



**MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL DE LICENCIANDOS DA FEUSP:**  
uma descrição referente ao período de 2015 a 2017

**INTERNATIONAL ACADEMIC MOBILITY OF FEUSP GRADUATES:**

a description regarding the period from 2015 to 2017

**MOVILIDAD ACADÉMICA INTERNACIONAL DE LICENCIANDOS DE LA  
FEUSP:** descripción del periodo 2015 a 2017

Vanessa de Sales Marruche<sup>1</sup>

**RESUMO:**

Este trabalho é fruto de análises realizadas pelo Grupo de Estudos de Internacionalização da Comissão de Cooperação Nacional e Internacional da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (CCint-FEUSP), incentivadas e coordenadas pelo Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto, na gestão de 2014-2018. A proposta deste estudo de natureza qualitativa foi descrever a mobilidade internacional de 26 licenciandos da FEUSP, realizada no período de 2015 a 2017, a fim de descobrir o perfil desses estudantes e as atividades de que participaram. Como material, foram utilizados os relatórios produzidos por esses licenciandos. Em termo teóricos, embasou-se em obras que tratam da internacionalização da educação superior (Morosini, 2006; Morosini; Corte, 2018; Morosini; Corte; Guilherme, 2017), do estudo da mobilidade internacional de professores pré-serviço (Abraham; Von Brömssen, 2018; Cushner, 2007; Morley *et al.*, 2019; Vatalaro; Szente; Levin, 2015) e da formação de professores, com foco nos estágios e nos saberes docentes (Pimenta; Lima, 2004; 2012; Tardif, 2014). Essa proposta se justifica, pois, para que se possa aumentar e/ou melhorar a mobilidade estudantil que vem ocorrendo na FEUSP, é necessário, antes, compreender como a internacionalização tem se dado nesse contexto de formação inicial de professores. Dentre os resultados, verificou-se que o perfil dos estudantes da mobilidade realizada nesse período foi de discentes do sexo feminino, com viagem realizada no segundo semestre do ano da viagem, com destino a países do Global Norte, principalmente da Europa. Ainda, no que tange às atividades realizadas, identificou-se 12 tipos, das

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela FEUSP. Professora do Magistério Superior da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2389-9373>. E-mail: [vsmarruche@ufam.edu.br](mailto:vsmarruche@ufam.edu.br).



quais nenhuma foi realizada por todos os estudantes, sendo disciplinas cursadas a que mais se destacou. Finalmente, por se tratar de mobilidade acadêmica de licenciandos, sugere-se que os estágios sejam mais incentivados e realizados nos países de destino, com tempo hábil para o exercício da reflexão sobre essas experiências.

**Palavras-chave:** Internacionalização. Mobilidade acadêmica. Formação inicial de professores.

**ABSTRACT:**

This work is the result of analyses conducted by the Study Group on Internationalization of the National and International Cooperation Commission of the Faculty of Education at the University of São Paulo (CCint-FEUSP), encouraged, and coordinated by Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto, during the 2014-2018 term. The purpose of this qualitative study was to describe the international mobility of 26 undergraduate students from FEUSP, carried out between 2015 and 2017, to discover the profile of these students and the activities they participated in. The material used for this study consisted of reports produced by these undergraduate students. The theoretical framework was based on works addressing the internationalization of higher education (Morosini, 2006; Morosini; Corte, 2018; Morosini; Corte; Guilherme, 2017), the study of international mobility of pre-service teachers (Abraham; Von Brömssen, 2018; Cushner, 2007; Morley et al., 2019; Vatalaro; Szente; Levin, 2015), and teacher education, focusing on practicum and teacher knowledge (Pimenta; Lima, 2004; 2012; Tardif, 2014). This proposal is justified because to increase and/or improve the student mobility happening at FEUSP, it is necessary to first understand how internationalization has been taking place in this initial teacher education context. Among the results, it was found that the profile of students involved in the mobility during this period consisted mainly of female students, with trips taken in the second semester of the travel year, heading to countries in the Global North, mainly in Europe. Regarding the activities carried out, 12 types were identified, none of which were done by all students, with the subjects taken being the most prominent. Finally, since this concerns academic mobility of undergraduate students, it is suggested that practicum be further encouraged and carried out in the destination countries, allowing sufficient time for reflection on these experiences.

**Keywords:** Internationalization. Academic Mobility. Initial Teacher Training.

**RESUMÉN:**



Este trabalho es el resultado de análisis realizados por el Grupo de Estudios de Internacionalización de la Comisión de Cooperación Nacional e Internacional de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo (CCint-FEUSP), alentados y coordinados por el Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto, durante la gestión 2014-2018. El propósito de este estudio cualitativo fue describir la movilidad internacional de 26 estudiantes de licenciatura de FEUSP, realizada entre 2015 y 2017, para descubrir el perfil de estos estudiantes y las actividades en las que participaron. El material utilizado consistió en informes producidos por estos estudiantes de licenciatura. El marco teórico se basó en obras que abordan la internacionalización de la educación superior (Morosini, 2006; Morosini; Corte, 2018; Morosini; Corte; Guilherme, 2017), el estudio de la movilidad internacional de profesores en formación (Abraham; Von Brömssen, 2018; Cushner, 2007; Morley et al., 2019; Vatararo; Szente; Levin, 2015) y la formación docente, centrándose en pasantías y conocimientos docentes (Pimenta; Lima, 2004; 2012; Tardif, 2014). Esta propuesta se justifica porque, para aumentar y/o mejorar la movilidad estudiantil que está ocurriendo en FEUSP, es necesario primero comprender cómo se ha llevado a cabo la internacionalización en este contexto de formación docente inicial. Entre los resultados, se encontró que el perfil de los estudiantes de la movilidad durante este período consistió principalmente en estudiantes mujeres, con viajes realizados en el segundo semestre del año del viaje, con destino a países del Norte Global, principalmente en Europa. En cuanto a las actividades realizadas, se identificaron 12 tipos, ninguno de los cuales fue realizado por todos los estudiantes, siendo el curso la actividad más destacada. Finalmente, dado que se trata de movilidad académica de estudiantes de licenciatura, se sugiere que las pasantías se fomenten y lleven a cabo en los países de destino, permitiendo tiempo suficiente para reflexionar sobre estas experiencias.

**Palabras-clave:** Internacionalización. Movilidad Académica. Formación Inicial del Profesorado.

## INTRODUÇÃO

Há algum tempo, a internacionalização nas Instituições de Ensino Superior (IES) não é mais apenas uma opção, tendo assumido, ao redor do mundo, um caráter obrigatório (Nogueira, 2018). Nessa mesma linha, Abraham e Von Brömssen (2018, p. 347, tradução nossa) afirmaram que “a internacionalização do ensino superior e da

formação de professores tem sido uma questão fundamental desde a década de 1990 e muitas universidades ainda tentam aumentar a mobilidade estudantil desde então”.

Tal necessidade de ampliar essa oferta também já havia sido indicada por Cushner (2007), quem informou que cursos de formação de professores têm oferecido cada vez mais programas de estudo no exterior. A busca por essa ampliação tem vindo da necessidade de proporcionar “aos alunos experiências concebidas para aumentar a consciência multicultural e global que poderão não receber nos seus cursos regulares” em razão da “exposição limitada dos futuros professores a currículos diversos” (Vatalaro; Szente; Levin, 2015, p. 42, tradução nossa).

Além dos benefícios supracitados, outros que esses discentes – futuros professores em formação inicial – podem ter na/a partir da realização de mobilidade internacional são adquirir/desenvolver “sensibilidade intercultural e competências e pedagogias em línguas estrangeiras” (Morley *et al.*, 2019, p. 4, tradução nossa) e “obter uma exposição única a diversas populações, bem como ter a experiência de serem um estranho cultural.” (Morley *et al.*, 2019, p. 5, tradução nossa).

Embora estejam evidentes a necessidade e os benefícios de se ofertar esses programas de mobilidade internacional a licenciandos/futuros professores, há, segundo Morley *et al.* (2019, p. 14) uma escassez de publicações (em inglês) a respeito dessas experiências, quando o destino é um país do Global Sul (doravante Sul). Mais grave ainda é o retrato de estudos sobre a mobilidade partindo de países do Sul; na revisão sistemática crítica desses autores, dos 47 textos selecionados (publicados em inglês entre 2000 e 2019), nenhum era sobre experiências de futuros professores partindo da “América Central, América do Sul ou África” (Morley *et al.*, 2019, p. 14, tradução nossa).

Não se pode afirmar, evidentemente, que não há publicações sobre mobilidade internacional de licenciandos partindo do Sul, posto que os próprios autores reconhecem que o recorte linguístico da revisão deles pode ter deixado de fora esses estudos (Morley *et al.*, 2019, p. 17). Todavia, isso chama atenção para o fato de que tais publicações não vinham sendo feitas em inglês – a língua hegemônica da comunicação



científica (Ramírez-Castañeda, 2020) – pelo menos até 2019. Vale ressaltar, ainda, que esses autores indicaram não terem conhecimento de “meta-análises ou revisões de literatura abrangentes sobre professores pré-serviço (PPS) estudando no exterior” (Morley *et al.*, 2019, p. 4, tradução nossa).

No que tange, porém, a revisões de literatura sobre internacionalização da educação superior, é possível identificar pelo menos três de autores brasileiros, a saber: Morosini (2006); Morosini, Corte e Guilherme (2017) – publicado em inglês; Morosini e Corte (2018). A respeito do primeiro, com o intuito de identificar o estado do conhecimento sobre esse tema, Marília Morosini analisou publicações de periódicos científicos educacionais eletrônicos da Europa e da América do Norte, coletadas entre 2002 e 2003 e, posteriormente, em 2005. A autora constatou que

os focos-fins da internacionalização universitária, bem como a forma de alcance de tais objetivos, são claramente identificáveis no período analisado – o século XXI. Entretanto, nos seis anos em estudo, ocorrem variações e podemos identificar dois momentos interligados: o primeiro deles, de **constituição do conceito de internacionalização** e, no segundo, mesmo que a discussão sobre o conceito se faça presente, surge como tendência a **busca de estratégias para a implantação e melhoria da internacionalização da educação superior**. (Morosini, 2006, p. 115, grifo nosso).

Com relação ao conceito de internacionalização universitária, Morosini (2006, p. 115, grifo nosso) afirmou:

internacionalização da educação superior é um conceito complexo, com uma diversidade de termos relacionados, apresentando diversas fases de desenvolvimento. São citadas: a) dimensão internacional – presente no século XX, que se caracteriza por ser uma fase incidental mais do que organizada; b) educação internacional – atividade organizada prevalente nos Estados Unidos, entre a segunda guerra mundial e o término da guerra fria, preferentemente por razões políticas e de segurança nacional; e c) **internacionalização da educação superior**, posterior à guerra fria e com características de um processo estratégico ligado à globalização e à regionalização das sociedades e seu impacto na educação superior.

Nesta mesma seção da referida obra, a autora evocou conceitos de internacionalização e de globalização de diversos autores, dentre os quais: Altbach (2002); Bartell (2003); Green, Eckel e Barblan (2002); Knight (2004); Marginson e Rhoades (2002) e Teichler (2004). Mesmo tendo apresentado os conceitos desses

pesquisadores, é importante salientar que, à época, Morosini parece ter entendido que esse conceito ainda estava, de forma tímida, em fase de constituição.

Na análise dos textos, ao identificar as estratégias de internacionalização da educação superior, Morosini destacou que a produção científica estava, até aquele momento, centrada no ensino. Enfatiza-se, a seguir, outras observações feitas pela autora acerca das publicações analisadas:

inicialmente relatavam intercâmbios, alunos-convênios e outros casos esporádicos e passam à priorização da experiência internacional no mundo globalizado. Neste período, cresce o número de produções científicas que discutem **as estratégias de internacionalização**: em nível de estudantes, seu aprendizado, a construção de sua identidade e sua adaptação social; currículos internacionalizados, e desenvolvimento tecnológico para apoio à internacionalização, entre outros. (Morosini, 2006, p. 118, grifo nosso).

Outra publicação da autora a trazer um panorama da internacionalização da educação superior é a de 2017, na qual Marilene Corte e Alexandre Guilherme se unem a Morosini com o objetivo de analisar o discurso acadêmico brasileiro sobre internacionalização. Na primeira parte desse trabalho, os autores discutem esse conceito tanto da perspectiva do Global Norte, quanto da do Global Sul, especialmente em nosso país. E chegam à seguinte conclusão:

[...] o Global Sul tende a entender o processo de internacionalização da Educação Superior em termos de “mobilidade”, enquanto o Global Norte, que deu origem à noção e, portanto, tem maior experiência do processo, entende a internacionalização em termos da Educação para a Cidadania Global. A mobilidade é uma característica bem estabelecida da Educação Superior no Global Norte [...], mas o Norte a entende como um componente de internacionalização, e não o seu total, como no Sul. (Morosini; Corte; Guilherme, 2017, p. 109, tradução nossa).

Na segunda parte, vem a análise propriamente dita, feita a partir de 14 dissertações e oito teses de programas de pós-graduação brasileiros, referentes ao período de 2010 a 2015 e disponíveis no banco de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). De acordo com os autores, mobilidade é o tema central na maioria dos trabalhos publicados, i.e., “o principal motor do processo de internacionalização no Brasil” (Morosini; Corte; Guilherme, p. 102, tradução nossa). Ainda nessa análise, os autores identificaram que “a mobilidade, é normalmente discutida em conexão com ‘estratégias institucionais’, ‘acreditação’ e ‘cooperação

internacional’, tendo sempre como base as relações Norte-Sul e Sul-Sul.” (p. 102, tradução nossa).

Em um outro estudo, que trata da internacionalização da educação superior no Brasil e no contexto global sul, Morosini e Corte (2018) buscaram traçar as principais tendências da internacionalização. Para alcançar esse propósito, as autoras recorreram aos princípios do estado do conhecimento, selecionando 24 dissertações e 10 teses, publicadas entre 2012 e 2016, também disponíveis no IBICT.

A análise dessas produções científicas permitiu que as autoras chegassem a três teses e realidades, a saber: 1a – globalização e internacionalização da educação superior: conceitos e práticas [in]dissociáveis; 2a – Mobilidade acadêmica: uma arena em movimento [out/in] recorrente no cenário da internacionalização; 3a – Estratégias de gestão institucional: desafios à internacionalização da educação superior.

No que tange à primeira tese, Morosini e Corte (2018) destacam que, no contexto em questão, há distanciamentos e aproximações entre os termos ‘globalização’ e ‘internacionalização’, e que ambos, por vezes, acabam sendo utilizados como sinônimos. As autoras recorrem a Wit *et al.* (2017) para corroborar essa tese:

A **internacionalização** pode ser considerada como uma resposta a **globalização**, mas, ao mesmo tempo, constitui-se inerente a esse fenômeno, porém não pode ser confundida com ele, uma vez que a **internacionalização** está imbuída de elementos locais e globais e, para tanto, é promotora de elementos interculturais, o que, de certa forma, repercute em uma outra abordagem que se traduz em ‘globalização da internacionalização’ ou ‘pós-globalização e internacionalização’ (WIT, 2017)” (MOROSINI; CORTE, 2018, p. 106).

Ainda no que diz respeito à relação entre esses termos, Morosini e Corte (2018) acrescentam:

As diferenças e aproximações entre a globalização e a internacionalização estão presentes na conjuntura dos trabalhos analisados. **Globalização** está interligada às tendências econômicas, políticas, sociais e acadêmicas do século XXI, enquanto **os processos de internacionalização** estão envolvidos com a conjuntura de políticas e ações desenvolvidas no interior dos sistemas acadêmicos, das práticas institucionais e dos indivíduos; essa realidade vem repercutindo nas novas prioridades e arquiteturas do ambiente acadêmico global. (p. 115, grifo nosso).

No que diz respeito à globalização, as autoras afirmam que a educação superior tem sido por ela transformada e que, a menos que as IES queiram se manter ante os ditames daquele fenômeno, elas não têm como evitar o processo de internacionalização, pois não se trata de uma opção, considerando que “são muitos os desafios de formar profissionais, capazes de atuar em uma sociedade auto/transformativa e performativa” (Morosini; Corte, 2018, p. 104) no contexto em questão. A respeito dessa não opção, acrescentamos o que dizem Costa, Reis e Nogueira (2018, p. 70): “Hoje, a concepção vigente é a de que a internacionalização não é uma escolha das instituições, senão uma realidade à qual devem continuamente se inserir”.

Assim como a internacionalização é inerente à globalização, a mobilidade acadêmica o é à internacionalização, “[...] considerando que é, por meio dela, que os estudantes, docentes e funcionários das IES realizam suas inserções em outros contextos universitários, sejam eles em casa ou no exterior” (Morosini; Corte, 2018, p. 107). É em torno dessa estratégia de internacionalização que gira a discussão da segunda tese levantada pelas autoras. Conforme observado por elas na análise das publicações selecionadas para estudo, a mobilidade acadêmica: “[...] é a definição primeira do termo internacionalização da educação”. (p. 108); “[...] constitui centralidade no processo de internacionalização da educação superior nos países do global sul em especial”. (p. 110).

A última tese apresentada por Morosini e Corte (2018) trata de dois aspectos. No que diz respeito ao primeiro desses aspectos, qual seja, as estratégias de gestão institucional relativas à internacionalização da educação superior, as autoras chegaram à conclusão que as principais delas são (na Figura 1, ordenadas da mais para a menos recorrente nos textos analisados pelas autoras):

**Figura 1:** Elementos que constituem as principais estratégias de gestão institucional quanto à internacionalização da educação superior



Fonte: Elaborada pela autora

Nota: Informações consultadas em Morosini e Corte (2018, p. 112)

Além dessas estratégias, Morosini e Corte (2018, p. 114) identificaram, nos trabalhos analisados, alguns desafios que as IES têm enfrentado no âmbito da internacionalização. Como exemplos, tem-se:

[...] problemas envolvendo a mobilidade acadêmica visando melhorar o acolhimento e a ida de estudantes e profissionais da educação, a avaliação e os critérios da Capes quanto à qualidade dos programas de pós-graduação, com especial destaque à constituição e ao fortalecimento de redes de pesquisa e produção compartilhada do conhecimento.

É importante ressaltar a defesa das autoras em suas considerações finais quanto ao fato de a internacionalização compreender muito mais do que os elementos supracitados e à necessidade de as IES adotarem “[...] uma política de internacionalização voltada para elementos de sinergia entre o ensino, a pesquisa e a extensão, reconhecendo as potencialidades do país de origem e dos países parceiros nos processos de cooperação internacional” (p. 114).

Isso posto, o presente texto é um dos frutos das atividades de pesquisa realizadas pelo Grupo de Estudos de Internacionalização da Comissão de Cooperação Nacional e Internacional (CCint) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), incentivadas e coordenadas pelo Professor Dr. Valdir Heitor Barzotto. Trata-se de um estudo descritivo (Gil, 2018) de natureza qualitativa (Brasileiro, 2021) em razão de ter

como propósito descrever a mobilidade internacional de licenciandos da FEUSP, realizada no período de 2015 a 2017, e de se valer da leitura e interpretação de relatórios produzidos por esses licenciandos, por meio dos quais se pretendeu descobrir o perfil desses estudantes e as atividades de que participaram.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para realizar a pesquisa ora relatada, os integrantes do Grupo de Estudos de Internacionalização da CCint-FE se dividiram para analisar os relatórios de 2015 a 2017 das ações de internacionalização de discentes, docentes e funcionários. Durante essa divisão, optou-se por pesquisar a mobilidade acadêmica internacional de licenciandos da FEUSP, em razão de a área de pesquisa no doutorado da autora deste estudo (2017-2022) ser Formação de professores.

Para proceder à análise, recorreu-se aos relatórios de intercâmbio de alunos da licenciatura de Pedagogia da FEUSP, cuja mobilidade se deu entre 2015 e 2017. Esses relatórios foram produzidos pelos intercambistas ao término das atividades no exterior e não compõem os relatórios de atividades internacionais da CCint-FE. A própria comissão, portanto, disponibilizou os textos dos licenciandos ao Grupo de Estudos, totalizando 26 relatórios, dos quais seis eram referentes aos intercâmbios realizados em 2015, 10, aos que aconteceram em 2016, e 10 relacionados às atividades de 2017.

Ao produzir esses relatórios, os alunos precisavam falar sobre cinco aspectos sugeridos pela comissão: motivação, processo burocrático, infraestrutura, acadêmico e pessoal (Tabela 1). Além disso, esperava-se dos intercambistas que elencassem dicas e escrevessem uma conclusão.

**Tabela 1:** Direcionamentos para produção dos relatórios de intercâmbio da CCINT-FE

DIRECIONAMENTOS PARA PRODUÇÃO DOS RELATÓRIOS DE INTERCÂMBIO DA CCINT-FE	
<b>Motivação</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Conte um pouco de você, naturalidade, porque decidiu cursar Pedagogia e por que quis fazer intercâmbio?</li><li>❖ Você já havia viajado para o exterior antes? Se sim, onde? Se não por quê?</li></ul>



	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Qual motivo levou você a optar pelo país escolhido?</li></ul>
<b>Processo burocrático</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Houve algum tipo de auxílio por parte da IES a esse respeito (<i>academic advisor</i>)?</li><li>❖ Houve atividades de recepção/integração para os estudantes estrangeiros? Foram organizadas pela IES ou por alunos? Como foram?</li><li>❖ Teve dificuldades para tirar o visto?</li><li>❖ Você teve que se registrar no país onde realizou intercâmbio? Como foi?</li><li>❖ Como foi o processo para conseguir moradia? Como você conseguiu o contato? Quando você começou a procurar?</li><li>❖ Você precisou usar o seguro-saúde durante o período de intercâmbio? Qual? Como foi o atendimento? Qual foi o valor?</li></ul>
<b>Infraestrutura</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Gasto com visto/documentação;</li><li>❖ Gasto com universidade (carteirinha, taxa, xerox, livros...);</li><li>❖ Total gasto com a permanência (moradia, luz, internet, água, lavanderia);</li><li>❖ Gasto com transporte;</li><li>❖ Viagens;</li><li>❖ Qualidade do alojamento em que você ficou com relação à limpeza, conforto e facilidades oferecidas;</li><li>❖ Infraestrutura da cidade e bairro que se instalou;</li><li>❖ Infraestrutura da Universidade.</li></ul>
<b>Acadêmico</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Conseguiu se matricular nas disciplinas escolhidas no plano de estudos? Quais foram as disciplinas cursadas? A quantidade de matérias escolhida foi adequada? Comente.</li><li>❖ Como foi a receptividade dos professores? Eram acessíveis fora das aulas?</li><li>❖ Como foi a receptividade pelos alunos locais e estrangeiros?</li><li>❖ Quais os sistemas de avaliação utilizados nos cursos ou disciplinas?</li><li>❖ Como você avaliaria as disciplinas cursadas na faculdade?</li><li>❖ Você teve dificuldade para acompanhar as aulas ou fazer as provas e trabalhos devido a problemas com o idioma?</li><li>❖ Caso tenha feito alguma pesquisa, como ela foi desenvolvida? Tinha relação com a FEUSP?</li><li>❖ Quais atividades extracurriculares você realizou?</li><li>❖ Fez algum tipo de estágio?</li><li>❖ Chegou a visitar alguma escola?</li></ul>
<b>Pessoal</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Qual o valor do Programa de Intercâmbio para sua vida pessoal, acadêmica e profissional?</li><li>❖ Você teve que apresentar o Brasil ou a USP em algum momento do intercâmbio?</li><li>❖ Como você avalia academicamente e infraestruturalmente a Faculdade onde esteve?</li><li>❖ Em relação a qualidade você considera melhor, pior ou equivalente ao seu curso na FE? Em que sentido?</li></ul>
<b>Dicas</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Quais os conselhos e/ou dicas que você daria para os estudantes que pretendem ir para o mesmo lugar em que você esteve?</li><li>❖ Locais para visitar;</li><li>❖ Melhor localização para morar.</li></ul>

Fonte: Elaborado pela autora

Nota: Dados dos relatórios (2015-2017) dos intercambistas da FEUSP

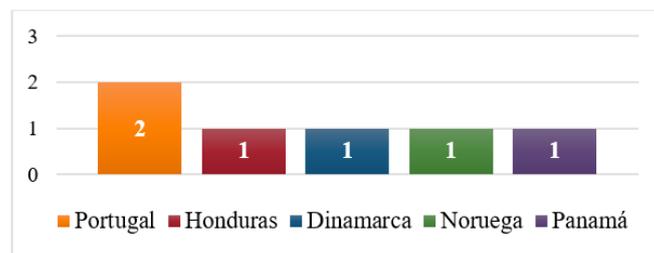
Os relatórios foram explorados através de uma leitura em maior profundidade, a fim de evidenciar os trechos mais significativos para a análise, no âmbito daqueles

objetivos. Assim, apresenta-se, a seguir, os dados selecionados e a discussão dos resultados encontrados.

### PERFIL DE LICENCIANDOS DA FEUSP EM MOBILIDADE ACADÊMICA

Quanto ao perfil dos licenciandos intercambistas, dos 26 alunos: 24 eram do sexo feminino, e dois, do masculino; oito viajaram no primeiro semestre, e 18, no segundo. Com relação aos países de destino, Portugal foi o país mais escolhido (oito discentes), seguido da Lituânia e de Moçambique (ambos com três). Nas Figuras 2, 3 e 4, é possível ver os destinos escolhidos em relação ao ano de atividade:

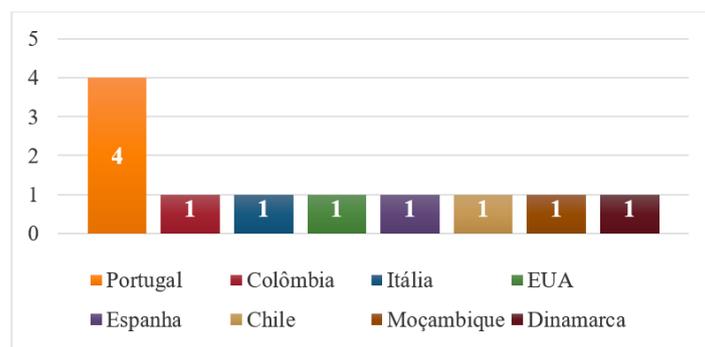
**Figura 2:** Destinos dos intercambistas da FEUSP em 2015



Fonte: Elaborado pela autora

Nota: Dados dos relatórios (2015) dos intercambistas da FEUSP

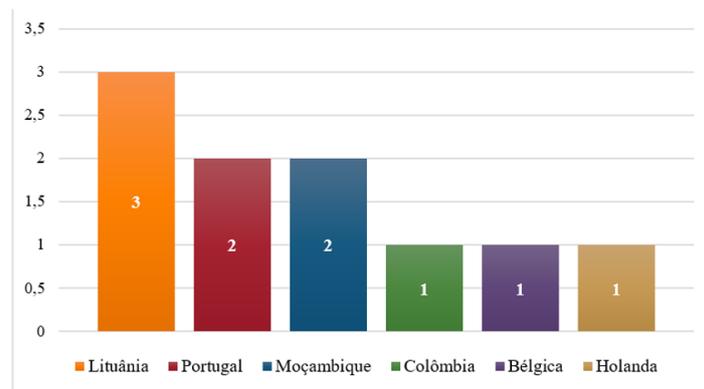
**Figura 3:** Destinos dos intercambistas da FEUSP em 2016



Fonte: Elaborado pela autora

Nota: Dados dos relatórios (2016) dos intercambistas da FEUSP

**Figura 4:** Destinos dos intercambistas da FEUSP em 2017



Fonte: Elaborado pela autora

Nota: Dados dos relatórios (2017) dos intercambistas da FEUSP

Ou seja, o perfil que representa a maioria dos licenciandos intercambistas desse período é: sexo feminino (92%) – talvez porque o curso de Pedagogia da USP costuma ser formado predominantemente por alunas, sendo algo em torno de 90,8%, segundo Ishii, Krasilchik e Leite (2014, p. 694) –, com mobilidade realizada no segundo semestre do ano da viagem (69%), rumo a Portugal (8), Lituânia (3) ou Moçambique (3).

Considerando o que disseram Morley *et al.* (2019, p. 6), a saber, “em termos gerais, o Sul refere-se às regiões da América Latina, Ásia, África e Oceania, enquanto o Norte refere-se às regiões da América do Norte e da Europa”, verificou-se que, dos 14 destinos de mobilidade internacional desses então licenciandos da FEUSP, 11 estão situados no Global Norte, e apenas três no Global Sul. Ou seja, houve claramente uma predominância da mobilidade Sul-Norte. Assim como perceberam Morley *et al.* (2019, p. 9) em sua revisão de literatura, neste caso em análise, os destinos mais populares também estavam, principalmente, na Europa (8).

Embora não seja possível determinar a motivação de tantas viagens Sul-Norte, em especial, para a Europa, talvez haja uma pista disso na revisão de Morley *et al.* (2019, p. 14, tradução nossa), quando afirmam: “a maioria das viagens originadas no Sul foram motivadas pelo objetivo de aprender inglês e aprender a ensiná-lo. Embora essas viagens tenham como objetivo atender aos objetivos dos programas de formação de professores no Sul, vale ressaltar que servem para conferir a importância do inglês,

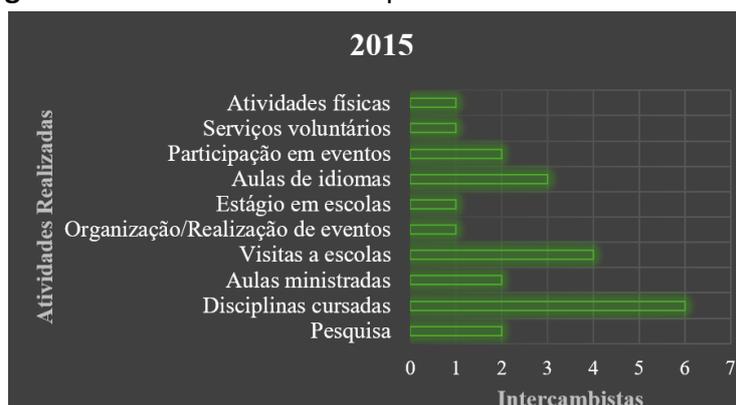
língua do Norte”. Certamente, é algo que precisa ser mais bem investigado em pesquisas futuras.

Feita essa exposição mais ampla dos dados, analisa-se e discute-se, a seguir, algumas das particularidades da mobilidade acadêmica desses licenciandos segundo as atividades por eles realizadas.

### ATIVIDADES REALIZADAS PELOS INTERCAMBISTAS DA FEUSP

Em 2015, foram 10 os tipos de atividades realizadas pelas seis intercambistas, conforme se vê nesta figura:

**Figura 5:** Atividades realizadas pelas intercambistas em 2015



Fonte: Elaborado pela autora

Nota: Dados dos relatórios (2015) das intercambistas da FEUSP

Observou-se que ‘cursar disciplinas’ foi a atividade mais realizada, além de ter sido a única comum a todas as intercambistas, de modo que uma delas cursou cinco, outra cursou quatro, e as demais, três. Em segundo lugar, estão ‘visitas a escolas’. Foram quatro as alunas que visitaram escolas no país de destino, sendo que: duas delas visitaram a Escola da Ponte; outra delas visitou uma escola particular por conta própria, depois de bater de porta em porta nas escolas, pedindo autorização para assistir um dia de rotina com as crianças; a última delas, por meio de atividades de uma das disciplinas que cursava, esteve em duas escolas, uma de educação infantil e uma de ensino médio.

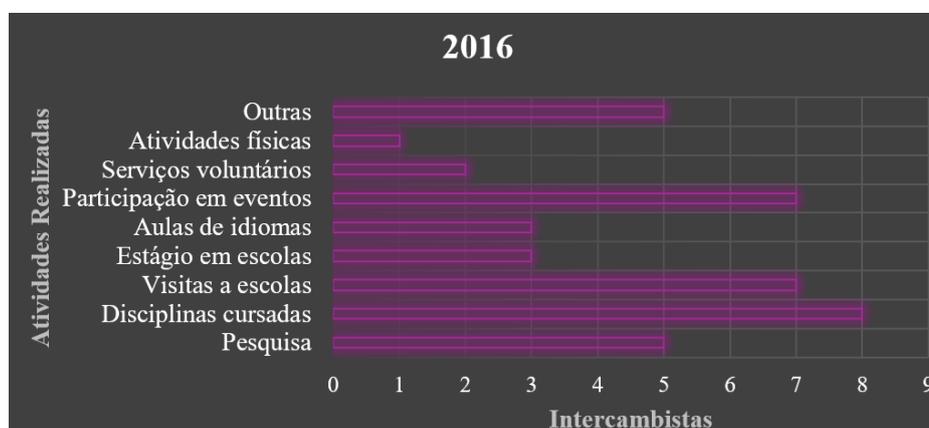
E só não participou da visita a uma escola indígena (também prevista na disciplina) porque adoeceu à época.

Ainda de acordo com a Figura 5, equivale a 50% o total de intercambistas que teve aulas do idioma local ou de outro idioma – inglês, dinamarquês e norueguês. Em quarto lugar, aparecem ‘participação em eventos’, ‘aulas ministradas’ e ‘pesquisa’. No tocante aos eventos, uma intercambista participou de uma conferência, um congresso e muitas oficinas, ao passo que outra relata ter visto cinco palestras, algumas presenciais outras on-line. Essas alunas têm em comum outra atividade, qual seja, a de ministrar aulas. Conquanto aquela auxiliou uma professora local no ensino de Língua Portuguesa para Estrangeiros, esta ajudava, informalmente, uma aluna dos estudos brasileiros a praticar seu português, que, por sinal, já era bem avançado, segundo relatou a intercambista. Já em termos de pesquisa, enquanto uma das alunas “iniciou pesquisa sobre ‘abandono escolar’ com colegas da universidade”, outra realizou uma pesquisa de campo em uma das disciplinas que cursou, na qual obteve “bastante auxílio da professora, que [...] ajudou, por exemplo, com a formulação das perguntas, de maneira a não induzir o entrevistado e obter respostas mais acuradas”.

As atividades menos realizadas foram ‘estágio em escolas’, participação em/de ‘organização/realização de eventos’, ‘serviços voluntários’ e prática de ‘atividades físicas’. A única aluna que fez estágio, fê-lo “em duas escolas de educação infantil portuguesa”. Já outra intercambista participou “na organização e realização do Fórum Acadêmico de Letras – FALE Honduras” e realizou “com um docente da área de audiovisual a Mostra de Cinema Brasileiro”. Por fim, as demais atividades foram realizadas por uma mesma aluna. De acordo com seu relato, tirou uma carteirinha específica para poder frequentar a academia e fazer esportes na universidade. Ela disse ainda: “Fiz aulas de dança (*rock and roll* acrobático, *boggie woogie* e *West coast swing*), fui voluntária para manutenção das cabanas e fui também voluntária para um evento de atividades recreativas para crianças da cidade, o Mini UKA” (grifo nosso).

Para o ano de 2016, os tipos de atividades realizadas totalizaram nove:

**Figura 6:** Atividades realizadas pelos intercambistas em 2016



Fonte: elaborado pela autora

Nota: Dados dos relatórios (2016) dos intercambistas da FEUSP

Dos 10 alunos que fizeram intercâmbio em 2016, oito cursaram disciplinas, dos quais: um aluno cursou seis; três alunas cursaram cinco; duas alunas cursaram três, e outras duas alunas cursaram duas. Dentre as que tiveram cinco disciplinas, cabe ressaltar que uma delas acompanhou aulas tanto da graduação quanto do mestrado, tendo cursado três disciplinas formalmente, ou seja, como aluna regularmente matriculada, e duas, informalmente, na condição de ouvinte.

Como se viu em 2015, essa também foi a atividade mais realizada. Todavia, não foi uma atividade comum a todos os intercambistas, pois uma das alunas passou apenas um mês no país de destino (ainda assim, assistiu quatro aulas como ouvinte, por iniciativa própria), e a outra passou 60 dias no destino em estágio de pesquisa, motivo pelo qual não cursou disciplina alguma.

Em segundo lugar, estão 'participação em eventos' e 'visitas a escolas', atividades com um total de sete intercambistas cada. Entre os eventos mencionados por essas alunas, estão palestras e seminários (dos quais mais de uma aluna participou), seguidos de convenção, simpósio, congresso e mesa de debates, de que uma ou outra aluna participou.

Quanto às alunas que fizeram visitas, três delas visitaram a Escola da Ponte, em Portugal. Dentre estas, uma visitou também outras escolas em Barcelona. Quanto às demais, uma relata ter visitado uma escola de educação infantil e uma de ensino médio; outra diz ter feito a visita por conta própria, portanto, sem que a instituição intermediasse, e a última revelou ter feito a visita por conta das atividades de observação do estágio. Dois dos alunos que não realizaram essa atividade justificaram dizendo que ou o tempo de intercâmbio foi curto, ou estava trabalhando no país de destino, além de cursar várias disciplinas, não havendo tempo disponível para visitar escolas.

Em duas daqueles tipos de atividades, encaixam-se 50% dos intercambistas, a saber, 'pesquisa' e 'outras'. Das que realizaram pesquisa, quatro delas relatam terem feito esse tipo de atividade em função do próprio tipo de intercâmbio – mobilidade acadêmica em iniciação científica. Em seus relatórios, essas alunas dizem ter feito coleta de dados, entrevistas (com docentes da educação básica e/ou com moradores), observações em escolas, além de terem recebido orientação formal na instituição de destino. As pesquisas realizadas foram: a) uma análise comparativa entre a relação da família e a escola na perspectiva dos professores entre os países Portugal e Brasil; b) a análise das edições publicadas entre dezembro de 1988 e janeiro de 2011 da revista portuguesa "Noesis" de educação; c) uma análise de como a produção acadêmica estadunidense tem desenvolvido a interseccionalidade de gênero e educação especial/deficiência; e d) "Imagens das Línguas Nacionais no Sistema de Ensino Moçambicano", uma análise sobre de que forma é possível perceber a resistência dessas línguas nas imagens construída sobre elas na escola. Já a quinta aluna diz que interagiu com um grupo de pesquisa em Educação Moral e que a pesquisa que realizou se deu por conta de uma disciplina que cursou como ouvinte.

Em 'outras', estão reunidos outros tipos de atividades que algumas alunas mencionaram em seus relatórios. Parte das discentes disse ter participado de passeios propostos pela instituição de destino ou pelos professores dessas instituições, a

exemplo de visitas a teatros, museus, praias e parques (uma delas com direito a safári). Outro tipo de atividade diz respeito à troca de experiências entre culturas. Nesse âmbito, uma das alunas disse ter participado de “eventos regulares que eram oferecidos aos alunos de intercâmbio”; duas outras alunas fizeram apresentação sobre a cultura brasileira, das quais uma ministrou palestra por conta própria, e a outra fez a apresentação no projeto “Teacher for a day”, planejado pela instituição de destino. Outro tipo de atividade foi a visita a instituições que não fossem escolas. Uma das alunas visitou “a Rosa Sensat, uma instituição incrível que atua na educação básica e continuada dos professores” e “o Saó Prat, uma entidade social que desenvolve a ‘Aprendizagem em serviço’ com jovens e adultos em alta vulnerabilidade social”, entidade esta que tem contato direto com o Grupo de Estudos e Pesquisa de Educação Moral (GEM), com o qual essa aluna interagiu. Essa mesma aluna também diz ter participado de reuniões em projeto de intervenção. Uma das cinco alunas que fez ‘outras’ atividades visitou uma casa de repouso e considerou ter sido essa atividade uma das mais marcantes de seu intercâmbio.

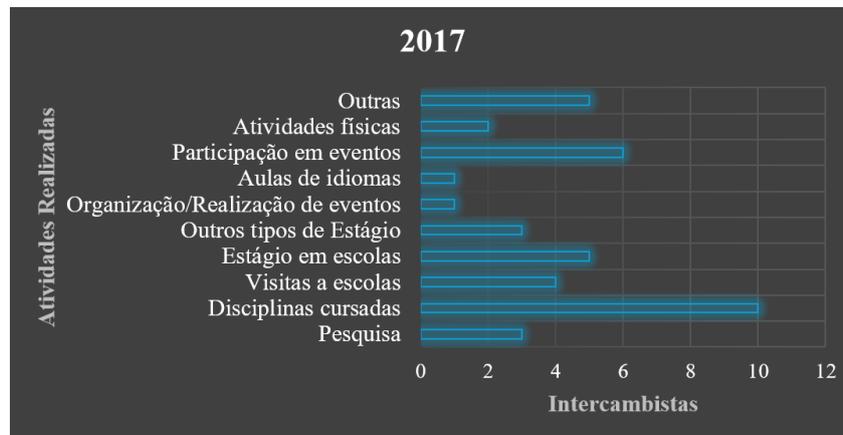
Em quarto lugar, ‘estágio em escolas’ e ‘aulas de idiomas’ foram realizadas por três intercambistas cada. Uma aluna fez estágio por conta da disciplina de Estágio I que cursou, tendo tido a oportunidade de observar aulas em diversas instituições. Também por intermédio de uma disciplina – Iniciação à Prática Profissional I –, outra aluna fez um estágio de 30 horas numa escola de educação infantil. Uma terceira aluna fez estágio durante os três meses de seu intercâmbio, observando aulas em turmas do 1º ao 9º ano em uma escola de ensino primário. Quanto às ‘aulas de idiomas’, uma intercambista cursou “Italiano B1”, sendo essa uma das disciplinas em que estava matriculada na instituição de destino. Duas outras alunas fizeram cursos, uma, de inglês, outra, de dinamarquês.

As categorias que menos foram reportadas nos relatórios de 2016 são ‘serviços voluntários’, realizados por duas alunas, e ‘atividades físicas’, indicada por uma aluna apenas. No âmbito do voluntariado, uma das alunas diz que pôde “participar e promover

atividades de educação ambiental, bem como interagir com Espanhóis de regiões distintas da Espanha, com uma Portuguesa, uma Húngara e uma Argentina”. Essa atividade permitiu a ela também aprender o Castelhana. A outra aluna foi voluntária num projeto chamado Coding Pirates. Resolveu participar do projeto por sugestão do professor de uma das disciplinas que cursava, em razão de ter a ver com o tema que a aluna havia escolhido para seu trabalho final. Segundo ela, o objetivo do projeto era “incentivar as crianças na área da programação, sendo de nível nacional na Dinamarca e tendo um dos seus polos na Universidade de Aarhus”. Disse ainda que “esse projeto foi um bom exemplo de como incentivar as crianças a se empoderarem do uso das tecnologias”. Ela trabalhava como voluntária uma vez por semana, no encontro que era feito com crianças que só falavam dinamarquês. Então, observando as atividades de 2015 e as de 2016, pôde-se perceber também que, diferentemente do que ocorreu naquele ano, nenhum intercambista organizou/realizou eventos ou ministrou aulas em 2016.

Já em 2017, a distribuição das atividades realizadas pelos intercambistas se deu desta forma:

**Figura 7:** Atividades realizadas pelos intercambistas em 2017



Fonte: Elaborado pela autora

Nota: Dados dos relatórios (2017) dos intercambistas da FEUSP

Assim como aconteceu em 2015, ‘cursar disciplinas’ foi a única atividade comum a todos os intercambistas de 2017, além de ter sido a mais realizada no período. A quantidade de disciplinas cursadas, a exemplo do que se observou tanto em 2015 quanto em 2016, varia entre os alunos. No ano ora analisado, tem-se os seguintes registros: uma aluna cursou seis disciplinas; quatro alunos cursaram cinco; duas alunas cursaram quatro, gerando frustração logo nas primeiras aulas – uma delas havia se matriculado em cinco, mas viu a necessidade de trancar uma em razão “da falta de organização e os problemas/atritos com os grupos (problemas de comunicação entre os integrantes, cópia de trabalhos prontos ou textos sem referências disponíveis na internet sem a preocupação de elaboração do trabalho, etc.)”; duas alunas cursaram três, e uma aluna cursou duas.

Dos 10 intercambistas de 2017, seis deles participaram de eventos na instituição de destino ou em outras instituições. Alguns desses eventos foram: palestras, cursos, seminários, jornadas científicas, feiras e conferências. É válido destacar que quatro desses alunos apresentaram trabalhos nesses eventos, dos quais dois eram resultados de Iniciação Científica realizada na USP antes do intercâmbio, outro era uma comunicação, relacionada à experiência docente do intercambista como professor da rede municipal de São Paulo, e o último era uma apresentação sobre a USP.



Ocupando, na Figura 7, a posição de terceira atividade mais realizada estão ‘estágio em escolas’ e ‘outras’, ambos tipos indicados por cinco intercambistas. No que diz respeito àquela atividade, os relatos das alunas indicam que a maioria dos estágios foi feita na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, um dos quais nas aulas de inglês do Ensino Fundamental I.

Quanto aos outros tipos de atividades, uma aluna relata ter apresentado o Brasil e a USP tanto na instituição de destino quanto em escolas locais. Outra aluna também diz ter apresentado o Brasil, além de sua “vida pessoal e universitária aos lituanos, a alunos de uma escola de ensino fundamental e a outros intercambistas”. Uma terceira intercambista conta que participou de um clube de leitura. Em seu relato de atividades extracurriculares, uma das alunas diz que fez aulas de canto e piano, deu entrevista em rádio local para falar sobre o Brasil, participou de um jantar internacional, além de ter feito outras atividades sugeridas pelos mentores. Já dentre as atividades da quinta aluna, podemos citar grupos dos quais participou, a exemplo dos de gastronomia, de filme e de teatro, tendo ainda apresentado uma peça com esse grupo em um teatro local.

‘Visitas a escolas’ aparece como a quarta atividade mais realizada pelos intercambistas em 2017. Para a pergunta “Chegou a visitar alguma escola?”, constam em quatro dos relatórios analisados, respostas como: “Sim, **cerca de meia dúzia de escolas**”, “Também realizei uma visita a **escola da Ponte [...]**” (grifo nosso), “Me inscrevi em uma matéria que se chamava ‘Práticas Pedagógicas’. Pude **visitar e ter conhecimento de várias escolas da cidade** e da qualidade de ensino e metodologias utilizadas” (grifo nosso) e “Sim. **Visitamos uma escola de cada categoria do sistema educacional** e um clube de estudos” (grifo nosso).

Com três intercambistas cada, ‘pesquisa’ e ‘outros tipos de estágio’ aparecem em quinto lugar. Em termos de pesquisa, dos alunos que relatam essa atividade, uma delas o fez em razão de sua mobilidade ser de Iniciação Científica. Segundo consta em seu relatório, o trabalho de campo possibilitou “identificar aspectos do chamado



currículo oculto e entender mecanismos de poder e outros aspectos da organização social portuguesa no que tange as práticas de discriminação, não apenas na sala de aula, mas na sociedade de forma geral [...].

Outro aluno fez pesquisas em três das disciplinas que cursou. Em uma, pesquisou “aspectos legais da situação feminina” no país de destino, por meio da qual ele e seu grupo também puderam entrevistar um homem idoso para terem “contato com aspectos culturais tradicionais das culturas” daquele país. Em outra disciplina, o trabalho final era uma pesquisa sobre alguns aspectos culturais locais. Na outra disciplina que cursou, por sugestão do professor e sob orientação dele, fez “uma análise dos parâmetros educacionais nas constituições [do país de destino] (três desde a independência) e as constituições brasileiras e de que forma se articulam com o conceito de democracia”.

A outra intercambista não deu muitos detalhes sobre sua pesquisa no relatório que escreveu. Os excertos a seguir é que nos deixam claro que ela de fato empreendeu alguma atividade de pesquisa: “a disciplina ‘Diversity: Conflict & Consensus’ era bem mais disputada e para mim de maior interesse **dentro da minha pesquisa [...]**” (grifo nosso); “O curso foi útil, especialmente em termos de ponderações e reflexões **para eu fazer na minha pesquisa** quando tocar na consciência do professor, mas muito limitado” (grifo nosso); “o intercâmbio tinha três grandes objetivos: o da experiência acadêmica fora, com todas as implicações culturais e para a minha pesquisa [...]” e “a bem da verdade, para os meus objetivos relacionados **a minha pesquisa**, o contato com a sociedade [...] por vias extracurriculares foi mais eficiente em termos reflexivos” (grifo nosso).

Tendo sido identificada apenas em relatórios de 2017, ‘outros tipos de estágio’ é uma categoria que aqui compreende estágios em espaços não formais e em uma universidade. Foram duas as intercambistas que estagiaram naqueles espaços. Uma delas disse: “Pude realizar estágios [...] **em espaços de educação não formal**, como bibliotecas, museus e em cursos extracurriculares nas escolas” (grifo nosso). Já à outra

aluna, foi possível “conhecer também outros cenários da educação em Portugal. **Realizei estágios numa creche, numa biblioteca, na fundação Serralves e no projeto crescer com música**” (grifo nosso). A terceira intercambista que compõe essa categoria realizou estágio como assistente de português em uma Universidade.

Os demais tipos reportados foram: ‘atividades físicas’, realizadas por duas das intercambistas, uma das quais participou do time de *handball* da universidade, e a outra frequentou o complexo esportivo da instituição de destino; ‘aulas de idiomas’, neste caso não como atividade extracurricular, mas como uma das disciplinas em que uma aluna estava matriculada, a saber, Lithuanian Language; ‘organização/realização de eventos’, feita por um intercambista, quem, com uma colega, organizou o Seminário Diversidade e Cidadania, a fim de ampliar o debate sobre assuntos relevantes tanto na sociedade brasileira quanto na Moçambicana. Foi possível perceber também que nenhum intercambista ministrou aulas ou esteve envolvido em serviços voluntários em 2017, atividades estas que foram registradas ou em 2015 e/ou em 2016.

Também é importante chamar atenção para o fato de que os intercambistas talvez tenham considerado as idas a escolas para realização de estágios como “visitas a escolas”. Eis o que pude observar:

**Tabela 2:** Escola do estágio x Escola visitada

<b>ALUNO(A)</b>	<b>FEZ ALGUM TIPO DE ESTÁGIO?</b>	<b>CHEGOU A VISITAR ALGUMA ESCOLA?</b>
<b>2015INT2</b>	Sim. Eu e as outras meninas solicitamos a faculdade a possibilidade de <b>visitar</b> algumas escolas para <b>realizar um estágio</b> de observação.	Sim, <b>visitei</b> no total três escolas. Duas de educação infantil por intermédio da faculdade e a escola da ponte na qual entramos em contato diretamente com a escola.
<b>2016INT5</b>	E depois voltei para o Porto, participei de mais algumas aulas informalmente, mas as oficiais foram: <b>Estágio I</b> , [...].  Em Estágio I pude conhecer a atuação de educadoras sociais na prática e em diversas instituições, para idosos, pessoas com necessidades especiais, jovens e adultos em alta vulnerabilidade social e crianças no	Na Universidade de Barcelona, interagi com o GREM – Grupo de Pesquisa em Educação Moral, [...]. Pude dialogar, interagir e conhecer atividades do grupo e escolas e projetos sociais influenciados pelo grupo em Barcelona.  Nas duas escolas que <b>visitei</b> os professores perguntaram para as crianças se tudo bem as aulas serem ministradas em Castelhana por conta da minha presença [...].

	contraturno escolar, bem como vivências em uma escola de educação infantil.	A Escola da Ponte faz parte do movimento e pude conhecê-la, assim como a Escola do Operário em Lisboa, participar e me encantar com os projetos e grupos de esperança e inspiração para professores.
<b>2016INT6</b>	<b>Realizei um estágio</b> de 30 horas em uma escola de educação infantil.	Eu <b>visitei</b> a Escola da Ponte, a qual foi uma experiência inesquecível.
<b>2016INT9</b>	Eu <b>estagiei em uma escola de ensino primário</b> , [...]. O meu estágio foi feito em uma escola primária como parte de minha pesquisa.	Sim, durante os 3 meses <b>estive em uma escola de ensino primário observei aulas</b> do 1º ao 9º ano.
<b>2017INT1</b>	<b>Fizemos estágio</b> de observação/prática <b>em algumas escolas da cidade</b> .	Sim, <b>cerca de meia dúzia de escolas</b> .
<b>2017INT3</b>	Acredito que <b>as matérias de estágio</b> foram as mais relevantes. Além de <b>acompanhar por quatro semanas uma turma</b> de terceiro ano [...].	<b>Além dos estágios</b> , frequentei palestras e cursos gratuitos [...]. Também <b>realizei uma visita a escola da Ponte</b> [...].
<b>2017INT5</b>	Sim, <b>fiz estágio em uma escola</b> de ensino fundamental I.	Me inscrevi em uma matéria que se chamava “Práticas Pedagógicas”. <b>Pude visitar e ter conhecimento de várias escolas da cidade</b> e da qualidade de ensino e metodologias utilizadas.
<b>2017INT7</b>	<b>Fiz estágio em uma escola</b> de Ensino Fundamental I nas aulas de inglês.	Sim. <b>Visitamos uma escola de cada categoria</b> do sistema educacional e um clube de estudos.

Fonte: Elaborado pela autora

Nota: Dados dos relatórios (2015-2017) dos intercambistas da FEUSP. Para fazer referência aos intercambistas, nesta tabela, preservando sua identidade, foram denominados a partir do ano de mobilidade e da ordem de leitura dos relatórios. Assim, 2015INT2 se refere ao intercambista de número 2 de 2015, ou seja, ao aluno que escreveu o segundo relatório lido referente àquele ano

Na Tabela 2, há trechos dos relatos das oito intercambistas que realizaram estágio e visitas a escolas para tentar entender se elas consideraram que ir a escolas para fazer estágio também equivale a visitar escolas. A partir da comparação dos excertos das alunas – assim como da leitura dos relatórios de cada uma delas –, foi possível fazer as seguintes inferências.

A 2016INT9 certamente considera ter visitado uma escola o fato de ter estagiado em uma escola primária, uma vez que se refere apenas a essa escola nas respostas das duas perguntas do relatório. Apesar de ter apenas visitado a Escola da Ponte, a 2015INT2 também entende que estagiar em uma escola pressupõe a visita a essa escola. Isso é

perceptível quando fala que ela e outras alunas solicitaram à “[...] faculdade a possibilidade de **visitar** algumas escolas **para realizar um estágio** de observação” (grifo nosso) e quando responde à pergunta acerca da visita, mencionando que duas das escolas que visitou foram por intermédio da faculdade. Essa menção ao intermédio da faculdade no acesso a duas escolas leva a crer que as escolas onde foi feito o estágio e essas duas que ela visitou sejam as mesmas.

Já a 2017INT3 deixa claro que compreende os objetivos das idas a escolas para estagiar e para visitar como diferentes. Ela indica que fez estágio em uma escola (não especificando qual), mas que, “além do estágio”, realizou visita a uma determinada escola, a Escola da Ponte.

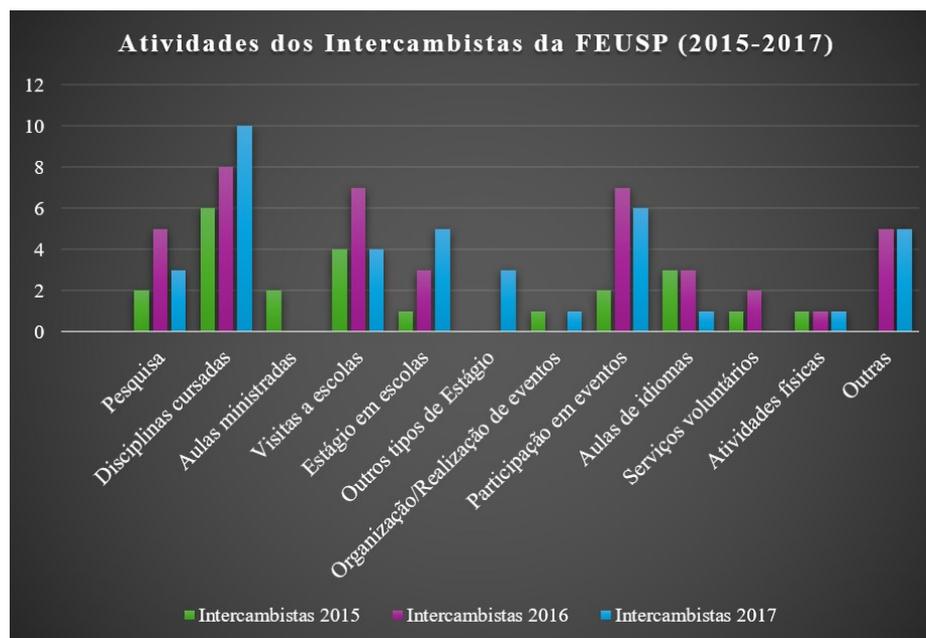
Quanto às demais intercambistas, seus relatos não evidenciam se as escolas em que os estágios foram realizados são também as escolas que as alunas dizem ter visitado. A 2016INT6, por exemplo, fala que realizou “estágio de 30 horas em uma escola de educação infantil”, mas não é dito em nenhuma outra parte do relatório se a Escola da Ponte, que ela diz ter visitado, é também o local onde estagiou. Algo semelhante se observa no relato da 2017INT1, uma vez que não é especificado se “cerca de meia dúzia de escolas” que visitou equivale a “algumas escolas da cidade”, onde fez estágio de observação/prática.

Os relatos não evidenciam se as escolas do estágio estão consideradas no grupo das escolas visitadas quando as alunas indicam terem visitado mais de uma escola da cidade. Isso pode ser percebido nos excertos do relatório da 2016INT5, pois ela afirma ter estagiado (ao cursar a disciplina de Estágio I, quando voltou à cidade do Porto) em várias instituições, inclusive em uma escola de Educação Infantil. Em resposta à pergunta da visita a escolas, ela diz que, além das escolas que visitou em Barcelona (sem estagiar), ela pôde conhecer a Escola da Ponte e a Escola do Operário em Lisboa. Mas não se sabe se uma dessas duas é a escola onde realizou seu estágio. A mesma dúvida paira sobre os relatos da 2017INT5 e da 2017INT7: as escolas que visitaram são outras diferentes da do estágio ou outras além daquela em que estagiaram?

Era necessário fazer essas considerações, pois, ao que parece, o objetivo da pergunta “Chegou a visitar alguma escola?” não está claro. Se a CCint-FE espera que os intercambistas considerem, nessas respostas, apenas escolas que tiveram a oportunidade de conhecer sem nelas realizar qualquer atividade de estágio (visto que há uma pergunta específica para estágio em escolas), é preciso deixar isso explícito na pergunta.

Finalmente, depois de se ter analisado as atividades ano a ano e feito as devidas ponderações, traz-se, então, a distribuição dos tipos de atividade ao longo de todo o período ora considerado:

**Figura 8:** Tipos de atividades realizadas pelos intercambistas da FEUSP no período de 2015 a 2017



Fonte: Elaborado pela autora

Nota: Dados dos relatórios (2015-2017) dos intercambistas da FEUSP

Neste artigo, um dos objetivos de análise era descobrir de quais atividades os licenciandos participaram durante a mobilidade internacional. Por isso, entende-se que o caminho era não estabelecer tipos prévios, mas observar, ao longo das leituras dos 26

relatórios, todas as atividades que eles considerassem interessante mencionar, chegando a esses 12 tipos.

Na Figura 8, vê-se um panorama dos tipos de atividades realizadas ou não em cada ano de mobilidade acadêmica aqui considerado. Fica evidente, como já foi citado ao longo desta descrição, que algumas atividades não foram realizadas em todos os anos. É o caso de ‘aulas ministradas’ (restrita a 2015, com duas indicações), ‘outros tipos de estágio’ (relatada apenas em 2017 por três licenciandas), ‘organização/realização de eventos’ (presente nos relatos de duas intercambistas, em 2015 e 2017) e ‘outras’ (registrada em 2016 e 2017, com 10 indicações no total).

Outras, porém, foram atividades comuns nesses três anos, quais sejam (com seus respectivos totais de intercambistas): ‘pesquisa’ (10), ‘disciplinas cursadas’ (24), ‘visitas a escolas’ (15), ‘estágio em escolas’ (9), ‘participação em eventos’ (15), ‘aulas de idiomas’ (7) e ‘atividades físicas’ (3). Vale destacar também que nenhuma atividade foi realizada pela totalidade dos licenciandos que viajaram entre 2015 e 2017.

Já na revisão de Morley *et al.* (2019, p. 10), por outro lado, os achados foram:

as atividades do programa mais frequentes foram um estágio ou componente de instrução do aluno (31%, n = 21), bem como um componente de treinamento ou imersão na língua e/ou cultura local (37%, n = 25). As observações em sala de aula, que eram moderadamente comuns (22%, n = 15), eram frequentemente combinadas com uma componente de ensino, embora noutros casos fossem uma atividade autónoma.

No contexto da descrição feita neste artigo, ainda que não tenham sido as atividades mais frequentemente realizadas, aquelas diretamente relacionadas ao exercício da docência no campo de atuação, quais sejam ‘visitas a escolas’ (57,7%), ‘estágio em escolas’ (34,6%), ‘outros tipos de estágio’ (11,5%) e ‘aulas ministradas’ (7,7%) fizeram parte das experiências de aprendizagem de parte desses então licenciandos.

Quer dizer, mesmo que os licenciandos da FEUSP tenham realizado atividades diversas de ensino, pesquisa e extensão – sinergia esta que é esperada, conforme indicaram Morosini e Corte (2018, p. 114) –, eles puderam interagir “com pessoas cujas origens e identidades diferem das suas” (Cushner, 2007, p. 37), ensinando, trabalhando

e aprendendo com essas pessoas no ambiente escolar, na sala de aula. Aproximaram-se, portanto, da realidade daquele sistema de ensino, o que é desejável na formação de professores (Pimenta; Lima, 2012) e, em geral, tomado como uma lição positiva por parte dos estagiários, como indicaram Pimenta e Lima (2004) em um levantamento feito no Brasil com discentes de Didática que estavam concluindo seus estágios.

Conforme a autora deste artigo apontou em sua tese de doutorado,

se o objetivo é tornar-se professor, é imprescindível sair do espaço de formação da universidade e ir até as escolas, ver como esse ambiente é por dentro e por fora, por quem é constituído, como funciona, conhecer os perfis de seus atores (alunos e funcionários), acompanhar a rotina dos professores, perceber as dificuldades e os desafios envolvidos na profissão docente. Isso é vivenciar esses contextos. É refletir sobre o que viram e experimentaram e (res)significar isso, recorrendo a conhecimentos prévios e construindo novos. (Marruche, 2022, p. 118).

Por isso, da parte da autora do presente texto, esperava-se que as atividades relacionadas ao exercício da docência tivessem sido mais frequentes e/ou oportunizadas a mais desses licenciandos em mobilidade internacional pela FEUSP, em especial por meio dos estágios. Embora todas as outras atividades realizadas pelos licenciandos no exterior sejam importantes para a constituição do seu saber docente – o qual é “formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Tardif, 2014, p. 36) –, entende-se o estágio “como eixo central nos cursos de formação de professores” (Pimenta; Lima, 2012, p. 29), uma vez que tem por finalidade “integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso” (Pimenta; Lima, 2012, p. 24).

Sabe-se que os discentes em mobilidade internacional provavelmente não vão, no futuro, atuar como professores em escolas do exterior. Todavia, ter essa vivência, imersos nessas experiências interculturais, do ponto de vista da autora do presente artigo, poderia proporcionar a eles ampliarem seus saberes necessários ao exercício da profissão, principalmente via socialização com seus pares em exercício num contexto diverso daquele que podem encontrar em escolas brasileiras.

Por fim, e ainda com relação às atividades realizadas, destaca-se, aqui, uma fala de Menard-Warwick e Palmer (2012, p. 135, tradução nossa): “num programa de estudos de curta duração no exterior, a tentação é preencher o tempo dos alunos com aulas, trabalhos de casa, eventos culturais, viagens, visitas a museus e palestras convidadas”. É importante frisar que a crítica dessas autoras não está necessariamente na diversidade de atividades que os intercambistas podem realizar; está no fato de que falta tempo adequado para que esses discentes possam refletir plenamente sobre as experiências vivenciadas.

Isso foi algo que também pôde ser notado na leitura dos 26 relatórios dos licenciandos da FEUSP. Ficou evidente que, por mais que os alunos recebam orientações para elaborar o relatório de atividades (cf. Tabela 1), nem todos responderam o que foi perguntado com riqueza de detalhes, ou, de fato, fazendo uma reflexão sobre as atividades realizadas. A exemplo disso, havia relatórios com quatro ou cinco páginas, bem sucintos, dando a impressão de que estavam apenas cumprindo mais uma ação burocrática; outros, no entanto, tinham 28, 30, 45 páginas, com fotos, *links* etc., ou seja, bem detalhados e, às vezes, com reflexões que ultrapassavam o que se havia indicado nas orientações. Nesse caso, alguns discentes falaram de cada disciplina e atividade, individualmente, indicando o que foi feito, o que aprenderam, como isso podia ajudar no seu desenvolvimento como alunos da graduação e como professores, o que essas atividades despertaram neles entre outros detalhes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo deste estudo foi descrever a mobilidade internacional de 26 licenciandos da FEUSP, realizada no período de 2015 a 2017, a fim de descobrir, por meio da leitura de seus relatórios, o perfil desses estudantes e as atividades de que participaram.

Com base nos resultados deste estudo, verificou-se que o perfil que representa a maioria dos licenciandos intercambistas desse período foi de discentes do sexo feminino, com mobilidade realizada no segundo semestre do ano da viagem, com destino a países do Global Norte, principalmente da Europa.

Também foi possível constatar que esses intercambistas realizaram 12 tipos de atividades na mobilidade, aqui retomadas em ordem alfabética: atividades físicas, aulas de idiomas, aulas ministradas, disciplinas cursadas, estágio em escolas, organização/realização de eventos, outras, outros tipos de estágio, participação em eventos, pesquisa, serviços voluntários e visitas a escolas. Dessas, nenhuma foi realizada por todos os licenciandos. Além disso, as únicas que não foram realizadas nos três anos analisados foram: aulas ministradas (2015), organização/realização de eventos (2015 e 2017), outros tipos de estágio (2017) e outras (2016 e 2017).

Vale ressaltar que esses dados não podem ser generalizados (nem era o objetivo deste estudo), pois se trata de um recorte de tempo, lugar e agentes. São um retrato das atividades de internacionalização realizadas por licenciandos da FEUSP de 2015 a 2017, como ficou claro. Espera-se, porém, que este estudo inspire outros pesquisadores a realizar pesquisas semelhantes, a fim de contribuírem com seus programas de formação de professores, indo além da descrição do perfil e das atividades; mas analisando as potencialidades e os desafios da mobilidade internacional para a formação de futuros professores.

Apesar disso, a descrição ora apresentada pode indicar um movimento possível entre licenciandos de outras instituições que também vivenciam a mobilidade acadêmica. Não se tem como indicar se movimento semelhante ou divergente já foi observado porque, buscando sobre análises dessa natureza que porventura tenham sido empreendidas em outras IES, não se encontrou nenhuma até o momento. Isso pode indicar que, possivelmente, a CCint-FE da USP seja pioneira em discutir e tornar públicas as próprias questões de internacionalização.

## REFERÊNCIAS

ABRAHAM, Getahun Yacob; VON BRÖMSEN, Kerstin. Internationalisation in teacher education: student teachers' reflections on experiences from a field study in South Africa. **Education Inquiry**, Suécia, v. 9, n. 4, p. 347-362, 2018. Disponível em: <https://shre.ink/rsZx>. Acesso em: 21 fev. 2024.

ALTBACH, Philip G. Knowledge and education as international commodities: the collapse of the common good. *Current Issues*. **Catholic Higher Education**, USA, v. 22, may-june, 2002. Disponível em: <https://shre.ink/rkSH>. Acesso em: 21 fev. 2024.

BARTELL, Marvin. Internationalization of universities: a university culture-based framework. **Higher Education**, Manitoba, Winnipeg, 2003, p. 37-52. Disponível em: <https://shre.ink/rkoP>. Acesso em: 21 fev. 2024.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Como produzir textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Contexto, 2021.

CUSHNER, Kenneth. The role of experience in the making of internationally-minded teachers. **Teacher Education Quarterly**, [s. l.], v. 34, n. 1, p. 27-39, winter 2007. Disponível em: <https://shre.ink/rTgl>. Acesso em: 21 fev. 2024.

COSTA, Ana Cristina M.; REIS, Isabel M.; NOGUEIRA, Nara Nília M. Ações de internacionalização no IFMG: passos iniciais e perspectivas. *In*: COELHO, landra M. W. (org.). **A internacionalização da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica: fundamentos, ações e perspectivas**. v. 1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2. reimpr. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018. *E-book*. Edição do Kindle.

GREEN, Madeleine; ECKEL, Peter; BARBLAN, Andris. The brave new (and smaller) world of Higher Education: a transatlantic view. **International Higher Education**, USA, v. 29, Sep. 2002. Disponível em: <https://shre.ink/rkoV>. Acesso em: 21 fev. 2024.

ISHII, Ione; KRASILCHIK, Myriam; LEITE, Renan Cerqueira. Diversidade de alunos: o caso da USP. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 23, n. 54, p. 681-700, set./dez. 2014. Disponível em: <https://shre.ink/rs3f>. Acesso em: 21 fev. 2024.

KNIGHT, Jane. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. **Journal of Studies in International Education**, Sage Publications, v. 8, n. 1, spring 2004, p. 5-32. Disponível em: <https://shre.ink/rkoK>. Acesso em: 21 fev. 2024.



MARGINSON, Simon; RHOADES, Gary. Beyond national states, markets, and systems of higher education: a glonacal agency heuristic. **Higher Education**, Kluwer Academic Publishers, Printed in the Netherlands, v. 43, 2002. Disponível em: <https://shre.ink/rko3>. Acesso em: 21 fev. 2024.

MARRUCHE, Vanessa de Sales. **Estágios curriculares supervisionados**: aspectos positivos, dificuldades e melhorias na perspectiva de alunos-professores de inglês de uma Licenciatura no Amazonas (2017-2018). 2022. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://shre.ink/Qhbb>. Acesso em: 21 fev. 2024.

MENARD-WARWICK, Julia; PALMER, Deborah. Eight versions of the visit to La Barranca: Critical discourse analysis of a study-abroad narrative from Mexico. **Teacher Education Quarterly**, [s. l.] v. 39, n. 1, p. 121-139, 2012. Disponível em: <https://shre.ink/rQ1t>. Acesso em: 21 fev. 2024.

MORLEY, Alyssa; BRAUN, Alisha M. B.; ROHRER, Lodi; LAMB, David. Study abroad for Preservice Teachers: a critical literature review with considerations for research and practice. **Global Education Review**, New York, USA, v. 6 n. 3, p. 4-29, 2019. Disponível em: <https://shre.ink/rsZd>. Acesso em: 21 fev. 2024.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – Conceitos e práticas. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR. n. 28, p. 107-124, 2006. Disponível em: <https://shre.ink/rkSP>. Acesso em: 21 fev. 2024.

MOROSINI, Marília Costa; CORTE, Marilene Gabriel Dalla. Teses e realidades no contexto da internacionalização da educação superior no Brasil. **Revista Educação em Questão**, v. 56, n. 47, p. 97-120, jan./mar., 2018. Disponível em: <https://shre.ink/rkSY>. Acesso em: 21 fev. 2024.

MOROSINI, Marília Costa; CORTE, Marilene Gabriel Dalla; GUILHERME, Alexandre. Internationalization of Higher Education: a perspective from the Great South. **Creative Education**, n. 8, p. 95-113, 2017. Disponível em: <https://shre.ink/rkSJ>. Acesso em: 21 fev. 2024.

NOGUEIRA, Nara Nília Marques. Dimensões “escondidas” da internacionalização do ensino superior. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Beo Horizonte, v. 18, n. 4, p. 951-982, out. 2018. Disponível em: <https://shre.ink/Q4p4>. Acesso em: 21 fev. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Lucena Maria Socorro. **Estágio e docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Lucena Maria Socorro. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

RAMÍREZ-CASTAÑEDA, Valeria. Disadvantages in preparing and publishing scientific papers caused by the dominance of the English language in science: The case of Colombian researchers in biological sciences. **PLOS ONE**, California, v. 15, n. 9, set. 2020. Disponível em: <https://shre.ink/Q4ME>. Acesso em: 21 fev. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEICHLER, Ulrich. The changing debate on internationalisation of higher education. **Higher Education**, Kluwer Academic Publishers, v. 48, 2004. p. 5-26. Disponível em: <https://shre.ink/rkoA>. Acesso em: 21 fev. 2024.

VATALARO, Angela; SZENTE, Judit; LEVIN, Judith. Transformative learning of pre-Service teachers during study abroad in Reggio Emilia, Italy: a case study. **Journal of the Scholarship of Teaching and Learning**, Indiana, USA, v. 15, n. 2, p. 42-55, abr. 2015. Disponível em: <https://shre.ink/rsZa>. Acesso em: 21 fev. 2024.

WIT, Hans de *et al.* **The globalization of internationalization**: emerging voices and perspectives. Internationalization in higher education series. Nova York: Routledge, 2017.

Data da submissão: 03/05/2024

Data do aceite: 05/07/2024