



LEONARDO DE ALCÂNTARA MOREIRA

**PROGRAMA DE LICENCIATURAS INTERNACIONAIS (PLI):
ANÁLISES E REFLEXÕES SOBRE A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES NO BRASIL**

**INCONFIDENTES - MG
2014**

LEONARDO DE ALCÂNTARA MOREIRA

**PROGRAMA DE LICENCIATURAS INTERNACIONAIS (PLI):
ANÁLISES E REFLEXÕES SOBRE A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES NO BRASIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
IFSULDEMINAS - Câmpus Inconfidentes como
requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título
de licenciado em Matemática

Orientadora: Professora Doutora Lidiane Teixeira Xavier

**INCONFIDENTES - MG
2014**

LEONARDO DE ALCÂNTARA MOREIRA

**PROGRAMA DE LICENCIATURAS INTERNACIONAIS (PLI):
ANÁLISES E REFLEXÕES SOBRE A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES NO BRASIL**

Data de aprovação: _____ de _____ 2014

Professora Doutora Lidiane Teixeira Xavier

Professora Mestre Narayana De Deus Nogueira Bregagnoli

Professor Mestre Rafael César Bolleli Faria

Dedico esse trabalho, à minha amada Denyse, que com muito carinho e apoio, esteve do meu lado nessa caminhada. Que partilhou comigo os seus sonhos, me dedicando a cada momento de nossas vidas seu amor incondicional.

À minha querida Avó Teresa, que com todo seu amor, cuidou de mim quando estive perto e me abençoou quando estive longe. Que sempre me acolheu com carinho nos finais de semana em sua casa, deixando transparecer no seu abraço, a saudade que estava sentindo de seu neto.

AGRADECIMENTOS

À professora Lidiane, não só pela orientação desse trabalho, mais por toda dedicação, profissionalismo e especialmente, pela confiança depositada em mim nesses anos de formação acadêmica.

À Denyse, por ter me acompanhado com amor e dedicação durante esses anos, por ter me apoiado como ninguém nos momentos mais difíceis, por me motivar e me fazer acreditar que poderia sempre chegar mais além.

À minha companheira e irmã Letícia, por ter dividido comigo sua vida, por ter ficado do meu lado e me dedicado todo seu amor de irmã.

Ao professor Sandro Luis Silva, que com muita dedicação e paciência me propiciou os primeiros contatos com a pesquisa científica.

Aos meus colegas de sala, Bruna, Eduardo, Lucas, Patrícia, Rita e Suellen pela amizade e pelos momentos vividos juntos ao longo desses anos.

À Vanessa, que se tornou uma grande amiga, dividindo comigo anseios e dificuldades, durante o período de Mobilidade Estudantil em Portugal.

Aos meus amigos e companheiros de profissão, Jédson Paiva e Róbson Machado, pela amizade que supera o tempo e a distância e por serem grandes profissionais da educação.

Às minhas tias Joana Darc e Isabel, por terem me ajudado muito no início dessa caminhada.

Aos meus amados avós Teresa e João, pelo amor incondicional que sempre me oferecem e pelas orações em minha intenção.

Aos meus pais e minha irmã caçula pelo amor e “torcida” de sempre.

“A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar”

Eduardo Galeano

RESUMO

O presente trabalho objetiva apresentar algumas considerações sobre o Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI). Trata-se de uma pesquisa inicial, de natureza qualitativa, que teve foco na análise documental. O programa que foi objeto de estudo teve sua implantação a partir de 2010, e visa à dupla titulação acadêmica dos licenciandos contemplados com bolsa de estudos, em universidades portuguesas e mais recentemente, nos editais de 2013 e 2014, em universidades da França. Segundo a agência de fomento Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o programa “tem como prioridade o aperfeiçoamento e valorização do professor para educação básica” (BRASIL, 2013). Desde 2007, com a homologação da lei 11.502, a CAPES vem investindo na formação inicial e continuada de professores, por meio de diversos programas que propiciariam a melhora na qualidade docente. Naturalmente, esses programas têm sido objeto de estudo de muitos pesquisadores da área da educação, que buscam entender suas ações e características. Nesse sentido, compreendo que tal investigação poderá apontar para a necessária discussão sobre possíveis contradições entre o programa brasileiro e a estrutura de formação de professores da realidade portuguesa/francesa. Para isso, procurei problematizar as principais diferenças dos sistemas de ensino dos países envolvidos. Não com intuito de denegrir as iniciativas do programa em questão, mas de buscar uma compreensão, sobre a efetividade dos objetivos propostos, diante de um cenário que, a princípio parece ser tão controverso.

Palavras – chave: PLI, Formação de Professores e Políticas Públicas

ABSTRACT

This work presents some considerations on the International Undergraduate Program (ILP). This is an initial study of a qualitative nature, which had focused on documentary analysis. The program that was the subject of study its implementation from 2010 and aims to double the licentiate academic degrees awarded scholarship in Portuguese universities and more recently in the edicts of 2013 and 2014 at universities in France. According to the funding agency Coordination of Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), the program "has prioritized the improvement and enhancement of teachers for basic education" (BRAZIL, 2013). Since 2007, with the approval of Law 11.502, CAPES has been investing in initial and continuing teacher education, through various programs that would provide an improvement in teacher quality. Naturally, these programs have been studied by many researchers in the field of education, seeking to understand their actions and characteristics. In this sense, I understand that this research may point to a necessary discussion about possible contradictions between the Brazilian program and the structure of teacher of Portuguese / French reality. For this, I tried to discuss the main differences between the education systems of the countries involved. Not aiming to denigrate the efforts of the program in question, but to seek an understanding on the effectiveness of the proposed objectives, against a background that at first seems to be so controversial.

Keywords: PLI, Teacher Education and Public Politics

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 12 |
| CAPÍTULO 1: O PROGRAMA DE LICENCIATURAS INTERNACIONAIS. | 16 |
| 1.1 O PAPEL DA CAPES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA E NA INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO..... | 16 |
| 1.2 SOBRE O PROGRAMA DE LICENCIATURAS INTERNACIONAL | 18 |
| 1.2.1 Descrição do Programa, suas Particularidades e Objetivos..... | 19 |
| 1.2.2 Apresentação de alguns dados relevantes do PLI..... | 22 |
| CAPÍTULO 2: O PROCESSO DE BOLONHA E OS CONTRASTES COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL | 25 |
| CAPÍTULO 3: QUADRO COMPARATIVO ENTRE DOIS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA ENVOLVIDOS NO PROGRAMA E REFLEXÕES SOBRE SUAS DIFERENÇAS. | 30 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 37 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 39 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 - Relação do número de projetos aprovados e participantes do PLI | 22 |
| Tabela 2 - Relação dos projetos aprovados nas Universidades Portuguesas | 22 |
| Tabela 3 - Número de estudantes contemplados em cada edição do programa | 23 |
| Tabela 4 - Benefícios concedidos aos alunos contemplados pelo PLI 2012-2014..... | 23 |
| Tabela 5 - Matriz curricular do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade de Coimbra..... | 31 |
| Tabela 6 - Matriz curricular do curso de Licenciatura em Matemática da Pontifícia Universidade Católica do Paraná..... | 33 |

LISTA DE ABREVEATURAS

| | |
|---------------------|--|
| BI | Bacharelado Interdisciplinar |
| BM | Banco Mundial |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| ECTS | European Credit Transfer and Accumulation System |
| EEES | Espaço Europeu do Ensino Superior |
| GCUB | Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| IFSULDEMINAS | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LIFE | Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares |
| OBDUC | Observatório da Educação |
| OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| PARFOR | Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica |
| PIBID | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência |
| PLI | Programa de Licenciaturas Internacionais |
| PRODOCÊNCIA | Programa de Consolidação das Licenciaturas |
| PUC - PR | Pontifícia Universidade Católica do Paraná |
| REUNI | Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais |
| UC | Universidade de Coimbra |
| UE | União Europeia |
| UFABC | Universidade Federal do ABC |
| UFBA | Universidade Federal da Bahia |
| UFPI | Universidade Federal do Piauí |
| UnB | Universidade de Brasília |
| UNESCO | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization |
| UP | Universidade do Porto |

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta algumas reflexões de natureza investigativa sobre o Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI), implementado em 2010 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A escolha do tema de pesquisa está, por um lado, intimamente relacionada com meu interesse e envolvimento, com questões referentes às práticas oficiais atreladas à formação docente no Brasil e, por outro, com minha participação como bolsista do PIBID¹ e, mais especificamente, com a experiência no programa de mobilidade estudantil do IFSULDEMINAS², que possibilitou a oportunidade de cursar um semestre de estudos na Universidade do Porto em Portugal.

O contato com alunos oriundos do PLI naquela universidade provocou reflexões e indagações sobre os dilemas e as contradições presentes na realidade do sistema escolar português em relação ao brasileiro, sobretudo no que diz respeito à formação docente, que em muito difere das orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) e, particularmente, ao que é proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática (BRASIL, 2001), tendo como referência o caso da Licenciatura.

Diante disso, busquei compreender o papel do PLI no contexto das políticas educacionais brasileiras para a formação de professores, bem como, as motivações e

¹ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência, implantado em 2008 pela CAPES. O programa tem como principal objetivo melhorar a qualidade da formação do professor para educação básica. Ingressei nesse programa em maio de 2011 e me desliguei do mesmo, em agosto de 2013, para participar do programa de mobilidade estudantil na Universidade do Porto. Ao regressar para o IFSULDEMINAS, participei novamente do processo seletivo do PIBID, retomando as atividades em fevereiro de 2014.

² Trata-se da experiência no programa de mobilidade estudantil do IFSULDEMINAS, que vem oportunizando a realização de estudos e atividades acadêmicas em universidades de diversos países. O programa é executado pela Pró-Reitoria de Ensino e pela Pró-Reitoria de Extensão, por meio de convênios de intercâmbio estudantil viabilizados pela Assessoria Internacional da instituição.

interesses que levam o Brasil a “importar”, sob circunstâncias determinadas, a formação acadêmica preconizada pelo modelo europeu. Para tanto, são apresentados dados que apontam para uma evolução de investimentos no programa, juntamente com a análise de documentos oficiais, a fim de problematizar as diferenças existentes entre orientações e diretrizes curriculares de formação docente entre Brasil e Portugal. Com intuito de lançar reflexões sobre a formação docente no contexto brasileiro e as verdadeiras pretensões existentes nas políticas públicas voltadas para educação.

Embora o programa tenha sido implantado em 2010 e desde então, exista um aumento significativo no número de bolsistas a cada ano, ainda são poucas as análises acerca de suas contribuições e implicações, em especial, na formação de professores de Matemática, área que se tornou prioritária nos últimos editais e apresenta déficit de profissionais para atuar na educação básica.

É nesse contexto que se insere esse estudo, que poderá colaborar para possíveis discussões no que diz respeito às propostas de internacionalização da formação de professores, por meio da reflexão crítica sobre a relevância desses programas no cenário educacional brasileiro, levando em conta o alto investimento exigido por programas dessa natureza.

A pesquisa, de caráter bibliográfico e documental (GIL, 2010), fundamenta-se nas contribuições do materialismo histórico-dialético para a pesquisa em educação e da pedagogia histórico-crítica. Sendo assim, observa-se que o estudo de documentos de política educacional ganha importância na medida em que a adequada apropriação de seus elementos e de sua racionalidade pode revelar práticas sociais, bem como a expressão possível da consciência humana em um dado momento histórico (EVANGELISTA, 2012).

Entretanto, como assevera Evangelista (2012, p. 59) essa racionalidade não se revela de forma imediata ao pesquisador, tão pouco é dado a priori, “[...] é construída como conhecimento que ordena os elementos oferecidos pelas evidências empíricas”. Cabe, então, ao pesquisador:

[...] encontrar o sentido dos documentos e com eles construir conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e das perspectivas que – não raro obliteradas no texto – estão em litígio e em disputa pelo conceito, pelo que define o mundo, pelo que constrói a história. (EVANGELISTA, 2012, p. 59).

Ainda de acordo com a autora, esse tipo de estudo exige método, já que pressupõe uma determinada forma de tratamento, análise, contraposição, desconstrução ou construção de uma interpretação dos documentos, considerando as possibilidades de desvelamento daquilo que na aparência possa se mostrar como natural ou mesmo inovador/revolucionário.

Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelos constituintes do momento histórico. Assim, ao se tratar de política é preciso ter clareza de que eles não expõem as “verdadeiras” intenções de seus autores e nem a “realidade”. (EVANGELISTA, 2012, p. 63)

Nesse sentido, como adverte Kosik (2002), para se alcançar a essência ocultada pelas formas fenomênicas da realidade, é necessário realizar um “détour”, um esforço intelectual fundamentado nas categorias do pensamento filosófico e crítico. Tal esforço se concretiza pela via da compreensão do fenômeno em suas múltiplas relações conceitual, histórico e social.

Com base nesses referenciais teóricos, procurei analisar os pressupostos conceituais e as intencionalidades do PLI, por meio dos documentos oficiais do programa. Como, por exemplo, os editais da CAPES, tomados como material empírico da pesquisa. Dessa forma, procuro contextualizá-los, ao mesmo tempo, no interior das políticas sobre internacionalização da educação superior no Brasil, bem como naquelas destinadas à formação de professores, implementadas a partir de 2007, com as “novas” atribuições da CAPES.

A estruturação dessa pesquisa ficou definida da seguinte forma:

- **Capítulo 1:** Breve apresentação dos objetivos da CAPES enquanto agência de fomento, no que diz respeito, as suas ações na formação de professores e internacionalização do ensino, para contextualização do PLI diante desse cenário, assim como a descrição de pontos importantes do programa e seus principais dados divulgados até o momento.
- **Capítulo 2:** Discussão a respeito das principais diferenças entre as estruturas de ensino entre Brasil e Portugal, já que o país lusitano segue as diretrizes do Acordo de Bolonha, cujo contexto refere-se às necessidades do mundo capitalista e da globalização mundial.
- **Capítulo 3:** Surgimento de algumas problematizações diante da diferença de dois cursos de licenciatura envolvidos no programa, com apresentação de seus currículos

para comparação. Além da análise de possíveis contradições do PLI, tendo em vista os objetivos descritos nos editais estudados e toda estruturação dos cursos de licenciatura em matemática no Brasil.

- Nas considerações finais observo os pontos mais relevantes da investigação e caminhos pretendidos, para o aprofundamento dos estudos relacionados ao PLI.

CAPÍTULO 1: O PROGRAMA DE LICENCIATURAS INTERNACIONAIS.

1.1 O PAPEL DA CAPES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA E NA INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi fundada em 11 de Julho do ano de 1951, pelo decreto nº 24.971, tendo como primeiro dirigente, Anísio Teixeira, influente educador e debatedor das causas relacionadas à educação da época.

Segundo informações disponibilizadas no site da CAPES, o objetivo da agência é o de *“Assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficiente para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país”*.

Desde sua criação e até os primeiros anos do século XXI, a CAPES investiu fortemente em ações voltadas ao fomento para a pós-graduação *Strictu Sensu* (mestrado e doutorado) em âmbito nacional, assim como, na avaliação da qualidade desses cursos. No entanto, com a homologação da lei 11.502 em 2007, a agência ganha um novo perfil, sendo chamada de “Nova Capes”, por ter agora a missão de investir na formação inicial e continuada de professores da educação básica, além do compromisso de continuar coordenando o Sistema Nacional de Pós-Graduação. O artigo 2º dessa lei determina que:

A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País (BRASIL, 2007).

Dessa forma, por meio de diversos programas³ como: Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI), Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares (LIFE), Observatório da Educação (OBDUC), Programa Novos Talentos, a agência vem investindo na formação de professores, seguindo de certa forma uma ideologia, que propiciaria os resultados esperados, pois, “[...] *O conjunto dos programas insere-se em uma matriz educacional que articula quatro vertentes: formação de qualidade; integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica; e produção de conhecimento*” (BRASIL. CAPES).

Essas ações representam antes de tudo, uma grande conquista para a classe de professores, que historicamente conviveu com o descaso e a falta de investimentos em todos os momentos de sua formação inicial e continuada. No entanto, pesquisadores da área de educação, procuram debater e questionar através de investigações, se tais programas veem de fato, cumprindo seus objetivos e ainda, se eles sozinhos conseguem trazer uma melhora significativa na educação básica.

O PLI, programa que será tratado nesse trabalho, além do tema “Formação de professores para educação básica” se coloca em outro direcionamento da CAPES, que diz respeito, a política da Presidente Dilma (2011-2014) em aumentar consideravelmente os financiamentos de bolsas de estudos no exterior para a graduação, pós-graduação e docentes. O número pretendido de bolsas em universidades estrangeiras a serem distribuídas até o final de seu governo chega a 40 mil, e para isso a CAPES elaborou em 2011 um “Plano de ação para expansão” em que são descritas as estratégias para o aumento de parcerias com as instituições de ensino do exterior, assim como as metas de cada ano, para que se chegue ao número pretendido de bolsas ofertadas. As duas principais estratégias para essas ações são:

- Expandir e reforçar os programas que já estão consolidados;
- Compartilhar com as Instituições de Ensino Superior brasileiras os procedimentos relativos ao recrutamento, à seleção e ao acompanhamento dos novos bolsistas a serem apoiados no âmbito deste Plano (BRASIL, 2011).

No momento em que este documento é lançado, o PLI tem dois editais publicados, um divulgado em 2010 (ano de sua implantação) e outro em 2011, em que ambos exibem características muito semelhantes. Entretanto, já no edital de 2012, como será

³ Para melhor esclarecimento sobre esses programas vide: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica>

observado no decorrer desse trabalho, algumas mudanças importantes surgirão, confirmando a expansão sugerida pela agência de fomento.

Para se alcançar a meta de 40 mil bolsas até o fim do mandato da Presidente da República, a CAPES previa a concessão de 10 mil por ano, a começar por 2011. Essa distribuição se dividiria em quatro modalidades, sendo elas: Doutorado Sanduíche, Doutorado Pleno, Pós Doutorado e Graduação Sanduíche. O total anual de investimentos nessas quatro vertentes chegaria a US\$ 234 milhões, que em quatro anos daria um total de US\$ 936 milhões, ou seja, mais de R\$ 2 bilhões.

É interessante comentar que esse Plano de ação e expansão da internacionalização do ensino, apresenta a todo o momento os números de seus investimentos, juntamente com as metas a serem alcançadas. Em contrapartida, os objetivos concretos e até mesmo a relevância desses investimentos para a melhora da educação, parecem estar obscuros no documento, pois, são brevemente comentados da seguinte forma:

A CAPES encontra-se, portanto, apta a contribuir com a concessão de 40 mil novas bolsas de estudos até 2014, com o objetivo de auxiliar na formação emergencial da força de trabalho especializada que o País necessita para dar continuidade ao seu processo de crescimento socioeconômico. (BRASIL, 2011)

Essa é única menção que o “Plano” traz em relação às possíveis contribuições, que tais investimentos poderiam proporcionar para sociedade. Evidentemente, que nos editais específicos de cada programa, como no caso do próprio PLI, os objetivos são referidos com mais clareza. No entanto, é importante se atentar a esses detalhes, presentes nas entrelinhas de documentos referentes a políticas públicas especialmente, para que tenhamos melhores condições de se compreender, quais são as verdadeiras intencionalidades por trás desses investimentos.

1.2 SOBRE O PROGRAMA DE LICENCIATURAS INTERNACIONAL

O Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI) teve início em 2010 e recebe financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com apoio do Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB)⁴. De acordo com a

⁴ GCUB é composto por universidades nacionais, federais, estaduais, confessionais e comunitárias. Sua missão é promover a integração interinstitucional e internacional, mediante programas de mobilidade docente e discente, contribuindo para o processo de internacionalização soberana da rede universitária nacional com suas contrapartes estrangeiras. (BRASIL, GCUB)

CAPES, o PLI procura estimular a graduação sanduíche, com dupla titulação, de estudantes de cursos de licenciaturas de universidades brasileiras em universidades portuguesas e mais recentemente, no último edital, oferecendo vagas também para algumas universidades francesas.

Juntamente com outros programas de formação de professores, inicial e continuada, já citados, o PLI vem impactando as licenciaturas e, inegavelmente, contribuindo para uma mudança de percepção e visibilidade no que diz respeito ao *status* desses cursos e, conseqüentemente, da própria profissão docente. No entanto, é preciso analisar a relevância de tal investimento, recordando continuamente a qualidade questionável da educação de uma maneira geral em nosso país, para que este atenda, efetivamente, as verdadeiras necessidades e carências da formação docente.

1.2.1 Descrição do Programa, suas Particularidades e Objetivos

De acordo com os editais publicados pela CAPES, o PLI tem como objetivos:

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

O licenciando, aprovado como bolsista do projeto, cursa 24 meses da matriz curricular da graduação em universidades portuguesas/francesas, somente após ter cursado no mínimo 12, e no máximo 18 meses da matriz curricular da universidade de origem, no Brasil. Ou seja, a graduação do estudante envolvido no programa tem abertura e encerramento na universidade brasileira e etapa intermediária de formação na universidade do exterior. Ao retornar, estuda as disciplinas restantes do curso e obtém dupla titulação, após ter cumprido todas as exigências, referentes aos dois ciclos de estudos.

É importante salientar que as duas primeiras edições do programa (2010-2012 e 2011-2013) ofereceram vagas somente para a Universidade de Coimbra. Já o edital 2012-2014 apresenta também, vagas para outras universidades portuguesas, sendo elas: Universidade Nova de Lisboa, Universidade da Beira Interior, Universidade do Algarve, Universidade de Aveiro, Universidade de Coimbra, Universidade de Évora, Universidade de Lisboa, Universidade do Minho, Universidade do Porto, Universidade Técnica de Lisboa e

Universidade Trás-os-Montes. As áreas contempladas pelo programa nessas universidades são: física, química, português, educação física, biologia, artes e matemática.

Entretanto, já no ano de 2013, a CAPES lança além do edital para universidades portuguesas, o edital PLI França, disponibilizando até 150 bolsas, para que os estudantes brasileiros possam realizar a graduação-sanduiche nas universidades Paris-Sorbonne (licenciatura em Letras ou Artes) e Pierre et Marie Curie (licenciatura em Física, Química, Biologia e Matemática).

Nesse trabalho, serão analisados os editais destinados às universidades portuguesas, observando a área de matemática. Essa limitação se dá por alguns motivos. O primeiro deles, diz respeito a enorme dificuldade em encontrar dados relacionados aos editais recentes do programa, como o PLI – FRANÇA, com apenas dois editais publicados, nos anos de 2013 e 2014. Outro motivo está relacionado à minha área de formação, licenciatura em matemática, de onde decorre o interesse em observar as estruturas curriculares de duas universidades envolvidas no programa, uma brasileira e outra portuguesa, que oferecem o mesmo curso.

Vale ressaltar que minha participação no programa de mobilidade estudantil do IFSULDEMINAS, na qual tive oportunidade de estudar na Faculdade de Ciências da Universidade do Porto em Portugal, acompanhando de perto o cotidiano dos bolsistas do PLI naquela instituição, foi essencial para despertar o interesse pelo programa. Nesse sentido, tenho procurado compreender melhor o PLI, buscando desvelar suas determinações, bem como as verdadeiras intenções relativas a esse investimento, que envolve a priori, países com estruturas educacionais nitidamente diferentes.

Por se tratar de um programa de caráter institucional, as inscrições para concorrer às vagas previstas em edital não são feitas diretamente pelos alunos. Para participar da seleção, as Instituições de Ensino Superior (IES) interessadas devem submeter aos editais da CAPES uma proposta de trabalho durante o período “sanduiche” nas universidades portuguesas/francesas, assim como as estratégias para o cumprimento dos propósitos de estudo, observando as normas de financiamento, bem como os objetivos do programa. Para melhor entendimento sobre o projeto que deve ser apresentado para inscrição no PLI, seguem abaixo as exigências para sua elaboração,

- Introdução, objetivos, metodologias, justificativa da parceria;
- Plano de convalidação das disciplinas e os processos a serem adotados para o reconhecimento dos estudos realizados na universidade em Portugal;

- Estratégia de preparação dos futuros bolsitas para inserção na realidade universitária portuguesa;
- Resultados esperados após o retorno do bolsita, com cronograma de atividades e caracterização das missões de trabalho e de estudos;
- Lista dos membros brasileiros, apresentando seu papel no projeto e a titulação de cada um;
- Descrição dos critérios objetivos do processo de seleção dos discentes brasileiros participantes e como serão medidos os resultados do trabalho desses bolsitas;
- Plano de aplicação dos recursos, contendo descrição detalhada dos gastos que serão efetuados com a verba de custeio repassada;
- Outras informações relevantes, quando aplicável, e referências. (BRASIL, 2013).

O Coordenador do projeto deve ter obrigatoriamente o título de doutor, com experiência docente comprovada há pelo menos três anos, e ainda, reconhecida competência na área de ensino, com disponibilidade de tempo para realização das atividades propostas. Deverá também, constituir uma equipe de trabalho (incluindo os estudantes) que tenha, pelo menos, mais dois doutores. A instituição brasileira deve necessariamente possuir Acordo de Cooperação Internacional com as universidades portuguesas/francesas e ter assinado o Termo Aditivo⁵ referente ao PLI. Dessa forma, a seleção dos estudantes candidatos à bolsa é feita pelo próprio coordenador do projeto da IES brasileira.

Cumpra observar que as instituições podem submeter mais de um projeto a um edital. Entretanto, um mesmo aluno não pode ser inscrito em mais de uma candidatura. Cada projeto deverá apresentar no máximo sete estudantes como candidatos à bolsa.

Um aspecto interessante, que vale a pena ressaltar, diz respeito ao cunho social do programa, que exige que o aluno/candidato tenha cursado integralmente o ensino médio e pelo menos dois anos do ensino fundamental em escolas públicas, ou parte do ensino médio em escolas particulares na condição de bolsista.

Essas são as principais condições e requisitos para participação do programa que tem recebido um aumento significativo de investimento a cada ano, mas que até o momento, é pouco comentado no meio acadêmico. Faltam ainda, análises e discussões significativas a seu respeito, condição agravada pelo número ainda pequeno, de egressos do PLI que concluíram a graduação sanduíche.

⁵ Esse Termo delimita algumas ações e acordos entre as universidades envolvidas. Para verificação detalhada do documento, vide: http://www.grupocoimbra.org.br/coimbra/index.php?option=com_content&view=article&id=186&Itemid=122&lang=br

1.2.2 Apresentação de alguns dados relevantes do PLI

Na tabela abaixo, segue a relação dos projetos participantes das três primeiras edições do PLI que evidenciam a ampliação dos investimentos no programa:

Tabela 1 - Relação do número de projetos aprovados e participantes do PLI

| Edital | Número de projetos |
|---------------|--------------------|
| PLI 2010-2012 | 27 |
| PLI 2011-2013 | 38 |
| PLI 2012-2014 | 64 |
| TOTAL | 129 |

Fonte: PRYJMA, 2012, p. 91

Juntamente com o avanço dos investimentos, podemos afirmar que houve um aumento ainda mais evidente do número de universidades portuguesas conveniadas ao programa, instituições que contemplam quase todas as regiões do país Lusitano.

A tabela 2 evidencia essa informação, apresentando a relação de projetos aprovados e Universidades Portuguesas dos editais de 2010, 2011 e 2012. Como observado anteriormente, a Universidade de Coimbra abrigou sozinha todos os projetos referentes aos dois primeiros editais do PLI e permanece em 2014 como a principal universidade a abarcalos.

Tabela 2 - Relação dos projetos aprovados nas Universidades Portuguesas

| | EDITAL PLI 2010-2012 | EDITAL PLI 2011-2013 | EDITAL PLI 2012-2014 |
|--------------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| Universidade de Coimbra | 27 | 38 | 32 |
| Universidade de Aveiro | - | - | 4 |
| Universidade do Porto | - | - | 11 |
| Universidade de Évora | - | - | 3 |
| Universidade de Lisboa | - | - | 4 |
| Universidade do Minho | - | - | 3 |
| Universidade Técnica de Lisboa | - | - | 5 |
| Universidade Trás-Os-Montes | - | - | 1 |
| Universidade da Beira Interior | - | - | 1 |
| Total | 27 | 38 | 64 |

Fonte: PRYJMA, 2012, p. 91

Naturalmente, o número de bolsistas contemplados nessas edições também cresceu, incluindo a concorrência na inscrição de projetos, que esteve aliada ao aumento de interesse por parte das universidades brasileiras. O número de inscrições com projetos

aprovados da 1ª edição para a 3ª, mais que dobrou, saltando de 27 instituições no edital 2010-2012, para 64 no edital 2012-2014, como apresentado na Tabela 1. Esses projetos estão distribuídos entre instituições federais, estaduais e privadas. Segue abaixo a relação do número de estudantes contemplados em cada edital:

Tabela 3 - Número de estudantes contemplados em cada edição do programa

| Edital | Ano |
|---------------|-----|
| PLI 2010-2012 | 172 |
| PLI 2011-2013 | 240 |
| PLI 2012-2014 | 440 |
| TOTAL | 852 |

Fonte: PRYJMA, 2012, p. 91

Além da bolsa, os estudantes ainda contam com outros benefícios para a realização de suas atividades no exterior, cujo período máximo de concessão é de 24 meses:

Tabela 4 - Benefícios concedidos aos alunos contemplados pelo PLI 2012-2014

| Benefícios | Valor | Fundamentação legal |
|----------------------|---|---|
| Bolsa no exterior | € 870,00/mês | Estabelecidos pela Portaria CAPES nº 141, de 14 de outubro de 2009. |
| Auxílio instalação | € 110,00/mês | |
| Seguro Saúde | € 70,00/mês | |
| Auxílio deslocamento | 2 cotas de US\$ 1706,00, sendo uma no início e o outra no término da bolsa. | Estabelecido pela Portaria CAPES/DGES, nº11 de 10 de março de 2011. |

(Brasil, 2012)

Em contrapartida, os bolsistas devem se dedicar integralmente aos estudos; obter no mínimo 48 ECTS⁶ no primeiro ano de estudos na universidade estrangeira; solicitar autorização prévia a CAPES e a Universidade caso necessite se afastar do país que estará residindo; retornar ao Brasil no prazo máximo de 30 dias após encerramento da bolsa e permanecer no país por tempo igual ao de vigência da mesma; e ressarcir a CAPES do investimento, em caso de desistência sem justificativa do programa ou revogação da concessão da bolsa por ação indevida por parte do estudante (BRASIL, 2010; 2011; 2012; 2013).

⁶ ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System): Sistema europeu de transferência e acumulação de créditos, instrumento que se destina a criar transparência e facilitar o reconhecimento acadêmico, através da avaliação do volume de trabalho do estudante numa unidade curricular ou numa área científica. No âmbito do ECTS, o crédito é a unidade de medida do trabalho do estudante sob todas as suas formas, designadamente, sessões de ensino de natureza coletiva, sessões de orientação pessoal de tipo tutorial, estágios, projetos, trabalhos no terreno, estudo e avaliação. (Pacote Informativo U. Porto - PLI Edição 2013-2015).

O coordenador do projeto também recebe recursos, para acompanhar o desenvolvimento das atividades. Tal acompanhamento é realizado por meio de viagens a Portugal, que são chamadas de “Missão de Trabalho”. Tendo sua estrutura, modificações a cada edital. No último, para ingresso em universidades portuguesas, essas missões apresentaram a seguinte configuração:

[...] Até 2 (duas) missões de trabalho em Portugal, por ano, para docente doutor participante do projeto, contado a partir do início da concessão, entre 7 (sete) e 20 dias, incluindo, quando for o caso, a viagem do coordenador do projeto. As duas missões incluem obrigatoriamente reuniões gerais realizadas em universidades portuguesas associadas ao Programa, sempre no início dos semestres letivos, envolvendo os coordenadores e/ou membros das equipes brasileiras. Estas missões de trabalho têm como objetivos facilitar a integração dos bolsistas à nova cultura universitária e ao país de destino; ajustar as respectivas propostas curriculares; acompanhar o desenvolvimento do projeto e avaliar seus impactos; manter a comunicação permanente entre as instituições envolvidas e sistematizar informações a respeito do programa. (BRASIL, 2013)

Nesse caso os itens financiáveis são seguro saúde, diárias e passagens aéreas. Lembrando que cada edital exhibe valores e benefícios diversificados. O edital de 2013, por exemplo, oferece ajuda de custo para compra de material didático e auxílio para participação em eventos, além de tornar os projetos nas áreas de matemática/física e química/biologia como prioritários na seleção (em editais anteriores, projetos dessas áreas tinham “peso”, somente como critério de desempate). Outra especificidade interessante desse edital é o informe do valor global do investimento, estimado em R\$ 11.242.082,90 (onze milhões duzentos e quarenta e dois mil e oitenta e dois reais, mais noventa centavos).

CAPÍTULO 2: O PROCESSO DE BOLONHA E OS CONTRASTES COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Um programa de mobilidade estudantil da dimensão do PLI, que insere os estudantes bolsistas em uma condição inteiramente nova, caracterizada por diferenças culturais, sociais, climáticas e tantas outras, exige naturalmente um esforço das partes responsáveis, sobretudo dos idealizadores do projeto, para a devida adaptação do bolsista em sua nova realidade. Nesse sentido, observo os contrastes mais significativos no contexto educacional entre Brasil e Portugal, que diz respeito às concepções, perspectivas e diretrizes curriculares dos cursos de graduação, em particular dos cursos de formação de professores.

É preciso esclarecer, que esses cursos são pensados e estruturados de maneiras distintas nos dois países, fato que não inviabiliza o alto investimento no PLI pela CAPES. A agência vem realizando adequações a cada edital, para que, dentre outras coisas, o bolsista tenha maior facilidade no aproveitamento das disciplinas cursadas no exterior, nas universidades de origem.

Certamente, esse esforço por parte dos envolvidos no programa, advém do seguinte fato: o sistema de Ensino Superior de Portugal segue as diretrizes determinadas pelo Acordo de Bolonha, que carrega diferenças consideráveis se comparado ao sistema de ensino brasileiro.

Embora não seja objetivo desse trabalho discutir o Processo de Bolonha, considero necessário tecer, ainda que brevemente, algumas considerações sobre o mesmo, a fim de esclarecer seus condicionantes histórico-sociais e, com isso, lançar luz a alguns questionamentos que pretendo desenvolver em momento posterior.

Nesse sentido, retomo a concepção metodológica de análise adotada nessa pesquisa, para a qual documentos são produtos de informações, avaliações, tendências, recomendações e proposições resultantes de determinadas intencionalidades, valores e

discursos que constituem e ou caracterizam determinado momento histórico (EVANGELISTA, 2012). Entretanto, para compreendê-los faz-se necessário realizar um percurso, subsidiado pela análise crítica e conceitual, que possibilite identificar suas determinações concretas, histórico-sociais, sem o qual a pesquisa restringe-se a uma mera sistematização abstrata de um fenômeno, ou seja, descolada da prática social na qual efetivamente se desenvolve (KOSIK, 2002; TEIXEIRA, 2011).

O Processo de Bolonha vem sendo analisado por diversos autores de diferentes países em decorrência da importância que esse modelo vem alcançando na dinâmica da internacionalização da educação superior.

O estabelecimento efetivo de um novo sistema europeu de educação superior se concretiza em 2010, a partir de um intenso processo político de reformas institucionais colocado em prática pelos governos nacionais de 47 (quarenta e sete países), denominado de Processo de Bolonha.

A Declaração de Bolonha foi assinada inicialmente, por um conjunto de 29 (vinte e nove) países da Europa no ano de 1999. Porém, começou a existir de maneira informal um ano antes, com a Declaração de Sorbonne, fruto de uma reunião com os ministros do Reino Unido, Alemanha, França e Itália que explicitaram a preocupação do papel da universidade no desenvolvimento econômico e cultural da Europa.

O Acordo de Bolonha cria um Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES), que tornam comparáveis e padronizados todos os cursos superiores dos países envolvidos, por adotarem o sistema de créditos (ECTS) que permite a acumulação e a transferência para qualquer universidade, estimulando dessa forma, o intercâmbio cultural e a concorrência de mercado entre os mesmos.

Lima, Azevedo e Catani (2007) observam que essa preocupação expressa, justamente, a adoção de princípios políticos semelhantes aos exigidos pelas reformas do Estado e da administração pública, submetidos à lógica da globalização em termos econômico-sociais, mas também em termos culturais e de políticas educacionais, ordenados por importantes organismos multilaterais internacionais, ou instâncias transnacionais, como a United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial (BM), etc.

Robertson (2009, p. 408), afirma que o Acordo de Bolonha reflete uma linguagem neoliberal de competitividade econômica nas políticas de educação superior na Europa que tem permitido sua utilização como plataforma para amplas estratégias de regionalização e

globalização da União Europeia (UE). Nesse sentido, a educação superior cumpriria um importante papel na “[...] criação tanto de “mentes” quanto de “mercados” para a economia europeia de conhecimento”.

Ainda de acordo com a autora, a existência de uma gama crescente de iniciativas educacionais na Europa vem repercutindo de forma direta ou indireta não apenas em espaços educacionais nacionais de educação superior, mas também de países e regiões como Estados Unidos e Austrália, América Latina, sudeste da Ásia entre outros (ROBETSON, 2009).

Tal posicionamento faz frente a um dos objetivos políticos centrais do Processo, que consiste em:

[...] “promover o sistema europeu de educação superior em todo o mundo”, tornando-o fortemente competitivo face, sobretudo, aos Estados Unidos da América, designadamente pela atração de estudantes de outros continentes, designadamente o asiático (LIMA, AZEVEDO e CATANI, 2007, p. 10)

Trata-se, portanto, de um programa de reformas, de cooperação e de financiamento fundamentado em interesses de natureza política e econômica, tendo em vista a hegemonia do mercado internacional de educação superior frente a países e blocos econômicos (LIMA, AZEVEDO e CATANI, 2007).

É importante observar que o Processo de Bolonha tornou-se referência obrigatória para reformas na educação superior, especialmente no Brasil, a partir dos anos 2007 com o projeto “Universidade Nova” e o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), do governo Lula (2003-2010).

A proposta atualmente denominada de Universidade Nova implica uma transformação radical da arquitetura acadêmica da universidade pública brasileira, visando a superar os desafios e corrigir [uma série de] defeitos. Pretende-se, desse modo, construir um modelo compatível tanto com o Modelo Norte-Americano (de origem flexneriana) quanto com o Modelo Unificado Europeu (processo de Bolonha) sem, no entanto, significar submissão a qualquer um desses regimes de educação universitária (UFBA, 2007, p. 12).

O Documento Preliminar para Consulta Pública da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que juntamente com a Universidade Federal do ABC (UFABC), Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Federal do Piauí (UFPI), coloca-se na construção da experiência da Universidade Nova, esclarece que:

A principal alteração proposta na estrutura curricular da universidade é a implantação de um regime de três ciclos de educação superior:

- Primeiro Ciclo: Bacharelado Interdisciplinar (BI), propiciando formação universitária geral, como pré-requisito para progressão aos ciclos seguintes;
- Segundo Ciclo: Formação profissional em licenciaturas ou carreiras específicas;
- Terceiro Ciclo: Formação acadêmica científica, artística e profissional da pós-graduação.

A introdução do regime de ciclos implicará ajuste da estrutura curricular tanto dos cursos de formação profissional quanto da pós-graduação. Além disso, propõe-se a incorporação de novas modalidades de processo seletivo, para o próprio BI e para as opções de prosseguimento da formação universitária posterior (UFBA, 2007, p. 12).

Ora, essa estrutura em muito se assemelha à preconizada pelo Processo de Bolonha para a educação superior, modificando, especialmente, toda estrutura de formação de professores, dada a sua nova organização de ensino, dividida em ciclos de estudo. A arquitetura curricular apresenta-se da seguinte maneira: 1º ciclo que pode durar no mínimo três anos, (título ou grau de Licenciatura); 2º ciclo com duração de dois anos (Mestrado); e 3º ciclo com duração de três anos (Doutorado). Portanto, o 1º ciclo de estudos em Portugal, equipara-se ao curso de graduação no Brasil, lembrando que em nosso país, existem diferentes modalidades de títulos para esse grau de escolaridade: bacharelado, licenciatura e tecnologia.

A particularidade de formação de cada país reside na diferença do conceito de “Licenciatura”, pois com a mudança ocasionada pelo Processo de Bolonha, os cursos de formação de professores em Portugal, deixaram de ter um modelo integrado de formação (desmembramento dos conteúdos da área pretendida, com formação didática e pedagógica para o exercício no magistério), modelo adotado pelo Brasil atualmente.

A citação a seguir, apresenta os quesitos que se esperam de um licenciado europeu, segundo a Universidade do Porto (UP):

O grau de licenciado é conferido aos estudantes que demonstrem: a) possuir conhecimentos e capacidade de compreensão numa área de formação a um nível que: i) sustentando-se nos conhecimentos de nível secundário, os desenvolva e aprofunde; ii) se apoie em materiais de ensino de nível avançado e lhes corresponda; iii) em alguns dos domínios dessa área, se situe ao nível dos conhecimentos de ponta da mesma; b) saber aplicar os conhecimentos e a capacidade de compreensão adquiridos, de forma a evidenciar uma abordagem profissional ao trabalho desenvolvido na sua área vocacional; c) capacidade de resolução de problemas no âmbito da sua área de formação e de construção e fundamentação da sua própria argumentação; d) capacidade de recolher, selecionar e interpretar a informação relevante, particularmente na sua área de formação, que os habilite a fundamentarem as soluções que preconizam e os juízos que emitem, incluindo na análise os aspetos sociais, científicos e éticos relevantes; e) competências que lhes permitam comunicar informação, ideias, problemas e soluções, tanto a públicos constituídos por especialistas como por não especialistas; f) competências de aprendizagem que

lhes permitam uma aprendizagem ao longo da vida com elevado grau de autonomia. (Universidade do Porto, Pacote Informativo U. Porto - PLI Edição 2013-2015).

Sendo assim, os cursos de Licenciatura das universidades portuguesas não têm o compromisso ou o objetivo de formar professores, ao contrário dos cursos de licenciatura brasileiros que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 de 1996: “*A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]*” (BRASIL, 1996).

Dessa forma, as licenciaturas em Portugal se equiparam aos cursos de bacharelado no Brasil. Os licenciados formados nas áreas demandadas pelas escolas de educação básica, como por exemplo, matemática, biologia, português dentre outras, que desejam exercer a docência, devem obrigatoriamente cursar o 2º ciclo, ou seja, realizar um curso de mestrado específico para formação de professores. Trata-se dos chamados Mestrados de Ensino, que oferecem habilitação e autorização para o exercício da docência nos ensinos primário e secundário das escolas portuguesas (equivalentes ao ensino fundamental e médio no Brasil). Para lecionar em universidades, os mestres, por sua vez, devem obrigatoriamente cursar o 3º ciclo, obtendo o grau de doutor.

CAPÍTULO 3: QUADRO COMPARATIVO ENTRE DOIS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA ENVOLVIDOS NO PROGRAMA E REFLEXÕES SOBRE SUAS DIFERENÇAS.

De acordo com que vimos no capítulo anterior, o Acordo de Bolonha faz com que, de maneira muito especial, haja diferenças consideráveis nas estruturas dos cursos de formação docente, ponto alto do programa PLI.

Diante desse cenário, apresento as matrizes curriculares de duas Universidades que foram parceiras no edital 2012-2014, a Universidade de Coimbra (UC) de Portugal e a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), instituição brasileira. Essa apresentação é de fundamental importância, para que se possa perceber e analisar, a dimensão em que se encontram as diferenças das estruturas curriculares, existente entre os países envolvidos nesse programa.

Abaixo, segue um quadro que expõe a arquitetura curricular do curso de Licenciatura em Matemática oferecido pela Universidade de Coimbra, instituição pioneira na parceria de execução do PLI:

Tabela 5 - Matriz curricular do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade de Coimbra

| 1º ano | | | | | |
|--|----------|------|---|----------|------|
| Unidade curricular | Semestre | ECTS | Unidade curricular | Semestre | ECTS |
| Análise infinitesimal I | 1º | 10,0 | Análise infinitesimal II | 2º | 7,5 |
| Geometria | 1º | 6,0 | Matemática Discreta | 2º | 7,5 |
| Teoria dos Números | 1º | 6,0 | Programação I | 2º | 7,5 |
| Álgebra linear e Geometria Analítica I | 1º | 8,0 | Álgebra linear e Geometria Analítica II | 2º | 7,5 |
| 2º ano | | | | | |
| Unidade curricular | Semestre | ECTS | Unidade curricular | Semestre | ECTS |
| Equações diferenciais e Modelação | 1º | 7,5 | Corpos e Equações Algébricas | 2º | 7,5 |
| Grupos e Simetrias | 1º | 7,5 | Probabilidades | 2º | 7,5 |
| Programação II | 1º | 7,5 | Introdução a Física | 2º | 7,5 |
| Análise infinitesimal III | 1º | 7,5 | Curvas e Superfícies | 2º | 7,5 |
| 3º ano | | | | | |
| Unidade curricular | Semestre | ECTS | Unidade curricular | Semestre | ECTS |
| Estatística | 1º | 6,0 | Seminário Matemático | 2º | 6,0 |
| Matemática Numérica I | 1º | 6,0 | Análise Complexa | 2º | 3,0 |
| | | | Estatística Computacional | 2º | 6,0 |
| | | | Matemática Numérica II | 2º | 3,0 |

(PORTUGAL, UC, s/d).

Observa-se, portanto, que se trata de um curso estruturado em tornos do conhecimento específico da ciência matemática, que tem como objetivo o aprofundamento e o domínio dos conteúdos pertinentes à área. Nenhuma unidade curricular no campo teórico-científico da educação é apresentada, ficando exclusivamente com o Mestrado de Ensino a obrigação de oferecê-las.

Gostaria, ainda, de atentar para o número de créditos ECTS que representa toda carga horária das disciplinas. Nos dois primeiros anos, o somatório de ECTS chega sempre a 30, que é o recomendado pelas universidades. No entanto, como se observa no último ano, cada semestre tem um somatório de 12 ECTS, isso é explicado pelo fato de as Universidades oferecerem uma formação complementar escolhida no ano previsto de conclusão da Licenciatura. Dessa opção surgirão às disciplinas que integrarão a carga horária dos semestres citados. A Universidade de Coimbra, por exemplo, oferece 12 áreas de formação complementar para o curso de Licenciatura em Matemática, além da própria matemática, sendo elas: Antropologia; Biofísica; Biologia; Bioquímica; Ciências do Espaço; Computação; Engenharia Geográfica; Engenharia Geológica e Minas; Física; Geologia; Informação e Decisão e Química.

Essa rápida caracterização da proposta curricular das Licenciaturas e particularidades da formação docente no sistema Lusitano de educação, não tem como

objetivo, uma simples comparação com as peculiaridades da estrutura brasileira de ensino, nem tão pouco discutir qual formação docente é melhor ou pior. Essa exposição tem o propósito de despertar reflexões e de procurar entender de que maneira essas distinções podem ser ou não relevantes para o sucesso ou insucesso dos objetivos que o Programa de Licenciaturas Internacionais se propõe a cumprir.

Sem dúvida, discussões dessa natureza têm importância fundamental no processo de entendimento dos caminhos trilhados pela educação, que cada vez mais demonstra servir aos interesses de legitimar o sistema capitalista⁷.

Dito isso, exibo a matriz curricular do curso de Licenciatura em Matemática da PUC-PR que teve alunos participantes do programa no edital 2012-2014 na Universidade de Coimbra, com projeto intitulado “Projeto de Cooperação entre a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e a Universidade de Coimbra, 2012 – 2014”:

⁷ Sobre essa relação vide TEIXEIRA, 2011; TOMMASI, 2009.

Tabela 6 - Matriz curricular do curso de Licenciatura em Matemática da Pontifícia Universidade Católica do Paraná

| 1º ano | | | | | |
|--|----------|-----------------------|--|----------|----------|
| Disciplinas | Semestre | Créditos ⁸ | Disciplinas | Semestre | Créditos |
| Filosofia | 1º | 4,0 | Física Básica I | 2º | 4,0 |
| Introdução ao Cálculo | 1º | 4,0 | Cálculo I | 2º | 4,0 |
| Geometria Analítica | 1º | 4,0 | Álgebra Linear | 2º | 6,0 |
| Fundamentos da Matemática I | 1º | 3,0 | Fundamentos da Matemática II | 2º | 3,0 |
| Prática Profissional I | 1º | 5,0 | Libras | 2º | 2,0 |
| - | - | - | Ética | 2º | 2,0 |
| 2º ano | | | | | |
| Disciplinas | Semestre | Créditos | Disciplinas | Semestre | Créditos |
| Políticas Educacionais e Gestão da Escola | 1º | 4,0 | Educação em Direitos Humanos e Meio Ambiente | 2º | 4,0 |
| Álgebra I | 1º | 3,0 | Álgebra II | 2º | 3,0 |
| Prática Profissional II | 1º | 5,0 | Prática Profissional III | 2º | 5,0 |
| Cultura Religiosa | 1º | 2,0 | Fundamentos da Educação | 2º | 4,0 |
| Física Básica II | 1º | 4,0 | Física Básica III | 2º | 4,0 |
| Cálculo II | 1º | 6,0 | Cálculo III | 2º | 4,0 |
| 3º ano | | | | | |
| Disciplinas | Semestre | Créditos | Disciplinas | Semestre | Créditos |
| Fundamentos da Aprendizagem | 1º | 4,0 | Geometria Euclidiana | 2º | 4,0 |
| História da Ciência | 1º | 4,0 | Estatística | 2º | 4,0 |
| Desenho Geométrico e Geometria Descritiva | 1º | 4,0 | Metodologia do Ensino da Matemática | 2º | 2,0 |
| Prática Profissional IV | 1º | 5,0 | Prática Profissional V | 2º | 4,0 |
| Projeto Comunitário | 1º | 2,0 | Didática A | 2º | 4,0 |
| Estágio Supervisionado em Docência I | 1º | 5,0 | Estágio Supervisionado em Docência II | 2º | 5,0 |
| Cálculo IV | 1º | 4,0 | Análise Matemática | 2º | 3,0 |
| 4º ano | | | | | |
| Disciplinas | Semestre | Créditos | | | |
| História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Relações | 1º | 4,0 | | | |
| Análise Matemática II | 1º | 3,0 | | | |
| Estágio Supervisionado em Docência III | 1º | 10,0 | | | |
| Prática Profissional VI | 1º | 4,0 | | | |
| Eletiva | 1º | 2,0 | | | |
| Eletiva | 1º | 4,0 | | | |
| Eletiva | 1º | 4,0 | | | |

(BRASIL, PUC – PR, s/d).

⁸ No Brasil, o sistema de “créditos” das disciplinas é diferente dos ECTS utilizado na Europa. No caso da PUC – PR, o número de créditos refere-se ao número de aulas por semana.

As matrizes curriculares da universidade portuguesa e brasileira são claramente desiguais em seus propósitos. Como prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais de Matemática, no caso da Licenciatura, não é exigido um aprofundamento teórico em certas linhas como, Análise, Álgebra e Geometria. O próprio documento deixa claro que no currículo dos licenciandos serão abordados os “fundamentos” dessas teorias, com complementos de: “[...] *conteúdos da Ciência da Educação, da História e Filosofia das Ciências e da Matemática*” (BRASIL, 2001).

Essa constatação reforça, mais uma vez, a distância que se encontram as Licenciaturas brasileiras das lusitanas, que apresentam um currículo que preza, do início ao fim, por sólidos saberes em matemática pura e aplicada, sendo totalmente indiferentes a qualquer outro tema que não envolva as ciências exatas.

Diante desse cenário, e como percebido na matriz curricular da Universidade de Coimbra, o bolsista do PLI se encontrará na impossibilidade de realizar disciplinas relacionadas ao saber docente, nos cursos de formação específica da universidade estrangeira. Conseqüentemente, o programa propõe adequações em sua estrutura, adaptando-se à realidade portuguesa.

A solução encontrada foi orientar os alunos a se encaminharem para a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Nessa faculdade, são ofertadas unidades curriculares dos cursos de Licenciatura em Psicologia e Ciências da Educação, com conteúdos ligados à área de educação em geral (Ex: História da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, entre outras). Outra opção, que é a mais usual entre os participantes, vem sendo a realização de disciplinas nos cursos de Mestrado de Ensino, que são estritamente direcionadas para a formação docente da área pretendida (Ex: Tecnologias no Ensino da Matemática; Didática da Matemática, História do Ensino da Matemática, dentre outras).

Essas adaptações por parte dos idealizadores do programa trazem consigo duas contradições que não podem deixar de serem comentadas:

- A universidade portuguesa emitirá um certificado com grau de Licenciatura na área específica que contraria a própria estrutura curricular desses cursos, conforme o que já foi apresentado;
- O bolsista receberá uma formação da universidade estrangeira que será completamente diferente da oferecida a seus alunos regulares.

A primeira incongruência mencionada exige esclarecimento sobre alguns pontos da dupla titulação prevista em edital. O estudante deve obrigatoriamente cursar 120 ECTS na

universidade estrangeira, e dessa forma, obter: “*Diploma de Primeiro Ciclo (Licenciatura em Portugal) na área correspondente, emitido pela universidade portuguesa.*” (BRASIL, 2012). Cabe à universidade brasileira a expedição do Diploma de Licenciatura Plena de formação docente na área pretendida. Dessa forma, o edital aparentemente sinaliza uma divisão de responsabilidades, no que diz respeito à formação pedagógica e formação da área específica. Em contrapartida, o mesmo edital assinala da seguinte maneira a estruturação das disciplinas voltadas ao saber docente:

[...] Eixo Pedagógico Educacional, composto por complementos curriculares obrigatórios referidos à realidade educacional brasileira. Além dos componentes curriculares realizados na instituição de origem os estudantes cursarão na Universidade Portuguesa, disciplinas pedagógicas distribuídas ao longo dos quatro semestres. Os créditos obtidos nestas disciplinas comporão os 120 ECTS que deverão ser cursados pelos estudantes ao final dos dois anos de estudos na universidade portuguesa; (BRASIL, 2012).

Em outras palavras, a instituição brasileira é teoricamente responsável pela formação didática - pedagógica, mas não exerce exclusividade nessa função, já que os alunos, também cursam disciplinas relacionadas a essa área em Portugal. Surgindo daí, à primeira incoerência, visto que o título conferido no diploma a ser emitido pela universidade portuguesa, como já discutido nesse trabalho, não prevê em nenhum momento, a possibilidade de uma formação dessa natureza.

É visível que na perspectiva de formação de professores em Portugal, o intuito é de que, primeiramente, haja uma apropriação dos conhecimentos específicos da área específica, e posteriormente, sejam realizados os estudos e a devida preparação para docência. A situação a qual é posta o licenciando brasileiro contraria essa lógica do sistema europeu, sendo esse fato, a outra contradição do programa. O estudante cursa disciplinas do Mestrado de Ensino, que estão organizadas para um público que possui uma realidade completamente distante da sua. Disciplinas que naturalmente devem exigir conhecimentos prévios presentes nos cursos de Licenciatura em que os estudantes brasileiros estarão a cursar parcialmente e de forma integrada, situação inteiramente oposta dos alunos regulares dessas universidades.

É fundamental que se diga que não tenho nenhuma intenção de censurar o PLI e que todas as ações voltadas para formação inicial e continuada de professores são louváveis, levando em consideração todos os anos de descaso e desrespeito com a profissão, que lamentavelmente causaram um enorme prejuízo para toda sociedade brasileira. Por outro lado, é preciso aprofundar o debate sobre a qualidade docente, tratando com objetividade suas demandas mais importantes, procurando identificar com cautela as fragilidades das políticas

voltadas para educação, especialmente, aquelas que parecem atender aos preceitos ideológicos de mercado de forma prioritária.

O programa em questão apresenta um investimento, visto poucas vezes para os cursos de Licenciatura, o que a princípio é excelente. Transcreve objetivos importantes para educação básica, porém, em nenhum momento esclarece sobre as divergências de currículos entre os países, fato que interfere diretamente no cumprimento de tais objetivos.

O edital vê como positiva alterações nas diretrizes curriculares para a formação de professores. Entretanto, observamos a ausência de discussões sobre essa questão. Dessa forma, surgem algumas indagações nesse sentido, como: Ela se generalizará de fato? Há uma agenda de discussão de alteração dessas diretrizes considerando a experiência do PLI? Finalmente, essa proposta de formação continuará sendo uma particularidade das universidades que conseguirem participar do Programa?

A CAPES até o momento, não anunciou nenhum estudo a respeito desses assuntos tão importantes, que poderiam nortear discussões sobre possíveis transformações nos currículos de formação de professores, propostos pela própria agência. O Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras é o órgão que mais divulga os assuntos relacionados ao PLI. No entanto, em seu site esses tópicos se limitam praticamente a uma breve apresentação do programa, juntamente com a exposição de alguns dados estatísticos referentes ao investimento no mesmo, não apresentando nenhum tipo de relato ou parecer no que se refere aos resultados efetivos advindos do financiamento do PLI.

O que se pode afirmar, é que a CAPES no mínimo vêm discutindo internamente algum tipo de estruturação no corpo do programa. O que evidencia essa afirmação é o fato da agência não ter lançado um edital do PLI em 2014 para universidades portuguesas. Em fevereiro desse ano, dirigentes da agência e do GCUB estiveram reunidos na Universidade de Évora e em uma nota no site da Universidade, o discurso dessas autoridades eram basicamente que tal reunião tinha o intuito de “refletir” e “aprimorar” as ações do programa. Oficialmente, a CAPES não se pronunciou sobre o que foi debatido nesse encontro e tão pouco a respeito de possíveis novos direcionamentos. Dessa forma, percebemos a enorme dificuldade de recolher informações a respeito desse programa, que ainda é pouco conhecido no meio acadêmico e ao mesmo tempo tão significativo para os cursos de Licenciatura no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo foi desenvolvido, com intuito de contribuir nas discussões sobre ações e investimentos relacionados à formação de professores dos últimos anos. Contexto no qual, o PLI se insere. A pesquisa revelou, por um lado, alguma dificuldade de acesso aos documentos oficiais sobre os convênios estabelecidos, entre CAPES e instituições parceiras na oferta da graduação “sanduíche” e, por outro, possibilidades de caracterização do programa, importantes para a compreensão de sua dinâmica e funcionamento, bem como de suas suposições teóricas, revelando, por exemplo, a intenção de possíveis modificações nas diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica.

Com os dados mostrados no trabalho e levando em consideração, o consensual desejo de que nosso país possa de fato, oferecer uma formação docente de qualidade. Tenho convicção, que discussões sobre o PLI são de fundamental importância, para um melhor entendimento a respeito das tendências neoliberais adotadas pelos países capitalistas, que fatalmente envolverão a formação profissional do indivíduo.

Atento a essas necessidades, observo que uma possível continuidade desses estudos segue no caminho do aprofundamento da investigação documental, bem como das análises sobre pressupostos e as intencionalidades político-ideológicas subjacentes aos documentos do Programa de Licenciaturas Internacionais.

Dessa forma, aspiro prosseguir com essa investigação em uma segunda oportunidade, refinando toda a busca do material empírico, com novos documentos e estudos ligados ao assunto que poderão surgir. Além de ampliar os direcionamentos da pesquisa, aplicando, por exemplo, questionários com egressos do PLI, para ponderar e discutir com mais propriedade, os resultados reais que foram gerados pelo investimento no programa. Lançando outras questões para reflexão, como: Os objetivos citados nos editais do PLI são realmente alcançados? Os futuros professores, egressos desse programa, exercerão suas atividades em

escolas públicas da educação básica? Diante da diferença dos cenários de formação docente dos países participantes, qual será o perfil dos professores formados pelo PLI? Questões indispensáveis, para sofisticação do debate em torno das políticas públicas voltadas para educação, em especial no caso do PLI.

As iniciativas em torno da formação docente (inicial e continuada) são inúmeras e os investimentos nesse sentido, são fundamentais para a efetividade desses propósitos. No entanto, é importante que não nos esqueçamos, que de uma maneira geral, as escolas de ensino básico no Brasil, apresentam-se com sérios problemas de precariedade em sua estrutura, não oferecendo inclusive, condições dignas de trabalho e salário. Conseqüentemente, não atraindo os jovens para carreira docente.

Programas como o PLI, PIBID, LIFE, Novos talentos, entre outros, são inquestionavelmente de suma importância para formação do professor de qualidade. Porém, sozinhos, certamente não cumprirão com todos os seus objetivos e são insuficientes para trazer esse professor para as escolas públicas do ensino básico. Dessa forma, o setor educacional necessita de investimentos em todas as suas vertentes, caso contrário não será possível esperar que nossa escola venha oferecer um ensino de qualidade para todos seus indivíduos.

Por fim, considero que análises nesse sentido são importantes e devem ser sempre examinadas com consistência e pensamento crítico, já que atualmente no cenário educacional, existem debates e reflexões acerca da melhora concreta, expressiva e universal, da formação docente, assim como da educação básica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, R. M. de Lima; RODRIGUES, D. S. **A Pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Educacionais**. Campinas: Alínea, p. 51-71.

BRASIL. CAPES. **Formação de Professores da Educação Básica**. Acesso em 25 set. 2014. Online. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica>>

BRASIL. CAPES. **História e Missão da CAPES**. Acesso em 25 de set. 2014. Online. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Parecer CNE/CP nº 01/2002. Diário Oficial da União de 09/04/2002, Seção 1, p. 31. Acesso em 14 jul. 2014. Online. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12861:formacao-em-nivel-medio-para-a-docencia-na-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados>

BRASIL. Ministério da Educação. **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE MATEMÁTICA, BACHARELADO E LICENCIATURA**. 06 de novembro de 2001. Acesso em 29 ago. 2014. Online. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf>>

BRASIL. **Edital nº 008- Programas de Licenciaturas Internacionais**. 7 de março de 2012. Acesso em 20 jun. 2014. Online. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_008_ProgramaLicenciaturasInternacionais_PLI.pdf>

BRASIL. **Edital nº 008- Programas de Licenciaturas Internacionais**. 16 de março de 2011. Acesso em 25 jun. 2014. Online. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital008_LicencIntern_UnivCoimbra.pdf>

BRASIL. **Edital nº 17- Programas de Licenciaturas Internacionais**. 25 de março de 2013. Acesso em 29 jul. 2014. Online. Disponível em:
<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_017_2013_Licenciaturas_PLI_Portugal.pdf>

BRASIL. **Edital nº 135- Programas de Licenciaturas Internacionais**. 17 de junho de 2010. Acesso em 28 mai. 2014. Online. Disponível em:
<<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/licenciaturas-internacionais/portugal>>

BRASIL. **LEI Nº 9.394. LEI DE DIRETRIZES E BASES**. 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. MEC/UFBA. **Plano de Expansão e Reestruturação da Arquitetura Curricular na Universidade Federal da Bahia**: termo de referência. Salvador, Bahia, 28/7/2007. Acesso em 04 out. 2014. Online. Disponível em:
<<http://www.twiki.ufba.br/twiki/bin/view/UniversidadeNova/>>

BRASIL. **Programas de Licenciaturas Internacionais – Resultado do Edital 008/2012**, 2012. Acesso em 27 ago. 2014. Online. Disponível em:
<http://www.grupocoimbra.org.br/coimbra/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=159%3Aresultado-pli-2012&id=17%3Aresultado-20122013&Itemid=110&lang=br>

CURY, Carlos Jamil. **Por um Sistema Nacional de Educação**. São Paulo: Moderna, 2010.

CURY, Carlos Jamil. Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008.

EVANGELISTA, O. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. Acesso em 30 abr. 2014. Online. Disponível em:
<<https://pt.scribd.com/doc/211971320/texto-Olinda-PDF>>

GCUB. **Programa Internacional de Licenciaturas**. Acesso em 15 ago. 2014. Online.

Disponível em:

<http://www.grupocoimbra.org.br/coimbra/index.php?option=com_content&view=article&id=186%3Aprograma-de-licenciaturas-internacionais&catid=36%3Aprincipal&Itemid=122&lang=br>

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LIMA, Lucínio C.; AFONSO, Almerindo A. **Reformas da Educação Pública: democratização, modernização, neoliberalismo**. Braga: Edições Afrontamento, 2002.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP. v. 13, n. 1, p. 7-36, mar./2008.

MINTO, Lalo W. **As Reformas do Ensino Superior no Brasil: o público e o privado em questão**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

PORTUGAL. Universidade do Porto. **Pacote Informativo U. Porto – PLI Edição 2013 – 2015**. Acesso em 3 ago. 2014. Online. Disponível em:
<https://sigarra.up.pt/up/pt/web_gessi_docs.download_file?p_name=F457228814/UPorto%20no%20PLI_%20pacote%20informativo.pdf>

PRYJMA, Marielda Ferreira. **A formação inicial do professor: considerações sobre o programa de licenciaturas internacionais**. São Paulo, Revista Formação Docente, v: 04 n.07, p. 86 – 99, jul-dez. 2012.

PUC/PR. Pontifícia Universidade Católica. **Estrutura Curricular do Curso de Licenciatura em Matemática**, s/d. Acesso em 20 ago. 2014. Online. Disponível em:
<<http://www.pucpr.br/graduacao/matematica/estrutura.php5>>

ROBERTSON, Susan L. 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.

SANFELICE, José Luis. Pós-modernidade, Globalização e Educação. LOMBARDI, J. C. (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. **Educação Brasileira: estrutura e sistema**. 9ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SILVA, M. A. **Intervenção e Consentimento: a política do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2002.

TEIXEIRA, Lidiane (2011). A centralidade do conceito de conhecimento tácito na formação de professores: análise crítica da influência da epistemologia de Michael Polanyi na educação. Araraquara: UNESP, Tese de doutorado em Educação Escolar.

TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.) 6ª ed. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2009.

UC/PORTUGAL. Universidade de Coimbra. **Áreas de Especialização do Curso de Licenciatura em Matemática**, 2009. Acesso em 20 ago. 2014. Online. Disponível em: <http://apps.uc.pt/courses/PT/programme/351/2014-2015?id_branch=634>

UC/PORTUGAL. Universidade de Coimbra. **Tronco Comum do Curso de Licenciatura em Matemática**, s/d. Acesso em 20 ago. 2014. Online. Disponível em: <<http://apps.uc.pt/courses/PT/programme/351/2014-2015>>

WIELEWICK, Hamilton de Godoy; OLIVEIRA, Marlize Rubin. **Internacionalização da educação superior: Processo de Bolonha**. Rio de Janeiro, 2010.