

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INTEGRAÇÃO DA
AMÉRICA LATINA - PROLAM**

ANTÔNIO WALBER MATIAS MUNIZ

**REFORMAS DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E SEU
IMPACTO NAS DEMANDAS DO CONE SUL: A QUESTÃO DO
RECONHECIMENTO DE DIPLOMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO
OBTIDOS NA REGIÃO**

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo
2015

ANTÔNIO WALBER MATIAS MUNIZ

**REFORMAS DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E SEU
IMPACTO NAS DEMANDAS DO CONE SUL: A QUESTÃO DO
RECONHECIMENTO DE DIPLOMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO
OBTIDOS NA REGIÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina para a obtenção do Título de Doutor em Integração da América Latina.

Área de concentração: Práticas Políticas e Relações Internacionais

Orientadora: Profa. Dra. Elizabeth Balbachevsky

São Paulo
2015

M000t Muniz, Antônio Walber Matias.

Reformas do ensino superior brasileiro e seu impacto nas demandas do
Cone Sul: a questão do reconhecimento de diplomas de pós-graduação obtidos na região.
São Paulo/Brasil / Antônio Walber Matias Muniz. - 2015.
232 f.

Cópia de computador.

Tese (doutorado) – Universidade de São Paulo, 2015.

“Orientação: Profa. Dra. Elizabeth Balbachevsky.”

1. Educação Superior. 2. Reformas no Ensino Brasileiro.
3. Integração Regional. 4. Pós-Graduação. América Latina. 5.
Reconhecimento de Diplomas.

I. Título.

CDU 000:000. 0

FOLHA DE APROVAÇÃO

Antônio Walber Matias Muniz

Título: Reformas do ensino superior brasileiro e seu impacto nas demandas do Cone Sul: a questão do reconhecimento de diplomas de pós-graduação obtidos na região.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina para a obtenção do Título de Doutor em Ciências – Área: Integração da América Latina.

Aprovada em: 24 de março de 2015.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Elizabeth Balbachevsky (Presidenta)

Instituição: FFLCH - USP

Profa. Dra. Gladys Beatriz Barreyro

Instituição: EACH - USP

Prof. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza

Instituição: IP - USP

Prof. Dra. Helena Maria Sant'Ana Sampaio Andery

Instituição: FE - UNICAMP

Prof. Dr. Martônio Mont'Alverne Barreto Lima

Instituição: PPGD - UNIFOR

Homologada pela CPG/PROLAM/USP em: 13 de abril de 2015.

DEDICATÓRIA

À minha nova família.

AGRADECIMENTOS

À USP, pela acolhida desde o primeiro dia de aula, e ao PROLAM pela oportunidade do doutorado com o devido reconhecimento pelos 25 anos de estudos sobre Integração na América Latina.

À Professora Dra. Elizabeth Balbachevsky, com quem divido a presente produção, por suas precisas orientações, contribuições e correções, além da delicadeza e atenção a mim dispensadas.

Aos meus professores do curso, na pessoa das Professoras Dra. Maria Cristina Cacciamali e Dra. Lisbeth Ruth Rebollo Gonçalves, pelos caminhos e conhecimentos que me apontaram, e aos demais professores da USP Butantã e da Faculdade de Direito que, direta ou indiretamente, incentivaram e contribuíram para o meu crescimento acadêmico, antes do início e durante a realização deste doutorado.

Aos meus colegas de turma do curso de doutorado do PROLAM, aos funcionários William Almeida e Rodrigo Bronze, pela convivência no período do curso e pela atenção, amizade e laços acadêmicos construídos.

Às autoridades educacionais por mim entrevistadas na CAPES e nas universidades brasileiras, paraguaias, uruguaias e argentinas, e aos Magistrados, Procuradores e Promotores do Poder Judiciário brasileiro, Parlamentares do Congresso Nacional e membros do Poder Executivo Federal, no âmbito do MEC.

Aos entrevistados, estudantes brasileiros de pós-graduação na Argentina e no Paraguai, colaboradores de instituições públicas e privadas, em geral, e da educação superior brasileira, e a todos os convidados que participaram dos eventos sobre a temática em questão, por nós organizados na UNIFOR, e aos demais que contribuíram com suas respostas aos questionários aplicados, pela atenção dispensada e informações que em muito enriqueceram os dados desta pesquisa.

À CAPES, pelo auxílio financeiro para o desenvolvimento deste estudo.

“[...] ninguém é tão desprovido de inteligência que não tenha contribuição a fazer às instituições e à sociedade a que pertence”.

Anísio Teixeira.

“A tese doutoral é um esforço intelectual que começa dividido e termina compartilhado, mas nunca de um só”.

Walber Muniz.

RESUMO

MUNIZ, Antônio Walber M. **Reformas do ensino superior brasileiro e seu impacto nas demandas do Cone Sul: a questão do reconhecimento de diplomas de pós-graduação obtidos na região.** 2015. 232 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

O objetivo desta pesquisa foi estudar os impactos causados no ambiente da integração regional, com a opção feita pelo governo brasileiro de promover reformas na educação superior a partir de 1995. Em vista disso, analisou-se o dilema criado pela dificuldade de qualificar de imediato no Brasil quase 40 mil docentes com a titulação de mestres e doutores, e as repercussões advindas de um modelo de pós-graduação criado em instituições de ensino superior da Argentina e do Paraguai não equivalentes ao modelo brasileiro. Como consequência, observaram-se os entraves que impediram o reconhecimento pelo Brasil dos diplomas lá obtidos por docentes em busca obrigatória de titulação. Especificamente demonstrou-se que essas reformas contribuíram para melhorar os níveis de ensino e a qualidade dos docentes na pós-graduação; que há diálogo entre os sistemas de pós-graduação do Brasil, Argentina e Paraguai; que as exigências da CAPES são, em boa parte, equivalentes às exigências ou critérios utilizados pela CONEAU e ANEAES; e que a questão do reconhecimento de diplomas obtidos em países do Cone Sul tem gerado discussão em todo o país. A metodologia utilizada teve como base uma investigação bibliográfica, documental e pesquisa de campo. Respostas às entrevistas e aos questionários aplicados a estudantes, professores e autoridades públicas em universidades revelaram questões regionais, administrativas, jurídicas e políticas vinculadas ao problema do reconhecimento dos diplomas de pós-graduação em análise. Esta tese classificou-se como uma investigação qualitativa cujas análises são mais dissertativas, ainda que se tenham usado explicações sobre fenômenos e resultados quantitativos, e o auxílio de fontes primárias, para seu enriquecimento.

Palavras-Chave: Educação Superior. Reformas no Ensino Brasileiro. Integração Regional. Pós-Graduação. América Latina. Reconhecimento de Diplomas.

ABSTRACT

MUNIZ, Antônio Walber M. **Reforms in Brazilian Higher Education and their impact on the demands of the Southern Cone: the issue of recognition of postgraduate diplomas obtained in the region.** 2015. 232 pages. Thesis (Doctorate). Postgraduate Program in Latin American Integration. University of São Paulo, São Paulo, 2015.

This paper aims to study the impacts caused on the regional integration environment after the decision by the Brazilian government to enact reforms in Higher Education starting in 1995. With this in mind, we analyzed the dilemma created by the difficulty to immediately qualify, in Brazil around 40,000 professors with Master's and Doctorate degrees, and the repercussions arising from a Postgraduation model created in Argentinian and Paraguayan Higher Education institutions that are not equivalent to the Brazilian model. Consequently, we noticed the obstacles that prevented the recognition, in Brazil, of diplomas obtained in these institutions by professors in their compulsory search of titulation. Specifically, we showed that these reforms have contributed to improve teaching levels and the quality of postgraduate professors; that there is dialogue between the postgraduate systems of Brazil, Argentina and Paraguay; that the CAPES requirements are, in a large part, equivalent to the requirements or criteria used by CONEAU and ANEAES; and that the issue of recognition of the diplomas obtained in the Southern Cone countries has generated a discussion throughout the country. The methodology used was based on a bibliographical, documental investigation and field research. The responses given in interviews and questionnaires filled in by university students, professors and public officials revealed regional, administrative, legal and political questions related to the problem of recognition of the postgraduate diplomas at issue. This thesis was classified as a qualitative investigation, whose analyzes are more dissertational, although we have made use of explanations about quantitative phenomena and results, as well as some help from primary sources for its enrichment.

Keywords: Higher Education. Reforms in the Brazilian education. Regional integration. Postgraduation. Latin American. Diploma recognition.

RESUMEN

MUNIZ, Antônio Walber M. **Reformas de la enseñanza superior brasileño y su impacto en las demandas del cono Sur: la cuestión del reconocimiento de diplomas de postgrado obtenidos en la región.** 2015. 232 p. Tesis (Doctorado). Programa de Postgrado en Integración de América Latina. Universidad de San Pablo, São Paulo, 2015.

El objetivo de esta investigación fue estudiar los impactos causados en el ambiente de la integración regional, con la opción hecha por el gobierno brasileño de promover reformas en la educación superior a partir de 1995. En vista de eso, se analizó el dilema creado por la dificultad de calificar, de inmediato, en Brasil casi 40 mil docentes con la titulación de másters y doctores, y las repercusiones venidas por un modelo de postgrado creado en instituciones de enseñanza superior de Argentina y de Paraguay, no equivalente al modelo brasileño. Como consecuencia, se observó las trabas que impidieron el reconocimiento del Brasil de las diplomas obtenidos en estos países por docentes en búsqueda obligatoria de titulación. Específicamente, se demostró que esas reformas contribuyeron para mejorar los niveles de enseñanza y la calidad de los docentes en el postgrado; el diálogo entre los sistemas de postgrado de Brasil, Argentina y Paraguay; que las exigencias de la CAPES son en buena medida equivalentes con las exigencias o criterios utilizados por la CONEAU y ANEAES; y que la cuestión del reconocimiento de diplomas obtenidos en países del cono Sur ha generado discusión en todo el País. La metodología utilizada se asentó una investigación bibliográfica, documental e investigación de campo. Respuestas a las entrevistas y a los cuestionarios aplicados revelaron cuestiones regionales, administrativas, jurídicas y políticas vinculadas al problema del reconocimiento de los diplomas de postgrado en análisis. Esta tesis se clasificó como investigación cualitativa, cuyos análisis son más disertativas, aunque no se haya dispensado explicación sobre fenómenos y resultados cuantitativos y el auxilio de fuentes primarias para su enriquecimiento.

Palabras-Clave: Educación Superior. Reformas en la Enseñanza Brasileña. Integración Regional. Postgrado. América Latina. Reconocimiento de Diplomas.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABESC - Associação das Escolas Superiores Católicas
ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas
ABRACE - Consultoria e Assessoria Universitária
ABPÓS - Associação brasileira de Pós-graduados no Mercosul
ABRUEM - Associação Brasileira de Universidades Estaduais e Municipais
ÁGORA - Ágora Internacional
AGU - Advocacia Geral da União
ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANEAES - Agência Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior
ANPGIEES - Associação Nacional de Pós-graduados em Instituições Estrangeiras de Ensino Superior
ANUP - Associação Nacional das Universidades Particulares
ARCU-SUR - Acordo Regional de Acreditação de Carreiras Universitárias dos Estados do MERCOSUL
ART. - Artigo
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE - Conselho Estadual de Educação
CEI - Centro de Estudos Internacionais
CEPE - Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
CES - Câmara de Ensino Superior
CFB - Constituição Federal do Brasil
CMC - Conselho Mercado Comum
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONEAU - Comissão Nacional de Avaliação e Acreditação Universitária
CONSU - Conselho Universitário
CFB - Constituição Federal do Brasil
CTC'S - Conselho Técnico Científico
D - Doutor/Doutorado

DAES - Diretoria de Avaliação da Educação Superior
DEC. - Decreto
DEED - Diretoria de estatísticas da educação superior
DEAES - Diretoria de estatísticas e avaliação da educação superior
ENC. - Exame Nacional de Cursos
ERASMUS - Esquema de Ação Regional Europeia para a Mobilidade de Estudantes
Universitários
ES. - Ensino Superior
ESP. - Especialista
ESJUS - Escola Superior de Justiça
FE – Faculdade de Educação
GR. - Graduados
IBEA - Instituto Brasileiro de Estudos Avançados
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICEA - Instituto Catarinense de Estudos Avançados
IDB - Instituto Doutores do Brasil
IDEIA - Instituto IDEIA
IESLA - Instituto de Educação Superior Latino-Americano
IFES - Instituições Federais de Ensino Superior
ILAE/CEI - Instituto Latino Americano de Educação
INC. - Inciso
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IP – Instituto de Psicologia
IPCP - Instituto Para Capacitação Profissional
ISPED - Instituto Sul-Americano de Pesquisa e Desenvolvimento
IUNES - Instituto Unificado do Ensino Superior
IUNIB - Instituto Universitário Brasileiro
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
M - Mestre/Mestrado
MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC - Ministério da Educação
MERCOSUL - Mercado Comum do Sul
MP – Medida Provisória
MRE - Ministério das Relações Exteriores

MEXA - Mecanismo Experimental de Avaliação
NCM - Norma Comum do MERCOSUL
NBR - Norma Brasileira ABNOCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT - Organização Internacional do Trabalho
OMC - Organização Mundial do Comércio
PGF - Procuradoria Geral Federal
PNPG – Plano Nacional de Pós- Graduação
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNE - Plano Nacional de Educação
PPGD - Programa de pós-graduação em Direito da Unifor
PROC. - Processo
RE. - Recurso Extraordinário
RES. - Resolução
RME - Reunião de Ministros de Educação do MERCOSUL
RS - Rio Grande do Sul
SG. - Sem Graduação
SENSU - Consultoria Internacional de Estudos Avançados
SEEC - Diretoria de Informações Estatísticas Educacionais
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SME - Sistema MERCOSUL Educacional
STF - Supremo Tribunal Federal
STJ - Superior Tribunal de Justiça
SESu - Secretaria de Ensino Superior do MEC
TI - Tempo Integral
UBA - Universidade de Buenos Aires
UCA - Universidade Católica da Argentina
UCES - Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales
UCSF - Universidad Católica de Santa Fé
UFC - Universidade Federal do Ceará
UFF - Universidade Federal Fluminense
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA - Universidade Federal do Pará
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UK - Universidad John Kennedy

UMAP - University Mobility in Asia and Pacific

UMSA - Universidad del Museo Social Argentino

UNA - Universidad Nacional de Assunción

UNB - Universidade Nacional de Brasília

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

UNICAMP – Universidade de Campinas (São Paulo)

UNIFOR - Universidade de Fortaleza (Ceará)

UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Paraná)

UNILAB - Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (Ceará)

UNIVASF - Universidade Federal do Vale do São Francisco

UNLZ - Universidade Nacional Lomas de Zamora

USAID - United States Agency for International Development

USD - Unidade de Dólar Americano

USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS/ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 - Distribuição de matrículas no período 1965 -1995	32
Tabela 2 - Expansão do nº de IES no Brasil entre 1970 -1995	34
Tabela 3 – Dist. de funções docentes em exercício por categoria e grau - 1996	36
Tabela 4 – Quant. mín. de funções docentes em exercício a titular - 1996 e 2004...	36
Tabela 5 - Crescimento da pós-graduação no Brasil. 1976 - 2013	46
Tabela 6 - Expansão do nº de matrículas e de IES entre 1998 e 2012	58
Tabela 7 – Nº de agências, curso conveniados, IES e opções pela Argentina	129
Tabela 8 – Nº de agências, cursos conveniados, IES e opções pelo Paraguai	129
Tabela 9 - Síntese das respostas obtidas na 1ª etapa da pesquisa	136
Tabela 10 - Síntese de respostas na aplicação do questionário após 1ª análise	137
Tabela 11 - Informações sobre diplomas reconhecidos por área e origem	138
Tabela 12 - Recebeu indicações que influenciaram a sua opção?	139
Tabela 13 – A que País, área, curso e IES você está vinculado? Qual período? ...	140
Tabela 14 – Por que optar por cursos de pós-graduação fora do Brasil?	141
Tabela 15 – Entraves para ingresso em cursos de pós-graduação no Brasil.....	141
Tabela 16 – Satisfeito com a opção pelo país e pelo curso?	142
Tabela 17 – Obstáculos para finalizar o curso	143
Tabela 18 – Valores em Reais investidos no curso.....	144
Tabela 19 – O modelo pelo qual optou equivale ao modelo de pós do Brasil?	145
Tabela 20 – Dificuldades para se titular no modelo de pós do Brasil	145
Tabela 21 – Infraestrutura da biblioteca e o seu acesso	146
Tabela 22 – Tempo de duração do curso	147
Tabela 23 - Dedicção exclusiva e produção do corpo docente	148
Tabela 24 – Vagas por turmas	148
Tabela 25 – Forma e local de seleção e da proficiência	149
Tabela 26 - Atividades pedagógicas	150
Tabela 27 – Atividades de pesquisa.....	151
Tabela 28 - Presença contínua de orientador durante o curso	151
Tabela 29 - Relatório de qualificação	152
Tabela 30 – Composição da banca examinadora	153

Tabela 31 – Forma de defesa e idioma.....	153
Tabela 32 – Conhecimento sobre a IES e o curso pelo qual optou.....	154
Tabela 33 – Qualidade do trabalho final e publicações.....	155
Tabela 34 - O Acordo de “Admissão Automática” influenciou na sua opção?.....	154
Tabela 35 - Diplomas são reconhecidos e aceitos no Brasil?	156
Tabela 36 - Posição sobre a exigência da LDB para reconhecimento do diploma..	157
Tabela 37 - Alternativa para reconhecer o diploma.....	158
Tabela 38 – Dist. de matrículas, IES funções docentes e titulados 1996 - 2012.....	189

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 - Situação do ensino superior antes e depois da LDB de 1996.....	57
Figura 2 - Argumentos dos docentes para opção por cursos no Cone Sul	123
Figura 3 – Institutos no Brasil e IES argentinas e paraguaias que ofertam vagas ..	127
Quadro 1 - Alternativa para titular 1: cursos de pós-graduação em andamento	70
Quadro 2 - Amparo constitucional às Reformas Educacionais – CFB/1988	72
Quadro 3 - O amparo jurídico às reformas: avaliação e a LDB de 1996.....	72
Quadro 4 - Adequação da CAPES às reformas no ES após a LDB e antes de 2001	73
Quadro 5 – Síntese comparativa dos Sistemas educacionais em análise	96
Quadro 6 - Visão geral das tratativas de integração educacional	102
Quadro 7 - A CAPES e as inovações na pós-graduação em 2001	111
Quadro 8 - A CAPES e as inovações na pós-graduação de 2001 até 2007	112
Quadro 9 - Ações da CAPES para o ensino superior a partir de 2001.....	112
Quadro 10 - Critérios da CAPES para estruturação e aprovação de cursos.....	114
Quadro 11 - Critérios da CAPES para funcionamento de cursos.....	115
Quadro 12 - Critérios da CAPES para avaliação de cursos	115
Quadro 13 - Critérios da CAPES e LDB para emissão de diplomas	116
Quadro 14 - Amparo jurídico das reformas com o novo ciclo de avaliação em 2004 .	121
Quadro 15 - Síntese das assimetrias entre os modelos de pós, analisados	161
Quadro 16 - 2ª etapa da pesquisa. Consulta a membros de instituições gov. e IES..	169
Quadro 17 - 3ª etapa da pesquisa. A questão administrativa atinente às IFES	170
Quadro 18 - Entrevista com rep. de prog. de pós e de agências de intermediação	172
Quadro 19 - A posição das agências e a discussão no Congresso Nacional	176

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
Objetivos da pesquisa	25
Organização da Tese	25
1 REFORMAS E NOVAS EXIGÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO ...	28
1.1 O Ensino superior brasileiro entre 1968 e início dos anos 1990	29
1.1.1 Expansão de matrículas no Ensino Superior entre 1995-1990	31
1.1.2 Expansão de Instituições de Ensino Superior entre 1970-1995	33
1.2 Distribuição de funções docentes em exercício em 1996	35
1.2.1 Titulação docente em 1996	37
1.2.2 A não exigência de titulação para carreira docente até 1996	37
1.3 A pós-graduação brasileira: evolução, regulação, consolidação e avaliação	40
1.3.1 A agência de acreditação CAPES	41
1.3.2 O início da regulação da pós-graduação brasileira	42
1.3.3 CAPES: consolidação, finalidades e atribuições	45
1.3.4 A avaliação na pós-graduação brasileira e seus critérios	47
1.4 Nova estrutura do ES, indicadores de qualidade e exigências da LDB	49
1.4.1 O contexto das reformas e a defesa de indicadores de qualidade	49
1.4.2 A avaliação no Ensino Superior	51
1.4.3 A pressão da mídia contra a avaliação no Ensino Superior	53
1.5 A exigência de titulação docente e o estímulo à expansão do ensino	56
1.5.1 A expansão do sistema de Ensino Superior	57
1.5.2 Exigência da LDB por titulação no Ensino Superior	58
1.5.3 Argumentos das IES sobre as exigências de titulação	62
1.5.4 Resistências das IES em desfavor da titulação docente	63
1.6 Preocupações e respostas das IES à titulação	65
1.6.1 Respostas das IES sobre os efeitos das exigências por titulação	66
1.7 A demanda de 1996 e o dilema surgido para titulação dos docentes	68
1.7.1 O modelo brasileiro de pós-graduação	68
1.7.2 A ausência de regulação na LDB para titular docentes	69
1.7.3 Alternativas disponíveis para titulação no Brasil entre 1996 e 2000	69

1.8 Impactos em países vizinhos com o dilema para titular a demanda	71
1.9 O amparo jurídico às intervenções do Estado no Ensino Superior	71
2 PÓS-GRADUAÇÃO NO PROCESSO DE INTEGRAÇÃO REGIONAL	76
2.1 Considerações sobre o processo de integração regional do ES	76
2.2 O Cenário do ES no Brasil, na Argentina e no Paraguai a partir de 1990	77
2.3 O Ensino Superior no Brasil (resenha)	79
2.3.1 A pós-graduação no Brasil (síntese)	80
2.4 O Ensino Superior na Argentina (visão geral)	81
2.4.1 A pós-graduação na Argentina	82
2.4.2 A agência de acreditação CONEAU: finalidades e atribuições	83
2.4.3 O modelo de pós-graduação argentino	85
2.4.4 A avaliação da pós-graduação na Argentina e seus critérios	87
2.5 O Ensino Superior no Paraguai (visão geral)	88
2.5.1 A pós-graduação no Paraguai	90
2.5.2 A agência de acreditação ANEAES: finalidades e atribuições	90
2.5.3 A avaliação da pós-graduação no Paraguai e seus critérios	91
2.5.4 O modelo de pós-graduação paraguaio	93
2.6 Particularidades no ES entre os países estudados	94
2.7 Políticas de integração regional no ES e na pós-graduação	97
2.7.1 Políticas de pós-graduação no SME até 2010	99
2.7.2 Visão geral das tratativas de integração educacional na pós-graduação	100
2.7.3 A diretiva do acordo de reconhecimento de diplomas (Dec. nº 5.518)	103
2.8 O modelo criado no Cone Sul para atender à demanda de brasileiros	104
2.8.1 Características do modelo alternativo argentino e paraguaio	105
2.9 Considerações finais sobre este capítulo	107
3 AS EXIGÊNCIAS DA CAPES E O PROTAGONISMO POR TITULAÇÃO	110
3.1 A nova regulamentação da CAPES para a pós-graduação	110
3.2 Novos critérios da CAPES para a pós-graduação	113
3.3 O reforço ao modelo brasileiro coordenado pela CAPES	116
3.3.1 Novas oportunidades para titulação: MINTER e DINTER	117
3.4 A Lei nº 10.861/2004 e o aumento de exigências por avaliação	119
3.4.1 O SINAES como lei de suporte à regulação do ES no Brasil	119
3.4.2 Amparo jurídico ao novo ciclo de avaliação no ES	121
3.4.3 A contribuição do SINAES para o aumento da demanda por titulação	122

3.5 O protagonismo em torno da titulação docente em países do Cone Sul.....	122
3.5.1 Argumentos e respostas dos docentes para opção por esses países	123
3.5.2 Protagonismo dos institutos e autoridades de IES do MERCOSUL.....	125
3.5.3 A dinâmica dos protagonistas à titulação em IES do Cone Sul.....	128
4 A DEMANDA POR TITULAÇÃO E A PESQUISA FEITA	130
4.1 População e amostra	130
4.2 As Variáveis de estudo.....	131
4.3 A coleta de dados: etapas da pesquisa e entrevistas feitas.....	134
4.4 A opção pelas áreas do direito e da educação para a pesquisa feita	135
4.5 A pesquisa feita (síntese e etapas)	136
4.6 Resultados encontrados na primeira etapa, por segmentos	138
4.6.1 Segmento 1: Informações preliminares	139
4.6.2 Segmento 2: Estruturação e aprovação	144
4.6.3 Segmento 3: Funcionamento	149
4.6.4 Segmento 4: Avaliação.....	154
4.6.5 Segmento 5: Diplomação	155
4.7 Principais constatações encontradas na 1ª etapa da pesquisa.....	158
4.7.1 Síntese das assimetrias entre os modelos analisados de pós-graduação	161
5 A QUESTÃO DO DIPLOMA OBTIDO EM IES DA REGIÃO	162
5.1 Questões que ensejaram a discussão sobre o reconhecimento de diploma.....	162
5.2 Exigências da LDB e da CAPES para o reconhecimento de diplomas	163
5.3 As questões surgidas pela impossibilidade do reconhecimento.....	165
5.4 A resistência da CAPES e das IFES/IES para reconhecer os diplomas	166
5.5 2ª Etapa da pesquisa. A posição de autoridades universitárias	168
5.6 3ª Etapa da pesquisa. A questão administrativa atinente às IFES.....	170
5.6.1 O tratamento dado aos resultados desta pesquisa	171
5.6.2 Diversidade e morosidade (Diagnóstico da coleta feita nas IFES).....	171
5.7 Caminhos a seguir para o reconhecimento desses diplomas	172
5.7.1 As respostas obtidas com representantes de programas e das agências.....	173
5.8 A questão da autonomia universitária no Brasil, na Argentina e no Paraguai.....	174
5.9 4ª Etapa da pesquisa. A posição das Associações	176
5.9.1 A demanda das associações no Congresso Nacional	177
5.9.2 A possibilidade ou necessidade de uma nova legislação.....	177
5.10 Questionamentos jurídicos, decisões e outras considerações	179

5.10.1 Questão jurisprudencial.....	181
5.10.2 Novas diretrizes a serem consideradas.....	182
5.10.3 A questão do reconhecimento visto por IES paulistas	183
6 CONCLUSÃO	184
REFERÊNCIAS.....	193
APÊNDICES	208
ANEXOS	216

INTRODUÇÃO

No processo de integração do MERCOSUL, o Brasil, a Argentina e o Paraguai, nos anos de 1983, 1985 e 1989, respectivamente, reiniciaram a transição de seus regimes ditatoriais para um novo regime democrático e passaram a criar novas bases de desenvolvimento de um modo geral, alicerçadas, sobretudo, na educação.

Na década de 1980, ocorria uma massificação do ensino superior privado, com maior intensidade no Brasil¹ do que no Paraguai e muito menos na Argentina, em decorrência do aumento da população, de mudança nos meios de produção e da incapacidade do Estado em atender uma maior demanda de estudantes que concluíam o ensino pré-universitário.

No início dos anos 1990, esses países passaram a conviver com maiores afinidades em suas ações políticas e retomaram o interesse no processo de integração regional iniciado no final da década de 1950. Todos esses países se encontravam inseridos num novo modelo de sociedade, a sociedade do conhecimento e da inovação, e envoltos numa nova ordem econômica globalizada, de índole ideológica neoliberal-privatista, protagonista de crises de identidade e de legitimidade no setor público, em que o papel do Estado na sociedade se reduzia e a participação da iniciativa privada se ampliava. Cada vez mais as economias modernas utilizam o conhecimento como matéria-prima. A Economia do conhecimento identifica esse novo contexto.

Segundo o ideário exposto no Plano Diretor da Reforma do Estado no governo Fernando Henrique Cardoso, seria necessário aumentar a governança do Estado brasileiro, isto é, a capacidade de implementar eficientemente políticas públicas. Para tanto, o Estado deveria afastar-se de atividades que poderiam ser realizadas pela iniciativa privada e concentrar-se nas relacionadas exclusivamente ao exercício do poder (BRASIL, 1995).

¹ Desde 1968, com a reforma do ensino superior no Brasil, houve descompressão na oferta de vagas pelo setor público. O setor privado disparou em número de matrículas por toda a década de 1970 e de 1980, aliviando o Estado de maiores tensões junto à sociedade.

O contexto das relações internacionais entre esses países era de aproximação política em busca de uma integração que contribuísse para a superação de seus desafios sociais e econômicos, o que ocorreu na nossa região, em 1991 com a instituição do bloco MERCOSUL.

O Estado brasileiro: Reformas e Integração educacional

Após o período ditatorial, o Brasil retomou o processo de integração regional, imaginado ainda na década de 1960, quando aderiu ao tratado de Assunção em 1991 e a reconstruir um projeto de sociedade democrática no início da década de 1990. Nessa mesma década, o País fez opção por reformas educacionais regulando-as e avaliando-as de modo a contribuir para a criação de um sistema que integrasse normas legais e dinâmicas institucionais, visando a estimular a melhoria da qualidade acadêmica, da gestão institucional das IES num processo contínuo de aprimoramento (WEBER, 2010, p.1264).

O governante brasileiro eleito em 1994, Fernando Henrique Cardoso, desejoso por iniciar seu projeto administrativo e demonstrar a sua capacidade para implantar políticas mais eficientes no setor público, optou, em 1995, por um processo de descolamento com as práticas políticas que vinham sendo efetivadas nos últimos 10 anos (1984-1994), dada a comprovada impossibilidade de promover qualidade e melhor desempenho na prestação de serviços em setores da administração pública, tais como saúde, previdência e educação.

Naquela ocasião, a necessidade de se reconfigurar o papel do Estado brasileiro, nas suas políticas públicas de interesse social e desenvolvimentista, despertou o interesse para inovações que deveriam ser postas em prática pelo novo governo eleito, de modo a se mostrar mais identificado com os anseios de seus eleitores e minimizar a insatisfação de grande parte da população, que clamava por melhorias no ensino e nos demais serviços por ele prestados.

Motivação para reformas no Brasil

A combatida ineficiência do Estado brasileiro e as dificuldades para uma articulação administrativa mais efetiva e de resultados até então não lhes permitiam melhora de seu desempenho. Foi necessário romper com práticas políticas e

corporativas, principalmente na educação superior, marcadas por incertezas e iniciativas sem efetividade², e impulsionar o Estado a modificar a sua rotina, construindo um ambiente político-administrativo-regulador com decisões mais confiáveis, que refletisse em todas as suas ações um maior grau de efetividade de gestão, desempenho e satisfação da sociedade civil.

Esse processo de modernização do Estado, a partir de 1995, se concretizou com a implantação de reformas estruturais de caráter social, também no setor educacional. Essas reformas buscavam reconstruir, por um lado, a sua capacidade interna de controle do Estado, e, por outro, fortalecer os canais de interlocução que maximizassem a cooperação no setor educacional com países latino-americanos vizinhos, iniciada com o Tratado de Assunção, em torno da consecução de acordos que permitissem a validade mútua de diplomas universitários de graduação e de pós-graduação outorgados por instituições de ensino superior dos Estados Partes do recém-criado MERCOSUL, considerando a crescente mobilidade acadêmica de estudantes e professores entre esses países.

A área educacional não estava explicitamente incluída no escopo do Tratado de Assunção. A educação era compreendida pelos Estados Partes como instrumento central para a superação das disparidades regionais, a consolidação da democracia, o desenvolvimento econômico e social e a integração regional. Os objetivos do Tratado de Assunção pareciam pressupor a existência de certas condições culturais e educacionais para serem atingidos. Dessa forma, estabeleceu-se desde logo um processo de conversações e reuniões entre os responsáveis pela educação em cada país, e em dezembro de 1991, o Conselho do Mercado Comum criou a Reunião de Ministros da Educação (RME) dos Países Membros do MERCOSUL, órgão incumbido da coordenação das políticas educacionais do bloco.

Em síntese, o ensino superior no Brasil por opção do Estado brasileiro, na gestão do então Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), sofreu amplas reformas que objetivaram, especialmente, a expansão desse nível de ensino, a sua qualificação e a melhora do nível de seus professores (SOUZA, 2005). Para tanto,

² O Dec. nº 91.177 do Presidente José Sarney que instituiu uma Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior visando criar uma política de ensino superior adequada ao desenvolvimento do país, uma meta do plano de governo do Presidente Tancredo Neves, que pouco prosperou em termos de resultado.

foi elaborado e aprovado um arcabouço legal capaz de alterar as diretrizes e bases que sustentavam o **modelo** de educação superior, na graduação e na pós-graduação, que se tinha em curso, tanto pelo MEC quanto pela CAPES, o que ocasionou a introdução de mudanças concretas no padrão de avaliação e regulação destes níveis de ensino pelo Estado (CATANI; OLIVEIRA, 2000; 2008).

O governo Lula (2003-2010) consolidou os sistemas de avaliação no ensino superior, por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, em 2004. Deu também segmento à política de expansão de cursos e de vagas na graduação e na pós-graduação, do número de universidades federais, do número de contratações por concurso público nas IFES. Para estas estabeleceu como condição mínima de ingresso o diploma de mestrado (LDB art. 66).

Nesse processo de consolidação do SINAES, as IES foram concitadas, a partir de então, a comprovar, durante o período destinado à avaliação de seus cursos de graduação, a existência, em seus quadros, de professores mestres, doutores e em tempo integral. A falta destes profissionais titulados, nas IES avaliadas, passou a contribuir negativamente para os resultados da avaliação. Dessa forma, essa medida resultou em mais ampliação da demanda, até então existente, por docentes titulados com mestrado e doutorado, para atuar em todas as instâncias do ensino superior. Por consequência, a pós-graduação, atualmente, no Brasil, se sobrecarregou mais, e sinalizou precariedade e poucas condições para atendimento à titulação dos docentes, decorrentes também dessa medida. Enfim, percebe-se uma correlação entre a exigência legal e o aumento da demanda por docentes mestres e doutores.

Com a promulgação da nova LDB no Brasil, em 1996, as exigências por titulação do corpo docente das instituições de ensino superior fizeram surgir uma demanda de docentes³ que não encontrou respaldo no **modelo**⁴ brasileiro de pós-

³ Essa demanda consistia em 87.360 docentes não titulados com mestrado ou doutorado em 1996. Com a LDB em 1996, exige-se a titulação de 1/3 dos docentes com grau de mestrado ou doutorado e, nesse caso, aproximadamente 37.908 docentes passaram a formar uma demanda mínima que, obrigatoriamente, teria que se titular de imediato.

⁴ Utilizamos nesta tese o **conceito de modelo** desenvolvido por Bernasconi: para ele “**modelo** refere-se a um conjunto de instruções para ação, pode-se dizer um padrão que estabelece o modo considerado correto de fazer as coisas. Refere-se à organização, à governança e à operação de um sistema de ensino superior”. No nosso caso, **um modelo** de pós-graduação no Brasil. BERNASCONI (2008, p. 28).

graduação coordenado pela CAPES para se titular. No setor privado, a maior parte dessa demanda era constituída por docentes em serviço, sem tempo livre para garantir uma dedicação integral ao programa de pós-graduação. O **modelo** da pós-graduação brasileira foi pensado, inicialmente, para atender ao setor público, com contratos de tempo integral, disponibilidade para licenças que permitem uma dedicação em tempo integral ao programa de pós. Dessa maneira, a exigência de titulação imposta pela LDB, no Brasil, provocou impactos em países vizinhos. Nesses países, algumas de suas instituições universitárias⁵ viram na situação uma janela de oportunidade para titular o corpo docente brasileiro. Para tanto, criaram um **modelo** específico e atrativo de pós-graduação visando atender às necessidades desses docentes pela busca do diploma de mestre ou doutor, de modo a atender, pelo menos até 2004, a exigência de titulação preconizada pela Lei educacional brasileira. Até 2004 foi o prazo de 8 anos estabelecido pela LDB para titular 1/3 dos docentes em mestres e doutores.

Desenvolvimento da pesquisa

Essas reformas feitas no ensino superior brasileiro se associam ao desenvolvimento desta tese, ao analisar a questão do reconhecimento de diplomas, obtidos em IES do Cone Sul, desde a opção feita pelo Brasil de adotar um conjunto de reformas no ensino superior brasileiro, entre 1995 e 2004, visando à melhoria da sua **qualidade**⁶ e do nível dos professores, entre as quais: a implantação pelo MEC de instrumentos para a sua avaliação (ENC-PROVÃO e SINAES) almejando a melhoria dos níveis de ensino e de gestão nas IES; as exigências da LDB por titulação e os novos critérios da CAPES, iniciados em 1976, e fortalecidos em 2001, buscando consolidar o modelo brasileiro de pós-graduação.

Analisa-se também o **modelo** brasileiro de pós-graduação, identificando os fatos e os atores que deram origem a uma demanda por titulação, não atendida pelo Estado brasileiro, gerada pelas exigências da LDB, pelo fato de estar inserido no

⁵ Nesses países, as instituições públicas estão liberadas para cobrar anuidades dos alunos de pós-graduação. Assim, essa alternativa era, de fato, uma fonte de recursos extra para instituições públicas que enfrentavam falta de recursos na época.

⁶ **Qualidade** no Ensino Superior, no contexto da reforma do Estado, corresponde a racionalização de gastos e aproveitamento do potencial de recursos humanos e físicos para o desenvolvimento econômico e social do país. **Qualidade**, no contexto das ações do MEC, engloba o acesso, o progresso, o sucesso do aluno na universidade.

campo das políticas públicas para o ensino superior no Brasil. Para finalizar, analisam-se os impactos causados por essa demanda não atendida, nas universidades dos países vizinhos. O trabalho, como foi feito, parte de um estudo sobre as reformas no ensino superior no Brasil, se segue pela análise comparativa entre o ensino superior e a pós-graduação no processo de integração regional, o papel das agências de acreditação, a apresentação dos dados obtidos nas 4 etapas de pesquisas realizadas e termina com a análise da questão do reconhecimento pelo Brasil dos títulos de pós-graduação obtidos por estudantes/docentes brasileiros na Argentina e no Paraguai.

Objetivos da pesquisa

O objetivo desta pesquisa é estudar os impactos da opção feita pelo Estado brasileiro de promover reformas no ensino superior brasileiro a partir de 1995, concomitante à sua participação no processo de integração regional, e analisar os efeitos da dificuldade de titular de imediato, no Brasil, quase 40 mil docentes e suas repercussões sobre o **modelo** de pós-graduação em algumas instituições públicas de ensino superior da Argentina e do Paraguai e os consequentes entraves que impedem o reconhecimento pelo Brasil dos diplomas lá obtidos.

Organização da Tese

No aspecto metodológico, esta pesquisa teve como base uma investigação bibliográfica, documental e pesquisa de campo. Classificou-se como uma investigação qualitativa, cujas análises são mais dissertativas, ainda que se tenha usado explicações sobre fenômenos e resultados quantitativos, e o auxílio de fontes primárias, para o seu enriquecimento. Respostas às entrevistas e aos questionários aplicados com estudantes, professores e autoridades públicas, em universidades, em 4 etapas, revelaram questões regionais, administrativas, jurídicas e políticas vinculadas a questão do reconhecimento dos diplomas de pós-graduação obtidos em IES da região.

Os dados obtidos por meio de questionários e entrevistas, assim se distribuem: A primeira etapa envolveu 220 brasileiros, estudantes/docentes de IES entre as quais, a UMSA e LOMAS de ZAMORA na Argentina, AMERICANA e DEL PACÍFICO, no Paraguai, conforme se detalha no capítulo 4 desta tese. As etapas 2, 3 e 4, envolveram professores, técnicos, autoridades governamentais e associações, as quais se descrevem com mais detalhes, no capítulo 5. Todos os questionários foram aplicados pelo autor da tese com auxílio de duas estudantes brasileiras, uma na Argentina e outra no Paraguai, de modo presencial e por e-mail. Dos 220 aplicados, retornaram 140 questionários, cuja finalidade inicial era analisar o **modelo alternativo de titulação**, criado pelos países do Cone Sul, para atender a demanda brasileira interessada em titular-se naqueles países. Outra finalidade foi a de conferir sobre a equivalência entre o modelo brasileiro de pós-graduação e o modelo alternativo instituído por IES argentinas e paraguaias discutindo sobre a questão do reconhecimento dos diplomas e as repercussões geradas no Brasil, conforme nossa legislação.

A estrutura da tese organiza-se em seis capítulos - além da introdução.

No próximo capítulo, abordam-se as reformas feitas no Ensino Superior tendo como foco as exigências da LDB e da CAPES para titulação da demanda de docentes por titular em 1996, principalmente no setor público. Trata também de analisar essa demanda em face da impossibilidade de seu atendimento pelo modelo de pós-graduação brasileiro e a oportunidade que docentes brasileiros tiveram com a criação pela Argentina e pelo Paraguai de um **modelo alternativo** que atendesse às suas necessidades de titulação, em pouco tempo e em condições de tempo parcial, mais favoráveis, visto que os mesmos possuíam remotas alternativas para se titular pelo modelo brasileiro de pós-graduação.

No segundo capítulo, discute-se sobre a pós-graduação no processo de integração regional e as negociações regionais que chamaram a atenção para a questão dos posicionamentos diversos, principalmente entre Brasil, Paraguai e Argentina, no tocante à aceitação pelo Brasil em reconhecer títulos de mestrado e de doutorado oriundos de algumas instituições desses países do Cone Sul, que adotaram um **modelo alternativo** de pós-graduação. Descreve-se sobre as agências de acreditação.

O conteúdo do terceiro capítulo destaca as exigências da CAPES para o funcionamento e a avaliação do **modelo** de pós-graduação brasileiro, o aumento das exigências por avaliação com o ciclo avaliativo do SINAES e o protagonismo em torno da titulação docente em países do Cone Sul.

No quarto capítulo, busca-se verificar a equivalência das exigências da CAPES, com as respostas obtidas na pesquisa feita com estudantes/docentes que vincularam-se às instituições argentinas e paraguaias. Com base nas entrevistas e respostas aos questionários aplicados, identifica-se a dinâmica dos estudos feitos por esses estudantes/docentes no **modelo alternativo** criado por Argentina e Paraguai para atender às suas necessidades de titulação.

O conteúdo do quinto capítulo enfrenta a questão do reconhecimento pelo Brasil do diploma de pós-graduação, obtido na Argentina e no Paraguai. Analisa desde a forma de obtenção do título aos impedimentos legais definidos no Brasil com base na legislação vigente e destacam-se as incompatibilidades entre modelos diferentes de pós-graduação que inviabilizam aceitar que ambos sejam equivalentes.

No sexto capítulo encontra-se a conclusão, e, nela constatou-se a necessidade de se proporem alternativas por meio de possíveis acordos educacionais binacionais de parcerias universitárias, visando à aproximação de estruturas curriculares e de cursos entre as diferentes instituições; de se ampliar o número de vagas e de programas de pós-graduação; de se desenvolverem programas e projetos com IES privadas para facilitar a titulação de seus docentes; de se desconsiderar a possibilidade de o Brasil reconhecer, para fins acadêmicos, todos os diplomas obtidos por meio do **modelo** alternativo e intensivo de pós-graduação, criado em IES argentinas e paraguaias, para atender com celeridade a demanda de docentes, aqui surgida, sob os auspícios da LDB, a partir de 1996.

1 REFORMAS E NOVAS EXIGÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

O Brasil redemocratizado, inserido no cenário da globalização e da sociedade do conhecimento, optou por promover, a partir de meados da década de 1990, reformas na sua legislação educacional. Essas reformas estimularam modificações no ensino superior possibilitando-lhe uma nova organização, cujas ações visavam à expansão de vagas e de instituições, a exigências de titulação docente, à criação de um sistema de avaliação no ES iniciado com o Exame Nacional de Cursos - ENC (Provão), seguido do SINAES, um novo modelo de compreensão da avaliação que envolve a instituição, o curso e o estudante. Embora, no decorrer da implantação destas reformas, focos de resistências tenham sido manifestados, inclusive pela falta de um modelo de avaliação, iniciava-se, a partir de 1996, um processo contínuo de construção de um modelo consistente de ensino superior, e que fortaleceu a pós-graduação por meio das ações da CAPES no seu papel regulador e avaliador.

Porém as exigências de titulação propostas pela LDB, em 1996, produziu uma demanda de 37.908 docentes, dos setores privado e público, instados a se titularem como Mestres ou Doutores num prazo máximo de 8 anos, no caso até 2004. Entretanto, o tamanho e formato da pós-graduação brasileira não permitiam o súbito atendimento dessa demanda. Em particular, os professores de IES privadas necessitavam de um formato de titulação “em serviço”, discrepante do **modelo** ofertado no Brasil.

No capítulo inicial desta tese debruça-se, primeiramente, sobre a descrição dos passos dados com a opção do Estado brasileiro de implantar Reformas no ES, cujos principais protagonistas foram o MEC e a CAPES. Em seguida, demonstra-se que as exigências de titulação e de avaliação do ES contidas na LDB de 1996 e os critérios de controle e de avaliação da pós-graduação coordenados pela CAPES deram origem a resistências por parte de docentes e das instituições públicas e privadas. Demonstra-se, ainda, que tais exigências por titulação fizeram com que antigos docentes, com anos de exercício de magistério, se vissem obrigados a

buscar rapidamente uma titulação acadêmica. Por fim, analisam-se os impactos desses processos nos países vizinhos, em particular na Argentina e no Paraguai.

A primeira grande reforma no ensino universitário brasileiros ocorreu em 1968, fundamentada na Lei nº 5.540. Essa reforma teve impacto, especialmente, no setor público, com a implantação dos contratos de tempo integral, do sistema departamental, que substituiu as cátedras, e a criação de institutos especializados nas universidades públicas. Essa reforma também fixou as bases regulatórias do sistema de pós-graduação.

Já dentro da realidade regional criada pelo MERCOSUL, o Brasil passou por uma nova reforma no ensino superior com a promulgação da Lei nº 9.394, em 1996. A chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, trouxe exigências para o ensino de graduação. Com as exigências de avaliação no ensino superior e de titulação do corpo docente, a pós-graduação se tornou parte de um sistema integrado de ações, comprometido com a melhoria dos níveis de ensino e da qualidade intelectual dos docentes brasileiros.

Portanto, não restam dúvidas de que a LDB, de 1996, somada às reformas estruturais promovidas pelo MEC, em 1995, e pelos novos critérios¹ de estruturação, aprovação, funcionamento, avaliação e recomendação de programas de pós-graduação adotados pela CAPES, em 2001, foram singularmente significativas para o desenvolvimento e a consolidação do sistema de ensino superior no Brasil.

1.1 O ensino superior brasileiro entre 1968 e início dos anos 1990

Alguns antecedentes das reformas de 1995 são importantes neste início de estudo, sobre o ensino superior brasileiro dentro da lógica de atendimento a uma população que pugnava pelo acesso a essa modalidade de ensino e à pós-graduação, a partir de 1951, ocasião em que se deu a edição do Dec. Federal nº 29.741/1951, preconizando a formação de especialistas e pesquisadores nacionais,

¹ Esses critérios da CAPES a partir de 2001 são detalhados no capítulo 3 desta tese e versam também sobre processo seletivo, condições mínimas para credenciamento, atribuição de notas aos programas, entre outros.

para atender às necessidades do Estado, voltadas ao desenvolvimento econômico e social brasileiro.

Ocorrências relevantes, como o aumento da população e a incapacidade de atendimento pelo Estado àqueles que deveriam ingressar no Ensino Superior, atuaram, simultaneamente, como suporte para se entender esse período inicial. Entre outras questões² que remanesceram desde a década de 1950, as Universidades vivenciaram, antes de 1964, uma atmosfera de tumultos e de sucessivas e intermináveis greves conduzidas pelos seus segmentos, entre os quais a classe estudantil, com os ânimos bastante acirrados, reivindicando vagas para atender o excedente de alunos da graduação que, mesmo aprovados em exame para ingressar na Universidade, não havia vagas disponíveis (MATTOS, 1968)³.

A literatura sobre esse período (CUNHA, 1988), (DURHAM, 1996; 2003), (BALBACHEVSKY, 2005) é unânime em afirmar que, entre os anos 1960 e 1964, houve uma instabilidade gerada no ensino superior, tendo como foco principal o excedente por vagas. A dificuldade maior se resumia em como administrar a expansão desse sistema⁴ (SAMPAIO, 1998).

A iniciativa levada a efeito pelo governo autoritário instalado no Brasil naquele período, cinco meses antes do Ato Institucional nº 5⁵, foi a edição da Lei nº 5.540, em 25 de julho de 1968, que reformou o ensino superior e associou a esta reforma medidas de reestruturação e organização da universidade e de expansão de vagas na graduação. Essa medida permitiu maior participação do setor privado para atender à população insatisfeita e em crescimento. Com a possibilidade de ofertar mais vagas, a expansão de matrículas no setor privado se tornou mais rápida e evoluiu significativamente, a partir da década de 1970.

² O clima era de tensão entre estudantes vencidos pelos privatistas e conservadores na aprovação da LDB de 1961. Entre outras, eles lutavam por desenvolvimento, democracia e nacionalismo e eram contrários ao latifúndio, ao capitalismo e ao imperialismo. (DURHAM – NUPPS. 2003). Não nos reportamos com mais afinco a esta questão tendo em vista o destaque sobre o impacto que trouxe a reestruturação do ES.

³ O Relatório Meira Mattos aborda sobre o ensino superior e a repressão ao movimento estudantil em 1968.

⁴ Assim sintetiza Sampaio (1998) NUPPS-USP referindo-se à fase de 1960 a 1970.

⁵ Este Ato Institucional que suspendeu garantias constitucionais perdurou por dez anos, sendo extinto em 1978.

Diferentemente da LDB, de 1961, esta Lei nº 5.540/1968 dedicou especial atenção ao ambiente universitário. No seu art. 1º, dispôs que: *o ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário*. Garantiu-se às universidades autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, na forma da lei e dos seus estatutos (art. 3º).

Entretanto, para atender insatisfeitas demandas de acesso ao ensino superior, o Ministério da Educação, embora signatário de acordos internacionais como o acordo MEC-USAID⁶ (1965), facilitou a exploração da atividade educacional por IES Privadas (RIBEIRO, 1995 *online*). Dessa forma, o setor privado, em pouco tempo, desbancou o setor público em quantidade, massificando o atendimento da demanda por ensino superior no país e nas instituições por longos anos e sem maior regulação quanto a sua qualidade.

Afirma Durham (2003) que os anos que se seguiram a 1964, correspondeu ao que Roger Geiger (1986) chamou de *mass private sector*, característica decorrente da instalação de um sistema privado, que se desenvolve aceleradamente em paralelo com o fortalecimento da universidade pública reformada (DURHAM, 2003, p.3). Acrescenta-se: sem a devida regulação e envolvimento do Estado, como demonstrou ter pelas Universidades Públicas ao dotá-las de meios para titulação de seu quadro de pessoal, desenvolver pesquisas e controlar o volume de vagas.

1.1.1 Expansão de matrículas no Ensino Superior entre 1965-1990

Assim, o ensino superior privado, diante de uma interpretação dos dados demonstrados na Tabela 1, ganhou espaço e se tornou responsável pela maioria

⁶ MEC-USAID: Tratava-se de uma comissão mista que em muito contribuiu com recomendações e adoção de mudanças organizacionais em nossa estrutura de ensino superior. Os acordos MEC-Usaid estabeleceram um conjunto de ações pactuadas na década de 1960, visando à modernização do Sistema de Ensino Brasileiro, incluindo as universidades. Neles se planejava para o Brasil um novo Sistema embasado na experiência norte-americana na área educacional. Nesse sentido, há uma contribuição, por meio da presença americana, no movimento de consolidação da pós-graduação no Brasil e da reforma no ensino superior. (SCHWARTZMAN, 2001, p.5). O sistema de Cátedras foi eliminado, surgiram os departamentos; o sistema de crédito, em vez de cursos seriados anuais; o sistema de pós-graduação conferindo graus de mestrado e de doutorado, além de um ciclo básico nas universidades.

das matrículas, com a Reforma de 1968, saindo de 100 mil alunos, em 1963, período da instabilidade e ano que antecede o início de governos ditatoriais em 1964, para, aproximadamente, um milhão e meio, no início da década de 1990. A rede pública, embora com melhor preparo, não conseguiu acompanhar a velocidade de oferta de vagas e passou a ter um perfil de atendimento bem menor em relação ao setor privado.

Nesse sentido, o critério de expansão de vagas no ensino superior passou a ser quantitativo e de atendimento em massa. Os efeitos dessa expansão quantitativa foram explorados em 1994, durante a campanha presidencial, e inspiraram as novas reformas no Ensino Superior, a partir de 1995, pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso.

Tabela 1 - Distribuição das matrículas no período 1965-1995

Ano	IES	Matrículas	%	IES	Matrículas	%	Total
1965	Públicas	182.696	56.2	Privadas	142.386	43.8	352.096
1970		210.613	49.5		214.865	50.5	425.478
1980		492.232	35.7		885.054	64.3	1.377.286
1995		700.540	39.8%		1.059.00	60.2%	1.759.703

Fonte: BRASIL. MEC/INEP. Sinopse Estatística do Ensino Superior, 2003. Acesso em: 18 jan. 2014.

Observa-se, na Tabela acima, nas décadas de 1970 e 1980, uma expressiva inversão no volume de atendimento às IES privadas. As matrículas que se concentravam nas IES públicas caem de 56.2% para 35.7%, em 1980, e a participação do setor privado aumenta significativamente de 43.8%, em 1965, para 64.3%, em 1980, ou seja, passando de 142 mil atendimentos para quase 890 mil, em quinze anos, e ultrapassou um milhão em mais quinze anos à frente, em 1995. Embora se possa afirmar que as Universidades não tivessem legalmente fins lucrativos, estava-se diante de um mercado em que instituições se ampliavam livres de maiores pressões por parte do Estado, na prestação de seus serviços educacionais.

Havia nessa expansão outro componente que integrava a tradição social muito relevante. Conforme Durham (2003), a satisfação em se obter um diploma como meio de acesso a uma profissão regulamentada e que permitisse ou facilitasse a inserção no mercado de trabalho, além de conceder *status* ao indivíduo e orgulho à família, contribuiu para a expansão do setor privado, por proporcionar acesso mais

fácil que as Universidades Públicas, as quais passaram a atender um público mais seletivo e mais bem preparado para aprovação nos vestibulares.

Como se pode observar, a reforma do ensino superior, em 1968, tem suas raízes num momento de instabilidade na política brasileira. Dessa forma, contribuiu para organizar e estruturar o ensino superior de graduação, e também para normatizar a pós-graduação, permitindo mais espaço para a participação do setor privado, aliviando as tensões do governo, pela sua incapacidade de atendimento à demanda por mais vagas. Prevaleceu, a partir desse período, o desenvolvimento do ensino superior por critérios quantitativos.

Darcy Ribeiro (1995)⁷, ao se manifestar publicamente sobre as consequências dessa expansão do ensino superior, com base na Lei de Reforma Universitária de 1968, disse:

Assim como a LDB de 1961 abriu a quem quisesse criar escolas normais, quase sempre com interesse mercantil convertendo-as, com grande êxito, em meras empresas de negócios e destruindo institutos públicos capazes de preparar teórica e praticamente o seu magistério, a Lei nº 5.540/68 orientou-se por critério idêntico e provocou efeitos educacionais graves ao degradar o ensino superior ao mais baixo nível. Em não insistir na ampliação das matrículas nas Universidades Públicas que contavam com bons professores, laboratórios e bibliotecas, concedeu liberdade total para conversão do ensino superior em negócio. O aluno mais necessitado fica sem opção e paga caro por cursos ruins degradando a qualidade dos profissionais com que conta o país.

1.1.2 Expansão de Instituições de Ensino Superior entre 1970 - 1995

Se houve uma expansão quantitativa de vagas, houve também uma expansão de instituições que pudessem atender a esse contingente de pré-universitários. Sampaio (1998), em estudo feito sobre a evolução do ensino superior nos anos 1980, identifica alguns movimentos estruturais no período entre 1975 e 1994, sobre o setor privado, para delinear esse segundo momento de desenvolvimento do ensino superior. Em vez do aumento contínuo do volume de alunos em busca de vaga na década de 1970, ocorre, nos primeiros cinco anos da década de 1980, o crescimento do volume e do tamanho de instituições, bem como

⁷ Consequências da expansão. Darcy Ribeiro sobre a Lei Geral da Educação. Folha de São Paulo online 25.12.1995.

a interiorização e a diversificação de cursos para atrair, em maior quantidade, o público.

Há uma espécie de retomada *vis a vis* aos anos 1960, com a mutação física⁸ desde a sua origem, nos estabelecimentos privados, reiniciada com a transformação de Escolas Isoladas⁹ em Escolas Integradas, por meio de fusões ou incorporações, a partir de 1975, e estas Escolas Integradas em Universidades Privadas ou Federação de Escolas, entre 1985 e 1990 (Tabela 2). Também, entre 1985 e 1995, o número de Universidades Privadas mais que triplicou, passando de 20 para 59 (Sampaio, 1998). Quanto maior fosse a sua instalação física, maior o volume de público atraído. O momento era de captar da melhor forma o interessado no ensino superior, e as Universidades, nesse ambiente de competitividade, pela condição de autonomia e melhores facilidades de adequação às necessidades da sociedade, se saiam melhor. Como se confere, a ideia continuava sendo a de quantificar, massificar.

Tabela 2 - Expansão do nº e IES no Brasil entre 1970 – 1995

Ano	Faculdades Integradas		Estabelecimentos Isolados		Universidades		Totais
	Públicas	Privadas	Públicas	Privadas	Públicas	Privadas	
1970	-	-	139	463	32	15	649
1980	1	10	154	643	45	20	873
1990	-	74	167	582	55	49	927
1995	3	84	147	490	68	59	851

Fonte: BRASIL. MEC/INEP. Sinopse Estatística do Ensino Superior, 2003. Acesso em: 18 jan. 2014.

Esse processo de massificação desde a Reforma Universitária, em 1968, que carreou para o setor privado maior quantidade de alunos e maior quantidade de instituições, seria uma espécie de consagração do ensino superior privado a título de expansão no Brasil, não fosse a sua estabilização e o declínio na quantidade de matrículas nesse setor, no início dos anos 1980. Conforme Sampaio (1998), esse resultado é fruto da reação à redução de uma demanda global no Ensino Superior em função da profunda crise econômica pela qual o país passou na década de 1980.

⁸ Na década de 1960, era comum criar escolas particulares e depois solicitar a sua federalização e depois constituir em Universidade, que eram Federações de Escolas (DURHAM, 2003).

⁹ As Escolas isoladas responderam pela expansão e consolidação do setor privado entre 1960 e 1970 (SAMPAIO, 1988).

O setor privado só viria voltar a crescer, ainda que moderadamente, entre 1985 e 1990. Há que se levar em consideração o período de transição política e de dificuldades financeiras reguladas por planos econômicos, pela qual passava o Brasil, na segunda metade da década de 1980 (SAMPAIO, 1998).

Entre os anos de 1990 e 1994, a queda nas matrículas foi mais vertiginosa. O período entre 1991 e 1994 foi uma época de turbulência política, com a saída repentina do Presidente Fernando Collor de Melo e os ajustes econômicos fortes, decorrentes de um cenário de inflação, greves, o que gerou alta inadimplência no setor privado.

Após a implantação do Plano Real, em 1994, com um cenário econômico mais propício, a procura pelas vagas no setor privado voltou a se expandir. O novo ciclo de expansão foi acompanhado de instrumentos de reestruturação, regulação e de avaliação periódica do Ensino Superior para todos os seus segmentos, e iniciado com a Lei nº 9.131/1995, e, em seguida, com a LDB em 1996.

1.2 Distribuição de funções docentes em exercício em 1996

A expansão das instituições de ensino superior implicou também na expansão das funções docentes. Após a descrição do período de expansão de vagas e de IES no período anterior a 1996, é importante diagnosticar o quantitativo de funções docentes distribuídas nas IES junto ao público nelas matriculados, bem como conferir a sua correspondente titulação.

Tradicionalmente, as funções docentes das escolas particulares e mesmo das universidades públicas era constituído, majoritariamente, por profissionais liberais, sem prática nem convívio com pesquisa ou atividades científicas, fossem eles jornalistas e advogados, por exemplo. Aliás, desde o final da década de 1950 (DURHAM, 2003), o setor privado tendia a desconsiderar a questão da titulação do corpo docente.

Diante desse processo de expansão, os dados das Tabelas 3 e 4 mostram o quantitativo de funções docentes em exercício no ano de 1996, e permitem demonstrar uma estimativa do volume de profissionais que deveriam ser titulados no

período de 8 anos (1997 a 2004) prazo este fixado pela LDB, para adequação das exigências de titulação de mestres e doutores nas IES.

Tabela 3 – Distribuição de funções docentes em exercício por categoria e grau de formação – 1996

	IES	Funções	%	Doutor	%	Mestre	%	Esp.	GR.	SG.	%	
1	Pública	74.666	50.3%	18.526	24.8%	21.974	29.4%	19.261	14.805	100	45.8%	
9	Privada	73.654	49.7%	5.480	7,4%	14.980	20.3%	34.729	18.232	233	72.3%	
9	Total	148.320	100	24.006	16,1%	36.954	24,9%	53.990	33.037	333	59%	
6								Sem titulação exigida: 87.360 59% do Total.				

Fonte: BRASIL. MEC/INEP. Sinopse 1996. Acesso: 14 jan. 2014.

Os dados da Tabela acima mostram que, em 1996, existiam 87.360 funções docentes em exercício, com título variando entre: sem graduação, graduados e especialistas, atuando no ES. Para atender às exigências da LDB, 38.908 dessas funções, necessitariam titular-se, de imediato, em mestres e doutores para atingir o percentual mínimo por ela exigido. Os percentuais e o total de funções docentes, por categoria e por grau de formação, podem ser identificados na Tabela 4:

Tabela 4 - Quantitativo mínimo de funções docentes em exercício a titular - 1996 a 2004

1	IES	Funções	Doutores em Exercício	A Titular	Mestres em Exercício	A Titular	Totais		
9	Pública	74.666	24.8%	8.5%	6.346	29.4%	3.9%	2.911	9.257
9	Privada	73.654	7.4%	25.9%	19.076	20.3%	13%	9.575	28.651
6	Total	148.320	16.1%		25.422	24.9%		12.486	37.908

Fonte: BRASIL. MEC/INEP. Sinopse 1996. Acesso: 14 jan.2014.

A Lei nº 9.394/1996 dispõe, no art. 45, que: “a educação superior será ministrada em IES pública ou privada, com variados graus de abrangência ou especialização”. Na LDB, havia somente a regulação da universidade. Não havia referência a outros tipos de instituições de ensino superior (IES), tais como: centros universitários: faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores (Art. 4º do Decreto nº 2.207/1997 e suas alterações).

Entretanto, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva editou o Decreto nº 4.914, de 11 de dezembro de 2003, que estabelecia para os centros universitários existentes os mesmos pré-requisitos fixados na LDB para as universidades. Esse

Decreto nº 4.914, de 2003, foi revogado pelo Decreto nº 5.786, de 24 de maio de 2006. Ele manteve a classificação inicial para os centros universitários, como instituições “pluricurriculares”. Mas estabeleceu, por outro lado, requisitos¹⁰ para o corpo docente (33% de mestres ou doutores e 20% de tempo integral), quase idêntico ao das universidades.

1.2.1 Titulação docente em 1996

Sem dúvida, as universidades públicas demonstraram maior nível de titulação entre mestres e doutores. Enquanto isso, nas instituições particulares, 74% dos docentes ministram aulas para mais de 60% do alunado matriculado (ver Tabela 1), sendo 333 sem nível de graduação, mais de 33 mil deles apenas com o título de graduação e aproximadamente 54 mil docentes com um título de especialização. Todos esses profissionais sem contato com pesquisa, sem aprofundamento no desenvolvimento de atividades científicas e sem formação pós-graduada. A falta de exigência de titulação, antes da LDB, permitiu que mais de 87.360 docentes atuassem em sala de aula sem a titulação mínima de mestrado, o que corresponderia a 59% dos docentes lecionando até 1996.

1.2.2 A não exigência de titulação para a carreira docente até 1996

Realmente não havia exigência de titulação acadêmica para atuação no ensino superior de graduação até 1996. Esses fatos correspondem a três passagens vivenciadas pelo pesquisador em instituições acadêmicas.

“Na primeira delas, após ter concluído a primeira graduação ele optou por fazer um curso de especialização em 1986, numa Universidade Pública do Estado do Ceará, e nela se surpreendeu com o reencontro de boa quantidade de seus professores da graduação na condição de *colegas de classe*, cursando a sua

¹⁰ Decreto nº 5.786/2006: “Art. 1º Os centros universitários são instituições de ensino superior pluricurriculares, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. Parágrafo único. Classificam-se como centros universitários as instituições de ensino superior que atendam aos seguintes requisitos: **I - um quinto do corpo docente em regime de tempo integral; e II - um terço**

primeira especialização. Como não se exigia titulação, a motivação que os levou foi somente uma promoção para a melhoria salarial no escopo de um plano de melhoria salarial recém-aprovado. Alguns se destacavam pela docência em cursinhos pré-vestibulares ou empregos em colégios renomados de Fortaleza. A experiência comprovada em sala de aula era passaporte para atuação na Universidade, geralmente com acesso, na maioria dos casos, por indicação de políticos¹¹.

“A segunda passagem se deu quando saiu da condição de aluno para a de docente, em 1994, quando ingressou na carreira docente, na Universidade de Fortaleza”. Foi “convidado” para lecionar. Àquela época, as sugestões de amigos, a apresentação do diploma de graduação e a indicação no currículo de experiência em sala de aula, eram requisitos que autorizavam a contratação. Nessa condição de graduado e com uma declaração de que aguardava seu diploma de especialista na área de Letras, permaneceu até 1998, dois anos após a vigência da LDB, enquanto concluiria o curso de graduação em Direito.

“A terceira passagem foi, após a conclusão da graduação em Direito, a de ministrar aulas na área jurídica. Com essa migração profissional de cursos no ano de 1999, em pouco tempo foi instado a comprovar produção acadêmica e atualizar a titulação na nova área que passou a lecionar¹². Já havia preferência por um título de Mestre por parte da Universidade, a partir de 2005, para que tornasse mais seguro o emprego, tendo em vista as novas exigências de titulação da LDB. Na ocasião, apresentou nova especialização na área. Era mais rápido e a própria Universidade oferecia. Para cursar Mestrado, só havia um, na UFC, com poucas vagas e extremamente “concorrido”, presencial e diurno, em dias corridos”.

Assim, a expansão do ensino superior, em termos de matrículas, instituições e docentes, se deu sem exigências de titulação até 1996, de modo que, a partir desse período, algumas questões podem ser levantadas.

do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado” (Grifouse).

¹¹ Ainda sem o advento da nova Constituição Federal que passou a exigir concursos, isso era possível, principalmente nas Universidades Estaduais, controladas pelos governos dos estados e Conselhos Estaduais de Educação com forte ingerência de políticos da situação.

¹² Ingressou na condição de professor da área de língua portuguesa e em seguida pedagogia, por portar diplomas de graduado nessas áreas. Ao concluir o curso de Direito, mudou de área e passou a atuar em disciplinas deste curso. Daí a exigência por atualização da titulação, ainda que de

Se não havia exigência de titulação nem de avaliação das condições de ensino por parte do Estado, e as condições pedagógicas e de aprendizagem não tinham como ser mensuradas por instrumentos próprios, que valor teria o tão almejado diploma de graduação obtido num ambiente educacional com expressiva quantidade de professores sem titulação, repassando conhecimentos muitas vezes ligados ao seu dia a dia profissional, ou com baixo nível de conhecimento sobre esses conhecimentos?

Se o diploma conferido ao concludente era um meio de acesso ao mercado de trabalho regulamentado, que segurança ele produziria em termos de apreensão e comprovação de conhecimentos necessários ao exercício desta profissão, quando boa parte de docentes nessas IES não possuíam preparo acadêmico condizente com os atualmente exigidos por um novo modelo de sociedade do conhecimento, amplamente em transformação desde o início da década de 1990?

Que valor possui, *grosso modo*, esse diploma tão desejado neste cenário? E para o que contribuíram esses três décadas, senão para a formação de um elevado volume de alunos em IES, salvo exceções, com baixo volume de aprendizagem, baixo nível de ensino, comprometido nível intelectual e de formação dos professores? Em resposta a estas indagações, concorda-se com a ideia de que esses dados serviram de base para justificar as questões do próprio setor público quanto às reformas no Ensino Superior, para promover mecanismos de regulação da qualidade e fortaleceram a ideia trazida pela LDB, em 1996, de titulação em nível de *stricto sensu* de pelo menos 33% deles, o que seria mais razoável, formando, assim, uma demanda no Brasil por titulação.

As repercussões e as alternativas quanto a esse quantitativo de docentes identificados em 1996, com baixíssima titulação, e as novas exigências da LDB por titulação; o dilema que surgiu pela impossibilidade de titulá-los no Brasil; os impactos que ela gerou no ambiente de integração regional em países vizinhos e a alternativa criada por eles para que a titulação se realizasse, em razão do clamor da sociedade brasileira, em 1994; as ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino e da

melhoria do nível intelectual e da preparação desses docentes são questões sobre as quais se passará a discorrer mais adiante.

1.3 A pós-graduação brasileira: evolução, regulação, consolidação e avaliação

Pode-se pensar a pós-graduação como um nível de ensino decorrente do extraordinário progresso do saber em todos os setores, tornando impossível que os cursos de graduação deem o treinamento completo e adequado para muitas carreiras. O acúmulo de conhecimentos e a crescente especialização tecnológica apenas permitem ao graduando o conhecimento básico de sua ciência. Por esta razão, faz-se necessário recorrer a estudos de pós-graduação para completar a formação do pesquisador, formar cientistas e tecnólogos para o Brasil, conferir à universidade um caráter verdadeiramente universitário, formar quadros docentes titulados, cujo objetivo de formação é o de prover o país tanto de um corpo docente preparado e competente quanto de pesquisadores de alto nível, e a qualificação profissional de outros quadros técnico-administrativos necessários ao desenvolvimento nacional. A pós-graduação deveria ter lugar na universidade, na medida em que é “integrante do complexo universitário, necessária à realização dos fins essenciais da universidade”¹³ (SUCUPIRA, 1965 p.73).

A evolução da pós-graduação no Brasil pode ser compreendida de maneira informal no decorrer das décadas de 1930, 1940 e 1950.

A partir de 1930 as universidades instaladas no Brasil atraíram professores estrangeiros e com eles o surgimento de um *modelo* para estudos, baseado na relação tutorial entre grupos de professores catedráticos e discípulos, cuja intenção era formar futuros docentes. Esses grupos contribuíram para a formação de gerações futuras, impactando na consolidação da pós-graduação, (BALBACHEVSKY, 2005).

Nos anos 1940, por meio do art. 71 do Estatuto da Universidade do Brasil (atual UFRJ), surge legalmente o termo “pós-graduação” e, na década de 1950,

¹³ Parecer CFE, nº 977/1965, comentado por Carlos Roberto Jamil Cury, In: “*The fortieth anniversary of the publication of the report nº 977/65 of the Federal Council of Education*” 2005.

convênios entre universidades estadunidenses e brasileiras proporcionaram intercâmbio de estudantes, professores e pesquisadores (SANTOS, 2003).

1.3.1 A agência de acreditação CAPES

Em 1951, por iniciativa do Decreto Federal nº 29.741, fora criada uma comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que hoje veio a ser a CAPES, tendo em vista a necessidade urgente de formação de especialistas e pesquisadores, em termos de quantidade e qualidade nos mais diversos ramos de atividade, principalmente, para o atendimento das necessidades dos empreendimentos públicos e privados, que visavam ao desenvolvimento econômico e social brasileiro (art. 2º, alínea “a”).

Em 1961, por meio do Dec. nº 50.737/61, a CAPES foi organizada e, conforme os incisos I e II do art. 2º deste decreto, dentro de suas finalidades, estava a “melhoria das condições de ensino e pesquisa dos centros universitários brasileiros, visando à melhor formação dos quadros profissionais de nível superior do Brasil” e a determinação para atuar para “o aperfeiçoamento do pessoal de nível superior já existente, promovido em função das prioridades ditadas pelas necessidades do desenvolvimento e social do País” (PORTAL CAPES, 2013).

Em 1964, por meio do Dec. nº 53.932/1964, a CAPES foi denominada de COORDENAÇÃO DO APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Dentro de seus objetivos, além do aperfeiçoamento do pessoal de nível superior, fixava-se o de colaborar com as Universidades e Escolas Superiores do país, proporcionando-lhes assistência técnica no sentido da melhoria de seus padrões de ensino e pesquisa. Ainda em 1964, por meio do Dec. nº 53.356/64, foi estabelecido o seu regime de organização e funcionamento, o qual definiu, dentre as ações a serem desenvolvidas pelo órgão, o incentivo à implantação do regime de tempo integral para o pessoal docente de nível superior.

Ainda nos anos 1960, a pós-graduação no Brasil seguiu um misto de *modelo* norte-americano e europeu; passou a ser entendida de maneira formal e, mais precisamente em 1965, passou a ser reconhecida como um novo nível de educação,

além da graduação (SILVA, 2010), conforme definido no Parecer nº 977/65 (Parecer Sucupira), destacado instrumento jurídico da pós-graduação no Brasil.

Em 1968, em outubro, por meio do Decreto nº 63.343/68, foram instituídos no Brasil os Centros Regionais de Pós-graduação, mediante convênios com universidades ou instituições de nível equivalente, os quais vieram a funcionar em outubro de 1970, com quatro objetivos delineados, conforme art. 1º (alíneas a, b, c, d): 1) Formar professores de ensino superior; 2) Estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da formação adequada de pesquisadores; 3) Aprofundar conhecimentos treinando eficazmente técnicos de alto padrão, para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional; 4) Criar condições favoráveis ao trabalho científico, de modo a estimular a fixação de cientistas brasileiros no país e incentivar o retorno daqueles que se encontravam no estrangeiro.

Coube à CAPES, em conjunto com o Conselho Nacional de Pesquisas, tomar providência para que fossem criados esses Centros Regionais de Pós-graduação, e coube às Universidades e Estabelecimentos isolados de ensino superior o compromisso de assegurar o aproveitamento dos candidatos que enviassem aos Centros Regionais de Pós-Graduação e que nestes vieram a obter os graus de mestre e de doutor. Recursos financeiros oriundos da CAPES, das Universidades e do FNDE seriam assegurados dentro de programas integrados para o funcionamento desses Centros.

1.3.2 O início da regulação da pós-graduação brasileira

Em 1968, a 28 de novembro, a pós-graduação, embora definida em sentido amplo e sujeita a evoluções, foi tratada com especificidade no art. 17 b. da Lei de Reforma Universitária nº 5.540/68, *in legis*:

[...] nas universidades e nos estabelecimentos de ensino superior poderão ser ministrados cursos:

[...]

b) de pós-graduação abertos à matrícula de candidatos diplomados em cursos de graduação que preencham as condições previstas em cada caso.

Surgia assim o primeiro marco regulatório para a pós-graduação brasileira, marco que enseja o início de sua consolidação em 1992. Aliás, “foi no regime militar

que a pós-graduação se desenvolveu como patrimônio institucional da titulação de docentes e como elemento fundamental da criação de um sistema nacional de ciência e tecnologia” (CUNHA, 1988, p.46).

E continua Cunha (1988, p.46):

Afinal, para o *establishment* político, a nossa fragilidade científica era vista mais como causa do ‘atraso’ do que como consequência de uma dependência mais ampla e de uma exclusão secular em matéria de educação nacional, especialmente na escolarização básica.

Balbachevsky (2005) também reforça que a regulamentação da pós-graduação ocorreu somente após a reforma universitária acontecida em 1968. Essa reforma apoiou-se no modelo norte-americano, substituindo o modelo de cátedras pela organização departamental; instituiu a contratação de professores em tempo integral e substituiu o sistema tradicional de cursos sequenciais pelo sistema de créditos. Com a Reforma, criaram-se os níveis de mestrado e doutorado, com muita semelhança à estrutura americana (BALBACHEVSKY, 2005).

Em 1969, a 11 de fevereiro, foram fixadas pelo Conselho Federal de Educação (criado pela Lei Federal nº 4.881/1965) normas de credenciamento para cursos de pós-graduação em nível de mestrado e de doutorado. Para o credenciamento, foram delineados os seguintes requisitos: *para lecionar é necessário título de doutor ou graus equivalentes, ou trabalhos de pesquisa e experiência docente ou profissional que demonstrem sua alta qualificação na matéria, respeitada a hierarquização normal dos cursos de mestrado e doutorado. A ideia era a de que vale um curso o que valem seus professores.* (FGV/CETRHU 1969¹⁴).

No início da década de 1970, com o Dec. nº 66.662/1970, a CAPES passou por reformulação para assegurar sua autonomia financeira. Para tanto, foi instituído um fundo especial (FAPES), *Fundo de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*. Esse fundo contava com várias fontes de recursos, entre as quais a União, repasse de outros fundos, prestação de serviços, vendas de publicação, doação, subvenções e auxílios, além do saldo remanescente de exercícios anteriores.

¹⁴ FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS - FGV. Centro de Estatísticas em Recursos Humanos - CETRHU. Rio de Janeiro, 1969.

Em 1974, o Dec. nº 73.411/1974 deu prosseguimento ao processo de institucionalização da pós-graduação, ao instituir o Conselho Nacional de Pós-Graduação, cuja principal atribuição seria a de elaborar o “Plano Nacional de Pós-Graduação” (PNPG). Esse PNPG, criado na gestão do Ministro da Educação, Ney Braga, por meio do Dec. nº 74.299/1974, ficou pronto em 1975, e deveria estabelecer critérios para a aplicação dos recursos na instalação e no desenvolvimento de cursos de mestrado e de doutorado, bem como para a avaliação da qualidade e dos resultados desses cursos. Porém, o Conselho Nacional de Pós-Graduação foi extinto, em 1981, pelo Dec. nº 86.791/1981, e suas atribuições foram transferidas para a CAPES.

Por derradeiro, dada a facilidade em razão da maior disponibilidade de recursos para financiamento, iniciou-se no Brasil, em 1976, um processo de expansão da pós-graduação, que se ampliou mais ainda nos anos 2000, em face das exigências da LDB de 1996. Os programas e cursos de pós-graduação foram criados com exclusividade pelas universidades públicas, as quais definiram o *modelo* de acesso, de funcionamento e o público a ser atendido mediante as condições para ingresso. Mas esse modelo, gradativamente, tem chegado às universidades privadas, mesmo que estas tenham participação menor neste tipo de atividade pós-graduada. Essa situação de participação das universidades privadas na oferta de pós-graduação ganha reforço com as exigências de um número mínimo de programas para que elas sejam autorizadas a funcionar, bem como com as exigências também na avaliação do SINAES, a partir de 2004. Por conta dessa expansão, tornou-se fortalecida a necessidade de um *sistema de avaliação* dos cursos.

O modelo de acesso à pós-graduação, por ter sido pensado para a universidade pública, portanto com um perfil mais voltado para docentes das IES públicas, é mais propício a docentes que pretendem seguir se aperfeiçoando na instituição ao concluírem a graduação, que gozam de facilidade para afastamento de suas funções laborais, se for o caso, sem prejuízo de remuneração nem de condições para substituição temporária, e que possuem maior oportunidade de acesso a bolsas, entre outras facilidades. O modelo tem como requisito a oferta regular e pensada para atender a um público preferencialmente mais jovem e com tempo disponível. Não se verifica, com facilidade, esse tipo de público nas

instituições privadas, e isso tem se tornado empecilho para que estes docentes contribuam com seu necessário aperfeiçoamento para o desenvolvimento nacional e da educação superior no Brasil.

1.3.3 CAPES: consolidação, finalidades e atribuições

O cenário da pós-graduação no Brasil, iniciado em 1965 e reformulado em 1968, e bem antes da entrada em vigor da LDB em 1996, sinalizava para medidas que visassem melhorar a qualidade da educação brasileira. Do ponto de vista das políticas de um país envolvido com um processo de integração regional desde 1991, e, como todos os países do bloco MERCOSUL, em busca do controle da inflação, de melhor preparo para um período de desenvolvimento econômico e social em que se avizinhava a globalização em vários sentidos, as novas exigências da sociedade do conhecimento, enfim, todo esse cenário exigiria de todos esses países do bloco, em menor tempo, visíveis alterações, principalmente no ensino superior.

Há 23 anos, esse processo de consolidação da pós-graduação no Brasil vem sendo acompanhado pela CAPES com as seguintes finalidades:

1. Subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a pós-graduação;
2. Coordenar e avaliar os cursos desse nível no País;
3. Estimular, mediante bolsas de estudo, auxílio e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o *atendimento da demanda dos setores públicos e privado*¹⁵.

O Decreto nº 3.542/2000 definiu os órgãos de direção (Conselho superior, com diretoria composta pelo presidente e pelos diretores, e Conselho técnico-científico), de modo que a organização e o funcionamento desses órgãos devam ser definidos em seu estatuto.

¹⁵ Sem dúvida, o setor público criou melhores condições para atendimento da demanda por pós-graduação. Esse fato gerou diferença na condição de qualificação do setor privado até hoje.

No mesmo Decreto nº 3.542/2000, ficou estabelecido que a CAPES, no desempenho de suas atividades, se utilizaria de pareceres de consultores científicos, com a finalidade de proceder ao acompanhamento e à avaliação dos programas de pós-graduação (art. 3º, I); e de apreciar o mérito das solicitações de bolsas ou auxílios (art.3º, II). Para isso, afirmou-se que a fundação deveria ser “assessorada por representantes das diversas áreas do conhecimento, escolhidos dentre profissionais de reconhecida competência, atuantes no ensino de pós-graduação e na pesquisa” (art. 3º; parágrafo único). Os dados da Tabela 5, mostram o crescimento da pós-graduação no Brasil.

Tabela 5 - Crescimento da pós-graduação no Brasil 1976 - 2013 – Dados gerais

Ano	Mestrados	Doutorados	Total	Crescimento %
2000	1.453	821	2.311	200%
2006	2.350	1.228	3.578	360%
2013	3.391	2.070	5.461	600%
				Média Anual 17%

Fonte: BRASIL. MEC/INEP. Censo do ES, 2013. Acesso em: 18 jan.2014.

Nessa Tabela, pode-se verificar que a pós-graduação brasileira cresceu, em números absolutos entre, 2000 e 2006. Significa dizer que esse sistema se expandiu aceleradamente, nos últimos anos, principalmente após as exigências da LDB de 1996. Nota-se que, a partir dos anos 2000, há um avanço constante e significativo, e, após mais sete anos, entre 2006 e 2013, o avanço continuou e demonstra a provável capacidade de absorção, em pouco tempo, da demanda brasileira por pós-graduação, nas áreas de conhecimento em que, atualmente, são propostas.

Por fim, em 21 de março de 2003, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a CAPES teve o seu estatuto e o seu quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções gratificadas, aprovados pelo Decreto nº 4.631/2003. Por este Decreto mantiveram-se inalteradas a finalidade e a estrutura organizacional da CAPES, anteriormente definidas no Decreto nº 3.542/2000. Porém, o mais importante no que se refere a CAPES e que se associa ao estudo desta tese é a edição do Decreto nº. 6.303/2007, de 12 de dezembro de 2007, versando sobre regulação, supervisão e avaliação de instituições e cursos superiores. Nele ficou estabelecido, no § 2º do art. 25, que “caberá à CAPES editar normas

complementares a este decreto, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*”, fortalecendo cada vez mais o seu papel coordenador-responsável pela performance de cursos e programas.

1.3.4 A avaliação na pós-graduação brasileira e seus critérios

De grande importância para o desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação, foi implantado, em 1976, o Sistema Nacional de Avaliação da Pós-graduação (SNPG). Na ocasião, foram criados Grupos Técnicos de Coordenação, uniformizados critérios com participação dos Comitês de Assessores e definidas as modalidades de classificação dos cursos avaliados por mérito, no caso conceitos A, B, C, D, e E¹⁶. A sistemática de avaliação, com base nessa classificação, serviu de critério para recomendação ou não do curso e a distribuição dos recursos entre as IES.

A avaliação possibilitou a criação de um banco de dados contendo; a situação, a evolução da pós-graduação, as informações para políticas de investimento para desenvolvimento da pós-graduação, com base nesse processo sistemático de avaliação das peculiaridades no setor.

A avaliação é uma exigência da CAPES. A avaliação dos programas de pós-graduação (Vahan Agopyan, 2011) compreende a realização de acompanhamento anual e de avaliação trienal do desempenho de todos os programas e cursos que integram o Sistema Nacional de Pós-Graduação, SNPG. Segundo Jorge Guimarães (2010), os cursos são avaliados por 48 comissões, envolvendo 900 consultores e mais de 30 representantes, mediante informações prestadas pelo curso, por meio eletrônico à CAPES (Coleta/CAPES)¹⁷. Os resultados desse processo de avaliação são expressos por meio de parecer final submetido à apreciação do Conselho Técnico Científico (CTC) e pela atribuição de uma nota, para cujo resultado são

¹⁶ Estes conceitos foram alterados pela atribuição de notas de “1” a “7”, sendo que os programas avaliados pela CAPES que obtiverem pelo menos nota “3” serão reconhecidos pelo MEC, por meio do CNE, e poderão expedir, no triênio seguinte ao da avaliação, diplomas de mestrado e de doutorado com validade nacional.

¹⁷ Instrumento instituído para o encaminhamento anual pelas pró-reitorias de pesquisa e pós-graduação, por meio eletrônico de informações sobre a atuação de cada programa e os relatórios de visitas de consultores aos programas. Atualmente intitulada “Plataforma Sucupira”.

atribuídas notas de 3 a 7, sendo a nota 3 a que representa as condições mínimas para seu funcionamento e preservação do credenciamento obtido com o CNE/MEC. Quando não atingem a nota mínima 3, os cursos são fechados ou têm a nota reduzida, devendo, portanto, serem readequados, reforçam Varella; Lima (2012).

Em 1996, com o Decreto nº 2.026/1996, de 10 de outubro de 1996, foi previsto no art. 7º que à CAPES caberia a avaliação dos cursos de mestrado e doutorado, realizados de acordo com critérios e metodologia próprios. Eis que, desde a sua implantação, a avaliação mantida pela CAPES se vale dos seguintes critérios:

- a) execução a cargo de pares acadêmicos;
- b) revisão periódica de parâmetros e critérios adotados considerados os avanços tecnológicos e o avanço nacional da pós-graduação;
- c) decisões baseadas em discussão com a comunidade acadêmica sobre alterações ou ajustes na concepção do sistema e na avaliação;
- d) regularidade do processo dentro de periodicidade previamente estabelecida.

Com a Resolução nº. 1/2001, de 3 de abril de 2001, e o Decreto nº 3.860, de 12 de julho de 2001, a CAPES passou a fortalecer o seu papel quanto a regular e avaliar a pós-graduação, mediante alguns objetivos, dentre os quais se destacam os seguintes:

- 1) Padrão de qualidade e de reconhecimento pelo MEC/CNE dos cursos de mestrado e doutorado no País;
- 2) Aprimoramento e eficiência dos programas de pós-graduação;
- 3) Evolução do SNPG e do sistema de acompanhamento e avaliação de desempenho.

Para a avaliação de cursos e programas, e posterior emissão de parecer autorizativo ou recomendatório, bem como para a atribuição da correspondente nota classificatória, tanto para autorização de abertura de novos programas quanto para a continuidade do funcionamento destes, bem como para a competente recomendação da CAPES e reconhecimento pelo MEC/CNE, uma série de quesitos e condições são averiguados mediante diversas exigências. Essas exigências, baseadas no Dec. nº 3.860/2001 e na Res. nº 1/2001, serão descritas no início do capítulo 3 da presente tese, cujo objetivo é tentar construir um estudo comparativo

entre os critérios perseguidos pelo sistema brasileiro de pós-graduação e os critérios utilizados nos sistemas argentino e paraguaio de pós-graduação, em conformidade com informações ofertadas pelos docentes brasileiros descrita no capítulo 4.

1.4 Nova estrutura do ES, indicadores de qualidade¹⁸ e exigências da LDB

A exposição feita no início da primeira parte deste capítulo, abordando a insatisfação da sociedade em geral com a precariedade do ensino superior, também causada, em grande parte, pela acomodação e desestímulo de professores e funcionários das universidades públicas, e pelo excessivo número de alunos e baixo nível de conhecimento dos docentes nas IES privadas, reforça que, na segunda metade da década de 1990, fosse implantado um conjunto de transformações, tanto na atuação do estado brasileiro quanto na educação superior, previstas no plano de governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Isso, de fato, veio a ocorrer, a partir de 1995, com a opção por maior controle e avaliação do sistema de ensino superior pelo MEC, em 1996, com a exigência de titulação com a LDB e, em 1998, com a reestruturação da pós-graduação de responsabilidade da CAPES (DIAS SOBRINHO, 2008, p.819).

1.4.1 O Contexto das reformas e a defesa de indicadores de qualidade

Do ponto de vista das reformas estruturais em geral, como plano de governo, a reforma do estado brasileiro, em si, foi concebida como o “carro chefe” das demais que se seguiram em outras áreas da administração, inclusive na educação superior, durante a existência do MARE, e iniciadas a partir de 1995. Um processo longo de modificações administrativas, que buscavam desbancar um razoável volume de debilidades e fraquezas na gestão de considerável parte dos setores da administração pública, criou um novo cenário de relacionamento entre o poder público e seus administrados.

¹⁸ “**Qualidade** aqui, conforme Dias Sobrinho (2008 p.819) corresponde a padrões previamente estabelecidos por especialistas e pelos membros dos órgãos que definem os critérios e padrões através dos quais são controlados os setores acadêmicos e efetuadas as medidas”.

Inicialmente, pode-se dizer que as reformas no ensino superior iniciadas em 1995, foram precedidas de movimentos reivindicatórios da sociedade civil e política organizada e dos meios de comunicação, em geral, manifestando descontentamento com a baixa qualidade do ensino, o baixo nível intelectual dos professores, o desprestígio das instituições acadêmicas, incapazes de contribuir para o desenvolvimento do País, a dificuldade de acesso e reduzida oferta de vagas nas IES, fatos que caracterizaram o período de 1968 a 1995 (DURHAM, 1995). Estas novas reformas, *mutatis mutandis*, se caracterizaram pela busca da melhoria do ensino e de maior envolvimento e responsabilidade do Estado avaliador, (TRINDADE, 2003, p.162) na regulação e controle do ensino superior, principalmente no setor público, embora na visão de Trindade (2003, p. 162) este modelo de Estado avaliador, em escala mundial fosse egresso do neoliberalismo no campo universitário.

Há que se considerar a pressão das políticas neoliberais para a América Latina, os tratados de cunho econômico e sua influência no enxugamento do Estado brasileiro, os mecanismos de regulação e sua instalação na pós-graduação. O Estado teve que responder demandas mesmo com a redução de seu tamanho.

A nova reforma do ensino superior, com exclusividade, se inicia em setembro de 1995, por meio da MP nº 1.159/95, convertida na Lei nº 9.131, em 24 de novembro de 1995. O conteúdo desta lei traz, de início, uma ressignificação das estruturas do MEC, do CFE e dos mecanismos tradicionais que tinham caracterizado a relação do Estado com o Ensino Superior. O MEC, que parecia ter sucumbido à força das universidades, principalmente das públicas, que agiam com o apoio das entidades de classe em torno de seus interesses, foi reestruturado, de modo a resgatar a sua autoridade de comando do ensino e a desempenhar assim o seu papel. Ao mesmo tempo, o Conselho Federal de Educação - CFE¹⁹ deu lugar ao Conselho Nacional de Educação - CNE, uma espécie de agência reguladora do ensino básico e do ensino superior, com poder de deliberar sobre o sistema e sua expansão.

¹⁹ Segundo o Relatório Meira Mattos (1969, p. 214) esse Conselho gozava de uma soma de poderes concedidos ao Conselho Federal de Educação, pela Lei de Diretrizes e Bases é de tal ordem que não só o Ministro como o próprio presidente da República, em assuntos ou questões de natureza pedagógica e educativa, deve solicitar o parecer daquele Conselho, o que representa uma inversão da ordem hierárquica no âmbito do executivo.

1.4.2 A avaliação²⁰ no Ensino Superior

A avaliação do ensino superior, instituída na gestão do Ministro Paulo Renato em 1995, mostra uma ruptura²¹ com o modelo anterior centrado na autoavaliação, construído pelo PAIUB²² (MEC/SESU,1994, p.7 a 11). Com essa ruptura, dá-se início ao processo de avaliações periódicas em instituições, cursos, professores e alunos, criando-se um *plus* junto às universidades no sentido de conduzi-las a rever suas práticas administrativas e acadêmicas institucionais.

Como se observa, é grande a diferença entre o ambiente universitário das décadas de 1960 e 1990 e o ambiente universitário após as reformas iniciadas em 1995. O conteúdo destas reformas, embora não deixasse de demonstrar preocupação quanto ao aspecto quantitativo, afinal a população continuava crescendo e se urbanizando, buscando na Universidade uma alternativa para se capacitar, passou a privilegiar o aspecto qualitativo, acrescido de maior racionalização na estrutura de administração e controle estatal e no funcionamento das Instituições de Ensino Superior, inclusive universidades. Com essas ações, a ideia era demonstrar à sociedade maior preocupação do governo com a qualidade do ensino, de um modo geral.

Um dos mecanismos iniciais de avaliação postos em prática foi o Exame Nacional de Cursos - ENC (popularmente conhecido como PROVÃO). Instituído pela

²⁰ Avaliação no sentido de controle de resultados. Instituída pela Lei nº 9.331 em 1995, no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, a avaliação do ensino superior teve papel central nas políticas educacionais. Essa centralidade não foi por acaso, mas sim motivada pela inserção destas na Reforma do Estado, opção desse novo governo.

²¹ Prefiro esse termo ruptura à reestruturação do PAIUB, visto que seus objetivos eram diferentes, bem como seu modo de existir, e a concepção do Min. Paulo Renato era totalmente diferente. A sua ideia é avaliar por resultado e não pelo processo.

²² O PAIUB era um Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras. Nele, as Universidades Federais apareciam como principal agente de mudanças, e o MEC apenas um mero parceiro dessas IES. Um programa de avaliação, em que as lideranças universitárias definiam os termos e as condições sob as quais a avaliação deveria ocorrer. Seu principal objetivo era rever e aperfeiçoar o projeto acadêmico, e sóciopolítico da IES, promovendo a melhoria da qualidade e pertinência das atividades. São princípios do PAIUB: não comparabilidade dos resultados ou performance das IES; respeito à identidade institucional; não premiação ou punição como consequência dos resultados de avaliação; avaliação orientada pela IES e centrada nos processos; adesão voluntária ao programa. A ideia era promover uma positiva “cultura de avaliação” (MEC/SESU,1994, p.7 a 11).

Lei nº 9.131/1995²³, o Provão, na aplicação de testes de conhecimentos, por meio de provas para medir a formação discente, e um conjunto de questionários para medir instalações, currículo e desempenho docente. Sua implantação, além de provocar a mobilização de toda a comunidade acadêmica, ao verificar o desempenho do ensino de graduação, serviu para orientar as ações do MEC (CASTRO, 1997), tornando-se um indutor de comparações entre instituições, com base em dados coletados, a fim de que essas IES desenvolvessem ações para melhorar a sua própria qualidade²⁴ (DURHAM, 1995, online) e elevar o nível de titulação dos professores, ambas reestruturando²⁵ o sistema²⁶ educacional brasileiro.

A sua aplicação se destinaria aos alunos concludentes de alguns cursos que, anualmente, seriam somados a outros, visando, em princípio, gerar indicativos para que o governo se guiasse para melhorar a qualidade do ensino e elevar a qualificação intelectual dos docentes (§ 1º do art. 3º da Lei nº 9.131/95). O Provão, como instrumento de avaliação, impôs obrigação às IES para melhorarem os níveis do ensino e de qualidade do professor, penalizando as que forem mal avaliadas com resultados reiteradamente insatisfatórios, podendo até acarretar o fechamento de suas instalações, pelo baixo rendimento acadêmico.

No escopo da reforma do Estado em 1995 uma equipe do Ministério da Educação pensava em fortalecer a ideia de um estado avaliador, e, nesse sentido contribuiu com suas análises para a instituição do Provão. Entretanto, da forma como foi definido e levado a efeito o Provão nas universidades pelo MEC gerou inúmeras resistências à sua aplicação, e estas não poderiam ser menores, principalmente por aqueles segmentos que deixaram de ser ouvidos pelo MEC, enquanto se manifestaram e se articularam como defensores do PAIUB (GOMES, 2012).

²³ A Lei nº 9.131/1995 prescreveu avaliações periódicas nas IES e nos cursos para deliberar sobre autorização, credenciamento e credenciamento de IES. Soma-se a esta Lei o Dec. nº 2.026/1996, que definiu os procedimentos/indicadores para avaliação.

²⁴ Eunice Durham, (1995, online). “Espaço para inovações”: Uma lei deve sinalizar o caminho para uma educação de qualidade.

²⁵ “Essa nova LDB vai permitir reestruturar a educação do país”: Min. Paulo Renato Souza (Educação) no Senado, logo depois da votação.

²⁶ O sistema educacional brasileiro está inserido no processo de consolidação democrática, marcado por um novo arranjo institucional que se caracteriza pelo elevado grau de autonomia dos três níveis de governo e pela descentralização das políticas educacionais. A Constituição Federal de 1988, com a Emenda Constitucional n.º14, de 1996 (Vigente em 1.1.97) e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, instituída pela Lei nº 9.394, de 1996, são as leis maiores que regulamentam o atual sistema educacional brasileiro, como um todo. (Grifou-se).

1.4.3 A pressão da mídia contra a avaliação no Ensino Superior

A exigência por avaliação no ensino superior, de início, gerou discussões no governo de Fernando Henrique Cardoso por todos os segmentos que faziam parte de comissões e associações profissionais e da UNE. Incluem-se também alunos e professores isoladamente. Para estes segmentos, ficou caracterizada uma interferência do Estado na autonomia das universidades, abrindo também resistência por parte das IES públicas e entidades representativas contra a aplicação do chamado Provão²⁷, tendo sido um dos argumentos, os conceitos A, B, C, D e E utilizados para ranquear as IES, bastante criticados pela comunidade acadêmica quanto ao modo de se chegar aos resultados.

O pesquisador, na condição de aluno do curso de direito da UNIFOR, em 1998 participou da aplicação do ENC. “In loco”, na primeira aplicação do Provão em Fortaleza, presenciou o boicote dos estudantes das duas maiores universidades, à avaliação ao curso de Direito, à época, no Ceará. Esse boicote se deu com a queima de provas em praça pública e a devolução sem respostas das provas aplicadas pelos estudantes, tanto na UFC quanto na UNIFOR. Evidente que esta atitude produziria dificuldades para o levantamento necessário de dados sobre alunos e instituições e comprometeria o projeto de identificação de fraquezas no sistema educacional para fins de ajustes posteriores, em termos de desempenho do aluno e gestão das instituições.

Em relação às resistências manifestadas por meio de recursos midiáticos (rádios, jornais, televisão etc.), identificou-se o combustível que foi aplicado ao assunto, por meio desses instrumentos de comunicação, dispensando maior visibilidade às declarações de autoridades, docentes e demais interessados em opinar sobre a obrigatoriedade da avaliação no ES. A título de ilustração, identificou-se em vários jornais brasileiros da época, porém optou-se por listar alguma das manchetes e seu conteúdo veiculados por um dos maiores jornais em circulação, de

²⁷ Exame instituído junto com a reforma do ensino superior que tinha a função de avaliar os cursos de graduação da Educação Superior do Brasil. Foram realizadas oito edições pelo Inep entre os anos de 1996 e 2003. Objetivava, com a avaliação, ranquear as instituições de ensino superior exigindo a qualificação das piores avaliadas com medidas como a contratação de mestres e doutores, melhoria das instalações, entre outros. A reincidência de um curso nas piores classificações poderia causar seu fechamento pelo MEC.

maior credibilidade, e um dos mais lidos e respeitados jornais do Brasil, no caso a Folha de São Paulo²⁸. Alguns posicionamentos e opiniões abaixo listados bem demonstram o clima de insatisfação corporativa a respeito da iniciativa de regulação do governo FHC na educação superior. Veiculou a Folha:

“UNE entra com ação contra ministro interino e MEC quer derrubar liminar contra provão” (GASPAR, 1996).

O Ministério da Educação vai tentar derrubar, na Justiça, a liminar expedida anteontem pela 12ª Vara da Justiça Federal de Minas Gerais que suspende o Exame Nacional de Cursos, o provão, em todo o território nacional. A iniciativa do MEC alimenta a ‘guerra jurídica’ provocada pela UNE (União Nacional dos Estudantes) em torno do exame. A decisão não chegou a ser cumprida fora de Belo Horizonte, capital de Minas Gerais, única cidade onde 3.854 alunos deixaram de fazer a prova. Nas outras cidades, o exame foi feito normalmente. A UNE entrou ontem com uma ação contra o ministro interino da Educação, Luciano Oliva Patrício, por crime de desobediência. A presidente do Inep, Maria Helena Guimarães de Castro, disse que o órgão não suspendeu o exame porque nem ela, nem o ministro nem o coordenador do provão, Tancredo Maia Neves, citados na liminar, foram notificados oficialmente da decisão. O deputado federal Lindbergh Farias (PSTU-RJ) decidiu participar da polêmica ao ingressar com uma ação na Justiça pela anulação do provão.

“Doutor não traz bom ensino” 08.09.1998 (HELENA SAMPAIO)

Embora elogie a criação do provão (Exame Nacional de Cursos) pelo Ministério da Educação - que pela primeira vez trouxe indicadores diretos de qualidade de ensino Helena Sampaio critica a forma como essa avaliação atribui notas à titulação e ao contrato de trabalho dos professores.

Com uma análise detalhada dos resultados do provão (1996 e 97) dos cursos particulares de administração, direito e engenharia civil, Sampaio demonstra que não há uma correspondência direta entre o desempenho dos alunos, a titulação e o contrato de trabalho. O provão dá notas maiores para as faculdades que tenham professores com título de mestre ou doutor e contratos de trabalho em 40 horas semanais ou de dedicação exclusiva. Segundo Sampaio, nos cursos avaliados, ‘a experiência do professor universitário no mercado profissional, em regra, é muito mais relevante para a formação do estudante do que a contingência do professor ter ou não título de pós-graduação stricto sensu’.

Quanto ao contrato de trabalho, ela diz que ‘parece muito pouco provável que professores com uma situação definida e plena de êxitos no mercado de trabalho (como executivos ou advogados de renome) venham a deixar suas ocupações para se dedicarem integralmente às atividades docentes’. Em resumo: Sampaio mostra que o setor privado de ensino superior do país é extremamente diversificado, inclusive em relação à sua qualidade e cumpre um papel importante em complementar o setor público na expansão da oferta de ensino superior. Essa ‘diversidade faz com que o

²⁸ A Folha de São Paulo apresenta, entre 1995 e 1998, 215 destaques de mídia sobre a Educação brasileira, a LDB e o Provão.

estabelecimento de regras gerais para a área por vezes atrapalhe seu desenvolvimento.’

“A universidade pública federal” 07.04.96 (SOUZA, 1996).

Queremos aperfeiçoar o conjunto do sistema universitário brasileiro, com apoio do novo Conselho Nacional de Educação. Nesse processo precisamos das universidades federais. Elas serão o verdadeiro eixo central do sistema universitário, encarregadas das tarefas mais nobres, vinculadas à formação de quadros para o aperfeiçoamento das demais instituições de ensino superior e para o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica, indispensável ao desenvolvimento do país.

“Reitores são contra mudanças na MP 938” 28.03.1995

As universidades particulares são contra as alterações propostas por uma comissão de deputados à medida provisória (MP) nº 938, que institui o exame final pós-faculdade. Pela nova proposta, as notas seriam mantidas em sigilo e não ficariam registradas sequer no histórico escolar, como prevê a MP.

Para o presidente da Anup (Associação Nacional das Universidades Particulares), Antônio Veronezi, 51, isso é um retrocesso. ‘Os estudantes são irreverentes por natureza e as escolas vão ficar na mão deles’, diz.

Antônio Carlos Ronca, da PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica), concorda: ‘Isso vai dar margem a manipulações: Basta um reitor aumentar o preço da refeição para sofrer um boicote’. Ronca afirma ainda que a mudança não resolve o ‘problema básico’ da MP, que ele afirma ser a ineficiência da prova para avaliar os alunos. Na opinião do reitor, o exame vai acabar sendo o único critério de avaliação, já que só ele consta da MP.

Uma ‘colcha de retalhos’ é como o presidente da Andifes (Associação dos reitores das universidades federais) definiu a tentativa de mudar a MP.

Antônio Diomário Queiroz, 50, defende que qualquer proposta sobre avaliação do ensino superior seja discutida com base na Lei de Diretrizes e Bases. ‘Enquanto isso não acontece, não há consistência’, disse.

Vários outros recortes poderiam ser apensados, porém em poucos deles se constata um posicionamento favorável ao Provão e às iniciativas do MEC. Por exemplo:

“O provão ganha sentido” Roberto Leal Lobo (22.12.97).

Os resultados do Exame Nacional de Cursos, o provão, começam a surtir efeitos mais que ‘pirotécnicos’. As dúvidas que afligiam boa parte das instituições de ensino superior, e que foram exacerbadas pela imprensa ao classificar, de forma definitiva, faculdades e universidades com base nos resultados daquele exame, vão sendo redimidas com base nas visitas das comissões de especialistas do Ministério da Educação às escolas.

Questionou-se, de início, o papel da classificação dos cursos na forma de um *ranking*, por definição relativo e comparativo. Se o objetivo era verificar

se os profissionais estavam sendo bem formados, mais correto seria um exame de proficiência, que aferisse se o estudante recebia o conteúdo mínimo indispensável à formação profissional. Toda a questão se esclarece, porém, quando o *ranking* é colocado como parte de um processo que estabelece a hierarquia de um cronograma de visitas das comissões de especialistas: as instituições com níveis mais baixos são as primeiras a ser avaliadas por elas.

Com a promessa de uma **avaliação mais profunda e global a ser efetivada**, já se pode descortinar uma política concreta de médio prazo, que orientará tanto as instituições, no sentido de melhorar a qualidade do ensino oferecido, quanto os estudantes, que buscarão suas vagas nos cursos de sua escolha. A análise do projeto institucional de aperfeiçoamento didático, com a descrição da proposta pedagógica, da qualificação docente e de investimentos de infraestrutura, servirá como vigoroso estímulo para a reorganização e a melhoria do ensino superior do Brasil.

É muito difícil classificar hierarquicamente instituições apenas pelo resultado final de uma prova aplicada a seus alunos. Comparam-se estudantes em tempo integral, sustentados por seus responsáveis durante todos os anos de estudo, com os oriundos de família humilde, que fizeram um segundo grau precário e trabalham o dia inteiro para sustentar-se e frequentar um curso noturno.

Não há maiores segredos. O importante é estimular o aperfeiçoamento contínuo do sistema de ensino superior, avaliá-lo com equilíbrio e defender os consumidores dessa atividade, entendidos aqui como os estudantes que procuram o ensino universitário, os cidadãos que utilizam os serviços dos profissionais de nível superior e a sociedade como um todo. Esta espera que seu investimento nesse setor seja bem administrado e eleve o padrão cultural, científico e tecnológico do país.

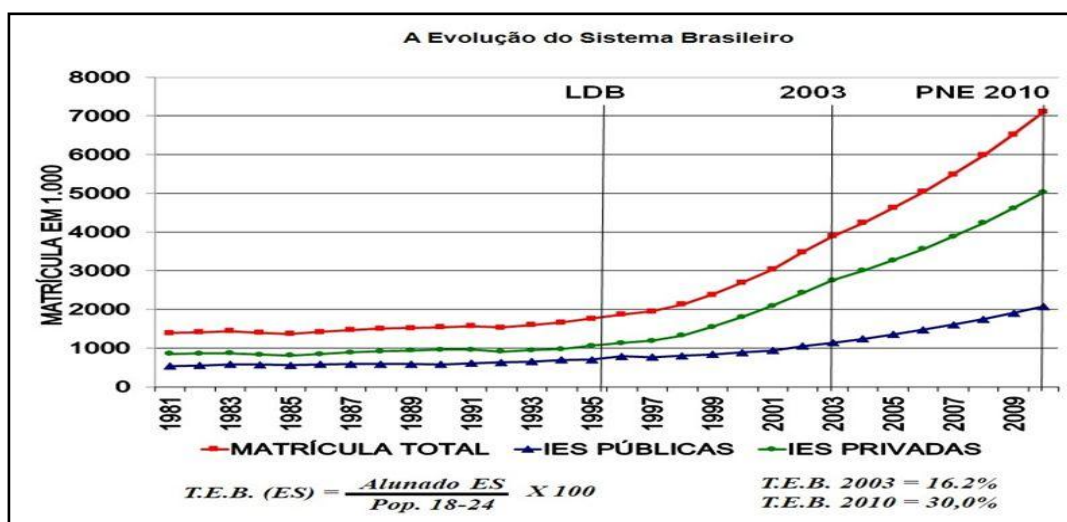
1.5 A exigência de titulação docente e o estímulo à expansão do ensino

Para Jacques Velloso (2003), a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), aprovada em dezembro de 1996, fortaleceu o ensino público e traz inovações para a pós-graduação no Brasil. A titulação docente, como outro indicador de qualidade, veio com esta nova lei, e, como já se enfatizou, em torno de um cenário de descontentamento com a universidade brasileira pela péssima qualidade do ensino e do baixo nível intelectual dos professores, principalmente das IES particulares, detentoras da maior quantidade de alunos desde a reforma do ES, em 1968. Como diz Sampaio (1998), o conjunto dessas reformas educacionais, implantadas com fins qualitativos, tem na avaliação do ensino superior, a partir de 1995, e na titulação de docentes, a partir de 1996, os seus principais indicadores de qualidade. É a vez de professores titulados usarem as salas de aula, e instituições se mostrarem como são para o público.

1.5.1 A expansão do sistema de Ensino Superior

Em 1995, ano que antecede a vigência da LDB, o cenário do ensino superior brasileiro, em termos de evolução do sistema na graduação, mostra que a população universitária, considerada na faixa de 18 a 24 anos, em número de matriculados, era de aproximadamente 2.8 milhões de universitários, contra 100 mil em 1963.

Figura 1 - Situação do Ensino Superior antes e depois da LDB de 1996



Fonte: BRASIL. IBGE/Inep. 2011.

Após oito anos de vigência da LDB, em 2004, o cenário surge modificado. As projeções expostas na Figura 1 indicam que sete milhões estarão matriculados em 2010, e a *taxa bruta de escolarização alcançará 30%*, conforme previsão do PNE 2001-2010.

Em 2003, o sistema de ensino superior contava com 1.615 Faculdades (1.1 milhão de alunos), 81 Centros Universitários (0,5 milhão de alunos), 163 Universidades (2.3 milhões de alunos). Em 2011, a expansão foi em torno de 505 instituições a mais, totalizando 2.365 (Incluindo os Institutos Federais de Ensino) e a população universitária no sistema evoluiu para 6.7 milhões, sendo 4.966.374 na rede privada e 1.773.315 na rede pública, correspondendo a uma taxa de escolaridade bruta de 29.6%.

Na tabela 6, dados de 2012 mostram que, o número de matriculados no sistema de ensino superior alcançou 7.037.668 milhões, enquanto que o número de

instituições expandiu de 973 em 1998 para 2.416 em 2012 sendo mais de 73% delas do setor privado.

Tabela 6 - Expansão do nº de Matrículas e de IES entre 1998 e 2012

Ano	Total de Matrículas	Total de IES	Dep. Adm.	Nº de IES	Matrículas	% IES Privada
1998	2.125.958	973	Pública	209	805.000	62%
			Privada	764	1.320.958	
2001	3.036.113	1.391	Pública	183	944.548	68,8%
			Privada	1.208	2.091.529	
2005	4.567.798	2.165	Pública	231	1.246.704	65,8%
			Privada	1.934	3.009.027	
2012	7.037.688	2.416	Pública	304	1.897.376	73%
			Privada	2.112	5.140.312	

Fonte: Dados com base em: BRASIL. MEC/INEP, 2013. Acesso em: 12 jan. 2014.

Assim como o setor privado continua, na vigência da LDB, num viés de expansão conforme o esperado, prevalecendo sobre o setor público no número de instituições e de alunos matriculados no ensino superior de graduação, o número de docentes no ensino de graduação, nesse setor, tende a seguir a mesma lógica, formando um quantitativo a maior por titulação.

1.5.2 Exigência da LDB por titulação no Ensino Superior

Na sequência de transformações iniciadas no ES com a reforma do Estado pelo governo FHC, a partir de 1995, incluindo a reforma no ensino superior brasileiro, a chegada da LDB, em 1996, põe em destaque, pelo seu caráter inovador, com repercussões imediatas no ensino de pós-graduação, cinco exigências que ampliam os indicadores de qualidade no ES vinculadas ao funcionamento das IES e ao exercício do magistério superior²⁹. São exigências que perseguem a construção

²⁹ A pós-graduação não integra, de forma sistemática, questões pedagógicas em seu trabalho de formação do pesquisador. A LDB limita-se, quanto a este assunto, ao que exposto no art. 66.

de parâmetros de qualidade para a educação superior, com a nova legislação educacional aprovada, válidas tanto para o setor público quanto para o setor privado³⁰.

A primeira exigência determina, no art. 46 § 1º, a vinculação entre a avaliação e o funcionamento das IES.

A segunda exigência, no art. 52, Inc. I, é a de que haja produção intelectual institucionalizada,³¹ em oito anos³², por meio de grupos e linhas de pesquisa definidos.

A terceira exigência da LDB, postada no art. 52, Inc. II, exige que, em oito anos³³, 1/3 (33%³⁴) do corpo docente nas universidades deverá pelo menos possuir a **titulação** acadêmica de mestrado ou doutorado.

A quarta exigência, no mesmo artigo 52 Inc. III, exige que 1/3 (33%) dos professores atue em regime de tempo integral³⁵.

A quinta exigência, no art. 66, preconiza que a preparação³⁶ para o exercício do magistério superior deve ser feita em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado, o que não significa dizer formação, e, sim, titulação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.46).

A primeira exigência da LDB, contida no art. 46, traz nesse dispositivo a vinculação dos resultados da avaliação feita nas IES com a permanência do seu

³⁰ Não obstante, sob a ótica constitucional, a questão das universidades também deve atender ao que estabelece o art. 174 CFB/1988: *Como agente normativo e regulador da atividade econômica, o Estado exercerá, na forma da lei, as funções de fiscalização, incentivo e planejamento, sendo este determinante para o setor público e indicativo para o setor privado.*

³¹ Regulamentada na Res. MEC nº 2/1998.

³² 8 anos é o prazo previsto para efetivação dos incisos I e III do art. 52. Ver § 2º do art. 88 da LDB/1996.

³³ Previsto no Dec. nº 2.207/1997, de 15/04/1997, que regulamenta o art. 88 da LDB, definindo que este prazo de 8 anos é exigido em etapas: no 2º ano de vigência da Lei, as IES devem comprovar 15% dos docentes em tempo integral, 15% com pós-graduação, sendo 5% de doutores, linhas e grupos de pesquisa definidos; no 5º ano de vigência, devem comprovar 25% dos docentes em tempo integral, 25% com pós-graduação, sendo 10% doutores e produção consolidada; no 8º ano de vigência, 33% de docentes em tempo integral, 33% com pós-graduação, sendo 15% doutores.

³⁴ Quantidade muito pouca, visto que 66% ficam livres da obrigatoriedade de titulação. Além do que esse percentual tem um prazo dividido para ir se consolidando em até 8 anos, conforme previsto no Dec. nº 2.207/1997.

³⁵ A avaliação da qualidade docente passa a pautar-se na produção acadêmica, postura tanto das Universidades como da CAPES.

³⁶ Determinados percentuais de docentes devem possuir titulação, forma indireta de cobrar alguma preparação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

funcionamento e de seus cursos, cujo objetivo é proporcionar melhoria na qualidade do sistema de ensino:

Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

§ 1º Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento.

Esta vinculação é algo inovador na educação brasileira e dela se espera grande contribuição para o alcance da qualidade do sistema como um todo, em vez de somente a qualidade do corpo docente ou do ensino. Trata-se de uma exigência de caráter punitivo para a inobservância à legislação vigente, visto que a Lei nº 9.131/1995 estabelece avaliações periódicas nas IES e nos cursos, cujos resultados servirão de parâmetro para deliberar sobre autorização, credenciamento e credenciamento das instituições, conforme os indicadores fixados no art. 7º do Dec. nº 2.026/1996³⁷ e suas alterações, decretos estes que regulamentam o artigo 46 da LDB e delineiam os aspectos punitivos da avaliação.

A segunda exigência traz à tona a existência de produção intelectual institucionalizada³⁸. Nesse caso, o funcionamento de programas e cursos de mestrado e doutorado, recomendados e avaliados pela CAPES, constitui importante critério para avaliar a existência de pesquisa institucionalizada. Nos termos da Resolução CNE/CES nº 2/1998, a produção intelectual institucionalizada será comprovada (art. 2º) pelos seguintes parâmetros quantitativos: “por três cursos ou programas de pós-graduação *stricto sensu*, (podendo ser três cursos de mestrado e um curso de doutorado) avaliados positivamente pela CAPES”, com nota superior a 3; e/ou “pela realização sistemática de pesquisas” que envolvam “pelo menos 15% do corpo docente; pelo menos metade dos doutores; pelo menos três grupos definidos com linhas de pesquisa explicitadas”. Por fim, uma universidade, para

³⁷ Este Decreto nº 2.026/96 foi revogado pelo Dec. nº 2.207/97, pelo Dec. nº 2.306/97, pelo **Dec. nº 3.860/01**, pelo Dec. nº 5.773/06.

³⁸ O Parecer CNE/CES nº 553, de 8 de outubro de 1997, buscou interpretar o inciso I, do art. 52, da LDB. Deste Parecer decorreu a Resolução CNE/CES nº 2, de 7 de abril de 1998, que estabeleceu “indicadores para comprovar a produção intelectual institucionalizada, para fins de credenciamento, nos termos do Art. 46, do Art. 52, inciso I, da Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996”.

obter conceito 5 em sua avaliação frente às exigências da LDB, deverá ter em funcionamento mais do que 5 (cinco) programas de pós-graduação *stricto sensu*, sendo, no mínimo, um programa de doutorado, todos com avaliação positiva da CAPES.

A terceira exigência de titulação prevê que os docentes com atuação na educação superior submetam-se, em até oito anos, (1996 e 2004), a cursar mestrado ou doutorado, buscando atingir 1/3 de mestres e doutores nas IES públicas e privadas. Anteriormente, apresentou-se, na Tabela 3, a situação em que se encontravam os docentes com e sem titulação no ano de 1996. Verificou-se que, conforme dados do Inep, ao final de 2004, o quantitativo de mestres e doutores, ainda não era condizente com o mínimo de 1/3 exigido pela LDB.

No que diz respeito ao volume de docentes a serem titulados, aqueles que desenvolvem suas atividades na rede privada se ressentiram de maiores dificuldades, visto ter sido este setor o mais atingido nas reformas educacionais, fruto da expansão/massificação do ensino de graduação iniciada na reforma de 1968 e das diferentes condições em termos de evolução da pós-graduação, até então fomentada com mais rigor pelo poder público e para a titulação de docentes de IES públicas.

A quarta exigência, contida no Inc. III do artigo 52 da LDB/1996, prevê que 1/3 dos docentes exerça suas atividades em regime de tempo integral, entendido como o regime que compreende a prestação de 40h semanais, reservado o tempo de 20h para estudos, pesquisas, trabalhos, planejamento e avaliação.

Essa exigência, inicialmente, passou a ser regulada pelo parágrafo 4º do art. 5º, do Decreto nº 2.207/1997, tendo sido este revogado pelo Dec. nº 2.306/1997, em seguida revogado pelo Dec. nº 3.860/01, e, finalmente, revogado pelo Dec. nº 5.773/2006, em seu art. 69. Atualmente regulada pela Portaria nº 40, de 12 de dezembro de 2007.

Art. 69: Entende-se por regime de trabalho docente aquele com obrigação de prestar 40h semanais de trabalho, na mesma instituição, nele reservado o tempo de pelo menos 20h semanais, destinado a estudos, pesquisa e trabalhos de extensão, planejamento e avaliação.

A quinta exigência, contida no art. 66 da LDB, ao priorizar os programas de mestrado e de doutorado como meio de preparação para o exercício do magistério, cria uma nova exigência obrigatória para a pós-graduação, a de formar professores para atuação obrigatória no magistério superior, ampliando mais ainda a responsabilidade por titular um maior volume de docentes por parte da CAPES, uma vez que esta exigência contribui para ampliar a demanda por titulação, tendo em vista que passou a ser um pré-requisito para iniciar na docência superior ter no mínimo uma titulação de mestre³⁹.

Em síntese, nas quatro últimas exigências descritas acima (produção intelectual institucionalizada, titulação, tempo integral e titulação para iniciar na carreira), percebe-se que elas ampliam a atuação de mestres e doutores nas instituições, no desenvolvimento de atividades de ensino e de pesquisa, em todas as Universidades brasileiras, e introduzem, paulatinamente, uma demanda constante por pós-graduação do corpo docente no Brasil, não somente pela obrigatoriedade de titulação, mas, sobretudo, pelo incentivo à abertura de cursos e programas de pós-graduação *stricto sensu*, quantidade mínima de doutorados e mestrados por instituição e dedicação à produção acadêmica por docentes em tempo integral. Confirma-se a modificação no papel anterior da pós-graduação, que, até então, se restringia à formação de professores e ao desenvolvimento de pesquisadores. Todas essas exigências da LDB, de antemão, já vinham sofrendo restrições, e, após anunciadas oficialmente com a sanção da Lei nº 9.394/1996, passaram a ser um gargalo ao funcionamento das IES. Muitas foram as resistências ao seu cumprimento e a sua aceitação.

1.5.3 Argumentos das IES sobre as exigências de titulação

Com a LDB, em 1996, o Estado demonstrou entendimento de que pela exigência de titulação e não somente pela experiência adquirida ao longo da profissão ou somente especialização é que se chega a melhores níveis de ensino.

³⁹ Essa medida é interessante porque pode trazer de imediato, para a rede, docentes que dela estavam fora e à espera de uma oportunidade para iniciar-se na carreira docente, enquanto que elevado número de especialistas e graduados teriam que se apressar para obter o título de mestre ou doutor.

Entendeu o Estado que a qualificação profissional por titulação e o desenvolvimento da pesquisa com docentes em tempo integral são políticas para essa melhora.

A LDB talvez não tenha levado em conta que as universidades públicas desenvolviam pesquisa e titulavam seus docentes com mais facilidade, visto que lhes são dispensados pelo Estado, recursos e mecanismos que facilitam essa possibilidade de titulação, enquanto as universidades privadas manifestavam dificuldades para titular os seus docentes. Nestas, praticamente não havia pesquisa nem docentes pagos para essa finalidade. O professor, na IES privada, ganha pelas horas que trabalha em sala, salvo pela existência de planos de carreira que venham a regular de modo diferente essa prática. Mas, em geral, é assim que funciona.

Não é puro preconceito a ideia de que o ensino oferecido em instituições particulares de ensino superior é pior do que o oferecido nas públicas comenta Rossetti, (*folha online 1996*). Enquanto mais de 55% dos docentes de universidades federais têm mestrado ou doutorado, no setor privado esse índice cai para 25%.

Gabriel Rodrigues (*folha online 1996*), presidente do SEMESP⁴⁰, acompanha o comentário de Rossetti na mesma reportagem e afirma que: "A chave da questão hoje é a formação dos recursos humanos", "Antes, o aluno buscava apenas o diploma. Agora não, ele precisa buscar a instituição que dá a melhor formação", diz. Por outro lado, Edson Franco (*folha online 1996*), presidente da ABM⁴¹, em sequência, se pronunciou dizendo: "O que deveria haver em cada faculdade ou universidade particular é um projeto institucional". "Projeto institucional é coisa para pelo menos dez anos, que marque a universidade, envolva todos os seus agentes em uma micro-utopia". É isso que trará um avanço muito grande na titulação docente. "Seria interessante que as IES particulares dispusessem de uma CAPES privada para distribuir bolsas e facilitar a titulação dos seus professores".

1.5.4 Resistências das IES em desfavor da titulação docente

As resistências das IES contrárias à titulação docente se iniciaram ainda durante a tramitação da LDB e continuaram após a sua aprovação e vigência. As

⁴⁰ Gabriel Rodrigues: Presidente do SEMESP (Sindicato de Faculdades Particulares de São Paulo).

afirmações de Gabriel Rodrigues, presidente da ANUP à Folha de São Paulo (20.03.1995) bem refletiram o seu tom. Afirmou ele: “há problemas em universidades particulares. Nós tivemos que passar por cima da qualidade porque o País precisa da universidade particular”. *Data vênia*, na minha visão, pode até dar uma impressão de chantagem quando ele afirma: “[...] se o governo começar a fechar instituições, não terá como absorver esses alunos [...]”. Afirmou ainda: “é impossível as escolas particulares formarem seus professores. E o último argumento visando a depreciar a importância da titulação docente: “[...] se eu contratar um docente doutorado pela USP e seus alunos forem mal no exame, de quem é a culpa? [...], finaliza Gabriel Rodrigues, que é também radicalmente contra o recredenciamento das universidades a cada cinco anos: “Não é possível mexer em direito adquirido”, disse ele ainda. A solução mais usada para resolver o problema é, no lugar de titular o próprio corpo docente, contratar mestres e doutores formados em universidades públicas, inclusive se valendo do vaivém da reforma da Previdência, que causou uma grande oferta de professores aposentados, egressos das IES públicas e elevadamente titulados.

Porém, as IES particulares também resistiram para titular o corpo docente por conta dos custos elevados. O que é bem diferente nas universidades públicas, onde boa parte dos professores é contratada em tempo integral, e tem mais facilidade de acesso a bolsas de pós. Nas instituições particulares, a maioria dos docentes é contratada no regime horista. Por fim, diz Gabriel Rodrigues (1996): “Chegamos ao limite do que a nossa clientela pode pagar. Não dá para aumentar mais as mensalidades” (FOLHA ONLINE 20.03.1995).

Titular 1/3 de professores com mestrado ou doutorado e alocar 1/3 em tempo integral para fortalecer o desenvolvimento da pesquisa na universidade são providências que não constituiriam problema para as IES públicas, que já vinham fazendo isso por mecanismos próprios, o que deveria ser feito pelas universidades privadas, conforme intencionava o governo, nessa divisão de responsabilidades, por terem oferecido uma educação precária ao longo das últimas décadas, desde que se expandiram com mais facilidade após a Reforma Universitária de 1968.

⁴¹ Edson Franco: Presidente da ABM (Associação Brasileira de Mantenedoras),

As IES privadas, que deveriam implantar programas de incentivo à titulação, ou instituir cursos de pós-graduação *stricto sensu*, para titular seus professores, para efetivar essa medida, precisariam de tempo e de contratar professores titulados (Talvez difícil de encontrar⁴²) para sala de aula ou para estruturar cursos de mestrado ou doutorado, para titular seus quadros, ou teriam que pagar a professores substitutos, pelo tempo e pela carga horária em que seus titulares se titulassem em mestres ou doutores.

Elas teriam que arcar, também, com custos adicionais de novos professores, para suprir a carência, de pelo menos 20h, deixada pelos docentes que seriam postos em regime de tempo integral com pesquisa⁴³ e que seriam pagos pelo contrato de 40h, com prestação de serviço em sala, em torno de 20h ou menos. No entendimento dessas IES privadas, essas ações, além de onerarem os seus custos, estariam respondendo por uma despesa extra, advinda do contexto das reformas feitas pelo Estado.

1.6 Preocupações e respostas das IES à titulação

Pesaram pelo menos duas preocupações quanto à punição pela oposição às exigências de titulação pelas IES. A primeira no tocante ao prazo de oito anos para titulação prevista no art. 88 da LDB e exigido em etapas, conforme o Dec. nº 2.207/1997. O art. 13 deste decreto determina que o não cumprimento dessas exigências no tempo aprazado resultará na reclassificação da Universidade em Centro Universitário, até nova avaliação positiva.

A segunda, com a previsão do art. 46 da LDB, ao exigir vínculo entre o resultado da avaliação e o funcionamento das IES. Com esta exigência, as instituições passariam a observar com mais cuidado, em termos de qualidade de seus cursos, os resultados do Provão e, mais adiante, em 2004, o novo ciclo avaliativo de acompanhamento das IES pelo MEC, por novo instrumento de avaliação intitulado de SINAES, visto que a impossibilidade de comprovação da quantidade de mestres e doutores exigidos em seus quadros pela nova legislação poderia interferir,

⁴² O ingresso nas IES privadas se tornou propício com a aposentação de boa parte de docentes titulados do setor público, e as IES privadas absorveram grande parte desses profissionais.

negativamente, no resultado da avaliação e ensejar deficiências que inviabilizassem a não renovação de seu credenciamento, ou o não reconhecimento de seus cursos. As IES privadas, nesse sentido, se tornaram mais vulneráveis à exigência de titulação e a este novo ciclo avaliativo, mais dinâmico, do SINAES, e foram levadas a repensar suas resistências à exigência de titulação do ensino (ROTHEN; BARREYRO, 2011), (Grifou-se).

1.6.1 Respostas das IES sobre os efeitos das exigências por titulação

Essas respostas das IES privadas ao Estado se associam a dois paliativos. O primeiro paliativo às exigências de titulação do corpo docente do setor privado provém da Reforma Previdenciária instituída pelo Estado brasileiro, conforme se ilustrou no caso da contratação de docentes pela Unifor, com o fito de instituir seus programas de pós-graduação, não somente na área do direito, como foi dito.

No caso dos docentes das IFES, apesar de a proposta de reforma previdenciária estar sendo examinada no Congresso, embora respeitando os direitos adquiridos, isso não foi suficiente para inibir que grande volume de docentes optasse por se aposentar com salário integral aos 30 e 25 anos de serviço, para homens e, mulheres respectivamente.

Com as IFES desfalcadas de grande número de docentes titulados, as IES privadas se deram bem, visto que, graças ao Regime Jurídico Único, o professor se aposentava com sua última promoção e lograva a oportunidade de se estabelecer em outro emprego.

O interesse econômico pressionou o professor a se aposentar, pois, se não o fizesse, receberia cerca de 22% do salário a menos do que o que a aposentadoria lhe oferece. Nesse sentido, houve um enorme prejuízo para o Estado, que aos professores proporcionou titulação. Eles continuaram a ser mantidos pelo poder público, por meio da aposentadoria, mas passaram a trabalhar nas instituições privadas ganhando um salário adicional. Esse episódio não deixou de ser importante para as IES particulares, ao contratarem uma mão de obra já titulada e com eles

⁴³ Medida encontrou forte reação das universidades privadas e resultou em alterações em 1997.

puderam formar seus cursos de mestrado e de doutorado (DURHAM, 1996a, *folha on line* 09.07.96).

Os efeitos da exigência por titulação, principalmente nas IES privadas, e investimentos na formação de doutores com tempo integral fizeram com que essas instituições se apressassem a pressionar o governo para criar meios de se eximir dessa obrigação onerosa, e proteger seus ganhos ao não ter de contratar ou formar esse tipo de profissional. Naquele momento, como uma das respostas à repercussão negativa manifestada pelas IES privadas, era mais prático rebaixar uma universidade em Centro Universitário⁴⁴ e se livrar desse ônus, que mantê-la com mais ônus ou menos retorno, numa demonstração de total descompromisso com a elevação da qualidade do ensino superior, como inserido no projeto de sociedade democrática com que se passou a conviver, projeto este que o Estado passou a patrocinar em busca da melhoria do ensino e da gestão das IES. Daí outro paliativo.

Esse paliativo se confirmou, em 1997, por meio do Dec. nº 2.306/97, que revogou o Dec. nº 2.207/97, dando prosseguimento às reformas nas IES, diversificando as instituições de ensino superior, criando os chamados Centros Universitários, e, nesse sentido, desobrigando-os de desenvolver pesquisa, o que tornou a exigência de 1/3 de doutores nesta modalidade de instituição ineficaz. (SGUISSARDI, 2009, p.27 e 228). Uma forma de se desapegar do binômio básico do modelo humboldtiano de universidade, na associação ensino-pesquisa. Particularmente, entende-se que o Estado cedeu a pressões das IES particulares contra seu interesse pela titulação acadêmica e melhor gestão institucional destas IES.

Sguissardi (2009, p. 28), também se manifesta sobre esse paliativo ao dizer:

com este novo formato institucional, abriu-se a possibilidade de muitas instituições gozarem das prerrogativas da autonomia universitária, mas sem que cumpram os seus pressupostos legais, sobretudo no que se refere à pesquisa científica.

Para o setor privado, a maior de todas as vantagens alcançadas com os Centros Universitários foi a de obter a liberdade para abertura de novos cursos de graduação, bem como para a definição do número de vagas oferecidas a estudantes

⁴⁴ O Centro Universitário legalmente não tinha por obrigação produzir pesquisas. Logo se eximia dos gastos com professores, pesquisadores obrigatoriamente titulados e com tempo remunerado para desenvolver pesquisas.

que não compartilhariam, obrigatoriamente neste tipo de instituição, de conhecimentos ministrados por docentes também pesquisadores. Senão uma sabotagem, um drible nas exigências da LDB, visto que, suas exigências se aplicariam para algumas IES e para outras não. (Grifou-se).

1.7 A demanda de 1996 e o dilema surgido para titulação dos docentes

Desde a década de 1960, ocorreu a institucionalização da carreira do magistério superior no Brasil, a qual se apoiou em duas bases de sustentação: titulação e regime de trabalho. Sobre regime de trabalho, a consolidação da carreira docente, como se viu, originou-se no setor público. Quando transportadas essas bases para o setor privado, há um confronto de modelos, tanto no que diz respeito à titulação de seus quadros, quanto ao regime de trabalho, considerando a sustentabilidade efetiva das universidades privadas.

1.7.1 O modelo brasileiro de pós-graduação

Conforme já foi dito, a CAPES tem sob seu controle um modelo de pós-graduação que exige do docente, no mínimo, tempo e dedicação integral para cursar mestrado ou doutorado. Trata-se de um modelo que tem como público alvo o jovem que conclui a graduação e deseja se titular em níveis mais avançados. Para os que estão na docência do setor público, o modelo permite afastamento remunerado, somado ao acesso a bolsas das agências de fomento e à garantia de seu retorno à posição anterior ao final do período de titulação. Nesse sentido, a pós-graduação, no Brasil, foi pensada para atender a um perfil específico de público.

Quanto às características do público do setor privado⁴⁵, de acordo com o levantamento apresentado na Tabela 3, pode-se dizer que: em maioria se trata de um público em serviço, de idade mais avançada, que já vinha atuando no ES privado, que precisava buscar uma titulação em serviço, e já não podia se comprometer em tempo integral e dedicação exclusiva ao curso de mestrado ou

⁴⁵ Público que pode ser ampliado por aqueles que estão na mesma condição deste, mas que desejam iniciar a carreira docente, conforme exigência do art. 66 da LDB de 1996.

doutorado, uma vez que não goza de fácil permissão para afastamento remunerado nem de substituto temporário pago pela IES a que é vinculado. Ademais, dada a sua condição profissional, é difícil romper seu vínculo laboral para ser bolsista de agências de fomento.

Por outro lado, as IES privadas resistiam⁴⁶ à ideia de titulação desde a tramitação da LDB. Isso representava um custo e o descarte de docentes com experiência, mas sem título, conforme passou a ser exigido. Diante desse dilema doméstico, não considerado pela LDB, abriu-se uma oportunidade em países vizinhos, no contexto do ambiente de integração regional do MERCOSUL, para permitir a conquista do título de mestrado e de doutorado.

1.7.2 A ausência de regulação na LDB para titular docentes

Nem a LDB e nem a CAPES, responsável pela pós-graduação no País, sinalizaram com alternativas capazes de satisfazer a obrigatoriedade de titulação desse novo público de docentes. Ficou fora de cogitação, pelo menos uma espécie de regime especial de pós-graduação que permitisse, aqui no Brasil, a titulação desses docentes, a não ser o prazo de oito anos determinado pela LDB e os indicadores temporais para que as universidades se adequassem ao novo quantitativo de 1/3 de mestres e doutores, além de sanções, como o possível descredenciamento ou não renovação de reconhecimento ou autorização para que as IES continuassem a funcionar advindas dos resultados da avaliação de instituições, cursos e de desempenhos dos estudantes.

1.7.3 Alternativas disponíveis para titulação no Brasil entre 1996 e 2000

Além das discussões sobre o modelo brasileiro e das resistências manifestadas pelas IES privadas contra a titulação destes docentes, buscou-se, nesta tese, verificar, no cenário de ofertas de cursos de pós-graduação à época,

⁴⁶ Ainda no período de tramitação da LDB no Congresso, havia resistência para a não aprovação dessa medida. O Senador Antônio Carlos Magalhães (PFL-BA) subscreveu proposta de retirar a exigência da titulação de mestre ou doutor para que as escolas de nível superior se constituam em universidades, substituindo-as por cursos de especialização. Esta proposta foi apresentada pelo Senador em forma de emenda resultando aprovada (BRASIL. Senado, 1995, Online).

alternativas que viabilizassem, no Brasil, o atendimento a esse público docente. O Quadro 1, descreve sobre alternativas possíveis para aquisição de titulação:

Quadro 1 – Alternativa para titular, 1: Cursos de pós-graduação em andamento

Nº	Cursos em andamento pós LDB 1996
1	Mestrado e Doutorado em convênio com IES estrangeiras, desde que autorizados pela CAPES.
2	Mestrado e Doutorado interinstitucionais instituídos a partir de 1998 e autorizados pela CAPES.
3	Mestrado instituído no Brasil pelo programa de flexibilização do modelo de pós-graduação. Res. nº 1/1995 ⁴⁷ e Port. CAPES nº47/95. Port. MEC/CAPES, nº 7/2009.
4	Mestrado em IES que ofertassem um modelo de pós-graduação ⁴⁸ , que atendesse à sua necessidade à noite, no caso, adequado para uma demanda carente de titulação em serviço. Ou cursos modulados. ⁴⁹

Fonte: Dados organizados pelo autor em 2013.

Essas alternativas acima poderiam servir para atender aos docentes com dificuldade para se dedicarem com exclusividade de tempo integral, de acordo com as condições de cada docente.

Outras alternativas poderiam permitir mais segurança, tanto pela escolha de outro país onde pudesse obter o diploma, quanto por aguardar por negociações que tramitavam no Congresso Nacional brasileiro e no setor educacional do Mercosul. No caso das negociações no Mercosul educacional, o acompanhamento dessa negociação contribuiu indiretamente para influenciar a escolha do estudante/docente brasileiro por estudar em países do MERCOSUL.

⁴⁷ Seria o caso do Mestrado em Negócios Internacionais, MNI da Unifor, ou oferecido por outras IES. O MNI existiu de 2000 a 2004, com 12 docentes doutores. Formou 4 turmas e concluiu 3. Foram titulados 50 mestres, sendo 26% formados em administração; 23% em economia; 18% em contábeis e direito e 7% em engenharia. Este tipo de mestrado passou a ser acompanhado e avaliado pela CAPES e com as novas exigências a partir de 2001. O curso foi fechado por não corresponder às exigências, após constatação em visitas das comissões e relatórios de autoavaliação apreciados pelo CTC da área.

⁴⁸ MNI foi oferecido à noite pela UNIFOR. Foi fechado pela CAPES por não atender às exigências de 2001. Falta de Dedicção Exclusiva para pesquisa pelos Profs. Vários vínculos empregatícios.

⁴⁹ Estes cursos ministrados por módulos, iniciados ao final da década de 1990, segundo informação do atual Coordenador de área da CAPES, em 2013 se existiram, funcionaram clandestinamente e não estavam no controle da CAPES. Um exemplo: Mestrado em Direito ministrado em módulos: a Universidade Vale do Acaraú – UVA, em Sobral, no Ceará, sem possuir nenhuma graduação autorizada em Direito, ofereceu, em convênio com outra IES do Nordeste, um curso de Mestrado em Direito, intensivo em módulos. Um dos cursos de mestrado que o pesquisador fez opção por participar no ano de 2000.

Entretanto, há dúvida de que essas alternativas sejam adequadas para atender a demanda de docentes carentes de um modelo diferenciado para titularem-se. Acredita-se, ainda, que, mesmo que tivesse oferta suficiente de vagas nos cursos regulares oferecidos no Brasil ou em qualquer um desses cursos assinalados como alternativa possível para titulação, nenhum deles favoreceria plenamente a este novo público. Uma alternativa mais identificada com a situação destes docentes fazia-se necessária.

1.8 Impactos em países vizinhos com o dilema para titular a demanda brasileira

Enfim, toda a questão trazida pelas reformas⁵⁰ no ensino superior brasileiro, incluindo mudanças no MEC, exigências da LDB, critérios de avaliação da CAPES e o modelo brasileiro de pós-graduação, que ensejou o surgimento de uma demanda interna por titulação, para um público desprovido de alternativas⁵¹ para se titular, provocou impacto nos países vizinhos, entre os quais a Argentina e o Paraguai. Estes países viram nesta situação uma oportunidade mercadológica para a criação de um modelo de pós-graduação alternativa capaz de atender a essa demanda de docentes brasileiros, considerada por eles uma demanda externa a ser rapidamente atendida. Essa oportunidade, presumivelmente, pode ter sido estimulada por brasileiros que instituíram agências para intermediação entre esses docentes e IES do Cone Sul, razão pela qual elas se espalharam pelo País justamente a partir daquele período.

1.9 O amparo jurídico às intervenções do Estado no Ensino Superior

Uma nova lógica da ação do Estado, com as inovações do MEC/CNE no gerenciamento do ensino superior de modo diversificado, privatizado e que associa regulação à avaliação, teve seu amparo legal, quer de natureza constitucional como

⁵⁰ Reformas na educação brasileira. Tendo o provão como diagnóstico inicial da intervenção avaliadora do estado no ES e em seguida a LDB como indutor de alterações no ES chegando a promover impactos nos países vizinhos.

⁵¹ Chega-se a pensar que mesmo havendo vagas, aqui no Brasil, este público não teria como ser atendido pelo modelo brasileiro, salvo se deixasse emprego ou conseguisse bolsa para compensar essa perda, ou se as universidades privadas bancassem os custos de sua substituição, garantindo-lhes a permanência do vínculo remunerado.

infraconstitucional nos dispositivos que, em grande parte, foram selecionados nos Quadros 2, 3 e 4 a seguir:

Quadro 2 - Amparo constitucional às Reformas Educacionais – CFB/1988

INOVAÇÕES NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO Governo “Mãos à obra Brasil” de FHC					
Art. 22, XXIV Competência da União para Legislar sobre Educação	Art. 34 Princípio da eficiência na adm.	Art. 206, VII princípio da garantia de qualidade.	Art. 207. Concede Autonomia às Universidades	Art. 209, II Avaliação de Qualidade das IES pelo governo	EC. 14/96 §1º art.3º Financiar IFES para equalizar oportunidades educacionais e min. padrão de qualidade

Fonte: Dados organizados pelo autor em 2013.

Quadro 3 - O amparo jurídico às reformas: avaliação e a LDB de 1996

Lei	9.131/95	Redesenhou o MEC e criou o novo CNE alterando a Lei nº 4.024/1961. Instituiu a Avaliação ⁵² por meio do ENC – Provão. (art.3º), objetivando melhorar o desempenho das IES públicas.
Lei	9.394/96	LDB de 1996 Revogou a Lei Universitária nº 5.540/68. 1. Exige vínculo entre o resultado do processo regular de avaliação e a autorização, reconhecimento e credenciamento de IES (art. 46). 2. Exige produção intelectual institucionalizada (art. 52, I). 3. Exige 1/3 de docentes em Tempo Integral (art. 52, II). 4. Exige 1/3 de docentes Mestres e Doutores até 2004 (art. 52, III). 5. Exige preparação para iniciar no magistério superior (art.66).
Dec.	2.026/96	Regulamentou a LDB,
Dec.	2.207/97	Estabeleceu etapas para o cumprimento das exigências da LDB em 8 anos. O descumprimento passou a acarretar reclassificação da IES. (art.13). Diversificou o ES criando os Centros Universitários, e regulou o credenciamento de cursos. Esse Decreto foi revogado e com isso desapareceu a questão dos prazos e porcentual de titulação.
Dec.	2.306/97	Reorganizou o sistema de ensino superior. Estimulou a expansão de vagas. Garantiu aos alunos o direito de informação sobre o desempenho das IES e obrigou a publicação do perfil dos docentes. revogou o Dec. nº 2.207/1997.

Fonte: Dados organizados pelo autor em 2013.

⁵² Os procedimentos, instrumentos e mecanismos constituintes da política de avaliação para o ensino superior do governo FHC agregam o ENC; a análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino; a avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior (PAUIB reestruturado); a avaliação das condições de oferta de cursos.

Quadro 4 - Adequação da CAPES às reformas no ES após a LDB e antes de 2001

Fase de acomodação com as reformas no ES e de reforço ao modelo de pós-graduação		
Doc.	Nº/Ano	Ações
Res.	1/95	Criou Programa de flexibilização do modelo de pós-graduação para atender a profissionais.
Port.	47/95	Aprovou mestrado profissionalizante. A Port. CAPES nº 80/98 regulamentou o seu reconhecimento.
Dec.	2.026/96	Reforçou a atuação da CAPES no sistema Nacional de Pós-Graduação – SNPG, criado em 1976 c/ uso de critérios próprios para avaliar (art.7º) ⁵³ .
Res.	1/97 MEC/CNE	Tratou da validade de diplomas de M e D, inclusive oferecidos por IES estrangeiras (não valem sem autorização do poder público).
Port.	029/98 CAPES	Definiu sistemática de avaliação de novos programas de Mestrado e Doutorado.
Port.	80/98 CAPES	Regulou os mestrados profissionais.

Fonte: Dados organizados pelo autor em 2013.

Essas inovações (avaliação/titulação/qualidade/desempenho) são regras e princípios que visam ao alcance de maior confiabilidade e garantia de evolução do ensino superior brasileiro e se apresentam como resposta a opinião pública formada no período pré-eleitoral da campanha presidencial de 2004, na medida em que alteram profundamente o percurso que vinha fazendo o ES no Brasil, em termos de qualidade do ensino e baixa capacidade de reação do Estado brasileiro até então, fato que não merece passar despercebido em nosso meio acadêmico educacional.

Com essas transformações em andamento, o Estado brasileiro assumiu função de avaliador de políticas públicas educacionais, e, nessa direção, fundou uma nova lógica de acompanhamento do ES por meio de avaliação contínua, visando racionalizar o sistema e mudar o perfil de gestão da educação, até então desacreditado, para um cenário que se traduzisse em melhores níveis de ensino, de qualidade e de eficiência na prestação de serviços de sua responsabilidade, mesmo que concedida a exploração a terceiros.

⁵³ Esse decreto regula a LDB e nele o papel da CAPES deve estar em sintonia com o ideal de qualidade e desempenho, pilares da reforma do ensino superior.

Neste capítulo, discorreu-se sobre as reformas no ensino superior brasileiro, abordando a expansão do ensino e a demanda por titulação encontrada em 1996. Pode-se afirmar que: tanto com a reforma universitária, em 1968, quanto com a reforma da LDB, em 1996, a principal consequência das referidas transformações foi um crescimento acentuado no número de cursos superiores (com destaque para as instituições privadas) e de alunos matriculados.

Em decorrência dos resultados remanescentes das reformas anteriores à LDB, em 1995, foram criados mecanismos de avaliação de desempenho das instituições e de seus alunos. E, nesse sentido, há que se considerar os aspectos quantitativo e qualitativo nas transformações relativas ao ensino superior na década de 1990. Em vista disso, Castro (1999) chamou-as de políticas de expansão e melhoria do ensino superior. A expansão quantitativa pode ser sintetizada da seguinte forma, conforme Castro (1999, p.20):

A reorganização do sistema de ensino superior (Decreto nº. 2.306/97), baseada nos princípios estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assegurando, entre outras, as seguintes mudanças: diversificação institucional, criando novas modalidades jurídicas dos Centros Universitários e das Faculdades Integradas; estímulo à expansão de vagas, conferindo maior liberdade para a criação de novos cursos por instituições não universitárias que se destaquem pela qualidade do ensino medida em avaliações periódicas; garantia dos direitos dos alunos de se informarem sobre as condições e o desempenho das instituições, tornando obrigatória a publicação do relatório anual sobre os cursos oferecidos, perfil do corpo docente e infraestrutura disponível (laboratórios, bibliotecas etc.).
A consolidação do sistema de avaliação do ensino superior – mediante implantação do Exame Nacional de Cursos (ENC), também conhecido como Provão, e do fortalecimento das comissões de especialistas da Secretaria de Educação Superior para a verificação das condições de oferta;
A elaboração das novas Diretrizes Gerais dos Currículos de Graduação, orientada aos seguintes objetivos: expansão e melhoria na oferta de cursos; ampliação e integração entre as várias áreas de conhecimento; flexibilização curricular, combate à evasão escolar e ampliação do espaço de decisão do aluno na definição do seu currículo acadêmico.

As reformas analisadas acima proporcionaram ampla repercussão, particularmente na gestão educacional das instituições de ensino privadas, com a contratação de professores titulados, assim como em regime de horário parcial ou integral.

Todo esse conjunto de inovações ocorridas na política educacional brasileira contribuiu, principalmente, por meio dos processos de avaliação do ES, inseridos na reforma do Estado e no aumento de sua capacidade de implantação, para fortalecer

a construção de um sistema próprio e mais consistente de pós-graduação no Brasil, que já vinha em marcha sob a responsabilidade da CAPES, no acompanhamento das IES e na avaliação dos cursos desde 1976.

Porém, por conta da impossibilidade surgida para titular grande parte de docentes de IES privadas, tal fato gerou impacto em países vizinhos, como a Argentina e Paraguai, os quais entenderam como uma oportunidade e criaram um modelo de pós-graduação para atendimento a essa demanda. Necessário se faz, daqui em diante, verificar que modelo é este e como estão estruturados os sistemas de pós-graduação da Argentina e do Paraguai, identificando o grau de compatibilidade ou equivalência com o modelo brasileiro de pós-graduação.

2 PÓS-GRADUAÇÃO NO PROCESSO DE INTEGRAÇÃO REGIONAL

Assim como o Brasil, a Argentina e o Paraguai passaram por reformas em seus sistemas educacionais. Este capítulo pretende conferir como estão estruturados os modelos de pós-graduação na Argentina e no Paraguai, verificando suas particularidades e correspondências e analisando se essas particularidades interferem no avanço da integração educacional de pós-graduação regional, dentro do enquadramento da integração regional no âmbito do Mercosul. É também objetivo deste capítulo mostrar como se deu a aproximação dos países para fortalecer a integração educacional em nível de pós-graduação e em que patamar se encontra, identificando as tratativas existentes e as circunstâncias que permitem a admissão de diplomas nos países do Cone Sul. Por fim, intenta descrever a estrutura e o funcionamento do **modelo alternativo** de mestrado e de doutorado, instituído com bastante facilidade na Argentina e no Paraguai, tendo em vista o grau de autonomia de que são detentoras as suas IES, para atendimento da demanda brasileira.

2.1 Considerações sobre o processo de integração regional do ES

A América Latina, em seu cenário de redemocratização, viveu, a partir da década de 1990, o seu segundo período de reformas educacionais. Brasil (1995-1996-2004), Argentina (1993-2006) e Paraguai (1998-2013) promoveram reformas em seus sistemas educacionais, readequando-os a um novo cenário da sociedade e da economia do conhecimento, tendo, no ensino superior, a pós-graduação como um dos destaques. Em todos esses países, foi comum a opção pela implantação de mecanismos para acompanhamento, avaliação e acreditação de seus cursos e programas e o reforço da atuação de agências de acreditação existentes (CAPES em 1951) e na criação de agências na Argentina (CONEAU em 1996) e no Paraguai (ANEAES em 2003).

Como em qualquer sistema de educação, em qualquer país, estes sistemas apresentam particularidades e correspondências, frutos de sua organização política e sua realidade social. Assim, envolvidos no processo de integração regional de mobilidade dos estudantes e profissionais, no espaço formado por países membros e associados do MERCOSUL, eles iniciaram também um processo de integração educacional que se estende do ensino médio até o ensino superior. Entretanto, muito resta a ser feito com relação ao processo de integração no nível de pós-graduação.

2.2 O Cenário do ES no Brasil, na Argentina e no Paraguai, a partir de 1990

Brasil, Argentina e Paraguai, entre os anos 1990 e 2000, se identificam, no cenário do ensino superior, no que Rama (2005; 2006) chamou de segunda¹ reforma universitária. Nessa década, constatou-se a expansão do sistema, ampliação do acesso e, principalmente, a diversificação de instituições, com destaque para as IES privadas, haja vista a ampla liberdade do mercado e sua diminuta regulação. Esta situação, no Brasil se tornou mais visível entre os anos 1996 e 2002, quando da duplicação das matrículas do setor privado (BARREYRO; LAGORIA, 2010), com destaque para o Paraguai. Esse crescimento descontrolado produziu duas estruturas de formação paralelas, a estrutura pública e a estrutura privada. Embora com a mesma finalidade na formação de estudantes, IES públicas e IES privadas desenvolviam suas atribuições com estratégias de funcionamento diferentes, e ambas não dispunham de meios de avaliação eficientes de seus serviços e da atividade acadêmica.

Na década de 1990, fez-se indispensável a efetivação de políticas regulatórias e de avaliação do sistema de ensino superior, tendo em vista o alcance de um padrão de qualidade, (Balbachevsky, 2009)², na prestação dos serviços educacionais e de seus agentes. Nesse período, diversos países na América

¹ A segunda reforma universitária ocorre entre os anos 1980 e 1990 e se caracteriza por uma lógica privada e mercantilista, de diversificação da ES, pela luta por liberdade de mercado, restrições à educação pública. Também pela competência dos estudantes e liberdade de ensino, competitividade baseada na publicidade, diferenciação de qualidade e preço.

² Educação superior e técnico profissional na América Latina: garantia de qualidade, revalidação de diplomas e mercado de trabalho. (BALBACHEVSKY, 2009).

Latina, entre os quais Brasil (1995) Argentina (1995) e Paraguai (2008), iniciaram um processo contínuo de elaboração de políticas de avaliação institucional, com base na coleta de informações em seus sistemas para a superação das deficiências originadas da massificação do ES, com a imposição de critérios mínimos de qualidade para o funcionamento das IES.

Protagonistas de uma dívida histórica quanto à garantia de educação de qualidade em todos os níveis (Goergen, 2010), os sistemas de educação na Argentina e no Brasil são de responsabilidade do Poder Executivo e, no Paraguai, sob a responsabilidade do Congresso Nacional. A impossibilidade de atendimento à população pelas IES públicas responsáveis enseja a concessão à iniciativa privada do direito de explorá-la por meio de instituições com o formato de universidades, institutos universitários, colégios universitários, centros universitários ou faculdades. Estes formatos se estruturam por meio de procedimentos não homogêneos, dependendo da legislação reguladora de cada país, que cria classificação própria a cada tipo de instituição existente e define os seus limites de atuação.

Durante o processo de integração regional da América Latina, em boa parte do período em que teve início a aproximação educacional desses países, após as tratativas negociadas no MERCOSUL Educacional, evidenciou-se, por meio da UNESCO³ – Organização da ONU para a Educação e Cultura, - duas preocupações. A primeira, com o grande fluxo migratório acadêmico do Brasil para outros países do Cone Sul, prioritariamente a Argentina, o Uruguai e o Paraguai. A segunda, com o desrespeito, por parte do Brasil, ao Convênio Regional de Convalidação de Estudos, Títulos e Diplomas celebrado no México, em 1974. Neste cenário de preocupações, duas vulnerabilidades foram apontadas pela UNESCO no Brasil: o alto custo e a incapacidade de atendimento da demanda por educação superior e pós-graduação.

³ A UNESCO, embora não seja ligada ao MERCOSUL, se relaciona com o cenário educacional da região pela produção de documentos importantes e que chegaram a influenciar nos processos internos dos países em geral. Notadamente, o Brasil passou por mudanças político-econômicas na década de 1990, com repercussões na mídia internacional. Nesse sentido, a educação se tornou uma questão social fortemente focalizada pela UNESCO. Um dos documentos importantes foi a Declaração de “Jomtien”, na Tailândia, em março de 1990. Intitulada “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”. Por fim, a UNESCO, em conjunto com a OMC, OCDE, formulou projetos de adequação ou reforma das IES, em função das transformações econômicas, políticas e culturais do final do século XX, participando de discussões e decisões internacionais sobre educação superior (MASSON, 2011, p.133).

Isto significou, para esta organização internacional, um descumprimento por parte do Brasil do direito ao acesso à educação pública para todos (MASSON, 2011, p.133).

Demandas judiciais contra o governo brasileiro, por inobservância a acordos internacionais atinentes a reconhecimento de títulos, foram intentadas em cortes internacionais. Sanções a ele impostas e o pagamento de indenizações por danos morais e financeiros, intentados por detentores de títulos não reconhecidos, contribuíram, de certa forma, para impulsionar o setor educacional do MERCOSUL⁴, por meio da comissão regional coordenadora da educação superior, a implantar um sistema de acreditação, no caso o ARCU SUR⁵, e, ao mesmo tempo, apresentar projetos de associação universitária para o desenvolvimento de intercâmbios de estudantes e de docentes de graduação e de pós-graduação, até 4 de fevereiro de 2015 (MERCOSUL EDUCACIONAL, *online*).

2.3 O Ensino Superior no Brasil (resenha)

Em 1968, foram identificados com a reforma no ensino superior, no Brasil, os seus aspectos modernizantes, com a consolidação da pós-graduação e a adoção de um formato institucional de pesquisa universitária. Nesse período, administrou-se uma insatisfação dos estudantes pelo reduzido acesso ao ES, bem como o favorecimento de uma significativa ampliação da oferta de vagas na rede privada, fenômeno que originou um ensino massificado e de baixa qualidade, identificado e bastante discutido na década de 1990.

Considerando-se o que foi escrito no capítulo I sobre reformas no ensino superior, resumem-se, a título de complementação, os principais momentos do ES brasileiro. No Brasil, o governo eleito em 1994 iniciou, logo em 1995, reformas no ensino superior, com a implantação e a intensificação de um processo de levantamento de dados referentes à situação de parte desse sistema. O objetivo foi

⁴ O setor Educacional do MERCOSUL é um espaço de coordenação de políticas educacionais que reúne países membros e associados desde dezembro de 1991, tendo sido criado pela Decisão nº 07/1991 do CMC, na reunião do conselho de ministros de educação do MERCOSUL (RME). Visa à integração e o desenvolvimento da educação em toda a região do MERCOSUL e de países associados.

⁵ Antes da instituição do ARCU SUR, em 2008, foi implantado o MEXA (Mecanismo Experimental de Avaliação), no período de 2003 a 2006, cujo propósito era o de reconhecer reciprocamente títulos de graduação universitária dos países participantes.

implantar instrumentos que viessem a permitir a avaliação de cursos, das instituições e do desempenho dos estudantes. Os resultados tabulados permitiram ao MEC adotar, até os dias atuais, políticas de acompanhamento e ajustes em toda a estrutura do ES, visando à construção de padrões de qualidade e de gestão.

2.3.1 A pós-graduação no Brasil (síntese)

No Brasil, os cursos de mestrado e doutorado, reconhecidos pelo MEC e avaliados pela CAPES, objetivam a competência científica, contribuindo para a formação de docentes e pesquisadores. Há também o mestrado profissionalizante, que visa à formação de profissionais para o mercado de trabalho, articulando atividades de ensino com aplicações de pesquisas, de forma diferenciada. Nos cursos de mestrado acadêmico e doutorado, são exigidos créditos relativos à frequência em disciplinas, participação em seminários de pesquisa e desenvolvimento de uma dissertação (para o mestrado) ou de uma tese (para o doutorado). Todo aluno tem, obrigatoriamente, um professor orientador, nos prazos estabelecidos em cada curso. Para ser um orientador de mestrado ou doutorado, exige-se do docente titulação de doutor e comprovação de significativa produção acadêmica.

A duração máxima de um curso de mestrado ou doutorado varia de programa para programa, porém, atualmente, um curso de mestrado tem duração em torno de dois anos e meio, e de doutorado, de três a quatro anos. Deve-se frisar que a atuação da CAPES, por intermédio de seus procedimentos de avaliação, foi decisiva para fazer convergir, em todo o território nacional, a duração desses programas para esses marcos. A dissertação ou a tese, após um exame de qualificação, deve passar por uma defesa pública perante uma banca de três professores-doutores, no caso do mestrado, e de cinco, no caso do doutorado. Na constituição das bancas, deve predominar a presença de doutores externos à instituição. Embora alguns programas permitam que um estudante se candidate a um curso de doutorado mesmo sem ter o título de mestre, isto não é muito comum, pois o nível de exigência para esta situação é, em geral, muito elevado.

2.4 O Ensino Superior na Argentina (visão geral)

Conforme a Lei Federal de Educação nº 24.195/1993⁶, a estrutura geral do sistema educacional argentino foi, inicialmente, composta pelos níveis: Inicial, Educação Geral Básica, Educação Polimodal⁷ e Educação Superior. Com a nova Lei Educacional nº 26.026/2006, o sistema educacional argentino prevê, no artigo 17, quatro níveis. 1º nível: educação inicial; 2º nível: educação primária; 3º nível: educação secundária e 4º nível: educação superior, sendo que este nível é regulado por lei específica. Trata-se de um sistema em que prepondera o setor público na educação superior, com taxa de escolaridade bruta de 60%, conforme dados da OCDE/UNESCO, de 2005. Aproximadamente, 78,9% das matrículas estão na rede pública; 7,3% na rede privada e 13,3% na rede privada independente. Porém, não se diferencia quanto as suas dificuldades históricas quando se envolvem diferentes concepções de educação ligadas a regimes políticos e ao binômio: ditadura x democracia, em períodos anteriores à década de 1990.

Esta Lei nº 24.195/1993 tratou de um sistema de ensino estruturado de forma binária: ensino universitário e não universitário. O primeiro é constituído por 45 universidades públicas (46%); 56 universidades privadas (55%) e 19 institutos universitários estatais, que oferecem cursos com duração de 5 ou 6 anos. O segundo é constituído por 1.774 institutos superiores não universitários e colégios universitários (BARREYRO; LAGORIA, 2010), oferecendo cursos com duração entre 3 e 4 anos.

Atualmente, para ser reconhecida como universidade, uma instituição deve ter, no mínimo, 6 anos de existência como faculdade para solicitar o reconhecimento pleno do Estado. Dessa forma, no sistema de ensino superior argentino, há universidades e institutos universitários. Estes últimos oferecem cursos com campo único de conhecimento, diferentemente das universidades, cujos cursos abrangem

⁶ Esta Ley Federal de Educación (nº 24.195/1993), la que será reemplazada en el 2006 por una nueva Ley de Educación Nacional Lei nº 26.206/2006.

⁷ A Educação “Polimodal” é de três anos e engloba a educação de jovens de 15 a 17 anos. Esta educação inclui dois tipos de formação (geral e orientada) que se traduzem, respectivamente, no ensino de conteúdos básicos comuns para todos os estudantes e de conteúdos orientados a diferentes áreas do conhecimento: ciências naturais; economia e gestão das organizações; humanidades e ciências sociais; produção de bens e serviços, comunicação, artes e desenho.

inúmeras áreas do saber. As universidades são organizadas em faculdades, departamentos ou unidades acadêmicas, abrangendo diferentes domínios do saber, cujos projetos pedagógicos, previamente, são enviados para a Comissão Nacional de Avaliação e Acreditação Universitária - CONEAU - com fins de validação dos títulos por elas emitidos.

2.4.1 A pós-graduação na Argentina

Na Argentina, a qualificação profissional do docente se dá pelo bacharelado universitário. O mestrado não é requisito para exercer função docente, mas pode permitir melhorias na classificação em cargos públicos no país.

Pela lei universitária, o título de pós-graduação pode ser exigido em caráter opcional, a partir de janeiro de 1998, para os candidatos a cargo de professor titular, associado ou adjunto⁸. Entretanto, a exigência dessa titulação pode ser substituída por provas de sólida e atualizada formação científica e técnica na disciplina, acreditando antecedentes na direção e/ou atividades de posgrado e projetos de pesquisa, extensão e serviços.

O nível dos professores na Argentina é definido por circuitos. O circuito “E”, por exemplo, habilita o docente ao ensino universitário, desde que tenha título de licenciatura em IES não universitária e formação continuada em institutos de formação. O art. 42 da Lei nº 24.521/1995 diz que:

[...] os títulos com reconhecimento oficial certificam a formação recebida e habilitam para o exercício profissional em todo o território nacional sem prejuízo do poder de polícia sobre as profissões.

[...] os conhecimentos e capacidades de tais títulos assim como suas atividades para que tenham competência os seus possuidores, serão fixados e dados a conhecer pelas IES universitárias [...]. (Tradução nossa).

No Brasil, essa facilidade de acesso à docência apenas com a graduação se deu até a exigência de titulação em nível de mestrado e de doutorado com a LDB,

⁸ No sistema universitário argentino, não existe a figura do contrato estável por tempo ilimitado. A estabilidade do cargo de professor é alcançada mediante concurso, mas por um período limitado de tempo (7 anos no caso de professor titular). Findo esse período, o Professor deve se submeter a um novo concurso, que dará acesso a um novo período de estabilidade (MARQUINA; FERNANDEZ LAMARRA, 2008, p.346 - 362).

em 1996. Esta lei estabeleceu prazo para que as IES atingissem 1/3 deste nível de docentes até 2004. Afora isto, para o ingresso na carreira, a formação de pós-graduação passou a ser exigida, diferindo o ES brasileiro do ES da Argentina, nesse critério de exigência de titulação profissional para o exercício da função docente e da não obrigatoriedade das IES em manter profissionais titulados em seus quadros, assim como passou a ocorrer no Brasil, após a implantação de processos avaliativos do ensino, dos cursos e das IES.

2.4.2 A agência de acreditação CONEAU: finalidades e atribuições

Na Argentina, avaliar a qualidade da educação superior tem sido vista como uma das questões chave da agenda de reformas desde a década de 1980. De fato, mudanças políticas, sociais e econômicas ocorridas no mundo propiciaram a construção de uma nova agenda na educação superior, e, nesse sentido, a relação entre o governo, mundo acadêmico e a sociedade civil restou carente de ser analisada.

A avaliação se apresentou nesse cenário como um instrumento adequado de regulação das universidades, visando a melhorar e a garantir a qualidade da formação conduzida por elas. Assim, a Argentina concebeu a Lei de Educação Superior nº 24.521/1995 para regular e modificar o controle burocrático tradicional exercido pelo Estado sobre as IES e introduzir a avaliação como novo eixo de sua política universitária.

A Comissão Nacional de Avaliação e Acreditação Universitária – CONEAU institucionalizou suas funções legalmente autorizadas, em agosto de 1996. Por ser um organismo descentralizado, com autonomia funcional e autárquica, tem por finalidade a responsabilidade pela aplicação das normas criadas pelo Conselho de Universidades e pelo Ministério da Educação argentino, no que concerne à avaliação, acreditação da educação superior em geral, desde 1997. A CONEAU, por meio de suas avaliações externas, credencia todos os programas de pós-graduação⁹, por três anos, na primeira vez, e, após a sua consolidação, avalia cada programa a cada 6 anos. Desde 1999, a CONEAU tem, entre suas atribuições,

avaliar os pedidos de reconhecimento final e acreditação de programas de graduação, especialização e pós-graduação *stricto sensu*. Exerce também o poder de decidir sobre reconhecimento da avaliação e acreditação de IES privadas, nos termos do art. 45 da Lei nº 24.521/1995.

A CONEAU é uma agência do Ministério da Educação, composta de 12 membros (três da Câmara dos Deputados, três do Senado, três do Conselho Interuniversitário Nacional, um do Conselho de Reitores das universidades privadas, um da Academia Nacional de Educação e um do Ministério da Educação, todos com mandatos de quatro anos e com experiência em gestão universitária). Porém, a CONEAU não é um órgão de assessoramento do Ministério de Educação como é a CAPES no Brasil. O credenciamento e o descredenciamento de cursos e de universidades aqui, no Brasil, é atribuição do MEC, tanto para cursos e IES novas quanto para descredenciar as que não são bem avaliadas. Dessa forma, a CONEAU incorpora atribuições que, aqui, seriam do Ministério da Educação.

Do ponto de vista regional, a CONEAU apresenta intensa atividade de cooperação com os demais países do Cone Sul, principalmente aqueles que estão nos primeiros passos na avaliação e na acreditação. Faz isso por meio de cursos de desenvolvimento profissional, cuja finalidade é desenvolver mecanismos que facilitem a mobilidade dos estudantes e profissionais¹⁰, dentro do espaço educacional formado por países membros e associados do MERCOSUL.

A presença da CONEAU em eventos internacionais tem permitido o desenvolvimento de sua atividade central, que é a avaliação e a acreditação universitária na Argentina, reconhecendo as principais tendências nesse contexto. Por fim, a participação da CONEAU, entre outros projetos, para estudar a situação do ensino superior na América Latina, em vários eventos regionais desde 2006, inclusive com a participação da CAPES. Em maio de 2006, o Conselho de Administração da Red-CAPES CONEAU iniciou discussão sobre um projeto, visando a

⁹ Na Argentina, os programas de pós-graduação são de três tipos: Especializaciones (360h); Maestrias (700h) podendo ser acadêmica o profissional; Doctorados (700h), porém a carga horária para este nível pode ser determinada por cada IES.

¹⁰ Não resta dúvida de que a integração regional acelerou a mobilidade de estudantes e profissionais, daí a necessidade de acordos sobre reconhecimento de títulos entre países, validação de conhecimentos e habilidades e *confiança mútua na qualidade da pós-graduação*. Por isso as agências brasileira e argentina têm muito a contribuir.

desenvolver critérios e procedimentos para uma avaliação regional dos programas de pós-graduação, no âmbito do eixo estratégico de fortalecimento da rede de agências.

2.4.3 O modelo de pós-graduação argentino

Na Argentina, à exceção dos cursos de especialização que também são acompanhados pela CONEAU, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* (posgrado), resguardando as suas estruturas, são similares ao formato de mestrado e doutorado existentes no Brasil, ministrados em períodos regulares. Para os cursos de maestria (mestrado), seja acadêmico¹¹ ou profissional¹², e doutorado¹³, o aluno deve apresentar um trabalho, projeto, obra ou tese diante de uma banca examinadora que tenha pelo menos uma pessoa externa à instituição. O título obtido pelo aluno ao final do curso de maestria (mestrado) e após a realização da defesa do trabalho individual chama-se magistério, e, no doutorado, a concessão do título de “doutor”, com a especificação, precisa de uma disciplina ou área disciplinar.

De acordo com a Ley de Educación Superior, os títulos de magister (mestre) ou doutor são outorgados exclusivamente pelas instituições universitárias, bem como os títulos de graduação de licenciado e os títulos profissionais equivalentes. O ingresso nos cursos de pós-graduação requer título universitário de graduação ou de nível superior não-universitário, com duração mínima de quatro anos, além de o candidato ter que reunir os requisitos determinados pelo Comitê Acadêmico do programa. De modo análogo aos cursos de graduação, excepcionalmente, uma pessoa poderá ingressar na pós-graduação desde que demonstre, através de avaliações, que tenha experiência profissional na área, preparação, aptidões e

¹¹ Mestrado acadêmico é ligado à investigação de uma disciplina ou área do conhecimento interdisciplinar. Busca explorar temas semelhantes nos campos da metodologia de pesquisa e produção de conhecimento em geral no campo. O trabalho final é uma tese que percebe o estado da arte no tema escolhido e implementar uma metodologia relevante para a mesma investigação.

¹² O Mestrado profissional é ligado ao fortalecimento e consolidação de competências de uma profissão ou campo de atuação profissional. Aprofunda competências em relação a referenciais teóricos disciplinares ou multidisciplinares que se prestam a qualificar os recursos de um campo de atuação profissional. O trabalho final é um projeto, um estudo de caso, uma produção artística ou similar que respondam por uma aplicação inovadora, análise de casos reais.

¹³ O doutorado visa à formação pós-graduada vinculada a contribuições originais em uma área de conhecimento a partir de investigações. A tese é supervisionada por um diretor, que não participa da banca de defesa e deve demonstrar solidez teórica e metodológica relevante no campo da pesquisa científica. Há participação de membros externos no painel de defesa.

conhecimentos suficientes. Neste caso, a obtenção do título de pós-graduado não conferirá ao estudante o título de graduação.

Um aspecto relevante quanto a políticas públicas para pós-graduação na Argentina, por exemplo, é que a sua legislação de Educação Superior permite que pessoas maiores de 25 anos, que não atendam aos requisitos de formação escolar para ingressar em cursos de graduação, ou mesmo de pós-graduação, podem fazê-lo, desde que demonstrem, através de avaliações realizadas pelas instituições, que têm preparo e/ou experiência de trabalho na área de estudos em que se propõem iniciar, bem como aptidões e conhecimentos suficientes para cursá-los satisfatoriamente.

Para compreender o dia a dia de um estudante inserido no modelo regular oferecido na Argentina, entrevistou-se uma estudante brasileira da cidade de Fortaleza, que se submeteu, por um período regular, por três anos, na cidade de Buenos Aires, a cursar Doutorado em Ciências Sociais e Ciências Jurídicas na Universidade del Museo Social Argentino, cujo tempo máximo permitido era de 5 anos. Dela coletaram-se as seguintes informações: segundo a informante, para ingressar no doutorado, foi necessária uma carta de solicitação; análise simples do currículo (não é obrigatório Lattes); dispensa de vinculação à instituição de ensino superior; não exigência de proficiência em espanhol, em respeito ao acordo MERCOSUL, onde português e espanhol são consideradas línguas oficiais. Para a IES, considera-se proficiência saber falar e entender as perguntas feitas nos idiomas citados. Ela destaca que, na Argentina, o inglês e o espanhol são obrigatórios. A segunda etapa, segundo a informante, constou da apresentação de um modelo simplificado de pré-projeto destacando a relevância e a atualidade do tema em relação à área escolhida. A terceira etapa constou de uma entrevista com o diretor do doutorado sobre o tema proposto no pré-projeto.

Após essa fase, ocorreu a matrícula, a frequência às disciplinas ofertadas, conforme grade curricular aprovada pelo MEC e Conselho de Educação. As aulas em duas disciplinas ocorriam às segundas-feiras, das 16h às 21h, com dois intervalos. A participação em pesquisa na biblioteca se deu por meio de um cadastro, com a possibilidade de realização de pesquisas *online* ou em sala com computadores, em redes interligadas às demais bibliotecas argentinas ou de países

que falam a mesma língua. As avaliações são mensuradas de zero a dez, ficando a critério do professor a definição do seu formato, que pode ser por meio de seminários, monografias, produção de artigos etc.

A assiduidade e a participação em sala são importantes para o desempenho do aluno. Não identificou professores com dedicação exclusiva; todos ocupavam cargos, além do magistério, embora autores de livros e com trabalhos publicados, os quais foram utilizados no decorrer da disciplina. Aprovada em todas as disciplinas, submete-se o projeto de tese para qualificação. Caso seja aprovado, o postulante tem o prazo de 3 anos para defender mediante banca sorteada, composta por três examinadores de grau de estudo igual ou superior ao postulado pelo aluno, podendo ser de outra instituição. O orientador, que é o responsável pelo desempenho do aluno, não faz parte da banca, apenas se faz presente. O resultado sai em minutos, juntamente com a ata de defesa. Se a tese é aprovada, é encaminhada para publicação quase que imediatamente, com o ISBN no nome do autor. A tese escrita em espanhol obedece ao critério de correção gramatical.

Afirmou ainda que o curso é mais em conta que no Brasil, que referências bibliográficas atinentes às disciplinas do curso são disponíveis em *downloads* ou disponíveis no Congresso Nacional ou na Suprema Corte, onde o acesso é facilitado a pedido da Universidade. Sua turma era composta de 20 alunos, dos quais 18 eram argentinos e 1 colombiano. Foi bolsista da UAB/CAPES e, quando de seu retorno ao Brasil, teve seu pedido de reconhecimento do diploma de doutorado acolhido em 2014 pela UFC. Enfim, essas são características do modelo regular de pós-graduação em IES argentinas, vivenciadas por nossa estudante brasileira.

2.4.4 A avaliação da pós-graduação na Argentina e seus critérios

A CONEAU é responsável pela acreditação de novas Universidades e Instituições Universitárias em geral. Tem, portanto, função semelhante à da CAPES no Brasil, em termos de critérios de avaliação, mas não de regulação, isto porque há uma lei própria para tal finalidade na Argentina. Há um processo contínuo de chamadas para renovação de acreditação e de avaliação periódica dos cursos e das IES. Suas decisões, mediante o processo de avaliação de carreiras, são tomadas

com base em recomendações feitas pelo comitê de pares¹⁴, comitês organizados com base em áreas temáticas. Aplicam-se, em cada caso, os critérios e as normas, de acordo com os procedimentos aprovados pela CONEAU, conforme o período de chamadas para avaliação e credenciamento.

Na Argentina, ao final do processo de avaliação, os cursos de pós-graduação são categorizados em pelo menos três níveis: Nível **A**, (excelente); nível **B** (muito Bom); e nível **C** (Bom). Com essa categorização (BARREYRO; LAGORIA, 2010), a agência inibiu o surgimento exagerado de instituições privadas de baixa qualidade, antes não avaliadas ou acompanhadas, proliferadas na década de 1990, na Argentina (Ordenanza CONEAU Nº 004/99). Para as carreiras em funcionamento, que ainda não possuem formados, as categorias são: **An** (carreras excelentes); **Bn** (carreras muy buenas); **Cn** (carreras buenas).

2.5 O Ensino Superior no Paraguai (visão geral)

No Paraguai, a Lei Geral da Educação nº 1.264/1998¹⁵, com ênfase na multietnicidade do País, regula o sistema de ensino superior, cujas características de diversificação e privatização se assemelham às características do ES brasileiro, inclusive no processo de acelerada expansão. O sistema paraguaio de ensino superior também guarda semelhanças com o sistema brasileiro, ao contabilizar maior número de instituições privadas. Entretanto, a integração família, cultura, linguagem, ritos e costumes representa, por meio desta lei geral, a verdade identitária do povo paraguaio, enquanto, no Brasil, a burocracia regulamentar é uma exclusividade, e por vezes não atenta para a valorização da prática, o saber fazer e a cultura, como bem se reflete nas exigências por titulação¹⁶, contidas na LDB, de 1996. Prevê o art. 51 da Lei de Educação paraguaia que as instituições de formação profissional de 3º nível, por determinação do seu Ministério de Educação, priorizarão a formação docente, por meio de institutos específicos para essa finalidade, objetivando capacitar os educadores com a mais alta qualidade

¹⁴ Os pares são selecionados de acordo com a sua formação acadêmica e profissional e de acordo com as características das áreas a serem avaliadas.

¹⁵ Esta Lei nº 1.264/1998 foi derogada em 2013, pela nova Lei Geral de Educação nº 4.995/2013.

¹⁶ Professores no Brasil, com reconhecido valor intelectual e de notório saber, pela LDB deverão apresentar titulação caso desejem continuar desempenhando função docente.

profissional, científica e ética. Seu corpo docente em exercício deve ser continuamente aperfeiçoado e atualizado.

O sistema de ensino superior do Paraguai, que até 1996 era estruturado em 18 IES, sendo 4 públicas e 14 privadas (MEC-PY), se expandiu rapidamente e, em 15 anos, passou a contar com¹⁷: 54 universidades (8 públicas, 15%, e 46 privadas, 85%); 38 institutos superiores (8 públicos, 21%, e 30 privados, 79%), 265 institutos técnicos superiores (20 públicos, 8%, e 245 privados, 92%) e 112 institutos superiores de formação docente (40 públicos, 36%, e 72 privados, 64%), totalizando 469 instituições, 393 delas privadas (84%) e 76 públicas (16%). Trata-se de uma forte expansão num período semelhante ao brasileiro, porém, sem maiores preocupações com critérios de qualidade e de avaliação.

O credenciamento das IES no Paraguai é feito no Poder Legislativo, por meio do Congresso Nacional paraguaio, conforme Lei nº 136/1993, que regula as universidades. Essa regulação é feita pelo Poder Judiciário e a avaliação do sistema é feita pela Agência Nacional de Avaliação e Acreditação da Educação Superior – ANEAES, um órgão técnico ligado ao Ministério da Educação do Paraguai, criado em 2003. Após o início dos processos de avaliação, apenas 53 dessas 469 instituições estavam reconhecidas ao final de 2011 (MEC/PY/2011).

No sistema educacional paraguaio, não há autoavaliação, nem avaliação de desempenho dos estudantes, tal como praticado no Brasil, por meio do ENADE, nem mecanismos que regulem a validação de títulos. O controle do Ensino Superior é feito pelo Ministério de Educação paraguaio, seguindo parecer técnico da Reitoria da Universidade Nacional de Assunção - UNA¹⁸, conforme determina o art. 2º do Decreto nº 19.275, de 2002. A validação de títulos é prerrogativa da Universidade Nacional de Assunção, tendo como base pareceres técnicos a respeito dos títulos. Há também um Conselho Nacional de Educação e Cultura, formado por 12 membros nomeados pelo Presidente da República, ouvido o Congresso Nacional. Os conselheiros são responsáveis pelo diálogo com o Ministério da Educação paraguaio e pela proposição de políticas culturais e reformas no sistema de educação nacional e de acompanhamento, considerando a diversidade de seus elementos.

¹⁷ Fonte: DGES/MEC-PY 2011.

¹⁸ UNA é a primeira Universidade do Paraguai, criada em 1889.

No Paraguai, o processo de expansão rápida e mais intensa no ES, na década de 1990, dissociou regulação de avaliação. Esta dissociação pode ter interferido, assim como ocorreu no Brasil, no nível de qualidade de seu sistema de ensino. Sua acelerada expansão, desatrelada de avaliação sistematizada e contínua, entende-se que, também pode ter interferido seriamente na construção de um espaço educacional comum no MERCOSUL, o que de certa forma inibe o processo de discussão educacional no Cone Sul.

2.5.1 A pós-graduação no Paraguai

Para o ensino de pós-graduação no Paraguai, a regulação é feita por meio da Lei das Universidades nº 136/1993¹⁹. Os artigos 54 e 55 delineiam as responsabilidades e os objetivos deste nível de ensino. O art. 54 diz que a pós-graduação é de responsabilidade das universidades e dos institutos superiores, sendo requisito para os que nela se inscreverem ou que tenham terminado etapa de graduação ou alcançado reconhecimento dos conhecimentos e experiências suficientes para cursar esse nível de ensino. O art. 55 preconiza que o objetivo da pós-graduação é aprofundar e atualizar a formação cultural, docente, científica, artística e tecnológica, mediante investigação e reflexão crítica sobre a disciplina e o intercâmbio sobre os avanços nas especialidades.

2.5.2 A agência de acreditação ANEAES: finalidades e atribuições

A criação da ANEAES (Lei nº 2.072/2003), instituída com apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, está associada à implantação de um mecanismo experimental de acreditação, MEXA (2003-2006). Este mecanismo para promoção de reconhecimento recíproco de diplomas de graduação (REAL, 2012) foi uma das estratégias que alicerçaram a formação do MERCOSUL educacional, assim como foi utilizada para a formulação do ARCU-SUR, em 2008, visando à acreditação

¹⁹ Modificados os artigos 4º, 5º, 8º e 15 desta ley pela Lei nº 2.529/2006, ao estabelecer que o MEC paraguaio é o encarregado da política educativa e constitui órgão gestor da educação no Paraguai. Esta Lei das Universidades foi alterada nos artigos 1º ao 23 pela nova Lei de Educação do Paraguai, de nº 4.995/2013. Com esta nova lei, a ANEAES se fortaleceu no seu papel de agência de acreditação e avaliação da qualidade do ensino superior.

regional de cursos universitários. Essas iniciativas acatavam a decisão do Conselho de Mercado Comum (CMC Decreto nº 17/2008), cuja determinação era avaliar, de forma permanente, a qualidade da educação superior de graduação nos países do bloco (MEC-PY *online*). Diz-se, também, que a criação desta agência se justificou pela rápida expansão de instituições, a partir dos anos 1990, tendo como finalidade criar um ambiente propício ao melhor controle, principalmente nos cursos de agronomia, direito, medicina e engenharia, os primeiros a terem instrumentos de avaliação postos em prática, impulsionados pelo ambiente MERCOSUL Educacional, atribuição principal da ANEAES.

2.5.3 A avaliação da pós-graduação no Paraguai e seus critérios

Assim como no Brasil e na Argentina, a ausência simultânea de um sistema de avaliação e de instrumentos de avaliação que pudessem aferir sua qualidade e a mobilidade de estudantes brasileiros para IES paraguaias, principalmente de pós-graduação, contribuiu para dificultar a uniformidade do processo de integração educacional pretendido pelo bloco, pelo menos até 2008²⁰. Na pós-graduação *stricto sensu* esse processo de avaliação teve seu modelo de avaliação aprovado por meio da Res. nº 45 de 11 de novembro de 2009.

No Brasil e na Argentina, a avaliação é uma política pública para viabilizar a expansão do ensino com qualidade educacional e feito por meio de regulação. Conforme Caillón e Robledo (2009), no Paraguai, constata-se que Políticas públicas de avaliação surgiram depois e muito lentamente, apesar de a ANEAES²¹ ter sido criada em 2003. Naquele país, a avaliação não tem efeito sobre a oferta de cursos. Assim como no Brasil, os cursos são criados por força de autonomia institucional das universidades, garantida na Lei Geral de Educação nº 1.264/1998. (CAILLÓN; ROBLEDO, 2009, p.73-98).

²⁰ Este ano de 2008 em que a ANEAES passou a funcionar no Paraguai como agência avaliadora mostra a diferença de tempo em relação ao processo de avaliação iniciado pela CAPES em 1976, no Brasil. Processos de avaliação que se iniciaram no Paraguai, 4 anos após o final do prazo previsto pela LDB para titular seus docentes.

²¹ Conferir em: <http://www.aneaes.gov.py/aneaes/datos/posgrado/Parte_6_Manual_para_Acreditacion_de_Postgrado.pdf> Acesso em: 20 dez. 2014.

Somente em 2007, a ANEAES iniciou o processo de avaliação do ensino superior de maneira específica para quatro cursos, entre os quais o curso de direito. Entretanto, seu trabalho avaliativo ainda não produziu efeito sobre a oferta de curso. Esses cursos são criados por força da autonomia institucional garantida pela Lei Geral de Educação nº 1.264, de maio de 1998, tendo o Paraguai demorado significativamente para adotar processos de construção e reestruturação de instrumentos de avaliação, como já dispunham o Brasil, desde 1976, e a Argentina, desde 1995. Não fosse o acordo MERCOSUL educacional, a influenciar na construção de instrumentos de avaliação, em razão da expansão do ensino superior na década de 1990 (RIVAROLA, 2008), o Paraguai ainda não teria instituído a sua agência de avaliação e acreditação, ANEAES.

Na pós-graduação a avaliação conduzida pela ANEAES está baseada em três fases e cinco dimensões. Autoavaliação; avaliação externa (por pares) e recomendação são as três fases do processo. Organização e gestão; projeto acadêmico; pessoal; recursos; resultados e impactos compõem as dimensões avaliativas de suas atividades. A autoavaliação, do ponto de vista macro, gira em torno de identificação das fortalezas, das debilidades e das recomendações que podem ser feitas ao final do processo. As pautas para julgar o cumprimento dos critérios de qualidade das carreiras se alternam da seguinte forma: totalmente; satisfatório; suficiente; escasso; não se cumpre; sem informação/não se aplica.

Na avaliação externa feita por pares (comitês com três ou mais avaliadores selecionados pela ANEAES), ocorre, com base em informações prévias da própria ANEAES, durante três dias de visita às IES. A instituição deve constituir a sua comissão de avaliação interna, conforme previsão da Lei nº 2.072/2003. Nesta modalidade de avaliação, busca-se verificar o cumprimento dos critérios de qualidade estabelecidos pela ANEAES. Avalia-se o contexto institucional; projeto acadêmico; população universitária; infraestrutura. São seguidos os seguintes passos: 1 autoavaliação; 2 avaliação externa; 3 informe final; 4 certificação de qualidade; 5 aplicação de melhorias. O objetivo principal é satisfazer a sociedade. Ao final do processo de avaliação, cujo cronograma prevalece por um ano, divulga-se o resultado com base nas recomendações do comitê de pares, que pode ser: **a)** curso acreditado; **b)** curso não acreditado; **c)** acreditação postergada.

2.5.4 O modelo de pós-graduação paraguaio

O modelo de pós-graduação no Paraguai inclui a especialização, o mestrado e o doutorado. Todos os diplomas são chancelados pela Reitoria da Universidade Nacional de Assunción – UNA, embora todas as IES possuam autonomia para definir a estrutura e o funcionamento dos seus cursos de pós-graduação.

Geralmente, o curso de mestrado se desenvolve em 18 meses mais o período da tese, com uma carga horária de 700 horas, sendo 540 horas de atividades acadêmicas e 160h para investigação. Adota o sistema de créditos acadêmicos (SCA), num total de 70 para esta modalidade, permitindo o reconhecimento acadêmico de unidades de aprendizagem obrigatórias, trabalhos individuais e grupais, atividades virtuais, e o desenvolvimento de projetos de teses e seminários para dinamizar o desenvolvimento do programa de mestrado.

Para o ingresso no curso de mestrado, é necessária a comprovação de que concluiu curso superior, com 2.700 horas. Devem ser cursadas três unidades de aprendizagem obrigatórias por áreas, num total de nove unidades ao longo do desenvolvimento do programa. Adicionalmente, devem ser cursadas quatro unidades optativas, com uma carga horária igual o superior a 120 horas presenciais para todo o desenvolvimento da matéria. Ao término do programa e cumpridos os requisitos estabelecidos no regulamento do Programa, o estudante recebe o grau acadêmico de *Máster en Educación*.

Quanto ao curso de doutorado em educação, que pode ser identificado no site da Universidade Nacional de Assunción, a carga horária é de 1.200 horas ao longo de 120 créditos, com aulas mensais em unidades de aprendizagem e projeto de tese. São 700 horas de conteúdo programático e 500 horas de investigação social no tempo necessário para o desenvolvimento da tese, de acordo com a linha de investigação correspondente e o regulamento de tese. Devem ser cursadas onze unidades de aprendizagem obrigatórias e três unidades de aprendizagem optativas, ao longo de todo o desenvolvimento do programa de doutorado.

O aspirante ao *Doctorado en Educación* deve possuir um mestrado na área ou área afim. Ao terminar o programa, e logo que cumprir com todos os requisitos

estabelecidos no regulamento do programa, o aluno receberá o grau acadêmico de *Doctor en Educación*.

Na pesquisa feita, *online* em 2013, no site da Universidade Americana, verificou-se que o modelo de doutorado na área de educação oferecido se destina, preferencialmente, a alunos originários de outros países, tais como Angola e Brasil.

Conforme o regulamento geral de pós-graduação da UNA, os critérios para ingresso nos programas de pós-graduação, geralmente em todas as IES paraguaias, observadas as particularidades de cada uma delas, se resumem ao pedido de ingresso no curso; *currículo vitae* com foto; diploma de graduação com 2.700 horas, se a opção for mestrado, e o curso concluído de mestrado, se a opção for pelo doutorado; identidade; termo de compromisso de pagamento do curso; matrícula e divulgação do local da seleção, o que geralmente ocorre após a classificação dos detentores de maiores notas no curso de graduação, devidamente chancelado pela Reitoria da UNA.

Guardadas algumas particularidades, pode-se dizer que o modelo de pós-graduação no Paraguai se assemelha aos modelos do Brasil e da Argentina. A ressalva que se deve fazer é com relação ao período de avaliação e acreditação dos programas. No caso do Paraguai, começou em 2008, quando do início das atividades da ANEAES.

2.6 Particularidades no ES entre os países estudados

Persegue-se, na América Latina, a configuração de um espaço de educação superior em nível de pós-graduação, sob os parâmetros das medidas desencadeadas pelo Setor Educacional do MERCOSUL, como principais ações de avaliação e acreditação nessa direção, embora não seja fácil equacionar nos sistemas educacionais da região o binômio quantidade/qualidade, de modo que se venha a facilitar a mobilidade acadêmica e permitir a validade mútua de diplomas.

Em tese, o Brasil, mais que a Argentina e o Paraguai, possui um processo mais consolidado de avaliação e acreditação da educação superior, por ter o Brasil implantado processo de forma mais sistematizada, com o PAIUB, em 1993; em

seguida, com o ENC, em 1995, e depois com o SINAES, em 2004, considerando ainda que os primeiros instrumentos de avaliação, no Brasil, foram elaborados em 1997, por meio do INEP, CONAES e da SESu (Na Argentina, 1995, e no Paraguai, 2007).

O modelo brasileiro de ensino superior decorreu das diretrizes da LDB e está atrelado a instrumentos de avaliação orientados pelo MEC, sob a responsabilidade da CAPES. Houve todo um processo de construção coletiva, envolvendo as universidades e o Estado. Não há autonomia por parte da CAPES, isoladamente, que permita a criação de um modelo de pós-graduação com características de atendimento mais rápido e para públicos diferenciados, como é possível no Paraguai e na Argentina.

Os modelos argentino e paraguaio são diferentes, visto que se regem por uma legislação de pós-graduação independente e que permite às suas IES certa flexibilização normativa, sem maiores burocracias, como ocorre no Brasil. A Lei de Educação Superior, tanto na Argentina quanto no Paraguai, não possui vinculação direta com a Lei Nacional de Educação nem com o sistema de avaliação. São desatrelados. Não há um entrelaçamento como há na legislação brasileira, em que se postam juntos as exigências da LDB, exigência de avaliação do MEC e os critérios da CAPES para construir um modelo de pós-graduação, que não tem como ser independente, tal qual os modelos dos países vizinhos.

Mesmo com alterações na legislação do ensino em 2006 e 2013, respectivamente na Argentina e no Paraguai, ainda não há exigências de titulação para atuação de docentes na graduação nesses países, como passou a existir no Brasil, com a LDB, em 1996, e reforçado com as exigências do ciclo avaliativo do SINAES, a partir de 2004.

Os processos de ingresso e público alvo nesses cursos de mestrado e de doutorado seguem rito diferenciado em cada um dos países estudados, com maiores exigências no modelo brasileiro.

A nova Lei Educacional Argentina nº 26.206/2006 afirma que a educação é um bem público e um direito individual, conforme preconiza a UNESCO, o que contraria o formato do ensino superior no Brasil e no Paraguai, ao se aproximarem

mais da classificação de Tilak (2003), a condição de bem privado e não de bem público em virtude de a oferta ser cada vez mais regulada pelas leis de mercado (TILAK, 2003).

Particularidade maior reside no fato de o Paraguai ter iniciado tardiamente, em relação ao Brasil e à Argentina, o seu processo de avaliação e de acreditação de cursos. Esse fato demonstra pouca história ou pouquíssimo tempo percorrido na construção de um sistema consolidado de avaliação e de acompanhamento da pós-graduação e que veio se construindo num período recente, deixando dúvida sobre a qualidade dos cursos, sem a devida avaliação e recomendação antes de 2011, quando dos primeiros resultados da avaliação feita pela ANEAES.

Quadro 5 - Síntese comparativa dos Sistemas educacionais em análise.

Particularidades x Equivalências no Ensino Superior dos países estudados		
Brasil	Argentina	Paraguai
A Educação é um bem público.	A Educação é um bem privado em razão da regulação da oferta pelo mercado.	A Educação é um bem privado em razão da regulação da oferta pelo mercado.
Reformas educacionais em 1995-1996-2004.	Reformas educacionais em 1993-2006	Reformas educacionais em 1998-2013.
Exige Titulação para atuar no ensino superior.	Não exige titulação para atuar no ensino superior. A graduação é suficiente	Não exige titulação para atuar no ensino superior. A graduação é suficiente.
A pós-graduação é regulada por lei específica desde 1996.	A pós-graduação é regulada por lei específica desde 1995.	A pós-graduação é regulada por lei específica desde 2008.
A pós-graduação não envolve especialização lato sensu.	A pós-graduação envolve especialização lato sensu.	A pós-graduação envolve especialização lato sensu.
O modelo de pós-graduação tem oferta regular e em tempo integral.	O modelo de pós-graduação tem oferta regular e em tempo integral.	O modelo de pós-graduação tem oferta regular e em tempo integral.
A agência de acreditação CAPES é de 1952.	A agência de acreditação CONEAU é de 1995.	A agência de acreditação ANEAES é de 2003.
Possui processo consolidado de acreditação e avaliação da pós desde 1976.	Possui processo consolidado de acreditação e avaliação da pós desde 1995.	Não Possui ainda processo consolidado de acreditação e avaliação da pós, iniciado em 2008 e alterado em 2013.
O modelo de avaliação da pós é reconhecido pelo MEC.	O modelo de avaliação da pós é independente.	O modelo de avaliação da pós é independente.
Avaliação feita por pares. Objetivo da avaliação é recomendar por notas os programas e elevar a qualidade.	Avaliação feita por pares. Objetivo da avaliação é categorizar por níveis os programas e elevar a qualidade.	Avaliação feita por pares. Objetivo da avaliação é satisfazer a sociedade.

Fonte: Dados organizados pelo autor em 2013.

2.7 Políticas de integração regional no ES e na pós-graduação

O ensino superior na América do Sul, durante o século XX, foi objeto de esperanças significativas. Debates sobre a importância das universidades e das demais IES para a modernização, o desenvolvimento capitalista e a superação do atraso e das desigualdades sociais nem sempre vieram a confirmar expectativas positivas. O anseio por mobilidade social e mudanças estruturais, por meio de reformas no ensino superior, evidencia a importância do debate atribuído às IES para o desenvolvimento da região (MASSON, 2011, p. 124).

Também, no decorrer do século XX, os pontos de aproximação entre desenvolvimento e integração regional foram destacados no cenário aberto pela globalização, tornando-se, após a metade deste século, um ponto político relevante na região. Nesse sentido, iniciativas de integração como o MERCOSUL representam estratégias para a retomada do crescimento das economias sul-americanas, ainda que emergissem conflitos de interesse entre os protagonistas dessa iniciativa. Governos que se seguiram à onda neoliberalizante dos anos 1990, em regra, não empreenderam rupturas mais profundas com a ordem dominante, especialmente quanto à manutenção de diretrizes políticas, voltadas para a economia que garantisse o aumento da oferta de serviços de saúde e de educação, principalmente no Brasil e no Paraguai.

Neste cenário, os governos sul-americanos poderiam ter se esforçado para adequar seus sistemas de ensino superior a um modelo cosmopolita e mais conveniente às exigências dos tempos atuais, a exemplo de Bolonha em seus desdobramentos educacionais na Europa, visto que a educação é um instrumento de importância para o desenvolvimento e a modernização de qualquer sociedade, exclusivamente na promoção de atividades laborais modernas, com destaque para os setores industriais e de serviços.

Por outro lado, essa noção de adequação de sistemas de ensino poderia não ser, oportunamente, adequada, ao se pensar na denominação de Pierre Bordieu (2000), dada a essa possibilidade de adequação ao chama-la de “imperialismo cultural ou analítico”, o qual impõe, para todos os lugares do mundo e todas as regiões, modelos ou paradigmas únicos de políticas públicas. Nesse sentido,

Cardoso (1980) também classifica essa ideia de “adequação a um modelo”, a uma assimilação de “ideia fora do lugar”, visto que cada sociedade tem suas especificidades, suas características estruturais singulares e diversidades de interesses de classes e segmentos sociais, ou quando menos a sua própria história.

Parece-me que o modelo defendido por Kerr (1990), um modelo cosmopolita de ensino superior albergado nas iniciativas intergovernamentais de cooperação, sinaliza para um viés de concordância. Como exemplo, ele se refere ao programa ERASMUS²², o UMAP²³, e, na tentativa de padrões institucionais comuns, o protocolo de Bolonha²⁴. Entretanto, a agenda brasileira de debates sobre ensino superior na região tem sido composta de temas, como a incapacidade de atendimento da demanda da população universitária; a democratização do acesso ao ES e a sua permanência, na expectativa de superação da desigualdade de classes e discriminação étnica; a manutenção de padrões elevados de qualidade de ensino e pesquisa (opção brasileira estudada nesta tese); autonomia das IES quanto a ensino e pesquisa, e, nesse debate, a discussão sobre os critérios internos e externos nos processos de tomada de decisão e as formas de controle social sobre as IES em geral; as relações entre o setor público e o privado e o papel de cada IES privada nesse sistema; internacionalização de modelos de cursos.

Porém, o que mais avançou nos debates intergovernamentais na América do Sul, no processo de integração do ES, foi o estabelecimento de acordos entre as IES para o reconhecimento e certificação mútua de diplomas de graduação e iniciativas de constituição de universidades voltadas para a admissão de estudantes das diferentes nacionalidades dos continentes UNILAB e UNILA. Faz-se necessária a ampliação das iniciativas de cooperação, para a consolidação do desenvolvimento e da integração regional e a redução da insuficiência numérica dos programas de pós-graduação na maioria dos países do Cone Sul.

Na pós-graduação, os temas giram em torno da possibilidade de intensificação de intercâmbios institucionais entre pós-graduandos e docentes; da padronização de currículos e da instituição de mecanismos internacionais de

²² (European Action Scheme for the Mobility of University Students).

²³ (University Mobility in Asia and Pacific).

²⁴ Iniciada em 1999, por aproximadamente 40 países europeus, a construção de um projeto internacional de parâmetros comuns à reforma da educação universitária.

acreditação de diplomas, objetivando o reconhecimento universal. Este tema tem sido bastante caro e demorado, em termos de solução, aos países sul-americanos, em especial aos do Cone Sul (MASSON, 2011, p.134).

2.7.1 Políticas de pós-graduação no SME até 2010

No âmbito do MERCOSUL educacional, a preocupação com o ensino superior esteve presente no bloco desde as primeiras reuniões dos ministros de educação, em que discutiram temas, como mobilidade acadêmica e equivalência de títulos,²⁵ recorrentes nas pautas, desde 1992. Na 4ª RME, em 1993, foram constituídos os “grupos nacionais de educação superior”, responsáveis pela proposta de um sistema de equivalência de títulos (ATA 4ª RME, 1993, Montevideu). Além desses grupos, foi instituída uma comissão técnica regional de educação superior com a missão de formular alternativas para compatibilização e reconhecimento de estudos e diplomas.

Somente na 8ª RME (Assunção, 1995), foi aprovado o protocolo de integração educacional sobre reconhecimento de diplomas universitários. Este acordo visou a facilitar a mobilidade acadêmica em nível de pós-graduação e a garantir o reconhecimento do próprio título de pós-graduação, obtido em países da região. Na 12ª RME (Assunção, 1998), foi criado um “grupo de trabalho de especialistas em avaliação e credenciamento na educação superior”, responsável pela “recomendação de critérios gerais para o credenciamento de programas de pós-graduação nos países do MERCOSUL”. Este grupo ficou responsável por definir, durante a 17ª RME, critérios regionais para a avaliação e o credenciamento de cursos de pós-graduação (BARRETO JUNIOR, 2011, p. 90). Entretanto, até a 35ª RME, foi priorizado o MEXA, que redundou na criação do ARCU-SUR, defendendo-se que ele cumpriria com um dos objetivos estabelecidos desde as primeiras reuniões de ministros: a mobilidade na região.

²⁵ Tema recorrente na 3ª RME, em Brasília. Segundo os ministros dos 4 países do bloco era necessário incrementar o intercâmbio-técnico-científico, no nível do ensino superior, possibilitando maior mobilidade de docentes e discentes, pesquisadores e técnicos. Para tanto, promover-se-ia a criação ou o aperfeiçoamento de mecanismos para equiparação e reconhecimento de estudos, títulos e diplomas, entre os países do MERCOSUL (ATAS,1992).

O primeiro plano estratégico do Setor Educacional do MERCOSUL - SEM (2001-2005) apresentou três metas para a pós-graduação. A criação de um banco de dados de programas de pós-graduação na região; a consolidação de programas de pós-graduação da região no marco do protocolo de integração educativa para a formação de recursos humanos em nível de pós-graduação entre os Estados Partes do MERCOSUL; a aprovação de um acordo de reconhecimento de títulos para continuidade de estudos nos países do MERCOSUL. O segundo plano estratégico do SEM (2006-2010) propôs conhecer os sistemas de reconhecimento de pós-graduação adotados pelos países e desenvolver vínculos entre as universidades e o setor produtivo e desenvolver programas associados de pós-graduação (BARRETO JUNIOR, 2011, p.93). O terceiro plano estratégico (2011-2015) para a educação superior estabelece metas de fortalecimento do MARCA, ampliação do ARCU-SUL, formação docente para a educação básica e promoção de políticas de qualidade na pós-graduação. Pelo que se observa desse cenário de integração educacional, em nível de pós-graduação, muito restou a ser concretizado. Falta a construção de uma política na seara da pós-graduação. Quem sabe, as futuras RMEs finalizem as discussões que envolvem a temática do reconhecimento de diplomas na região.

2.7.2 Visão geral das tratativas de integração educacional na pós

Antecede ao processo de tratativas educacionais entre países do MERCOSUL, iniciadas em 1991, o Convênio Regional de Convalidação de Estudos, Títulos e Diplomas de Educação Superior na América Latina e Caribe, firmado na cidade do México, em julho de 1974. O Brasil denunciou este convênio, em 1998. Após a aprovação pelo Conselho do Mercado Comum, formou-se o MERCOSUL Educativo, que foi constituído na I Reunião de Ministros da Educação dos quatro países, tendo como objetivo principal dirimir problemas educacionais comuns. Na mesma ocasião da assinatura do Protocolo de Intenções, foi criado o Setor Educacional do MERCOSUL (SEM), visando à educação, como estratégia para o desenvolvimento da integração econômica e cultural do MERCOSUL, tendo em vista a perspectiva de mobilidade acadêmica entre membros da população dos Estados Partes.

É nesse cenário que os Ministros da Educação dos Estados Partes do MERCOSUL, ainda em maio de 1991, reconheceram o papel fundamental que a educação tem na consolidação e projeção do processo integrador. Com base em uma prospecção, determinante no contexto da atividade educativa, desenvolveu-se uma série de ideias em relação ao processo de integração do SEM. Nesse mesmo ano de 1991, o Brasil tornou-se parte do protocolo de integração educativa para a formação de recursos humanos em nível de pós-graduação, ratificado pelo Brasil em 1995, na gestão inicial do Ministro Paulo Renato Souza.

Desde 1994, ainda no cenário de finalização do protocolo de Ouro Preto, os primeiros passos conjuntos foram dados em busca da construção de uma integração regional na área educacional do MERCOSUL. Acordos foram negociados, possibilitando e garantindo a livre circulação de estudantes e a validação de seus diplomas.

Por meio de diversos acordos, mostrou-se necessária a promoção de desenvolvimento harmônico e dinâmico da Região, nos campos científico e tecnológico, como resposta aos desafios impostos pela nova realidade econômica e social do continente. O Quadro 6 mostra a sequência desses acordos regionais e sua regulamentação, destacando a questão dos diplomas de pós-graduação.

Quadro 6 - Visão geral das tratativas de integração educacional.

Negociações Regionais sobre Admissão de Títulos Acadêmicos de Pós-graduação		
Ano	Tratativa	Teor das decisões
1974	Convênio Regional	Convalidação de Estúdios, Títulos y Diplomas de Educación Superior de pós-graduação em América Latina y el Caribe.
1991	Dec. 350/1991	Põe em vigor no Brasil o Tratado de Assunção.
1994	Dec. 1.901/96	Põe em vigor no Brasil o Protocolo de Ouro Preto que trata da estrutura institucional do MERCOSUL (Dez/1994).
1999	Dec. 3.194/99	Põe em vigor no Brasil o Protocolo de Integração Educacional para formação de recursos humanos no nível de Pós-Graduação nas Universidades dos Estados Partes do MERCOSUL.
1999	Dec. 3.196/99	Promulga o Protocolo de Integração Educacional para Prosseguimento de Estudos de Pós-graduação nas IES dos Países do MERCOSUL (Dez/1996).
1999	Acordo nº 4/99	Acordo regional propões a admissão automática de títulos no âmbito do MERCOSUL. arts. 1º, 3º e 5º.
2003	Dec. Legisl. nº 800	Aprova o Acordo para Validação Automática de Títulos pelo Poder Legislativo brasileiro.
2005	Dec. PR. nº 5.518/05	Promulga o Acordo para validação automática no Brasil de títulos de pós-graduação para pesquisa e docência, em caráter temporário.
2007	Res CNE nº 106	Confere o direito de usar o título em IES dos Estados Partes para docência temporária sem o reconhecimento.
2008	Res. CNE nº 14	Regula a admissão automática de diplomas no Brasil.
2009	Decisão 29 CMC	Institui, no ambiente regional, critérios para implementar o Acordo de Admissão de Títulos para o exercício de atividades acadêmicas no MERCOSUL.
2010	Parecer CNE/CES nº 118	Trata sobre reconhecimento de títulos de pós-graduação obtidos nos Estados Partes do MERCOSUL, em reexame ao Parecer nº 218/2008,
2011	Res. CNE/CES nº 03	Dispõe sobre reconhecimento de títulos obtidos em Estados Partes do MERCOSUL. Art. 4º traz que a admissão do título de pós-graduação não é automática e deve ser reconhecida por meio de solicitação a uma universidade reconhecida pelo sistema de ensino oficial brasileiro.
2014		Negociações em andamento para definir lista de IES credenciadas e avaliadas visando facilitar o reconhecimento mútuo de diplomas de pós-graduação.

Fonte: Dados compilados pelo autor com base nos acordos e regulamentações existentes.

Acredita-se que esse processo de negociações regionais sobre reconhecimento de diplomas entre os Estados Partes contribuiu indiretamente para influenciar o docente brasileiro a optar por estudar em países do MERCOSUL

O mais significativo acordo na região do MERCOSUL, em termos de negociações regionais na década de 1990, foi normatizar o processo de admissão de títulos e graus universitários para o exercício de atividades acadêmicas temporárias, pelo Decreto nº 5.518/2005, iniciadas com o acordo MERCOSUL, em 1999.

2.7.3 A diretiva do acordo de reconhecimento de diplomas (Dec. nº 5.518)

Uma dessas tratativas, o Decreto Legislativo nº 800, de 2003, acordo de Admissão de Títulos e Graus Universitários para o Exercício de Atividades Acadêmicas nos Estados Partes do MERCOSUL, que mais tarde resultou no Decreto nº 5.518, foi promulgado em 23 de agosto de 2005, pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva. Este Decreto dá continuidade ao Acordo de Admissão de Títulos e Graus Universitários para o exercício de atividades acadêmicas nos Estados Partes do Mercosul, celebrado em Assunção, em 14 de junho de 1999, pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso. O Decreto traz em seu bojo os seguintes dispositivos sobre diplomas:

Dec. Presidencial nº 5.518/2005:

Artigo Primeiro. Os Estados Partes, por meio de seus organismos competentes, admitirão, unicamente para o exercício de atividades de docência e pesquisa nas instituições de ensino superior no Brasil, nas universidades e institutos superiores no Paraguai, nas instituições universitárias na Argentina e no Uruguai, os títulos de graduação e de pós-graduação reconhecidos e credenciados nos Estados Partes, segundo procedimentos e critérios a serem estabelecidos para a implementação deste Acordo.

Artigo Terceiro. Os títulos de graduação e de pós-graduação referidos no Artigo Primeiro deverão estar previamente validados pela legislação vigente nos Estados Partes.

Artigo Quinto **A admissão outorgada em virtude do estabelecido no Artigo Primeiro deste Acordo somente conferirá direito ao exercício das atividades de docência e pesquisa nas instituições nele referidas**, devendo o reconhecimento de títulos para qualquer outro efeito que não o ali estabelecido, reger-se pelas normas específicas dos Estados Partes (Grifou-se).

Esse Acordo tem natureza jurídica de convênio internacional. O Conselho do Mercado Comum do MERCOSUL, que tem competência para a regulamentação de

convênios internacionais dessa natureza, proferiu a Decisão MERCOSUL/CMC/DEC. nº 29/2009, em dezembro de 2009, em decorrência da problemática de interpretação e de aplicação em relação ao que havia sido estabelecido pelo referido Acordo de Admissão de Títulos incorporado pelo Decreto nº 5.518/2005.

A decisão do CMC esclarece que o mencionado Acordo tem por finalidade garantir e promover o intercâmbio de professores e pesquisadores, unicamente para o exercício de atividades de docência e pesquisa nas instituições de ensino superior dos Estados Partes. Determina ainda, no art. 2, que a admissão de títulos e de graus acadêmicos, para fins do Acordo, não se aplica aos nacionais do país onde sejam realizadas as atividades de docência e pesquisa.

Por fim, a Resolução CNE/CES nº 3/2011, que dispõe sobre o reconhecimento de títulos de pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado, tornando mais clara, no aspecto de direito positivado, a questão da necessidade de reconhecimento de títulos de pós-graduação *stricto sensu* obtidos no âmbito do MERCOSUL. Assim estabelece o artigo 3º da Res. nº 3/2011 CNE/CES:

A admissão de título universitário obtido nos Estados Partes do Mercosul, para o exercício de atividades de pesquisa e docência, em caráter temporário no Brasil, não implica a sua validação ou reconhecimento e não legitima o exercício permanente de atividades acadêmicas, para os quais se exige o reconhecimento do título.

Em síntese, da análise que rege a matéria sobre admissão de títulos, verifica-se que é muito clara quanto à necessidade de reconhecimento de diplomas de mestrado e de doutorado obtidos no exterior. Não há problemas interpretativos e, em todos os casos, devem ser aplicadas as regras contidas no art. 48, caput, e § 3º da Lei nº 9.394/1996, e o art. 4º da Res. CNE/CES nº 1/2011.

2.8 O modelo criado no Cone Sul para atender à demanda de brasileiros

A tramitação do Acordo para Admissão Automática de Diplomas e sua finalização com a promulgação em 2005, se não contribuiu para dar segurança definitiva quanto à validade dos diplomas no Brasil obtidos pelos integrantes da demanda brasileira por pós-graduação, serviu de estímulo para que, somado a

outros fatores, como custo e tempo, animasse aqueles que pretendiam alcançar o título e resguardar seu emprego em IES brasileiras.

Setores ligados à educação universitária da Argentina e do Paraguai²⁶, entre os quais os Conselhos Acadêmicos de algumas Universidades, tais como UBA; UMSA e UCA, ao se depararem com o cenário de dificuldades para titular esse público com perfil diferenciado no Brasil, perceberam a janela de oportunidades para propor alternativas em suas Universidades para atendimento a essa demanda. Desta feita, por meio desses Conselhos Acadêmicos²⁷ de pós-graduação de suas Universidades, ancorados na autonomia de suas IES, concedida pela sua legislação específica e flexível, para criar cursos de pós-graduação, promoveram alterações nos regulamentos de seus cursos e criaram um modelo exclusivo de curso de mestrado e de doutorado para viabilizar o atendimento à demanda existente no Brasil. Esse modelo permitiu que os docentes das Universidades brasileiras, preferencialmente privadas, não se desvinculassem de suas atividades profissionais e utilizassem o pouco tempo e a oportunidade de que dispunham, para titularem-se “em serviço”²⁸.

2.8.1 Características do modelo alternativo argentino e paraguaio

Considerando a facilidade de alteração no regimento dos cursos de mestrado e de doutorado, pelos membros dos Conselhos de pós-graduação das IES argentinas e paraguaias, foram instituídos, no início dos anos 2000 modelos alternativos para atender à demanda brasileira por pós-graduação. São características similares de cada modelo criado em universidades argentinas, entre elas a UMSA, UNLZ, UBA, UCA, e paraguaias, como as Universidades Americana,

²⁶ Na verdade, Argentina e Chile foram os protagonistas na criação desse modelo alternativo de pós-graduação para atender à demanda brasileira. Por uma questão de maior proximidade com o Brasil, os professores chilenos que coordenavam esses cursos, em comum acordo com IES e docentes paraguaios, perceberam que a oferta desses cursos no Paraguai poderia atender em maior escala a demanda, com menor custo e sem maiores dificuldades. Daí o Paraguai ter passado a ser o maior protagonista desse modelo exclusivo de pós-graduação. Isso não significa dizer que o Chile tenha deixado de oferecer cursos no mesmo modelo em suas IES.

²⁷ Esses conselhos acadêmicos geralmente são ligados a Comissões de Doutorado ou de Mestrado.

²⁸ Sem dúvidas, as *demarches* favoráveis quanto à admissão de títulos e sua aprovação estimularam cada vez mais esses docentes a se titularem em IES paraguaias e argentinas.

Del Pacífico, Autónoma de Assunção, regime intensivo; em módulos; sem número limitado de vagas; sem seleção; ensino aberto e acessível.

Ressalte-se que a nosso ver, esse **modelo alternativo** criado para atender aos brasileiros, especialmente, sugere forte viés mercantilista e mercadológico, visto que em muito se diferenciou da trajetória do modelo sistêmico brasileiro e dos modelos regulares oferecidos usualmente no Paraguai e na Argentina. Isto se traduz na impossibilidade de uma instituição brasileira, mesmo considerando sua autonomia, criar um modelo autônomo de pós-graduação sem a devida autorização e recomendação da CAPES. Provável que não aconteceria.

A divulgação desses cursos se deu, maciçamente, por meio de agências de intermediação no Brasil, conveniadas, previamente, com IES argentinas e paraguaias, e IES brasileiras, associações de magistrados, de promotores, de defensores, sindicatos profissionais da educação e entidades de classe.

Esses programas apresentam como vantagem o baixo custo e fácil acesso físico, a desnecessidade de afastamento para dedicação integral e curto espaço de tempo para aquisição do título. Outras facilidades, como ausência de seleção; análise de documentação (currículo); ficha de solicitação de inscrição por intermédio das agências e por meio eletrônico eram oferecidos. Na sua dinâmica de funcionamento, as disciplinas ofertadas por módulos em regime intensivo se dividiam em quatro períodos alternados, julho e janeiro preferencialmente; em dias corridos, com 9 a 10 horas de aula; leituras que devem ser feitas antes do início das aulas. Cursados os créditos e tendo sido o projeto de tese ou dissertação aprovado pelo Conselho de pós-graduação, o aluno pode ser considerado mestrando ou doutorando²⁹. Desde então, faz-se a designação de seu orientador que, inclusive, pode ser estranho ao curso. As pesquisas para a produção da dissertação e tese são orientadas pela *internet*, por um tutor.

Quanto ao diploma, muito se divulgou a possibilidade de sua admissão automática pelo Brasil, preferencialmente por meio dos sites das agências de intermediação. As IES paraguaias e argentinas entendem que outra forma de

²⁹ O curso não integra o doutorado e nem o mestrado. Mas sem o curso feito não se chega a nenhum deles. É pré-requisito para oficialização no mestrado e no doutorado a aprovação do projeto pelo conselho de pós-graduação.

validação do diploma, no caso a exigência de reconhecimento aqui no Brasil, é um problema brasileiro.

Da mesma forma que na Argentina, em regra uma modalidade intensiva, sem número limitado de vagas; sem seleção; ensino aberto e acessível. No Paraguai, nos cursos oferecidos pela Universidade Americana³⁰ e Universidade Del Pacífico, os modelos de Maestria e Doctorado em Ciencias de la Educación são apresentados desta forma: cursos intensivos em três semestres alternados para o cumprimento dos créditos, com grade curricular composta de dezesseis módulos, acrescentada de mais nove módulos de seminário sobre a tese. Cada módulo do seminário é equivalente a 30/60 horas. No total, cada módulo inclui 810 horas de atividades em sala de aula, 250 horas de estágio supervisionado a distância (plataforma virtual) e 200 horas não presenciais, perfazendo um total de 1.260 horas.

Com o módulo finalizado, o aluno é avaliado e considerado satisfatório o que obtiver nota igual ou superior a 6 (seis). Tem, assim, uma classificação final da seguinte forma: classificação por módulo 40%; classificação da tese 40% e 20% na defesa da tese. O período letivo do curso é distribuído por semestre: o 1º semestre, mês de julho 2007; o 2º semestre, mês de janeiro 2008; o 3º semestre, mês de julho 2008; o 4º semestre, mês de janeiro 2009; e data a definir da defesa da Tese. Aulas ministradas nos turnos da manhã (8h às 12h) ou da tarde (13h às 17h30min) e noite (18h às 22h).

2.9 Considerações finais sobre este capítulo

O Brasil possui um sistema próprio de pós-graduação. Verificou-se que os sistemas argentino e paraguaio, em princípio, nos cursos de mestrado e de doutorado, ofertados no formato regular, resguardados as suas estruturas, guardam correspondência com o modelo brasileiro. Porém, os sistemas dos dois países vizinhos admitem a possibilidade de oferta alternativa de um mesmo curso, em formato intensivo e modulado, com características próprias, o que não mais se permite no Brasil.

³⁰ A Universidade Americana tem cursos de mestrado e de doutorado exclusivamente ofertados para alunos de outros países, seguindo esse **modelo alternativo**.

Na medida em que estudantes brasileiros optem por cursos em IES argentinas e paraguaias nesse formato modulado e intensivo, com a pretensão de reconhecer o diploma obtido lá, provocará incompatibilidade com o diploma expedido no Brasil, originário de um modelo regular de pós-graduação, e albergado nos parâmetros que são seguidos aqui pelas IES certificadoras.

Sem dúvida, essa não correspondência de modelos causa uma descontinuidade no processo de mobilidade acadêmica entre os países do Cone Sul, visto que as exigências brasileiras para o acesso e permanência em cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado albergam outro modelo de estruturação desses cursos.

Verificou-se que o Acordo Regional firmado entre o Brasil e os demais Estados Partes do MERCOSUL se reporta ao reconhecimento automático de títulos de mestre ou doutor, somente para fins de docência e pesquisa temporária. O Acordo não faz nenhuma referência sobre o modelo de pós-graduação em que o título poderia ser obtido, apenas que teria de ser validado pela legislação do país de origem. Esta seria uma questão a ser aprofundada em torno do que fora firmado no Acordo, de modo a assegurar àqueles que se mobilizam academicamente condições mais satisfatórias entre os sistemas, eliminando qualquer problemática para reconhecimento mútuo dos títulos obtidos.

Percebeu-se que o modelo regular de pós-graduação existente na Argentina e no Paraguai, resguardadas suas particularidades, se assemelham ao modelo presencial brasileiro e não comprometem aqueles brasileiros que desejam cursar mestrado e doutorado em IES desses países e que pretendam reconhecer seus diplomas em universidades brasileiras. Esses modelos, considerando suas estruturas, dialogam com frequência e não apresentam dificuldades para o reconhecimento de diplomas, tendo em vista que as agências reguladoras e avaliadoras desenvolvem ações semelhantes em termos de credenciamento e de avaliação, salvo o Paraguai, que vem, há pouco tempo, (desde 2008 e 2013) desenvolvendo a prática de avaliação, por meio de sua recente agência de acreditação, ANEAES.

Por outro lado, os diplomas obtidos mediante a participação de brasileiros em cursos de pós-graduação no formato exclusivo para brasileiros, opção criada pela Argentina e pelo Paraguai para atender à demanda por titulação surgida no Brasil e por eles absorvida, supostamente albergada juridicamente por um acordo de integração regional que dispõe sobre admissão de diplomas no MERCOSUL, Dec. nº 5.518/2005, tem provocado incontáveis discussões nas instituições brasileiras. Essas discussões envolvem, inclusive, as IES autorizadas a reconhecer diplomas obtidos em IES estrangeiras; o Poder Judiciário, enquanto instância recursal aos pedidos de reconhecimento de diplomas negados pelas universidades brasileiras; o Poder Legislativo, no intuito de promover alterações na legislação brasileira, de modo a permitir a admissão automática de diplomas obtidos em países do MERCOSUL para fins acadêmicos no Brasil.

3 AS EXIGÊNCIAS DA CAPES E O PROTAGONISMO POR TITULAÇÃO

No Brasil, a CAPES é responsável pela condução da pós-graduação. Desse modo, essa agência se tornou a principal instituição governamental reguladora e avaliadora dos cursos e programas brasileiros. Este capítulo, inicialmente, debruça-se sobre os critérios da CAPES utilizados na recomendação e acompanhamento dos cursos e programas, desde os requisitos considerados para aprovação e avaliação, até a orientação para o reconhecimento de diplomas no Brasil obtidos em instituições estrangeiras em geral. Na sequência, destaca-se a dinâmica do protagonismo em torno da titulação docente em países do Cone Sul.

3.1 A nova regulamentação da CAPES para a pós-graduação

Em 2001, As novas exigências da CAPES decorrem, em grande parte, da obrigatoriedade de avaliação em todo o ensino superior, trazida pelas reformas, a partir de 1995, visando à melhoria da qualidade do ensino e da gestão institucional das IES.

A CAPES já vinha desenvolvendo um processo de avaliação da pós-graduação brasileira, desde 1976, para garantir a sua qualidade. Essas exigências passaram por um período de readequação com a nova regulamentação do ensino superior, a partir de 1996, com a LDB. De fato, as exigências contidas na LDB também contribuíram para a busca de qualidade, ao prever uma proporção de docentes titulados em mestres e doutores no corpo docente de todas as instituições de ensino superior, especialmente aquelas que almejam o reconhecimento de universidades.

No Quadro 7, destaca-se a regulamentação da CAPES para o fortalecimento da pós-graduação, o que se fez mediante um rol de exigências, e, no Quadro 8, as inovações ocorridas na pós-graduação entre 2001 e 2007. O Dec. nº 3.860/2001 organizou o ensino superior e permitiu à CAPES instituir critérios de qualidade na política de pós-graduação para acompanhamento de cursos e programas. Em

seguida, a Resolução MEC/CNE nº 1/2001 regulamentou os critérios para recomendação dos cursos de mestrado e doutorado, bem como os diplomas a serem expedidos aos que concluíram estes níveis de ensino, inclusive quando oriundos de outros países. Por fim, a Resolução MEC/CNE nº 2/2001 fez cessar os cursos de pós-graduação *stricto sensu* promovidos no Brasil em convênio com IES estrangeiras e regulamentou a emissão de diplomas remanescentes obtidos por alunos que integravam esses convênios.

Quadro 7 - A CAPES e as inovações na pós-graduação em 2001

Fase de nova regulamentação e fortalecimento do nosso modelo de pós-graduação		
Doc.	Nº/Ano	Ações
Dec.	3.860/2001	Organizou o Ensino Superior , bem como a avaliação de cursos e instituições. Reforçou a competência da CAPES para avaliar, acompanhar a criação de cursos, a forma de ingresso e oferta, destacando o critério da qualidade na política brasileira de pós-graduação (art. 18). ¹
Res.	1/01 MEC/CNE	Regulou a pós-graduação. Mestrado e Doutorado passam a ser recomendados pela CAPES. Regula o reconhecimento de diplomas.
Res.	2/01 MEC/CNE	Cessou funcionamento dos cursos de Mestrado e Doutorado por convênio com IES estrangeira. ² Parecer nº 142/2001.

Fonte: Dados elaborados pelo autor em 2013.

Após este período de fortalecimento, outras inovações foram introduzidas, em 2007, pela Lei Federal nº 11.502/2007, modificando a sua estrutura organizacional e suas competências e, logo em seguida, no mesmo ano, a edição do Dec. nº 6.303/2007 permitiu à CAPES editar normas complementares para regular o funcionamento da pós-graduação a distância, como um novo modelo de titulação acadêmica, regulamentando, assim, o art. 80 da LDB.

¹ Este Decreto nº 3.860/2001 de 09/07/2001 (Revogado pelo Dec. nº 5.773/2006 de 9/05/2006) contribui para o redesenho da CAPES em termos de exigências para a pós-graduação exigindo maior acompanhamento dos cursos em termos de qualidade e busca por excelência. Daí medidas complementares se seguem em termos de refinamento na regulação da pós revisando e redefinindo as suas atribuições

² Estas Resoluções nº 1 e nº 2 são medidas complementares para adequação às reformas no Ensino Superior e tratam de uma regulamentação com novas exigências para o controle de qualidade da pós-graduação no Brasil.

Quadro 8 - A CAPES e as inovações na pós-graduação de 2001 até 2007

O novo papel da CAPES		
Papel de assessoria ao MEC na formulação e coordenação de políticas de qualidade em todos os níveis de ensino		
Doc.	nº/Ano	Ações
Lei	11.502/07 ³	Modifica a estrutura organizacional e as competências da CAPES.
Dec.	6.303/07 ⁴	Autoriza a CAPES a editar normas complementares para criação de novo modelo: a pós-graduação a distância (§ 2º do art. 25).

Fonte: Dados elaborados pelo autor em 2013.

Verifica-se também que a CAPES, com a sua nova reestruturação no Governo do Presidente Lula, em 2007, passou a assessorar o MEC na formulação de políticas de qualidade em todos os níveis de ensino.

Pode-se dizer que, a partir de 2001, na seara de seu poder reestruturador da pós-graduação, algumas ações da CAPES tornaram mais visíveis o reforço de seu novo papel. O Quadro 9 descreve essas ações:

Quadro 9 - Ações da CAPES para o ensino superior a partir de 2001

A Ç Õ E S C A P E S	1	Com a necessidade de fortalecer um Sistema Nacional de Pós-Graduação, a CAPES, em abril de 2001, não aceitou mais a realização de cursos regulares e modulados ou de verão no Brasil, celebrados por convênios com IES estrangeiras, e passou a expandir o seu o SNPG.
	2	Em 2001, o processo de reconhecimento de diplomas de cursos ministrados fora ou no Brasil por convênios, conforme o Parecer nº 142/2001, passou a seguir o disposto do § 3º do art. 48 da nova LDB e do art. 4º da Resolução nº 1/2001.
	3	A partir de abril de 2001, passou a exigir das IES mais rigor nos critérios de acesso e de avaliação de novas propostas e dos programas de pós-graduação.
	4	Estimulou o desenvolvimento da produção intelectual, principalmente por docentes em regime de tempo integral.
	Expansão de cursos e vagas no Brasil	
	Diplomas reconhecidos conforme a LDB	
	Mais rigor no acesso e na avaliação	
	Produção intelectual	

Fonte: Elaboração própria com dados da nova regulamentação da CAPES em 2013.

³ Lei nº 11.502, de 11 de Julho de 2007, modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autorizam a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

⁴ O Dec. nº 6.303/2007, que alterou o § 2º do art. 25 Dec. nº 5.622/2005, regulamentou o art. 80 da LDB. "Os cursos e programas de mestrado e doutorado a distância estarão sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, previstas na legislação específica em vigor".

3.2 Novos critérios da CAPES para a pós-graduação

O sistema de pós-graduação no Brasil, rediscutido a cada 10 anos com metas a serem conquistadas, é um dos mais respeitados internacionalmente. Trata-se de um sistema cujas ações, se bem conduzidas, refletirão em todo o sistema educacional, em termos de acesso ao conhecimento e conseqüente indução à transformação social. Sua valorização se dá com o aperfeiçoamento do sistema de avaliação, cujo processo é capitaneado pelo Comitê Técnico-Científico de Educação Superior, constituído por dirigentes da CAPES e representantes de diversas áreas do saber.

As ações do sistema se baseiam na avaliação de cursos existentes e de cursos novos a serem abertos. Assim se mantém aceso e em constante aperfeiçoamento o processo de valorização da pós-graduação no Brasil, garantindo *performance* em termos de qualidade equiparada ao sucesso acadêmico das melhores universidades europeias e americanas.

Há critérios que contribuem para o alcance da qualidade e excelência acadêmicas. Para abrir um curso de pós-graduação, faz-se necessária a comprovação de uma série de critérios, os quais serão elencados a seguir, da mesma forma que manter um curso, de modo a comprovar o seu amadurecimento, é vital que estes critérios de implantação sejam preservados e aperfeiçoados ao longo do tempo. Há um *ranking* (exigências que não podem ser desrespeitadas) por nota atribuída a cada curso a cada três anos. Este é o estímulo para que o curso busque manter sua valorização frente aos demais e ao sistema como um todo. Se se mostrar fraco e sem impacto, é provável que logo sejam encerradas as suas atividades.

Nos Quadros 10 a 13 a seguir, inicia-se a descrição desses critérios para estruturação, funcionamento, avaliação e diplomação nos programas de pós-graduação pela CAPES. Para facilitar o entendimento da apuração do resultado da pesquisa que será apresentada mais adiante, dividiram-se, didaticamente, esses critérios em quatro segmentos, a saber: **segmento 1** critérios para estruturação e aprovação; **segmento 2** critérios para funcionamento; **segmento 3** critérios para avaliação; **segmento 4** critérios para diplomação.

Quadro 10 - Critérios da CAPES para estruturação e aprovação de cursos

CRITÉRIOS	Segmento 1
Para ESTRUTURAÇÃO e APROVAÇÃO	1 - Proposta pedagógica contendo linhas e projetos de pesquisa evidenciando abrangência e profundidade do programa;
	2 - Rigor na avaliação das propostas para o curso funcionar;
	3 - Em sua estrutura deve conter a sua denominação; área de concentração; linhas de pesquisa; projetos de pesquisa;
	Infraestrutura física adequada;
	4 - Comprovação de que está adequado às diretrizes do SNPG;
	5 - Existência de um corpo docente qualificado e que trabalhe de forma integrada e orgânica há certo tempo e demonstre experiência em investigação científica, entre outras exigências;
	6 - Corpo docente formado por professores permanentes, colaboradores e visitantes. No mínimo, 10 doutores para o curso de Mestrado e 15 para o curso de Doutorado. Dedicção de 40h/a semanais, de preferência de instituições diferentes;
	7 - Docentes devem apresentar pesquisa na área, publicações científicas e/ou técnicas, envolvimento com a graduação e iniciação científica, atividades de pesquisa e de orientação equitativamente divididas;
	8 - Número de vagas para acesso aos cursos de pós-graduação proporcional com a estrutura do corpo docente de cada programa (6 discentes para cada docente permanente);
	9 - Processo seletivo em etapas classificatórias e eliminatórias, com provas de conhecimento na área de concentração do curso;
10 - Exigência de proficiência em língua estrangeira sendo uma para o Mestrado e duas para o Doutorado;	

Fonte: Elaboração pelo autor com dados da CAPES e de Varella; Lima (2013).

Usualmente, o processo seletivo para acesso em cursos de mestrado e doutorado se dá da seguinte forma: **1ª Etapa:** 1. Proficiência em uma língua para mestrado e em duas línguas para doutorado, exame em que se pede a leitura e compreensão de um texto em até 4 horas de duração. Tem caráter eliminatório; 2. Prova escrita dissertativa, sem consulta, de caráter eliminatório; 3. Comprovação de títulos (classificatória para desempate); **2ª Etapa:** 1. Entrega ou defesa do projeto especificando a linha de pesquisa; 2. Sorteio dos pontos da prova oral; Prova oral ou entrevista. Com caráter eliminatório.

Quadro 11 - Critérios da CAPES para funcionamento de cursos

CRITÉRIOS	Segmento 2
Para FUNCIONAMENTO	1 - Cursos continuamente acompanhados, avaliados, recomendados pela CAPES e reconhecidos pelo MEC;
	2- Oferta geralmente em período diurno, presencial e de forma contínua, em regra. Seguindo o nosso modelo de pós-graduação conforme descrito anteriormente;
	3 - Rigor no critério de seleção para ingresso nos programas de pós-graduação;
	4 - O interessado deve ser recomendado por professores no ato da seleção;
	5 - Declaração do interessado comprovando disponibilidade de tempo para pesquisa;
	6 - Desenvolvimento de produção intelectual, principalmente por docentes em tempo integral;
	7 - Na produção científica, professores e alunos devem publicar em revistas de impacto, organizar seminários e preparar trabalhos para apresentação em eventos científicos, entre outras participações.

Fonte: Elaboração pelo autor com dados da CAPES e de Varella; Lima (2013).

Quadro 12 - Critérios da CAPES para avaliação de cursos

CRITÉRIOS	Segmento 3
Para AVALIAÇÃO	1 - Qualidade dos trabalhos produzidos pelos alunos,
	2 - Tempo médio de titulação; índice de desistências; coerência entre o tema das dissertações e as linhas de pesquisa;
	3 - Proposta do programa; corpo docente (20%); corpo discente, dissertações e teses (30%); produção intelectual - científica e técnica - (40%); inserção social (10%);
	4 - Categoria e volume do corpo docente; envolvimento dos docentes com pesquisa e orientação, produção científica e técnica; tempo de titulação;
	5 - Qualidade das publicações; artigos completos em periódicos; patentes; relatórios técnicos e de pesquisas;
	6 - Fluxo de alunos e taxa de sucesso dos alunos em torno de 80% em 30 meses para mestrado e 48 meses para doutorado;
	7 - Captação de recursos e distribuição de encargos;

Fonte: Dados estruturados com base em Varella; Lima (2013).

Os cursos existentes são avaliados em função das exigências acima elencadas e das informações prestadas por meio do “Coleta Capes”, atual Plataforma Sucupira, nas IES. (VARELLA; LIMA, 2013).

Quadro 13 - Critérios da CAPES e LDB para emissão de diplomas

CRITÉRIOS	Segmento 4
Para DIPLOMAÇÃO	1 - Cursos com diplomas obtidos no estrangeiro devem ser reconhecidos por universidades brasileiras como cursos equivalentes e recomendados pela CAPES;
	2 - Até o dia 2 de abril de 2001, os alunos que concluíram, no Brasil, mestrado ou doutorado, em instituições estrangeiras conveniadas com instituições brasileiras, deveriam submeter a CAPES seus pedidos de reconhecimento;
	3 - Após o dia 2 de abril do ano de 2001, a CAPES exige que o reconhecimento siga o que preconiza § 3º do art. 48, da vigente LDB;
	4 - As universidades com aptidão para reconhecer os referidos diplomas devem possuir nota mínima 3 na avaliação trienal da CAPES, até prazo de 3 anos após a sua avaliação.

Fonte: Elaboração pelo autor com dados da CAPES e da LDB em 2013.

Por fim, analisam-se os Conselhos Técnicos Científicos da Educação Superior da CAPES, antigo Conselho Nacional de Pós-Graduação (CNPGE), que, desde 1998, teve suas funções transferidas para o Comitê Técnico Científico (CTC) da CAPES. Em 2013, os CTC'S, compostos por 48 áreas do conhecimento, representaram todos os segmentos de atividades tecnológicas, científicas, educacionais e de inovação para o Brasil. Por intermédio deles, são definidas as normas e os procedimentos da avaliação periódica trienal dos programas e os mecanismos para implantação de novos cursos em nível de pós-graduação, seja mestrado acadêmico e profissional ou doutorado (VARELLA; LIMA, 2013).

A última avaliação trienal, em 2013, envolveu mais de mil consultores. Os resultados desse processo de avaliação foram expressos pela atribuição de notas, variando de três a sete, de modo que a nota três representa as condições mínimas para o funcionamento do programa e preservação do credenciamento obtido pelo CNE/MEC, por até 3 anos. A nota sete indica excelência com inserção internacional do programa. Serão readequados ou fechados os programas que não obtiverem a nota mínima.

3.3 O reforço ao modelo brasileiro coordenado pela CAPES

Dentre essas novas exigências e critérios da CAPES, a oferta de pós-graduação deve ser em período diurno, de forma presencial e contínua, e mediante

rigoroso processo seletivo para o ingresso de alunos. Essas exigências podem gerar dificuldades para aqueles que desejam fazer mestrado e doutorado, mas encontram dificuldade para garantir uma dedicação exclusiva, por conta de compromissos com trabalho e com a família.

Diante das exigências de titulação pela LDB e da impossibilidade da realização dessa titulação em serviço dos docentes das IES, dado o modelo brasileiro de pós-graduação, a LDB não trouxe previsão sobre como criar um modelo de tempo parcial de pós-graduação para que os docentes das IES privadas, que já se encontravam empregados, pudessem se titular. Dessa forma, esses docentes continuam a representar um problema para o setor privado, por conta do custo e do tempo para titulá-los, fato que não ocorre nas IES públicas, por disporem de mecanismos que facilitam a titulação ou por estabelecerem requisitos de exigência de titulação nos processos seletivos de seus docentes.

Para esse problema, foi tentada uma solução ainda na votação do projeto de lei da LDB no Senado, em 1996. A proposta era equiparar a especialização com o mestrado. Entretanto, não sendo aprovada essa alternativa, as saídas à disposição de todos os docentes no Brasil, após definida a obrigatoriedade de titulação pela LDB, não foram e ainda não são suficientes para garantir o acesso ao título.

3.3.1 Novas oportunidades para titulação: MINTER e DINTER⁵

Regulamentados pela Portaria CAPES nº 26/2012 de 23.03.2012, com o propósito de ampliar a oferta de vagas na pós-graduação e aumentar as oportunidades de titulação para docentes em IES com dificuldade de criação de programas, os programas de pós-graduação avaliados com nota igual ou superior a 5, considerados consolidados pela CAPES, e que dispunham de número suficiente de docentes titulados, poderão instituir uma única vez, em parceria entre IES promotora e IES receptora, programas de mestrado e de doutorado interinstitucionais, nacionais ou internacionais, os denominados MINTER e DINTER.

⁵ Instituídos pela Lei nº 9.728/1999 e regulamentados pela Portaria CAPES nº 26/12 de 23.03.2012.

Esses programas devem priorizar as regiões do País onde a desigualdade de titulação docente é maior, a exemplo das regiões Norte e Nordeste. Além de maior número de vagas, poderão também instituir escolas de altos estudos e fazer jus a maior volume de recursos e/ou bolsas, de modo a atender maior número de alunos e pesquisadores, assim como ocorre em regiões mais desenvolvidas como a Sul e a Sudeste.

São objetivos dos projetos MINTER/DINTER:

a) viabilizar a formação de mestres e doutores fora dos centros consolidados de ensino e pesquisa, com igual padrão de qualidade;

b) explorar o potencial dos programas de pós-graduação já consolidados para: apoiar a capacitação de docentes para os diferentes níveis de ensino;

c) subsidiar a nucleação e o fortalecimento de grupos de ensino e pesquisa;

d) fortalecer e estabelecer as condições para a criação de novos cursos de pós-graduação;

e) contribuir para a criação e fortalecimento, nas instituições atendidas, de temas de pesquisas que respondam a necessidades regionais e ampliem o comprometimento institucional com o desenvolvimento da região;

f) contribuir para o surgimento, no âmbito das instituições receptoras, de novas vocações para pesquisa, mediante o incentivo à participação de bolsistas de iniciação científica;

g) contribuir para o estabelecimento de parcerias duradouras entre programas de pós-graduação ou grupos de ensino e pesquisa em estágios diferenciais de desenvolvimento, tendo em vista a disseminação da competência nacional em ciência e tecnologia (PORTAL CAPES, *online*).

Seguramente um incremento em termos de política de expansão de vagas e redução de desigualdades regionais é uma opção a mais para os que pretendem se qualificar. Porém, ainda assim, não se trata de um programa que fale claramente em qualificação em serviço ou em tempo parcial, uma vez que criaria uma oportunidade mais condizente com a situação dos docentes que trabalham.

3.4 A Lei nº 10.861/2004 e o aumento de exigências por avaliação

Com o vencimento do prazo estipulado pelo art. 88 da LDB/1996 para que a titulação da demanda docente encontrada em 1996 ocorresse, o que se subentendia que esta exigência não mais seria necessária após 2004, eis que surgem mudanças regulatórias mais profundas no âmbito da avaliação das IES. Esse fato promove a substituição do formato de avaliação em curso que se torna totalmente reconfigurado. Entretanto, foi notório o esforço realizado por IES, CAPES e os docentes em geral em busca da titulação pretendida pela LDB. Porém, mesmo com todo este empenho, não se chegou a alcançar a quantidade de 1/3 de docentes mestres e doutores. Diante deste cenário, surge a Lei nº 10.861/2004, lei do SINAES, aumentando a exigência por avaliação no ensino superior, provocando, assim, um liame entre as exigências não efetivadas da LDB com um novo ciclo de avaliação das IES por meio do SINAES.

3.4.1 O SINAES como lei de suporte à regulação do ES no Brasil⁶

A questão da avaliação instituída no governo Fernando Henrique Cardoso ganhou maior espaço para discussão, na campanha presidencial de 2002. O candidato vencedor, Luís Inácio Lula da Silva, no início de seu governo, por meio dos novos ocupantes no Ministério da Educação, quando deles se esperava o fim da avaliação na Educação Superior, optou-se por desconsiderar o Provão, desde o seu início em 1995 com repercussões negativas e instituir o SINAES em 2004.

O SINAES⁷, considerado um instrumento dinâmico e processual de avaliação (ROTHEN; BARREYRO, 2011), pode ser entendido como uma ampliação do ENC-PROVÃO, até então visto como meio de avaliação desarticulada em torno de seus instrumentos avaliativos. O SINAES, nesse sentido, se tornou um sistema de avaliação considerado, por analogia, a uma bússola, que direciona as ações do

⁶ No governo Lula, em 2004, a avaliação foi vista como um “instrumento para o planejamento e a intervenção do Estado, visando à melhoria do desempenho dos alunos e à melhoria do sistema de ensino”.

⁷ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Tem como **objetivo** avaliar o ensino superior em todos os aspectos que giram em torno do ensino-pesquisa-extensão. Busca, por meio da Avaliação Institucional, gerar informações para tomada de decisões de caráter político, pedagógico e administrativo.

MEC, no exercício de suas prerrogativas constitucionais, elencadas no art. 209 da CFB de 1988, para avaliar as IES por meio de indicadores, como o ENADE⁸ e seus derivados, IGC⁹ e CPC¹⁰, considerados instrumentos de medida de desempenho dos segmentos envolvidos no sistema de ensino superior.

Embora o SINAES não seja um sistema voltado diretamente para avaliar a pós-graduação¹¹, papel destinado à CAPES, ele influi nos indicadores quantitativos de titulação docente. O controle feito pela avaliação das IES, especialmente as privadas, que resistiam na titulação, em termos de resultados ou de sua classificação por nota atribuída aos cursos avaliados, a cada ciclo de três anos, ele gerou uma pressão específica nesse setor, ao exigir legalmente quantidade definida de docentes titulados na instituição avaliada, observada pela composição da nota do IGC e do CPC, que correspondem a 70% da nota do ENADE.

Com o SINAES, a questão da qualidade do ensino superior passou a ser centralidade ou finalidade da avaliação. Para Dias Sobrinho (2008), os conceitos de qualidade, padrões e critérios, além dos procedimentos para determiná-la e os efeitos desejados, são elaborados e fixados por aqueles que exercem o poder burocrático-legal da avaliação e do controle, por aqueles que detêm a titularidade da “acreditação”, e afirma que:

A qualidade é, então, conformidade a padrões previamente estabelecidos por especialistas e pelos membros dos órgãos que definem os critérios e padrões através dos quais são controlados os setores acadêmicos e efetuadas as medidas (DIAS SOBRINHO, 2008, p.819).

Embora não definido o conceito de qualidade na Constituição Federal e nas Leis Ordinárias, Decretos e Portarias, a partir de 1988, e na própria Lei do SINAES,

⁸ Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, que substituiu o ENC/PROVÃO. O ENADE se diferencia do Provão por não possuir uma existência isolada como foi a do Provão. O ENADE avalia rendimento em relação aos conteúdos ministrados. As notas de 1 a 5 servem para compor um índice que mede a Qualidade e a Capacidade de funcionamento das IES, embora, para o INEP, o ENADE seja entendido como um conceito relativo e não tem como medir as fragilidades e as diferenças que o aluno carrega oriundas de sua própria formação.

⁹ Índice Geral de Cursos. Avalia a qualidade dos cursos.

¹⁰ Conceito Preliminar de Curso. Considera titulação dos professores nas IES. A proporção de professores doutores, mestres e por regime de trabalho (dedicação integral ou exclusiva)

¹¹ O SINAES tem por **finalidade** a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (Lei nº 10.861, § 1º).

de 2004, os Instrumentos de Avaliação de Cursos de Graduação, criados a partir de 2006, para subsidiar os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, bem como os Instrumentos de Avaliação Externa, criados para subsidiar os processos de credenciamento e de credenciamento de instituições de educação superior, definem, neles, os padrões mínimos de qualidade, ou seja, definem o conceito de qualidade no ensino superior, no entanto, como afirmado acima, conceitos estes definidos para a acreditação do curso ou da instituição.

3.4.2 Amparo jurídico ao novo ciclo de avaliação no ES

No Quadro 14, descrevem-se as bases jurídicas que servem de escopo para a implantação de um novo ciclo de avaliação em substituição ao Provão e que buscam produzir uma retomada nas exigências da LDB por titulação docente, previstas no art. 52, ocorridas entre 1997 e 2004.

Quadro 14 - Amparo jurídico das reformas com o novo ciclo de avaliação em 2004

Ciclo Avaliativo – SINAES		
Lei	10.861/04	Instituiu o SINAES¹² : avaliação articulada do Ensino Superior: inclui as IES além de cursos e alunos. Substitui o Provão pelo ENADE¹³ . Criou o Índice Geral de Cursos – IGC ¹⁴ , o Conceito Preliminar de Curso – CPC ¹⁵ . Com esses mecanismos, aumenta a exigência no desempenho, principalmente nas IES privadas.
Lei	10.870/04	Condicionou e definiu meios para autorização , reconhecimento, credenciamento e credenciamento de cursos e IES mediante resultado na avaliação periódica (Cf. Art. 46 da LDB).

Fonte: Dados organizados pelo autor com base na Lei do SINAES em 2013.

¹² O SINAES, instituído pela Lei nº 10.861, de 2004, é a bússola para as ações do MEC no exercício de sua competência institucional de avaliar as IES privadas (Art. 209 da Constituição)

¹³ ENADE: Exame Nacional de Desempenho de Estudantes. Tem como objetivo aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, e as habilidades e competências em sua formação.

¹⁴ O IGC (Índice Geral de Cursos) é uma indicador que avalia a qualidade do ensino oferecido por uma universidade, centro universitário ou faculdade. Ele varia de 1 a 5. Para o cálculo do IGC, é levada em conta a qualidade de todos os cursos oferecidos pela instituição

¹⁵ O CPC (Conceito Preliminar do Curso) é a "nota" do curso propriamente. O principal componente deste indicador é o desempenho dos alunos no ENADE. Também são levados em consideração fatores como a titulação dos professores, os recursos didático-pedagógicos e a infraestrutura. Assim como o IGC, ele varia de 1 a 5.

3.4.3 A contribuição do SINAES para aumento da demanda por titulação

A implantação do ciclo avaliativo do SINAES, inicialmente previsto para ocorrer entre 2004 e 2009, além de contribuir para a melhoria da qualidade do sistema de ensino, de um modo geral, ao exigir docentes titulados¹⁶, com produção intelectual e dedicação em tempo integral no cálculo dos indicadores na avaliação dos cursos das IES, contribui também para gerar um aumento na demanda por pós-graduados nessas instituições, de modo que fortalece o cumprimento da exigência da LDB inscrita no art.46. Desta feita, como sistema de avaliação, ele fortalece todo o sistema de ensino, sem distinção.

3.5 O Protagonismo em torno da titulação docente em países do Cone Sul

A ausência de alternativas viáveis para titular a demanda surgida em 1996, e que não foi possível seu total atendimento em 2004, tornou possível o envolvimento de argentinos e paraguaios que enxergaram, nesse dilema surgido no Brasil, uma excelente oportunidade de negócio e de vantagens econômicas? Neste cenário, atuaram como protagonistas interrelacionados os docentes brasileiros, os representantes de instituições educacionais promoventes de cursos de pós-graduação no Brasil e professores membros de comissões de pós-graduação em IES paraguaias e argentinas? A seu modo, cada um deles apresentou uma resposta a estas circunstâncias impossibilitantes de titulação de expressivo número de docentes, que encontraram dificuldades em cumprir o que determinava a LDB, em torno da exigência de titulação? O impasse surgido entre as exigências estritas do modelo brasileiro de pós-graduação e as necessidades especiais de titulação de um corpo docente veterano, porém, sem a titulação exigida, chamou a atenção de brasileiros, paraguaios e argentinos? A partir dos argumentos catalogados a seguir inicia-se a confirmação das questões, inerentes ao desenvolvimento desta tese.

¹⁶ E nesse sentido exige indiretamente que docentes se titulem para melhorar a nota do curso.

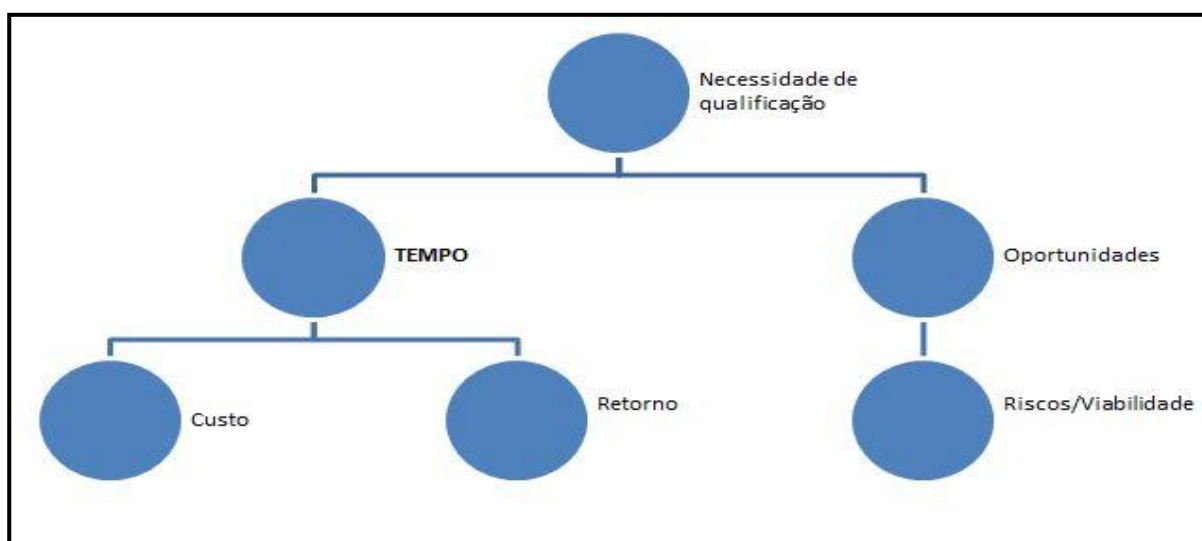
3.5.1 Argumentos e respostas dos docentes para opção por esses países

A partir dos dados coletados, por meio de entrevistas pessoais, na cidade de Fortaleza, e por e-mail, com residentes em outras localidades brasileiras, estudantes/docentes de mestrado e de doutorado em universidades argentinas e paraguaias, totalizando 140 respostas obtidas e que compõem a amostra da pesquisa feita para esta tese, foi por eles demonstrada insatisfação com as dificuldades para se titular no modelo brasileiro de pós-graduação e, ao mesmo tempo, manifestaram esperança em poder obter seu título, mais rapidamente, e, sem burocracias, tendo em conta a possibilidade de um modelo alternativo de cursos que passaram a serem ofertados por IES de países vizinhos.

Para os estudantes/docentes instados a se titular após exigências da LDB, conforme o resultado obtido nas respostas às entrevistas, alguns argumentos ganharam relevância na busca de atendimento às exigências da LDB por titulação: TEMPO – OPORTUNIDADE - CUSTO – RISCO - RETORNO.

A Figura 2 sintetiza o dilema que esses estudantes/docentes encontraram para se titular no Brasil, em razão do modelo brasileiro de pós-graduação, das resistências das IES e das oportunidades que surgiam, concomitantemente, em países do Cone Sul. Simbolicamente, são estes os argumentos e respostas por eles defendidos.

Figura 2 - Argumentos dos docentes para opção por cursos no Cone Sul



Fonte: Argumentos identificados pelo autor conforme entrevistas realizadas entre 2011 e 2013.

Os argumentos preponderantes para cursar mestrado e doutorado são o TEMPO disponível para dedicar-se ao curso; O CUSTO financeiro do curso e o RETORNO rápido do diploma.

Mesmo que se amplie o número de vagas no Brasil, a decisão do interessado em se titular tem a ver com a sua rotina profissional. No modelo brasileiro, “OU ele estuda OU ele trabalha”. Mas suas necessidades só podem ser atendidas se ele encontrar uma alternativa que permita que ele “estude e trabalhe”. Essa alternativa, porém, vai de encontro ao modelo brasileiro de pós-graduação. Em qualquer alternativa, é preciso garantir liberação pela instituição em que trabalha, incentivo financeiro para compensar a diminuição de seu salário, a garantia de retorno, de benefícios (ganhar mais com a oportunidade surgida).

No entendimento desses estudantes/docentes, algumas medidas poderiam contribuir para facilitar a sua titulação no Brasil: oferta de cursos à noite; exclusão da restrição para quem trabalha ter bolsa; ou, alternativamente, aumento da quantidade de bolsas e do valor da bolsa, o que permitiria a este profissional garantir o seu sustento e o de sua família, enquanto se titularia; ou ainda, incentivo por parte da IES privada, tal como a liberação de tempo para estudo com bolsa para compensar o período de rompimento temporário do vínculo trabalhista; concessão de bolsa integral aos seus docentes, no caso de IES privadas que possuam cursos ou programas de pós-graduação.

Para eles, algumas questões entram em discussão. Por exemplo: o tempo empregado para titulação sem incentivos remuneratórios dificulta manter família ou o próprio sustento; o custo elevado e a duração demorada do curso, principalmente em instituições privadas, inibem o interesse de quem necessita cursar; o risco de ser dispensado da instituição, por sua nova titulação gerar custos salariais mais elevados.

Concebe-se que o estudante/docente deve refletir sobre a situação em que se encontrava e que sair de um período de estagnação intelectual e de acomodação profissional para se titular às pressas e por imposição legal não é tão fácil assim. Esse momento de introspecção contribui para optar pelo melhor caminho a seguir, que escolha fazer. De fato, o estudante/docente deve pensar no seu interesse por se

titular, no que ele pode contribuir para melhorar o baixo nível de ensino e no que ele pode contribuir para o desenvolvimento do País.

Entretanto, titular-se não era somente uma exigência, e, sim, uma necessidade para permanecer no mercado de trabalho. Daí a decisão pessoal de titular-se, escolhendo um modo fácil e rápido, o que explica os mais de 800 alunos que optaram pela UCA e os mil que optaram pela UBA (VARELLA; LIMA, 2013), para cursar pós-graduação na área de Direito.

Evidente que esses estudantes/docentes esperam por ter garantia no seu investimento. Ter esclarecimentos sobre onde cursar com segurança, quais os critérios adotados pelas IES. Suficientes transparência e segurança sobre a viabilidade de seu ingresso e validade do diploma nos cursos que estão à disposição no mercado de pós-graduação regional, mediante a opção que vierem a fazer: a de se titularem em outro país.

3.5.2 *Protagonismo dos institutos e de autoridades de IES do MERCOSUL*

Tirando proveito da leitura feita sobre as circunstâncias que dificultavam a titulação de docentes no Brasil, a visão de empresários do ensino capitalizou com bastante rapidez e agilidade a oportunidade para criar uma solução para o caso. O ambiente, no final dos anos 1990, era extremamente fértil de lado a lado. Vários Institutos¹⁷ de formação foram criados no Brasil, a partir de 1999, e, ao mesmo tempo, instrumentalizados para se relacionarem, mediante convênios institucionais¹⁸, e agenciarem a demanda de docentes com o mesmo grau de interesse que autoridades acadêmicas¹⁹, responsáveis por programas de pós-graduação *stricto sensu*, em IES públicas ou privadas, da Argentina e do Paraguai, esperavam recebê-los.

¹⁷ São exemplos desses Institutos de formação, que se tornaram agências de intermediação principalmente a partir de 1999, atuando em todo o Brasil mediante convênio, o IPCP; IDEIA; ILAE; IBEA; ICEA e ESJUS/IESLA; SENSU; IUNIB.

¹⁸ Esses institutos intermediaram convênios de IES argentinas (UCA; UBA, UMSA) e paraguaias (Americana; Autônoma de Assunción; Del Pacífico) com várias IES no Brasil, entre as quais: Universidade Mackenzie (SP); Universidade Estadual do Ceará; Universidade Federal de Pelotas; Universidade Metropolitana de São Paulo; Universidade Braz Cubas do Brasil (SP); Universidade Camilo Castelo Branco (SP).

¹⁹ Essas autoridades acadêmicas eram gestores vinculados aos Conselhos de Pós-graduação de IES públicas e/ou privadas, argentinas e paraguaias.

Essas autoridades acadêmicas, dotadas de condições administrativas e albergadas na liberdade e autonomia das IES argentinas e paraguaias, que lhes permitiam a iniciativa para propor alterações regimentais nos cursos de pós-graduação e ofertar cursos em modelo diferente do que lhes era habitual, possuíam pelo menos três condições que em muito facilitaram o surgimento de uma solução para o dilema vivido pelos professores do setor privado no Brasil. A recente integração desses países ao MERCOSUL e os acordos em andamento para validação de títulos; a flexibilidade de suas legislações educacionais que permitiam alterar os regimentos dos programas para instituir e oferecer um novo modelo de curso de mestrado e de doutorado; as dificuldades econômicas por que passava a Argentina após sua moratória da dívida externa, claro com repercussões no Paraguai, eram bons argumentos para convencer os docentes brasileiros a optarem por esse modelo criado de forma instantânea de titulação.

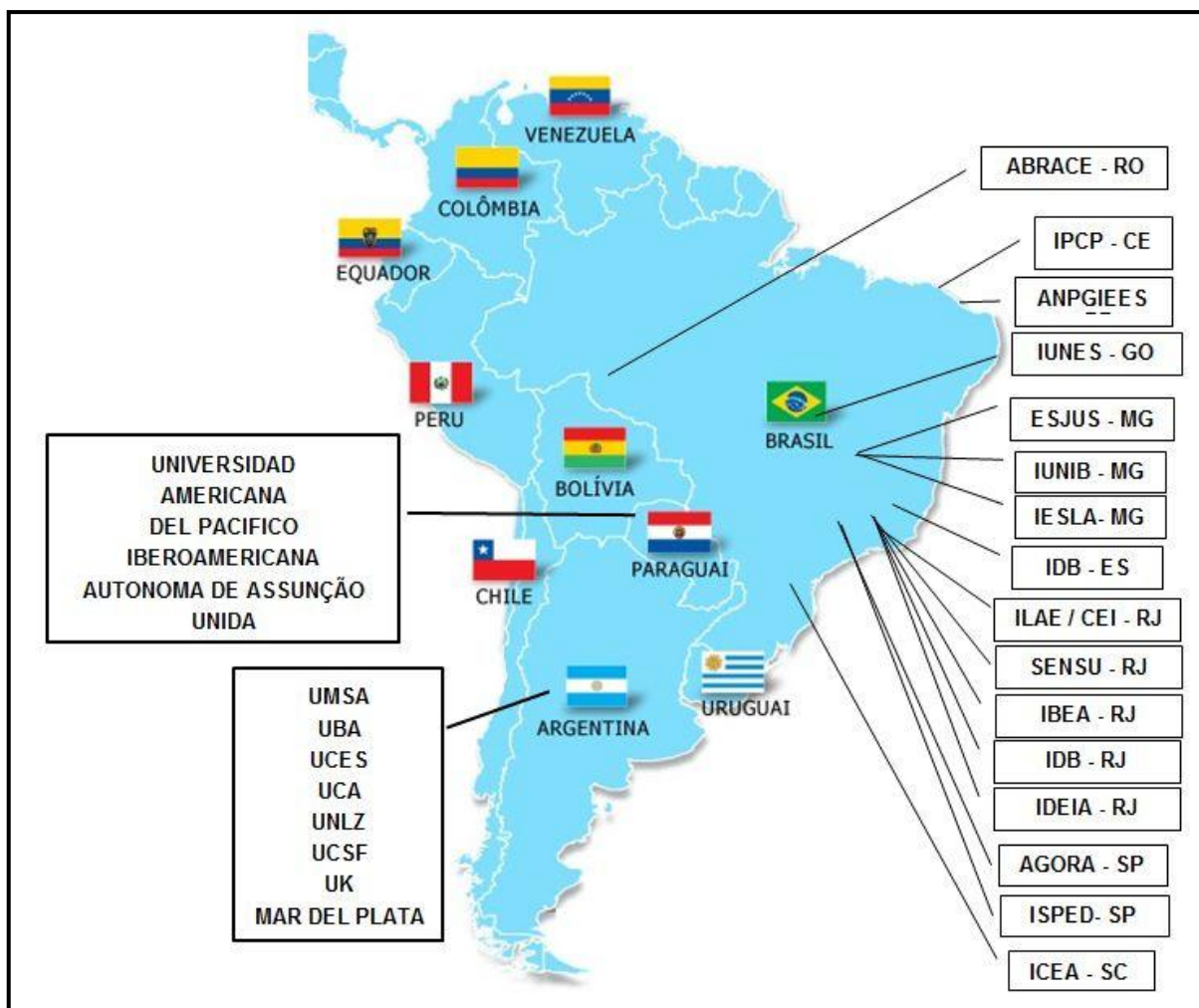
Dessa forma, os institutos de formação passaram a cabalar docentes em IES brasileiras, oferecendo o novo modelo criado *por universidades argentinas e paraguaias*, e, ato contínuo, firmavam convênios com as IES na Argentina e no Paraguai para viabilizar a ida destes brasileiros, na condição de estudantes, a esses países, e, ao mesmo tempo, operacionalizar o modelo de pós-graduação criado por representantes dessas IES, buscando satisfazer, assim, a demanda brasileira por titulação, de modo rápido e a baixo custo.

Na Figura 3, são identificados os institutos de formação²⁰, sediados em vários estados do Brasil; as universidades argentinas e paraguaias que instituíram o modelo de pós-graduação, as quais se tornaram destino durante estes últimos anos de estudantes/docentes brasileiros para cursarem mestrado e doutorado. Trata-se de institutos bem estruturados e organizados e que contam, inclusive, com o apoio de duas associações em defesa do alunado de pós-graduação, a Associação Nacional de Pós-graduados em Instituições Estrangeiras de Ensino Superior ANPGIEES²¹ e a Associação Brasileira de Pós-graduação no Mercosul, ABPÓS²².

²⁰ As SIGLAS, que identificam cada um dos institutos, estão no quadro de Siglas e Abreviaturas.

²¹ A ANPGIEES, www.anpgiees.org.br, fundada em 2006 e com sede em Recife-PE, é uma associação sem fins lucrativos e de caráter educacional que tem como objetivo acompanhar e representar os alunos de pós-graduação, perante instituições estrangeiras e nacionais, no processo de reconhecimento de seus diplomas e certificados, e promover atividades de pesquisa científica aos seus associados. A referida associação instituiu representações nos Estados de Pernambuco,

Figura 3 - Institutos no Brasil e IES argentinas e paraguaias que ofertam vagas para professores brasileiros.



Fonte: Dados organizados pelo autor e obtidos na pesquisa realizada. IES e Agências.

A identificação desses 15 institutos e 13 universidades, sendo 5 no Paraguai e 8 na Argentina, surgiu na pesquisa feita, o que intitulamos “estudantes/docentes”, de pós-graduação, as pessoas entrevistadas em várias locais do Brasil.

Para essa análise, fez-se um estudo do Instituto Brasileiro de Estudos Avançados – IBEA. Todavia, fique claro que o que é dito sobre ele pode ser replicado aos demais quanto aos serviços educacionais oferecidos em seus sites de divulgação. O IBEA é uma empresa brasileira com sede própria no estado do Rio de

Sergipe, Paraíba, Paraná, Tocantins, Bahia, Piauí, Rio de Janeiro e Brasília. Sua principal meta é acompanhar alunos de mestrado e de doutorado na efetivação de seus direitos de um modo geral.

²² ABPÓS. <http://www.abposmercosul.com.br> tem sede no Rio de Janeiro. Esta associação tem como objetivo a colaboração para a consolidação dos cursos de pós-graduação ministrados no Mercosul e na admissão automática de títulos emitidos em outros países do Mercosul, bem como a defesa dos direitos de seus sócios.

Janeiro, voltada para o desenvolvimento da pesquisa e integração dos Estados Partes do MERCOSUL através da educação. As ações de intermediação praticadas nas IES do MERCOSUL se desenvolvem com a realização de convênios com diversas instituições públicas de renome no Brasil, tais como: Defensoria Pública - RJ, Defensoria Pública-CE, Ministério Público, Tribunais de Justiça, dentre outros, e várias Universidade Públicas, como a de Roraima, e Vale do Acaraú também no Ceará.

O bom relacionamento com essas instituições de formação convenientes tem sido essencial a fim de garantir o desenvolvimento e a credibilidade dos cursos. O IBEA propaga em sua página na *internet* um breve histórico. Entre outras informações, o seu foco é atuar em prol do desenvolvimento da pesquisa científica em diversas áreas, como o Direito e Educação. Ao oferecer a brasileiros cursos de Mestrado e Doutorado que possuem um “programa atual e de qualidade voltados sempre para capacitar o profissional para atuar no Brasil e em todos os países do MERCOSUL”, o IBEA intenciona, segundo informado em seu site de divulgação, contribuir para a titulação do maior número de Mestres e Doutores, a fim de permitir que as instituições brasileiras alcancem o nível de exigência do Ministério da Educação ressaltando “que toda a sua atuação é sempre feita com base na ética e no espírito de contribuição para o maior desenvolvimento de todos” (PORTAL IBEA, 2012, *online*).

3.5.3 A dinâmica dos protagonistas à titulação em IES do Cone Sul

Com o tempo de permanência definido, seleção realizada, resultado positivo divulgado e matrícula feita para iniciar os estudos em IES do Cone Sul, numa alternativa que não compromete seu pouco tempo disponível, permitindo continuar a desenvolver suas atividades profissionais, milhares de estudantes/docentes brasileiros passaram a se deslocar, a cada seis meses, para as universidades de países vizinhos. De cada vez, a estadia é curta, geralmente 20 dias. Esses estudantes/docentes frequentam, em regime intensivo, os cursos ofertados pelo novo modelo²³ criado por universidades argentinas e paraguaias, para atender às suas necessidades de se titularem.

²³ Curso Intensivo. Módulos a cada seis meses no período de férias. Seleção por currículo e por meio da agência de intermediação, entre outras características.

Na Tabela 7, identifica-se o nº de agências, curso e IES conveniadas e nº de estudantes/docentes brasileiros, que optaram por cursar em IES do Cone Sul, no caso a Argentina, para fazerem doutorado.

Tabela 7 – Nº de agências, curso conveniado, IES e opções pela Argentina.

Nº	Agências	Início de Funcionamento	Curso Conveniado	Universidade Conveniada	Nº de Opções	%
1	ICEA	1991	Doutorado em Direito	UMSA	40	92%
2	ESJUS-IESLA	2007			15	
3	IBEA	2007	Doutorado em Direito	UNLZ*	05	8%
Total					60	100%

Fonte: Dados organizados pelo autor em 2013 com base nas respostas à pesquisa realizada.

Na Tabela 8, identifica-se o nº de agências, curso e IES conveniadas e nº de estudantes/docentes brasileiros, que optaram por cursar em IES do Cone Sul, no caso o Paraguai, para fazerem mestrado e doutorado.

Tabela 8 – Nº de agências, curso conveniado, IES e opções pelo Paraguai.

Nº	Agências	Início de Funcionamento	Curso Conveniado	Universidade Conveniada	Nº de Opções	%
1	IDEIA	2001	Mestrado em Educação	AMERICANA	20	57%
2	IPCP	1999	Mestrado em Educação		25	
	IPCP	1999	Mestrado em Educação	Del Pacífico	15	18%
	IPCP	1999	Mest./Doutorado em Educação	Del Pacífico	20	25%
Total					80	100%

Fonte: Dados organizados pelo autor em 2013 com base na pesquisa realizada a ex-alunos desses programas.

Os cursos na área de direito e de educação identificados nas referidas tabelas representam uma opção do pesquisador desta tese, escolhidos com base entre os três mais procurados no Brasil.

4 A DEMANDA POR TITULAÇÃO E A PESQUISA FEITA

Os dados obtidos no bloco de pesquisas realizadas com estudantes/docentes brasileiros de mestrado e doutorado na Argentina e no Paraguai, nas áreas de educação e de direito, cuja titulação ocorreu em torno do **modelo alternativo**, criado por estes países para atender à demanda por titulação docente surgida no Brasil, são apresentados neste capítulo. Elencam-se as motivações e os fundamentos que estimularam estes brasileiros a optarem por participar destes cursos e finaliza-se o capítulo conferindo se há equivalência entre os critérios do modelo de pós-graduação por eles cursados e os critérios estabelecidos pela CAPES no modelo de pós-graduação utilizado no Brasil.

Não se busca discutir neste capítulo a questão do reconhecimento de diplomas, visto que esse aspecto será analisado no capítulo 5 desta tese. Entretanto, vê-se de logo que é algo que merece estudo mais aprofundado em relação à demanda de docentes surgida em 1996, no Brasil, e que não encontrou respaldo na legislação e nem oportunidade para se titularem em serviço. O fato de estudantes/docentes se dirigirem a outros países para cursarem mestrado e doutorado de uma forma mais rápida e em condições diferenciadas das ofertadas no Brasil, em busca de um título semelhante ao exigido no nosso País, para garantir sua permanência no emprego, merece ser analisado. Outra questão importante refere-se à forma de ingresso nesses cursos, sem maiores exigências, a não ser pelo envio de currículo para análise por meio dessas instituições convenientes. Outro ponto que merece destaque diz respeito à perspectiva de reconhecimento do diploma pelo Brasil quando de seu retorno, estimulada por um acordo regional para reconhecimento automático de diplomas de pós-graduação entre os Estados Partes do MERCOSUL.

4.1 População e amostra

Conforme informações inicialmente colhidas entre 40 professores, divididos entre UNIFOR e UECE, desde 2011 (procuradores, promotores, juízes,

desembargadores, advogados, defensores, serventuários da justiça, pedagogos e licenciados em várias áreas das ciências humanas e aplicadas), semestralmente, no período de férias, eles se deslocavam com destino à Argentina e ao Paraguai. Destes, cerca de 60% tinham como destino as Universidades em Buenos Aires e 40% tinham como destino as Universidades na cidade de Assunção.

A pesquisa contou com a contribuição de 220 estudantes/docentes contatados, 16 responsáveis por secretarias de pós-graduação de universidades brasileiras; 2 responsáveis pelo comitê da área de Direito da CAPES; 3 professores vinculados a programas de pós-graduação, sendo 1 da Universidade de Brasília, 1 da Universidade Federal de Minas Gerais, 1 membro da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB)¹ colaboradora na implantação da UNILA; 1 diretor-secretário de uma agência de intermediação sediada na capital do Rio de Janeiro; 1 professor-coordenador de pessoal docente da Universidade de Fortaleza; 1 Deputado Federal², membro da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, 1 Senador da República³, relator do Plano Nacional de Educação (PNE) e sites de 5 agências de intermediação de docentes e de duas associações representativas dos interesses dos docentes.

A seleção dos entrevistados se assenta em informação prévia obtida na Universidade de Fortaleza através dos coordenadores do curso de direito, tomando-se como referência todos os estudantes/docentes que cursavam mestrado e doutorado fora do Brasil.

4.2 As variáveis de estudo

Para Gressler (1989), variáveis são valores, fatos ou fenômenos que, numa hipótese, são considerados em sua dimensão de inter-relação causal, de modo que um ou mais desses fatores são determinados como causa e outros como efeito.

¹ Profa. Dra. Stela Meneghel, atual coordenadora geral de controle de qualidade da Educação Superior da Diretoria de Avaliação da Educação Superior, DEAS/INEP. Participou como convidada de Seminário promovido na Unifor, em 2011, sobre Revalidação de Títulos acadêmicos no âmbito do MERCOSUL.

² Deputado Federal Arthur Bruno, participante de um Seminário sobre o tema na Unifor, em 2011.

³ Senador José Pimentel, líder do governo no Senado, como convidado, participou de Seminário sobre Educação Superior na Unifor, em 2012.

Considerando que, ao se empreender uma pesquisa, busca-se comprovar ou rejeitar hipóteses à solução de um determinado problema, é preciso considerar os fatores que, pelo menos numa primeira visão do pesquisador, influenciam ou determinam o objeto estudado. Com isto concorda Gil (1999), ao lembrar a preocupação que o pesquisador deve ter em relação às formas de controle e de observação dos efeitos das variáveis sobre o objeto.

A presente tese sobre o dilema para titulação e os impactos da demanda brasileira por pós-graduação que é atendida por países do Cone Sul, além da questão do reconhecimento dos diplomas, desde as reformas do ensino superior iniciadas no governo Fernando Henrique Cardoso, depara-se com variáveis regulatórias educacionais, jurídicas, administrativas e de integração regional. Consideraram-se aquelas que tiveram como base os impactos educacionais, no ambiente de integração regional, no deslocamento dos estudantes/docentes, derivados dos efeitos das reformas do ensino superior brasileiro, com o dilema do modelo de pós-graduação no Brasil ao restringir a titulação da demanda surgida, e o modelo de pós-graduação criado no ambiente regional, com demasiadas facilidades para ingresso, permanência e diplomação dessa demanda.

No viés jurídico-educacional, abordam-se reformas no ensino superior, as exigências de titulação de mestrado e de doutorado para os docentes brasileiros que procuravam se titular. Destacam-se os aspectos pontuais do modelo brasileiro de pós-graduação, coordenado pela CAPES, e, no viés regional, o impacto do dilema surgido em torno desse modelo nos países vizinhos ao gerar a demanda que passou a se deslocar para estes países. Essa demanda decorreu da alternativa criada para atender às necessidades desses estudantes/docentes, supostamente salvaguardadas por um acordo de admissão de diplomas em que se busca efetivar a possibilidade do reconhecimento automático pelo Brasil dos diplomas por eles obtidos, ao final de seus cursos.

Com o levantamento da literatura sobre reformas no ensino superior brasileiro, do ambiente regional de pós-graduação entre países do Cone Sul, dos novos critérios da CAPES para a pós-graduação, da legislação brasileira sobre reconhecimento de diplomas obtidos no exterior e dos resultados da pesquisa ora proposta, estas variáveis são estudadas com base nos quesitos elaborados nos

questionários, nas entrevistas e nas consultas aplicadas com os estudantes/docentes e todos os demais pesquisados. Agrupou-se a síntese do conteúdo dos quesitos por segmentos para facilitar a análise, da mesma forma que se optou por demonstrar as exigências da CAPES, no início deste capítulo, porém incluindo um segmento preliminar que inicia as respostas apuradas.

Sistematização das respostas obtidas nos questionários aplicados com os estudantes/docentes por segmento:

Segmento 1 Informações Preliminares

- √ Recebeu indicação que influenciou na sua opção;
- √ A que país, área, curso e IES você está vinculado;
- √ Por que optar por cursos de pós-graduação fora do Brasil;
- √ Entraves para ingresso em cursos de pós no Brasil;
- √ Satisfeito com a escolha do país e do curso;
- √ Obstáculos para finalizar o curso;
- √ Valores em Reais investidos no curso.

Segmento 2 ESTRUTURAÇÃO E APROVAÇÃO

- √ O modelo de pós pelo qual optou se equipara ao modelo de pós no Brasil;
- √ Dificuldades para se titular no modelo de pós do Brasil;
- √ Infraestrutura da biblioteca e o seu acesso;
- √ Tempo de duração do curso;
- √ Dedicção exclusiva e produção do corpo docente;
- √ Vagas por turmas.

Segmento 3 FUNCIONAMENTO

- √ Forma e local da seleção e da proficiência;
- √ Atividades pedagógicas;
- √ Atividades de pesquisa;
- √ Presença contínua do orientador durante o curso;
- √ Relatório de qualificação;
- √ Composição da banca examinadora;
- √ Forma da defesa e idioma.

Segmento 4 AVALIAÇÃO

- √ Possuía conhecimento sobre a IES e o curso pelo qual optou;
- √ Qualidade do trabalho final e das publicações.

Segmento 5 DIPLOMAÇÃO

- √ O acordo regional de *admissão automática* influenciou na sua opção;
- √ Diplomas são reconhecidos e aceitos no Brasil;
- √ Como você vê a exigência da LDB para o reconhecimento do diploma;
- √ Alternativas para reconhecer o diploma.

Com os demais pesquisados por entrevistas e em sites, os dados apurados dispensam sistematização e seguem o roteiro das indagações contidas nos formulários em anexo, encontrando-se registrados no decorrer deste capítulo 4 e do capítulo 5.

4.3 A Coleta de dados: etapas da pesquisa⁴ e entrevistas feitas

A primeira etapa de coleta de dados foi iniciada em 2011, com estudantes/docentes, por meio de questionários respectivamente vinculados e que concluíram cursos de mestrado e doutorado nas áreas de Direito e de Educação nas IES da Argentina e do Paraguai, no período de 2006 a 2011.

A segunda etapa do levantamento de dados, realizada entre 2011 e 2012, por meio de questionário, foi direcionada a representantes de instituições governamentais e de universidades consideradas aptas pela CAPES para reconhecer diplomas obtidos em países estrangeiros.

A terceira etapa da coleta de dados, ocorrida entre 2011 e 2012, resultou em consultas por meio de telefone a Secretarias de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em algumas Universidades Brasileiras sobre os procedimentos administrativos para o reconhecimento de diplomas de pós-graduação obtidos no exterior. O acompanhamento por meio dos editais divulgados por estas IES sobre os períodos para ingressar com pedido de reconhecimento e as resoluções que publicavam o deferimento dos pedidos também foram consultados.

A quarta etapa de coleta, realizada em 2013, constou de uma consulta aos sites das associações defensoras dos estudantes/docentes de pós-graduação e de

⁴ Os questionários de todas as 4 etapas da pesquisa estão nos Apêndices desta tese.

instituições representantes de universidades do Cone Sul. Foram selecionadas informações sobre o cenário da pós-graduação realizada em universidades do Cone Sul e o posicionamento dessas agências sobre os entraves para o reconhecimento dos diplomas lá obtidos. A segunda, terceira e a quarta etapas desta pesquisa serão exploradas no capítulo 5 desta tese.

Ainda na primeira etapa, foi realizada a aplicação de questionários e, para isso, contou-se com a contribuição de dois pesquisadores voluntários da Universidade de Fortaleza, um deles dedicado ao levantamento de dados nos cursos da área de educação oferecidos no Paraguai. O outro dedicou-se ao levantamento de dados nos cursos de doutorado da área do Direito oferecidos em universidades argentinas. O primeiro, aluno do curso de mestrado em educação da Universidade Americana no Paraguai; o segundo, aluno⁵ do curso de doutorado em direito da Universidade do Museu Social Argentino. Ambos desenvolveram a pesquisa sob a orientação e coordenação do doutorando.

4.4 A opção pelas áreas do direito e da educação para a pesquisa feita

A opção pelas áreas de Direito e de Educação se basearam numa pesquisa prévia que identificou a preferência dos estudantes/docentes por titulação nestas áreas. De fato, no *ranking* brasileiro de cursos mais procurados, inclusive na pós-graduação, estão pela ordem os cursos de administração, direito e pedagogia.

Em 2004 o curso de Administração com 583.672 alunos; Direito, com 533.317 alunos e Educação, com 278.023 alunos, são pela ordem os três mais procurados no Brasil. Dados do e-MEC/2011 mostram o curso de Administração, oferecido em 1.447 IES (2.279 cursos); Pedagogia, oferecido em 998 IES, (1.801 cursos) e o de Direito, oferecido em 847 IES (1.121 cursos).

⁵ Trata-se de um estudante de curso regular que optou por passar mais de dois anos residindo na Argentina. Conseguiu concluir o seu curso de doutorado na UMSA e, em 2014, foi reconhecido pela UFC. O estudante contribuiu no acompanhamento de cursos modulados na mesma Universidade e nos concedeu a entrevista sobre o que vivenciou no modelo regular argentino.

Não restam dúvidas também de que a área de direito foi a que mais cresceu no País, com a expansão de matrículas e instituições, necessidade de titulação de significativa quantidade de profissionais do ensino que ministravam aulas com o conhecimento de sua profissão, no caso de membros do poder judiciário e de operadores do direito, em geral. Estes passaram a ser cobrados pelas IES, por conta das exigências de titulação instituídas pelo governo brasileiro.

Na área de educação, o destaque dá-se em razão de seus docentes que atuam em todo o sistema de educação brasileiro, em todos os níveis, necessitarem de titulação tanto para melhoria da qualidade do ensino fundamental e médio quanto do ensino superior, com um apelo muito forte para o enquadramento individual em planos de cargos e salários, por força do PNE, recentemente instituído pelo poder público, que definiu escalas de progressão por titulação e por formação em geral.

4.5 A pesquisa feita (síntese e etapas)

Dos primeiros questionários aplicados com 220 estudantes/docentes oriundos de diferentes estados brasileiros, matriculados em cursos de mestrado e doutorado que foram consultados, uma parte pessoalmente e outra parte por e-mail, 140 dos participantes se manifestaram e 80 não responderam, gerando uma taxa de retorno de 64%. Trinta e cinco deles responderam ter concluído cursos na área de educação e quarenta e cinco estavam com o curso em andamento em instituições do Paraguai. Trinta e cinco responderam ter concluído o curso de doutorado em direito e vinte e cinco responderam que estavam com o curso em andamento em universidades argentinas. Os dados obtidos estão demonstrados na Tabela 9:

Tabela 9 - Síntese das respostas obtidas na 1ª etapa da pesquisa

Anos	Nº de Aplicações	Nº de Respondentes	Respondentes por Área		Cursos Concluídos		Cursos em Andamento	
			Edu.	Dir.	Edu.	Dir.	Edu.	Dir.
2006 a	220	140	80	60	35	35	45	25
			57%	43%	43%	58%	57%	42%
2011	100%	64%						

Fonte: Dados coletados pessoalmente e por e-mail. Organizados pelo autor em 2011.

Dos 35 estudantes/docentes que concluíram curso na área de educação em instituições paraguaias, 20 deles responderam que tiveram seu diploma aceito, sem restrições, ou de forma automática⁶, pelo setor de pessoal de suas instituições empregadoras privadas. Outros 5 responderam que seus diplomas foram reconhecidos na área de educação, sendo 2 de doutorado e 3 de mestrado.

Dos 35 estudantes/docentes que concluíram o curso na área de direito, 2 deles responderam que seus diplomas de doutorado foram reconhecidos. Um deles respondeu que obteve o seu diploma registrado por determinação de sentença judicial, em desfavor da Universidade Federal do Paraná, que recorreu da decisão e, até 2011, não havia transitado em julgado.

A Tabela 10 representa uma síntese da quantidade de respostas recebidas, inclusive por áreas, decorrente da aplicação do questionário com estudantes/docentes de mestrado e de doutorado, com cursos em andamento e cursos concluídos, número de diplomas reconhecidos no Brasil, obtidos em universidades paraguaias e argentinas.

Tabela 10 - Síntese de respostas na aplicação do questionário após a 1ª análise

Período: 2006 a 2011								
País	Cursos	Contatos Feitos	Amostra Obtida		Concluídos por Área		Em andamento por Área	
	3	Qtde.	Dir.	Edu.	Dir.	Edu.	Dir.	Edu.
Paraguai	Mestrado	105	-	60	-	27	-	33
	Doutorado	25	-	20	-	08	-	12
Argentina	Doutorado	90	60	-	35	-	25	-
Subtotal		220	60	80	35	35	25	45
TOTAIS	-	220	140		70		25	45
%		100%	64%		50%		50%	

Fonte: Dados organizados pelo autor em 2014.

⁶ Trata-se de uma ilegalidade que não foi enfrentada. Reconhecimento automático foi o “entendimento” gerado pelos estudantes/docentes que se dispunham a obter um título sob os auspícios do Acordo de Reconhecimento de Títulos do Mercosul, sem o devido reconhecimento, conforme previsão da legislação brasileira. Entendimento equivocado na percepção do pesquisador.

Na amostra de 64% dos questionários aplicados, metade dos respondentes havia finalizado o curso e a outra metade aguardava o resultado do pedido de reconhecimento dos diplomas. A outra metade, 50% da amostra colhida, estava com o curso em andamento, sendo 25 estudantes/docentes de cada área pesquisada.

Na Tabela 11, mostra-se a quantidade de solicitações de reconhecimento de diplomas foram feitas pelos estudantes/docentes, quantos foram reconhecidos e quantos diplomas foram aceitos por IES, sem restrições ou de forma automática.

Tabela 11 - Informações sobre Diplomas reconhecidos por área e origem

Período: 2006 a 2011						
Situação	Áreas			Diplomas		
	País	Solicitações		Reconhecido		Aceitos ⁷
	Curso	Direito	Educação	Direito	Educação	Educação
Paraguai	Mestrado	-	27	-	3	20
	Doutorado	-	8	-	2	-
Argentina	Doutorado	35	35	2 ⁸	-	-
TOTAIS	-	70		2	5	-
%	-	-		6%	14%	-

Fonte: Dados organizados pelo autor em 2014 com base nas respostas ao questionário aplicado.

Em 70 somente 7 diplomas foram reconhecidos. Dois na área do Direito e cinco na área de educação. Quanto aos demais, 20 deles, na área de Educação, foram aceitos sem restrições por IES. Mais de 40 ainda não possuem, até 2014, uma definição sobre o *status* de seu reconhecimento.

4.6 Resultados encontrados na primeira etapa, por segmentos

Os estudantes/docentes escolheram na Argentina a UMSA e a UNLZ e, no Paraguai, a Universidade Americana e a Del Pacifico. Acham as escolhas estratégicas por conta da logística de transporte, hospedagem e alimentação. Sobre

⁷ Com base no Acordo de Admissão Automática de Títulos no Bloco MERCOSUL, sem o reconhecimento pelo Brasil. O entendimento e aceitação do acordo foram da IES.

os gastos disseram que pagam em cartão de crédito, com dólar convertido na moeda local. Há toda uma equipe de apoio nos aeroportos, nos hotéis e nas universidades organizada pelas agências de intermediação sediadas no Brasil.

Os cursos na área de Direito e na área de Educação escolhidos são os que se identificam com suas necessidades profissionais e os cursos que mais possuem docentes para titular devido à elevada expansão de instituições e de alunos em todo o País, desde a LDB de 1996.

Informam que a opção feita por estudar nesses países gerou impacto positivo nas suas economias. Gera emprego e renda, para hotéis, restaurantes, serviços de *transfer* e de táxi, companhias aéreas, comércio local, agências e instituições de ensino, dando também nova estruturação para pronto atendimento.

Prossegue-se agora com a análise das respostas obtidas das perguntas que integraram os questionários aplicados aos estudantes/docentes ou de entrevistas, realizadas ainda nesta 1ª etapa da pesquisa:

4.6.1 Segmento 1 **INFORMAÇÕES PRELIMINARES**

Nesse segmento 1, nas respostas contidas nas Tabelas 12 a 18, discorre-se sobre o cenário envolvendo a opção feita pelo estudante/docente, em torno do que lhe foi divulgado, a respeito do curso, local de realização, período do curso, vantagens e grau de satisfação, custos e dificuldades encontradas após o seu ingresso na pós-graduação de IES argentinas e paraguaias.

Tabela 12 - Recebeu indicações que influenciaram a sua opção?

Respostas obtidas	%
Recebi indicação de colegas de profissão.	50%
Recebi e-mail de agências intermediadoras.	31%
Recebi indicação de coordenadores de cursos que conduziram grupos de interessados às agências intermediadoras em IES na Argentina e Paraguai.	19%
Total	140

Fonte: Dados organizados pelo autor mediante respostas coletadas no questionário aplicado.

⁸ Um Diploma de doutor em Ciências Jurídicas e Sociais obtido na UMSA foi reconhecido pela Universidade Federal Fluminense por meio da Decisão nº 642/2008, como doutor em Ciência Política. O outro diploma teve o registro feito por sentença judicial da justiça de 1º grau do Estado do Paraná.

Os dados apanhados na Tabela 12, acima, mostram que o interesse coletivo dos estudantes/docentes, em face da necessidade e da oportunidade para se titularem, demonstram uma atenção generalizada dos mesmos à época, haja vista que eles, entre si, contribuíram para disseminar a ideia de estudar na Argentina e no Paraguai.

Destaca-se também o papel indutor das agências intermediadoras na captação desse público por meio de seus próprios bancos de dados, os quais, certamente, foram criados para esse fim.

Na Tabela 13, descrevem-se as opções feitas pelos estudantes/docentes brasileiros por IES na Argentina e no Paraguai, para se titularem. Verificou-se anteriormente, que uma quantidade significativa de agências se espalhou pelos estados brasileiros. Entretanto, não seria diferente se a opção, nesta pesquisa tivesse sido feita por quaisquer outra delas, uma vez que seus métodos e ofertas de cursos são semelhantes. Não se pode dizer que uma agência no Rio de Janeiro, por exemplo, só atenda ao público daquele estado. Todas atendem interessados de qualquer localidade do Brasil.

Tabela 13 – A que País, área, curso e IES você está vinculado? Qual período?

Período: 2006 a 2011					
País	Área	Nível	Universidade	Qtde.	%
Argentina	Direito	Doutorado	UMSA	55	92%
			UNLZ*	05	8%
			Total	60	60
Paraguai	Educação	Mestrado	Americana	50	72%
			Del Pacífico	15	12%
		Mestrado/Doutorado	Del Pacífico	15	16%
Total				80	80

Fonte: Dados organizados pelo autor mediante respostas coletadas no questionário aplicado.

* UNLZ – Universidade Nacional Lomas de Zamora é Universidade Pública Argentina.

Os dados mostram o quantitativo de opções por nível e por curso numa universidade pública (UNLZ), e noutra privada (UMSA) na Argentina. E duas universidades privadas no Paraguai (DEL PACÍFICO e AMERICANA). Em ambos os países, constatou-se que estas IES são as mais procuradas pelos docentes e as mais divulgadas pelas agências.

Nos dados que constam como respostas à indagação na Tabela 14, buscam-se identificar justificativas para opção por cursos em universidades de países do Mercosul.

Tabela 14 – Por que optar por cursos de pós-graduação fora do Brasil?

Respostas obtidas	%
Vantagem de ser oferecido no período de férias, em módulos semestrais, por curto período. Pela facilidade de ingresso.	58%
Custo com deslocamento e mensalidades mais em conta se comparado ao custo com IES privadas no Brasil.	30%
Poucas vagas no Brasil e limitações para obtenção de bolsa, inclusive no início do curso.	12%
Total	140

Fonte: Dados organizados pelo autor mediante respostas coletadas no questionário aplicado.

A maioria dos entrevistados destacam vantagens como facilidade de ingresso, módulos semestrais e nas férias. Vantagens não encontradas no Brasil e incompatíveis com o modelo brasileiro de pós-graduação.

Os dados a seguir, na Tabela 15, demonstram os entraves que contribuem para impossibilitar a titulação dos estudantes/docentes, integrantes da demanda surgida no Brasil, conforme as exigências da LDB de 1996.

Tabela 15 - Entraves para ingresso em programas de pós-graduação no Brasil

Respostas obtidas	%
Alto custo das mensalidades em IES privadas e o difícil acesso a bolsas logo no início do curso.	36%
Restrição de vínculo com emprego para ser bolsista. Se se trabalha, não há tempo para estudar. Se não se trabalha, não se mantém.	31%
Orientadores bitolados na sua subárea e indisponibilidade de novos orientadores em novos projetos.	14%
Política de favorecimento e apadrinhamento nas IES em razão das poucas vagas existentes e muitos candidatos, muitas delas já possuem dono.	8%
Poucas chances de aprovação quando o candidato não faz parte da universidade, como monitor e pesquisador, por exemplo.	7%
Não se manifestaram neste quesito.	4%
Total	140

Fonte: Dados organizados pelo autor mediante respostas coletadas no questionário aplicado.

Constata-se, nas duas primeiras respostas, que mais de 60% dos entrevistados apresentam dois motivos que podem ter contribuído, significativamente, como estímulo à procura de cursos noutros países: o alto custo da mensalidade e a impossibilidade de receber bolsa sem a suspensão do vínculo empregatício. São fatores determinantes para os que encontram dificuldade para ingressar nas IES públicas, por conta do número reduzido de vagas. A inexistência de titulação em serviço no Brasil contribuiu para a mobilidade da demanda.

O nível de satisfação com a opção feita pelo local e pelo andamento do curso é descrito nesta Tabela 16, verificando-se a ocorrência ou não de possíveis preocupações quanto a sua finalização.

Tabela 16 - Satisfeito com a sua opção pelo país e pelo curso?

Respostas obtidas	%
No Paraguai – Educação	
Sim. Estamos satisfeitos com a escolha e com o curso de mestrado e de doutorado. Os cursos superaram as expectativas e são excelentes em nível de exigência e de titulação do corpo docente.	50%
Parcialmente satisfeitos se não fossem às dificuldades para o reconhecimento do diploma no Brasil.	39%
Insatisfeito com o preconceito manifestado no Brasil para reconhecer diplomas obtidos em países do MERCOSUL, o que não ocorre com cursos feitos na Europa.	11%
Total	80
Argentina - Direito	
Sim. Estão satisfeitos com o curso. Não estão satisfeitos com alterações imprevistas.	49%
Não estão satisfeitos por conta da incerteza do reconhecimento do diploma no Brasil e pela resistência ao cumprimento do acordo regional no Brasil, que permite a revalidação automática do diploma.	46%
Não se manifestaram neste quesito.	5%
Total	60

Fonte: Dados organizados pelo autor mediante respostas coletadas no questionário aplicado.

Os dados da Tabela acima mostram que os estudantes/docentes entrevistados não encontraram maiores problemas nas IES paraguaias. Entretanto, na Argentina, a queixa se refere a alterações no decorrer do curso, após a aprovação do projeto de tese. Em ambos os casos, os estudantes/docentes demonstram preocupação com o investimento feito pela incerteza do reconhecimento automático do diploma pelo Brasil. É apenas uma suposição a de

que as agências não detalharam bem sobre como a questão do reconhecimento do diploma ocorreria, em quais circunstâncias.

Na Tabela 17, verificou-se o funcionamento do curso. Com base nas respostas relacionadas, se há obstáculos relevantes, em alguma fase do curso e como têm sido resolvidas essas dificuldades.

Tabela 17 - Obstáculos para finalizar o curso?

Respostas obtidas	%
No Paraguai - Educação	
Nenhum obstáculo para finalizar.	67%
Dificuldade na construção da pesquisa.	8%
O tempo longe da família e do trabalho.	5%
Não se manifestaram neste quesito.	20%
Total	80
Na Argentina - Direito	
Novas exigências para finalizar o curso tais como inclusão de direito comparado no texto da tese e defesa em espanhol em vez de português.	38%
Demora da comissão de doutorado em divulgar o resultado da análise do projeto de tese, o que tem ocasionado apreensão para finalizar o curso.	42%
Sempre é exigido algo a mais na hora de finalizar (troca de orientador, p.ex.)	12%
Não se manifestaram neste quesito.	8%
Total	60

Fonte: Dados organizados pelo autor mediante respostas coletadas no questionário aplicado.

O destaque nesses dados vai para as repostas dos estudantes/docentes brasileiros na Argentina. 70%, em média, alegam sobre exigências fora do que fora previsto, ocorridas durante o curso, bem como a demora na divulgação dos resultados dos projetos de tese que os habilitariam a ser um doutorando e finalizar o seu curso.

Os quantitativos informados, como resposta à indagação contida na Tabela 18, revelam os valores em Reais investidos com a opção por cursar mestrado ou doutorado em IES argentinas e paraguaias.

Tabela 18 - Valores em Reais investidos no curso

Respostas obtidas	%
Aproximadamente R\$ 25 mil e R\$ 30 mil reais.	51%
Entre R\$ 31 e R\$ 40 mil reais no curso.	34%
Acima de R\$ 41 mil reais no curso.	8%
Não se manifestaram neste quesito.	7%
Total	140

Fonte: Dados organizados pelo autor mediante respostas coletadas no questionário aplicado.

Há uma diferença muito grande entre os valores pagos no Brasil e nesses países. Não se pode desconsiderar que a Argentina passava por uma crise econômica, com corte de verbas no ensino superior, e que o custo de vida no Paraguai correspondia a 60% do custo de vida aqui, no Brasil. Ambos poderiam angariar receitas com seus serviços educacionais. Casou bem esse cenário de dificuldade econômica com a oportunidade de titular a demanda brasileira. Coberturas da Folha de São Paulo de 2014 sobre esse assunto mostravam que, com R\$ 11 mil reais se conseguia um doutorado na Argentina. Realmente bem diferente do que é cobrado por IES privadas no Brasil. Em torno de 60 mil reais custa um curso de mestrado na Universidade de Fortaleza.

Com os dados coletados nos segmentos a seguir verificam-se as características do modelo alternativo de pós-graduação a que se submeteram os estudantes/docentes brasileiros em IES argentinas e paraguaias. A ideia é a de conferir em que ocasião, por segmento, os maiores percentuais de respostas a cada item, de cada tabela, (Tabelas 19 a 24), correspondem aos critérios que orientam o modelo brasileiro de pós-graduação.

4.6.2 Segmento 2 **ESTRUTURAÇÃO E APROVAÇÃO**

O segmento 2, que comporta os dados obtidos entre as Tabelas 19 e 24, corresponde a quesitos que indagam sobre a equivalência entre os modelos de pós desses três países mercosulinos. Infraestrutura de biblioteca, tempo de duração dos cursos, relação vaga/professor e tipo de vínculo dos docentes com o curso são destacados pelos docentes.

Logo na Tabela 19, busca-se constatar se a opção de curso feita pelo estudante/docente guarda correspondência com os cursos de pós-graduação ministrados em IES brasileiras, nas áreas e níveis escolhidos.

Tabela 19 - O modelo pelo qual optou equivale ao modelo de pós no Brasil?

Respostas obtidas	%
Paraguai – Educação	
SIM. Os modelos de mestrado e de doutorado equivalem aos ofertados no Brasil. Semelhantes cargas horárias, linhas de pesquisa e disciplinas.	82%
Não se manifestaram neste quesito.	18%
Total	80
Argentina – Direito	
SIM. Há quase total equivalência com os modelos de doutorado realizados no Brasil.	85%
Não se manifestaram neste quesito.	15%
Total	60

Fonte: Dados organizados pelo autor mediante respostas coletadas no questionário aplicado.

Os dados mostram que, no entender dos entrevistados, os modelos de pós-graduação argentino e paraguaio guardam correspondência com o modelo brasileiro. Poucas são as diferenças, o que não inviabilizaria, no entender deles, o reconhecimento do diploma.

Na Tabela 20, expõe-se as principais dificuldades para se titular no Brasil, considerando o seu modelo de pós-graduação, pensado para atender a uma clientela com tempo disponível e dedicação aos estudos.

Tabela 20 - Dificuldades para se titular no modelo de pós do Brasil

Respostas obtidas	%
Pouco tempo disponível pelos professores para dedicação ao estudo. É quase impossível conciliar trabalho e estudo em período regular.	37%
Falta de acordo em favor dos discentes entre o MEC e os órgãos dos países do Cone Sul.	23%
Poucas bolsas ou incentivo financeiro insuficiente para estimular a cursar mestrado ou doutorado.	20%
Poucas vagas e muito rigor no processo seletivo das IES.	13%
Não se manifestaram nesse quesito.	7%
Total	140

Fonte: Dados organizados pelo autor mediante respostas coletadas no questionário aplicado.

Alegam os estudantes/docentes o pouco tempo para dedicação aos estudos. Encontram dificuldade para conciliar estudo e trabalho. Exatamente o que não se encontra no modelo brasileiro que exige tempo para pesquisa e para o estudo, preferencialmente sem vínculo com emprego.

Na Tabela 21, considerando-se que um dos requisitos para aprovação de um curso é a constatação de infraestrutura física adequada, busca-se verificar o funcionamento e acesso à biblioteca por parte do estudante/docente brasileiro portador de tempo reduzidíssimo de permanência na IES escolhida. Cerca de 20 dias a cada semestre, sendo que grande parte de seu tempo era dedicado à sala de aula.

Tabela 21 – Infraestrutura da biblioteca e o seu acesso

Respostas obtidas	%
No Paraguai - Educação	
A Biblioteca é de excelente qualidade, com vasto acervo, inclusive virtual e faço uso por algumas vezes.	42%
É boa e temos livre acesso para usar os espaços, computadores e impressos. Uso durante o curso.	38%
Não conheço a biblioteca.	6%
Não se manifestaram neste quesito.	14%
Total	80
Argentina - Direito	
Consideram a biblioteca razoável.	49%
Precisaram de apoio em outras bibliotecas e livrarias.	25%
Não se manifestaram neste quesito.	26%
Total	60

Fonte: Dados organizados pelo autor mediante respostas coletadas no questionário aplicado.

Não somente a biblioteca e sim toda a estrutura física de uma IES é requisito para aprovação de um curso de pós-graduação. Esse quesito biblioteca chama a atenção pela característica excepcional do estudante/docente brasileiro enquadrado nesse modelo alternativo de titulação. Porém, eles dizem que os espaços são razoáveis em ambos os países, embora grande parte não tenha se manifestado.

A Tabela 22 descreve o tempo de duração do curso. No Brasil, a oferta é, via de regra, de dois anos para o mestrado e de quatro anos para o doutorado, incluindo o tempo para dissertação e tese, respectivamente. No caso do modelo

criado na Argentina, não é fácil entender essa previsão, haja vista que, quando o estudante brasileiro se matricula no doutorado ele não é doutorando. Só gozará dessa condição com a aprovação de seu projeto, após cursar as disciplinas. Enfim, o período de curso não é muito claro como no modelo brasileiro.

Tabela 22 - Tempo de duração do curso.

Respostas obtidas	%
Paraguai - Educação	
A duração do curso de mestrado vai de 2 anos até 4 anos, com a apresentação da dissertação.	84%
A duração do curso de doutorado vai de, no mínimo, 3 anos até 5 anos, com a defesa da tese.	16%
Total	80
Argentina - Direito	
A duração do curso de doutorado é de 2 anos para conclusão dos módulos e, após a aprovação do projeto, mais 3 a 4 anos para a Tese, em geral prorrogável por mais dois anos.	85%
Não se manifestaram neste quesito.	15%
Total	60

Fonte: Dados organizados pelo autor mediante respostas coletadas no questionário aplicado.

Esses dados revelam uma situação diferente entre os países. Na Argentina, o prazo de dois anos é utilizado para cursar as disciplinas que comporiam o doutorado. Após a aprovação do projeto, até quatro anos para concluir a tese.

A Tabela 23 visa a conferir o tempo de dedicação do corpo docente a esses cursos escolhidos pelos estudantes/docentes brasileiros. De que forma essa questão é vista nesse modelo alternativo de pós-graduação dirigida a estudantes brasileiros. No Brasil, há um regime de 40 horas em tempo integral para aqueles que estão vinculados a programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Tabela 23 - Dedicção exclusiva e produção do corpo docente.

Respostas obtidas	%
Paraguai - Educação	
Alguns tinham dedicação exclusiva.	26%
Não sabem informar se possuem dedicação exclusiva e produção reconhecida.	38%
Alguns tinham livros publicados.	16%
Não se manifestaram neste quesito.	20%
Total	80
Argentina – Direito	
A maioria dos professores tem produção reconhecida. Não souberam informar se os professores possuem dedicação exclusiva.	69%
Não se manifestaram neste quesito.	31%
Total	60

Fonte: Dados organizados pelo autor mediante respostas coletadas no questionário aplicado.

As respostas fornecidas acima não nos permitem assegurar sobre a dedicação dos professores e nem sobre a sua produção. Informam sobre a produção de seus professores com base nas obras de autoria deles. Essa questão é muito significativa para se instituírem cursos de pós-graduação no Brasil. A produção de professores brasileiros deve ser consignada no currículo *lattes*, o que, naquele período, não se dava o devido valor.

A Tabela 24 dispõe sobre o quantitativo de alunos por turma. Pretende-se verificar se há uma paridade, como ocorre no Brasil, entre o número de alunos e o número de professores do curso ou programa, no modelo de cursos de pós-graduação, argentino e paraguaio.

Tabela 24 – Vagas por turmas

Respostas obtidas	%
No Paraguai - Educação	
No Mestrado das IES Americana e Del Pacífico, as turmas, contendo em média 45 brasileiros, são compostas em períodos diversos.	84%
No Doutorado da IES Del Pacífico, a turma é composta somente de brasileiros, em média 25 por sala.	16%
Total	80
Na Argentina - Direito	
No Doutorado da UMSA, a composição da turma é mesclada, prevalece a maioria de brasileiros, entre outros de nacionalidades diferentes.	54%
Na UMSA, há turmas com 20 a 30 alunos por sala, todos brasileiros.	39%
No Doutorado da UNLZ, a composição da turma é exclusiva para brasileiros com 25 a 30 alunos por sala.	7%
Total	60

Fonte: Dados organizados pelo autor mediante respostas coletadas no questionário aplicado.

As repostas dadas pelos entrevistados, na Tabela acima, trazem dados preocupantes pela elevada quantidade de alunos em cada turma e em várias turmas simultâneas de mestrado, no Paraguai. Essa quantidade de alunos pode ter comprometido o processo de orientação. A paridade aluno x professor, nesse processo de orientação, merecia ser observada e divulgada, evitando problemas com a superlotação de orientandos, salvo se o curso contasse com expressivo número de docentes, mesmo assim, o número de turmas para a mesma quantidade de docentes chama a atenção quanto a possível desproporcionalidade na relação docente x orientando. O sistema brasileiro de pós-graduação adota mecanismos de controle sobre a oferta de vagas em cada curso de pós-graduação e a paridade entre a oferta e o número de docentes aptos à orientação de dissertações e/ou teses.

4.6.3 Segmento 3 **FUNCIONAMENTO**

No Brasil, faz-se necessário um processo seletivo para ingresso em programas de pós-graduação. As respostas coletadas na Tabela 25, mostram como se deu o processo de ingresso em universidades públicas e privadas, na Argentina e no Paraguai.

Tabela 25 – Forma e local de seleção e da proficiência

Respostas obtidas					%
País	Nível / Área	Local da Seleção	Processo de Seleção	Proficiência	-
Argentina	Doutorado	UMSA	Avaliação do currículo	Exame de língua espanhola	92%
		Buenos Aires			
		UNLZ*	Avaliação do currículo	Não Exigida**	8%
Total					60
Paraguai	Mestrado	IPCP/IDEIA (No Brasil)	Avaliação do currículo	Não Exigida**	72%
	Mestrado	IPCP (No Brasil)	Avaliação do currículo	Não Exigida	12%
	Doutorado em Educação	IPCP (No Brasil)	Avaliação do currículo e comprovação de Mestrado	Não Exigida	16%
Total					80

Fonte: Dados organizados pelo autor mediante respostas coletadas no questionário aplicado.

*Embora seja Universidade Pública, o curso é pago em 24 mensalidades.

** Geralmente havia um curso gratuito de língua espanhola com 40h.

A Tabela 25 mostra que o currículo serviu de base para a seleção. Na maioria dos casos, a própria agência se encarregava desse processo e, nesse caso, desempenhava papel relevante na prestação, terceirizada, de seus serviços educacionais. A agência também indicava institutos de línguas para que os estudantes, caso fosse preciso, fizessem cursos para facilitar o entendimento da língua espanhola. No modelo brasileiro, estaria fora de cogitação um processo seletivo somente com análise de currículo e terceirizado por agências intermediadoras. Há rigor nesse processo, inclusive com provas, apresentação ou defesa de projeto de dissertação ou tese, ainda no processo seletivo.

Na Tabela 26, encontram-se informações sobre as atividades pedagógicas rotineiras realizadas no decorrer das atividades acadêmicas. Importa saber se essas atividades pedagógicas oportunizaram o desenvolvimento de produção intelectual, principalmente por discentes.

Tabela 26 - Atividades pedagógicas

Respostas obtidas	%
Atividades em sala por módulos de disciplinas teóricas e seminários, geralmente de segunda a sexta, das 8h às 20h.	56%
Atividades de avaliação após cada módulo com produção de artigos sobre o conteúdo das disciplinas ministradas, orientados por tutor <i>via mail</i> .	38%
Não se manifestaram neste quesito.	6%
Total	140

Fonte: Dados organizados pelo autor mediante respostas coletadas no questionário aplicado.

Os dados obtidos como resposta a este quesito são insuficientes para se vislumbrar constatações ou prognósticos, tendo em vista a falta de informações sobre possíveis publicações em periódicos indexados ou não. As respostas giram em torno de atividades acadêmicas, sobretudo do que foi ministrado na disciplina.

Seguindo o argumento descrito no início da Tabela anterior, os dados coletados para a Tabela 27 servem para definir como ocorrem as atividades de pesquisa nas IES escolhidas pelos estudantes/docentes brasileiros e se há trabalhos por eles produzidos, como resultado dessas pesquisas.

Tabela 27 - Atividades de pesquisa

Respostas obtidas	%
Após cada módulo, trabalhos e atividades de pesquisa feitas no Brasil.	36%
Atividades de pesquisa feitas a distância orientadas por um tutor <i>via mail</i> .	44%
Não se manifestaram neste quesito.	20%
Total	140

Fonte: Dados organizados pelo autor mediante respostas coletadas no questionário aplicado.

Mais de 70% se manifestaram afirmando que desenvolviam atividades de pesquisa, geralmente a distância e orientadas por um tutor. Pelo menos no curso de doutorado, oferecido em ambos os países, e no qual a pesquisa deve ser algo que impulsiona o estudante a descobertas e constatações, não se conseguiram respostas associadas a este ponto de vista.

O acompanhamento do orientador ao aluno pós-graduando é uma constante no modelo brasileiro de pós-graduação. A Tabela 28 demonstra como ocorre o processo de orientação nesses cursos.

Tabela 28 - Presença contínua de orientador durante o curso

Respostas obtidas	%
No Paraguai - Educação	
Desde o início não.	62%
Durante os módulos, um tutor. Para a dissertação e tese, sim.	28%
Não se manifestaram neste quesito.	10%
Total	80
Argentina - Direito	
No início não. O orientador é designado após aprovação do projeto de tese.	54%
Não se manifestaram neste quesito.	46%
Total	60

Fonte: Dados organizados pelo autor mediante respostas coletadas no questionário aplicado.

Pelo que se vê, tanto no Paraguai quanto na Argentina, essa questão do orientador é algo a se observar. Pelas entrevistas, constata-se que um tutor faz as vezes de orientador durante os módulos em que ocorrem as disciplinas. Se o estudante/docente conseguir ter aprovado o seu projeto, aí, sim, nesse caso é estabelecido um orientador. Nesse caso, durante o período em que todas as disciplinas são feitas, o estudante não tem como desenvolver pesquisa

acompanhada por um orientador mediante o seu projeto, sua linha de pesquisa ou seu grupo de pesquisa. Não se manifesta nas respostas dadas alguma possibilidade de que isso ocorra.

As respostas elencadas na Tabela 29 identificam se há relatório de qualificação produzido e defendido por cada estudante. Essa prática é recorrente nas IES que operam com o modelo de pós-graduação brasileiro.

Tabela 29 - Relatório de Qualificação?

Respostas obtidas	%
No Paraguai – Educação - Mestrado	
No mestrado, não. O critério é cursar todas as disciplinas do mestrado.	75%
Não se manifestaram sobre relatório de qualificação no mestrado.	25%
Total	60
No Paraguai – Educação – Doutorado	
No doutorado, sim. Após cursar todas as disciplinas apresenta-se um relatório final.	83%
Não se manifestaram sobre relatório de qualificação no doutorado.	17%
Total	20
Argentina - Direito	
No Doutorado, o projeto de tese é submetido à aprovação por uma comissão de doutorado, depois de cursadas as disciplinas da grade. Logrando aprovação, o aluno no projeto passará à condição de doutorando e produzirá, acompanhado por seu orientador, a tese para defesa.	62%
Não se manifestaram neste quesito.	38%
Total	60

Fonte: Dados organizados pelo autor mediante respostas coletadas no questionário aplicado.

Pode-se inferir das respostas que, quando muito, um relatório final é apresentado, depois de cursadas as disciplinas, no doutorado oferecido no Paraguai. Não há menção feita quanto à apresentação de relatório de qualificação, nos moldes do que ocorre no modelo brasileiro.

Na Tabela 30, encontram-se informações sobre a constituição da banca examinadora do trabalho final de cada curso, nas IES de cada país escolhido. No Brasil, geralmente, três docentes participam das bancas de mestrado, entre os quais o orientador. No doutorado, a quantidade pode chegar a 5 estando ou não o orientador como presidente da Banca Examinadora.

Tabela 30 – Composição da banca examinadora

Respostas obtidas	%
No Paraguai – Educação- Mestrado	
Mestrado – 3 membros de instituições diferentes.	82%
Não se manifestaram neste quesito.	18%
Total	60
No Paraguai – Educação- Mestrado	
Doutorado – 1 orientador e 4 membros de IES diferentes.	78%
Não se manifestaram neste quesito.	22%
Total	20
Argentina - Direito	
Doutorado – 5 membros.	62%
Não se manifestaram neste quesito.	37%
Total	60

Fonte: Dados organizados pelo autor mediante respostas coletadas no questionário aplicado.

Os dados da Tabela acima mostram nos principais resultados certa similaridade com o modelo brasileiro em termos de quantidade de docentes que integram as bancas de mestrado e de doutorado em ambos os países. Há um número maior de avaliadores externos no doutorado oferecido na IES paraguaia.

A Tabela 31 destaca sobre as circunstâncias da defesa de trabalho final.

Tabela 31 - Forma de defesa e idioma

Respostas obtidas	%
No Paraguai , a defesa de dissertação e tese é pública e em língua portuguesa.	53%
Na Argentina , a defesa é pública e se exige versão escrita em espanhol.	23%
Não se manifestaram neste quesito.	24%
Total	140

Fonte: Dados organizados pelo autor mediante respostas coletadas no questionário aplicado.

Pelo que se observou nas respostas da tabela, a particularidade é para uma versão da tese de doutorado na área de Direito, entregue em espanhol, na Argentina.

4.6.4 Segmento 4 **AVALIAÇÃO**

No segmento 4, são apresentados os dados coletados nas Tabelas 32 e 33. Na tabela 32, a ideia é constatar se foi dispensada atenção, por parte do estudante/docente brasileiro, para a reputação acadêmica da IES escolhida. Se esta era credenciada pelas agências de acreditação, ANEAES e CONEAU, e avaliadas por essas agências, bem como se eram reconhecidas pelo órgão nacional responsável pelo setor de educação naqueles países. Almeja-se, também, conferir se o estudante/docente, no momento de sua opção por uma IES do Mercosul, tinha informação sobre o curso, se era avaliado periodicamente, se era autorizado a funcionar e se era recomendado pelas agências de acreditação dos países onde o curso era ofertado.

Tabela 32 – Conhecimento sobre a IES e sobre o curso pelo qual optou

Respostas obtidas	%
Não conheciam nada da instituição.	37%
Preferiram arriscar a escolha e conhecer a IES durante o curso.	58%
Não se manifestaram neste quesito.	5%
Total	140

Fonte: Dados organizados pelo autor mediante respostas coletadas no questionário aplicado.

Nos resultados encontrados com base nas respostas dadas na Tabela acima, verifica-se o elevado grau de risco a que estavam se submetendo os integrantes da demanda brasileira em optar pelas IES estrangeiras. 80% não possuíam referências sobre a reputação da instituição e nem da qualidade do curso escolhido. Preferiram conhecê-las durante o pouco período de convívio no curso. Não se percebe que os estudantes/docentes buscaram conferir se as IES eram acreditadas pela CONEAU e pela ANEAES, se eram avaliadas periodicamente, qual a nota que a classificava, se o curso era recomendado e reconhecido pelos Ministérios da Educação locais etc.

Por fim, nesta Tabela 33, abordam-se os dados referentes à qualidade dos trabalhos e das publicações, como forma de conferir o nível de desempenho do corpo docente e discente em suas produções no decorrer do curso e, principalmente, na tese e na dissertação.

Tabela 33 – Qualidade do trabalho final e das publicações

Respostas obtidas	%
No Paraguai - Educação	
Mestrado – Entre 80 e 120 laudas escritas.	64%
Doutorado – Mínimo de 120 laudas e 40 referências.	16%
Não se manifestaram neste quesito.	20%
Total	80
Argentina - Direito	
Doutorado – Mínimo de 150 laudas.	54%
Não sabem informar.	38%
Não se manifestaram neste quesito.	8%
Total	60

Fonte: Dados organizados pelo autor mediante respostas coletadas no questionário aplicado.

As repostas obtidas neste quesito dão conta de que mais de 50% revelam apenas sobre as formalidades do trabalho final em número de laudas. Não há referência a publicações. Como parte da avaliação dos cursos e programas no modelo brasileiro de pós-graduação, uma relevante pesquisa desenvolvida numa tese, por exemplo, e o volume de publicações docente/discente contribui para a melhoria do resultado da avaliação dos cursos.

4.6.5 Segmento 5 **DIPLOMAÇÃO**

No segmento 5, cuida-se da diplomação, como ato que simboliza o final de todo o empenho dos estudantes/docentes durante a realização do curso, e de todo o seu esforço para se titular. As Tabelas 34 a 38 mostram os dados coletados e falam por si sós.

A Tabela 34 refere-se ao entendimento que os integrantes da demanda brasileira manifestam sobre a influência do Acordo de Admissão Automática de Títulos na sua opção por estudar em IES do Cone Sul.

Tabela 34 - O Acordo de “Admissão Automática” influenciou na sua opção?

Respostas obtidas	%
Sim. O acordo previsto com o Decreto nº. 5.518/2005 influenciou na decisão pela escolha do país e pelo curso fora do Brasil.	71%
Também influenciou a apresentação da relação de universidades no Brasil, que poderiam reconhecer o curso feito na Argentina e no Paraguai.	29%
Total	140

Fonte: Dados organizados pelo autor mediante respostas coletadas no questionário aplicado.

Os efeitos da propaganda estimulando estudantes/docentes brasileiros a se titularem em IES argentinas e paraguaias, em boa parte, foram produzidos pela expectativa que eles alimentaram de obterem um diploma fácil, com pouco custo e rápido. Os dados mostram que mais de 70% dos entrevistados optaram por estudar em IES do Cone Sul influenciados pelo Acordo Regional de Admissão Automática de Títulos. Embora não tenha sido esse acordo o apelo mais forte, ele contribuiu para isso, pelo que se observa, significativamente.

A Tabela 35 demonstra a quantidade de solicitações de reconhecimento de diplomas feita por cada estudante/docente que concluiu o seu curso nas áreas de educação e de direito, quando de seu retorno ao Brasil.

Tabela 35 - Diplomas são reconhecidos e aceitos no Brasil?

Local	Solic.	Rec.	Não Rec.	Informações
IFES (Educação)	15	2	13	As IFES não concluíram os demais pedidos.
UECE (Educação)	10	2	8	A UECE reconheceu com base em suas normas internas.
CEFET (Educação)	1	1	0	O CEFET reconheceu com base na Res. nº 14/2008.
IFES (Direito)	35	2	28	Um reconhecido pela UFF e outro por ordem judicial em desfavor da UFPR. ⁹
IES Privadas	9	0	9	Não deram sequência ao pedido. Taxas elevadas. Incerteza. Receio de mais prejuízo.
Totais	70	7	63	

Fonte: Dados coletados por e-mail e organizados pelo autor em 2011.

Demonstra-se que há forte restrição das IES brasileiras em reconhecer os diplomas obtidos com base nesse modelo alternativo de pós-graduação.

⁹ Ação Ordinária nº 2008.70.00.007411-2 PR impetrada por CESAR LOURENÇO SOARES NETO contra decisão da Universidade Federal do Paraná.

O entendimento gerado pela exigência de reconhecimento de diploma, defendido pela LDB, é o que mostram os dados da Tabela 36 a seguir.

Tabela 36 – Posição sobre a exigência da LDB para reconhecimento do diploma

Respostas obtidas	%
A exigência do § 3º do art. 48 da LDB está em desacordo com a 1ª parte do Art. 5º do Dec. nº 5.518/2005. A revalidação deve ser automática, com controle sério e rigoroso do curso.	38%
Acham injusto o preconceito com as IES de MERCOSUL. Não deve haver diferenciação entre diplomas obtidos no Brasil e no estrangeiro.	24%
Acham correto e legítimo.	15%
O Brasil deveria estabelecer um padrão normativo sobre reconhecimento para as IFES/IES.	10%
É um problema a ser solucionado.	8%
Não se manifestaram neste quesito.	5%
Total	140

Fonte: Dados organizados pelo autor mediante respostas coletadas no questionário aplicado.

Observa-se, conforme dados obtidos e descritos na Tabela 36, que é admissível aos interessados buscarem titular-se obtendo título de pós-graduação em países do Cone Sul. Há, inclusive, investimentos da CAPES com esta finalidade, como se pode conferir no seu portal. Entretanto, a busca pelo título em outro país, seja ele qual for, deve guardar consonância com a legislação nacional, no caso a LDB. Nesse caso, pela legislação brasileira, faz-se obrigatório o reconhecimento do diploma obtido em IES estrangeiras por IES brasileiras que possuam curso semelhante e recomendado pela CAPES, com, no mínimo, nota 3, seja IES brasileira pública ou privada¹⁰.

¹⁰ Isso dá margem à existência de uma contradição da CAPES sobre reconhecimento de diplomas. Depreende-se da legislação brasileira que versa sobre o reconhecimento, que a CAPES só poderia conceder bolsas a quem pudesse ter o seu diploma reconhecido. Se há concessão de bolsas ou financiamento de doutorado fora do País, por exemplo, em áreas em que o Brasil não tenha expertise, como é o caso atual do “Programa Ciência sem Fronteira”, visto que os cursos dos quais se necessita não têm similaridade com os daqui, como o diploma poderia ser reconhecido no Brasil por uma IES sem curso equivalente na área? Creio que há um dilema na questão do reconhecimento de títulos oriundos de estudantes nesse programa governamental, como política pública. Como reconhecer esses diplomas nessa situação? Embora não seja esse o problema a ser tratado nesta tese. Ao que se presume, via de regra, o reconhecimento não é garantido e os cursos oferecidos se justificam por não existirem aqui. E se não existem aqui, onde reconhecer quando do retorno do estudante? O tema carece da supressão desse vácuo jurídico que, até então, o acompanha. De todo modo, não identificou-se resposta para essa nova questão originada com o Programa Ciência sem Fronteira..

Em todo o caso, há que se levantar a existência de instituições em diversos países, ofertando cursos muito frágeis, cujos momentos de vida acadêmica são esporádicos, com aulas intensivas, sem garantia de que se está efetivamente engajado no curso desejado. Essa preocupação não foi demonstrada pelos estudantes/docentes que optaram por cursos em IES da Argentina e do Paraguai. Não perceberam uma realidade dissociada da que se tem no Brasil, em termos de titulação. Segundo Varella; Lima (2013 p.12), ainda que estes cursos sejam ofertados por instituições estrangeiras reputadas e prestigiadas internacionalmente, a estrutura dos cursos de mestrado e de doutorado, geralmente, vem a ser muito diferente da do modelo brasileiro.

Para finalizar a coleta de dados com estudantes/docentes de várias localidades brasileiras, que responderam ao questionário produzido para esta pesquisa, verificou-se, na Tabela 37, de que alternativas eles pretendem lançar mão para reconhecer o diploma obtido em IES da Argentina e do Paraguai, no modelo de pós-graduação alternativo, oferecido por esses países.

Tabela 37 – Alternativa para reconhecer o diploma

Respostas obtidas	%
Criação pelo MEC de parâmetros claros e sem distinção, com universidades estrangeiras, para facilitar o reconhecimento de diplomas. Criar uma nova concepção nas exigências do MEC e da CAPES.	31%
Reduzir a pressão da CAPES às IFES ao dificultar ou impossibilitar o reconhecimento, considerando a necessidade de titulados no ensino superior e as poucas vagas para mestrado e doutorado nas universidades.	22%
Mais transparência e divulgação passo a passo na tramitação do processo com pedido de reconhecimento. Apresentar as razões ou inconsistências por não validar o diploma.	17%
Decisão política em favor dos discentes, prevalecendo o acordo regional.	17%
Usar todas as vias administrativas e judiciais para reconhecer o diploma.	13%
Total	140%

Fonte: Dados organizados pelo autor mediante respostas coletadas no questionário aplicado.

4.7 Principais constatações encontradas na 1ª etapa da pesquisa

Conforme demonstram as repostas dadas às indagações feitas, por meio dos questionários aplicados, pode-se constatar que: os estudantes/docentes não

encontraram alternativas compatíveis com o tempo de que dispunham para se titularem, “em serviço”, aqui no Brasil; demonstraram insatisfação com a situação criada pela reforma do ensino superior ao exigir titulação; viram-se desprovidos de confortáveis e seguros esclarecimentos das agências intermediadoras e dos sites das IES, no tocante à equivalência do curso pretendido na Argentina e no Paraguai com os oferecidos no Brasil; também do respaldo legal sobre a exigência para reconhecer o diploma no Brasil, visto que este seria obtido em cursos modulados, os quais frequentariam e almejavam auferir um título de acordo com suas condições de tempo para titulação, e sem maiores burocracias. MINTER e DINTER, atualmente, se aproximam deste formato.

Constata-se, também, que, mediante a oportunidade de fazer um curso de pós-graduação em curto espaço de tempo, para logo atender às exigências de titulação impostas pela LDB, eles se viram nas mãos de empresários da educação, que a promovem com fins mercantis. Por meio de agências instaladas em todas as regiões brasileiras, principalmente após 2004, estimularam e conduziram milhares de interessados para cursar mestrado e doutorado, nas áreas mais carentes de titulação em nosso país. Dessa forma, essas agências contribuíram para fomentar e ampliar, por várias unidades da federação brasileira, um mercado rentável de pós-graduação, fundamentado em argumentos por elas divulgados, dando ênfase à ideia, entre outras, que, por força de um acordo de cooperação regional, o diploma por eles obtido nas universidades do Cone Sul teria validade automática no Brasil.

Pelo que se observou, esses estudantes/docentes, aparentemente, não tinham conhecimento do que poderia ocorrer, ao voltarem ao Brasil, portando um diploma obtido em um curso que não guarda equivalência com o formato brasileiro de pós-graduação e que, por essa razão, teriam que reconhecer esse diploma em IES brasileiras, recomendadas pela CAPES. Pelo contrário, não poderiam gozar de todos os benefícios respectivos ao diploma, visto que este diploma, pelo acordo regional firmado no Mercosul, teria sua validade temporária e com finalidades restritas.

A pesquisa que considerou os critérios utilizados pela CAPES, CONEAU e ANEAES, conforme demonstrado no estudo que se fez, anteriormente, da legislação educacional de cada país, mostrou que há diferenças entre os critérios utilizados em

cada modelo de pós-graduação, no Brasil, na Argentina e no Paraguai. Visualizou-se, com base nas respostas dadas a grande parte das perguntas feitas na pesquisa, que esse modelo alternativo criado não guarda equivalência com as exigências e critérios do modelo brasileiro de pós-graduação, coordenado pela CAPES, como bem se manifestaram Varella; Lima (2013), também Lênio Streck (2012).

Além dos incentivos e estímulos das diversas agências de intermediação no Brasil para captação de docentes, os argumentos: MENOR TEMPO, MENOR CUSTO e RÁPIDO RETORNO foram defendidos pelos estudantes/docentes brasileiros, para optarem por cursar mestrado e doutorado em universidades argentinas e paraguaias, como forma de atender às exigências brasileiras por titulação, resguardar seus empregos e, possivelmente, obter promoções nas suas instituições universitárias.

Ao finalizarem seus cursos nos países escolhidos e retornarem ao Brasil, os estudantes/docentes se surpreenderam com problemas inesperados para reconhecer seus diplomas. Pelo que pode ser entendido, eles decidiram pela OPORTUNIDADE surgida sem mensurar OS RISCOS que poderiam correr com a OPÇÃO feita. Entre outras questões, encontraram-se diante da impossibilidade de terem os diplomas reconhecidos automaticamente, haja vista a necessidade de observância às exigências para reconhecimento de diplomas estrangeiros, por IES brasileiras. No entanto, essas IES se viram impedidas de reconhecer esses diplomas pela ausência de equivalência do modelo de pós-graduação criado na Argentina e no Paraguai com o modelo brasileiro, coordenado e avaliado pela CAPES. Essas questões e suas repercussões serão analisadas no capítulo 5, a seguir.

4.7.1 Síntese das assimetrias entre os modelos analisados de pós-graduação

Quadro 15 - Síntese das assimetrias entre os modelos de pós, analisados

Modelo Brasileiro	Modelo Criado no Cone sul
Maior rigor no critério de seleção; exige proficiência;	Não há seleção, apenas análise de documentação; Não há proficiência obrigatória;
Número de vagas oferecidas proporcional ao número de docentes;	Não há limitação de vagas para ingresso;
Cursos continuamente acompanhados, avaliados e recomendados;	Curso descredenciado. Cursos para os quais ainda não existia agência de avaliação. Cursos com facilidade de alteração regimental pelos Conselhos de pós-graduação;
Oferta geralmente em período diurno, em tempo longo e contínuo. Exige dedicação de tempo integral ao curso;	Oferta em tempo rápido, parcial com 8h/dia, intensiva em períodos alternados de 15 a 20 dias corridos. Por módulos de disciplinas, geralmente no período de férias acadêmicas;
Exige tempo disponível para pesquisa e acompanhamento pelo orientador;	Permite pesquisa orientada pela <i>internet</i> por um tutor em princípio e, depois de aprovado o projeto, por um orientador que pode ser estranho ao curso;
Carta de recomendação feita por professores que conhecem o interessado;	Não é exigido;
Exige enquadramento nas regras do SNPG e da CAPES para ser autorizado a funcionar;	Não se dispõe de referências sobre semelhante exigência diante das respostas dos docentes pesquisados, porém CONEAU e ANEAES estabelecem critérios para pós-graduação;
Desenvolvimento de produção intelectual docente/discente, principalmente por docente em tempo integral, e publicações em periódicos indexados;	Não foram coletadas respostas que possam constatar ambas as exigências.
Exigência de reconhecimento de diplomas obtidos no estrangeiro, por universidades brasileiras com curso equivalente e recomendado pela CAPES.	Defende a admissão automática de diplomas pelo Brasil em caráter temporário para docência e pesquisa. Entende que outra forma de reconhecimento é um problema brasileiro.

Fonte: Dados organizados pelo autor com base nos resultados encontrados.

Como critério de avaliação a produção intelectual docente/discente, em tempo integral, no Brasil tem peso nos programas variando de 1 a 5.

5 A QUESTÃO DO DIPLOMA OBTIDO EM IES DA REGIÃO

Neste capítulo, a questão trazida por estudantes/docentes, integrantes da demanda brasileira por titulação, deve-se aos que concluíram cursos de mestrado e de doutorado, com base no **modelo alternativo** de pós-graduação na Argentina e no Paraguai, cujos diplomas expedidos encontraram resistências para serem reconhecidos por universidades brasileiras, principalmente em decorrência da inexistência de um espaço de integração regional educacional de convergência, entre esses países, em nível de pós-graduação para reconhecimento de diplomas.

5.1 Questões que ensejaram a discussão sobre o reconhecimento de diploma

A discussão se inicia com a demanda de docente, sem titulação, surgida em 1996, tendo em vista as reformas no ensino superior brasileiro, a margem de possibilidades concretas para eles se titularem, em IES do País, e o dilema criado pela falta de oportunidade *versus* exigência da LDB por titulação. Esta demanda e o dilema por ela criado provocaram repercussões em países do Cone Sul, e estes, oportunamente, criaram uma alternativa exclusiva para atendê-la, possibilitando aos estudantes/docentes brasileiros cursar mestrado e doutorado em IES da Argentina e do Paraguai.

Esse cenário contribuiu para se chegar à questão do diploma outorgado por essas IES, numa situação que se contrapõe às exigências da LDB e aos critérios definidos pela CAPES, opondo a esse título, resistências quanto ao seu reconhecimento, de modo a não se aceitar que os mesmos direitos e prerrogativas daqueles que se titulam no Brasil, conforme o modelo brasileiro de pós-graduação, sejam dispensados a essa demanda, cujos cursos realizados nas IES argentinas e paraguaias pouco guardam equivalência com o modelo de pós-graduação em funcionamento no Brasil. Com base nessas premissas iniciais, parte-se para a descrição da nova problemática surgida.

5.2 Exigências da LDB e da CAPES para o reconhecimento de diplomas

No que se refere a esses diplomas obtidos em instituições estrangeiras, entre as exigências da CAPES para o seu reconhecimento pelo Brasil, dois cenários são descritos:

1º cenário: até o dia 2 de abril de 2001, os alunos matriculados em cursos de pós-graduação ou que tivessem concluído no Brasil o seu curso em nível de mestrado ou doutorado, em instituições estrangeiras conveniadas com instituições brasileiras, deveriam se submeter a um procedimento temporário, instituído pela CAPES, para pedir o reconhecimento de seu respectivo título¹. Nesse caso, o requerimento deveria ser dirigido à CAPES e esta o encaminharia a uma universidade para que se posicionasse, decidindo ou não pelo reconhecimento, informando ao final o resultado à CAPES e comunicando também ao interessado. Nesse período, não se fazia distinção entre cursos com formato regular ou modulado, este último existente no Brasil de 1997 até 2001, conforme assinalam Varella; Lima (2013).

2º cenário: após o dia 2 de abril do ano de 2001, a CAPES passou a exigir um novo procedimento para o reconhecimento de diplomas de mestrado e doutorado obtidos no estrangeiro pelo Brasil. Passaram a prevalecer, em relação às IFES, as exigências expressas no § 3º do art. 48, da vigente LDB, e Resolução nº 1/2001 CNE/CES, que determinam:

Os diplomas de Mestrado e de Doutorado expedidos por universidades estrangeiras só poderão ser reconhecidos por universidades que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados, na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior (LDB art. 48 § 3º).

Os diplomas de conclusão de curso de pós-graduação *stricto sensu* obtidos em instituições de ensino superior estrangeiras, para terem validade nacional, devem ser reconhecidos e registrados por universidades brasileiras que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior ou em área afim (RESOLUÇÃO CNE/CES nº. 1/2001. Art. 4º).

¹ Assim dispõe o Parecer CNE/CES nº 142/2001, homologado pelo Senhor Ministro da Educação em 15 de março de 2001, Publicado no Diário Oficial da União em 20.03.2001.

Mediante solicitação de interessado, define o § 1º do art. 4º da Resolução nº 1/2001 que:

A universidade deve pronunciar-se sobre o pedido de reconhecimento no prazo de 6 (seis) meses da data de recepção do pedido, fazendo o devido registro ou devolvendo a solicitação ao interessado, com a justificativa cabível.

Por fim, em seu § 3º, do mesmo artigo 4º, institui a Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação como instância recursal aos interessados e não satisfeitos com as decisões das IFES, definindo que: “esgotadas as possibilidades de acolhimento do pedido de reconhecimento pelas universidades, cabe recurso à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação”.

Por essa exigência, os diplomas que esses estudantes/docentes obtiveram na Argentina e no Paraguai devem ser obrigatoriamente submetidos a esse procedimento de reconhecimento. As universidades, que possuem aptidão para reconhecer os referidos diplomas, devem ter nota mínima 3 na avaliação trienal da CAPES; possuir suas próprias normas e procedimentos regulamentadores nos limites do CNE e instituir comissões com professores com conhecimentos pertinentes ao conteúdo do diploma preste a ser analisado. Em fase de análise, a universidade poderá aprovar, ou não, ou solicitar atividades complementares, entre as quais novas provas, adequação dos estudos às exigências da instituição ou a defesa de dissertação ou tese perante banca examinadora, para que seja finalizado o processo de reconhecimento.

O processo de reconhecimento de diplomas obtidos no estrangeiro deve atender aos ditames da legislação educacional brasileira, considerando o exercício da função normativa e avaliativa da CAPES, que vem garantindo o funcionamento do Sistema Nacional de Pós-Graduação. Presume-se que esta exigência venha finalmente garantir um padrão nacional de excelência e de qualidade do valor nacional dos diplomas.

5.3 As questões surgidos pela impossibilidade de reconhecimento

Recompondo o processo de deslocamento dos estudantes/docentes, e após pelo menos quatro períodos sucessivos de idas e vindas às universidades do País, por eles escolhido, e finalizadas as atividades presenciais, a tese ou dissertação, vários deles retornaram ao Brasil, portando o diploma outorgado por IES argentinas e paraguaias. Esses estudantes/docentes imaginam que esses diplomas seriam equivalentes aos outorgados pelas IES brasileiras, e aceitos automaticamente no Brasil, conforme é divulgado pelas agências de intermediação, em face do acordo firmado em 1999, que virou Lei no Brasil, em 2005.

A primeira questão é que o Acordo Regional firmado em 1999 entre os países do MERCOSUL, mesmo que finalizado em 2005, no governo do Presidente Lula, não contemplava a finalidade desejada pelos estudantes/docentes e nem permitia ser aceito automaticamente pelo Brasil, salvo limitações nele contidas (pesquisa e docência temporária). Os diplomas decorrentes desse acordo regional, portanto, não albergam equivalências em direitos e vantagens como possuem os diplomas outorgados por IES brasileiras, tais como: exercício da profissão; admissão em concurso docente; progressão funcional e aumento remuneratório.

Para passarem a valer no Brasil, com a finalidade desejada pelos estudantes/docentes, esses títulos devem se pautar pelas normas brasileiras definidas no § 3º do artigo 48 da LDB e no art. 4º da Res. CNE/CES nº 1/2001, e Res. CNE/CES nº 3/2009, que impõem o reconhecimento do diploma por Universidades brasileiras, conforme estabelece a Resolução CNE/CES nº 3/2009.

In verbis:

Art. 4º A admissão do título de pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado, **não é automática** e deve ser solicitada a uma universidade, reconhecida pelo sistema de ensino oficial, e que conceda título equivalente, especificando as atividades de docência e pesquisa a serem exercidas, sua duração e instituição receptora.

Art. 5º A admissão do título universitário de mestrado e doutorado implica:
I - a comprovação da nacionalidade do requerente;
II - a comprovação da validade jurídica no país de origem do documento apresentado para admissão do título;
III - a comprovação de que os estudos se desenvolveram, efetivamente, no exterior e não no Brasil;
IV - o estabelecimento de correspondência do título ou grau no sistema brasileiro;

V - a verificação da duração mínima, presencial, do curso realizado; e
VI - a destinação da aplicação do diploma, essencialmente acadêmica e em caráter temporário;

Art. 6º A admissão do título universitário de mestrado e doutorado obtido nos Estados Partes do MERCOSUL, outorgada por universidade brasileira, somente conferirá direito ao exercício das atividades de docência e pesquisa nas instituições nela referidas e pelo período nela estipulado;

Art. 7º A validade nacional do título universitário de mestrado e doutorado obtido por brasileiros nos Estados Partes do MERCOSUL exige reconhecimento conforme a legislação vigente.

O procedimento para reconhecimento requer uma tramitação doméstica nos setores específicos de Universidades Públicas ou Privadas brasileiras, responsáveis pelo reconhecimento de diplomas. É imprescindível que nelas haja curso ou programa de mestrado ou doutorado equivalente avaliado e recomendado pela CAPES, com avaliação não inferior a três. Entretanto, as universidades brasileiras procuradas pelos estudantes/docentes portadores dos diplomas obtidos dentro do formato especial desenvolvido pelas universidades argentinas e paraguaias, em geral, se recusam a reconhecê-los. Diante da recusa por várias universidades brasileiras em reconhecer esses diplomas e, considerando a impossibilidade de admissão automática dos diplomas por eles obtidos, surgiu uma terceira questão a ser enfrentada.

O fato é que esses cursos podem não equivaler ao modelo brasileiro regular de pós-graduação, nem à qualidade dos diplomas expedidos por universidades brasileiras.

Esses diplomas obtidos no estrangeiro também podem não guardar correspondência com o público que se titula no Brasil ou no modelo regular de outros países semelhantes ao modelo brasileiro. E daí uma contradição se estabeleceria. Seria o caso de se atribuir o mesmo valor a um diploma obtido com parâmetros diferentes, por um público diferente, cuja oportunidade criada para a sua titulação foi diferente do modelo brasileiro de pós-graduação?

5.4 A resistência da CAPES e das IFES/IES para reconhecer os diplomas

A aceitação de títulos outorgados por IES que ofertaram cursos em caráter extraordinário, diverso do caráter regular ofertado no Brasil, entraria em conflito com

toda a dinâmica de qualidade da pós-graduação consolidada no Brasil. Segundo a CAPES, esse procedimento poderia comprometer todo o Sistema Nacional de Pós-Graduação ante as suas exigências e resultados construídos desde 1976, bem como a sua estabilidade acadêmica e científica vinculadas à formação de quadros de excelência internacional (GUIMARÃES, 2012).

O acordo firmado pelo Dec. nº 5.518/2005, embora em seu art. 1ª se identifique com os arts. 1º e 5º do Acordo de Admissão de Títulos e Graus Universitários para o Exercício de Atividades Acadêmicas nos Estados Partes do MERCOSUL, não foi acatado pela CAPES.

Em análise da Legislação citada, neste mecanismo “elástico”, destaca-se a nota de esclarecimento emitida pela a presidência da CAPES.

Alertamos que os procedimentos e critérios mencionados no Artigo Primeiro **ainda não foram estabelecidos, o que torna inviável a efetiva implementação do referido Acordo.** Uma razão que deve ser acrescentada é que é necessário haver mecanismo de avaliação da pós-graduação para possibilitar o reconhecimento dos títulos (Grifou-se).

Para a CAPES, o Acordo de Admissão de Títulos e Graus Universitários para o Exercício de Atividades Acadêmicas não aboliu a revalidação ou o reconhecimento de que tratam os §§ 2º e 3º, do artigo 48, da Lei nº 9.394, de 20/12/1996, no que tange aos diplomas e títulos de graduação e pós-graduação conferidos pelas instituições dos três outros Estados Partes do MERCOSUL. O procedimento de reconhecimento será dispensado, quando comprovadas a validade jurídica no país de origem², a correspondência do título ou grau no sistema brasileiro³, a duração mínima do curso⁴ e a finalidade da aplicação dos conhecimentos atestados pelo diplomado, conforme definido no art. 5º do Dec. nº 5.518/2005:

A admissão outorgada em virtude do art. 1º do Dec. nº 5.518/2005 somente conferirá direito ao exercício das atividades de docência e pesquisa nas instituições nele referidas, devendo o reconhecimento de títulos para qualquer outro efeito, que não o ali estabelecido, reger-se pelas normas específicas dos Estados Partes.

² Art. 3º do Dec. nº 5.518/2005.

³ Art. 6º do Dec. nº 5.518/2005.

⁴ Art. 2º do Dec. nº 5.518/2005.

Desta forma, os títulos embasados neste acordo (Dec. nº 5.518/2005) não permitem que os estudantes/docentes gozem de todas as prerrogativas, semelhantes às usufruídas quando os títulos são reconhecidos por IES no Brasil.

O título obtido em países do Cone Sul, sem o necessário reconhecimento, possibilita o exercício temporário de atividades docente e de pesquisa conforme deliberado pelo Parecer CNE/CES nº 3/2011. Nesse sentido, essa modalidade de diploma não permite, tanto em IES públicas quanto em privadas, avaliadas e recomendadas pela CAPES, o ingresso e exercício permanente da profissão e tampouco permite que o detentor deste tipo de diploma, com validade automática, possa fazer jus à inscrição em concurso público de docente; obtenha progressão funcional na IES onde haja plano de cargos e carreiras no magistério superior; aumentos remuneratórios; gratificação por titulação e concessão de benefícios legais.

5.5 2ª Etapa da pesquisa. A posição de autoridades universitárias

A segunda etapa do levantamento, realizada entre 2011 e 2012, foi direcionada a instituições governamentais e a universidades consideradas aptas pela CAPES para reconhecer diplomas obtidos em países estrangeiros. Autoridades do Poder Executivo Federal, coordenadores de área da CAPES e de programas de pós-graduação (Mestrado/Doutorado) no Brasil contribuíram para o estudo dessa questão.

Esta 2ª etapa contou com entrevista aos seguintes profissionais: Professor Dr. Gilberto Bercovici (GB) (Membro da Congregação e Professor do Programa de pós-graduação em Direito Econômico da Universidade de São Paulo – USP, Ex-coordenador da área de direito da CAPES e Coordenador geral de Pós-graduação *stricto sensu*, vinculada à Reitoria da Universidade Mackenzie, em São Paulo). Professor Dr. Martonio Mont’Alverne (MM) (Ex-coordenador e responsável pela implantação do programa de pós-graduação em Direito da Universidade de Fortaleza e atual coordenador de área de Direito da CAPES). Professora Ana Paula Holanda (APH) (Responsável pela assessoria de pessoal docente da Unifor). Como mostra o Quadro 16, aos entrevistados foram feitas as seguintes indagações e

compilados os resultados, de modo que, pela ordem em que se apresentaram acima os entrevistados, assim se dispuseram as perguntas e repostas:

Quadro 16 - 2ª Etapa da pesquisa. Consulta a membros de instituições governamentais e IES

Indagações e Respostas
<p>1 Em que se fundamenta a CAPES, para a não aceitação de diplomas de mestre e doutor, obtidos no âmbito do MERCOSUL (Dec. nº 5.518/05)?</p> <p>R. (GB) A Norma da Capes sobre o Acordo nº 29, de 10 de dezembro de 2009, que trata dos procedimentos e critérios sobre esse assunto. Há obrigatoriedade de Reconhecimento</p>
<p>2. Existe Instituição fora do Brasil reconhecida pela CAPES?</p> <p>R. (MM) Não existem instituições de Ensino Superior fora do Brasil reconhecidas pela CAPES. O que existe são procedimentos aplicados para o reconhecimento dos diplomas obtidos, de acordo a legislação brasileira, e com verificação da IES, pela sua nota, que não poderá ser inferior a 3.</p> <p>O entrevistado sugeriu pesquisar sobre o reconhecimento, com observância no Acordo nº 29/09 da CAPES. Destacou que o brasileiro que obtiver estas titularizações, somente poderá exercê-la como convidado em outro país por um curto período. Reforça que, no Brasil, terá que validar. E que entre os Estados Partes do MERCOSUL, o único que tem procedimento parecido com o brasileiro é Argentina, através da CONEAU.</p>
<p>3. A Unifor aceitou títulos de Mestrado e Doutorado feitos nos Estados Partes do MERCOSUL por algum de seus professores, e com isso eles ascenderam no plano de carreira da universidade, ou seja, de posse do título eles foram compensados financeiramente com esta alteração?</p> <p>R. (APH) Não. Os diplomas oriundos desses países, com base no Decreto nº 5.518/2005, só terão validade após o seu reconhecimento pelo Brasil, consoante o constante no art. 48, § 3º da LDB.</p>

Fonte: Dados organizados pelo autor mediante respostas coletadas no questionário aplicado.

Conforme o art. 4º da Resolução do CNE-CES nº 1/2001, que assim dispõe:

Os diplomas de conclusão de curso de pós-graduação *stricto sensu* obtidos em instituições de ensino superior estrangeiras, para terem validade nacional, devem ser reconhecidos e registrados por universidades brasileiras que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior ou em área afim.

Portanto, qualquer cidadão brasileiro que cursar pós-graduação no exterior, seja ou não em Estados Partes do MERCOSUL, deverá encaminhar seu diploma para revalidação em IES nacionais, desde que cumpram com as exigências do Conselho Nacional de Educação e da CAPES.

5.6 3ª etapa da pesquisa. A questão administrativa atinente às IFES

Com base nos resultados da análise de uma coleta de dados entre IFES, firmou-se um diagnóstico sobre os procedimentos adotados quanto aos pedidos de reconhecimento de diplomas de pós-graduação. A finalidade de quantificá-los geograficamente e verificar, entre outras situações, os prazos de atendimento e a burocracia envolvida entre o momento do pedido pelo solicitante e a resposta final dada pelas IFES, além de conferir se há um padrão ou uma “anarquia” quanto ao que poderia ser sistematizado ou unificado nacionalmente em termos de procedimentos.

Para tanto, lançou-se mão de uma 3ª etapa da pesquisa, que se dividiu em duas partes. A primeira, feita por meio de leitura dos Editais acessados via internet, e a segunda, por meio telefônico, em que se solicitou ao responsável pelo setor de reconhecimento esclarecimentos e informações complementares para uma melhor compreensão e interpretação dos dados obtidos.

Os quesitos abaixo deram suporte às indagações feitas após a leitura de seus editais que anunciam diretrizes para reconhecimento de diplomas.

Quadro 17 - 3ª etapa da pesquisa. A questão administrativa atinente às IFES

Indagações
1. A Universidade permite a qualquer interessado protocolizar pedido de reconhecimento de diplomas originários de Universidades do Cone Sul?
2. Que procedimentos internos são adotados a estes pedidos desde o início até a concessão do reconhecimento do diploma?
3. Quais os valores das taxas de serviços cobradas? O prazo legal para atendimento ao solicitante é rigorosamente cumprido?
4. Qual a quantidade de pedidos de reconhecimento de diplomas de pós-graduação recebidos por ano nesta Universidade? Qual a natureza do título? Quantos são analisados? Quantos são concluídos? Quantos são aprovados?
5. Qual a orientação segue a Universidade em termos de análise do pedido de reconhecimento. Prevalece o prestígio da Instituição onde o diploma foi obtido? O Curso concluído? O Trabalho final apresentado?

Fonte: Dados organizados pelo autor mediante respostas coletadas no questionário aplicado.

5.6.1 O tratamento dado aos resultados desta pesquisa

A pesquisa entre as IFES apontou disparidades no número de pedidos apreciados por ano. Uma instituição aceita uma quantidade, outra o dobro, outra não tem limite, e, em alguns casos, mais recentemente, algumas instituições não estão aceitando que o solicitante dê entrada no pedido. Verificaram-se os procedimentos administrativos adotados e definidos em seus editais, como prazos e critérios para solicitar validação de diplomas.

Observe-se o exemplo da UNB, em seus passos de análise: a área acadêmica recebe o processo; o postulante decide em qual área o seu processo será observado; o processo segue para o diretor da pós-graduação naquela área; este nomeia uma comissão tripartite com presidente; a comissão submete o seu relatório ao conselho do programa de pós-graduação; o relatório é apresentado e votado pela comissão da pós-graduação; a decisão dita soberana vai à pró-reitoria de pós-graduação, que leva ao conselho de representantes de cada um destes programas, que é a câmara alta da pós-graduação e pesquisa daquela universidade. Em sendo aprovado, o resultado vai para o CEPE, e daí se homologa e vai para assinatura do vice-reitor.

5.6.2 Diversidade e morosidade (Diagnóstico da coleta feita nas IFES)

Sinteticamente, como resultante dos contatos e entrevistas feitas, verificou-se que metas devem ser alcançadas em decorrência de algumas questões merecedoras de aprofundamento, questões estas que podem ser vistas tanto do ponto de vista interno (brasileiro) quanto do ponto de vista externo (internacional).

No palco das questões internas, verificou-se como principal, além das questões corporativas, a questão da diversidade e morosidade de procedimentos no curso da análise completa destes títulos por parte das comissões de avaliação nas universidades validadoras.

No rol de procedimentos adotados, encontraram-se algumas situações que merecem destaque: a) taxas diferenciadas para uma solicitação idêntica; b) prazos

de atendimento em desacordo com o previsto em lei; c) despachos com entendimento diferente entre instituições para um pedido com o mesmo objeto; d) número de pedidos limitados por ano por cada universidade pesquisada.

5.7 Caminhos a seguir para o reconhecimento desses diplomas

Para aprofundar esta questão, foram coletadas informações por meio de entrevista a um professor e uma diretora-secretária de um desses institutos que intermediavam docentes para estudar na Argentina, no caso o CEI – Centro de Estudos Internacionais. Realizaram-se entrevistas com ambos. A primeira entrevista foi feita na Universidade de Brasília, com o Professor e coordenador do programa de pós-graduação em relações internacionais - PPRI da Universidade de Brasília – UNB, José Flávio Sombra Saraiva. A segunda entrevista, com a diretora-secretária do Centro de Estudos Internacionais – CEI, na cidade do Rio de Janeiro, instituição conveniente com universidades de países do Cone Sul, Profa. Dalva Martins. A escolha de ambos deve-se ao fato de ser a UNB uma das mais importantes certificadoras de diplomas obtidos no estrangeiro do Brasil, e de o Estado do Rio de Janeiro ser o local com maior número de agências de intermediação de estudantes, docentes ou não, para os países do Cone Sul.

Os quesitos produzidos estão expostos no Quadro 18:

Quadro 18 - Entrevista com representantes de programas de pós e de agências de intermediação

Indagações
1. Qual a sua percepção sobre a posição das universidades brasileiras com relação ao reconhecimento de diploma de pós-graduação oriundo de instituições argentinas e paraguaias?
2. Como poderíamos delinear um melhor formato para reconhecer estes diplomas?
3. Quais seriam os entraves, os empecilhos existentes a uma nova modalidade, uma modalidade mais ágil de reconhecimento desses títulos obtidos na Argentina e no Paraguai ou em outros países, inclusive do MERCOSUL.

Fonte: Dados organizados pelo autor mediante entrevista realizada na UNB-DF e no CEI – RJ.

5.7.1 As respostas obtidas com representantes de programa e das agências

As respostas dadas a cada entrevista foram posteriormente organizadas no sentido de produzir uma visão de ambos os entrevistados. Nesse sentido, embora as perguntas tenham sido feitas em momentos distintos, estas foram gravadas para se destacarem, assim como se fez anteriormente, os pontos de convergência entre as declarações dos entrevistados.

Com relação aos títulos e equivalências dos países do Cone Sul, segundo Sombra Saraiva (2012), esse assunto foi tratado no governo Itamar Franco pela assessoria internacional do Ministério de Educação na negociação original do Plano Trienal de Ouro Preto, em 1994. Este plano trouxe a ideia de reconhecimento automático no MERCOSUL para efeitos de estudo de pós-graduação. Um curso de mestrado feito na Argentina seria reconhecido pelo Brasil para efeito de continuidade de estudos, no caso de um doutorado. Reconhecimento com fins acadêmicos, ou seja, de continuidade de estudos.

A questão existe com relação à validação do título para efeitos profissionais. Concordam ambos que seria o caso de construir uma tabela de equivalência elaborada pelo setor educacional do MERCOSUL, o que poderia ser implementado e regulamentado pela CAPES e Ministério de Educação, e não mais precisaria passar pelas comissões de revalidação/reconhecimento de títulos. Seria uma espécie de Bolonha do MERCOSUL, em alusão à possibilidade dessa convergência, defendida por Lamarra, (2005). Protocolo voltado para aproveitamento de títulos e estudos com fins acadêmicos, desde que a tabela seja equivalente entre universidades do MERCOSUL. São medidas infralegais, que poderiam, em curto prazo, resolver este encalhe, finaliza.

Enfim, na visão instintiva deste processo pela conquista de diplomas de pós-graduação, por um sem número de brasileiros e em condições diversas da modalidade de oferta no Brasil, pode ser que universidades estrangeiras estejam se *aproveitando desta situação em função de seus interesses mercantis*. Nesse ponto, há discrepância na posição de Dalva Martins, do CEI. Como responsável pela presença de muitos alunos em IES do Cone Sul, ela entende que, nos países do

Cone Sul, há uma oportunidade de titulação que não é possível no Brasil, porque o nosso sistema não tem como absorver o quantitativo de docentes a se titular. Segundo Dalva, o estudante ou pesquisador tende a buscar, dentre as mais diversas instituições de ensino do mundo, aquela que melhor atende as suas expectativas para realização de sua formação ou titulação.

Ambos concordam que a reponsabilidade por essa questão pode ser atribuída aos argentinos e paraguaios por fomentar a participação de brasileiros em seus cursos de verão. Para cursá-los não há seleção. A matrícula é livre e feita por agências brasileiras credenciadas às universidades. Após a conclusão das disciplinas, o projeto de tese, quando aprovado pela congregação das Universidades, aí, sim, seleciona o interessado para o mestrado ou doutorado. Para esses entrevistados, o momento crucial de seleção está na aprovação para ser orientado e escrever o mestrado. Ainda que verdadeiras, cabe lembrar que nenhum dos estudantes/docentes é avisado pelas agências de que eles realmente só ingressam no mestrado e doutorado quando sai o resultado da aprovação do projeto, após cursadas as disciplinas.

5.8 A questão da autonomia universitária no Brasil, na Argentina e no Paraguai

A reforma universitária de 1968 enfocou o problema da autonomia das universidades, aludindo pressões existentes por parte dessas instituições, por conta da centralização nas suas orientações pelo MEC. Essas pressões estacionadas na discussão sobre a autonomia financeira, somente com a nova CFB/1988, que contemplou a autonomia administrativa, didático-científica e de gestão financeira, surtiram efeito.

Nas reformas dos anos 1990, a autonomia universitária foi expandida e incluíram, em sua agenda, discussões, em caráter de interdependência com o MEC e a CAPES, temas como a avaliação universitária (pública e privada juntas); condições relacionadas ao credenciamento, recredenciamento e descredenciamento; integração universidade-sociedade-sistema produtivo; qualidade do ensino de graduação; sistema nacional de pós-graduação e desenvolvimento de pesquisa e a expansão da iniciativa privada no ensino superior.

Semelhante processo de construção de autonomia ocorreu na Argentina e no Paraguai. Só que se desenvolveu mais sob o domínio das IES que no Brasil. Comprova-se isso pelo desatrelamento da legislação de pós-graduação em ambos os países de órgãos de credenciamento, como a CONEAU e a ANEAES, enquanto que a CAPES é o órgão que dá a palavra final ao recomendar ao MEC um programa de pós-graduação para o seu reconhecimento no Brasil.

Verificou-se que, tanto na Argentina e quanto no Paraguai, as IES gozam de autonomia para alterar seus regimentos de pós-graduação para criarem modelos temporários e alternativos. Difícil admitir que as universidades brasileiras, sem o aval da CAPES, estivessem autorizadas a criar modelos esporádicos de pós-graduação para atender a uma clientela.

Do ponto e vista jurídico, à guisa de esclarecimento, ao analisar o mérito de uma ação que envolvia a faculdade de opção de determinada IES em reconhecer ou não um diploma, o juiz Osni Cardoso Filho, da 3ª Vara Federal de Florianópolis, se referiu, inicialmente, à autonomia que detêm as universidades conforme o disposto no art. 207 da CFB/1988. Tal prerrogativa, observou, é que lhes confere ampla liberdade na execução das suas atividades, tanto do ponto de vista gerencial quanto acadêmico-científico. O juiz citou os dispositivos que regulam o procedimento da revalidação dos diplomas de graduação expedidos por estabelecimentos de ensino superior – art. 48 da LDB, e os termos da Res. nº 1/2002 do CNE/CES. Destacou que as IES públicas não estão impedidas de optar pelo procedimento previsto na Res. 1/2002, mas constitui faculdade no âmago de sua autonomia fazer. “no caso por ele examinado, o que reserva a lei é uma opção às universidades, e não uma obrigação de reconhecer ou não o título”. Opção que não gera ilegalidade.

Entretanto, essas universidades, embora legalmente autônomas, são vinculadas ao processo de avaliação institucional conduzido pela CAPES, o que, de certa forma, inibe que a força de sua autonomia venha a ultrapassar essas limitações, diante de um sistema em que elas mesmas colaboram para o seu aperfeiçoamento. O que se percebe é que há um resguardo do sistema brasileiro por parte dessas universidades. Elas são partes dessa construção conjunta da qualidade do ensino e da gestão institucional, e, evidentemente, não têm interesse

em aceitar tal modalidade e tal diploma, porque são elementos estranhos ao convívio acadêmico de pós-graduação brasileiro.

5.9 4ª Etapa da pesquisa. A posição das Associações

A ideia inicial era provocar entrevista com o presidente da ANGPIEES e colher dele a sua posição sobre a atuação das agências de intermediação e o problema criado no Brasil com a impossibilidade de reconhecimento de diplomas oriundos de países do Cone Sul. Entretanto, substituiu-se a iniciativa pela consulta em seus sites, visto que boletins quase que diários saiam sobre o assunto.

Por outro lado, o clima era de tensão e bastante turbulência com a arregimentação de estudantes/docentes por estas associações em busca de resolver, no âmbito do Congresso Nacional, a questão da admissão automática de diplomas, por todos defendida. O Quadro 19 mostra as indagações que seriam direcionadas aos dirigentes responsáveis pelas associações, inclusive a ABPÓS.

Quadro 19 - A posição das agências e a discussão no Congresso Nacional

Indagações
1. Qual o entendimento desta instituição sobre o <i>Acordo de Admissão Automática</i> de Títulos e Graus Universitários (mestrado e doutorado) nos Estados Partes do MERCOSUL, conforme previsão do Decreto Presidencial nº 5.518/2005?
2. Como a instituição se posiciona frente ao § 3º do Artigo 48 da Lei nº 9.394/06 (LDB) que exige o reconhecimento de títulos obtidos no Exterior para ter validade no Brasil?
3. Quando um estudante, encaminhado por esta instituição para cursos em Universidades do MERCOSUL, encontra dificuldades para reconhecer o seu título no Brasil, quais caminhos ou alternativa (s) a instituição lhe sugere, com vistas à consecução de seu grande intento, ou seja, o de obter seu título de Mestre ou Doutor com tratamento equivalente ao dos titulados em território nacional?
4. Na percepção desta instituição, quais os maiores entraves ou desafios identificados no Brasil para o acesso aos programas de pós-graduação em nível de Mestrado e Doutorado?
5. Ocorre problema com reconhecimento de títulos na modalidade regular de cursos oferecidos por universidades do MERCOSUL, principalmente instituições argentinas e paraguaias ou somente com os cursos de verão ou intensivos de mestrado e doutorado, os quais detêm expressiva quantidade de estudantes brasileiros cursando?
6. De que forma poderia ser contornada esta situação? Planilhas de equivalência ou semelhança, considerando a qualidade dos programas, contribuiriam para resolver esta questão?
7. A via legislativa por meio de alterações na Lei Educacional Brasileira e na autonomia das universidades seria suficiente? Resolveria a questão da demanda existente por titulação no Brasil?

Fonte: Dados organizados pelo autor que serviram de base para informações no site das agências.

5.9.1 A demanda das associações no Congresso Nacional

Outro ponto a se discutir é o interesse político que ganhou a questão quando ingressou no Congresso Nacional um projeto de lei para alterar a LDB na questão do art. 48, que versa sobre reconhecimento de diplomas obtidos no estrangeiro. Em síntese, as associações e as agências defendem a admissão automática de diplomas; entendem que há uma reserva de mercado brasileiro ao não se permitir que esses títulos sejam validados; que a CAPES reina e exerce domínio sobre as universidades, violando a sua autonomia; e alegam que a CAPES teria mais força que um decreto presidencial, em referência ao Dec. nº 5.518/2005, que ratificou a admissão automática de diplomas.

Afirmam também que o Poder Judiciário tem força para reverter essa situação em favor dos estudantes/docentes e que, em paralelo, acreditam que demoveram deputados e senadores a alterar a Lei e resolver de todo esta questão. Essa é a visão e a bandeira de luta das associações que vêm se legitimando perante os estudantes em IES do Cone Sul, governadores, prefeitos e câmara de vereadores, haja vista que, em vários locais do País, as legislações locais foram alteradas para acolher a validade automática desses diplomas. Fácil conferir nos sites de cada uma delas esse posicionamento e agenda de luta e reivindicações a autoridades nacionais.

5.9.2 A possibilidade ou necessidade de uma nova legislação

Uma legislação vindoura não deve ter como coração o conceito de admissão automática. Há que se pensar num equilíbrio em termos de legislação. Será útil uma nova legislação sintética de reconhecimento automático de títulos estrangeiros no Brasil? Da mesma forma que Sombra Saraiva, entende-se que não. Não se tem conhecimento de um país soberano que reconheça títulos de forma automática. Um título brasileiro nos Estados Unidos precisa ser revalidado por uma junta, acrescentou Sombra Saraiva. O presidente da CAPES, Jorge Guimarães, em comunicado ao Senhor Ministro da Educação Aloizio Mercadante, no dia 26 de junho de 2012, escrevendo em nome do Conselho Técnico-Científico da Educação

Superior – CTC-ES, após a 137ª reunião ordinária realizada em Brasília, diz: *“inexiste exemplo de país onde a revalidação de títulos obtidos no exterior seja aplicada automaticamente por ato normativo do Poder Legislativo, sem processos ou acordos construídos pela própria comunidade científico-acadêmica.”* A adoção desse procedimento comprometeria todo o Sistema Nacional de Pós-Graduação *stricto sensu*, suas exigências e resultados, bem como sua estabilidade acadêmica e científica para a formação de quadros de nível de excelência internacional. No documento enviado ao ministro, Jorge Guimarães expõe a preocupação com a perspectiva de adoção da revalidação automática de diplomas obtidos no exterior.

Enfim, tem-se um entulho que precisa ser dispensado. As taxas cobradas deveriam ser iguais, sem disparidades no sistema meritocrático e que se estabelecesse um padrão quanto aos procedimentos. Uma matriz de equivalência detalhada para dar legalidade ao processo além de reduzir o tempo de análise dos pedidos seria oportuna. Um Sistema Nacional de Validação de Diplomas, com critérios claros seria oportuno.

Ante essas observações e a dinâmica das negociações em Brasília para aprovar alterações na LDB, arregimentada pela ANPGIEES e ABPÓS, visando a facilitar o reconhecimento do diploma desses países, posso concordar com o que afirmou o atual coordenador da área de direito da CAPES, Professor Martônio Mont’Alverne, na ocasião da audiência pública em Brasília, em 2014. Diz ele: “o que posso constatar é que estes entraves, administrativamente, estão dando margem para fortalecer argumentos de políticos para alterar a LDB”. A demora, a ausência de padrão e critérios são argumentos ardilmente utilizados para formar convencimento em defesa da revalidação, inclusive automática como desejam. Continua o coordenador: “Penso que se as universidades, principalmente as privadas, com nota mínima 3 na CAPES, fecharem as portas para receber pedidos e se negarem a apreciar esse pedido com mais rapidez, elas estarão contribuindo para a defesa desse tipo de argumento”.

Durante a audiência, surgiu outro argumento, o do relator do projeto, Senador Paulo Bauer (PSDB-SC). Afirma ele: “a escassez de professores pós-graduados é preocupante, pois compromete severamente o desenvolvimento do País. Daí vem a necessidade de recebermos aqueles profissionais cuja experiência

é mais do que suficiente para ensinar, mas que nunca tiveram chance e tempo para obter uma licenciatura justamente porque estavam se formando no dia a dia de suas profissões”. Disse o Senador em seu parecer, durante audiência pública na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, em Brasília, em 2014. Então não compromete o desenvolvimento do País aquele que vem de uma formação que sequer guarda semelhança com a oferecida no Brasil? É uma reflexão que se impõe.

5.10 Questionamentos jurídicos, decisões e outras considerações

No aspecto jurídico, as primeiras iniciativas dos estudantes/docentes inconformados com a negativa de reconhecimento do título obtido em IES da Argentina e do Paraguai foram a de recorrer à junto à Justiça Federal do Estado do Rio Grande do Sul⁵ e do Estado do Piauí⁶. As demandas judiciais nessa seara oportunizaram êxito temporário aos requerentes, porém, em sede recursal aos Tribunais Superiores, no caso o STJ⁷ e TRF's, estes ao se debruçarem sobre os recursos, se manifestaram desfavoráveis ao reconhecimento. Posição também partilhada por membros do STF, conforme manifestação de um de seus magistrados, o Ministro Dias Toffoli.

Tendo em vista o grande volume de pedidos de reconhecimento em várias IES, mas sem êxito para deferimento dos pedidos desses estudantes/docentes ou de seus advogados, também pelo deferimento com base em legislações anteriores à CFB/1998, e por elas não recepcionadas, como no caso de reconhecimento irregular de docentes da UNIVASF⁸, portadores desse tipo de diploma, a última decisão coletiva sobre esse assunto está no Parecer da PGFN/AGU nº 59/2012⁹ vinculativo a todas as IFES. O Parecer orienta que não sejam recebidos pedidos de reconhecimento de diplomas obtidos de cursos que não guardem equivalência com os de formato brasileiro de pós-graduação, o que, há de se convir, não constitui uma

⁵ REsp nº 971.962/RS, Rel. Ministro Herman Benjamin. 2ª Turma. Dje 13/03/2009.

⁶ Sentença da 1ª Vara Federal do Piauí mantida pela 6ª Turma do TRF da 1ª Região negando o reconhecimento.

⁷ O STJ entende que o teor do Dec. nº 5.518/2005 não afasta a obediência ao processo de revalidação previsto na LDB de 1996, art. 48.

⁸ Reconhecimento *interna corporis* (vedação) com base no Inc. IV do art. 34 da Portaria MEC nº 475/1987 (portaria não recepcionada pela CFB/1988).

⁹ Reconhecimento de diplomas: Processo Administrativo AGU/PGF nº 00407.004997/2012-46. Análise do Parecer nº 107/2012 PF/UNIVASF.

medida adequada. O ideal é que se receba e que se negue o reconhecimento, evitando que se iniba o direito de petição, consagrado na legislação brasileira.

Percebe-se que a questão do reconhecimento não pode prosperar nos moldes identificados neste estudo, porque não há uma semelhança entre formatos seguidos pelos sistemas. Esse diploma, por portar debilidades em relação ao nosso modelo brasileiro e construção longa da pós-graduação, pode ser considerado um “elemento estanho” ao nosso sistema. Em princípio, como se verificou nas respostas às indagações feitas, algumas IES aceitaram e outras reconheceram os diplomas expedidos por IES da Argentina e do Paraguai. Porém, com o tempo, algumas repensaram sobre sua decisão fazendo prevalecer o formato brasileiro, visto que, no Brasil, os cursos são recomendados e avaliados pela CAPES e há um acompanhamento no registro desses títulos pelo MEC, órgão regulador do sistema como um todo.

Por fim, verificou-se que os diplomas obtidos por brasileiros em universidades da Argentina e do Paraguai, no modelo criado por estes países para atender à demanda surgida no Brasil, evidenciaram problemas para o seu reconhecimento.

Neste capítulo, foram apresentadas as questões para reconhecimento de diplomas, tanto os de origem interna quanto os de origem externa, considerando o modelo regular implantado no Brasil e o formato modulado de pós-graduação criado por universidades argentinas e paraguaias.

Pelo que se observa, tanto as reformas estabelecidas no ensino superior brasileiro iniciadas em 1968, sequenciadas em 1995, 1996 e em 2001 e 2004, quanto os critérios para acesso e estruturação da pós-graduação no Brasil se unem e contribuem mutuamente para fomentar a consolidação do modelo brasileiro.

A questão trazida pelo modelo de pós-graduação criado pela Argentina e pelo Paraguai e a impossibilidade de reconhecimento de diplomas por ele causado só vêm pôr à prova a organização da educação superior brasileira, pós-reformas, e estimular a sua defesa dentro de um ambiente de soberania e autonomia regional.

Posição do MEC

O Ministério da Educação (MEC) está criando um sistema de revalidação rápida de diplomas de pós-graduação do exterior para facilitar a situação dos estudantes brasileiros¹⁰. O novo modelo, a depender da assinatura do ministro Aloizio Mercadante para ser implantado, vai proporcionar aos pós-graduados uma via rápida para legalização dos documentos, o que normalmente demanda muito tempo na burocracia das universidades.

Serão beneficiados, inicialmente, somente bolsistas de agências federais (CAPES e CNPq) e das fundações de amparo à pesquisa (FAPs) dos Estados. Segundo o presidente da CAPES, Jorge Almeida Guimarães, as universidades interessadas em tornar mais rápida e eficiente a revalidação de títulos deverão aderir individualmente ao sistema. Um banco de dados será formado com cursos e universidades aprovadas, servindo como referência para a aceitação de diplomas dentro da própria instituição e nas demais universidades que aderirem.

O novo modelo vai proporcionar aos pós-graduados uma via rápida para legalização dos documentos. "Nós estamos fazendo um modelo ao qual as universidades têm que aderir. As universidades têm autonomia e nós não podemos obrigatoriamente fazê-las aderir ao *'fast track'*. Nosso plano é ter, nas pró-reitorias, uma comissão multidisciplinar, porque a demora ocorre no departamento. Há casos de recusas a título das melhores universidades do mundo, o que é um absurdo", afirmou Jorge Guimarães (Entrevista à Revista Ensino Superior Unicamp 2013¹¹).

5.10.1 Questão jurisprudencial

Por esse sistema, as instituições que o aderirem terão acesso ao banco de dados com as aprovações prévias dos cursos e universidades do exterior que já tiveram títulos revalidados no Brasil e se comprometerão a, automaticamente, reconhecê-los. No caso de uma recusa de revalidação após avaliação, o estudante

¹⁰ Disponível em: <<http://www.ilae.com.br/publicacao/noticia/221-MEC-vai-criar-um-processo-de-aprovacao-rapida-de-diplomas-do-exterior.htm#sthash.MQFtkLzJ.dpuf>> 2013>.

¹¹ Disponível em: <<http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/reportagens/mec-vai-criar-um-processo-de-aprovacao-rapida-de-diplomas-do-exterior>> 2012.

não poderá novamente tentar solicitar a aprovação nas universidades que integrem o banco de dados. "Isso começará apenas para bolsistas, mas, depois de dois ou três anos, todos vão poder ter a jurisprudência criada para cada instituição do mundo", explicou o presidente da CAPES.

5.10.2 *Novas diretrizes a serem consideradas*

Uma comissão da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE), constituída em outubro de 2012, está discutindo, atualmente, a revisão das normas referentes à revalidação de diplomas de cursos de graduação e ao reconhecimento de diplomas de pós-graduação *stricto sensu* expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior. O relatório da comissão deverá ser apresentado ao CNE, incluindo sugestões para aprimorar e acelerar o procedimento nas universidades, valorizando a definição de políticas, sem, no entanto, caracterizá-las como processos automatizados.

Afirma o conselheiro da Câmara de Educação Superior do CNE e relator da comissão que estuda o tema, Luiz Roberto Curi (2012), que o banco de dados da CAPES será um instrumento importante para a definição de políticas nessa área e que seu relatório vai levar em consideração a disponibilidade desses dados. "Queremos criar um procedimento para que haja maior clareza das instituições com relação à definição de políticas nesse processo", destacou o conselheiro. "O procedimento atual não é ruim, ele é seguro. Em alguns casos, como nos de instituições pouco conhecidas, o interessado vai acabar tendo que se submeter ao procedimento atual mesmo, pois ele gera segurança para o sistema. O problema é que ele gera tanta segurança que atrapalha e, muitas vezes, obsta procedimentos mais flexíveis para instituições e programas reputados que foram pré-avaliados quando da ida do pesquisador", disse Curi (REVISTA DE ENSINO SUPERIOR UNICAMP, 2012, *online*).

Ressaltou o conselheiro Luiz Roberto Curi, que o reconhecimento de diplomas de graduação do exterior é prerrogativa das instituições públicas de ensino superior, enquanto que os títulos de pós-graduação podem também ser revalidados por universidades privadas, contanto que tenham cursos de doutorado. Segundo

Curi, atualmente, o índice de reconhecimento de títulos estrangeiros *stricto sensu* pelas universidades federais é de 75% a 80%, percentuais próximos aos das universidades estaduais paulistas.

5.10.3 A questão do reconhecimento visto por IES paulistas

Em artigo publicado no jornal *Folha de São Paulo*, (12.12.2013) o então pró-reitor de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo (USP), Vahan Agopyan, também se posicionou contrariamente ao projeto em tramitação no Senado e argumentou que as diferentes legislações dos países sobre pós-graduação e as distintas culturas e abordagens das universidades estrangeiras podem representar um empecilho para a revalidação automática. Segundo Agopyan, a questão maior está nos cursos de mestrado, em que há grandes diferenças. "Em vários países, mesmo nas instituições de renome, o título de mestre é obtido por meio de aprovação em disciplinas. No entanto, às vezes, tal mestrado tem embasamento em pesquisa científica, pela aptidão do aluno ou peculiaridade do tema, resultando em trabalho de fim de curso similar às nossas dissertações", destacou o professor da USP no artigo intitulado "Salvaguarda à pós-graduação".

A USP analisou, em 2012, 242 títulos obtidos em instituições estrangeiras, sendo que foram revalidados 76%. A incompatibilidade dos diplomas foi mais marcante entre os títulos de mestre. O mesmo ocorreu com a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), que, no ano passado, analisou 93 títulos do exterior, sendo 25 de mestrado e 68 de doutorado. Do total, foi reconhecida a equivalência de 77 títulos, o que representou 83% do total. Mas a diferença de reconhecimento das duas modalidades de pós-graduação *stricto sensu* foi marcante; enquanto no doutorado foram revalidados 64 títulos (94%), no mestrado foram apenas 13 títulos (52%). Com a crescente internacionalização das universidades brasileiras, essa procura deve aumentar. Apenas na Unicamp, no período de quatro anos, essa demanda dobrou, passando de 45 solicitações, em 2009, para 93 pedidos de análise de equivalência, em 2012.

6 CONCLUSÃO

Pode-se dizer que, a partir da década de 1990, surge uma nova realidade econômica e social no continente sul-americano. Esta realidade produziu desafios aos países e como resposta se fez necessária a promoção de um desenvolvimento harmônico e dinâmico da região, nos campos científico e tecnológico. Nesse sentido, a educação passou a ter papel fundamental no processo de integração regional.

O assunto estudado nesta tese cuida de políticas educacionais, que repercutem no processo de integração regional do MERCOSUL. Estas políticas emancipatórias visam superar o atraso, as desigualdades sociais, e findam estimulando a mobilidade acadêmica a partir das reformas educacionais no ES implantadas pelo Estado brasileiro a partir de 1996. Há carência de mestres e doutores e poucas opções de atendimento com mais facilidade. Titulando-se o profissional, melhora-se a qualidade do aprendizado e se emancipa um país em termos de domínio do melhor conhecimento, contribuindo para o seu desenvolvimento econômico, político, cultural e social, o que pode se tornar um diferencial dentro de um contexto de integração regional a que o Brasil se submeteu em 1991.

No Brasil, a institucionalização da pós-graduação brasileira permitiu avanços ao longo do tempo e consolidou-se como um dos processos mais bem sucedidos em ensino superior. Sem dúvida, esta construção tem na CAPES e na Lei nº 5.540/1968 as maiores contribuições, que culminaram com a estreita relação entre as universidades e os programas e cursos de mestrado e doutorado. Embora inicialmente concentrado em universidades públicas, chegou às universidades privadas, que vêm aumentando constantemente a sua participação, e contribuindo, assim, para o desenvolvimento nacional, conforme preconiza o Inciso II do artigo 3º da CFB/1988.

Cada país estudado mostrou particularidades em seu sistema educacional, sendo o brasileiro e o argentino os que mais se aproximam em torno de controle e avaliação. No Paraguai, essa questão de avaliação é bem recente e em fase de

implantação a partir de 2008, e ainda não consolidada. Quanto ao formato de pós-graduação, verifica-se que os sistemas de ES argentino e paraguaio, em princípio, nos cursos de mestrado e de doutorado, são oferecidos no formato regular, que guardam equivalências com o formato brasileiro. Porém, as legislações reguladoras desses sistemas admitem a possibilidade de oferta de um mesmo curso em outro formato, o modulado.

Portanto, os dois países, ao ofertarem um mesmo curso em formatos diferentes, geram conflitos com o sistema brasileiro, pois o formato modulado, além de incompatível e não recomendado pelo órgão avaliador do sistema brasileiro, no caso a CAPES, causa uma descontinuidade no processo de mobilidade acadêmica existente entre os países da região. Nesse contexto, o sistema brasileiro de pós, considerando suas atuais exigências, não pode ser nivelado por outros sistemas que permitem o acesso a diplomas de mestrado e de doutorado em cursos, cujo formato é diferente do praticado no Brasil.

Verifica-se que o Acordo Regional de Admissão Automática de Título firmado entre o Brasil e os Estados Partes do MERCOSUL (Dec. nº 5.518/2005) acolheu a validade automática de títulos somente para fins de docência e pesquisa temporária. O Acordo não faz referência sobre o formato em que é obtido o título, se regular ou modulado. Pensa-se que seja uma questão a ser aprofundada, no caso a modalidade de que se reveste o título pelo que foi firmado no acordo contemplando as ações desenvolvidas por aqueles que se mobilizam academicamente entre esses países.

Os cursos da área de Direito e da área de Educação, escolhidos para compor a pesquisa nesta tese, estão entre os três mais procurados no Brasil. O primeiro é o curso de Administração e, por ter muita oferta de MBA's, estes não são tão procurados nos países do Cone Sul. A Argentina e o Paraguai foram os países procurados porque havia o argumento da admissão automática do diploma no acordo fechado em 1999, da proximidade com o Brasil, do custo baixo, do tempo rápido, Juntaram-se essas vantagens com a **falta de alternativa**, no Brasil, para atender a esse público com tempo parcial disponível para titularem-se.

Diante do que foi exposto no desenvolvimento desta tese, algumas sugestões podem ser elencadas a respeito da questão que permeia o reconhecimento de diploma de mestrado e de doutorado obtido em IES do Cone Sul, que, em 2013, atingia aproximadamente 20 mil estudantes, de diversas cidades brasileiras, inclusive em outras áreas, além das que foram pesquisadas para esta tese, segundo informações da Comissão de Educação do Senado Federal em 2012.

Pelo que ficou demonstrado, não há equivalência entre o modelo regular e presencial brasileiro de pós-graduação e o formato modulado e em períodos alternados oferecidos pela Argentina e pelo Paraguai aos estudantes/docentes brasileiros, pois este último está distante de possibilitar a esse público entrevistado maior dedicação e envolvimento contínuo ao ambiente universitário.

Os modelos regulares de pós-graduação, coordenados pelas agências dos três países, dialogam entre si, embora não possuam estruturas semelhantes, e não têm apresentado entraves quanto ao reconhecimento mútuo de diplomas obtidos por estudantes dos três países.

Quanto à aproximação regional, por meio de tratativas educacionais para admissão automática de diplomas de mestrado e de doutorado obtidos por brasileiros nesses países do Cone Sul, entende-se que esta aproximação imaginou, dentro de um processo inicial de integração entre países, que seria possível criar mecanismos de validação e de reconhecimento de títulos, considerando traços culturais e históricos. Porém, esta questão não avançou nas negociações regionais no âmbito da pós-graduação. Ao se observarem os momentos em que se inauguram processos de regulação da pós-graduação, ver-se-á que o Brasil é pioneiro, em 1952, com a CAPES; em seguida, a Argentina, com a CONEAU, em 1995, e, recentemente, em 2003, o Paraguai, com a implantação da ANEAES, embora a implantação dessa agência tenha se dado em consequência de sua participação coletiva na discussão sobre revalidação de títulos de graduação no sistema ARCU-SUR.

Reconhece-se, no Brasil, um esforço notável do governo na construção de um modelo até mais assemelhado ao europeu e ao americano de pós-graduação, e esse modelo é fruto das reformas no ensino superior brasileiro, iniciadas em 1996,

com as exigências de titulação contidas na LDB, fortalecidas, a partir de 2001, com os novos critérios de aprovação, acompanhamento e avaliação de cursos e programas pela CAPES, além do reforço dos mecanismos de avaliação e de acompanhamento da qualidade dos cursos e da titulação docente, por meio de indicadores próprios estabelecidos no Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES, a partir de 2004, e possibilitou ao Estado brasileiro a promoção de maiores exigências sobre o sistema de ensino superior, predominantemente privado.

Não se pode dizer que semelhante criação de um modelo de pós-graduação, a exemplo do modelo brasileiro, se deu na Argentina e no Paraguai. Até por que as agências de acreditação CAPES, CONEAU e ANEAES gozam de uma estrutura organizacional e de autonomia diferenciadas, estas duas últimas, inclusive permitem às IES flexibilização normativa em seus regimentos. E no âmbito regional as tratativas educacionais na pós-graduação ocorrem em torno das decisões conjuntas dos setores educacionais de cada país, embora se reconheça as estruturas aproximadas de seus programas regulares de pós-graduação.

Embora nesta tese não se busque defender o mercado interno da pós-graduação, visto que a questão maior é a equivalência de modelos de pós-graduação que possibilite o reconhecimento de diplomas, não se pode deixar de destacar o texto e o contexto do art. 219 da Constituição Federal de 1988.

Assim diz o artigo 219: O mercado interno integra o patrimônio nacional e será incentivado de modo a viabilizar o desenvolvimento cultural e socioeconômico, o bem estar da população e a autonomia tecnológica do País, nos termos de lei federal.

Trata-se de uma ideia de superação ao subdesenvolvimento, por meio do desenvolvimento científico brasileiro, e nesse sentido CAPES e CNPQ caminham juntos nesse processo de construção. Um modelo de pós-graduação brasileiro, sem dúvida, integra o patrimônio nacional, e é parte de sua autonomia.

Enfim, o Brasil vem consolidando uma tarefa de melhor controle do ES que outros países iniciaram nos anos 1930. Viu-se que o modelo de pós-graduação presencial na Argentina e no Paraguai se aproxima do modelo brasileiro e dialogam,

resguardadas as suas estruturas, sem maiores problemas entre si e com base nas suas agências de acreditação, utilizando-se de critérios semelhantes.

Verificou-se que algumas situações adversas de caráter interno sugerem o equacionamento de alguns problemas quanto aos processos de reconhecimento, situação identificada na pesquisa realizada e que poderão ser objeto de ações normativas do MEC com as IES.

Observou-se que foi criado por IES, em ambos os países, um modelo diferente de pós-graduação para, dentro de uma visão mercadológica e economicista, atender a uma demanda de estudantes/docentes surgida no Brasil, gerada pelo vácuo jurídico quanto à não previsão da LDB sobre como titular um público com características especiais. Um público carente de meios para se titular em serviço, principalmente docentes da rede privada não respaldados pelo modelo brasileiro de pós-graduação, porém obrigados a se titularem.

Inferiu-se que a pesquisa feita com os estudantes/docentes brasileiros nos dois países atesta as condições em que os cursos foram oferecidos. Forma de acesso, orientação de dissertação ou tese, avaliação e recomendação institucional, tempo de curso, pouca dedicação à universidade, entre outros aspectos, se apresentam como características próprias dos cursos oferecidos nesse modelo criado, os quais diferem do rol de critérios assinalados no modelo regular praticado nos três países.

Constatou-se que esse modelo de pós-graduação, a partir de sua estrutura, intensivo, modulado e em períodos alternados não dialoga com o modelo brasileiro, e produz como resultado a obtenção de diplomas que não guardam equivalência com os que são expedidos por IES nacionais, constantemente avaliadas e recomendadas pela CAPES, e, portanto, entende-se que não devem ser reconhecidos no Brasil diante dos seguintes argumentos:

1. É louvável a opção brasileira por exigência de titulação e por qualificação por meio da avaliação instituída pelo MEC e pela LDB, reforçada com a CAPES e ampliada pelo SINAES, ao avaliar o Ensino Superior de graduação, com reflexos diretos no modelo de pós-graduação brasileiro, embora este não tenha apresentado condições operacionais para atender à demanda surgida para titulação;

2. A opção por reformar o Ensino Superior pelo Estado brasileiro foi uma ruptura com o que se vinha praticando nesta seara educacional. Docentes sem preparo e baixa qualidade no ensino superior, dentro do possível, deram lugar a docentes preparados por meio de titulação num sistema com melhor qualidade obtida por meio da avaliação. Dessa forma, avaliação e qualificação passaram a ser as bases para assegurar a volumosa expansão do ensino e uma melhor gestão institucional, principalmente no ensino privado, onde se concentra o maior volume de matriculados.

3. O ideal seria que todos os sistemas dialogassem com semelhante estrutura ou modelos convergentes. Entretanto, percebe-se que o sistema de pós-graduação brasileiro dialoga com os sistemas europeu e americano com mais agilidade e melhor identificação, em termos de excelência e modo de formação de pesquisadores.

4. Acredita-se que em um período não muito longo, talvez entre 10 e 15 anos, aproximadamente, seja possível, com a expansão de vagas na pós-graduação, que o Brasil tenha um quadro de docentes titulados e pesquisadores em nível semelhante aos pós-graduados norte-americanos e europeus. A Tabela 38 evidencia esta possibilidade, haja vista a velocidade com que vem se dando a oferta de vagas e de programas de pós-graduação no Brasil.

Tabela 38 – Dist. de matrículas, nº de IES, funções docentes e grau de formação no Brasil 1996-2012

1996		ANO	2012	
1.868.529 milhão		Matrículas Nº de IES Funções Docentes	7.037.688 milhões	
922			2.416	
148.320			362.732	
Públicas	Privadas	Docentes/Titulação	Públicas	Privadas
30%	19%		29%	45%
20%	7%		51%	17%
50%	74%		0,5%	21%
		MESTRADO		
		DOUTORADO		
		GRAD/ESPECIALISTAS		

Fonte: BRASIL. MEC/INEP 2003 e 2012. Dados organizados pelo autor em 2014.

Os dados da Tabela acima, no que se refere a grau de formação chamam a atenção para a deficiência de doutores nas IES privadas, que evoluiu no período de

16 anos, (1996 - 2012) de 7% em 1996 para 17% em 2012, bem distante do exigido pela LDB, em torno de 33%. Do ponto de vista regional, é importante destacar que dados do Geocapes (2014) indicam maior carência de titulados, em geral, na região Norte do País e excesso de titulados nas regiões Sul e Sudeste.

5. Não se trata de desmerecer o sistema de pós-graduação sul americano que, assim como o brasileiro, também está em processo de evolução e aprimoramento, porém, em descompasso com o sistema brasileiro. Uma **alternativa** como a que foi criada, por IES da Argentina e do Paraguai, para atender a demanda brasileira, nos traz dificuldades para aceitá-la, visto que o modelo alternativo, exclusivamente, por elas criado, para atender os brasileiros, em ambos os países do Cone Sul, não se identifica com os pré-requisitos exigidos quando da obrigatoriedade de reconhecimento do título lá obtido. Tal modelo pode ser compreendido como um meio de titulação mercantilizada no âmbito da pós-graduação.

Como encaminhamento, visando a uma solução para o problema gerado com a negativa de reconhecimento pelo Brasil de diplomas obtidos em cursos modulados em IES argentinas e paraguaias, apresentam-se as seguintes sugestões:

1. Acordos educacionais binacionais de parcerias universitárias, seja por meio de protocolos de integração, convênios regionais de convalidação de estudos, títulos e diplomas, formação de recursos humanos em nível de pós-graduação, visando à aproximação de estruturas curriculares e de cursos entre diferentes instituições. Esta medida poderia neutralizar ou minimizar problemas como os de reconhecimento de diplomas nos cursos regulares e fomentar capital científico adquirido em diferentes instituições. A CAPES, no Brasil, a Secretaria de Políticas Universitárias da Argentina (SPU-MEC) e a Direção Geral de Educação Superior do MEC, no Paraguai, poderiam fomentar discussões a respeito, e em conformidade com as decisões do Conselho de Ministros da Educação dos Estados Partes.

2. Ampliar o número de programas e oferecer mais vagas nos programas de pós-graduação existentes.

3. Desenvolver programas e projetos direcionados às IES privadas, visando facilitar a titulação de seus docentes, de modo a compensar o período do necessário

afastamento em que o docente ficaria sem remuneração de sua carga horária, visto que somente a ampliação de cursos ou de vagas não permitiria que as exigências por titulação fossem supridas.

4. Desconsiderar a possibilidade de reconhecimento para fins acadêmicos de todos os diplomas, não somente das áreas pesquisadas nesta tese, obtidos exclusivamente por meio desse modelo de pós-graduação modulado, criado como uma janela de oportunidade em IES mais próximas e a baixo custo, para atender a uma demanda brasileira, encurralada pela obrigatoriedade legal e temporal para se titular, e que sofreu forte *lobby* e pouco estímulo do setor privado de educação no Brasil, na perspectiva de negar-lhe essa possibilidade de desenvolvimento intelectual.

5. Tendo por base a decisão coletiva das autoridades educacionais do MERCOSUL esboçadas no Dec. Presidencial nº 5.518/2005, pugnar para que não haja diferença entre fins profissionais e fins acadêmicos desses diplomas obtidos nessas condições, contidos nos próximos acordos regionais de integração educacional, haja vista sua fragilidade e pouca comprovação de compromisso com a dedicação à universidade e ao curso, e ao gozo de direitos e vantagens pecuniárias inerentes aos profissionais titulados. Além disso, inibir que tal prática produza efeitos nas repartições públicas brasileiras, de qualquer natureza, que atualmente contemplam com incentivo e gratificações salariais, aqueles que apresentam diplomas obtidos nesse modelo de pós-graduação ora em discussão, criando, no mínimo, para os brasileiros uma contradição, em que um título idêntico transite numa seara de dupla valoração, ou seja, vale para lograr vantagens profissionais e financeiras em repartições públicas mediante deliberação de seus planos de cargos e salários e não vale para lograr vantagens financeiras em instituições acadêmicas públicas ou privadas no Brasil. Quem sabe, a adequação desses estatutos ou regulamentos ao que diz o acordo internacional sobre validação de títulos acadêmicos no MERCOSUL.

Por fim, diante desse crescimento, a impressão que se tem é que há uma bolha prestes a explodir, ante a inexistência de uma estrutura de investimentos na educação em todos os seus níveis, o que requer um quadro docente capacitado para o enfrentamento de mão de obra qualificadíssima e necessária. Também é fato

que a Educação Superior no Brasil tem dado longos saltos nos últimos 10 anos. Em agosto de 2012, deu-se a aprovação de 77 mil cargos federais no campo do ensino público (19.569 para Magistério Superior beneficiando o REUNI, programa de reestruturação e expansão das universidades federais) para expansão até 2014. Foram criadas 18 novas Universidades Federais e 140 *Campi Universitários*. 17% dos jovens de 18 a 24 anos estão no ensino superior, correspondendo a 7 milhões de estudantes, cuja meta do PNE, para 2020, é de 33% nesta faixa etária. Cerca de 75% das matrículas no ensino superior estão nas IES privadas, em muito devido à utilização do PROUNI como meio de facilitação de acesso do egresso da escola pública ao ensino privado.

E os Programas de Mestrado e Doutorado? O que dizer? É também fato que a qualificação para o trabalho defendida pela OMC, para quem o Brasil detém 2% do comércio internacional, quando fala em formação de doutores e mestres, deixa a desejar frente à demanda existente a titular, principalmente nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, se falarmos nos programas da área de Direito, por exemplo. Diz-se também que as metas 13 e 14, do recém-aprovado Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/14, podem contribuir para a redução do déficit de doutores, principalmente no setor privado. A meta 13 pretende ampliar a proporção de mestres e doutores em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo no mínimo 35% doutores. São estratégias o aperfeiçoamento do SINAES e ampliação da cobertura do ENADE. A meta 14 prevê a elevação gradual do número de matrículas na pós-graduação visando titular anualmente 60 mil mestres e 25 mil doutores, utilizando-se de estratégias, tais como: expansão do financiamento e da oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, inclusive por meio de tecnologias a distancia.

É preciso, portanto, e isso pode ser um apelo, titular permanentemente, e da melhor forma, seja onde for, os docentes em todas as áreas do conhecimento necessárias ao pleno desenvolvimento do País. É preciso, também, ter cuidado com a criação de um mercado de baixa qualidade na pós-graduação brasileira.

REFERÊNCIAS

ABRACE BRASIL. Consultoria e Assessoria Universitária. Disponível em: <<http://www.abracebrasil.com/>>. Acesso em: 15 fev. 2014.

AGOPYAN, Vahan. A pós-graduação na Universidade de São Paulo: Integração no Sistema de Avaliação CAPES. São Paulo. Palestra ministrada na Faculdade de Direito da USP em 25.04.2011. Disponível em: <<http://rafazanatta.blogspot.com.br/2011/04/posgraduacao-no-brasil-passado.ht>>. Acesso em: 15 jun. 2013.

ÁGORA INTERNACIONAL. Disponível em: <<http://www.agorainternacional.com.br/>>. Acesso em: 18 fev. 2014.

AGÊNCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR - ANEAES. Disponível em: <<http://www.aneaes.gov.py/aneaes/>>. Acesso em: 18 fev. 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DAS ESCOLAS CATÓLICAS - ABESC. Disponível em: <<http://www.abesc.org.br/>>. Acesso em: 19 fev. 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE UNIVERSIDADES ESTADUAIS E MUNICIPAIS – ABRUEM. Disponível em: <<http://www.abruem.org.br/>>. Acesso em: 19 fev. 2014.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR – ANDIFES. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/>>. Acesso em: 18 fev. 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PÓS-GRADUADOS NO MERCOSUL - ABPós. Disponível em: <<http://www.abpos.com.br/>> Acesso em: 18 fev. 2014.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PÓS-GRADUADOS EM INSTITUIÇÕES ESTRANGEIRAS DE ENSINO SUPERIOR - ANPGIEES. Disponível em: <<http://www.anpgiees.org.br/>>. Acesso em: 18 fev. 2014.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DAS UNIVERSIDADES PARTICULARES - ANUP. Disponível em: <<http://www.anup.com.br/portal/index>>. Acesso em: 19 fev. 2014.

ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA: Disponível em: <<http://www.me.gov.ar/index1.html>>. Acesso em: 08 dez. 2013.

ARGENTINA. COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO UNIVERSITÁRIA - CONEAU. **Carreiras de pós-graduação credenciadas.** Disponível em: <<http://www.coneau.edu.ar/buscadores/posgrado/>>. Acesso em: 12 Jan. 2014.

ARGENTINA. COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO UNIVERSITÁRIA - CONEAU. Disponível em: <<http://www.coneau.gov.ar/CONEAU/>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

ARGENTINA. COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO UNIVERSITÁRIA - CONEAU. **Lineamientos para la evaluación institucional**. Buenos Aires; Coneau, 1997.

ARGENTINA. Universidad Social del Museo Argentino – UMSA. Disponível em: <<http://www.umsa.edu.ar>>. Acesso em: 03 jun. 2013.

ARGENTINA. **Ley federal de educación nº 24.195/1993**. Disponível em: <<http://www.me.gov.ar/leyfederal/>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

ARGENTINA. **Ley de educación superior nº 24.521/1995**. Disponível em: <http://www.me.gov.ar/spu/legislacion/Ley_24_521/ley_24_521.html>. Acesso em: 20 dez. 2013.

ARGENTINA. **Ley Nacional de Educación nº 26.206/2006**. Disponível em: <<http://www.me.gov.ar/leyfederal/>>. Acesso em: 2 fev. 2014.

ARGENTINA. UNIVERSIDADE DE BUENOS AIRES - UBA. **Cursos de doutorado para brasileiros**. Disponível em: <http://www.derecho.uba.ar/academica/posgrados/doctorado_brasileno_po.php>. Acesso em: 20 abr. 2014.

ARGENTINA. UNIVERSIDADE DE BUENOS AIRES - UBA. **Regulamentação do curso de doutorado**. Disponível em: <http://www.derecho.uba.ar/academica/posgrados/doc_Reglamento_de_Doctorado.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2013.

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: do Provão ao ENADE. Disponível em: <<http://www.isp.ufba.br/avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20Ed%20Superior%20do%20Provao%20ao%20ENADE.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2014.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem sucedida. In: BROCK. C.; SCHWARTZMAN, S. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BALBACHEVSKY, Elizabeth et al. LAMAITRE, Maria José; MAJORLEIN van de Heul; KIELING FRANCO, Sérgio; R. STUBRIN, Adolfo; WOLLINGER, Paulo; R. CORDÃO, Francisco A; BAETA NEVES, Clarice E. **CICLO DE SEMINÁRIOS INTERNACIONAIS NO SÉCULO XXI**, 2009, Brasília. **Educação superior e técnico-profissional na América Latina**: garantia de qualidade, revalidação de diplomas e mercado de trabalho. Rio de Janeiro: SENAC/ Departamento Nacional, 2009. 216 p. Edição bilíngue.

BARRETO JUNIOR, Edson Rodrigues. **O setor educacional do MERCOSUL e a educação superior**: principais avanços do projeto de integração regional. In: Sulamérica comunidade imaginada emancipação e integração. (Org): Gisálio Cerqueira Filho. XI Congresso Internacional do Fórum Universitário do MERCOSUL. Buenos Aires, 2010. p.85 a 97.

BARREYRO, Gladys Beatriz. **Mapa do ensino superior privado**. Brasília: Inep, 2008. Disponível em: <<http://each.uspnet.usp.br/gladysb/publicacao.html>>. Acesso em: out. 2011.

BARREYRO, Gladys Beatriz; LAGORIA, Silvana. **Acreditação da Educação Superior na América Latina: os casos da Argentina e do Brasil no Contexto do Mercosul**. São Paulo: **Cadernos PROLAM/USP**, ano 9, v. 1, n 16, p. 7-27, 2010. Disponível em: Acesso em: 10 out. 2012.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. "SINAES" contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 27, n. 96, out. 2006.

BERNASCONI, A. Is the a Latin American modal of University? **Comparative education review**, v.52, n.1, 2008. Disponível em: <http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/Latin_Am_Model_U.pdf>. Acesso em: ago. 2014.

BID. **Evaluación**: uma herramienta de gestión para mejorar el desempeño de proyectos, 1997.

BORDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Organização Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. **Ação Ordinária** (Procedimento Comum Ordinário) nº 2008.70.00.007411-2/PR - Exercício de Atividades Acadêmicas nos Estados Partes do MERCOSUL, internalizado pelo Decreto nº 5.518/2005, que autoriza o registro e admissão automática do diploma independentemente de qualquer procedimento de reconhecimento ou revalidação, conforme esclarecido e referendado pelo próprio Ministério da Educação (Ofício Circular nº 152/2005).

BRASIL. **Apelação cível nº 2007.70.00.0185501/PR** curso de doutorado em universidade estrangeira. Validação do diploma. Registro apenas para fins de docência. Tempestividade.

BRASIL. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - **CAPES**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 13 abr. 2013.

BRASIL. CAPES. **História e missão**. Disponível em <www.capes.gov.br>. Acesso em: 16 abr. 2011.

BRASIL. CAPES. **Avaliação da pós-graduação**. Síntese dos resultados. Brasília: CAPES/DAV, 1993.

BRASIL. CAPES. **Portaria nº 47/95**, de 17 de outubro de 1995: Implantação dos mestrados profissionais. Infocapes, dez.1995.

BRASIL. CAPES **Portaria nº 80/98**, de 16 de dezembro de 1998: Reconhecimento dos mestrados profissionais. DOU de 11.01.1999.

BRASIL. CAPES. **Reformulação do sistema de avaliação da pós-graduação: o modelo a ser implantado na avaliação de 1998.** Brasília: Capes, 1997. (documento interno).

BRASIL. CAPES. **Revista** brasileira de pós-graduação Disponível em: <<http://rbpg.capes.gov.br/>>. Acesso em: 18 jun. 2014.

BRASIL. **Revista** de ensino superior da UNICAMP. Disponível em: <<http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/reportagens/mec-vai-criar-um-processo-de-aprovacao-rapida-de-diplomas-do-exterior>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

BRASIL. CAPES. **Mercosul:** admissão de diplomas tem nova regulamentação. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Mercosul_NOVAS_REGRAS.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2013.

BRASIL. Censo da Educação Superior 2012. **Quadro Resumo** - Estatísticas Gerais da Educação Superior por Categoria Administrativa - Brasil – 2012. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1379600228mercadante.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2013.

BRASIL. Censo da Educação Superior 2004. **Resumo Técnico.** Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2004/resumo_tecnico_050105.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2013.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. 05 de outubro de 1988, obra coletiva da Editora Saraiva com a colaboração de Antônio Luiz e Toledo Pinto e Márcia Cristina Vaz dos Santos Windt. 24.ed. São Paulo: Saraiva,1998.

BRASIL. Decisão da Justiça Federal - **Ação Ordinária** (procedimento comum nº 2007.70.00.0185501) Universidade Federal do Paraná visando a que se anule decisão de indeferimento do pedido.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 800**, de 23 de setembro de 2003. Aprova o texto do Acordo de Admissão de Títulos e Graus Universitários para o Exercício de Atividades Acadêmicas nos Estados Partes do MERCOSUL celebrado em Assunção, em 14 de junho de 1999.

BRASIL. **Decreto Federal nº. 2.026**, de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D2026.htm>. Acesso em: 03 nov. 2013.

BRASIL. **Decreto Federal nº. 2.207**, de 15 de abril de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1997a. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/1997/2207.htm>>. Acesso em: 05 fev. 2013.

BRASIL. **Decreto Federal nº. 3.860**, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2001b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3860.htm>. Acesso em: 04 fev. 2013.

BRASIL. **Decreto nº. 5.773**, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2006c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm>. Acesso em: 14 dez. 2012.

BRASIL. **Decreto nº 6.303**, de 13 de dezembro de 2007. Faculta a CAPES a editar normas complementares a este decreto no âmbito da pós-graduação stricto sensu à distancia.

BRASIL. **Decreto PR nº 5.518**, de 23 de agosto de 2005. Promulga o Acordo de Admissão de Títulos e Graus Universitários para o Exercício de Atividades Acadêmicas nos Estados Partes do MERCOSUL.

BRASIL. **Lei Federal nº. 9.131**, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm>. Acesso em: 01 abr. 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. 5ª ed Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L1072.htm>. Acesso em: 01 abr. 2012.

BRASIL. **Lei Federal nº. 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2001a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 14 dez. 2012.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.861**, de 14 de abril de 2004. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 8 jun. 2014.

BRASIL. **Mandado de Segurança nº 517/2006** – Reenquadramento funcional em vista da conclusão do curso em mestrado em Universidade do Paraguai, integrante do MERCOSUL.

BRASIL. MEC, CFE. **Parecer nº 977**, de 1965. Dispõe sobre a definição dos cursos de pós-graduação. Documento, p. 67-86, 1965.

BRASIL. MEC, CFE. **Parecer nº 77**, de 1969. Normas para credenciamento dos cursos de pós-graduação. Documento, p. 128-132, 1969.

BRASIL. MEC. CNE. **Pareceres CNE/CES 106/2007 e 227/2007**. ANCONA-LOPEZ, Marília. Diário Oficial da União de 09.07.2007 e 18.01.2008.

BRASIL. MEC/CONAES. **Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior**. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. MEC. **Portaria Normativa nº 40**, de 12 de dezembro de 2007, Consolidada em 28 de dezembro de 2010. Altera dispositivos da Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, que Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. Brasília, DF, Diário Oficial da União, n. 249, 29 dez. 2010, Seção 1, p. 23-31, 2010e.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 300**, de 30 de janeiro de 2006, aprovou, em extrato, o Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

BRASIL. MEC/CONAES. **Roteiro de autoavaliação institucional**: orientações gerais. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm> Acesso em: 03 abr. 2013.

BRASIL. MEC/SESu, PAIUB. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras**. Brasília, SESu, p. 111, 1994.

BRASIL. MEC. CNE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14306:cne-historico&catid=323:orgaos-vinculados&Itemid=754>. Acesso em: 12 jul. 2014.

BRASIL. MEC. Departamento de Assuntos Universitários – DAU/CAPES. **Novas perspectivas para o sistema de ensino superior** (Operacionalização e Implantação do PNPG 1975). Brasília – DF, Gráfica da UFRGS, 1975. (Mimeografado).

BRASIL. MEC. **Normativos da pós-graduação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12899:pos-graduacao-normativos&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em: 20 jan. 2014.

BRASIL. MEC. **Uma nova política para a educação superior brasileira**. Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior – Relatório Final. Novembro de 1985 (Mimeografado). Texto reproduzido em fac-símile pela Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará.

BRASIL. MEC. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Estatísticas de funções docentes no Brasil**, Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>> Acesso em: 14 jan. 2014.

BRASIL. MERCOSUL/CMC. **DEC. nº. 29/09.** Disponível em: <http://www.sice.oas.org/trade/mrcsrs/decisions/DEC2909_p.pdf> Acesso em: 12 abr. 2013.

BRASIL. **Ofício Circular nº 152/2005 - MEC/SESu/GAB.** Assunto: MERCOSUL – Entrada em vigor do acordo de Admissão de Títulos e Graus Universitários para o Exercício de Atividades Acadêmicas nos Estados parte do MERCOSUL.

BRASIL. PAIUB. **Documento básico avaliação das universidades brasileiras.** 26.11.1993.

BRASIL. **Parecer nº 107/2012/PF/UNIVASF/PGF/AGU fls. 8-50.** Assunto: Resposta à consulta feita pela PRPPG/UNIVASF a PF/UNIVASF acerca de reconhecimento de diplomas de mestrado e doutorado obtidos no exterior feita por ofício 40/2012.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 118.** Diário Oficial da União de 9.12.2010. Trata da admissão de títulos e graus universitários para o exercício de atividades acadêmicas nos Estados-Partes do MERCOSUL.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 121.** Diário Oficial da União de 10.05.2007. Trata sobre reexame do Parecer 37/2007. Dispõe sobre o art. 52 da LDB quanto ao seu atendimento e demais assuntos vinculados a avaliação na ES. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces121_07.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2014.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 227.** Diário Oficial da União de 18.01.2008. Trata da admissão de títulos e graus universitários para o exercício de atividades acadêmicas nos Estados-Partes do MERCOSUL.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 242.** Diário Oficial da União de 22.01.2010. Trata imprescindibilidade do reconhecimento de título para fins de progressão funcional obtido nos Estados-Partes do MERCOSUL.

BRASIL. **Parecer nº 59/2012/DEPCONSU/PGF/AGU** de 27 de dezembro de 2012. Assunto: Reconhecimento de diplomas de mestrado e doutorado obtidos no exterior. Processo nº 00407.004997/2012-46 UNIVASF.

BRASIL. **Parecer PF-CAPES nº 003/JT,** de 11.01.2007. Assunto: Admissão de Título conferido por país do MERCOSUL e exercício permanente da docência.

BRASIL. **Parecer CES nº 106/2007.** Diário Oficial da União de 9.07.2007. Câmara de Educação Superior Processo: 23038.000777/2004-84 Relatora: Marília Ancona-Lopez Interessada: Sociedade Pelotense de Assistência e Cultura - Pelotas (RS) Assunto: Reconhecimento de títulos de pós-graduação obtidos nos Estados-Partes do MERCOSUL.

BRASIL. **Posicionamento - CAPES 2012.** Assunto: Admissão de Título conferido por país do MERCOSUL. Responsabilidade das Universidades quanto ao reconhecimento e observância aos dispositivos da LDB. Disponível em: <www.capes.gov.br/servicos/saladeimprensa> Acesso em: 20 dez. 2012.

BRASIL. **Reconhecimento de títulos** - Acordo MERCOSUL Presidência da CAPES.

BRASIL. **Recurso Especial STJ nº 1.100.401/RS/2009**. Diário da Justiça Eletrônico – DJE de 14.04.2009. Disponível em: <<https://ww2.stj.jus.br/>> Acesso em: 02 dez. 2012.

BRASIL. **Recurso Especial STJ nº 1.182.993/RS/2011**. Diário da Justiça Eletrônico – DJE de 10.05.2011. Disponível em: <<https://ww2.stj.jus.br/>> Acesso em: 02 dez. 2012.

BRASIL. **Recurso Especial STJ nº 971962/RS/2008**. Diário da Justiça Eletrônico – DJE de 13.03.2009. Disponível em: <<https://ww2.stj.jus.br/>> Acesso em: 02 dez. 2012.

BRASIL. **Recurso Especial STJ nº 973.199/2007**. Diário da Justiça Eletrônico - DJE de 14.12.2007. Disponível em: <<https://ww2.stj.jus.br/>> Acesso em: dez. 2012.

BRASIL. **Resolução Conselho Diretor CEFET – MT nº 14** de 2008, Regulamenta a admissão automática de títulos de graduação e pós-graduação para atividades acadêmicas, emitidos por instituições de ensino superior de Estados Membros do MERCOSUL.

BRASIL. **Resolução CEPE-UFC nº 17** de 07.05.1992, cria critério de reconhecimento interno para títulos obtidos no estrangeiro.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 2/2001**, de 3 de abril de 2001.(*). Dispõe sobre os cursos de pós-graduação stricto sensu oferecidos no Brasil por instituições estrangeiras, diretamente ou mediante convênio com instituições nacionais. Disponível em: <<http://www.educacao.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0201.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 3/2011**. DOU de 2 de fevereiro de 2011 – Seção 1 – p. 5.

BRASIL. SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - **SINAES**, Disponível em: <<http://www.unifal-mg.edu.br/cpa/?q=sinaes>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

BROWN, Jonathan C. **A briefing history of Argentina**. New York, Facts on File, Inc. 2003.

BRUNO, Arthur. Dep. Federal e membro da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados. Participante do Seminário Temático: “Educação Superior na América Latina e Reconhecimento de Título Acadêmico de Mestrado e Doutorado”, promovido na Unifor, 14 nov. 2011.

CAILLÓN, Adriana; ROBLEDO, Rocio. Procesos regionales em educación superior. El mecanismo de acreditación de carreras universitarias em el MERCOSUL. Reconocimiento regional de los títulos y de la calidad de la formación. In: **Revista Educación Superior y Sociedad**. Experiências de convergência acadêmica em los

países del MERCOSUR. Caracas, Venezuela, 2009: año 14, n. 1, p.73-98. Disponível em: <http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/viewArticle/53>
Acesso em: 23 jan. 2015.

CANTO, Odilon Antônio Marcuzzo. “Universidades já se avaliam, diz reitor”. **Folha de São Paulo online**, nov. 1996. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/11/04/cotidiano/23.html>>. Acesso em: 12 jun. 2013.

CARDOSO, Fernando Henrique. **As ideias em seu lugar**. Ensaio sobre as teorias do desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1980.

CASTRO, M.H.G. **A grande virada na graduação**. São Paulo: folha *online*. Opinião, 05 jul.1997.

CASTRO, M. H. G. **Educação para o Século XXI**. O desafio da qualidade e da equidade. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, 1999.

CATANI, A.M.; OLIVEIRA, J.F. A reforma da educação superior no Brasil nos anos 90: diretrizes, bases e ações. In: CATANI, A.M.; OLIVEIRA, R.P. (Org.). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica: 2000 p. 95 – 134.

CATANI, A.M; AZEVEDO, M.L.N. 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.

COSTA, Luiz Cláudio. **O Plano Nacional de Educação e a Expansão da Educação Superior**. Brasília – novembro, 2012. Disponível em: <file:///C:/Downloads/apresentacao_inep.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. In: **Revista Brasileira de Educação**: 40 anos da Pós-Graduação em Educação, São Paulo: Autores Associados, n. 30, p. 07-19, set.-dez. 2005.

DIAS Toffoli. STF. **Carta de apoio a CAPES**. Abril 2014.

DIAS SOBRINHO, José. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. **Revista de Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação, In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo; GOERGEN, Pedro (Org.). **Universidade e sociedade**: perspectivas internacionais, Sorocaba, SP: EDUNISO, 2008. p.169 -182.

DURHAM, E. R. 1995. Espaço para inovações. “Uma lei deve sinalizar o caminho para uma educação de qualidade”. **Folha de São Paulo online**, 24.06.1995.

DURHAM, E. R. Crise e reforma do sistema universitário: **Debate**. Novos Estudos. CEBRAP, São Paulo, v. 46, p. 143-170, 1996.

DURHAM, E. R. A falência do ensino superior público. **Folha de São Paulo online**, 09.07.96. 1996a.

DURHAM, Eunice R. O ensino superior no Brasil: público e privado. São Paulo: **Caderno de Trabalho do NUPPS**, nº 3/03, 2003. Trabalho apresentado no Seminário sobre Educação no Brasil organizado pelo Centro de Estudos Brasileiros e pelo Departamento de Estudos Educacionais da Universidade de Oxford, 2003.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS – FGV. Centro de Estatísticas em Recursos Humanos. Rio de Janeiro, 1969.

GASPAR, Malu. MEC quer derrubar liminar contra provão. **Folha de S. Paulo**, 9 jun. 1998. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff09069808.htm>>. Acesso em: 19 fev. 2014.

GEIGER, Roger L. **Private sectors in higher education: structure, function, and change in eight countries**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1986.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOERGEN, PEDRO. Educação superior na perspectiva do sistema e do plano nacional de educação. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas. v. 31, n. 112, p. 895-917, jul - set. 2010.

GOMES, Alfredo M; OLIVEIRA, João F. (Org). **Reconfiguração do campo da educação superior**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2012.

GOMES, Alfredo M. **Provão**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a08n120.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

GRESSLER, Lori Alice. **Pesquisa educacional**. São Paulo: Loiola, 1989.

GUIMARÃES, Jorge. Os avanços da pós-graduação, o crescimento alcançado, as metas definidas e os desafios para o futuro. Palestra ministrada na Universidade de Fortaleza em 23 de agosto de 2010. **Entrevista com Jorge Guimarães**. Disponível em: <<https://uo101.unifor.br/oul/NoticiaExibir.do?method=>>> Acesso em: 20 out. 2013.

GUIMARÃES, Jorge. **Nota** enviada ao Senhor Ministro Aluizio Mercadante, manifestando a posição do CTC-ES, quanto a revalidação automática de títulos. 26 jun.2012. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/Relatorio_Reuniao_137_CTC_Quimica.pdf> Acesso em: 18 maio 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTUDOS AVANÇADOS – IBEA. Disponível em: <<http://www.ibeabrasil.com.br/>>. Acesso em: 15 fev. 2014.

INSTITUTO CATARINENSE DE ESTUDOS AVANÇADOS – ICEA. Disponível em: <<http://www.icea-sc.com.br/>>. Acesso em: 15 fev. 2014.

INSTITUTO IDEIA. Disponível em: <<http://www.ideiaeduc.com.br/>>. Acesso em: 18 fev. 2014.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR LATINO-AMERICANO – IESLA. Disponível em: <<http://iesla.com.br/>>. Acesso em: 18 fev. 2014.

IGLECIAS, Wagner Tadeu. Participante do Seminário Temático: “Educação Superior na América Latina e Reconhecimento de Título Acadêmico de Mestrado e Doutorado”, promovido na Unifor, nov. de 2011.

INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO – ILAE. Disponível em: <<http://www.ilae.com.br/>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Sinopse estatística do ensino superior 2002**. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 03 jan. 2014.

INFOCAPES – **Boletim Informativo da CAPES**. – Pós-Graduação: Enfrentando Novos Desafios. v. 9, n. 2 e 3, abr/set. 2001.

INSTITUTO DE CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL - IPCP. Disponível em: <<http://www.ipcp.com.br/>>. Acesso em: 15 fev. 2014.

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO - IUNIB. Disponível em: <<http://iunib.com/>>. Acesso em: 15 fev. 2014.

KERR, Clark. The internalisation of learning and the nationalisations of the purposes of Higher Education: two laws of motion in conflict? **European Journal of Education**, v.25, n.1, 1990.

LAMARRA, Norberto Fernandez. **Educación superior: convergencia entre América Latina e Europa**. Caseros: Eduntref, 2005.

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

MARQUINA, Mônica; LAMARRA N. Fernandez. “The academic profession in Argentina: Characteristics and trends in the context of a mass higher education system.” **The changing academic profession in international comparative and quantitative perspectives**, p. 346-362, 2008.

MARTINS, Dalva. Diretora-secretária do CENTRO DE ESTUDOS INTERNACIONAIS – CEI/ILAE. Participante do Seminário Temático: “Educação Superior na América Latina e Reconhecimento de Título Acadêmico de Mestrado e Doutorado”. Promovido na Unifor em nov. 2011.

MASSON, M.A.C. Educação superior, desenvolvimento e integração regional na América do Sul. In: **Integração sul-americana desafios e perspectivas**, (Org) João Paulo Saraiva LEÃO VIANA et al. Porto Velho: Edufro, p.122 – 145, 2011.

MATTOS, MEIRA. O Relatório do General Meira Mattos em 1968: a educação superior e repressão ao movimento estudantil no Brasil. **Revista eletrônica** Cadernos de História publicação do corpo discente do Departamento de História da UFOP, ano I, n. 2, set. 2006. Disponível em: <[www.ichs.ufop.br/cadernos dehistoria](http://www.ichs.ufop.br/cadernos-de-historia)> Acesso em: 14 jun. 2013.

MENEGHEL, Stela M. **Participante do Seminário Temático**: “Educação Superior na América Latina e Reconhecimento de Título Acadêmico de Mestrado e Doutorado”. Promovido na Unifor em nov. 2011.

MERCOSUL. **Atas das Reuniões de Ministros do MERCOSUL**. Disponível em: <www.sic.inep.gov.br/index.php?> Acesso em: 2 fev. 2014.

MERCOSUL. **Plano de ação do SEM 2011-2015**. Disponível em: <file:///C:/Users/Walber/Downloads/plano_acao_2011_mercosul.pdf> Acesso em: 14 mar de 2014.

MORITZ, Gilberto de Oliveira et al. **A Pós-Graduação brasileira**: evolução e principais desafios no ambiente de cenários prospectivos. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. p. 4 – 14, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/26136/5.30.pdf?sequence=1>> Acesso em: 04 jul. 2013.

OLIVEIRA, Fátima Bayma de. **Pós-graduação**: educação e mercado de trabalho. Campinas: Papirus, 1995.

PARAGUAY. CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN Y CULTURA. **Avances de la reforma educativa**: informes sobre la situación de la Educación Paraguaya 2000/07. Assunción: CONEC. MEC/BID, 2008.

PARAGUAY. **Ley nº 136/1993**. Consejo de Universidades. Reglamento de cursos de Postgrado de la Educación Universitaria. 1993.

PARAGUAY. **Ley nº 2.072**, de 13 de febrero de 2003. Creación de la agencia nacional de evaluación y acreditación de la educación superior. Portal do Ministério da Educação. Assunción: Congreso de la Nación Paraguaya, 2003. Disponível em: <<http://www.mec.gov.py/aneaes/docs/Ley%20de%20la%20ANEAES.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2014.

PARAGUAY. Universidad Del Pacífico. **Mestrado em Educação**. Disponível em: <<http://www.upacifico.edu.py/index.php/maestria-en-educacion>> Acesso em: 12 jun. 2013.

PARAGUAY. Universidad Del Pacífico. **Doutorado em Educação**. Disponível em: <<http://www.upacifico.edu.py/index.php/doctorado-en-educacion>>. Acesso em: 12 jun. 2013.

PARAGUAY. Universidad Americana del Paraguay. **Projeto acadêmico de doutorado em educação-Brasil**. Disponível em: <<http://www.uamericana.edu.py/wp-content/uploads/PROYECTO-ACADEMICO-DOCTORADO-ENEDUCACION-BRASIL-2014.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2014.

PARAGUAY. Universidad Americana del Paraguay. **Projeto acadêmico de mestrado em educação-Brasil**. Disponível em: <<http://www.uamericana.edu.py/wp-content/uploads/PROYECTO-ACADEMICO-MAESTRIA-BRASIL-2014-.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2014.

PARAGUAY. Universidad Autónoma de Assunción. Site oficial <<http://www.uaa.edu.py/postgrado/index.php>>. Acesso em: 05 jan. 2014.

PARAGUAY. Universidad Autónoma de Assunción. **Pósgrados nacionais**. Disponível em: <<http://www.uaa.edu.py/postgrado/nacionales/index.php>>. Acesso em: 07 jan. 2014.

PARAGUAY. Universidad Autónoma de Assunción. UNA. **Regulamento da pós-graduação**. Disponível em: <http://www.una.py/images/stories/Postgrado/RRII/reglamento_general_de_postgrado.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2014.

PARAGUAY. Universidad Autónoma de Assunción. UNA. **Cursos de posgrados**. Disponível em: <<http://www.una.py/index.php/postgrado/cursos/162-postgrado/postgrado/647cursos-de-postgrados>> Acesso em: 18 fev. 2014.

PAULA, José Alves de. O Subgrupo 11 do Mercosul: Balanço de suas atividades. **Boletim de Integração Latino-Americana**, nº 15, out - dez. 1994, p.14. Disponível em:<<http://www.mre.gov.br/getec/webgetec/bila/15/artigos/3alves.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

PIMENTA, Selma G; ANASTASIOU, Lea das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 46 (Coleção Docência em Formação).

PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO - **PNPG 1**. 2011-2020. Brasília, DF: CAPES, v 1, 2010.

PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO - **PNPG 2**. 2011-2020/. Brasília, DF: CAPES, v. 2, 2010.

PROGRAMA DE MEJORAMIENTO DEL SISTEMA DE INFORMACIÓN UNIVERSITARIO DE LA SECRETARIA DE POLÍTICAS UNIVERISITÁRIAS - **PMSIU** Disponível em: <http://www.me.gov.ar/spu/guia_tematica/PMSIU/pmsiu_publicaciones.html>. Acesso em: 10 mar. 2014.

RAMA, Claudio. **La segunda reforma de la educación superior em América Latina**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 2005.

REAL, Gisele Cristina Martins. **A avaliação da educação superior na fronteira Brasil-Paraguai**: considerações sobre a construção de um espaço comum, UFGD. 2012. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/avaliacaodaeducacao.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2014.

RIBEIRO, Darcy. Consequências da expansão da educação superior. São Paulo: **Folha de São Paulo online**, 25.12.1995.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 16. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

RIVAROLA, D. La universidad paraguaya, hoy. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 2, p. 533 – 578, jun. 2008.

ROSSETTI, Fernando. Particulares tem menos mestres e doutores. **Folha de São Paulo online** de 21. 07.1996. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/7/21/cotidiano/37.html>> Acesso em: 10 jun. 2014.

ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz. Avaliação da educação superior no segundo governo Lula: "provão II" ou a reedição de velhas práticas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, jan - mar. 2011.

SAMPAIO, H. **Ensino superior privado**: tendências da última década. Documento de Trabalho NUPES 6/98. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1998.

SAMPAIO, H. Ensino superior: pós-graduação stricto sensu. In: FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO - FAPESP (Org.). **Indicadores de Ciência e Tecnologia**. São Paulo: Fapesp, 2001.

SANTOS, Cássio Miranda dos. Tradições e contradições da Pós-Graduação no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-641, ago. 2003.

SCHWARTZMAN, S. **Avaliando a pós-graduação**: a prática da teoria. Rio de Janeiro: IUPERJ, 1982. (Série Estudos, 10).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. E atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira na século XXI**. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVA, Régis H. dos Reis. **A Educação especial no âmbito da pós-graduação em educação no Brasil**. UFG e UNICAMP – 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/P%C3%B4steres%20em%20PDF/GT15-6140--Int.pdf>>. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. Acesso em: 25 jan. 2011.

SOMBRA SARAIVA, J.F. Participante do Seminário Temático: “Educação Superior na América Latina e Reconhecimento de Título Acadêmico de Mestrado e Doutorado”. Promovido na Unifor em nov. 2011.

SOMBRA SARAIVA, J.F. Entrevista concedida para esta tese na UNB sobre: “Caminhos para reconhecimento de títulos no Brasil”, mar. 2012.

SOUSA, P. R. Por uma Nova Universidade, **Infocapes**, v.4, n.4, Brasília, CAPES, 1996.

SOUZA, P. R. **A revolução gerenciada: educação no Brasil, 1995-2002**. São Paulo: Prentice-Hall, 2005.

STRECK, Lênio Luiz. **Para além do jeitinho brasileiro de ser doutor**. Junho de 2012. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2012-jun-14/senso-incomum-alem-jeitinho-brasileiro-doutor/c/1>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

SUCUPIRA, Newton. **Parecer 977/1965**. Definição dos cursos de pós-graduação. Doc. 44. Dez. 1965.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2013**. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1479/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2013/>>. Acesso em: 02 fev. 2014.

TILAK, Jandhyala B. G. Ensino superior e desenvolvimento. **Seminário internacional universidade século XXI**, Brasília, 2003.

TRINDADE, H. O discurso da crise e a reforma universitária necessária da universidade brasileira. In: MOLLIS, M. (Comp.). **Las universidades en américa Latina: reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero**. Buenos Aires: CLACSO, 2003.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil>> Acesso em: 20 set. 2014.

VARELLA, M. D.; LIMA, M. M. B. Políticas de revalidação de diplomas de pós-graduação em Direito no Brasil: Dificuldades e Desafios para o Sistema. Brasília. In: **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, v.2, n.2, 2013.

VELLOSO, Jacques. **A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de Mestres e doutores no país** (Org.). Arabela Campos Oliven, Carlos Benedito Martins, Clarissa Eckert Baeta Neves, Elizabeth Balbachevsky, Helena Sampaio, Inaiá M Moreira de Carvalho, Maria Lígia de Oliveira Barbosa, Mauro Mendes Braga, Silke Weber, Yvonne Maggie – Brasília: Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2003. v. II – 290 p.

WEBER, S. Avaliação e regulação da educação superior: conquistas e impasses. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, v.31, n.113, p.1247-1269, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 fev. 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIOS

(O RESPONDENTE PODERÁ ACRESCENTAR O QUE ENTENDER CONVENIENTE ALÉM DO QUE LHE FOR INDAGADO)



Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina – PROLAM/USP
Curso de Doutorado

Pesquisa de Campo 1ª etapa 2011/2013

LOCAL: Instituições de Ensino Superior Brasileiras

PÚBLICO ALVO:

Estudantes/Docentes vinculados a cursos de Mestrado/Doutorado fora do Brasil

IMPORTANTE

XX

1º O entrevistado não será identificado em hipótese alguma

2º As respostas dadas a este questionário somente serão utilizadas para fins acadêmicos.

XX

QESITOS

1. Você é estudante de qual Instituição fora do Brasil? Por qual período?

R. _____

2. Que curso você fez/faz e em que nível? (Mestrado/Doutorado)

R. _____

3. Por quais razões ou motivação você escolheu uma Instituição do MERCOSUL e não da Europa para fazer este curso? A sua perspectiva de futuro é acadêmica ou profissional?

R. _____

4. Você recebeu indicação da instituição por alguém ou foi escolha sua? Você conhecia a reputação da mesma?

R. _____

5. Onde e de que forma se deu o seu processo de seleção para este curso? Você fez proficiência?

R. _____

6. O seu curso é presencial? É Intensivo? Como se realizam as atividades de docência e de pesquisa?

R. _____

7. Como é a biblioteca? Você participa da biblioteca?

R. _____

8. Qual o tempo mínimo e máximo de duração do curso?

R. _____

9. Existe quantidade mínima de créditos/disciplinas a serem cursados como requisito à defesa da tese ou dissertação? A defesa é pública? Em que língua?

R. _____

10. Você está em qual fase no curso? Concluiu os créditos? Apresentou relatório de qualificação? Qual o período de orientação para defesa?

R. _____

11. Como é a composição da banca examinadora? Todos são da mesma instituição?

R. _____

12. Você saberia informar se o corpo docente, da instituição em que você estuda possui dedicação exclusiva e produção intelectual reconhecida?

R. _____

13. Você já conta com orientador para o desenvolvimento de seu trabalho final e está vinculado a uma linha de pesquisa desde o início do curso?

R. _____

14. Qual número mínimo de páginas e de referencias deve conter em seu trabalho final?

R. _____

15. Você chegou a conferir se o nível de seu curso é equivalente aos ofertados no Brasil?

R. _____

16. Você tem uma noção de quanto foi o seu investimento em mensalidades, deslocamentos, despesas com livros e demais despesas por ano com este curso?

R. _____

17. Você está satisfeito com a sua escolha e com o seu curso? Tem encontrado obstáculos para finalizá-lo? Quais?

R. _____

18. Você acredita que o título por você obtido será reconhecido, sem restrições no Brasil, para que possa auferir os benefícios acadêmicos e ou profissionais que o mesmo pode te proporcionar?

R. _____

19. "O acordo de admissão automática" de títulos e graus universitários (mestrado e doutorado) nos Estados Partes do MERCOSUL, conforme previsão do Decreto Presidencial 5.518/2005 influenciou na sua escolha por Universidades de países do MERCOSUL?

R. _____

20. Na turma que você fez/faz o curso é composta só de brasileiros estudando no exterior? Tem alunos de outras nacionalidades? Quantos alunos por sala de aula? E quantos brasileiros?

R. _____

21. É de seu conhecimento que o § 3º do Artigo 48 da Lei 9.394/06 (LDB) exige o reconhecimento de títulos obtidos no Exterior para ter validade no Brasil? Como você se posiciona a respeito disso?

R. _____

22. Caso encontre dificuldade para reconhecimento o título no Brasil, que caminho ou alternativa (s) você poderia elencar com vistas à consecução de seu grande intento, ou seja, a obtenção de seu título, atualmente quase indispensável para o sucesso e progressão funcional no ambiente universitário brasileiro?

R. _____

23. Na sua percepção, quais os maiores entraves ou desafios que encontramos no Brasil para o acesso aos programas de pós-graduação em nível de Mestrado e Doutorado?

R. _____

Espaço para comentários adicionais que julgar conveniente;

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIOS

(O RESPONDENTE PODERÁ ACRESCENTAR O QUE ENTENDER CONVENIENTE ALÉM DO QUE LHE FOR INDAGADO)



Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina – PROLAM/USP
Curso de Doutorado

Pesquisa de Campo 2ª etapa 2011/2013

LOCAL: Universidades Públicas e Privadas no Brasil

PÚBLICO ALVO:

Secretarias de Pós-Graduação em Universidades Brasileiras aptas a reconhecer diplomas de pós-graduação obtidos no exterior

IMPORTANTE

XX

1º A Instituição pesquisada poderá ser identificada

2º A pesquisa foi feita com base nos Editais disponíveis na homepage de cada instituição seguido de contato telefônico com o responsável pelo recebimento do pedido de reconhecimento.

XX

QESITOS

1. A Universidade permite a qualquer interessado protocolizar pedido de reconhecimento de diplomas originários de Universidades do MERCOSUL?

R. _____

2. Que procedimentos internos são adotados a estes pedidos desde o início até a concessão do reconhecimento do diploma?

R. _____

3. Quais os valores das taxas de serviços cobradas? O prazo legal para atendimento ao solicitante é rigorosamente cumprido?

R. _____

4. Qual a quantidade de pedidos de reconhecimento de diplomas de pós-graduação recebidos por ano nesta Universidade? Qual a natureza do título? Quantos são analisados? Quantos são concluídos? Quantos são aprovados?

R. _____

5. Qual a orientação segue a Universidade em termos de análise do pedido de reconhecimento. Prevalece o prestígio da Instituição onde o diploma foi obtido? O Curso? O Trabalho apresentado?

APÊNDICE C: QUESTIONÁRIOS

(O RESPONDENTE PODERÁ ACRESCENTAR O QUE ENTENDER
CONVENIENTE ALÉM DO QUE LHE FOR INDAGADO)



Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina – PROLAM/USP
Curso de Doutorado

Pesquisa de Campo 3ª etapa 2011/2013

LOCAL: Instituições governamentais/Universidades competentes para se manifestar sobre reconhecimento de diplomas obtidos em países do Mercosul.

PÚBLICO ALVO:

Autoridades Públicas / Coordenadores / Docentes vinculados a instituições governamentais e/ou a programas de pós-graduação (Mestrado/Doutorado) no Brasil.

IMPORTANTE

XX

1º Caso concorde o entrevistado poderá ser identificado

2º As respostas dadas a este questionário somente serão utilizadas para fins acadêmicos.

XX

QUESITOS

1. Qual a sua percepção sobre a posição das universidades brasileiras com relação ao reconhecimento de diploma de pós-graduação oriundo de instituições argentinas e paraguaias?

R. _____

2. Como poderíamos delinear um melhor formato para reconhecer estes diplomas?

R. _____

3. Quais seriam os entraves, os empecilhos existentes a uma nova modalidade, uma modalidade mais ágil de reconhecimento desses títulos obtidos na Argentina e no Paraguai ou em outros países, inclusive do MERCOSUL.

R. _____

APÊNDICE D: QUESTIONÁRIOS

(O RESPONDENTE PODERÁ ACRESCENTAR O QUE ENTENDER CONVENIENTE ALÉM DO QUE LHE FOR INDAGADO)



Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina – PROLAM/USP
Curso de Doutorado

Pesquisa de Campo 4ª etapa 2013/2014

LOCAL: Agências ou interlocutores no Brasil junto a Universidades no MERCOSUL

PÚBLICO ALVO:

ANPGIEES (PE), Instituto Lusófono de Educação Superior (SP/BA), Instituto Idea (RJ), CEI (RJ), ISEC (MA), Instituto Pedagógico de Vitória (ES), ABPós MERCOSUL, IPCP, ABRAFI, IESN (RN).

IMPORTANTE

XX

1º O entrevistado poderá ser identificado se concordar

2º As respostas dadas a este questionário somente serão utilizadas para fins acadêmicos.

XX

QUESITOS

1. Qual o entendimento desta instituição sobre “o acordo de admissão automática” de títulos e graus universitários (mestrado e doutorado) nos Estados Partes do MERCOSUL, conforme previsão do Decreto Presidencial nº 5.518/2005?

R. _____

2. Como a instituição se posiciona frente ao § 3º do Artigo 48 da Lei 9.394/06 (LDB) que exige o reconhecimento de títulos obtidos no Exterior para ter validade no Brasil?

R. _____

3. Quando um estudante, encaminhado por esta instituição para cursos em Universidades do MERCOSUL, encontra dificuldades para reconhecer o seu título no Brasil, quais caminhos ou alternativa (s) a instituição sugere ao mesmo com vistas à consecução de seu grande intento, ou seja, o de obter de seu título de Mestre ou Doutor com tratamento equivalente ao dos titulados em território nacional?

R. _____

4. Na percepção desta instituição, quais os maiores entraves ou desafios identificados no Brasil para o acesso aos programas de pós-graduação em nível de Mestrado e Doutorado?

R. _____

5. Ocorre problema com reconhecimento de títulos na modalidade regular de cursos oferecidos por universidades do MERCOSUL, principalmente instituições argentinas e paraguayas ou somente com os cursos de verão ou intensivos de mestrado e doutorado, os quais detêm expressiva quantidade de estudantes brasileiros cursando?

R. _____

6. De que forma poderíamos contornar esta situação? Planilhas de equivalência ou semelhança, considerando a qualidade dos programas, contribuiriam para resolver esta questão?

R. _____

7. A via legislativa por meio de alterações na lei educacional brasileira e na autonomia das universidades seria suficiente? Resolveria a questão da demanda existente por titulação no Brasil?

Espaço para comentários adicionais que julgar conveniente.

ANEXOS

SESSÃO DA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO DA CAMARA DOS DEPUTADOS em 10.12.2013 – Brasília- DF

Proposta de revalidação de pós-graduação de países do MERCOSUL terá substitutivo.

Realização dia: 11.12.2013. 10h plenário 10 da Câmara dos Deputados

O relator da proposta que trata da revalidação dos diplomas de pós-graduação obtidos em países do Mercosul (PL 1981/11), deputado Waldenor Pereira, do PT baiano, vai propor um substitutivo ao projeto. O novo texto, segundo ele, deve prever um prazo máximo para os processos de reconhecimento dos cursos no País.

O projeto de lei original obriga as universidades brasileiras a reconhecer automaticamente os diplomas de pós-graduação de todos os países do MERCOSUL, desde que o reconhecimento valha somente para as atividades de docência e pesquisa. Pela proposta, não será necessário qualquer processo de revalidação dos diplomas nesses casos, independentemente da nacionalidade do futuro pesquisador ou professor no Brasil.

Hoje, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a revalidação depende da aprovação por uma universidade do Brasil que conceda título equivalente ou superior. A regra, na prática, permite que cada instituição estabeleça um procedimento específico de revalidação.

Em audiência pública da Comissão de Educação, Waldenor Pereira admitiu que a falta de regras gerais cria problemas para os estudantes, que enfrentam demora no reconhecimento dos cursos.

O presidente da Associação dos Pós-Graduados, Vicente Celestino, afirmou que alguns processos ficam sem conclusão por até dez anos. O relator, no entanto, acredita que a revalidação automática dos diplomas poderia prejudicar a qualidade de ensino dos mestres e doutores no Brasil.

"Hoje nós já constituímos um país referência internacional em muitos cursos de pós-graduação e muitas universidades públicas e privadas que oferecem esses cursos pelo Brasil afora"

O autor do projeto de lei, deputado Gonzaga Patriota, do PSB de Pernambuco, explicou que os diplomas brasileiros são normalmente reconhecidos

automaticamente em outros países do MERCOSUL. Segundo ele, a revalidação automática é necessária porque faltam vagas nos mestrados e doutorados do País.

Mas a baixa qualidade de alguns cursos estrangeiros, que oferecem aulas em períodos de férias e para turmas de até 100 alunos, preocupa o relator. Waldenor Pereira já havia apresentado um relatório contrário ao projeto de lei em junho deste ano, mas admitiu rever o documento. O novo texto, segundo ele, vai dar agilidade à revalidação dos diplomas no Brasil.

Se for aprovada na Comissão de Educação, a proposta será analisada ainda pela Comissão de Constituição e Justiça antes de seguir para o plenário.

INCONSTITUCIONALIDADE

STF suspende lei de MT que valida diplomas do Mercosul

<http://www.atribunamt.com.br/2014/03/stf-suspende-lei-de-mt-que-valida-diplomas-do-mercosul/> Abril de 2014.

O ministro Dias Toffoli, do Supremo Tribunal Federal (STF), concedeu liminar na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 5091, em que é questionada uma lei de Mato Grosso relativa à progressão funcional de servidores. Na ADI, o governador alega a inconstitucionalidade de lei promulgada pela Assembleia Legislativa sobre o tema, mesmo tendo vetado o texto.

O artigo 1º da Lei estadual 10.011, de 17 de dezembro de 2013, autorizada a utilização de títulos e diplomas de pós-graduação obtidos em instituições de países do Mercosul para fim de progressão funcional. Para o governador, a regra afronta a iniciativa privativa do chefe do Poder Executivo para propor leis que alterem ou modifiquem o regime jurídico de cargos, funções ou empregos públicos na administração direta e indireta. Ao requerer a concessão de liminar, ele alegou que o estado, com base no dispositivo questionado, poderia promover a progressão funcional de vários servidores, acarretando aumento de remuneração sem prévia dotação orçamentária.

“Este Supremo Tribunal tem afirmado a inconstitucionalidade, por vício de iniciativa, de leis estaduais provenientes de iniciativa parlamentar que, a exemplo da norma impugnada nesta ação direta, tratam do regime jurídico dos servidores, matéria cuja iniciativa é reservada ao chefe do Poder Executivo”, afirmou o ministro Dias Toffoli. Ressaltou ainda que a lei impugnada possibilita o aumento da

remuneração dos agentes públicos em desconformidade com a Constituição Federal.

Quanto à urgência do pedido, o ministro destacou informação da Secretaria de Educação do estado, segundo a qual, decorridos apenas dois meses da edição da norma, já havia naquele órgão 51 pedidos de progressão funcional. Assim, diz o relator, fica evidenciado o perigo de dano ao erário de difícil reversão, uma vez que tais recursos, uma vez pagos, provavelmente não seriam devolvidos aos cofres públicos caso a declaração de inconstitucionalidade se desse posteriormente, pois os pagamentos configurariam verba alimentar recebida de boa-fé pelos servidores.

O ministro concedeu liminar, a ser referendada pelo Plenário do STF, para suspender a

LEI Nº 10.011, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2013.

Autores: Deputado Percival Muniz, Deputado Wagner Ramos e Deputado Ezequiel Fonseca

Dispõe sobre o aceite dos títulos obtidos no MERCOSUL para progressão funcional de servidor público no Estado de Mato Grosso.

O PRESIDENTE DA ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE MATO GROSSO, no desempenho da atribuição conferida pelo Art. 42, § 8º, da Constituição Estadual, promulga a seguinte lei:

Art. 1º Nas carreiras onde exigir diplomas para progressão funcional serão aceitos os títulos e diplomas de pós-graduação *strictu sensu*, obtidos em instituições de nível superior legalizadas nos Estados - Partes do MERCOSUL, no âmbito do Estado de Mato Grosso.

Art. 2º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação. Assembleia Legislativa do Estado, em Cuiabá, 17 de dezembro de 2013.

Dep. Romoaldo Júnior - Presidente.

Nota de apoio da CAPES ao Min Dias Toffoli

Exmo. Sr. Ministro do Supremo Tribunal Federal, Antônio Dias Toffoli, Relator da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5091.

O CONSELHO TÉCNICO-CIENTÍFICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (CTC-ES), órgão da COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES – em vista de decisão liminar proferida por V. Exa. nos autos da ADI nº 5091, ajuizada em desfavor da Lei nº 10.011, de 17 de dezembro de 2013, do Estado do Mato Grosso, e na conformidade de deliberação unânime de ____ de abril de 2014, dirige-se a V. Exa. para manifestar voto de louvor e apoio à mencionada decisão liminar de suspensão da vigência do diploma normativo em questão.

A revalidação automática de diplomas a outorgarem os graus de mestre e doutor obtidos no MERCOSUL compromete o sistema nacional de pós-graduação brasileiro, formado nos últimos sessenta anos. As exigências para instalação e funcionamento de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em território brasileiro têm procurado atender aos parâmetros científicos internacionais, obrigando as instituições de ensino superior nacionais a investimentos consideráveis de pessoal e infraestrutura para o regular funcionamento de seus cursos de excelência. Como em qualquer sistema educacional do mundo, o Brasil pauta-se pela análise dos diplomas obtidos no exterior para aferição da correspondência mínima entre o que foi realizado e as exigências brasileiras. A Lei nº 10.011/2013 do Estado do Mato Grosso não permite que se proceda a tal acompanhamento, impedindo que a qualidade dos cursos realizados fora do Brasil receba um mínimo acompanhamento.

Desta forma, acertada a decisão de V. Exa. O CTC-ES põe-se ao inteiro dispor de sua Relatoria – e do Supremo Tribunal Federal – para quaisquer esclarecimentos.

Brasília, aos ____ de abril de 2014.

SENADO FEDERAL – Parecer e Voto do Relator no projeto nº 399/2011 que visa alterar a nova LDB

Gabinete do Senador ALOYSIO NUNES FERREIRA

PARECER Nº DE 2014

Da COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE, em decisão terminativa, sobre o Projeto de Lei do Senado nº 399, de 2011, do Senador Roberto Requião, que “altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), para dispor sobre a revalidação e o reconhecimento automático de diplomas oriundos de cursos de instituições de ensino superior estrangeiras de reconhecida excelência acadêmica”.

RELATOR: Senador **ALOYSIO NUNES FERREIRA - SP**

I – RELATÓRIO

Chega ao exame desta Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE) o Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 399, de 2011, de autoria do Senador Roberto Requião, que pretende alterar o art. 48 da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB).

O projeto visa a possibilitar que diplomas obtidos no exterior em cursos de graduação ou de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em instituições de “reconhecida excelência acadêmica” possam ter revalidação ou reconhecimento automático. Para tanto, o PLS prevê que o poder público divulgue, periodicamente, a lista dos cursos e instituições estrangeiras cuja excelência acadêmica seja devidamente reconhecida.

A cláusula de vigência estabelece que a lei em que o projeto se transformar começa a vigorar na data de sua publicação. Antes de chegar a esta Comissão, onde terá decisão terminativa, o PLS foi extensamente debatido pela Comissão de Relações Exteriores e Defesa Nacional (CRE), em duas audiências públicas, uma delas realizada em conjunto com a CE.

As audiências contaram com a presença de representantes das seguintes organizações: Ministério da Educação (MEC); Associação Nacional de Pós-Graduados em Instituições Estrangeiras de Ensino Superior (ANPGIEES); Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação; Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); Associação Nacional dos Pós-Graduandos (ANPG); Academia Nacional de Medicina (ANM); Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior (CAPES); Conselho Nacional de Educação (CNE); e Associação Brasileira de Pós-Graduandos no Mercosul, (ABPós MERCOSUL).

Ademais, o Senado tem recebido diversas manifestações de cidadãos e entidades interessadas na tramitação do PLS nº 399, de 2011. Na CRE, a matéria foi relatada pelo Senador Cristovam Buarque e aprovada em 26 de setembro de 2013, com as Emendas nº 1 e 2- CRE. As emendas ensejaram as seguintes modificações no projeto original:

- os processos de revalidação e reconhecimento de diplomas estrangeiros permaneceram submetidos à avaliação pelas universidades brasileiras (apenas universidades públicas, no caso de diplomas de mestrado ou doutorado), devendo ser observados, adicionalmente, o funcionamento regular das instituições expedidoras, parâmetros de qualidade definidos em colaboração com órgão responsável pela avaliação dos cursos de graduação reconhecidos no País e prazo de noventa dias úteis para a tramitação dos pedidos;
- a revalidação automática ou o reconhecimento automático foram assegurados a diplomas de cursos presenciais, expedidos por instituições estrangeiras em funcionamento regular, cuja excelência tenha sido reconhecida e divulgada, por meio de listagem elaborada pelo Poder Executivo;
- foi definida periodicidade anual para a divulgação da lista de cursos e instituições de excelência pelo Poder Executivo, devendo a primeira edição ser divulgada após doze meses de publicação da lei em que o projeto se transformar;
- o direito à revalidação ou reconhecimento dos diplomas estrangeiros foi assegurado àqueles que tenham processos em tramitação nas universidades brasileiras até a data de publicação da lei.

Nesta Comissão, após a apresentação de nosso relatório, no início da atual sessão legislativa, a matéria foi objeto de subemenda de autoria do Senador Cristovam Buarque, destinada a estabelecer prazo máximo de seis meses para a conclusão dos processos de reconhecimento.

II - ANÁLISE

III – VOTO

Pelas razões expostas, votamos pela **REJEIÇÃO** da subemenda do Senador Cristovam Buarque e pela **APROVAÇÃO** do Projeto de Lei do Senado nº 399, de 2011, e das Emendas nos 1 e 2- CRE, na forma da seguinte:

EMENDA Nº 01 - CE (SUBSTITUTIVO) PROJETO DE LEI DO SENADO Nº 399, DE 2011

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a revalidação e o reconhecimento de diplomas de graduação, Mestrado e Doutorado expedidos por instituições de ensino superior estrangeiras.

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art. 1º O art. 48 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 48.

§ 2º Os diplomas de graduação expedidos por instituições estrangeiras de ensino superior, em funcionamento regular, serão revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, mediante processo de avaliação que observe os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação, bem como parâmetros de qualidade e prazos definidos em colaboração com o órgão responsável pela avaliação dos cursos de graduação reconhecidos no País.

§ 3º Os diplomas de Mestrado e de Doutorado expedidos por universidades estrangeiras só poderão ser reconhecidos mediante processo de avaliação realizado por universidades que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados, na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior, observados parâmetros de qualidade e prazos definidos em colaboração com o órgão responsável pela avaliação dos cursos de pós-graduação reconhecidos no País.

§ 4º Os processos de revalidação ou reconhecimento de diplomas de graduação, Mestrado e Doutorado, expedidos por instituições, cursos ou programas estrangeiros cuja excelência seja atestada e declarada pelo órgão responsável pela coordenação da política nacional de educação, terão tramitação simplificada, conforme regulamento.

§ 5º Para o cumprimento do disposto no § 4º, o órgão responsável pela coordenação da política nacional de educação divulgará, anualmente, relação de cursos, instituições e programas de ensino estrangeiros de excelência, acompanhados de instrução de procedimentos e orientações para a tramitação célere dos processos de revalidação ou reconhecimento de seus diplomas.

§ 6º Nos processos de revalidação ou reconhecimento de diplomas realizados conforme o § 5º, será dispensado o processo de avaliação individual previsto nos §§ 2º e 3º.” (NR)

Art. 2º A primeira edição da relação prevista no § 5º do art. 48 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, deverá ser divulgada em até doze meses contados da data de início da vigência desta Lei.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Sala da Comissão, em: 3 de junho de 2014

Senador Cyro Miranda, Presidente.

Senador Aloysio Nunes Ferreira, Relator.

Entrevista com Professores de Faculdades em Fortaleza realizada em 2014.

Entrevistador- Walber Muniz - meio utilizado: gravação ao vivo.

Entrevistados: (1) Profa. Não identificado e (1) Prof. Não identificado

Sobre a negativa de reconhecimento

E. A prática é extremamente preconceituosa. Eu vi por volta de 17 ou 18 pessoas que tiveram seu pedido negado em Universidades públicas. Se o trabalho era ruim apontava-se todos os defeitos, mas de 16 trabalhos dá pra tirar 8 trabalhos muito ruins, então era justificado, vamos reprovar esses trabalhos por tais motivos.... Mas tinha outros que eram bons, cuja justificativa para revalidação era: Não encontramos defeito, mas não se encaixa em nenhuma linha de pesquisa da universidade.

W Quais seriam as públicas?

E. UNB (Só quem conseguiu foi uma pessoa que trabalha junto ao reitor, numa condição privilegiada);

A Federal do Ceará só recebe porque é obrigada, mas não reconhece.

A USP nem olhou.

A Cândido Mendes, Universidade particular no Rio de Janeiro revalidou em torno de 18 trabalhos e cobra R\$ 5.000,00 por cada um.

A USP cobra R\$ 1.800,00 pra revalidar. As públicas cobram menos, mas o processo é mais longo e não anda, a verdade é que você não vai conseguir.

Nas particulares é mais caro, mas o processo anda. Então, um amigo meu fez o mestrado na Americana e o doutorado na Del Pacifico, ele já revalidou o doutorado e já foi publicado no Diário Oficial, esse mês ele já deve estar recebendo, revalidou logo o maior título por R\$ 5.000,00, isso na Universidade Cândido Mendes.

W. E você tentou revalidar?

E. Eu fiz o mestrado, mas teve o problema do Estado não aceitar, apesar de que deveriam aceitar por conta do decreto presidencial que trata da revalidação automática. A alegação no parecer foi de que não poderia ser revalidado (art. 48), foi anexado ao pedido o decreto oficial presidencial, mas não tem valor, porque a CAPES diz que não pode e a ordem da CAPES vale mais do que o Decreto Presidencial.

W. Como anda o projeto de lei do Congresso?

E. Não anda, porque depende de uma avaliação do Ministro da Educação, da Universidade do país que concedeu o título. No caso, teriam que ir até o Paraguai, avaliar as Universidades, lançar uma nota, dizer quais delas que podem participar e quais os diplomas que poderão ser revalidados.

W. Quanto você gastou com o curso?

E. O curso foi em torno de R\$ 12.000,00 as mensalidades, fora passagens aéreas, hospedagem, alimentação.

Muitas pessoas que não viram mudança na lei desistiram do curso e outras continuaram e ficaram nessa situação sem ter o título reconhecido.

Se for contar só passagem aérea, hospedagem e alimentação o valor é ínfimo, mas ao todo eu gastei em torno de R\$ 20.000,00. Terminei o mestrado, mas dei entrada na Cândido Mendes e a pretensão é de uma resposta breve. Quando entra com o pedido no processo deve pagar R\$2.500,00 e com 30 dias mais R\$2.500. Se não for aceito o dinheiro não será ressarcido.

Antes de fazer esse Mestrado fora, eu me inscrevi num Mestrado na Universidade Federal de Santa Catarina que era em parceria com uma Universidade Portuguesa, era sanduíche, eu iria receber o diploma pela Universidade de Portugal. Quem estava por trás de toda essa organização era a Universidade de Santa Catarina. Apesar disso, ao chegar aqui eu teria que pedir a revalidação, mas o interessante é que a UFSC não faria o processo de revalidação. Mesmo assim me inscrevi e ganhei uma bolsa do IBAMA, instituição Pública Federal, então o IBAMA investe em mim, a UFSC estava envolvida, eu ia fazer o curso lá, porque só iria precisar ir duas vezes à

Portugal e o restante seria cursado no Brasil, porém quando recebesse o título, nenhuma universidade brasileira aceitaria o diploma.

Como é que o governo está investindo num negócio que não tem retorno pra ele?

Tenho um amigo que mora no Texas – EUA - faz mestrado em Nova York, mas nenhuma vez precisou ir à NY assistir aulas. Ele marca dia e hora quando vai, e é exclusivamente para conversar com o orientador que passa o dia orientando sobre o que deve e o que não deve ter no trabalho.

PUC, USP e UNICAMP, não adianta tentar revalidação, é perda de dinheiro, a não ser que tenha alguém muito influente para conseguir.

Federais e Estaduais não adianta ter esperança que elas não revalidam.

A Cândido Mendes voltou a fazer o Processo de revalidação, de forma que a primeira turma que deu entrada foi em dezembro de 2013 e em Abril de 2014 já havia acontecido as primeiras revalidações.

Esse meu amigo que conseguiu a revalidação do doutorado já prestou até concurso se utilizando desse título.

W. Ainda tem muita gente fazendo esse curso?

E. Diminuiu muito, mas depois que a Cândido Mendes voltou a revalidar melhorou.

Quando eu estava fazendo o curso já existia a parceria com a Cândido Mendes.

W. Qual foi a instituição intermediária?

IPCP

E. A UECE fez uma parceria com a Universidade Americana, mas a IPCP não tinha nada a ver, ela se aproveitou no sentido de que pra ela foi bom o reconhecimento. Inclusive na minha turma tinham 4 professores da UECE mestres que tinham sido meus professores na especialização.

Se a universidade achar necessário uma reapresentação após avaliar seu trabalho (tese, dissertação) podem negar, sugerir algumas alterações ou requerer nova defesa.

A Universidade Americana segundo o que constatamos é a melhor universidade privada do Paraguai, a melhor é a Politécnica que é pública e a segunda é a Americana.

W. Lá eles oferecem o mestrado regular com aula todo dia normal e esse outro modulado, a pessoa faz opção, correto?

E. Sim, só que o normal não tem quase ninguém, por isso montaram o curso para os brasileiros, como o Chile e Argentina montaram, inclusive começou no Chile, depois que veio para o Paraguai, assim, a turma do Chile migrou para o Paraguai.

W. Muito obrigado pelas informações e pelo depoimento espontâneo.

EVENTOS PROMOVIDOS ENVOLVENDO A TEMÁTICA DA TESE.

II RODADA DE EVENTOS EM DIREITO E RELAÇÕES INTERNACIONAIS

Perspectivas para a América Latina

Universidade de Fortaleza, de 26 a 28 de Outubro de 2011

PROGRAMAÇÃO

DIA 26.10 – QUARTA – FEIRA - Local: Gabinete da Reitoria.

16h Encontro de Trabalho:

Reitoria da UNIFOR. Presidência da FUNAG. Diretoria do IPRI e Convidados.

17h Visita à sede do Núcleo de Estudos Internacionais – NEI – BI Z sala 47.

DIA 26.10 – QUARTA – FEIRA - Local: Auditório da Biblioteca Central.

Seminário de Direito e Relações Internacionais

“Em Homenagem a San Tiago Dantas”.

Início: 18h40min - Sessão de Abertura:

Representantes da Universidade de Fortaleza da Fundação Edson Queiroz. Fundação Alexandre de Gusmão. Banco do Nordeste do Brasil.

Hino Nacional – Camerata Unifor.

19h: 1ª Sessão: TEMA 1 - Política, Direito e Relações Internacionais.

Palestra 1:

“Estudo sobre o papel da Comissão de Direito Internacional da ONU na codificação do Direito Internacional”.

Palestrante: **Embaixador Gilberto Vergne Saboia**

Membro da Comissão de Direito Internacional da ONU e Presidente da Fundação Alexandre de Gusmão.

Palestra 2:

“As Organizações Internacionais ONU e OEA e suas políticas para a América Latina”.

Palestrante: **Embaixador João Clemente Baena Soares**

Membro da Comissão Jurídica Interamericana (CJI) da Organização dos Estados Americanos (OEA). Presidente do Centro de Estudos Internacionais – CEI. Ex-Secretário-Geral da OEA.

20h30min: 2ª Sessão: Homenagem a *San Tiago Dantas* e à FUNAG.

Coordenação: **Professora Ana Paula Holanda**

Lançamento da obra: “Política Externa Independente” em Homenagem a *San Tiago Dantas*.

Homenagem da UNIFOR a Fundação Alexandre de Gusmão pela passagem de seus 40 anos de existência.

DIA 27.10.11 – QUINTA –FEIRA - Local: Anfiteatro da Divisão de Pós Graduação - Bloco B 47.

Início: 8h30min: 3ª Sessão: - **Encontro de Trabalho (NEI/FUNAG/IPRI)** (Pesquisadores convidados).

Organizadores: **Embaixador José Vicente de Sá Pimentel**

Diretor do Instituto de Pesquisas de Relações Internacionais da Fundação Alexandre de Gusmão/MRE.

Roberto Ney Ciarlini Teixeira

Vice-reitor de Pós-graduação e Pesquisa da Universidade de Fortaleza. VRPPG-UNIFOR.

Moderador: **Prof. Dr. José Sydrião de Alencar Jr.**

Professor Doutor do curso de pós-graduação em Direito Internacional. UNIFOR/BNB.

Este encontro de trabalho visa discutir com os convidados presentes, sobre as perspectivas para criação de uma rede de pesquisadores, inclusive internacionais e situados nas mais diversas instituições acadêmicas, com vistas ao desenvolvimento de estudos de temas internacionais objetivando estimular análises e gerar contribuições capazes de subsidiar a política externa brasileira.

DIA 27.10 – QUINTA –FEIRA - Local: Auditório da Biblioteca Central.

Início: 9h45min 4ª Sessão- TEMA 2 – Práticas Políticas e Relações Internacionais Contemporâneas.

Convidado/ Moderador:

Professor Dr. Laecio Noronha Xavier

Professor do curso de Direito do Centro de Ciências Jurídicas da UNIFOR.

Palestra 3:

“BRIC’S e Política Externa Brasileira”.

Palestrante: **Embaixador José Vicente de Sá Pimentel**

Diretor do Instituto de Pesquisas de Relações Internacionais da Fundação Alexandre de Gusmão/MRE.

Palestra 4:

“Estado e Economia: Perspectivas político-constitucionais para a América Latina”.

Palestrante: **Professora Dra. Gina Vidal Marcílio Pompeu**

Diretora do Centro de Ciências Jurídicas da UNIFOR. Professora do Programa de Pós Graduação em Direito (Mestrado e Doutorado) da Universidade de Fortaleza.

Palestra 5:

“Os novos BRICS e a nova ordem mundial”: Uma análise entre o Direito Clássico e o Direito Internacional Pós-Moderno e suas influências.

Palestrante: **Professor Dr. Adherbal Meira Mattos**

Doutor em Direito. Advogado. Escritor. Professor titular de Direito Internacional na Universidade Federal do Pará.

DIA 28.10 – SEXTA – FEIRA - Local: (Auditório A3)

Início: 10h: 7ª Sessão - TEMA 3 – Cultura, Estado, Sociedade e Economia.

Painel Temático:

“Educação Superior na América Latina e Reconhecimento de Título Acadêmico - Mestrado e Doutorado”.

Coordenação: **Professora Dra. Adriana Rolim Campos Barros**

Professora e Assessora da vice-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa da Universidade de Fortaleza.

Convidados/Debatedores

Professora Dra. Stela Meneghel

Professora pró-reitora de Pesquisa, Pós-graduação e Extensão- UNILAB.

Professor Dr. Wagner Tadeu Iglecias

Universidade de São Paulo – Programa de Integração da América Latina – USP/EACH/PROLAM.

Professor Dr. José Flávio Sombra Saraiva

Diplomata e Professor da Universidade Nacional de Brasília. Presidente do Instituto Brasileiro de Relações Internacionais. UNB/IBRI.

Professor Dr. Martônio Mont’Alverne Barreto Lima

Doutor em Direito. Professor do Programa de Pós Graduação em Direito da UNIFOR. Procurador Geral do Município de Fortaleza e Coordenador do Comitê de avaliação da CAPES, área de Direito.

Moderadores:

Professor Ms. Antônio Walber Muniz

Coordenador do NEI da Universidade de Fortaleza. Doutorando em Integração da América Latina na Universidade de São Paulo - UNIFOR/USP.

Professor Artur José Vieira Bruno

Deputado Federal Titular da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados em Brasília-DF

Avaliadores:

Professor Ms. Oscar D’Alva e Sousa Filho

Professor da Universidade de Fortaleza e membro do Ministério Público do Estado do Ceará e Doutorando na UMSA – Argentina.

Professor Dr. João Bosco Monte

Doutor em Educação e Professor da Universidade de Fortaleza.

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES:

1. **Comissão Organizadora da II Rodada de Eventos:** Profs: Antônio Walber Muniz, João Bosco Monte, Daniela Gardano, Lilia Maia Sales, Gina Pompeu, Filomeno Moraes, Valter Carmo;
2. Envio de trabalhos: orientações pelo site www.unifor.br/nei Prazo para submissão: 06.10.2011;
3. Os ANAIS desta II Rodada de Eventos em Direito e Relações Internacionais serão publicados em 2012;
4. Durante a II Rodada de eventos, haverá exposição de publicações da Fundação Alexandre de Gusmão – FUNAG;
5. Contatos: nei@unifor.br
6. **INSCRIÇÕES GRATUITAS: Feitas pelo site www.unifor.br/nei**
7. Para apresentação de “Comunicação Acadêmica” na Jornada Brasileira de Direito Internacional é necessário envio do Título do Trabalho, nome do orientando e nome do Professor orientador para o endereço nei@unifor.br até o dia 20.10.2011 às 18 horas. O tempo previsto para a Comunicação Acadêmica será de 5 minutos por trabalho inscrito.
8. **O Painel temático que versa sobre Educação Superior na América Latina cuidará de uma breve exposição sobre a temática, seguida de debate entre os convidados e os demais presentes.**

Realização:



Organização:



Apoio:

