência no exterior, seja de ordem pessoal ou acadêmica. Em alguns momentos percebemos que eles sentiram inferiorizados, na posição de “colonizados” e que sofreram com isso.

No que tange às dificuldades pessoais, foram indicadas: o preconceito contra a “mulher brasileira”, o preconceito linguístico por parte de alguns portugueses que consideram a língua portuguesa falada no Brasil errada ou inferior a que é falada em Portugal e a saudade que sentiam de amigos e familiares do Brasil. Já no que se refere às dificuldades acadêmicas, o que marcou os estudantes foram: o nível de complexidade das matérias cursadas nas universidades portuguesas, o estranhamento inicial com o método utilizado pelo ensino superior português, o ritmo de estudos e a língua falada em Portugal, que inicialmente causou dificuldades para entender as aulas. Além disso, alguns estudantes apontaram que havia preconceito e xenofobia por parte de professores da universidade, que consideravam os brasileiros menos capacitados do que os demais estudantes.

Por fim, nosso último objetivo era identificar se o PLI havia contribuído para as suas formações enquanto futuros professores. Grande parte dos estudantes considera que as matérias cursadas na universidade portuguesa contribuíram no que tange à

aquisição de conhecimento teórico, pois agora eles possuem domínio teórico do conteúdo a ser lecionado. Além disso, foi possível enriquecer as suas formações, visto que muitas disciplinas ofertadas nas universidades portuguesas não eram oferecidas no Brasil.

Contudo, quando questionados sobre as aspirações profissionais futuras, grande parte indicou que não tem vontade de atuar como professores nas escolas públicas brasileiras. Entre os que nela trabalham, muitos têm o intuito de se qualificarem com um mestrado a fim de conseguirem um melhor emprego.

Sendo assim, o Programa pode estar atuando na contramão de seu objetivo, pois embora os estudantes estejam enriquecendo suas formações no exterior, muitos deles não se sentem motivados a trabalhar como professores das escolas públicas devido às baixas condições que a profissão oferece. Ou seja, o governo investiria um dinheiro público na formação desses estudantes, porém grande parte não se sente motivada a dar o retorno público esperado.

Entretanto, ainda que esteja atuando na contramão de seu objetivo, é importante ressaltar a importância do investimento dessa política pública no sujeito. Em algum momento esse investimento irá aparecer para o coletivo, seja nos institutos federais ou nas universidades, contribuindo com a formação de novos professores, *etc.* A experiência no PLI foi uma oportunidade para os estudantes de investirem em si mesmos. Ainda que individual, valeu a pena, considerando que ao investir em indivíduos nós promovemos uma sociedade melhor.

Em suma, os dados obtidos nesta pesquisa nos permitem dizer que o PLI se apresenta como um contexto de ação formativa, onde duas dimensões importantes para a profissão docente foram obtidas pelos estudantes no contexto do PLI: o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento profissional. Resultados semelhantes podem ser verificados em outras pesquisas com estudantes que também participam do Programa. Segundo Pryjma (2012, p. 97), essas duas dimensões foram adquiridas pelos estudantes de sua pesquisa, que passaram a ter uma “postura profissional de aprendizagem constante em busca de novos conhecimentos e das habilidades para a atuação docente”.

Por sua vez, os estudantes da pesquisa de Santos (2014, p. 2020) consideraram que a participação no PLI agregou valor ao seu desenvolvimento pessoal, pois a experiência de estudar na Universidade de Coimbra lhes possibilitou a aquisição de “maturidade pessoal, a experiência multicultural vivida, a chance de ampliar seus

horizontes pessoais, tanto profissional como cultural, e aprender uma língua estrangeira através do contato com alunos de diferentes nacionalidades”.

Nesse sentido, o PLI traz a oportunidade de experiências que são realmente significativas para o campo da formação de professores, no sentido de permitir aos estudantes adquirirem uma gama de competências e habilidades que poderão ser mobilizadas no cotidiano de suas atuações docente.

No início desta pesquisa, o coordenador do PLI já indicava a contribuição do Programa para a formação dos futuros professores, sobretudo para os estudantes de Letras, *“que estudam linguagem, história, artes, ela [a experiência] é imensurável, não só pela questão do acesso aos acervos, às bibliotecas, aos museus, etc., mas também um acesso visual, que é a experiência feita in loco, o saber da experiência”*. Além disso, por serem estudantes oriundos de classes menos favorecidas economicamente, que estudaram em escolas públicas, relatar essa experiência torna-se ainda mais interessante: *levar os alunos que tem formação em escolas públicas para experienciar in loco o que é viver no contexto europeu, particularmente em um país que fala português, é uma experiência imensurável.*

Além dos ganhos diretos para a formação dos estudantes, é importante ressaltar os ganhos indiretos do Programa. Como vimos nos depoimentos do coordenador, o PLI se apresenta como uma oportunidade para que eles próprios possam fazer contatos internacionais, parcerias com outros professores estrangeiros, *etc.*, visto que eles também viajam para Portugal. Os dias em solo português podem, então, trazer benefícios para a pesquisa brasileira.

Esses dados que não faziam parte dos objetivos da pesquisa, mas que foram evidenciados em seu decorrer, traz possibilidades de trabalhos futuros. Poderiam ser desenvolvidas pesquisas que verificassem os ganhos indiretos dos programas de mobilidade acadêmica internacional para a ciência brasileira, por meio da formação de parcerias internacionais. Outra dimensão a ser explorada futuramente poderia ser a do currículo, em que as matrizes curriculares das universidades estrangeira e nacional sejam mais cotejadas.

Finalizamos, então, com o desejo de que a leitura desta dissertação traga o desenvolvimento de várias outras pesquisas em torno do PLI e da internacionalização da formação de professores, de forma a elucidar a emergência e relevância desses temas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Andrea. O recurso às escolas internacionais como estratégia educativa de famílias socialmente favorecidas. O recurso às escolas internacionais como estratégia educativa de famílias socialmente favorecidas. 2007. 245 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2007.

AGUIAR, Andrea. Estratégias educativas de internacionalização: uma revisão da literatura sociológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 1, 2009, p. 67-79.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 94, n. 236, jan./abr. 2013.

ALMEIDA, Ana Maria F. A noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil? In: PAIXÃO, Lea Pinheiro, ZAGO, Nadir (Orgs.). *Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira*. Petrópolis: Vozes, 2007.

ALVES, Maria Teresa; SOARES, José Francisco. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. *Opinião Pública*, Campinas, v. 15, n. 1, jun. 2009, p. 01-30.

ALVES, Thiago; PINTO, João Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. *Cadernos de Pesquisa*, v.41, n.143, 2011.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. 203 p.

AMORIM, Marina Alves. A Educação dos Brasileiros & o Estrangeiro: breve histórico da internacionalização dos estudos no Brasil. *Brasiliiana – Journal for Brazilian Studies*. v. 1, n. 1, 2012.

ANDIFES; FONAPRACE. *IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação*. 2016.

ANTONUCCI FILHO, Luiz Fábio. *Equidade, phronesis e justiça em Aristóteles*. Editar Editora Associada, 2013.

BARROS, Cláudia Maria de; CASTRO; Jeyce Neves de. *Violências intrafamiliares contra mulheres idosas: algumas considerações*. Trabalho de conclusão do I Curso de Especialização em gênero, desenvolvimento e Políticas Públicas, da UFPE (TCC), Pernambuco, 2015.

BAUDSON, Maria de Fátima Reis. *Criação do conselho municipal dos direitos da mulher no município de ouro preto: a garantia dos direitos através do controle social*.

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Diversidade da UFOP, Ouro Preto, 2012.

BONNEWITZ, Patrice. *Primeiras lições sobre sociologia de Pierre Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. Gosto de classe e estilo de vida. In: ORTIZ, R. *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983. p. 82-121.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 71-79 (9. ed., 2009).

BOURDIEU, Pierre. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.) *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 65-69 (9. ed., 2009).

BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, Renato (org.). *Pierre Bourdieu – Sociologia*. São Paulo: Ática, vol. 39, 1983, p. 82-121.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*, (Tradução: Reynaldo Bairão e revisada por Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta), Ed. Vozes, 2ª edição, 2009.

BRASIL. Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992. Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 de janeiro de 1992.

BRASIL. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 de julho de 2007b.

BRASIL. Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 29 de agosto de 2012.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 de janeiro de 2009.

BRASIL. *Edital nº 035/2010/CAPES* - Programa de Licenciaturas Internacionais CAPES/UC. Disponível em:

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital035_LicenciaturaInternacional_Capes_UC.pdf>. Acesso em: 12 fev 2016.

BRASIL. *Edital nº 008/2011/CAPES*. Programa de Licenciaturas Internacionais CAPES/UC. Disponível em:

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital008_LicencIntern_UnivCoimbra.pdf>. Acesso em: 12 fev 2016.

BRASIL. *Edital nº 008/2012* - Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI). Disponível em:

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_008_ProgramaLicenciaturasInternacionais_PLI.pdf>. Acesso em: 12 fev 2016.

BRASIL. *Edital nº 017/2013* - Programa de Licenciaturas Internacionais – PLI Portugal. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_017_2013_Licenciaturas_PLI_Portugal.pdf>. Acesso em: 12 fev 2016.

BRASIL. *Edital nº. 05/2014* - Programa de Licenciaturas Internacionais – PLI França. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/2612015-05-2015-pli-franca.pdf>>. Acesso em: 12 fev 2016.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais*. Brasília, 2007a. Relatório. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>>. Acesso em: 15 fev 2016.

BRASIL. *Relatório de Gestão 2009-2013*. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em: 16 fev 2016.

BRASIL. Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras. Disponível em: <<http://www.grupocoimbra.org.br/>>. Acesso em: 15 dez. 2016

BRASIL. *Programa Ciências sem Fronteiras*. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

BRITO, Elisabete; RODRIGUES, Florbela; SIMÕES, Fátima . As implicações do processo de Bolonha na formação de professores: um estudo nas Escolas Superiores de Educação em Portugal. *Revista Científica Vozes dos Vales – UFVJM*, nº 06, ano III, out. 2014.

BUTI, Ana. Movilidad de investigadores uruguayos. *Revista CTS*, v. 4, n. 10, 2008, p. 33-60.

CASTRO, Alda Araújo; NETO, Antônio Cabral. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. *Rev. Lusófona de Educação*, n. 21, 2012, p. 69-96.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHATTI-IORIO, Juliana. La movilidad internacinal de los Estudiantes de educación superior brasileños para Portugal. *Ra Ximhai*, v. 10, n. 1, 2014, p. 213-235.

CLÍMACO, João Carlos Teatini de Souza; NEVES, Carmen Moreira de Castro; LIMA, Bruno Fernandes Zenobio de. Ações da Capes para a formação e a valorização dos professores da educação básica do Brasil. *RBPB*, Brasília, v. 9, n. 16, 2012, p. 181-209.

COSTA, Ana Bénard. Emigração de quadros, formação superior e desenvolvimento: o caso de Moçambique. *Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 1 (58), 2009, p. 127-145.

DARCHY-KOECHLIN, Brigitte. Internacionalização da Formação. In: *Dicionário de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2011.

DASSOLER, Olmira Bernadete; LIMA, Denise Maria Soares. A formação e a profissionalização docente: características, ousadia e saberes. *IX ANPED SUL*, 2012.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. Petrópolis: Vozes, 2010.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, jan./jul. 2010, p. 83-93.

DUBET, François. Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue Française de Sociologie*, XXXV, 1994b, p. 511-532.

ENGUITA, Mariano F. *A Face Oculta da Escola: Educação e Trabalho no Capitalismo*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ÉPIPHANE, Dominique. Meninas (educação das). In: VAN ZANTEN, Agnes (Coord.). *Dicionário de educação*. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2011.

FERREIRA, António Gomes; MOTA, Luís. Do Magistério Primário a Bolonha. Políticas de formação de professores do ensino primário. *Exedra*, v. 1, jun. 2009.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa Desenvolvimento Profissional DOCENTE: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação?. *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, jan./jun. 2013, p. 11-23.

FLORES, Patricia Bárbara. Principales evidencias de la movilidad internacional de graduados universitarios argentinos. *Rev. iberoam. cienc. tecnol. soc.* [online], v. 05, n.14, 2010, p. 47-68.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, jul. 2002, p. 21-39.

GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora Ltda, 1999, p. 17-46.

GAUTHIER, C. Por uma teoria da Pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Editora INIJUI, 1998.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Christiane Resende. *A presença das mães na escolarização dos filhos com sucesso escolar em universidades públicas*. 2015. 226 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2015.

GUARNIERI, Fernanda Vieira; MELO-SILVA, Lucy Leal. Ações afirmativas na educação superior: rumos da discussão nos últimos cinco anos. *Psicologia e Sociedade*, v. 19, n. 2, 2007, p. 70-78.

HERDEIRO, Rosalinda; SILVA, Ana Maria Costa e. Desenvolvimento Profissional Docente: contextos e oportunidades de aprendizagem na escola. In A. B. LOZANO et al (orgs.), *Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Coruña: Facultad de Ciências da Educación, 2011, p. 2717-2728.

JOHNSON, Allan G. *Dicionário de sociologia*. São Paulo: Zahar, 1997.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Editora Cortez, 2004.

LACERDA, Wânia Maria Guimarães. *Famílias e filhos na construção de trajetórias escolares pouco prováveis: o caso dos iteanos*. 2006. 417 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

LACERDA, Wânia Maria Guimarães. Famílias e filhos na construção de percursos escolares pouco prováveis. In: SANTOS, Georgina Gonçalves dos; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. *Observatório da Vida Estudantil*. Salvador: EDUFBA, 2012.

LEAL, Cinthia; RAMOS, Kátia Maria da Cruz. *Programa de mobilidade estudantil internacional: uma reflexão sobre experiências de estudantes do Curso de Pedagogia da UFPE*. Trabalho de conclusão do Curso de Pedagogia da UFPE (TCC), Pernambuco, 2009.

LIMA, Manolita Correia; MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva de Albuquerque. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 3, 2009, p. 583-610.

LIMA, Manolita; RIEGEL, Viviane; CARMIGNANI, Pietro; GARCIA, Ricardo; MATSUNAKA, Fabio. Motivações da Mobilidade Estudantil entre os Estudantes do Curso de Administração. *II EnEPQ - Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade*, Curitiba, 2009.

LÓPEZ, María Paz. Capacidades y condiciones institucionales de internacionalización en los grupos de investigación. *Ciênc. docencia tecnol*, s/v, n. 46, 2013.

LUCHILO, Lucas. Movilidad de estudiantes universitarios e internacionalización de la educación superior. *Rev. iberoam. cienc. tecnol. Soc.*, vol. 3, n. 7, p. 105-133, 2006.

LUCHILO, Lucas. Internacionalización de investigadores argentinos: el papel de la movilidad hacia España. *Rev. iberoam. cienc. tecnol. soc*, v. 6, n.16, 2011, p. 153-177.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n. 8, 2009, p. 7-22.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. (Tradução: Cristina Antunes). *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, ago./dez. 2009, p. 109-131.

MARTINELLI, Maria Lúcia. O uso de abordagens qualitativas nas pesquisas em serviço Social. In: MARTINELLI, M. L. (org.). *Pesquisa qualitativa: um instigante desafio*. São Paulo: Veras, 1999, p.19-29.

MARX, Karl. *Grundrisse*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MAZZA, Débora. Intercâmbios acadêmicos internacionais: bolsas Capes, CNPq e FAPESP. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, 2009, p. 521-547.

MAZZA, Débora. Mobilidade Humana e Educação: os estudantes estrangeiros na Unicamp. *Cadernos Ceru (USP)*, v. 21, 2011.

MELO, Ticiania. *Mobilidade estudantil internacional de partida na UFC: experiência e formação*. 2008. 269 f. (Tese de Doutorado)-Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

MELLO, Alex Fiuzza de. Globalização, sociedade do conhecimento e educação superior. Os sinais de Bolonha e os desafios do Brasil e da América Latina. Brasília: EdUnB, 2011.

MENDES, Rui; PEDRADAS, Sofia; PEREIRA, Catarina. *Caracterização do Programa Erasmus: análise das motivações, condições de frequência e expectativas dos estudantes*. Gabinete de Estudos e Planejamento. Relatório final, 2009.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, 2000, p. 131-150.

MENDOZA, Manuela. Racionalidades e intereses de cientistas sociales para realizar un magíster en el extranjero: implicancias para el programa Becas Chile. *Calidad en la educación*, n.40, p.269-294, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Qual a diferença entre pós-graduação lato sensu e stricto sensu?*. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13072:qual-a-diferenca-entre-pos-graduacao-lato-sensu-e-stricto-sensu>>. Acesso em: 15/08/2016.

MIRANDA, Luciano. *Pierre Bourdieu e o campo da comunicação: por uma teoria da comunicação praxiológica*. EDIPUCRS, 2005.

MITROVITCH, Caroline. *Experiência e formação em Walter Benjamin*. 2007. 128 f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, 2007.

MIZUKAMI, Maria da graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986. 119p.

MOL, Christof Van. La migración de estudiantes chinos hacia Europa. *Migraciones Internacionales*, v. 4, n. 4, p. 107-133, 2008.

MOROSINI; Marília Costa. Internacionalização na produção de conhecimento em ies brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.27, n.01, abr. 2011, p.93-112.

NOGUEIRA, Claudio Marques Martins; FORTES, Maria de Fátima Ansaloni. A importância dos estudos sobre trajetórias escolares na sociologia da educação contemporânea. *Paidéia*, Belo Horizonte, 2004, p. 57-73.

NOGUEIRA, Claudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 78, abr. 2002, p. 15-36.

NOGUEIRA, Maria Alice. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. *Revista Brasileira de Educação*, n. 7, jan./abr. 1998, p. 42-56.

NOGUEIRA, Maria Alice. “Uma dose de Europa ou Estados Unidos para cada filho”: estratégias familiares de internacionalização dos estudos. *Pro-posições*, v. 9, n. 1, 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. *Rev. Bras. Educ.* n.26, 2004, p. 133-144.

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*, vol. XL (176), 2005, 563-578.

NOGUEIRA, Maria Alice. Classes médias e escola: novas perspectivas de análise. *Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.1, jan./jun. 2010, p. 213-231.

NOGUEIRA, Maria Alice. Capital Cultural. In: VAN ZANTEN, Agnes. *Dicionário de Educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011, p. 80-82.

NOGUEIRA, Maria Alice. Um tema revistado – as classes médias e a escola. In: *Sociologia da educação*. Análise internacional. APPLE, Michael W; BALL, Stephen J; GANDIN, Luís Armando (orgs.). Editora Penso, 2013, p. 280-290.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.). Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas populares e médias. Petrópolis: Vozes, 2000.

NOGUEIRA, Maria Alice; AGUIAR, Andrea; RAMOS, Viviane Coelho Caldeira. Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares, *Educação & Sociedade*, v. 29, nº 103, mai./ago, 2008, p. 355-376.

NOGUEIRA, Maria Alice; RESENDE, Tânia de Freitas; VIANA, Maria José Braga. Escolha do estabelecimento de ensino, mobilização familiar e desempenho escolar. *Revista Brasileira de Educação*. v. 20, n. 62, jul./set. 2015.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. *Repositório UL*, 1992.

NÓVOA, Antônio. Prefácio. In: JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, abr. 2001.

PAGLIOSA, Fernando Luiz; ROS, Marco Aurélio da. O Relatório Flexner: Para o Bem e Para o Mal. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 2008, p. 492-499.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. Professoras iniciantes: formação, experiência e desenvolvimento profissional. *Pro-Posições*, v. 25, n. 1, jan. abr. 2014, p. 199-218.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1995, p. 117-138.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. *Nuances*, v. 3, set. 1997.

PIMENTEL, Alessandra. A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. *Estudos de Psicologia*, v. 12, n. 2, 2007, p. 159-168.

PIRES, Ana Luisa Rebelo de Oliveira. *Desenvolvimento pessoal e profissional*. Um estudo dos Contextos e Processos de Formação das novas Competências Profissionais. 219 f. Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 1995.

PONTE, João Pedro da. Os desafios do processo de Bolonha para a formação inicial de professores. *Revista da Educação*, v. 14, n. 1, 2006.

PORTES, Écio Antonio. O trabalho escolar das famílias Populares. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.). *Família e Escola. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

PORTES, Écio Antonio. *Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre na UFMG: um estudo a partir de cinco casos*. 2001, 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

PRADO, Ceres Leite. *Intercâmbios culturais como práticas educativas das camadas médias*. 2002. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

PRYJMA, Marielda Ferreira. A formação inicial do professor: considerações sobre o programa de licenciaturas internacionais. *Revista Formação Docente*. v. 4, n. 7, 2012, p. 86-99.

PRYJMA, Marielda Ferreira; WINKELER, Maria Sílvia Bacila. Da formação inicial ao desenvolvimento profissional docente: análises e reflexões sobre os processos formativos. *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 06, n. 11, ago./dez. 2014, p. 23-34.

PUNTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández; NETO, Armindo Quillici. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. *Educar*, Curitiba, n. 34, 2009, p. 169-184.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Desigualdades raciais no ensino superior: a cor da UFBA. In: QUEIROZ, Delcele Mascarenhas et. al., *Educação, racismo e anti-racismo*. (programa A Cor da Bahia/ Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFB). Salvador, Novos Toques, 2000.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. O negro e a universidade brasileira. *HAOL*, n. 3, 2004, p. 73-82.

RAMOS, Viviane Coelho Caldeira. Escola Superior de Agricultura de Viçosa: um land-grant college em Minas Gerais? *ANPUH – XXIII Simpósio nacional de história – Londrina*, 2005.

RAMOS, Viviane Coelho Caldeira. *Perfil e Motivações dos Estudantes do “Programa de Mobilidade Discente Internacional para a Graduação” da UFMG*. 2009. 137 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

RAMOS, Milena Yumi; VELHO, Lea. Formação de doutores no Brasil e no exterior: impactos na propensão a migrar. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 933-951, 2011.

RIBEIRO, Maria das Graças M. De caubóis e caipiras, os Land-Grant Colleges e a Escola Superior de Agricultura de Viçosa. *História da Educação/ASPHE (Associação Sulriograndense de Pesquisadores em História da Educação)*. Pelotas: FaE/UFPel, n. 9, abr. 2006, p. 105-119.

RIBEIRO, Maria das Graças M.; PORFÍRIO, Miriam. Americanismo e Educação. A experiência da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Minas Gerais, 2007. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/externos/4cpehemg/Textos/pdf/7f_2.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2017.

ROBERTSON, Susan Lee. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado?. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 42, set./dez. 2009.

SANTOS, Flávia Maria Teixeira dos. Formação de professores no Brasil: os desafios de parcerias internacionais. *RBPG*, Brasília, v. 11, n. 26, 2014, p. 1001-1025.

SANTOS, Fernando Saebra; ALMEIDA FILHO, Naomar de. *A quarta missão da universidade*. Internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. Brasília: Editora UnB; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

SILVA, Luciana Leandro da. A formação de formadores no contexto da transnacionalização educativa: Reflexões a partir da aplicação do Processo de Bolonha em Espanha e Portugal. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 122, jan. mar. 2013, p. 247-263.

SILVA, Maria Helena Galvão Frem Dias da. O professor e seu desenvolvimento profissional: Superando a concepção do algoz incompetente. *Cad. CEDES*, v. 19, n. 44, 1998.

SILVA, Wanessa de Assis. *Internacionalização e conhecimento: análise do programa Capes-Brafagri na Universidade Federal de Viçosa sob a ótica de estudantes-participantes no biênio 2013-2014*. Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2016.

SILVA, Claudia Cristiane dos Santos; LIMA, Manolita Correia; RIEGEL, Viviane. Os fatores de motivação na definição de estudantes estrangeiros em mobilidade acadêmica internacional no Brasil. *Revista GUAL*, Florianópolis, v. 6, n. 3, p. 232-251, set. 2013.

SILVA, C. C. dos S.; LIMA, M. C. A influência da network sobre a decisão de investimento em programas de mobilidade acadêmica In: *XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul e II Congresso Internacional IGLU*, Florianópolis, 2011.

SILVEIRA, Daniel. Formação docente: aspectos pessoais, profissionais e institucionais. *II Seminário Nacional de Filosofia e Educação*, UFSM, 2006.

SMITH, Kari. Mobilidade dos Professores e dos Professores Estagiários: aprender em contextos de ensino transnacionais. *Conferência “Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida”*, Lisboa, set. 2007.

SOARES, José Alves; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. *Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 1, 2003, p. 147-165.

SOLANAS, Facundo. Intercambio cooperativo versus mercantilización competitiva: las políticas de movilidad académica en el mercosur y la Unión Europea. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, v. 5, n. 12, 2014.

SOUSA SILVA, Jailson de. *“Por que uns e não outros?”: caminhada de estudantes da Maré para a universidade*. Rio de Janeiro: PUC-RIO, 1999, 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

SOUTO, Romélia Mara Alves; PAIVA, Paulo Henrique Aripe Avelar de. A pouca atratividade da carreira docente: um estudo sobre o exercício da profissão entre egressos de uma Licenciatura em Matemática. *Pro-Posições*, v. 24, n. 1, Campinas, 2013.

SPEARS, Eric. O valor de um intercâmbio: mobilidade estudantil brasileira, bilateralismo & internacionalização da educação. *Revista Eletrônica de Educação*, v.8, n.1, 2014, p.151-163.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, v. 1, n. 4, 1991, p. 215-253.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, jan./fev./mar./abr. 2000.

TAUCHEN, Gionara; MENDES, Maria da Conceição Barbosa Rodrigues; DEVECHI, Catia Piccolo. Garantia de qualidade e da avaliação: um estudo comparado sobre as decorrências do processo de Bolonha na comunidade dos países de língua inglesa. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 22, . 2, jul. dez. 2015, p. 240-263.

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey. In: WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio; ROMÃO, José Eustáquio; RODRIGUES, Verone Lane (org.). *John Dewey*. Recife: Massangana, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, mai./ago. 2006.

THIN, Daniel. Famílias populares e instituição escolar: entre autonomia e heteronomia. *Educação e Pesquisa*, v. 36, n. especial, 2010, p. 65-77.

UNESCO. *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Paris: UNESCO, 1998.

UNESCO. Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009 As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social. Paris: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192>. Acesso em: 20/12/2016.

UNIVERSITIES COIMBRA GROUP. Disponível em: <<https://www.coimbra-group.eu/>>. Acesso em: 20/12/2016.

VIANA, Maria José Braga. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade*. 1998. 264 f. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1998.

VIANA, Maria José Braga. Disposições temporais de futuro e longevidade escolar em famílias populares. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 27, n. 01, jan./jun 2009, p. 195-215.

VIANA, Maria José Braga. Práticas socializadoras em famílias populares e a longevidade escolar dos filhos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 01, mar. 2012, p.421-440.

VAN ZANTEN, Agnès. *Dicionário de Educação*. Petrópolis: RJ, Vozes, 2011.

ZAGO, Nadir. A relação escola-família nos meios populares: apontamentos de um itinerário de pesquisas. In: DAYRELL, Juarez et. al. (Orgs). *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.

ANEXO 1 – Roteiro de entrevista com o coordenador do PLI de Letras da UFV

- 1- Como se dá o processo de envio de propostas ao PLI? Quem elabora a proposta?
- 2- Quantos coordenadores e estudantes participam de cada proposta?
- 3- Você já participou de mais de um edital?
- 4- O programa é divulgado na UFV? Como?
- 5- Como o estudante se inscreve para participar do PLI, na Diretoria de Relações Internacionais (DRI/UFV) ou diretamente com o coordenador?
- 6- Quais características os estudantes precisam ter para participar do PLI?
- 7- Na UFV, o curso que mais tem estudantes participando do PLI é o curso de Letras. Você acredita que esse curso teria algum elemento que justifica esse fato?
- 8- Qual é o nível da sua participação no PLI/UFV? Você realiza um acompanhamento (prévio e durante o período de estudos no exterior) dos estudantes? De que forma é feito esse acompanhamento?
- 9- Como são escolhidas as disciplinas a serem cursadas na instituição estrangeira? Você participa dessa escolha?
- 10- Esse programa possui o aspecto de graduação sanduíche. Qual é o tempo mínimo e o tempo máximo que o estudante pode permanecer na universidade estrangeira?
- 11- Já aconteceu de algum estudante querer voltar antes do tempo? Se sim, por qual motivo?
- 12- Já aconteceram problemas por parte dos estudantes? Se sim, quais tipos?
- 13- Você participa, junto aos estudantes, da viagem para o exterior? Se sim, isso é obrigatório ou você pode acompanhar os estudantes daqui do Brasil?
- 14- Anteriormente os participantes do PLI tinham a oportunidade de receber dupla titulação. Você participou de algum edital em que isso ainda estava em vigor? Se sim, quais são os critérios para receberem essa dupla titulação? Todos tinham essa oportunidade?
- 15- Os estudantes são motivados a participarem de eventos científicos? Recebem algum auxílio financeiro extra para isso?
- 16- Sobre os auxílios financeiros concedidos pelo programa, para quais atividades eles são destinados?
- 17- Como funcionam as missões de trabalho?
- 18- Você acredita que o PLI proporciona o aprimoramento da formação desses alunos como futuros professores?

- 19- Quais outros benefícios você considera que o estudante poderá adquirir ao participar de uma experiência como esta?
- 20- Por qual motivo você se interessou a participar como coordenador do PLI?

ANEXO 2 – Questionário aplicado aos estudantes do PLI de Letras da UFV

Este questionário tem como objetivo conhecer as características socioeconômicas e acadêmicas dos/as participantes do Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI). Os dados obtidos serão usados em pesquisas acadêmicas e suas respostas, em nenhuma hipótese, serão identificadas.

1- Nome: _____

2- Ano de Nascimento: _____

3- Sexo: () Masculino () Feminino

4- Como você se considera?

- () Branco(a)
- () Negro(a)
- () Pardo(a)/mulato(a).
- () Amarelo(a) (de origem oriental)
- () Indígena ou de origem indígena.

5- Qual era o seu estado civil quando participou do PLI?

- () Solteiro
- () Casado(a)
- () Separado(a)/ desquitado(a)/divorciado(a).
- () Viúvo(a)
- () Outro _____

6- Em que data participou do PLI? _____

7- Qual foi a universidade de destino? _____

8- Em qual momento (período) do curso de graduação você participou do PLI?

9- Onde e com quem você morava quando participou do PLI?

- () Em casa ou apartamento, sozinho.
- () Em casa ou apartamento, com pais e/ou parentes.
- () Em casa ou apartamento, com cônjuge e/ou filhos.
- () Em casa ou apartamento, com outras pessoas (incluindo república).
- () Em alojamento universitário da própria instituição de ensino.
- () Em outros tipos de habitação individual ou coletiva (hotel, hospedaria, pensionato, etc.).

10- Número de irmãos: _____

11- Entre seus irmãos, você é:

- () o mais novo
- () o mais velho
- () filho do meio
- () filho único

12- Tipo de instituição em que você cursou o ensino fundamental (1º grau):

- Público
 Privado - Com bolsa de estudos? _____
 Uma parte em público e uma parte em privado - Com bolsa de estudos? _____

13- Tipo de instituição em que você cursou o ensino médio (2º grau):

- Público
 Privado - Com bolsa de estudos? _____
 Uma parte em público e uma parte em privado - Com bolsa de estudos? _____

14- Com quantos anos passou pela primeira vez em uma instituição de ensino superior? (justifique se é na atual instituição de ensino superior que você atualmente estuda ou se foi, anteriormente, em outra instituição e qual).

- 17-18 anos
 19-20 anos
 21-22 anos
 23-24 anos
 acima de 24 anos
-
-

15) Seu ingresso no curso de graduação da UFV se deu por meio de políticas de ação afirmativa?

- Não
 Sim, por critério socioeconômico
 Sim, por critério étnico-racial
 Sim, por critério socioeconômico e por critério étnico-racial

16- Durante a GRADUAÇÃO você exerce/exerceu alguma atividade remunerada?

- Não
 Sim, em atividades dentro da universidade (ex: monitoria, iniciação científica, programas de extensão universitária, estágios, etc.)
 Sim, em tempo parcial fora da universidade
 Sim, em período integral fora da universidade

17- Durante a GRADUAÇÃO você recebe/recebeu algum auxílio (alimentação/moradia) da universidade (UFV)? Se sim, qual?**18- Em relação ao nível de escolaridade da família, responda:**

A – Escolaridade da mãe:

- Nenhuma escolaridade.
 Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (antiga 1ª à 4ª série) completo ou incompleto.
 Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (antiga 5ª à 8ª série) completo ou incompleto.
 Ensino médio completo ou incompleto.
 Ensino superior incompleto. Qual curso? _____ Em qual instituição? _____
 Ensino Superior completo. Qual curso? _____ Em qual instituição concluiu o curso? _____
 Pós graduação lato sensu (especialização).

- () Mestrado
 () Doutorado
 () Outro (s). Especificar: _____

B – Escolaridade do pai:

- () Nenhuma escolaridade.
 () Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (antiga 1ª à 4ª série) completo ou incompleto.
 () Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (antiga 5ª à 8ª série) completo ou incompleto.
 () Ensino médio completo ou incompleto.
 () Ensino superior incompleto. Qual curso? _____ Em qual instituição? _____
 () Ensino Superior completo. Qual curso? _____ Em qual instituição concluiu o curso? _____
 () Pós graduação lato sensu (especialização).
 () Mestrado
 () Doutorado
 () Outro (s). Especificar: _____

19- Profissão/atuação profissional dos pais, quando você participou do PLI:

Atividade profissional de sua mãe:

Atividade profissional de seu pai:

20- Qual era, aproximadamente, a renda familiar mensal bruta quando você participou do PLI? (Incluir todas as fontes de renda dos que residem no domicílio familiar)

- () até 1 salário mínimo
 () acima de 1 e até 2 salários mínimos
 () acima de 2 e até 4 salários mínimos
 () acima de 4 e até 6 salários mínimos
 () acima de 6 e até 8 salários mínimos
 () acima de 8 e até 10 salários mínimos
 () acima de 10 e até 12 salários mínimos
 () acima de 12 salários mínimos

21- Assinale a situação a seguir que melhor descreve seu caso (incluindo bolsa) na época em que participou do PLI:

- () Não tinha renda e meus gastos eram financiados pela minha família ou por outras pessoas.
 () Tinha renda, mas recebia ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos.
 () Tinha renda e me sustentava totalmente.
 () Tinha renda, me sustentava e contribuía com o sustento da família.
 () Tinha renda, me sustentava e era a principal responsável pelo sustento da família.

22- Indique o grau de conhecimento seu, de sua mãe e de seu pai em relação às seguintes línguas estrangeiras:

Você:

Alemão () nulo () razoável () fraco () bom
 Espanhol () nulo () razoável () fraco () bom

Françês () nulo () razoável () fraco () bom
 Inglês () nulo () razoável () fraco () bom
 Italiano () nulo () razoável () fraco () bom
 Outra (cite) _____ () nulo () razoável () fraco () bom

Mãe:

Alemão () nulo () razoável () fraco () bom
 Espanhol () nulo () razoável () fraco () bom
 Francês () nulo () razoável () fraco () bom
 Inglês () nulo () razoável () fraco () bom
 Italiano () nulo () razoável () fraco () bom
 Outra (cite) _____ () nulo () razoável () fraco () bom

Pai:

Alemão () nulo () razoável () fraco () bom
 Espanhol () nulo () razoável () fraco () bom
 Francês () nulo () razoável () fraco () bom
 Inglês () nulo () razoável () fraco () bom
 Italiano () nulo () razoável () fraco () bom
 Outra (cite) _____ () nulo () razoável () fraco () bom

23- Você já realizou viagens para o exterior (anteriormente ao PLI)?

() Não () Sim

Em caso afirmativo, responda:

Motivo: _____

Qual(uais) país (países)? _____

Quantos meses? _____

24- Seu pai e/ou sua mãe já viajaram ao exterior?

() Não () Sim

Em caso afirmativo, responda:

Motivo: _____

Qual(uais) país (países)? _____

Quantos meses? _____

25- Algum outro familiar próximo já realizou viagem para o exterior? Se sim, qual familiar? Por qual motivo? Para qual país? Por quanto tempo?

26- Você possui, na família, algum descendente estrangeiro? Se sim, qual familiar? É descendente de qual país?

27- Você matinha contato com algum estrangeiro (anteriormente à participação no PLI)? Como?

ANEXO 3 – Roteiro de entrevista com os estudantes do PLI de Letras da UFV**TRAJETÓRIA ACADÊMICA**

- 1) Processo do vestibular/Enem
- 2) Realizou algum curso de idioma? Quando?

PROGRAMA DE LICENCIATURAS INTERNACIONAIS

- 3) Como ficou sabendo do programa?
- 4) Conhece algum aluno/a ex-intercambista? Ele/a deu dicas para a seleção? Quais?
- 5) O que contaram sobre a experiência?
- 6) Conhece outros intercambistas de outros programas?
- 7) Como foi o processo de seleção?
- 8) Reação dos amigos/colegas/professores
- 9) Reação/ apoio da família
- 10) O auxílio financeiro foi adequado? Permitia somente financiar a estadia (alimentação e moradia, por exemplo) ou era possível participar de atividades culturais (visitas a museus, cidades históricas, teatro, *etc.*)? Contaram com mais algum auxílio financeiro (da família, por exemplo)?
- 11) O auxílio financeiro era depositado mensalmente? Já houve atrasos? Se sim, como lidaram com isso?
- 12) Vocês precisam realizar alguma atividade além de sala de aula? Qual?
- 13) Há um acompanhamento do aluno por parte do professor/coordenador?

MOTIVAÇÃO

- 14) Porque do intercâmbio?
- 15) Porque do país? Impressões? O que sabia do lugar/ universidade para onde iria? Expectativas?
- 16) Expectativas da família
- 17) Internacionalização familiar/individual -> línguas/ contato com estrangeiros/ Cultura de outros países/viagens
- 18) Receberam incentivos da família, amigos ou foram somente incentivos individuais?

EXPERIÊNCIA NO PLI

- 19) Como foi a chegada em Portugal? Havia alguém da universidade esperando você? Foi com outros colegas ou sozinho?

- 20) Onde e com quem você morou durante sua estadia em Portugal?
- 21) Por quanto tempo você permaneceu estudando na Universidade de Coimbra? Ficou mais tempo em Portugal (além do tempo de estudos)?
- 22) Você conseguiu a dupla titulação? Se sim, você pretende tirar proveito dela futuramente? Como? No momento da inscrição no programa você já pensava nisso ou só foi amadurecer a ideia posteriormente?
- 23) O que representa para você ter estudado na Universidade de Coimbra?
- 24) Apesar do idioma ser parecido, você encontrou alguma dificuldade na universidade?
- 25) Os portugueses foram receptivos com você? Chegou a passar por alguma situação constrangedora/de humilhação?
- 26) O que você achou do ensino superior português? Como são os professores?
- 27) Quais matérias você cursou? Como elas foram escolhidas? O que achou das matérias? Teve dificuldades?
- 28) As matérias cursadas contribuíram para a sua formação como futuro professor?
- 29) A estrutura curricular portuguesa é parecida com a estrutura curricular brasileira ou teve dificuldades em relação a isso?
- 30) O PLI atuou como um instrumento de troca de conhecimentos com estudantes estrangeiros? Você se restringia mais a dialogar com os estudantes brasileiros que foram com você ou você fez mais amizade com os estudantes portugueses?
- 31) Quais as possíveis barreiras com que se deparou ao realizar parte de sua formação em uma universidade estrangeira?
- 32) Você considera que a formação de professores da Universidade de Coimbra é melhor do que a brasileira? Quais principais diferenças vocês notaram?
- 33) Você utilizou a biblioteca da universidade? O que achou?
- 34) Além da sala de aula, você participou de alguma atividade na universidade (pesquisa, projeto de extensão...)?
- 35) Você fez alguma parceria de pesquisa com professores estrangeiros?
- 36) Você participou de eventos científicos na Universidade de Coimbra ou em alguma outra universidade estrangeira? Apresentou trabalhos? Se sim, recebeu algum auxílio financeiro extra para isso?
- 37) Você participou de alguma atividade cultural (visita a museus, teatro, *etc.*)?
- 38) A experiência de mobilidade acadêmica internacional contribuiu para o aumento da sua rede de relações pessoais e/ou profissionais para tirar benefícios futuramente?

- 39) Acredita que o PLI irá lhe trazer quais outros tipos de benefícios futuramente (mais facilidade para ingressar no mercado de trabalho/ continuação dos estudos (mestrado, doutorado, *etc.*)?)
- 40) Foi possível adquirir benefícios pessoais (ampliar a visão de mundo, adquirir mais autonomia, tolerância com o outro, *etc.*)?
- 41) Você acredita que o PLI proporcionou o aprimoramento da sua formação como futuros professores?
- 42) Você acredita que o PLI proporcionou o aprimoramento da sua formação cultural? Porque?
- 43) Após a conclusão do curso, você pretende atuar como professor? Se sim, em qual rede de ensino (pública/privada)? Se não, pretende trabalhar com o que? Essa decisão foi realizada antes ou após a participação no PLI?

ANEXO 4 – Carta de autorização da pesquisa encaminhada ao coordenador do PLI de Letras da UFV

Ao (à) responsável pelo Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI) do curso de Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV)

Eu, Sabrina Lopes Nogueira da Silva, e a minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia de Alcântara Braúna, estaremos realizando nos próximos meses a pesquisa intitulada “A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROGRAMA DE LICENCIATURAS INTERNACIONAIS (PLI): EXPERIÊNCIAS DE LICENCIANDOS EM LETRAS DA UFV”. O objetivo geral desta pesquisa é analisar o sentido atribuído pelos licenciandos do curso de Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV), às experiências vivenciadas no âmbito do Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI), a fim de identificar os contributos da mobilidade acadêmica internacional para sua formação pessoal, cultural e profissional. A proposta da pesquisa será submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFV. Nesse sentido, e em atendimento as normas do Comitê de Ética, vimos por meio desta, solicitar ao (à) responsável pelo PLI do curso de Letras da UFV a devida autorização para realizarmos a pesquisa com o (a) coordenador (a) e com os estudantes do curso de Letras da UFV que participaram do Programa. Ressalto que o (a) coordenador (a) e os estudantes participarão da pesquisa de forma voluntária. Entregaremos a cada um deles, caso aceitem participar da pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, o qual diz respeito ao consentimento do (a) coordenador (a) e dos estudantes de participarem da pesquisa. Informamos-lhes, ainda, que os procedimentos técnicos de coleta de dados envolverão a aplicação de questionários para os estudantes e a realização de entrevistas com o (a) coordenador (a) e os estudantes. Visando conferir maior fidedignidade ao estudo, as entrevistas, quando autorizadas, serão gravadas e, após a transcrição, as gravações serão arquivadas pelas pesquisadoras responsáveis, podendo ser disponibilizadas somente aos participantes da pesquisa. Serão escolhidos nomes fictícios para preservação de suas identidades. Esclarecemos, ainda, que o contato com os entrevistados, bem como a organização das entrevistas, será de inteira responsabilidade das pesquisadoras, tendo como princípios fundantes o sigilo absoluto das informações e a preservação da integridade física e emocional das participantes. Na expectativa de contar com a colaboração do (a) coordenador (a) e dos estudantes, desde já agradecemos.

Atenciosamente,

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia de Alcântara Braúna
(orientadora)

Sabrina Lopes Nogueira da Silva
(mestranda)

Viçosa, _____ de _____ de 2016.

ANEXO 5 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do questionário

O sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROGRAMA DE LICENCIATURAS INTERNACIONAIS (PLI): EXPERIÊNCIAS DE LICENCIANDOS EM LETRAS DA UFV”. O objetivo desta pesquisa é analisar o sentido atribuído pelos licenciandos do curso de Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV), às experiências vivenciadas no âmbito do Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI), a fim de identificar os contributos da mobilidade acadêmica internacional para sua formação pessoal, cultural e profissional. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: análise documental, questionário e entrevista. Desse modo, a sua colaboração com este estudo consistirá em participar de um questionário, que contará com o tempo de, aproximadamente, 15 minutos. A pesquisa pode causar riscos no que diz respeito ao constrangimento que os sujeitos participantes da pesquisa podem sentir ao responder às questões postas na entrevista. Além desses riscos, tem-se também o risco de serem identificados. Para controlar esses riscos, lhes apresentamos e entregamos este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual consta que a sua participação não é obrigatória, que pode desistir de responder questão que considerar impertinente, que pode também desistir de participar da pesquisa em qualquer momento e que sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com sua pesquisadora ou com a UFV. As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e será assegurado o sigilo de sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a impossibilitar a sua identificação, pois em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada, uma vez que seu nome será substituído por um nome fictício. A pesquisa contribuirá para compreender as experiências formativas internacionais, tanto em seu aspecto acadêmico, como pessoal e cultural, dos estudantes de Letras da UFV, participantes do PLI. Para participar deste estudo, o Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. O Sr.(a) tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer aviso prévio. A sua participação é voluntária e a recusa não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) é atendido pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição ao final da pesquisa. O(A) senhor(a) não será

identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem sua permissão. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa, e a outra será fornecida ao(à) senhor(a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, e depois desse tempo serão destruídos. Os pesquisadores trarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo a legislação brasileira, em especial, a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, contato _____, fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROGRAMA DE LICENCIATURAS INTERNACIONAIS (PLI): EXPERIÊNCIAS DE LICENCIANDOS EM LETRAS DA UFV”, de maneira clara e detalhada, e esclareci as minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento posso solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Concordo em participar. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Viçosa, ____ de ____ de 2016.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

ANEXO 6 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) da entrevista

O sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROGRAMA DE LICENCIATURAS INTERNACIONAIS (PLI): EXPERIÊNCIAS DE LICENCIANDOS EM LETRAS DA UFV”. O objetivo desta pesquisa é analisar o sentido atribuído pelos licenciandos do curso de Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV), às experiências vivenciadas no âmbito do Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI), a fim de identificar os contributos da mobilidade acadêmica internacional para sua formação pessoal, cultural e profissional. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: análise documental, questionário e entrevista. Desse modo, a sua colaboração com este estudo consistirá em participar de uma entrevista, que contará com o tempo de, aproximadamente, 30 minutos. A pesquisa pode causar riscos no que diz respeito ao constrangimento que os sujeitos participantes da pesquisa podem sentir ao responder às questões postas na entrevista. Além desses riscos, tem-se também o risco de serem identificados. Para controlar esses riscos, lhes apresentamos e entregamos este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual consta que a sua participação não é obrigatória, que pode desistir de responder questão que considerar impertinente, que pode também desistir de participar da pesquisa em qualquer momento e que sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com sua pesquisadora ou com a UFV. As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e será assegurado o sigilo de sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a impossibilitar a sua identificação, pois em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada, uma vez que seu nome será substituído por um nome fictício. A pesquisa contribuirá para compreender as experiências formativas internacionais, tanto em seu aspecto acadêmico, como pessoal e cultural, dos estudantes de Letras da UFV, participantes do PLI. Para participar deste estudo, o Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. O Sr.(a) tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer aviso prévio. A sua participação é voluntária e a recusa não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) é atendido pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição ao final da pesquisa. O(A) senhor(a) não será

identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem sua permissão. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa, e a outra será fornecida ao(à) senhor(a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, e depois desse tempo serão destruídos. Os pesquisadores trarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo a legislação brasileira, em especial, a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, contato _____, fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROGRAMA DE LICENCIATURAS INTERNACIONAIS (PLI): EXPERIÊNCIAS DE LICENCIANDOS EM LETRAS DA UFV”, de maneira clara e detalhada, e esclareci as minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento posso solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Concordo em participar. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Viçosa, ____ de ____ de 2016.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

ANEXO 7 – Quadro de pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação

Pré-indicadores	Indicadores	Núcleos de significação
Viajar Experiência Morar fora	Motivações pessoais	As motivações para participarem do Programa (Núcleo 1)
Crescimento na área Boa oportunidade Currículo	Motivações académicas	
Professora Departamento Edital Amigos	Tomando conhecimento do PLI	O início de tudo (Núcleo 2)
Currículo Coeficiente Entrevista Escola pública Terceiro período	O processo de seleção	
Felizes Animados Apoio Adoraram Satisfação Não gostaram Medo	Apoio familiar	
Maravilhas Bolsa Disciplinas Estudo apertado	Buscando conhecer as experiências de outros estudantes do PLI	
Alunos Coordenadoras Acompanhamento Suporte	A viagem para Portugal	
Hostel Apartamento Colegas Meninas Pessoal do grupo	A estadia em Portugal	O contexto português (Núcleo 3)
Menos afetivos Secos Grossos Objetivos Culturalmente diferentes Situações constrangedoras	A receptividade dos portugueses	
Visitas	O acompanhamento dos	

Possibilidades de comunicar Âmbito acadêmico Extra acadêmico E-mail Pouca assistência	coordenadores do PLI	As experiências no contexto universitário (Núcleo 4)
Cumprir créditos Aprovação nas disciplinas	As atividades realizadas	
Plano de disciplinas Plano pré-definido Flexibilidade Dificuldade Tranquilo	As matérias cursadas	
Parecido Equivalente Condensado	A equivalência entre as grades curriculares da universidade brasileira e das universidades portuguesas	
Puxado Trabalho sério Tradicionais	O ensino superior	
Tradicionais Rígidos Formais Fechados Conservadores	Os professores portugueses	
Parece bacharelado Formando pesquisadores Muito teóricos Trabalha bem o conteúdo Melhor preparo Mais rígido	Formação de professores portuguesa X Formação de professores brasileira	
Riquíssimo Fantástica Excelente Acervo grande Demora muito Organizado Ambiente bom para estudar Menos ruidosa	A biblioteca da universidade portuguesa	
Meu conhecimento Me descobri Crescimento acadêmico Peso muito grande Melhor experiência Contato significativo com a literatura Orgulho Oportunidade única	A representatividade de estudar em uma universidade portuguesa	
Muito bom Mais que o necessário	Benefício econômico	

Sobrava para outras atividades Dava pra fazer muita coisa Alimentação Moradia Viagens Participar de eventos		Benefícios adquiridos no PLI (Núcleo 5)
Gente de todo Brasil Estudantes do PLI Estrangeiros Professores	Aumento da rede de relações	
Teatros Peças Viagens Museus Pontos turísticos	Aquisição de capital cultural	
Amadurecimento Outras perspectivas de vida Aprender a ceder Aprender a se virar Confiança Compreensão de si Superação da timidez Tolerância Perceber as diferenças	Desenvolvimento pessoal	
Mercado de trabalho Burocracia Demora Duas graduações Enriquecimento do currículo	Aquisição de dupla titulação	
Restrição aos brasileiros Experiência enriquecedora Portugueses Alunos erasmus Estudantes estrangeiros Conhecer pessoas diferentes	Troca de conhecimentos	
Situações constrangedoras Saudade Preconceito Língua brasileira Mulher brasileira	Dificuldades pessoais	As dificuldades durante o PLI (Núcleo 6)
Disciplinas Estranhamento com o método Estranhamento com a avaliação Cobrança maior Preconceito Xenofobia Nível de complexidade	Dificuldades acadêmicas	

maior		
Prática debilitada Teoria Bom conteúdo Didáticas do mestrado	As contribuições das matérias para a docência	As contribuições do PLI para a docência (Núcleo 7)
Realidade não convidativa Realidade pior Mestrado Doutorado Concurso Rede federal Instituto federal Outras possibilidades	Aspirações futuras	